

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Marcos Alexandre Tilger

JÁ VI ESSE FILME:
usos do cinema no trabalho do formador de
professores

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Marcos Alexandre Tilger

**JÁ VI ESSE FILME:
usos do cinema no trabalho dos formadores de
professores**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2016

TILGER, M. A. **Já vi esse filme: usos do cinema no trabalho do formador de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

ERRATA

Folha	Linha(s)	Onde se lê	Leia-se
24	34	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
25	04	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
37	27 e 28	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
38	26	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
38	27	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
83	09	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
83	16	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
83	24	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
83	32	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
84	10	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
87	29	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
88	02	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
88	11	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
88	20	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
88	26	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
88	31	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
90	24	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
90	31	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
91	38	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
96	12	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
97	14	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
161	21	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
166	26 e 27	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
166	33	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
166	36	“ADORNO E”	“HORKHEIMER E”
167	01	“HORKHEIMER”	“ADORNO”
167	14	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
168	02	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
168	15 e 16	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
168	17	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
168	33	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
169	32	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
170	01	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
172	18	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
172	21	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
178	23	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
189	09	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
189	38	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
190	17	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
192	01	“Adorno e Horkheimer”	“Horkheimer e Adorno”
192	15	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
192	29 e 30	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
193	03	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
196	14	“ADORNO E HORHEIMER”	“HORKHEIMER E ADORNO”
208	1	“ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.”	“HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.”
208	03	“ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.”	“HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.”

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À minha esposa e companheira Angela Helena Rodrigues Leite pelo apoio, incentivo, resistência, carinho e presença, e que com o auxílio luxuoso da Manuela Rojava Tilger Leite contribuiu para que o conceito de experiência ganhasse novos e mais potentes sentidos.

Ao Prof. Dr. Carlos Antônio Giovanazzo Junior, pela dedicação, seriedade, paciência e principalmente pela autonomia que favoreceu e incentivou ao longo do processo de elaboração e formação que toma forma na presente dissertação.

Aos membros da banca de qualificação: Prof^ª. Dr^a Luciane Paiva Alves de Oliveira e ao Prof. Dr. Odair Sass, pelos importantes apontamentos críticos e indicações.

Aos professores do Programa EHPS, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, Prof^ª. Dr^a Luciana Maria Giovanni Prof^ª. Dr^a. Alda Junqueira Marin, Prof. Dr. Kazumi Munakata e Prof^ª. Dr^a Leda Maria de Oliveira Rodrigues pelas significativas pelo incentivo, pelos desafios e pelas significativas contribuições ao longo desta etapa da minha formação

Ao CNPq, pelo incentivo financeiro obtido.

À Elisabete Adania, nossa querida Betinha, por todo apoio e carinho que devota ao seu trabalho e aos alunos do programa.

Aos apoiadores, interlocutores, colegas, entusiastas, sabotadores, amigos, camaradas, opositores, correligionários e parceiros que ao longo deste período compartilharam momentos de festa, trabalho e pão.

Patrícia Galvão Tigermilk, Lênin Tigermilk, Alexsandro Santos, Márcia Dias Silva, Douglas Bong, Josimar Silveira, Adriana Arcebispo, Akins Arcebispo Silveira, Dandara Arcebispo Silveira, Daniel Esteves, Renata França Esteves, Zapata França Esteves, Luana Soncini, Priscila Xavier, Marciel Consani, Flávio Macedo Pinheiro, Francis Paula Golias, Bruno Gomes de Melo, Francisco Macedo Pereira, Vera Zannardi, Edmundo Santiago, Marcos Virgílio da Silva, Telma Falcão de Melo, Angelo Manjabosco, André Felix Marques, Laura Lucena, Roque Silva, Hobert dos Santos, Diego Oliveira, Edy Morato, Leonardo Lima, Marcio Greyck, Marcio Lellis e à tantos outros, obrigado.

*“Eis o fetiche do tempo
A corrida, faminta, incessante das horas
Lembrando quem adianta os instantes
Mutantes das histórias, das intenções
Sem ponteiros denotam o redor dos eternos agora
Sempre correndo atrás do que nunca demora
Foi-se embora sem satisfação
Um roteiro certo
Panorama no espelho
Janela de onde tudo vejo
Já vi esse filme inteiro
Ainda nem chegou e pensa que já foi”*

Nação Zumbi – “Novas Auroras”

RESUMO

A presente pesquisa parte da percepção de que a adoção de produções cinematográficas com objetivos educativos em situações de formação continuada de professores depende da atribuição ou do reconhecimento de certas características que, combinadas ao trabalho pedagógico dos formadores de professor, possibilitam a estes o alcance de determinadas expectativas. Assim, estabeleceu-se como objetivo analisar os fatores explicativos para a seleção dos filmes e para as estratégias de mediação utilizadas para as atividades desenvolvidas por estes profissionais. A análise busca compreender como concorrem articuladamente as experiências pregressas e os conhecimentos acadêmicos e profissionais, bem como aqueles provenientes das relações estabelecidas com os produtos culturais pelos sujeitos para a atribuição de significado formativo aos filmes. Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa empírica mediada por conceitos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade, realizada por meio da Análise de Conteúdo de entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais formadores de professores. Como elementos significativos para a análise considera-se as alterações no mundo do trabalho no capitalismo tardio articuladas à produção normativa e teórica patrocinada por organismos internacionais com grande influência nas reformas do Estado brasileiro e nas significativas alterações nas políticas docentes. Fundamentou-se o posicionamento crítico frente a estes processos nas contribuições teóricas de Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse com ênfase nos conceitos de Racionalidade técnica, Capitalismo tardio, Formação, Experiência, Tempo-livre administrado e Indústria Cultural. A análise foi elaborada por meio do cruzamento de categorias analíticas descritivas comparativas e categorias analíticas conceituais críticas, favorecendo uma abordagem dialética negativa em torno da primazia do objeto. Deste modo, pode-se concluir com base nas justificativas e escolhas dos formadores que, pautados pela necessidade de adaptação a inovações institucionais, controles exercidos pela chefia e pelo próprio público da formação que impedem experiências verdadeiramente formativas, limitam-se a práticas de sensibilização, motivação e negociação cujos referentes comuns e recursos persuasivos se constituem em torno de produtos da indústria cultural.

Palavras-chave: Formação continuada; formação de formadores; cinema e educação; Indústria Cultural, Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

The following research stems from the perception that the use of cinematographic productions for educational purposes in the continuous professional development of teachers hinges on the attribution or recognition of certain characteristics which, when combined with the pedagogical work of those responsible for the training of teachers, allow them to meet the desired expectations. As such, the established goal of this research is the analysis of the determining factors for the selection of the films and for the mediation strategies used during the activities developed by these professionals. The purpose of the analysis is to comprehend how educational and formative meaning is attributed to films via preceding experiences, professional and academic knowledge as well as the knowledge that stems from the relationships between the subjects and the cultural products, and how these elements act in an interconnected fashion. For that purpose, an empirical research based on the concepts developed by the authors of the Critical Theory of Society was conducted through content analysis of semi structured interviews with four professional developers of teachers. Among the noteworthy elements for the analysis are the changes that have occurred in the job sphere throughout late capitalism, together with normative and theoretical production funded by international organizations with great influence over the Brazilian political reforms and the significant alterations in teaching policies. In light of these elements, the critical stance of this research is based on the theoretical contributions of Adorno, Horkheimer, Benjamin and Marcuse, with emphasis on the concepts of technological rationality, late capitalism, formation, experience, administered free time and culture industry. The analysis was conducted through the crossed study of analytical descriptive comparative categories and conceptual critical analytical categories, favoring a negative dialectical approach with focus on the primacy of the object. It can be concluded, based on the justifications and choices of professional developers who are guided by the need to adapt to institutional innovations, employer demands and to the teachers in development themselves, that these restraints prevent actual formative and educational experiences from taking place, and as such these professionals limit themselves to practices of sensitization, motivation and negotiation, all of which have as reference points and persuasive resources products of the culture industry.

Keywords: continuous professional development; development of educators; cinema and education; Culture Industry; Critical Theory of Society.

LISTA DE SIGLAS E QUADROS

Siglas		Páginas
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério	11
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo	13
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo	13
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	21
ONG	Organização Não-Governamental	53
OS	Organização Social	53
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	53
Bid	Banco Interamericano de Desenvolvimento	53
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	53
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico	53
FMI	Fundo Monetário Internacional	53
OECE	Organização Europeia para Cooperação Econômica	53
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância	55
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe	55
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe	62
EAD	Educação à distância	73
ENADE	Exame Nacional de Cursos	75
TIC	Tecnologias da informação e da comunicação	79
DVD	Disco digital versátil	136
VHS	Sistema de vídeo doméstico	136
MTV	Music Television	147
MGM	Metro Goldwin Mayer Studios	148
Quadro		Página
Quadro 6.1	Grade de Análise de Conteúdo	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. Aproximações em primeira pessoa	11
CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO CAMPO DE PESQUISA.....	17
1.1. Cinema e Formação de Professores	17
1.2. Estudo exploratório acerca das produções acadêmicas e definição do problema de pesquisa.....	21
CAPÍTULO 2 – SOBRE O MÉTODO	32
2.1. Objetivos.....	32
2.2. Hipóteses.....	32
2.3. Os sujeitos formadores de professores.....	33
2.4. Coleta e análise de dados	36
CAPÍTULO 3 – RACIONALIDADE E TRABALHO NA SOCIEDADE ADMINISTRADA	40
3.1. Racionalidade técnica e controle do trabalho	40
3.2. Cooptação da subjetividade e o trabalhador pró-ativo.....	48
CAPÍTULO 4 – INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PADRÕES DE CONFORMAÇÃO DO TRABALHADOR	51
4.1. Reforma do Estado e internacionalização de políticas educacionais.....	51
4.2. A “novilíngua” dos consensos e a formação ao longo da vida.....	56
4.3. Formação administrada e certificação ao longo da vida.....	63
4.4. Pró-atividade docente as reformas educacionais	67
CAPÍTULO 5 – SUPLEMENTAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA SINTÉTICA	75
5.1. O perfil dos docentes e as demandas do mercado educacional	75
5.2. Indústria Cultural, Cinema, experiência e formação	83
CAPÍTULO 6 – A PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE DE CONTEÚDO	98
6.1. Considerações sobre a coleta de dados e os sujeitos	98
6.1.1. Convites, seleção e primeiros contatos com os sujeitos.....	98
6.1.2. Procedimentos de coleta de dados.....	99
6.1.3. Os sujeitos participantes.....	101
6.2. Pré-análise do conteúdo e exploração do material.....	104
6.2.1. Leituras flutuantes e codificação.....	104
6.2.2. Descrição e síntese	105
6.3. Análise descritiva/comparativa do conteúdo	105
6.3.1. Eixo I: Formação e cinema nas trajetórias dos sujeitos	105

6.3.2. Eixo II: A atuação do formador de professores.....	114
6.3.3. Eixo III: Filmes e formação	132
6.4. Análise do conteúdo - Eixos conceituais e categorias críticas de análise.....	158
6.4.1. Eixo A - Experiência e Subjetividade	160
6.4.2. Eixo B: Trabalho e Tempo-livre administrado	170
6.4.3. Eixo C: Racionalidade e fetichismo	182
6.5. Conclusão da Análise: Adaptação e Resistência	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
BIBLIOGRAFIA	206
1. Documentos Institucionais.....	216
2. Referências Fílmicas	217
3. Referências Musicais	220

INTRODUÇÃO

1. Aproximações em primeira pessoa

Opto por iniciar este texto em primeira pessoa do singular, não sem qualquer razão, mas motivado em grande medida pela perspectiva teórica que inspira e fundamenta as linhas a seguir. Mesmo reconhecendo, no contexto da pesquisa acadêmica atual, a dificuldade de um genuíno entrelaçamento entre experiência e memória em direção a uma narrativa potencialmente transformadora, ao expor alguns momentos de minha trajetória enquanto formador em formação, na aproximação com o tema deste trabalho, tentarei desenrolar e dar sentido a experiência individual tornando-a coletiva, possibilitando a outras pessoas a apropriação dos fios que tecem a atualidade, participando da trama, fazendo e desfazendo os nós.

Ao buscar as primeiras impressões que levaram ao tema desta pesquisa, vêm à memória algumas experiências dos tempos de aspirante à docência, no início do estágio, ainda no segundo ano do curso Normal no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam).

Apesar de os alunos do segundo ano estarem incumbidos do tedioso “estágio de observação”, a falta de uma titular de sala e de todos os substitutos criou a oportunidade para que assumisse minha primeira regência em classe de 4º ano do Ensino Fundamental, atual 5º ano. Não que dar aula pela primeira vez seja pouco importante, mas devo confessar que o marcante nessa data foi a possibilidade de adentrar um espaço até então desconhecido para mim: a sala dos professores.

Pode parecer bobagem, mas aos 16 anos poder compartilhar do café com biscoitos sentado na longa mesa dos “professores de verdade”, enquanto compunha minha própria mitologia de engajamento profissional e político-pedagógico, com citações aleatórias de Paulo Freire, Celso Antunes e Demerval Saviani, foi algo marcante. Poder ouvir estes professores e observá-los despidos da fantasia teatral, sem impostar a voz, usando gírias e gestos despojados, mesmo que ali invisível, fingindo estar seriamente ocupado na organização de meus registros, experimentava a sensação do neófito diante de uma reunião de altos graus de uma fraternidade iniciática ou de um clube privativo com medo de ser descoberto.

A experiência vivida ao final da década de 1990 ganha novos contornos e sentidos atuais a partir das reflexões de Adorno, quando este, remetendo-se à psicanálise, discute a forma pela qual crianças e jovens se relacionam com os papéis exercidos pelo professor em “Tabus Acerca do Magistério” (1995b):

Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Mas por muitas razões novamente isto se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso (ADORNO, 1995b, p. 11).

A citação ilustra bem o vazio resultante dos primeiros minutos desse rito de iniciação frente à nudez do corpo docente, que diante de meus olhos revelou-se um enfadonho burburinho de futilidades, lamúrias e maledicências em relação aos alunos, à escola ou a alguma fofoca da televisão, enquanto alguns em silêncio folheavam revistas de grande tiragem ou catálogos de bugigangas. A triste conclusão: pessoas comuns em conversas comuns em seus dias comuns, e o fato de, na minha compreensão, saberem muitas e diversas coisas e a capacidade para ensiná-las os tornaria seres humanos extraordinários fora do palco da sala de aula.

Talvez o que tenha percebido na época, ainda que sem a completa consciência disso, é que em alguma medida

O professor não é aquela pessoa íntegra que forma a expectativa das crianças, por mais vaga que seja, mas alguém que no plano de todo um conjunto de outras oportunidades e tipos profissionais concentrou-se inevitavelmente como profissional na sua própria profissão, sendo propriamente já *a priori* o contrário daquilo que o inconsciente aguarda dele: que precisamente ele não seja um profissional, quando justamente ele precisa sê-lo (ADORNO, 1995b, p. 110).

Como único evento a romper com o tédio daquele momento, teve início uma conversa que pareceu mobilizar a maioria do grupo acerca de um filme que havia sido exibido, ao que parece, em uma reunião na semana anterior e o quanto a obra se assemelhava ao cotidiano daquela escola estadual da Zona Leste da capital paulista. O grupo composto de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental referia-se ao filme “Mentes Perigosas” (Estados Unidos, 1995) dirigido por *John N. Smith* e estrelado por *Michelle Pfeiffer*.

A conversa prosseguiu com as lembranças de diversos filmes que “retratavam” a escola e a vida dos professores e que, a essa altura, meados de 1997, já haviam se tornado

reprises insistentes nas sessões vespertinas da TV. Entre as memórias afetivas e os comentários empolgados, com direito a um trequinho cantarolado em coro de “To sir, with love” (1967)¹, os professores eram enfáticos em afirmar que era impossível assistir o lançamento das locadoras, “Mr. Holland, Adorável professor” (Estados Unidos, 1995), “sem derramar uma lágrima”. Embora tenha mantido a postura esperada de um estagiário, mesmo calado, pude me sentir parte daquela comunidade ao compartilhar com eles memórias, imagens e histórias, como se tivéssemos compartilhado algum momento significativo em nossas vidas que nos identificava como semelhantes ou, em certa medida, cúmplices.

De início, a curiosidade pelas indicações desses “colegas”, depois a atribuição de valores e de identificação pessoal com estas produções cinematográficas, impulsionaram-me a buscar e consumir avidamente tais filmes, inclusive adquirindo algumas cópias, emprestando e trocando materiais. Sem imaginar que, ao iniciar a carreira do magistério, reencontraria estas mesmas produções em exhibições nas acolhidas de início de ano, reuniões pedagógicas, HTPC² e encontros de formação logo que iniciei minha carreira na rede pública de ensino.

Novos filmes foram lançados, novas tecnologias de exibição “doméstica” foram sendo apropriadas pelo universo da escola e outros espaços de formação. E ainda hoje não é raro nos horários e espaços destinados as situações formativas encontrar as velhas lâmpadas fluorescentes apagadas, as janelas fechadas, as conversas paralelas silenciadas em um ambiente tomado pelo som *surround* e pelo piscar hipnótico da tela.

Não saberia precisar o quanto da narrativa que constitui minha identidade profissional de professor ainda possui dos enredos conflituosos em que heróis armados de giz e lousa salvam toda a humanidade por meio de 20 ou 30 alunos, ou mesmo alguns roteiros alternativos que permitem ao protagonista experimentar a derrota ou optar pela deserção. Mas não posso deixar de reconhecer que sigo em um processo de esmaecimento

¹ Música principal da trilha sonora do filme *Ao Mestre, com Carinho*. Composta por Don Black e Mark London e interpretada pela cantora escocesa Lulu (que também atuou no filme), a canção alcança o 1º lugar na parada da *Billboard Hot 100* em 1967.

² A HTPC, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, é considerada um espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente, e compõem-se de um trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. Como informa Oliveira (2006), a HTPC foi instituída na rede estadual pública do estado de São Paulo por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97. A partir de 2012 a Resolução SE nº 8/2012 traz como “inovação a alteração do cumprimento destas horas – de hora/relógio (60 minutos) para hora/aula (50 minutos), o que caracterizou a nomenclatura de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)” (BEGNAMI, 2013, p. 47).

contínuo da cor e do brilho dessas telas e projeções, esvaindo a força de toda a mitologia constitutiva de um sentido missionário para o exercício do magistério, substituindo-o por uma ação política mais consciente e combativa, mais atenta as condições objetivas e contradições inerentes ao fazer pedagógico, e nem por isso menos entusiasmada.

Creio que seja o mesmo entusiasmo que se converte na busca de que fala Adorno, em “A Filosofia e os professores” (1995a), ao criticar a mediocridade e o carreirismo de alguns postulantes a carreira de professor:

Mas podemos exigir de uma pessoa que ela voe? É possível receitar entusiasmo, a condição subjetiva mais importante da filosofia, segundo Platão, que sabia do que estava falando? A resposta não é tão simples como pode parecer ao gesto defensivo. Pois este entusiasmo não é uma fase acidental e depende apenas da situação biológica da juventude. Ele tem um conteúdo objetivo, a insatisfação em relação ao mero imediatismo da coisa, a experiência de sua aparência. Tão logo o entusiasmo é abraçado de boa vontade, exige-se-lhe que ultrapasse esta aparência. Ultrapassar no sentido que tenho em mente é o mesmo que aprofundar-se (ADORNO, 1995a, p. 71).

A necessidade de aprofundamento ganhou ainda mais corpo quando, como coordenador pedagógico, na formação continuada de professores, fui o responsável pela seleção das produções cinematográficas mais pertinentes, bem como pelo planejamento de estratégias de mediação. As situações experimentadas no diálogo com os professores, os desafios na busca de tensionar relações já estabelecidas com este produto cultural por parte dos docentes, as questões acerca da seleção do material considerando os objetivos do projeto pedagógico, as resistências encontradas e as tentativas de diálogo em meio a diversidade de trajetórias do público das formações tornaram-se fonte de boa parte dos questionamentos que levaram a este trabalho.

Também, o exercício como formador em projetos de curta duração, atuando em fundações e organizações do chamado “terceiro setor” (que em quase tudo se assemelham a empreendimentos comerciais), possibilitou o contato com uma rede de profissionais cuja passagem pelas escolas ou secretarias de educação, mais que os títulos acadêmicos, conferia-lhes o “diferencial” de possuir o repertório necessário para se comunicar bem com o professor ou gestor que atua cotidianamente nas escolas. Entre as estratégias de alguns destes profissionais, os recursos audiovisuais, principalmente filmes curtos ou trechos de longas-metragens, eram considerados os mais apropriados para garantir uma boa dinâmica, manter os indivíduos atentos e mobilizados ou até mesmo provocar determinadas emoções.

No entanto, foi mais recentemente, atuando na formação de supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo, acompanhando como tutor as atividades de análise dos

registros e atas dos horários destinados a formação de professores, que pude perceber mais claramente a persistência de alguns títulos em escolas com diferentes características, com justificativas bastante semelhantes entre si, além da naturalidade com a qual essa prática era percebida por gestores, incluídos aí os supervisores de ensino.

Chamou-me a atenção não apenas a cotidianidade e a banalização desta prática, mas as regularidades e padrões tanto no material selecionado, quanto nas temáticas abordadas e estratégias de mediação, superficialmente descritas, das atividades que precediam ou sucediam as exposições. O estranhamento cresceu com a percepção de que os supervisores, responsáveis por acompanhar o trabalho dos coordenadores pedagógicos no planejamento e articulação dos horários de formação, em geral, não demonstravam ater-se criticamente às metodologias, situações ou mesmo a alguma justificativa para o uso dos filmes, mas centravam seus comentários nos filmes escolhidos, percebidos como um fator isolado da situação formativa. A crítica se constituía, em grande parte, pelo ato de rotular as produções como impróprias para a formação por serem ultrapassadas, de difícil compreensão ou tediosas; ou, ao contrário, pela aprovação baseada em uma suposta qualidade técnica ou artística associada a utilidade do filme para “enfrentar” certo problema, “trabalhando” algum tema específico ou exemplos edificantes.

A percepção de determinados consensos por parte de colegas formadores, gestores e professores em torno do potencial formativo de certas produções, sua destinação para cada tipo de público, para diferentes espaços e contextos, para o tratamento de temas e problemas específicos ou para transmitir determinados valores ou atitudes em relação à atuação profissional dos docentes, bem como padrões que se revelam na recusa ou resistência a certas produções, justificadas pela complexidade, temática polêmica, ritmo lento ou mesmo pela “distância” da realidade vivida pelos professores, possibilitaram-me o questionamento acerca do papel do cinema na formação desses profissionais, que como eu, figuram como mediadores não só de um conhecimento profissional, mas da própria relação com a cultura.

Tais percepções advindas de minha trajetória pessoal e profissional convertem-se em problemas inter-relacionados, que encontram nexos nas relações entre formação cultural e formação profissional, assim como nas concepções que norteiam a prática pedagógica dos sujeitos em relação aos produtos culturais, nesse caso o cinema.

O presente trabalho, embora encontre inspiração nas proposições de Theodor Adorno a respeito da forma ensaio e, em alguma medida também nas discussões de Walter Benjamin acerca da narrativa, em função das limitações de seu âmbito de produção e das

esferas de circulação as quais se destina, se organizou em torno de um percurso de leituras e debates que fornecem elementos significativos para a pesquisa empírica que será apresentada ao final, desta forma o mesmo se organiza em seis capítulos que apresentaremos sucintamente a seguir.

O primeiro capítulo, “Delimitação do tema e do campo de pesquisa”, discute algumas produções em torno dos temas cinema e formação continuada de professores, buscando evidenciar algumas intersecções entre os mesmos e justificando algumas escolhas em relação a abordagem adotada neste trabalho, além de realizar um estudo exploratório acerca da produção acadêmica recente sobre o tema em busca de elementos que fundamentem o problema ao qual se dedica esta pesquisa;

O segundo capítulo, “Sobre o método”, se dedica a apresentar e justificar as escolhas metodológicas em função do objetivo, dos problemas propostos e das hipóteses de pesquisa, além de descrever as estratégias utilizadas para a coleta e tratamento dos dados que serão apresentadas mais detalhadamente ao final do trabalho;

O terceiro capítulo, “Racionalidade e trabalho na sociedade administrada”, inicia o debate e torno dos pressupostos teóricos adotados para o aprofundamento acerca dos relações entre as alterações nas condições objetivas do trabalho no capitalismo tardio e seus impactos na subjetividades dos indivíduos;

O quarto capítulo, “Internacionalização dos padrões de conformação do trabalhador”, aprofunda a discussão sobre as transformações nos mecanismos de controle e exploração do trabalho humano, estabelecendo relações entre estas com as orientações de organismos internacionais para a educação, percebendo como resultado de articulações dos Estados e do capital internacional a adoção de um receituário que no Brasil se aplica com mais vigor durante as reformas dos anos 1990 e impacta diretamente a formação de professores;

O quinto capítulo, “Suplementação cultural e experiência sintética”, aborda as relações entre as novas políticas e demandas do mercado de trabalho em relação aos profissionais docentes e sua relação com a formação profissional e a formação cultural;

O sexto e último capítulo, “A pesquisa empírica e análise de conteúdo”, dedica-se ao detalhamento das estratégias de coleta e análise dos dados, bem como busca apresentar o produto desta pesquisa empírica mediada por conceitos.

CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO CAMPO DE PESQUISA

1.1. Cinema e Formação de Professores

O debate acerca do uso pedagógico dos produtos audiovisuais é fartamente tratado na produção bibliográfica voltada para educadores, professores e gestores, além de profissionais de treinamento e recursos humanos. Ele acontece em torno, principalmente, de seus usos como recurso didático, seja como apropriação de produções da indústria cinematográfica, seja pela produção voltada para espaços de educação formal, o que podemos chamar de “filmes educativos”.

Vale ressaltar que a percepção do potencial pedagógico do cinema antecede as possibilidades tecnológicas de apropriação deste para o trabalho educativo. Xavier (2008) nos lembra que:

Desde o período do cinema mudo fez-se explícito o interesse pela análise da dimensão educativa do cinema em seus vários gêneros. De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial a que se deu o nome de “filme educativo”, esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para um domínio específico do conhecimento ou para o adestramento para uma prática (o vídeo tornou tal modalidade um item de grande sucesso comercial) (XAVIER, 2008, p. 14-15).

Embora hoje o mercado tenha se encarregado de deixar mais clara esta divisão, em que de um lado figuram as obras produzidas intencionalmente para instruir, treinar e educar no sentido mais formal, e de outro um cinema que se pretende de arte ou entretenimento, não são raros os autores que apontam para o fato de que todo cinema é, em alguma medida, educativo (SETTON, 2011; NAPOLITANO, 2006; CIPPOLINI e MORAES, 2009).

Roquette Pinto, quando diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em um discurso proferido em maio de 1937, já manifestava o quão confusa pode ser a relação entre um e outro:

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre o cinema educativo e o cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que aliás não tem muita importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é principalmente ginástica de sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem. Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade (ROQUETTE PINTO *apud* FRANCO, 1992, p.17).

Mesmo com a popularização da produção audiovisual intencionalmente destinada a fins educativos, com a diversificação de mídias e suportes e a ampliação de espaços de circulação e consumo, notadamente potencializados pelo uso da internet, além do crescimento no mercado desses produtos, como parte de pacotes de formação ou cursos estruturados por grandes editoras, universidades, organizações do terceiro setor e instâncias governamentais, é interessante notar que as produções da indústria cinematográfica destinadas ao circuito das salas de exibição ainda encontram não só um amplo espaço de circulação nas instituições destinadas à educação formal, como a chancela entusiasmada dos especialistas, gestores e pedagogos.

Entende-se que a apropriação das produções da indústria cinematográfica para fins didáticos, seja como recurso meramente ilustrativo, seja assumindo papel central na situação formativa, diferencia-se da relação estabelecida com outros produtos culturais amplamente difundidos no meio escolar, como as apresentações multimídia, as videoconferências, os textos impressos e até mesmo os materiais audiovisuais produzidos com objetivo didático explícito. O filme, como discutir-se-á mais adiante, concebido e realizado para as salas de exibição, seja aquele manifestamente voltado à fruição atenta em circuitos alternativos ou mesmo os produtos da grande indústria, com seu largo circuito comercial que implica diferentes formas de consumo (grandes distribuidoras, redes de exibição, mídias para a exibição doméstica, televisão por assinatura e aberta, serviços de *streaming* e franquias de produtos temáticos) carrega em si elementos intrínsecos aos fins para os quais foi produzido, sejam eles estéticos, discursivos ou mesmo relativos à experiência social de fruição do cinema.

Dado o exposto, vale ressaltar que para os fins desta pesquisa são consideradas relevantes justamente aquelas produções cinematográficas que, embora não tenham sido produzidas com vistas à circulação em espaços de educação formal, permitem e

favorecem, por parte dos sujeitos formadores de professores, o reconhecimento de aspectos ou a atribuição de valores que as qualificam como recurso útil ou mesmo indispensável para o planejamento e execução de seu trabalho. Já que mais que discutir o filme como formativo em si, pretende-se o aprofundamento em direção às concepções que norteiam as práticas dos sujeitos que os utilizam em seu trabalho educativo cotidiano, com especial atenção para os fatores determinantes para a apropriação, uso de certas produções, bem como para o desenvolvimento de estratégias de mediação pedagógica relacionadas a essas práticas.

Compreende-se, como situação privilegiada para a compreensão dos processos envolvidos na apropriação, divulgação e usos de tais produtos culturais, as experiências relatadas pelos formadores de professor ao longo de seu percurso profissional, com especial atenção ao potencial formativo das práticas e aos conhecimentos produzidos e legitimados no conflituoso contexto de atuação cotidiana, pois, como bem apontam Marx e Engels na “Terceira Tese sobre Fauerbach” (2007):

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado (MARX e ENGELS, 2007, p. 537-538).

Assim, ao reconhecer “a coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária” (MARX e ENGELS, 2007, p. 538), direciona-se o olhar para as experiências dos profissionais da educação, reconhecendo-as como preponderantes no grau de consciência crítica e autonomia dos trabalhadores da educação em relação ao contexto em que atuam, bem como potencializadoras da práxis na transformação destes mesmos contextos.

Ao tratar do percurso profissional de professores e formadores, toma-se criticamente o que Marcelo Garcia denomina como desenvolvimento profissional, referindo-se a “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Considerando as fragilidades desse conceito, André (2010) pondera que

parecem muito justas e convincentes [as argumentações] para que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação, por outro cria e aponta a necessidade de estar atentos ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Dessa forma, reconhecendo que o conceito de desenvolvimento profissional docente, engloba “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26), mas conscientes da necessidade de delinear um recorte específico mais voltado à relação entre a experiência prática, as condições objetivas e as concepções que orientam a ação dos profissionais em exercício, entende-se a formação continuada como a situação mais apropriada para as finalidades almejadas neste trabalho.

Tomando como pressuposto que a formação profissional não se encerra com a aquisição do certificado de conclusão da licenciatura e tampouco se restringe aos cursos de pós-graduação, delimita-se como *lócus* privilegiado nas análises desta pesquisa os momentos e situações manifestamente destinadas à formação docente, ocorridas no local de exercício, como parte da jornada de trabalho, ou mesmo as reuniões, cursos, palestras e encontros regionais de professores com esta finalidade, incluindo as parcerias entre escolas, administração pública das redes de ensino, prestadores de serviço e entidades privadas, organizações do terceiro setor e universidades.

Ressalte-se que não se trata de ignorar ou diminuir o papel da universidade em relação à formação de educadores, mas de reconhecer que no âmbito das políticas de educação no Brasil e em diversos países, bem como em significativa produção acadêmica, trata-se como basilares alguns pressupostos semelhantes as afirmações de Gatti (1992), que considera que a tarefa de formar professores em exercício não pode converter-se em uma responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior, afinal, “sindicatos de professores, associações de profissionais da educação, centros independentes ou públicos dedicados às questões educacionais, entidades de diversas natureza poderiam assumir um papel importante no aumento das oportunidades formativas” (GATTI, 1992, p. 71).

Esta pesquisa encontra maior relevância social justamente pela escolha de se aproximar das situações destinadas à formação dos docentes vividas de maneira próxima às condições de exercício do trabalho e da carreira, ao considerar os profissionais formadores como sujeitos determinantes na apropriação e sistematização não só de concepções teóricas ou conhecimentos advindos da experiência prática, mas da articulação destes com as condições objetivas de trabalho. Ao direcionar o olhar para a relação entre o percurso profissional e a formação cultural desses sujeitos em íntima

relação com o seu fazer pedagógico, espera-se aprofundar o conhecimento acerca das formas pelas quais estes se apropriam, concebem e conferem sentido pedagógico a produtos culturais como os filmes.

Dessa forma, define-se como objeto de estudo os processos envolvidos na seleção e no uso de filmes para a formação continuada de professores.

1.2. Estudo exploratório acerca das produções acadêmicas e definição do problema de pesquisa

Em busca de elementos que nos pudessem fornecer um panorama prévio da produção científica acerca do tema, foi realizado um estudo preliminar ainda na fase embrionária deste trabalho utilizando o mecanismo de buscas do Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizada em julho de 2015, referente à produção dos últimos cinco anos, utilizando diferentes combinações de verbetes em busca de trabalhos que pudessem ajudar a compreender mais sobre o campo em que desenvolveria a investigação.

Ao utilizar como palavras-chave “cinema” e “educação”, encontrou-se 97 registros (19 teses e 78 dissertações), sendo 43 destes na área de Educação. Números que diminuíram consideravelmente quando se substituiu o termo “educação” por “professor”: com apenas quatro teses e treze dissertações, foram apenas dezessete ocorrências. É possível inferir, com base na leitura destes trabalhos encontrados, que boa parte da produção recente em educação, que tem o cinema como objeto de estudo, o trata como tecnologia educacional, como conteúdo do ensino de artes ou mesmo como fonte para a análise da narrativa fílmica sobre a educação. Ainda, é possível notar que, embora o professor e sua prática sejam abundantemente mencionados nos trabalhos, pelo menos pela análise dos resumos e das considerações finais, este aparece nas pesquisas bem mais como destinatário das recomendações, críticas e conclusões do que como protagonista ou autor na produção das práticas em discussão.

Considerando a temática mais próxima da proposta deste trabalho, que une “formação de professor” e “cinema”, a combinação de termos resultou em um total de sete ocorrências, sendo cinco teses e duas dissertações.

Entre estas ocorrências encontram-se a tese de Kitamura (2011), que propõe discutir os conflitos socioambientais através da narrativa fílmica de Adrian Cowell; a dissertação de Tiago (2012), que reflete sobre a análise de filmes científicos antigos como

documentos históricos para a formação de professores na disciplina de história da ciência; e, ainda, a dissertação de Gomes (2012), que analisa a experiência de formação de pessoas idosas por meio da fruição de narrativas filmicas que tratam do tema da velhice. Nestes trabalhos, o filme é definido como objeto de estudo, apresentado como material didático que encerra em sua própria narrativa os conteúdos que se pretende ensinar, de modo que o trabalho com eles se constitui apenas em ilustração para o ensino de temas ou conteúdo específicos sem vinculação direta com formação de professores.

Entre os registros resultantes da pesquisa no Banco de Teses da Capes que mais se aproximam de estudos acerca da formação do professor, os trabalhos de Jesus (2012), Medeiros (2012), Kerr Júnior (2012) e Rizzo Júnior (2011) oferecem pistas sobre o tratamento destinado ao cinema nas formações para professores, já que nos quatro casos é explícita a proposta de produzir novas abordagens, parâmetros ou mesmo itinerários alternativos para a formação de professores na relação com o cinema.

As teses de doutoramento de Jesus (2012) e Medeiros (2012) apresentam investigações realizadas com alunos de licenciatura em pedagogia participantes de projetos de cineclubismo universitário. Jesus (2012) parte de aproximações teóricas dos conceitos de arte, experiência, comunicação e formação, fortemente vinculados à hermenêutica de Gadamer, para a realização de pesquisa-ação etnográfica, empenhando-se na elaboração conceitual da expressão “experiência filmicopedagógica”; isso para problematizar o movimento existencial da comunicação da experiência filmica tanto na dimensão formativa da recepção quanto na produção de um filme. Já o trabalho de Medeiros (2012) fundamenta-se nas concepções de imagem de Deleuze e Cabreira e nas relações dialógicas dos signos, enunciadas por Bakhtin, para compreender de que modo as imagens do cinema podem favorecer a construção do olhar sobre o humano, escapando dos enquadramentos reducionistas e do pensamento representacional.

De sua parte, Kerr Júnior (2012) busca esboçar um mapa de possibilidades para o que chama de (trans)formação docente, por meio da ruptura com métodos já estabelecidos de formação, com foco no potencial da imagem no cinema para desenvolver os conceitos de “arte como sensação”, de “educação como esquecimento” e de “cinema como imagem ótica e sonora pura”. A pesquisa é fundamentada em obras de Deleuze e Foucault e em outros autores ligados aos estudos em arte, cinema e formação de professores.

Apesar de as três pesquisas acima, Jesus (2012), Medeiros (2012) e Kerr Júnior (2012), oferecerem possibilidades inovadoras de trabalho com e sobre o cinema em espaços de formação de professores, buscando municiar os alunos das licenciaturas de

elementos para uma experiência de recepção crítica das obras, elas não se propõem a trazer elementos empíricos ou mesmo teóricos relativos às práticas cotidianas e tratamentos mais comuns destinados aos produtos da indústria cinematográfica com intencionalidades pedagógicas. Ao proporem rupturas, e realizarem pesquisas-ações sobre o que julgam serem experiências que sejam um contraponto crítico ao estabelecido, massificado e tradicional, não se dedicam a investigar quais práticas culturais e profissionais se escondem sob tais rótulos, bem como os processos constitutivos dessas supostas tradições, os conhecimentos profissionais desenvolvidos nesses processos ou mesmo as relações entre sujeitos que favorecem a permanência de tais práticas.

Resta o questionamento sobre a pertinência do espaço de formação inicial de professores no interior das instituições de ensino superior, como oportuno para experiências formativas de ruptura com concepções e práticas rotuladas como tradicionais, considerando que os futuros professores ainda não se depararam diretamente com os desafios do cotidiano das escolas a não ser como alunos. Cabem também algumas reflexões sobre o que propõe Silva (1997), concordando com Tardiff; Lessard; Lahayle (1991), Nóvoa (1992) e Borges (1996), ao destacar possibilidades de investigação sobre os saberes de referência dos professores sobre suas próprias práticas, ações e pensamentos. A autora destaca:

a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, (...) no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (SILVA, 1997, p. 3).

A autora, ao se referir ao conhecimento profissional construído na experiência, indica que este é necessário: “de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los) quer para negá-los (e confrontá-los com visões alternativas de escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas” (SILVA, 1997, p. 14).

Por último, destaque-se a proposta trazida pela tese de Rizzo Júnior (2011), que consiste na elaboração da grade de um curso de especialização para professores com foco na “educação audiovisual”. A partir da elaboração de um mapeamento conceitual do que considera o desenvolvimento do audiovisual ao longo do século XX e na primeira década do século XXI, o autor se empenha em produzir um currículo que vincula o cinema, a televisão e o vídeo, interligados nas esferas da linguagem, da produção, da difusão e da

recepção, influenciado pelos conceitos de “convergência de meios”, de “revolução digital” e de “economia do audiovisual”.

Nos três trabalhos anteriores é perceptível uma regularidade em relação ao tipo de produção cinematográfica a ser privilegiada em suas propostas inovadoras de formação, o que nos permite inferir critérios de qualidade estética, técnica ou mesmo artística. É possível questionar se a escolha de um filme considerado “alternativo” ou “de autor”, com a manifesta intenção de ir além dos clichês do cinema comercial, não se constituiria um obstáculo para as análises quanto ao potencial formativo da fruição das obras, já que prescindem da discussão das experiências pregressas dos participantes e das relações destes com produtos culturais mais difundidos e massificados.

Cabe ressaltar que as possíveis distinções entre alta cultura e a cultura de massas, ou mesmo os critérios que (des)qualifiquem uma experiência estética em comparação a outras, implícitos nas escolhas por esta ou aquela produção cinematográfica, e ainda as possíveis resistências dos participantes a essas escolhas, não figuram entre as preocupações dessas produções acadêmicas.

O trabalho de Rizzo Júnior (2011), mesmo sem o interesse expresso de se aprofundar nas discussões acerca da indústria cultural, reconhece a massificação como fonte de resistências a experiências de fruição mais desafiadoras. E, por isso, aposta na ampliação do repertório de gêneros e formatos como estratégia formativa com vistas a leitura crítica das obras.

A presença dos meios audiovisuais no cotidiano de professores e de alunos não representa necessariamente a compreensão de seus mecanismos de produção de sentido exigida para que se tornem espectadores capazes de realizar a leitura crítica do que consomem. Ao contrário: a superexposição ao audiovisual, sobretudo se restrita a poucos gêneros e formatos, tende a gerar espectadores habituados a padrões de consumo massificado que relegam ao nicho do exótico qualquer obra ligeiramente distante das coordenadas que lhe são familiares (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 147).

Quanto à ideia de ampliação de repertório de produtos culturais, vale refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os meios de comunicação de massa se apossam da cultura, criando a ilusão de diversificá-la e democratizá-la, incluindo os indivíduos não pela experiência autêntica de formação, mas por uma mediação que instrui acerca das formas de apreciá-la, vivê-la ou experimentá-la de modo que não se possa refletir sobre ela. Dessa forma, segundo Adorno e Horkheimer (1985),

o fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente

caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo (...). O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 116).

Das pesquisas tratadas até o momento, depreende-se que o uso de filmes do circuito comercial em interface com a formação de professores, longe de ser tema inédito na pesquisa em educação, revela um campo de trabalho bastante profícuo. No entanto, se, por um lado, amplia-se o debate acerca dos usos do cinema na educação formal, associados a demandas de formação de professores para a utilização de tais recursos, por outro, não se pode dizer o mesmo sobre os usos do cinema para formação docente. Ainda, nas pesquisas que adotam a segunda perspectiva, predominam enfoques voltados a propostas e experiências realizadas no âmbito da formação inicial nos cursos de licenciatura que ora buscam municiar o professor de embasamento teórico para a fruição estética crítica do cinema definido obra de arte, ora se destinam ao que identificam como ampliação do repertório cultural.

Vale advertir que o mecanismo de busca do portal do Banco de Teses da Capes, em função de problemas e limitações técnicas, bem como da desatualização de suas ocorrências, impede que o panorama aqui apresentado possa ser entendido como estado da arte sobre o tema em questão, o que nem mesmo figura entre as intenções deste trabalho.

Como complemento ao estudo preliminar das produções acadêmicas sobre o tema, realizou-se um procedimento semelhante em setembro de 2015, na Biblioteca Digital de Teses da PUC-SP, que embora ofereça um número limitado de publicações, permitiu entrar em contato com produções potencialmente mais próximas com o proposto neste trabalho. As produções que possibilitaram delinear novos questionamentos acerca do objeto desta pesquisa são as dissertações de Neri (2015) e Padial (2010), além da tese de Mayrink (2007).

A necessidade de aprofundamento acerca da relação entre o uso de filmes pelos professores e a indústria cultural, figura entre os objetivos de Neri (2015) em sua dissertação de mestrado, na qual, fundamentado no arcabouço conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, discute os critérios de seleção empregados pelos docentes na escolha de filmes para uso pedagógico. O recente trabalho oferece elementos importantes para as questões que se pretendeu tratar ao concluir que:

A distinção que os professores fazem entre alta cultura e cultura de massas ao escolher filmes para a sala de aula, não se confunde com a noção de uma

cultura para entretenimento e outra para a reflexão; os docentes se colocam, isso sim, em uma situação delicada, na qual precisam superar esta divisão em prol de uma exibição de filmes que tenha alguma aceitação pelos alunos. O que acontece, até mesmo quando o professor é apreciador e conhecedor de cinema (NERI, 2015, p. 97).

Outra conclusão significativa de Neri (2015) diz respeito a um valor civilizatório e a crença dos professores de que “a arte possa transformar as pessoas pelo exemplo que propicia”, corroborada por relatos ao longo das entrevistas que evidenciam que “a cultura, na visão dos professores, não apenas serve para civilizar”, mas para combater a “violência escolar”, como as “agressões verbais e físicas” e a “destruição do patrimônio escolar” (NERI, 2015, p. 95).

Tais apontamentos propiciam importantes reflexões ao serem transpostas, hipoteticamente, para os contextos de atuação do profissional de formação de professores, mas levam, antes disso, ao seguinte questionamento: em que medida a experiência com um cinema mais próximo do repertório conhecido dos alunos, servindo a objetivos práticos de intervir em determinados comportamentos e atitudes, pode ser entendida como formativa?

Neri (2015), com foco nos critérios de seleção formulados pelos professores para a seleção de filmes que exibem na sala de aula, encontra, não acidentalmente, importantes informações sobre a experiência pessoal destes professores em relação à Indústria Cultural. Mas não estava entre seus objetivos aprofundar-se nos fatores intervenientes no estabelecimento destes critérios; por isso, não é possível encontrar informações que permitam análises mais atentas sobre o impacto da trajetória profissional e acadêmica destes profissionais na constituição dos conhecimentos que fundamentam suas práticas. O pesquisador se aproxima de aspectos relacionados à experiência do professor em relação às situações vividas em seu trabalho e com produtos culturais, ao notar que “em alguns casos, o professor é mais consciente do conflito entre sua história de aquisição cultural e as exigências que são feitas ao profissional do ensino”, possibilitando inferir que “aparentemente, uma visão de crítica cultural deve estar ligada a uma compreensão clara das pressões sociais e institucionais que limitam as ações dos docentes como mediadores da cultura” (NERI, 2015, p. 98).

Reconhece-se como necessário, para uma melhor compreensão do objeto de estudo, questionar os sujeitos acerca das relações estabelecidas com a cultura, frente à trajetória acadêmica e profissional, identificando as experiências apontadas como

significativas e as potencialmente formativas na elaboração das concepções que norteiam sua ação pedagógica.

Também contribui para delimitação do problema de pesquisa o trabalho de Padial (2010), que consiste na análise de duas produções cinematográficas *hollywoodianas* com foco nas formas como a figura do professor é retratada, em busca de “identificar as figuras da profissão docente e as representações de escola divulgadas nos filmes sobre professores, em particular, naqueles que são apresentados e exibidos aos docentes em formação” (PADIAL, 2010, p. 23). Apesar de a investigação ser desenvolvida em torno da análise dos filmes e não das situações formativas em que se fazem presentes, ressalta-se como significativo para os objetivos propostos o relato apresentado pela autora acerca do processo que precedeu a seleção das obras a serem analisadas: o levantamento realizado entre os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em uma escola estadual, buscando identificar filmes “nos quais a figura do professor tem grande relevância na trama ou é a figura principal (...)” (PADIAL, 2010, p. 24) que os docentes tivessem assistido ao longo de sua formação inicial nos cursos de licenciatura, permite inferir que a experiência de formação acadêmica pode ser um dos fatores que determinam a atribuição de valor formativo a certas produções cinematográficas. Concorde-se com Padial (2010) quando esta assume que:

o cinema e sua análise nos fornecem material para entendermos como a indústria cultural reproduz, na forma de entretenimento, os conceitos, preconceitos e representações existentes com relação à profissão docente e como estas comportam dentro de si as referências da sociedade em que está inserida (PADIAL, 2010, p. 55).

No entanto, para além da necessária análise crítica dos filmes, parece extremamente importante a reflexão sobre os problemas envolvidos na recepção e a atribuição de sentido por parte dos sujeitos, principalmente daqueles que assumem o papel de mediadores na relação com a cultura na formação profissional de professores ao longo da carreira. Algo semelhante é ressaltada por Padial (2010) quando afirma que “seria interessante que, partindo dessa análise, pudesse se verificar como e porque esses filmes são apresentados aos futuros docentes pelos professores formadores” (PADIAL, 2010, p. 89), o que nos leva a problematizar o papel do formador de professores como agente mediador não só de teorias e práticas em torno do fazer pedagógico, mas da própria relação que os profissionais da educação estabelecem com produtos culturais que encerram em si prescrições, representações e significados que constituem certa imagem de professor.

Os trabalhos de Neri (2015) e Padial (2010) se conectam não só pelo debate acerca das interfaces entre cinema e educação e das conclusões que apontam, por diferentes razões, a necessidade de investigar mais profundamente as circunstâncias de formação cultural e profissional dos professores, mas principalmente pelo arcabouço conceitual proveniente da teoria crítica da sociedade, principalmente as reflexões de Horkheimer e Adorno sobre indústria cultural e formação, os escritos de Adorno sobre educação e professores, as análises de Walter Benjamin acerca da obra de arte, e, apenas em Neri (2015), as contribuições para o debate sobre a obra de arte no contexto da sociedade administrada discutida por Herbert Marcuse.

Mais à frente tratar-se-á do referencial teórico, com o qual inevitavelmente já se esbarrou nestas primeiras páginas, mas vale adiantar que não se pretende desconsiderar as provocações semeadas por esses dois últimos trabalhos, que, ao proporem uma maior aproximação em relação à práxis dos educadores em seus espaços de atuação, tornam-se ainda mais desafiadoras. Tais questões tornam-se passíveis de serem enfrentadas apenas municiando-se de firmes bases conceituais, pois como alerta Adorno,

enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria (ADORNO, 1995d, p. 204).

Tal questão será ainda foco de atenção mais adiante, ao se tratar das relações entre a fundamentação teórica e o método empregado.

Os problemas acerca da subjetividade e da espontaneidade em relação à análise da práxis encontram episódios bastante significativos na narrativa delineada pelo trabalho de Mayrink (2007), que mesmo consistindo de tese da área de linguística aplicada, focaliza uma experiência educativa, tomando como objetivo “descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, do ponto de vista de quem o vivenciou: a professora-pesquisadora e os alunos” (MAYRINK, 2007, p. VII) da licenciatura em Letras e Pedagogia de uma universidade comunitária matriculados na disciplina optativa “A escola no cinema”.

Embora a pesquisa de Mayrink (2007) se estruture a partir da situação vivida com 13 alunos de licenciaturas, distanciando-se do contexto o qual este estudo pretende investigar, o relato em primeira pessoa propiciado pela própria formadora (professora-pesquisadora), com o detalhamento e justificativas das, escolhas ao longo do curso, possibilita importantes reflexões acerca das práticas correntes na apropriação das

produções cinematográficas para contextos pedagógicos, potencializando os questionamentos já levantados anteriormente e favorecendo novas e importantes indagações.

Dessa forma, o relato interessa menos por ser trabalho acadêmico e mais pelo depoimento sobre o fazer prático, pois muito embora seja possível reconhecer o empenho da autora em relação a uma perspectiva teórica, com foco direcionado aos saberes elaborados a partir da reflexão sobre a prática, relacionando conceitos de Schön (1983; 1987; 1992) e Freire (1979; 1983) à perspectiva sócio interacionista de Vigotsky, é interessante notar que são pouco discutidas as bases teóricas que fundamentam suas escolhas em relação aos filmes. Os critérios utilizados para a seleção de 17 títulos para o trabalho de formação se mostram bastante reveladores acerca das relações entre formação profissional e Indústria Cultural, principalmente se considerarmos que são elaborados com base no repertório e saberes práticos da autora, como profissional formadora.

Em 2003, antes de elaborar o programa do curso que seria oferecido em 2004, realizei uma pesquisa sobre filmes que poderiam contribuir para a formação de professores. Desde o início, estabeleci alguns critérios para a seleção dos filmes, a saber:

1. filmes que enfocavam a ação e o papel do professor no contexto escolar;
2. filmes em que o professor aparecia como protagonista;
3. filmes que apresentavam aspectos relevantes para a discussão de questões pedagógicas (como relação professor-aluno, ética e outros);
4. filmes pelos quais os alunos (professores em formação) poderiam se interessar (filmes atuais, originais e que retratassem realidades próximas àquelas vividas por eles);
5. filmes do circuito comercial que os alunos pudessem encontrar com facilidade;
6. filmes de diferentes culturas (MAYRINK, 2007, p. 65-66).

O excerto acima permite inferir a relação entre a escolha das produções cinematográficas e as razões práticas na busca por resultados, além de conhecimentos advindos da experiência em relação ao público da formação. Dessa forma, a questão proposta por Neri (2015, p. 98), relativa à necessidade de “uma compreensão clara das pressões sociais e institucionais que limitam as ações dos docentes como mediadores da cultura”, se mostra ainda mais urgente, ao percebermos que fatores como os saberes profissionais, a formação cultural, as características do público dos cursos de formação, somados a busca por uma funcionalidade e uma adaptação às limitações do contexto institucional, podem ser determinantes no planejamento e organização das situações de formação. Tais condicionantes ficam ainda mais evidentes quando a autora relata que:

Apesar da primeira seleção de filmes ter incluído esses 17 títulos, é possível constatar que nem todos foram incorporados à lista que consta no programa de curso, no momento em que o elaborei. Considerando a limitação de tempo imposta pelo cronograma (18 semanas de aula, com a duração de 1h40min.

cada uma) e tendo em vista que muitos dos filmes enfocam problemáticas semelhantes, optei por escolher alguns que fossem representativos de questões também presentes em outros filmes que não foram incluídos (MAYRINK, 2007, p. 66).

Não menos provocativas, em termos de potenciais questionamentos, são as conclusões do trabalho, quando Mayrink (2007) afirma: “atingi o objetivo estabelecido para o curso que ministrei: o de desenvolver a capacidade crítico-reflexiva de meus alunos ou de, pelo menos, conscientizá-los sobre os caminhos da reflexão crítica” (MAYRINK, 2007, p. 243). Ao evidenciar o sucesso da experiência formativa, a autora afirma o alcance de um objetivo que se entende como bastante profundo para as “limitações do cronograma”, mas tal conquista é, em grande parte, explicada pela constatação da autora, de que

por estarem ao alcance de todos, os filmes comerciais continuam a ser um recurso rico para a reflexão que não se esgota no cronograma fechado de um curso, mas se expande para a vida. A partir do momento em que o professor espectador reconhece no filme a função de signo mediador da reflexão, todo e qualquer filme passa a ser visto, potencialmente, como tal, conforme testemunharam meus alunos, no final do curso (MAYRINK, 2007, p. 244).

Os relatos desenvolvidos ao longo do trabalho de Mayrink (2007), como apontado anteriormente, possibilitam aglutinar boa parte das inquietações mobilizadas ao longo da análise da produção acadêmica recente, além fornecer elementos para, à luz da fundamentação teórica, delinear as questões em torno das quais se constitui o presente trabalho.

Considerando as contribuições das pesquisas mencionadas bem como os questionamentos provenientes de sua análise, a pergunta central a qual se pretendeu responder no presente trabalho pode ser enunciada de maneira sintética nos seguintes termos: **Quais fatores explicam as escolhas dos profissionais formadores de professores em relação a estratégias de seleção e uso de filmes em seu trabalho?**

Tal pergunta pode ser desdobrada em questões secundárias e que, compreendidas de forma inter-relacionadas, favorecem maior detalhamento e direção, bem como clareza no que se refere às escolhas de cunho metodológico:

- a) Como a trajetória pessoal, profissional e acadêmica influencia as escolhas do formador de professores?
- b) Como a experiência pregressa com produtos da indústria cultural em diferentes espaços de consumo e fruição interfere nas concepções que norteiam o trabalho dos formadores?

- c) Como se relacionam concepções teóricas ou posicionamentos político-ideológicos com as estratégias e métodos de trabalho considerados oportunos para o uso dos filmes, segundo os formadores?
- d) De que modo o perfil do público, o contratante, os espaços de atuação e outras condições objetivas do exercício do trabalho interferem nas escolhas do formador?

Tais questões, compreendidas isoladamente, precipitariam o trabalho de pesquisa em direção à busca por dados empíricos favorecendo análises de cunho descritivo. No entanto, considerando a complexidade do objeto a ser tratado, concorda-se com André (2010) quando esta afirma que:

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Assim, na investigação realizada se considera, para além das visões dos formadores sobre seus conhecimentos e práticas, as circunstâncias e processos constitutivos ou determinantes da prática para, diante das contradições e problemas percebidos, ampliar o potencial de reflexão sobre a experiência vivida no cotidiano do trabalho educativo.

CAPÍTULO 2 – SOBRE O MÉTODO

2.1. Objetivos

O presente trabalho tem como **objetivo geral** investigar os fatores explicativos dos processos de seleção e uso de filmes por profissionais dedicados à formação continuada de professores. Com maior grau de detalhamento, pode-se desmembrar tal objetivo em seis **objetivos específicos**:

- Investigar como, na constituição e legitimação do campo profissional, os formadores relacionam conhecimentos, normas, práticas e jargões específicos aos seus posicionamentos técnicos, estéticos, políticos e deontológicos diante do contexto de atuação.
- Analisar como as experiências pregressas dos sujeitos nos campos acadêmico e profissional, bem como de consumo/fruição de produtos culturais, tornam-se significativas para a forma como os sujeitos concebem sua atuação.
- Examinar os critérios para a seleção e atribuição de valor formativo ou pedagógico para as produções cinematográficas que utilizam em seu trabalho, bem como os critérios que impedem que outras obras da mesma natureza sejam utilizadas para os mesmos fins.
- Analisar os processos pelos quais uma produção cinematográfica passa a ser significativa entre as experiências formadoras dos sujeitos formadores e qual o seu papel nas narrativas constitutivas de sua identidade profissional.
- Identificar a percepção dos formadores quanto às características de seu público em termos de formação acadêmica e profissional, bem como de consumo/fruição de produtos culturais e a influência destes fatores nas escolhas de conteúdo e metodologia mais apropriadas ao trabalho educativo.

2.2. Hipóteses

Com base em experiências pregressas do pesquisador como professor em formação e formador de professores em diálogo com o marco teórico adotado e diante da revisão bibliográfica, considera-se hipóteses de pesquisa a serem examinadas por meio da análise dos dados coletados em campo:

- 1º Uma parcela significativa dos critérios para escolhas e usos dos filmes, elaborados pelos formadores em sua trajetória acadêmica e profissional se afirma em um sentido instrumental e estratégico: é atribuído um papel de legitimação social do profissional formador, o que implica a necessidade de conhecer, mesmo que superficialmente, produções tidas como clássicas ou de circulação alternativas não por valores estéticos, mas pela possibilidade de utilizá-las como instrumento de trabalho ou ser visto como indivíduo culto.
- 2º Outro aspecto importante reside na percepção manifesta pelos formadores de uma pretensa superioridade em relação ao seu público, já que os professores, seja pelo desconhecimento das teorias valorizadas atualmente, seja pelas práticas consideradas mais tradicionais ou mesmo pela resistência em aderir a “novas” propostas, são retratados como carentes de formação. Dessa forma, as escolhas tendem a se aproximar do “nível” do público, reiterando algumas de suas crenças e valores, facilitando a transmissão das mensagens pretendidas sem maiores resistências.
- 3º A suposta urgência em aproximar os professores da realidade da escola e dos alunos, bem como a possibilidade de mostrar exemplos de que é possível obter sucesso mesmo diante de condições de precariedade favorecem escolhas de filmes cuja narrativa se constitui em torno de personagens professores como protagonistas. Estes, preponderantemente estadunidenses, transitam entre os estereótipos de sacerdote e de guerreiro abnegado, diante da missão de salvar seus alunos das drogas, da violência ou mesmo do tédio e da falta de perspectivas, em narrativas baseadas em fatos reais. Aspectos como afetividade, criatividade, motivação, profissionalismo, moralidade, flexibilidade, autoestima, pró-atividade tendem, nessas situações, a serem mais enfatizados pelos formadores que as estratégias didáticas ou os problemas sociais retratados no filme.

Tais hipóteses, consideradas em relação às questões já apresentadas em diálogo com outras produções acadêmicas, configuram-se essenciais para a mobilização do referencial teórico e escolhas de cunho metodológico que são delimitados mais adiante.

2.3. Os sujeitos formadores de professores

Se a análise de trabalhos recentes sobre o uso do cinema na formação de professores revelou um olhar mais voltado para a formação inicial em universidades ou

para a formação continuada em nível estritamente acadêmico e em pós-graduação, percebe-se a necessidade de buscar informações em relação aos sujeitos cuja atuação está mais próxima do cotidiano dos professores em exercício. O que não significa desconsiderar o papel do docente das licenciaturas como formador, mas a necessidade de se lançar luz sobre práticas, conhecimentos, crenças e discursos de outros agentes, que em virtudes de uma sequência de reformas educacionais com desdobramentos para diferentes entes federativos, tornaram-se profissionais estratégicos.

A pesquisa de Davis (2012) com diversas secretarias estaduais e municipais de educação aponta que

Em geral, as SEs [Secretarias de Educação] apresentam perfis variados de formadores, capazes de atender às demandas da formação continuada. Eles podem ser classificados em dois grandes grupos: aqueles que são profissionais das próprias redes de ensino e assumem, além de suas funções específicas, a formação dos professores; e os profissionais externos, que, vinculados a outras instituições parceiras das SEs, oferecem assessorias e cursos de formação (DAVIS, 2012, p. 14 – *parêntese introduzido por este pesquisador*).

Assim, podemos delimitar um primeiro grupo que, em sua maioria, é composto por quadros de profissionais das próprias secretarias de educação. Estes, geralmente em cargos de professores, gestores, nomeados e lotados em unidades administrativas regionais de ensino, como diretorias ou subsecretarias, dividem-se entre o papel de formador e funções burocráticas da administração pública, atuando nesses locais e em algumas situações diretamente nas escolas.

Outro grupo, que apesar de bastante diverso, possui em comum o fato de ser contratado de acordo com demandas específicas de determinados projetos, seja diretamente pelos diferentes setores e âmbitos administrativos das secretarias de educação, no caso de prestadores de serviço autônomos, ou por meio de outras instituições como universidades, fundações, editoras de materiais didáticos, organizações não governamentais ou mesmo empresas especializadas.

No âmbito das escolas, é ainda possível identificar um terceiro grupo composto de professores nomeados ou, mais raramente, concursados para o cargo ou função de coordenadores pedagógicos. Esta profissão, segundo o trabalho de Placco; Souza; Almeida (2012), encontra-se regulamentada em grande parte do país e, embora existam divergências entre os papéis institucionais atribuídos em diferentes localidades, é consenso que “o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores” (PLACCO; SOUZA e ALMEIDA,

2012, p. 758). Também Davis (2012) afirma o papel significativo desse profissional na formação continuada em serviço para os professores, ao evidenciar que

A compreensão de que a escola é um centro de formação permanente de professores pode levar, muitas vezes, a que se delegue ao coordenador pedagógico a tarefa de transformar os horários de trabalhos coletivos em espaços de estudo e reflexão sobre a prática docente. Já se tem por certo que o local de trabalho é um ambiente propício para o desenvolvimento contínuo do profissional de educação, oferece mais oportunidades para discutir, em equipe, as demandas dos docentes (DAVIS, 2012, p. 67).

À primeira vista, parece lógico considerar que ter-se-ia, portanto, três tipos diferentes de profissionais com experiências de atuação bastante distinta. No entanto, a busca por sujeitos que se enquadrassem nestes grupos frustrou tal expectativa. De fato, estes campos de atuação profissional existem, porém, em função de condições objetivas do trabalho como formador, o que se percebe, exceto no caso dos coordenadores pedagógicos efetivos que permanecem por mais tempo em seus cargos, é uma alta taxa de rotatividade entre postos de trabalho.

Optou-se, portanto, por considerar os perfis descritos acima não como grupos distintos, mas como integrantes de um mesmo campo de atuação profissional que se inter-relaciona e se retroalimenta. Considerando que as relações de trabalho encontram-se precarizadas sob a égide da flexibilização, são comuns as trajetórias cruzadas entre os perfis descritos, o que significa encarar a possibilidade de que sujeitos prestadores de serviço autônomos em uma rede de ensino podem ser coordenadores pedagógicos em outra rede, ou mesmo formadores contratados por editoras podem prestar serviços em projetos de organizações não governamentais e ainda serem docentes em universidades sem que uma atividade profissional exclua a outra.

Essa situação alterou significativamente a proposta de seleção de sujeitos, que por considerar tipos fixos e percursos profissionais retilíneos, não previu a riqueza e a complexidade dos dados fornecidos pelos sujeitos. Algo que foi resolvido diminuindo o número de sujeitos, para ampliação e aprofundamento da análise dos dados coletados. Selecionou-se, sendo assim, um total de quatro sujeitos que tem em comum o fato de atuarem como formadores de professores e serem reconhecidos pelos pares, alunos e gestores como profissionais que valorizam o uso de filmes em situações de formação continuada de professores.

O processo de seleção ocorreu com a solicitação de indicações para professores, gestores escolares, técnicos das redes de ensino, funcionários de empresas e organizações que atuam no ramo ou mesmo outros formadores.

Vale ressaltar que a amostra, tanto pela distribuição entre os perfis, como pela quantidade de sujeitos selecionados, não fornece dados estatísticos significativos para conclusões generalizadoras, mas revelam tendências e escolhas que, por meio da análise teoricamente fundamentada, oferecem elementos para responder, ainda que não completamente, aos questionamentos propostos no presente trabalho.

2.4. Coleta e análise de dados

A opção estratégica para a coleta foi a entrevista semiestruturada, compreendida como a que melhor se adequa as necessidades desta pesquisa em busca aprofundar o conhecimento sobre as concepções que norteiam o trabalho do formador de professores a partir do entendimento destes sobre seu próprio percurso de formação. A opção por esta técnica “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). A possibilidade de questionar e reformular as próprias hipóteses a partir das respostas dos informantes, possibilitando ao investigador-entrevistador ampliar ou estreitar o foco durante o processo de realização também é um critério significativo que justifica a escolha.

Diante do enfoque possibilitado pelo arcabouço conceitual frente às hipóteses de pesquisa, elaborou-se um roteiro em torno de perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas de interação com os sujeitos. Conforme Manzini, “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, os questionários foram aplicados aos sujeitos por meio do contato direto (RICHARDSON, 1999), o que oferece menores chances de deixar perguntas sem respostas, já que o pesquisador pode explicitar os objetivos de sua pesquisa e de seu instrumento, respondendo, ainda, possíveis dúvidas que os sujeitos apresentem.

Para análise dos dados considerou-se apropriado o método de investigação denominado Análise de Conteúdo, que, conforme Bardin (2011), pode ser definido como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A Análise de Conteúdo pode ser caracterizada como uma técnica metodológica (GODOY, 1995) pertinente para o tratamento de diferentes discursos e formas de comunicação, pois proporciona ao pesquisador, por um lado, entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor comum, e, por outro, desviar o olhar buscando outras significações ou mensagens. Assim, Bardin afirma que

a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens e que, nesse sentido, o trabalho do analista consiste em estabelecer critérios baseados na quantificação de dados verbais para a sua qualificação, por meio da construção de categorias a partir dos sentidos das palavras em seu contexto (BARDIN, 2011, p. 44).

Tais escolhas tomam por base as considerações de Adorno (2008a), ao apontar que uma ciência verdadeira deveria ter claros os objetivos do seu conhecimento, estabelecendo a partir daí uma racionalidade orientada aos fins – incluindo aí as questões referentes à escolha da amostra. Não devem ser o método e a pureza metodológica, à parte do conteúdo, o que se deve idolatrar (ADORNO e HORKHEIMER, 1977). Em uma aula sobre a questão do método usado em pesquisa empírica na sociologia, Adorno (2008a) afirma que a sociologia não deve possuir um método único. A diferença entre as escolas positivista e a de Frankfurt, com relação à pesquisa empírica, estaria mais na concepção de que o método em sociologia não tem uma forma abstrata – que separa de modo instrumental o objeto – mas busca adequar o método aos objetos, suprimindo a separação que para o positivismo existe entre os dois.

Com base no exposto, resta concordar com o entendimento de Adorno e Horkheimer (1977) de que não há razões que impeçam que uma investigação que se ocupa com opiniões, motivações ou comportamentos subjetivos possa também dedicar-se a interpretar fatos objetivos da sociedade. A divisão asséptica entre pesquisa qualitativa e quantitativa, ou mesmo a excrescência de negar a teoria em detrimento de uma suposta neutralidade da empiria e de suas tecnologias leva ao extremo de impedir que o pesquisador se posicione frente ao objeto, levando a um fetichismo que toma o método por finalidade em si mesma. Contra isso, neste trabalho, toma-se os conceitos como diapasão crítico diante dos tradicionais critérios de quantificação, repetição, verificabilidade e falsidade em relação à práxis.

Embora este trabalho possa ser considerado em suas pretensões empíricas, é vital ponderar sobre as advertências de Loureiro (2007), que afirma: “no campo educacional, a forma pragmática de pensar e agir tornou-se capilar e infiltra desde a formação docente, a filosofia da educação até definições do que e como ensinar”, o que resulta em um direcionamento do trabalho acadêmico na ânsia de desenvolver soluções e produtos passíveis de aplicação instantânea, de modo que o esforço de produção de conhecimento é “abafado em detrimento da lógica pragmática da troca: a teoria se dilui diante dos interesses do lucro” (LOUREIRO, 2007, p. 530).

Tal denúncia, também corroborada por Moraes (2001), ao diagnosticar que a discussão teórica vem sendo “gradativamente suprimida das pesquisas educacionais”, denuncia suas potenciais “implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área” em um “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’”, que ela nomeia como “fim da teoria”. Nesse sentido, a negação da objetividade vincula-se a promessa de uma utopia educacional “praticista” na qual “basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”, o que inviabiliza a percepção das contradições e, portanto, o mínimo resquício de resistência ou crítica à lógica do capital.

Quem sente uma responsabilidade teórica deve fazer frente, sem meios termos, às aporias da teoricidade e à insuficiência do simples empirismo; e o fato de se atirar alegremente nos braços da especulação só poderá servir para agravar a situação atual. Diante da investigação sociológica empírica, é tão necessário o conhecimento profundo dos seus resultados quanto a reflexão crítica sobre seus princípios (ADORNO e HORKHEIMER, 1977, p. 122).

Adorno e Horkheimer (1977) consideravam que não seria possível uma investigação social empírica sem teoria, pois o estudo de objetos retirados do contexto social excluiria o tratamento da sociedade como totalidade, impondo o caráter de utilidade a informação produzida em vista de finalidades administrativas.

Como antídoto à racionalidade positiva, adaptativa, pragmática e tecnicista determinante no pantanoso terreno dos jargões do campo educacional, buscou-se o aporte conceitual da teoria crítica da sociedade, admitida conforme as recomendações de Adorno (1977) como “hipótese figurada”, e não como “instância legítima”, já que “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele

perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas” (ADORNO, 1995f, p. 189).

Desta forma, no próximo capítulo são expostos e mobilizados alguns dos fundamentos teóricos, não como definições estanques ou um percurso já delineado de antemão, mas como recursos para interpretar criticamente a realidade em que se produz o objeto de estudo, confrontando-o com ele mesmo e seus determinantes sociais em uma pesquisa empírica mediada por conceitos. Assim, no presente trabalho não há a ambição em atender as demandas dos mais inflamados defensores da aplicabilidade de resultados no aperfeiçoamento das práticas pela negação de suas contradições. Nesse sentido, este capítulo é concluído fazendo-se coro com Adorno, quando este assevera que:

Os que não param de gritar: Demasiado abstrato!, empenham-se num concretismo, numa imediatez, que estão abaixo do nível dos meios teóricos disponíveis. Isso favorece a práxis aparente. Os mais finórios dizem [...] que a teoria é repressiva; e qual atividade no interior do ‘status quo’ não o seria a seu modo? O agir imediato, no entanto [...] está incomparavelmente mais próximo da repressão do que o pensamento, o qual ajuda a respirar. O ponto arquimédico: como é possível uma práxis não-repressiva, como navegar entre as alternativas espontaneidade e organização; isso só pode ser descoberto, se é que é possível, através da teoria e não por outra via (ADORNO, 1995c, p. 223).

CAPÍTULO 3 – RACIONALIDADE E TRABALHO NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

3.1. Racionalidade técnica e controle do trabalho

É por meio de conceitos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade, bem como de elementos significativos de sua compreensão acerca do trabalho com dados empíricos, que se pretende alcançar os objetivos desta investigação. Tal abordagem oferece a possibilidade de considerar as contradições presentes no modelo tradicional da razão instrumental, identificando seu caráter histórico e possibilitando questionar mais incisivamente a aparente homogeneidade e uniformidade do objeto. Entende-se que

(...) para a teoria crítica, a realidade é produzida pelos sujeitos enquanto agentes históricos. O que diz respeito ao homem nunca pode ser tomado como um dado natural. Tomar o homem como produtor das práticas que constituem a sua realidade é tirá-lo da esfera dos objetos físicos-inertes, é considerar a impossibilidade de separar, no sujeito, o que ele é do que ele faz, entendendo que a ação humana se distingue da ação dos objetos naturais por ser dotada de intencionalidade (LEOPOLDO E SILVA, 1997, p. 25).

Embora os autores da Teoria Crítica da Sociedade tenham produzido intelectualmente diante do quadro histórico de estabilidade do chamado Estado de Bem Estar Social, não sem razão mantêm uma posição bastante crítica com relação aos potenciais de desenvolvimento no capitalismo tardio. Segundo o diagnóstico de Adorno (1986a), a realidade do capitalismo em que se constituiu a produção teórica de Marx, no “sistema desenvolvido do liberalismo”, favorecia a crítica, pois bastava questionar se em suas próprias categorias dinâmicas o sistema correspondia ao modelo teórico para que “através da negação determinada” gerar uma teoria imanente do sistema. No entanto, no capitalismo monopolista tardio:

a economia de mercado já está tão questionável que ela zomba de qualquer confrontação desse gênero. A irracionalidade da atual estrutura social impede o seu desdobramento racional em uma teoria. A perspectiva de que a condução do processo econômico acabe levando ao poder político de fato deriva da dinâmica deduzível do sistema, mas tende simultaneamente para a irracionalidade objetiva (ADORNO, 1986a, p. 66-67).

Se no capitalismo liberal o pequeno proprietário independente participava diretamente da administração de seu negócio, seja dirigindo-a, seja nomeando alguém para a função, o que se vai assistir diante do desenvolvimento dos processos de monopolização é o distanciamento dos proprietários jurídicos do comando de seus

negócios, que passam a ser absorvidos por empresas maiores. Separam-se títulos de propriedade e direção, substituindo o empreendedor burguês independente pelos “magnatas industriais”, os “*Führer*” da economia (HORKHEIMER, 1980, p. 286). Esse processo “traz consigo uma transformação no funcionamento tanto do aparato jurídico e político quanto das ideologias”.

Adorno (2004) aponta que se no período liberal “a inverdade era latente no conceito de classe”, no capitalismo tardio monopolista “ela se tornou tão visível quanto sua verdade, a sobrevivência das classes, invisível” de modo que as previsões de Marx sobre o acirramento da contradição entre uma ampliação da massa de despossuídos e um grupo cada vez menor de proprietários de fato ocorreu, mas não resultou no desvelamento completo da sociedade de classes, mas no “encantamento” das relações sociais de dominação pela sociedade de massas. Este processo impõe o capital como a “expressão da sociedade como um todo”, o que leva o mesmo autor a afirmar uma usurpação do todo pelo particular, já que esse “aspecto social total do capital” resulta diretamente do antigo caráter fetichista da mercadoria na coisificação da ordem social como um todo.

Embora a violenta luta pela sobrevivência no capitalismo liberal expusesse a fratura da sociedade, os conceitos não se encontravam totalmente fundidos à ordem prática e a vida dos trabalhadores possibilitava um contraste com as totalidades pragmáticas dos homens de negócio. Porém, na atualidade, o indivíduo é reduzido à lógica das organizações enquanto célula de reação funcional, já que “as unidades organizacionais modernas, tal como a totalidade da classe operária, são partes orgânicas do sistema socioeconômico” (HORKHEIMER, 2002, p. 146-147).

Assim, o que se conhece por Estado de Bem Estar Social se constituiu por meio da íntima relação entre Estados Nacionais e grandes monopólios industriais, conquistando entre seus trunfos uma ampliação considerável da produção e do consumo através de estratégias de controle sobre o trabalho e de valorização do capital, no qual se intensifica a incorporação da ciência a serviço da produção industrial na primeira metade do século XX, com a administração científica consolidada no Taylorismo e a maquinaria da esteira rolante do Fordismo.

Embora as menções aos “progressos tecnológicos” deste período quase sempre remetam a introdução da maquinaria avançada e da fragmentação do trabalho nas esteiras introduzida por Henry Ford, a organização do trabalho por sequências lineares e simplificadas baseadas em equipamentos padronizados, especializados e pouco flexíveis

que imprimem o ritmo de produção, não seria possível sem as tecnologias de controle do trabalho do taylorismo.

Frederick Taylor não criou, mas sistematizou iniciativas e experiências que já vinham sendo praticadas, já que “a administração científica não encerra necessariamente uma invenção, mas consiste numa combinação de elementos que antes não fora realizada” (TAYLOR, 1979, p. 125). Além de propor a necessidade de controle científico do trabalho produtivo na lógica capitalista, e, portanto, transferi-lo da classe trabalhadora para os proprietários, Taylor (1979) concebe o que, segundo a sua análise, poderia ser chamado de “trabalhador colaboracionista”, sob a acepção lógica de os interesses de patrões e empregados não seriam antagônicos, já que a possibilidade de que esses ascendessem hierarquicamente, considerando uma série de novas funções administrativas ou recebimento de melhores salários em função de seus resultados, seria um estímulo a produzir de maneira mais eficaz.

É lugar comum associar o fordismo e o taylorismo, compreendendo-os como aprofundadores da alienação da classe trabalhadora, e isso pelo acirramento do controle externo do trabalho, da fragmentação da produção e do impedimento de que se possa conhecer todo o processo. No entanto, a simplificação de cada uma das etapas individuais da produção em que a divisão intensificada do trabalho resulta faz com que os diferentes processos de trabalho se aproximem e se assemelhem progressivamente, possibilitando que alguém com o conhecimento de uma parte possa, em tese, compreender o funcionamento do todo. Contudo, a dimensão do processo de trabalho que os trabalhadores entendem, os molda ainda mais profundamente do que as formas anteriores e menos compreensíveis, tornando-se um “véu tecnológico”.

Para Marcuse (1999), o avanço tecnológico continha em si o potencial emancipador ao permitir as condições para libertar os homens da labuta ou mesmo agir no sentido da democratização das funções e papéis hierárquicos, diante da crescente estandardização da produção e a consequente permutabilidade de atividades. Mas seus desdobramentos tomaram outros caminhos. Pois se pelo avanço da técnica se esvai o fundamento material que sustenta a assimetria entre os agentes do processo de produção, essa diferenciação sobrevive “mais pela divisão do poder do que pela divisão do trabalho”. Considerando que “a estandardização se processa conjuntamente com a especialização”, Marcuse aponta para a concomitância entre o surgimento das massas modernas e da burocracia, que serve de instância coordenadora das partes desarticuladas nas diversas funções especializadas que demandam treinamento específico. Dessa

maneira, as várias profissões e ocupações, não obstante sua convergência em direção a um padrão geral, contrariando a possibilidade de democratização da técnica, se tornam unidades atomizadas que requerem um âmbito superior como garantia do curso e de uma ordem racional: a burocracia.

Imbuída, frente às massas, de uma “dignidade universal da razão”, a burocracia como “a racionalidade corporificada nas empresas gigantes faz parecer como se os homens, ao obedecê-las, obedecessem ao ditame de uma racionalidade objetiva”, de modo que mesmo no âmbito da empresa privada, essa “aparência de objetividade faz com que os interesses particulares dos grupos capitalistas se apresentem como o interesse comum” (MARCUSE, 1999, p. 155).

O sujeito que ocupará esse posto de comando em quase nada se assemelha a formação humana do indivíduo burguês, típica do capitalismo liberal; o burocrata que administra pessoas como recursos não mais pode se perceber alheio ao sistema que desenvolve visando lucros e eficiência, a racionalidade que dirige suas ações pode no máximo, fazer pensar que é mais valioso que os seus subalternos. A teoria do capital humano, não por acaso, desenvolve-se pela afirmação da burocracia, como legitimadora da promessa de integração do sistema orgânico do capital, baseada na aquisição de educação formal e treinamentos como possibilidades de ampliação dos ganhos salariais ou mobilidade hierárquica.

É nesse sentido que Adorno (1994a) afirma que a própria técnica se constituiu como ideologia, em razão do enaltecimento da neutralidade dos critérios de produtividade. Ela elimina, assim, a reflexão sobre a experiência e sobre os fins, instrumentalizando a ação. A racionalidade que inicialmente a técnica representa tende a desaparecer quando esta se constitui em finalidade em si mesma, adquirindo força e sentido próprios, convertendo-se em fetiche. No entanto, para Adorno, a questão não deve ser de condenação ou eliminação da técnica, mas de resgate de sua finalidade, em direção uma vida livre, justa e digna, pois

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ela se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle. Não por acaso, a invenção de meios de destruição tornou-se o protótipo da nova qualidade técnica (ADORNO, 1994a, p. 69).

A contradição inerente ao aparato técnico reside no fato de que este se desenvolveu com o potencial da criação de uma existência mais humana, livre e pacificada, alcançada por meio do domínio da natureza e da garantia de atendimento as

necessidades reais de sobrevivência. Por outro lado, isso implicou o aprofundamento de mecanismos de controle do trabalho, que ocasionaram um aumento muito significativo da produtividade no que diz respeito ao empreendimento econômico, político e também cultural; igualmente implicaram “(...) na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência, estendendo-o a uma luta total internacional que arruína a vida dos que constroem e usam esse aparato” (MARCUSE, 1973, p. 142). Dessa forma, a elevação do padrão de vida ocorre ao mesmo tempo e às custas de “(...) um padrão de mente e comportamento que justificou e absolveu até mesmo as particularidades mais destrutivas e opressivas do empreendimento” (MARCUSE, 1973, p. 144). Este padrão, que se configura em uma compreensão da natureza e da sociedade por meio de estruturas matemáticas e a que Marcuse denomina de “quantificação da natureza”, possibilitou a separação da realidade de todos os fins inerentes, resultando na separação da ciência e da ética.

A tensão entre Razão, de um lado, e de outro, as necessidades e carências da população subjacente (que tem sido o objeto da Razão, mas raramente seu sujeito), tem existido desde o início do pensamento filosófico e científico. A “natureza das coisas”, incluindo a da sociedade, foi definida de modo a justificar a repressão e até mesmo a supressão como perfeitamente racionais (MARCUSE, 1973, p. 144).

Essa mesma racionalidade que quantifica a natureza não permite manter na realidade objetiva os valores que outrora possibilitavam a percepção das contradições. Assim a eles é relegado o campo da subjetividade. Embora eles possam ser verdadeiros em sua dignidade, não podem ser considerados em si “reais” concretamente, por estarem acima ou fora da realidade. Marcuse denuncia, dessa forma, a “desrealização” que afeta todas as ideias que, não sobrevivendo ao crivo do método científico, são reduzidas a meros ideais subjetivos que não perturbam o modo de vida já implantado. Essas ideias humanitárias não objetivas tornam-se, porém, fatores de coerção social, pois “seu conteúdo concreto e crítico se evapora na atmosfera ética ou metafísica” (MARCUSE, 1973, p. 145).

Além disso, este operacionalismo se torna o núcleo de todo empreendimento científico, do qual a racionalidade assume um caráter de instrumentalização. Ele carrega em si, mesmo simultaneamente, como considera Marcuse, o *a priori* tecnológico e político.

(...) na medida em que a transformação da natureza compreende a do homem, e na medida em que as “criações feitas pelos homens” provêm de um conjunto social e a ele retornam (...) quando a técnica se torna a forma universal da produção material, ela circunscreve uma cultura inteira; ela projeta uma totalidade histórica – um “mundo” (MARCUSE, 1973, p. 150).

Assim, Marcuse aponta que os princípios da ciência moderna formam em si mesmo uma estrutura apriorística, pois o operacionalismo teórico tende a corresponder ao operacionalismo prático. Isto é, o método científico que ocasionou o domínio cada vez mais eficaz da natureza forneceu também não só os instrumentos, mas também os conceitos necessários para a dominação do homem pelo homem através da dominação da natureza. A realidade administrada pela razão instrumental invade diversos âmbitos da vida humana e neles se incluiu a formação do indivíduo em seus aspectos sociais, políticos, culturais e éticos.

A liberdade fica, logo, submetida à razão instrumental. Ela é inseparável do pensamento esclarecedor, como argumentam Adorno e Horkheimer (LEOPOLDO E SILVA, 1997), mas, as instituições da sociedade e as formas históricas concretas contêm as condições de regressão ao mesmo tempo em que contêm as de esclarecimento: “(...) a emancipação se converte em submissão, na medida em que o progresso da razão instrumental coincide com a regressão do humano à categoria de coisa” (LEOPOLDO E SILVA, 1997, p. 23).

É nesse sentido que Marcuse aponta que a razão teórica, percebida como pura e neutra, é posta à serviço da razão prática, estabelecendo um amálgama e possibilitando a dominação que “hoje se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura” (MARCUSE, 1973, p. 154). Isso impõe, segundo o autor, tratar o próprio termo tecnologia como aquele que já projeta em si mesmo toda a ideologia por meio da técnica que se torna palavra, linguagem, cultura, enfim, um “mundo”.

O capitalismo monopolista, longe de garantir a pacificação da existência via inclusão inescapável de toda a humanidade em seu sistema, se desenvolve por meio do imperialismo, da busca por mercados, da exaustão de recursos naturais e humanos e define como maior demonstração de força a guerra, em que a tecnologia possibilita formas cada vez mais eficazes de destruição. Assim, o Estado de Bem Estar Social, para existir nos pontos mais desenvolvidos do globo, foi responsável por aprofundar as mazelas dos menos favorecidos na divisão internacional do trabalho.

O frágil equilíbrio no arbítrio dos Estados Nacionais no controle e apoio aos seus conglomerados monopolistas e garantia de direitos sociais, responsável pela elevação dos níveis de consumo dos trabalhadores em polos industrialmente mais desenvolvidos, oferece seus mais fortes sinais de esgotamento no início dos anos 1970. Se o “bem estar” de uma população parecia ser a finalidade do desenvolvimento industrial, este se tornou

um óbice ao bem estar da produção e da reprodução do capital diante da suposta urgência de aumento da competitividade.

As crises inerentes do próprio modelo do capitalismo monopolista, engendradas por novas formas de imperialismo, alterações nos mercados consumidores, no custo da mão de obra, nas fontes de recursos naturais e matérias primas, são alardeadas como justificativas para diminuição de direitos sociais, já que estes configurariam desvantagens competitivas ou mesmo a perda da eficiência.

Embora certa produção acadêmica tente exprimir esse momento como o surgimento de um outro sistema econômico pós-capitalista ou se contente em afirmar o neoliberalismo como uma etapa mais avançada do capitalismo, ressalta-se que o prefixo “neo” e o sufixo “liberal” do termo são imprecisos para nomear um ideário vago que se legitimaria como o resgate de aspectos “essenciais” do liberalismo do século XVIII. As propostas de diminuição do tamanho dos Estados (desregulamentação dos mercados, livre fluxo dos capitais privados com apoio e incentivo fiscal dos Estados), de defesa da igualdade (restrita as oportunidades, entendendo os direitos sociais como obstáculo) para a garantia da liberdade (entendida como livre concorrência em um contexto em que grandes corporações detêm monopólios em âmbito internacional), são reconstituídas sobre um substrato de darwinismo social e racionalidade tecnológica, que, por sua vez, desemboca em um ideário que aponta a luta coletiva dos trabalhadores no âmbito do Estado de Bem Estar Social como falhas gerenciais que emperram o progresso da economia. Tal nomenclatura, que por suas contradições inerentes não se sustenta a não ser como um apelido circunstancial que expressa a confluência de doutrinas advindas da mesma racionalidade que aprofundou as formas de exploração do trabalho com o avanço do capitalismo monopolista, é sim ideologia, mas que se plasma objetivamente em um projeto que, ainda que difuso e contraditório, segue pautando as ações de governos e empresas com grande impacto social.

Ao tratar do processo de reestruturação produtiva, direciona-se o olhar para as novas tecnologias de exploração e controle e seus significativos impactos no mundo do trabalho, compreendidos como respostas à crise estrutural do capital, sem que com isso se esteja anunciando um novo sistema econômico. Para isso, considera-se de suma importância a advertência de Marx (1973), ao afirmar que:

É preciso ter em mente que as novas forças de produção e relações de produção não se desenvolvem a partir do nada, não caem do céu, nem das entranhas da ideia que se põe a si própria; e sim no interior e em antítese ao desenvolvimento existente da produção e das relações de propriedade tradicionais herdadas. Se no sistema burguês acabado cada relação econômica pressupõe outra sob a

forma econômica-burguesa, e assim cada elemento posto é ao mesmo tempo pressuposto, tal é o caso em todo sistema orgânico. Este próprio sistema orgânico, enquanto totalidade, tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento, até alcançar a totalidade plena, consiste, precisamente, na subordinação de todos os elementos da sociedade a si próprio, ou na criação, a partir dele, dos órgãos que ainda lhe fazem falta; desta maneira chega a ser historicamente uma totalidade (MARX, 1973, p. 278).

Também a ideia de globalização, fortalecida no início dos anos 1990 após a queda do muro de Berlim e o fim da URSS (celebradas como a queda das últimas barreiras ao triunfo do “livre mercado”), foi tratada como novo paradigma, embora movimentos de avanço e retração da internacionalização da economia possam ser percebidos desde o surgimento da burguesia e estarem na base do desenvolvimento do capitalismo, pois, como já afirmavam Marx e Engels, “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX e ENGELS, 1968, p. 26).

Entende-se o conjunto de processos tratados como globalização como efeitos da mundialização do capital, que, segundo Chesnais, possibilitou “a evolução dos sistemas políticos rumo à dominação das oligarquias obcecadas pelo enriquecimento e voltadas completamente para a reprodução da sua dominação” (CHESNAIS, 1996, p. 21), potencializando a acumulação financeira por meio da

centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços (CHESNAIS, 1996, p. 37).

Considera-se também importante para as análises que terão prosseguimento neste trabalho o conceito de acumulação flexível, que, para Harvey (1993) representa uma ruptura em relação à rigidez do fordismo, por ser um fenômeno que

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...). O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 1993, p. 140-41).

A promessa de integração benigna e estável da sociedade industrial, fortalecida no quadro do Estado de Bem Estar Social, tende a se diluir em função da instauração de um regime de acumulação flexível entendido como única possibilidade de retomada dos

patamares de acumulação de riqueza, por meio de uma lógica de “produção enxuta” de mercadorias com novos e mais totalitários contornos diante da exacerbação do controle e manipulação do elemento subjetivo do trabalho. O que não representa o abandono da teoria do capital humano, consolidada no contexto do fordismo, pelo contrário, a consolida em seu viés competitivo e falsamente baseado no mérito individual, enquadrando-se perfeitamente à lógica de economia mantida intencionalmente em um quadro de instabilidade.

Para Lopes-Ruiz (2007), o conceito de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que

em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LOPES-RUIZ, 2007, p. 18).

Assume, nesse sentido, a educação um papel distributivo na aquisição (entendida como mercadoria a ser consumida) de novos saberes, competências e certificações que apenas habilitam o trabalhador para a competição num mercado de trabalho instável e restrito, portanto, sem garantias de integração plena e permanente ao sistema. No entanto, dissemina-se a exaustão a busca por qualificação como solução para a questão da empregabilidade, corroborando a ideologia do fracasso individual pelo qual o próprio trabalhador é responsabilizado, já que não se atualizou, ignorando-se como um traço marcante e condição de funcionamento desse momento do capitalismo sua incapacidade estrutural de integrar a todos, mesmo que estes possuíssem as tais qualificações desejáveis.

3.2. Cooptação da subjetividade e o trabalhador pró-ativo

Como decorrência da lógica de acumulação flexível no contexto da mundialização do capital, entre as tecnologias de organização da produção e do trabalho, desponta o Toyotismo, também chamado Ohnismo, baseado nas experiências de trabalho flexível desenvolvidas no Japão, fortemente disseminadas nos anos 1980, com foco na organização da produção e seu fluxo, descentralização dos estoques, tecnologias sofisticadas de comunicação, racionalização do uso de materiais e equipamentos e

diminuição do número de trabalhadores integrados em equipes, em busca de máxima produtividade a partir do que se convencionou chamar de “fábricas enxutas” interligadas em redes de informação e comunicação. Como inovação em relação ao Taylorismo, pode-se perceber no Toyotismo a preocupação fundamental com o controle do elemento subjetivo no processo de produção. Ou seja, a noção de eficiência transborda a objetividade da produção buscando, para além da eficácia, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivos, implicando alterações nas relações de sociabilidade entre os sujeitos, potencializadas por inovações organizacionais caracterizadas pelos princípios de “autonomação”, polivalência, proatividade, responsabilidade compartilhada, gestão participativa, qualidade total, produção enxuta, just-in-time e kanban³, atualizando o fundamento do Taylorismo, no qual “o esforço científico visa eliminar o desperdício, intensificando a produção, e padronizar o produto” (MARCUSE, 1999b, p. 83).

Vale ressaltar que tais princípios apenas reforçam e aprofundam o movimento percebido por Marcuse (1999b), ao denunciar os mecanismos de controle inerentes à racionalidade tecnológica, sob a primazia do gerenciamento científico em busca da exatidão e eficiência, minimizando conflitos pela anulação da arbitrariedade humana e por se afirmar acima de interesses de setores e grupos em direção ao que de fato seria melhor para todos. Dessa forma, a tecnologia como maquinário produtor de consensos cria uma ilusão de democracia até mesmo na organização dos processos produtivos que, por prever a participação apenas como possibilidade de aperfeiçoamento dos meios, se constitui pelo aniquilamento de qualquer tipo de oposição em relação aos fins.

Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social (MARCUSE, 1973, p. 18).

Dessa forma, o Toyotismo traz novos elementos à teoria do capital humano por meio de novas exigências de qualificação para o trabalho, articulando habilidades cognitivas e comportamentais. Se o taylorismo e o fordismo demonstraram a necessidade de separar espaços de concepção e execução, mantendo o operário distante da esfera das

³ “*Just In Time*” consiste num sistema de administração da produção que determina que nada seja comprado produzido, transportado ou vendido antes do momento planejado em função da demanda, buscando reduzir custo de logística. O Kanban, por sua vez, corresponde a uma das estratégias de “*Just In Time*” mais utilizadas pelo toyotismo e funciona por meio de um sistema de sinais de fácil compreensão (cartões, cores, luzes, ilustrações, formatos de embalagem etc.), o que possibilita o controle em tempo real da quantidade de itens (peças, insumos ou produtos), permitindo agilizar a produção.

decisões organizacionais relacionadas à produção, no Toyotismo, o que se percebe é a valorização de um perfil participativo que leva a noção de “trabalhador colaboracionista” de Taylor (1979) a níveis mais elevados. Temos, portanto, como padrão a ser perseguido, um trabalhador multifuncional em detrimento do especialista, o que implica a intensificação do trabalho em equipe organizado por tarefas bem como a substituição da hierarquia despótica pela ideologia da participação nas decisões e nos resultados da empresa. Antunes (1999), ao tratar da questão da polivalência, adverte que esta exigência de flexibilidade para a rotatividade de tarefas,

(...) faz aflorar o sentido falacioso da “qualificação do trabalho” que muito frequentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (ANTUNES, 1999, p. 52).

A formação desse perfil do indivíduo adequado às novas demandas, colocada a cargo da escola, possibilita unir dois importantes papéis na manutenção e aprofundamento das relações de exploração, pois,

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção do mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264).

Tal como a ideologia da inexorável integração dos povos e nações por meio da globalização produz a ideia de uma cidadania planetária, também se fabrica um perfil genérico de trabalhador competitivo, que apesar de não estar acessível a todos, e por isso mesmo, se impõe como padrão ideológico de formação de mão de obra qualificada para o mundo globalizado. Este paradigma a ser perseguido pelos Estados em suas políticas é proposto como solução para os problemas sociais: a empregabilidade é travestida de política redistributiva ou de inclusão, a partir das quais os sistemas educacionais locais sofrerão intensas reformulações.

CAPÍTULO 4 – INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PADRÕES DE CONFORMAÇÃO DO TRABALHADOR

4.1. Reforma do Estado e internacionalização de políticas educacionais

Diante da percepção de que a globalização seria “um conjunto de relações econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiperliberalismo, por uma governança sem governo, mercadorização e consumismo” (DALE, 2004, p. 43), como base para expansão e legitimação do capitalismo, Roger Dale (2004) aponta que, embora o padrão de governança educacional permaneça em grande parte sob o controle do Estado, são cada vez mais presentes novas formas de desresponsabilização, de modo que todos os quadros regulatórios nacionais devem ser entendidos como, em maior ou menor medida, modelados e determinados por forças supranacionais, bem como por antagonismos ou consensos entre forças político-econômicas locais.

Dale aponta para o fenômeno que denomina como “agenda globalmente estruturada para a educação”, baseado “tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais como no inesperado isoformismo global das categorias curriculares em todo o mundo”, denunciando que as políticas nacionais de educação “são em essência pouco mais que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial” (DALE, 2004, p. 42). Dessa forma, ao vincular a globalização e os processos educacionais mediatizados pelas reformas curriculares, o autor possibilita localizar nas ações das forças supranacionais algumas das causas determinantes da incorporação de um modelo único que se consubstancia nas “orientações” dos organismos multilaterais. Embora possamos questionar o quão “inesperado” seria esse isomorfismo das categorias curriculares, considerando o histórico de circulação das ideias pedagógicas no século XX, é inegável o empenho das instituições nacionais e supranacionais em uma padronização da educação.

No Brasil, podemos notar mais fortemente os impactos de uma agenda influenciada pelas urgências da “globalização” ao longo dos anos 1990, diante das reformas de Estado coetâneas a abertura da economia brasileira ao fluxo de capitais internacionais,

como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública (DOURADO, 2002, p. 236).

Não sem razão, este é o momento em que é possível verificar uma considerável ampliação na produção acadêmica acerca da formação docente, o que para muitos pesquisadores (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011; ANDRÉ *et al*, 2010; BARRETTO, 2011) pode ser atribuído ao impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – e do Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001, além do conseqüente fluxo de reformas curriculares, da municipalização da educação primária, da implementação dos sistemas de ciclos, das políticas de educação inclusiva e de avaliação em larga escala. Porém, considerando o movimento de integração do Brasil à agenda da mundialização do capital, é possível tomar como base a noção de “agenda globalmente estruturada para a educação” para discutir os princípios que nortearam as reformas educacionais brasileiras, não como eco ou resposta imediata, mas como mediado por conflitos de forças e interesses locais estruturalmente vinculados às interferências e recomendações dos organismos multilaterais.

A reforma de Estado brasileiro implementada ao longo dos anos 1990, subordinada às orientações da cartilha neoliberal, sob a justificativa de compatibilização ao novo “mercado globalizado”, implicou em alterações significativas na atuação pública nos campos da educação e do trabalho que, intimamente relacionados, assumiram a centralidade nos discursos e propostas nesse período. Tal política de “ajustes” foi estruturada a partir do consenso sobre uma suposta “crise de eficiência do Estado”, o que justificou decisões no sentido de ampliar seus mecanismos de controle e gestão burocrática, enquanto ao mesmo tempo buscavam diminuir a participação do poder público na economia. O que implicou a gradual transferência de setores, antes considerados estratégicos para o desenvolvimento econômico e para garantia de direitos, para as mãos da iniciativa privada, tida como mais apta a gerenciá-los, bem como a chamada “abertura econômica” para o capital internacional, que resultaram na contínua desregulamentação do mercado, ampliação da presença e da influência política de grandes corporações, precarização das relações de trabalho e a conseqüente ampliação do quadro de desigualdades e exclusão social.

A chamada “reestruturação produtiva” teve seus impactos em aspectos financeiros e tecnológicos não só no âmbito da iniciativa privada, mas do próprio setor público, pois,

se o mercado aprofundou a exploração através da mecanização, da informatização, da terceirização da mão de obra e da informalidade, também o Estado, não só com a privatização de empresas a preços risíveis, mas também com a ampliação das chamadas parcerias público-privadas, em especial com as Organizações Não-Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), transferiu parte de suas atribuições e responsabilidades com a justificativa não só de maior eficiência e dinamismo do setor privado, como de maior participação da sociedade civil e transparência.

As instâncias de decisão política, ao reconhecerem claramente o mercado como detentor da legitimidade social necessária como operador de políticas, o fazem exatamente por ser esta a instância capaz de camuflar as relações de poder sob a égide da pretensa neutralidade, eficiência e competitividade, ou seja, da racionalidade tecnológica. Nesse sentido, Bresser-Pereira (1998) afirma que

O princípio geral é o de que será preferível o mecanismo de controle que for mais geral, mais difuso, mais automático. Por isso o mercado é o melhor dos mecanismos de controle, já que através da concorrência obtêm-se, em princípio, os melhores resultados com os menores custos e sem a necessidade do uso do poder, seja ele exercido democrática ou hierarquicamente (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 76).

O discurso da urgente inserção do país no quadro competitivo do mercado globalizado encontrou grande respaldo nos relatórios de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, além do incentivo à liberalização da economia e diminuição da presença do Estado por meio das reformas, também financiaram e produziram, com inúmeras publicações, eventos, pesquisas, programas e projetos de intervenção, um forte discurso de vinculação direta entre resultados econômicos e educacionais.

A atuação de organismos internacionais no campo da educação data do período posterior a Segunda Guerra Mundial, iniciando sua atuação nas orientações e apoio financeiro para reconstrução da Europa, como nos casos da Organização Europeia para Cooperação Econômica (OECE), e Banco Mundial ou com vistas a fomentar a cooperação entre países por meio da educação e cultura, como no caso da Unesco. Embora se tenham firmado como árbitros diplomaticamente acima das fronteiras nacionais, não se pode deixar de lembrar que nascem já como órgãos instrumentais de

Estados Nacionais, com seu financiamento vinculado a padrões de interesses políticos e econômicos. Amaral (2010), ao discutir a ideia de “regime internacional”, com foco nas estratégias desses organismos como forma de “regulação social” e seus impactos em uma internacionalização das políticas educacionais, aponta para dois elementos centrais:

O primeiro é um regime semântico que consiste em metáforas e retórica econômica, em geral neoliberal. Em um horizonte discursivo, esse regime fixa a racionalidade ao longo da qual discussões sobre educação e, por consequência, a formulação de políticas públicas acontece. (...) O segundo elemento refere-se a um consenso entre os agentes da política educacional — sejam eles organizações nacionais ou internacionais ou outros participantes no processo em novas formas de governo público, mais bem caracterizados por uma atenção focal na eficácia, na eficiência e, consequentemente, no resultado econômico, independentemente de suas consequências para arranjos pedagógicos, uma orientação que já se pode identificar entre os organismos internacionais envolvidos na política educacional internacional: em particular a Organização Mundial do Comércio, a União Europeia, a UNICEF e a OCDE (AMARAL, 2010, p. 51).

Seria até possível encontrar dissonâncias nas propostas e ações dessas organizações, já que, em tese, possuem objetivos e programas distintos; no entanto, pode-se afirmar que da perspectiva dos organismos internacionais é consenso que os países “em desenvolvimento”, para enfrentar o desafio da competitividade e se aproximarem dos indicadores socioeconômicos de seus pares desenvolvidos, precisariam adotar um “novo paradigma produtivo”, no qual a eficiência caminha ao lado da competitividade, intimamente vinculada a ampliação da produção científica e tecnológica, e, consequentemente, a novas concepções de educação. Porém, como afirma Zanardini (2007),

Para que as políticas públicas sejam implementadas de acordo com os interesses, e da forma como pretendem as classes dominantes, que têm os seus interesses materializados em ações do Estado, uma condição necessária é o convencimento social da necessidade dessa implementação, e a criação de um consenso de que as políticas propostas são eficientes para atender às necessidades de um determinado contexto, e de que trarão benefícios para os indivíduos que colaborarem com a sua implementação (ZANARDINI, 2007, p. 97).

Instituições como o Banco Mundial, antes dedicadas a incentivar, por meio de empréstimos, as chamadas reformas macroeconômicas, passam a condicionar seus aportes financeiros a reformas estruturais da administração pública e, em parceria com outros organismos internacionais, investir fortemente na produção de protocolos e tecnologias para assessorar os países em desenvolvimento em direção a reestruturação dos serviços públicos, visando o aumento da eficiência e abrindo novos nichos de mercado para corporações transnacionais. Tais intervenções buscam, segundo Borges (2003):

dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a “minimização” da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais (BORGES, 2003, p. 130-131).

Também Dourado (2002) denuncia que dentre as condições impostas para essa “parceria”, no âmbito da educação, encontram-se diretrizes como o “desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível”, a “realocação dos recursos para a educação básica”, a “implantação de um sistema de avaliação de desempenho concorrencial e de eficiência”, a “implementação de programas compensatórios”, a “privatização da educação em nível superior” e a “formação docente em serviço” (DOURADO, 2002, p. 237-38).

O mesmo Banco Mundial, motivado pelos mesmos interesses “humanitários”, em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), PNUD e Unesco, promoveu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”. Este evento, embora revelador dos interesses por vezes contraditórios destas organizações, foi considerado um marco de defesa da centralidade das reformas visando a universalização da educação básica como garantia da superação de problemas contemporâneos dos países “em desenvolvimento”, como o endividamento externo, o risco de estagnação, crescimento populacional desenfreado e as diferenças econômicas entre nações, pois “(...) a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Influenciado pelos mesmos discursos consensuais acerca do papel impulsionador do desenvolvimento econômico, via fortalecimento da competitividade atribuído as reformas educacionais, o documento intitulado “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, produzido pela Cepal, em conjunto com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC)/Unesco, em 1992, obteve caloroso acolhimento entre os governos neoliberais da década de 1990. E isso ao defender:

O fortalecimento da base empresarial, da infraestrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito,

os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 15).

O conhecimento, dessa perspectiva, é compreendido no âmbito de incorporação e difusão do desenvolvimento tecnológico, assim, tendem a ser valorizadas as possibilidades de aprendizagem orientadas pela operacionalidade. O “saber fazer”, o “saber usar” e o “saber comunicar” são jargões que, embora mantenham elementos do arcabouço conceitual da Escola Nova, revelam uma apropriação simplista de seus elementos em função de demandas de adaptação às novas necessidades em relação ao trabalho no capitalismo monopolista tardio.

4.2. A “novilíngua” dos consensos e a formação ao longo da vida

Publicado em 1996 pela Unesco, no documento intitulado “Educação, um Tesouro a Descobrir”, que foi produzido a partir da repercussão da conferência de Jomtien, Delors afirma a educação como diferencial na

competitividade dos países e das empresas que tem assentado na informação, no conhecimento e na competência dos seus recursos humanos e, por isso, os fatores de competitividade decisivos foram a inovação, a tecnologia e a capacidade estratégica e de organizar das pessoas e das empresas. A mobilidade e a autonomia de saber fazer e de fazer serão decisivas para que o crescimento econômico seja sustentável a longo prazo (DELORS, 1998, p. 11).

Em seu lançamento no Brasil, em 1998, a obra contou com a apresentação de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação desde 1995, quando deixou seu cargo no Bid, na qual afirma que Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (SOUZA, 1998). Tal contribuição, pode-se inferir, estaria no endosso de políticas neoliberais de desresponsabilizarão do Estado, como a proposta de “combinar a participação de dinheiro público e privado, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos” (SOUZA, 1998, p. 28), compartilhando o encargo com a coletividade e confiando “a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de profissionais no seio do sistema escolar (...)” (DELORS, 1998, p. 133) que, ao contrário de atender à reivindicação da ampliação dos espaços de participação popular nas decisões institucionais, abre, na verdade, um filão de oportunidades para organizações privadas no âmbito da implementação de políticas.

A concepção de educação presente no documento, embora se apoie em um discurso pretensamente mais humanista, pode ser lida como continuidade e aprofundamento das propostas de documentos anteriores no estabelecimento dos chamados “quatro pilares da educação do século XXI”, entre os quais estão o “aprender a ser”, em que

recua-se às décadas de [19]60 e [19]70 para tomar como emblemática uma expressão que, relevando de uma determinada visão do mundo, incorpora já a ideia de “crise da educação” e assume um sentido prospectivo e reformista, a partir de um projecto de educação permanente, ou educação ao longo da vida. A expressão foi objeto de circulação internacional a partir do influente relatório, intitulado exactamente *Aprender a Ser*, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco e presidida por Edgar Faure, redigido entre 1971 e 1972, data da sua publicação (LIMA, 2004, p. 9).

Dessa forma, o conceito de “aprender a ser” reaparece no *Relatório Delors* como busca de “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (DELORS, 1998, p. 100).

Arelado à ideia de aprender a ser” o documento propõe o “aprender a viver juntos”, em direção a uma educação que leve à “realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (DELORS, 1998, p. 19), com foco no desenvolvimento do combate aos preconceitos e à violência por meio de “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, 1998, p. 97). Vale ressaltar que tanto “aprender a ser” quanto “aprender a viver juntos” se constituem mediante o reconhecimento de um contexto de “interdependência planetária”, em um “um novo mapa econômico traçado pela globalização”, aprofundado pelas “novas tecnologias” em uma “sociedade do conhecimento”, mas respondem a percepção da “globalização dos problemas” e da iminência de “uma crise aguda das relações sociais, relacionada ao agravamento das desigualdades, aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, desemprego e subemprego” (DELORS, 1998, p. 51-52). Delors alerta que:

o maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas (DELORS, 1998, p. 50).

Assim, é possível afirmar que tais pilares propõem reformas educacionais como estratégia de pacificação dos grupos sociais apontados como vulneráveis por intermédio da democratização do atendimento das demandas de acesso à educação escolar, mesmo que seja necessário alterar substancialmente o sentido da experiência escolar, limitando sua finalidade à convivência pacífica e

Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 71).

Ao deslocar estrategicamente, na proposição desses pilares, o foco do desenvolvimento econômico para o desenvolvimento humano, o documento dialoga com conceitos já delineados em outras publicações da mesma natureza, como “competitividade benigna”, “equidade”, “respeito à diferença”, “cidadania global”, “flexibilidade” e toda uma profusão lexical de fazer inveja a “novilíngua”⁴ de Orwell (1984), que foi vigorosamente acolhida como dialeto corrente na produção acadêmica das últimas duas décadas.

Marcuse (1973), em sua denúncia do “fechamento do universo da locução”, que será retomada mais adiante, argumenta que, na medida em que assume características unidimensionais, a sociedade cria diversos recursos que têm por finalidade a manipulação e o controle dos indivíduos, dentre os quais o empobrecimento da linguagem, que perde sua capacidade de mediação à medida que a locução assume características unidimensionais.

Nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquele sem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no seu uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra torna-se um clichê e, como tal, governa a palavra ou escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado (...). A funcionalização da linguagem expressa uma condensação de significado que é uma conotação política. Os nomes das coisas são apenas indicativos de sua maneira de funcionar mas sua maneira (real) de funcionar também define e “fecha” o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar. O substantivo governa a sentença de um modo autoritário e totalitário, e a sentença se torna uma declaração a ser aceita – repele a demonstração, a qualificação, a negação de seu significado codificado e declarado (MARCUSE, 1973, p. 94-95).

⁴**Novilíngua** é o nome de um idioma criado pelo governo hiperautoritário na distopia social descrita na obra literária “1984”, de George Orwell. Este idioma fictício se desenvolvia não pela criação de novas palavras, mas pela “condensação”, “simplificação” e “remoção” delas ou de alguns de seus sentidos, com o objetivo de restringir a atividade intelectual.

Nesse movimento de interdição da possibilidade do pensamento crítico, “o comportamento linguístico bloqueia o desenvolvimento conceptual, se ele milita contra a abstração e mediação e se rende aos atos imediatos, repele o reconhecimento dos fatos bem como do conteúdo histórico destes” (MARCUSE, 1973, p. 102).

Tal denúncia é corroborada pela crítica de Shiroma (2002), ao asseverar que as expressões popularizadas nos documentos que referenciaram as políticas públicas dos anos 1990, como “exclusão social”, “autonomia”, “cidadania” e “qualidade”, são termos

característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, [e] parecem ter sido “reciclados” e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990. Fizeram-se presentes nos discursos de governos, organismos internacionais e empresários que, num coro afinado, passara, de uma forma distinta e desarticulada das necessidades da população, a reivindicar “educação de qualidade para todos” (SHIROMA, 2002, p. 2).

Dessa forma, as denúncias relativas às violações de direitos sociais em função de interesses econômicos no contexto da “abertura política”, no qual “questões sociais e econômicas eram situadas em campos opostos: cidadania e direitos, como educação e saúde, de um lado, não pareciam conciliáveis com desenvolvimento e pagamento da dívida externa, de outro” (SHIROMA, 2002, p. 2), parecem ter dado lugar ao “consenso tão recomendado pelas agências multilaterais” (SHIROMA, 2002, p. 3), que, embora se utilizem de um tom de estranhamento e inconformismo em relação aos indicadores de pobreza e exclusão social, instrumentalizam essas informações como justificativas para as prescrições de reformas que fortaleçam a “competitividade” pela via da “educação e empregabilidade” como estratégia socialmente “inclusiva”.

Desse modo, não é estranho encontrar em trabalhos relacionados às bases conceituais das reformas educacionais de pesquisadores sérios e críticos uma produção intelectual baseada em terminologias depuradas de qualquer resquício de contradição, legitimando o pensamento unidimensional. Afinal, como afirma Marcuse, “o universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas” (MARCUSE, 1973, p. 34). Além disso, é no pilar “aprender a fazer” que se tornam mais evidentes os diálogos e apropriações em relação à teoria do capital humano, retomando outros documentos que constataavam o imperativo de um novo trabalhador capaz de se adaptar e resolver problemas, e de “adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis” (DELORS, 1998, p. 20). Partindo de uma suposta “desmaterialização do trabalho”, que deixa de ser predominantemente físico e passa a ser predominantemente cognitivo, desde o controle

de máquinas até a ampliação do setor de serviços, o autor afirma que aprender a fazer não pode “continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa” (DELORS, 1998, p. 93) e que as “organizações ultratecnicistas do futuro” tendem a exigir qualificações com base mais comportamental que intelectual, nos moldes do trabalhador cooperativo, multifuncional e pró-ativo do Toyotismo, favorecendo:

uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos (DELORS, 1998, p. 95).

Portanto, a educação passaria a responder pelo atendimento das demandas do mercado em um contexto em que “o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal” (DELORS, 1998, p. 93), já que os novos postos de trabalho são criados a partir do fluxo de necessidades muitas vezes produzidas pela própria velocidade de obsolescência da tecnologia ou mesmo de contingências relacionadas a novas formas de controle hierárquico nas organizações, como assevera Marcuse (1981), ao retratar o trabalho improdutivo característico do Capitalismo Tardio:

No processo de automação, o valor do produto social é determinado em grau cada vez mais diminuto pelo tempo de trabalho necessário para sua produção. Consequentemente, a verdadeira necessidade social de mão-de-obra produtiva declina, e o vácuo tem de ser preenchido por atividades improdutivas. Um montante cada vez maior do trabalho efetivamente realizado torna-se supérfluo, indispensável, sem significado. Embora essas atividades possam ser sustentadas e até multiplicadas sob uma administração total, parece existir um teto para seu aumento (MARCUSE, 1981, p. 22).

O mesmo autor ainda afirma que o sistema, para fazer face a essa eventualidade, “tem de prover à criação de ocupações sem trabalho; tem de desenvolver necessidades que transcendem a economia de mercado e que podem até ser incompatíveis com ele” (MARCUSE, 1981, p. 21).

Assim, as demandas relacionadas às mudanças provocadas pelo progresso técnico, o tal novo paradigma produtivo distancia-se da tão alardeada “sociedade do conhecimento”, pois suas inovações se vinculam ao volume e diversidade da produção, inclusive de novas necessidades e mecanismos de controle do trabalhador. Considera-se ainda válido o diagnóstico de Adorno sobre os avanços capitalismo tardio revelarem “aspectos estáticos”, pois, mesmo diante das transformações, o estágio atual das forças produtivas ainda continua baseado no modelo industrial, o que inclui as esferas da cultura e da subjetividade engendradas por relações de produção que “(...) não são apenas as da

propriedade, mas também as de administração, abrangendo até o papel do Estado como o capitalista total” (ADORNO, 1994a, p. 69). O resultado desse triunfo da lógica da produção e do consumo é a integração social realizada de tal forma que os trabalhadores “fugiram à plena consciência de que são objetos, e não sujeitos, do processo social, processo que, no entanto, mantêm em andamento como sujeitos” (ADORNO, 1994a, p. 66) por meio da criação de uma aparência: “de que o interesse universal seria ainda o interesse pelo *status quo*, e o ideal seria a plena ocupação e não o interesse em libertar-se do trabalho heterônomo” (ADORNO, 1994b, p. 69).

Adorno, em suas análises do Capitalismo Tardio, diagnostica que a sociedade regida pela lógica da produção tende, inclusive, a “acorrentar” o tempo livre “ao seu oposto”, de modo que “o tempo livre continua a ser o reflexo de um ritmo de produção imposto de modo heterônomo ao sujeito, ritmo que é mantido forçosamente mesmo nas pausas cansadas” (ADORNO, 1993, p. 154). Dessa forma, o tempo livre tende a ser preenchido de pseudo-atividades, que são nada além de:

ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade, por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muito dos indivíduos. Tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias (ADORNO, 2002, p. 113).

O pilar baseado no “aprender a conhecer”, vincula-se justamente à ideia de ocupar todo o tempo do trabalhador com uma “educação contínua”, já que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 1998, p. 93). O documento analisado, dessa maneira, afirma que o sucesso da educação escolar estaria ligado ao fato de ela “conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (DELORS, 1998, p. 92). E a ideia de “educação ao longo de toda a vida”, como foi nomeada em outros documentos, foi definida por Delors como “*continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade” (DELORS, 1998, p. 104). Vale notar que esta perspectiva já estava presente nos escritos de Faure (1972), que retoma o documento do Conselho da Europa (1970), que, por sua vez, propunha “um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia” (CONSELHO DA EUROPA, 1970, p. 9).

Com sentido semelhante, o termo “educação contínua” (ou recorrente) utilizado pela OCDE, em 1973, em seu *“Recurrent Education: a strategy for lifelong learning”*, era definido por uma “estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias” (PAPADOPOULOS, 1994, p. 113) e possuía, como é tendência nos documentos da OCDE, um forte viés econômico, permitindo reunir a educação formal inicial e a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objetivos se relacionavam com um conjunto de objetivos educacionais, econômicos e sociais comuns (PAPADOPOULOS, 1994).

Logo, pode-se afirmar que esta perspectiva retomada e atualizada pelo relatório Delors (1998), embora dialogue com certo “humanismo liberal” quando se esforça em consolidar uma vinculação da competitividade a valores como cooperação e solidariedade, em nome da equidade, não abandona o ranço economicista das teorias da administração e do capital humano. Estas, ao unificar dimensões objetivas e subjetivas sustentadas pelos pilares do “aprender a aprender”, materializados na noção de “projeto de vida”, criam um contexto no qual:

a ideia de escolha passa a ser central, fruto de estratégias e racionalidades individuais, típicas de clientes e de consumidores de serviços educativos, prestados segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo. A procura estratégica de oportunidades de aprendizagem, transformadas em “vantagens competitivas”, passa a constituir responsabilidade individual, objecto de escolha, recaindo sobre o indivíduo, isoladamente considerado, todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de trabalho, da sua capacidade de cálculo e de previsão dos percursos formativos considerados óptimos, assim tratando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade (LIMA, 2004, p. 12).

Estruturado pela mesma lógica dos “projetos de vida”, encontra-se a expressão “aprender a empreender”, mencionada pela primeira vez pela Unesco em 1999, no *“Boletín Proyecto Principal de Educación”*, como eixo de aprendizagem voltado para a educação de jovens e adultos, mas que, em 2002, no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) (UNESCO, 2002, p. 14), passa a ser reconhecido como o “quinto pilar” da educação para o século XXI. Este eixo

refere-se justamente a possibilitar que as pessoas desenvolvam competências que lhes permitam iniciar, potencializar e desenvolver atividades econômico-produtivas, quaisquer que seja o porte e o tipo destas (...). A oferta de programas de capacitação nos setores de pobreza deve ocorrer no marco de um “aprender a empreender”. Sob esta lógica, a estratégia aponta para a potencialização das pequenas atividades econômicas, os pequenos

empreendimentos das pessoas, em muitos casos as estratégias de sobrevivência (UNESCO, 1999, p. 18).

A noção de empreendedorismo leva ao limite o grau de responsabilização do próprio trabalhador pelo seu fracasso em uma situação de instabilidade econômica e de precarização das relações de trabalho. Torna-se ele a empresa que comercializa a própria mão de obra sem qualquer lastro de proteção ou responsabilidade por parte do empregador. Além disso, constrói-se a ideia de que é seu tempo livre, ou mesmo o período em que o trabalhador faz parte do exército de reserva de mão de obra, o momento oportuno para buscar por conhecimentos e certificações profissionais que permitam melhores oportunidades ou mesmo a possibilidade de criar seu próprio negócio. O que no mundo administrado do capitalismo tardio, em que as melhores energias são absorvidas pelo trabalho, torna-se no mínimo “(...) inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa” (ADORNO, 2002, p. 111).

Do ponto de vista simbólico, a noção de empregabilidade obrigou cada potencial excluído ao imperativo social de se comportar como um empresário que, mesmo em situação de desemprego, deve cuidar de e melhorar suas competências cognitivas e motivacionais num mercado de oportunidades oferecidas, trocadas ou vendidas pelo campo da formação. A “empresarialização” da formação foi, por outro lado, acompanhada por uma pedagogização incontrolada de um campo que é particularmente permeável ao uso indiscriminado dos operadores discursivos do novo espírito do capitalismo, a saber: “o projeto, a autonomia, a flexibilização, a leveza, bem como, evidentemente, a avaliação e a responsabilidade individual” (CORREIA, 2010, p. 25).

4.3. Formação administrada e certificação ao longo da vida

Pode-se afirmar que o termo “aprendizagem ao longo da vida”, tratado muitas vezes por “educação permanente” ou “educação contínua”, foi utilizado de distintas formas por diferentes defensores e divulgadores ao longo da história recente. Mas, evitando as armadilhas derivadas da naturalização de uma suposta polissemia, cabe tratar, mesmo que brevemente, de sua constituição como “paradigma educacional” (KALLEN, 1996; PAPADOPOULOS, 1994; DELORS, 1998; CONSELHO DA EUROPA, 1970; UNESCO, 1998) ou, no mínimo, um consenso do qual derivam bases conceituais que

sustentam ou justificam as produções acadêmicas e ações políticas voltadas para o campo da educação.

Ao buscar a gênese do conceito, Kallen aponta que no século XIX encontram-se os “primeiros movimentos organizados que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares” (KALLEN, 1996, p. 17). Nesse contexto, ainda, percebe-se as primeiras menções ao termo no movimento dinamarquês intitulado “escola do povo”, que se difundiu por toda Escandinávia e, posteriormente, influenciou os países europeus mais industrializados com seu “modelo emancipatório e liberal baseado em grande medida no voluntarismo” (KALLEN, 1996, p. 17), estruturando novas estratégias de formação destinadas à classe operária.

Vale ressaltar que, nesse momento, “o único elo de ligação com a vida profissional dos adultos dizia respeito à capacidade dos trabalhadores de defenderem os seus interesses laborais” (SITOE, 2006, p. 285), já que seus objetivos se distanciavam, quando não se opunham, das demandas do mercado de trabalho ou mesmo de uma educação formal, pois

suas razões eram, sobretudo, de natureza cultural, social e, indiretamente, política, facultando aos novos trabalhadores o acesso à cultura, facultando-lhes o conhecimento e a percepção necessários para tomarem o seu destino nas próprias mãos, relativamente aos patrões, à administração e à burocracia. A “emancipação social e cultural”, o “poder cultural”, uma “cultura democrática e popular”, e um “novo humanismo” estavam entre as palavras de ordem dos movimentos de “educação popular” e de educação dos trabalhadores”. Situavam-se, evidentemente, sobretudo à esquerda do espectro político, muitas vezes estreitamente associados aos sindicatos e aos novos partidos políticos de esquerda – quando a iniciava não partia exclusivamente daí (KALLEN, 1996, p. 17).

Alguns fatores socioeconômicos foram preponderantes no fortalecimento dos movimentos de educação popular, entre os quais:

a industrialização e a criação de complexos habitacionais maciços para trabalhadores industriais e mineiros no século XIX, a grande crise econômica nos anos vinte e trinta e, nos países anglo-saxônicos o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados (KALLEN, 1996, p. 17).

Assim, a educação permanente, principalmente nos países nórdicos e na Alemanha, passa de empreendimento de iniciativa popular autogerida para um modelo institucionalizado que, por ser financiado pelo Estado, passa a ter de respeitar “regulamentações básicas relativamente a programas, à admissão de participantes e à eventual certificação” (KALLEN, 1996, p. 18), bem como a contratação e remuneração de professores, a aproximação ao currículo da educação formal em interface com

necessidades de inserção no mundo do trabalho, ganhando os contornos do que viria a ser tratado como “aprendizagem ao longo da vida”.

Durante os anos 1960 os países industrializados fortalecem processos de planejamento e a racionalização, tornando-se a educação de adultos foco de debates e políticas. Mas,

paralelamente aos esforços pertinentes realizados a nível nacional, as principais organizações intergovernamentais foram confrontadas com o desafio de dar maior coerência aos seus programas e sobretudo de delinear uma nova relação entre a educação e a formação, por um lado, e as respectivas atividades nos domínios social, cultural e econômico, por outro” (KALLEN, 1996, p. 18).

O que ocorre, em grande parte dos casos, é que, nesse processo, as iniciativas de cunho popular são realizadas fora do âmbito do Estado, vinculadas a organizações de trabalhadores e partidos de esquerda. Mas, tais iniciativas ou são cooptadas pelo poder estatal como parceiras executoras que, em troca do financiamento, requer a padronização e a sistematização dessas iniciativas, ou passam a ser administradas diretamente em uma ampla rede de ações que vão desde o uso da estrutura escolar até o dos meios de comunicação de massa, com objetivos cada vez mais restritos à educação formal mínima pautada por pretensos valores nacionais e de adaptação ao mercado de trabalho.

Adorno nem chega a crer em um projeto de educação popular como ação emancipatória, afirmando que:

As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p. 393).

Nessas políticas não é proposto o rompimento com as condições objetivas do processo capitalista que nega aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação, acima de tudo, o ócio. Não sem razão, revelam-se nas ações institucionais de educação permanente o viés vocacional como principal eixo orientador das ações pedagógicas que, segundo Correia, podem ser percebidas já no contexto pós-Segunda Guerra Mundial.

a naturalização de uma noção essencialista de qualificação profissional desempenhou um importante papel ideológico de legitimação das modalidades de definir as relações entre trabalho e formação. Ao instituir-se como a codificação jurídica da definição dos saberes e das disposições éticas necessárias para o acesso aos postos de trabalho, este operador ideológico revelou ser particularmente “eficaz” na ocultação das dinâmicas sociais que promovem esta codificação e, por isso, da relativa arbitrariedade cognitiva da distribuição dos postos de trabalho e das suas condições de acesso (CORREIA, 2010, p. 22-23).

Esta noção de qualificação pautada na racionalidade instrumental contribui para a aceitação acrítica de duas vias distintas para os sistemas de formação, uma delas voltada à formação cultural geral e de cunho cognitivo; e outra voltada para o trabalho em que predomina a racionalidade técnica e instrumental.

Nesse sentido, longe de se fundamentarem nas críticas acerca da hierarquização social nas posições de governo e na organização do trabalho, aprofundada pela racionalidade técnica de viés marcadamente Taylorista, que se manifesta na separação entre espaços pensamento e de produção, o que se percebe é uma tendência à hibridização de trabalho produtivo e formação, que ganha corpo no contexto da crise da década de 1970.

tanto no mundo da formação como no mundo do trabalho, as preocupações com uma estabilização capaz de assegurar os seus equilíbrios internos e a relativa autonomia de cada um deles, perdeu progressivamente importância relativamente ao peso simbólico atribuído à flexibilização e à mudança tecnológica. A mudança tornou-se, deste modo, a figura retórica em torno da qual se legitimam o aprofundamento de tendências para se subordinar a problemática da formação a uma definição do trabalho em que se enfatizam exclusivamente as suas determinantes técnicas. Ao ser pensada, não tanto como desinstrumentalização dos modelos sócio-técnicos de organização do trabalho, mas mais como precarização e fragilização do vínculo laboral, a flexibilização foi, por sua vez, responsável pelo desenvolvimento de pressões para que o campo da formação se instituisse como um importante dispositivo de gestão desta fragilização (CORREIA, 2010, p. 23).

A unificação das esferas do pensamento e da ação, que poderia parecer uma conquista em direção à práxis engendrada a partir da crítica da ideologia do trabalho e fomentada por tal dualidade, escapa da esfera dos direitos para referenciar-se na dos “deveres de adaptação às transformações tecnológicas dos contextos de trabalho, dos deveres de tudo fazer para não se envolver em processos de desqualificação que só conduzem à exclusão profissional e social” (CORREIA, 2010, p. 24). Em outras palavras, ao invés de aproximar-se de uma concepção mais ampla da formação humana, resulta em seu contrário, já que “no mundo do trabalho, a experiência, por sua vez, tende a adquirir uma conotação negativa; ela é associada à estabilidade e constitui muitas vezes um obstáculo à readaptação profissional, ou torna-se um óbice à reinserção profissional” (CORREIA, 2010, p. 24). Ainda conforme o mesmo autor, diante da necessidade de um “profissional genérico” sem campo de atuação definido, um “trabalhador em geral” facilmente adaptável a situações de constantes mudanças na tecnologia e nas necessidades do mercado, a noção de formação e sua relação com a experiência assumem um viés regressivo, dedicado unicamente à adaptação e ao controle.

Apesar de, no campo da formação, se ter atribuído uma importância discursiva à experiência, a verdade é que lhe é atribuído um estatuto ambíguo: ela constitui apenas o ponto de partida para identificação das necessidades dos destinatários de uma formação adaptativa e centrada nas suas carências. Estas concepções carencialistas, ortopédicas e adaptativas de formação, apoiaram-se e desenvolveram um conjunto de tecnologias de observação das experiências que, em nome da necessidade de se proceder a uma identificação prévia das necessidades de formação, contribuíram decisivamente para a naturalização de uma concepção de experiência decalcada da experiência científica, definida em torno de uma interpretação pragmática na qual o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência (CORREIA, 2010, p. 24).

A experiência, nesse sentido, serve muito mais ao detentor dos meios de produção do que àquele que produz, já que, reduzida à experimentação controlada, possibilita a apropriação não só de seus resultados como do próprio processo convertido em tecnologia e passível de ser replicado. A chamada inovação serve somente ao aperfeiçoamento da técnica, potencializando a produção sem que o trabalhador precise ter qualquer consciência de sua contribuição ao aparato. Assim, se esvai o potencial formativo da experiência ao mesmo tempo em que seu produto concretizado na técnica ou saber deixa de ser parte do indivíduo e passa a ser mercadoria passível de repetição e padronização por meio de treinamentos e capacitações.

Essa perspectiva de formação amplamente incentivada pelo aparato, configura-se no extremo oposto do conceito de formação (*Bildung*) descrito por Adorno:

justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 1995a, p. 64).

Essa abertura para a experiência de forma alguma se assemelha com a submissão ou a adaptação ao poder do mais forte ou da coletividade, tampouco se pode confundir com a iniciativa atualmente incentivada pelo discurso pseudo-pedagógico do mundo corporativo.

4.4. Pró-atividade docente as reformas educacionais

A ideologia da “aprendizagem ao longo da vida” implica que, em função da continuidade do processo educativo, a formação inicial passe a “ter um caráter geral e abarcar tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 25), submetidos à necessidade de “lançar as bases de um saber sólido em todos os jovens

e alimentar neles o gosto e a capacidade de adquirir novos conhecimentos – aprender a aprender –, sem o que não se consegue nenhum progresso” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 25). Para tanto, se faz urgente a implementação de um sistema educacional “amplo e flexível”, com a cooperação entre Estado e mercado, garantindo, dessa forma, “aos jovens prosseguir seus estudos ou ingressar na vida ativa, livrando-os assim da armadilha do desemprego” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26).

Se, por um lado, essas concepções atendem as demandas dos movimentos sociais, no sentido de ampliar a inclusão social pela via da educação, por outro, tal concessão se faz em direção aos interesses do capital. Desse modo, “as políticas serão cada vez mais orientadas para os adultos ativos, cujas competências devem ser constantemente revistas em função das evoluções tecnológicas” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26) para “consolidar as bases de um saber adaptado às necessidades, considerando que o período das aprendizagens fundamentais prolonga-se cada vez mais e que a aquisição de competências relacionadas a um emprego muito específico fica para mais tarde” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26).

Dentre os impactos da ideologia da “aprendizagem ao longo da vida” na educação formal, mais precisamente nas redes públicas de ensino brasileiras no contexto das reformas da década de 1990, podemos ressaltar as políticas de progressão baseadas em “ciclos plurianuais”. Essas diferentes formas de progressão continuada, embora já houvessem sido experimentadas em um ou outro projeto de maneira fragmentada e bastante específica, geralmente voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a década de 1980, passam a partir da LDB 9394/96 a representar novos padrões de organização da progressão, baseados na abertura oferecida no artigo 32 da mesma lei:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, destaca-se que no Brasil esta forma de organização do percurso escolar está diretamente associada as propostas do Banco Mundial para a ampliação do número de vagas no Ensino Fundamental, baseadas na estratégia de “correção de fluxo” (FERNANDES, 2014, p. 28).

Então, a escola, organizada a partir da progressão continuada, tem evidenciadas suas contradições. Se, por um lado, temos a elevação das estatísticas do acesso e permanência nela, por outro, há o fator de extrema preocupação, a saber: o fraco

desempenho escolar dos estudantes, o que, por sua vez, acarreta em uma formação de qualidade duvidosa.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 42) ressaltam que as reformas que introduziram modelo de “ciclos de progressão plurianual” ocorreram também nessas décadas em “vários países da Europa, como Suíça, França, Espanha, Portugal, e da América, como Canadá e Argentina”, evidenciando como traço comum entre elas “o pressuposto é que os ciclos não podem ser bem-sucedidos, se não houver envolvimento dos professores. Se os docentes não forem agentes ativos do currículo, a reforma não se consoma” (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 42). É possível notar a intrínseca relação entre o protagonismo atribuído aos profissionais docentes nos documentos institucionais do poder público nacional ou dos organismos multilaterais e a profusão de trabalhos acadêmicos enfatizando a centralidade da prática docente em diálogo com a formação destes profissionais. É inegável, também, um posicionamento político que une uma visão estreita de autonomia pedagógica e aprofundamento do controle externo para a garantia da implementação das reformas. Nesse sentido, a criação e o fortalecimento de certas funções burocráticas intermediárias assume papel estratégico.

Considerando que a expansão das redes de ensino, principalmente nos chamados “países em desenvolvimento”, correspondeu não só ao aumento do número de alunos, mas também ao aumento do número de profissionais responsáveis pela tarefa de recebê-los no sistema educacional, não causa estranhamento a ampliação, também, do aparato destinado a exercer controle sobre estes. Segundo a Unesco (1998, p. 21), “57 milhões de professores [estariam] empregados nos sistemas de educação formal do mundo [e] constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. Vinculada a essa contraditória centralidade dos profissionais docentes no contexto das reformas dos anos 1990, está a proposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1996), que demonstram uma tentativa de “conciliar as orientações de diferentes tradições políticas e pedagógicas das quais decorrem as políticas atuais de currículo”. Afirma-se “a perspectiva ético-profissional centrada no(a) aluno(a), nos saberes docentes, no trabalho solidário e coletivo, na autonomia docente apoiada pela escola e pela formação contínua”, mas, no entanto,

reforçam a avaliação externa e o alcance das metas estatísticas de rendimento do(a) aluno(a) e incumbem ao MEC estabelecer expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, visando a fornecer referências mais claras às redes de ensino sobre o que deve ser trabalhado nas escolas, ao mesmo tempo em que insistem que os conteúdos do currículo não podem restringir-se ao que é

objeto de avaliação padronizada (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 45).

Tal percepção em relação à centralidade do profissional docente no contexto das reformas não deixam de soar como uma cooptação da subjetividade do trabalhador nos moldes do Toyotismo, conforme discutido anteriormente, já que, segundo as definições do Conselho Nacional dos Secretários da Educação, em parceria com a Unesco, o “docente do século XXI” deve ser um profissional:

reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (CONSED/UNESCO, 2007, p. 13).

Essa cooptação não acontece sem que se proponha, mesmo que apenas em nível retórico, a meta de “melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p. 9), já que o “magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (CONSED/UNESCO, 2007, p. 7). E como principais ações concretas de “valorização” do profissional docente da educação básica, nas redes públicas de ensino, temos: as políticas de “gratificações por desempenho”, a estruturação de planos de “carreira docente”, a possibilidade de “divulgação de experiências exitosas”, as dispensas para “cursos de pós-graduação” e as “ações de formação continuada” (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011). Mesmo não estando entre os objetivos deste trabalho explorar profundamente cada uma dessas ações, já que seu o foco recai sobre a formação continuada de professores, faz-se antes necessário evidenciar as relações entre as políticas voltadas para a validação de determinados conhecimentos e os comportamentos considerados úteis ou adequados a um quadro de expectativas pré-definido pelos empregadores.

O relatório intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela OCDE, em 2006, reunindo dados de 25 países, demonstra a preocupação com o alto índice de abandono da profissão, principalmente por docentes com altas qualificações acadêmicas, reconhecendo que “embora salários atraentes sejam claramente importantes para melhorar o apelo da docência, as políticas devem abordar outros aspectos além da remuneração” (OCDE, 2006, p. 216). Dessa forma, se empenham em propor e divulgar estratégias não só de como atrair bons profissionais, mas também de estimular os docentes a se manterem na profissão. Entre as estratégias apontadas pelo documento da OCDE, destacam-se as

“recompensas baseadas no desempenho”, que podem ser gratificações oferecidas como prêmios ou mesmo a possibilidade de graus mais altos na carreira, adquiridos por meio de avaliações que podem se basear nos resultados obtidos pela classe, série ou pela escola em que atua em testes padronizados ou mesmo a comprovação ou certificação de competências do docente por meio de testes ou da observação de suas aulas. Nesse caso, tanto os critérios pelos quais se vão considerar o desempenho dos alunos, quanto o desempenho do professor são externos a sua alçada de decisão, estando em consonância com as diretrizes do momento.

Professores mais experientes e com práticas de excelência devidamente registradas e com resultados validados pelas instâncias de controle são incentivados a relatar aos seus pares os casos de sucesso enfatizando os procedimentos adotados. O que para Gatti, Barretto e André. (2011) é, sem dúvida,

uma forma de incentivo ao desenvolvimento de práticas bem-sucedidas e um reconhecimento do trabalho realizado pelo(a) professor(a) em sala de aula. Em quase todos os casos, a iniciativa está associada à divulgação da experiência exitosa em uma publicação, o que permite torná-la permanente, além de ampliar seu âmbito de socialização, pois a publicação pode circular e atingir grande público (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 206).

Também como estratégia destinada a “reter” profissionais considerados “eficazes”, a OCDE (2006) propõe o oferecimento de afastamentos “sabáticos” remunerados para a formação em cursos previamente determinados por sua consonância com as demandas do empregador, ou seja, julgados por sua pertinência para a obtenção de resultados no trabalho. Nesses casos, é muito comum desenvolver, como contrapartida por tal benefício, regras contratuais em que o profissional se compromete a permanecer no cargo por um ou mais anos a fim de que o empregador possa obter o retorno de seu investimento.

Pesquisas realizadas entre profissionais estadunidenses e britânicos mostram que as taxas de abandono da carreira tendem a ser maiores entre os professores com “conhecimentos acadêmicos relativamente consistentes e melhores qualificações” (OCDE, 2006, p. 186), o que também é considerado na proposição de estratégias que atribuem valores aos cursos e títulos na obtenção de evolução dentro da carreira ou mesmo a possibilidade de acesso a funções de maior prestígio. Nas pesquisas tratadas por Gatti, Barretto e André (2011) é mencionado o depoimento de um entrevistado que

expressa claramente a importância de atribuir ao(a) professor(a) da rede a tarefa de formação, pois, como está familiarizado(a) com a realidade da escola e com as questões do processo de ensino aprendizagem, poderá mais naturalmente mobilizar seus colegas a refletir sobre essas questões e a

encontrar caminhos para superar os problemas encontrados (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 201).

Isso ilustra que a “divulgação de práticas exitosas”, compreendida como espaço concedido aos profissionais que demonstraram os resultados esperados, revela-se como meio de legitimação profissional, possibilitando o acesso às funções burocráticas melhor remuneradas.

Embora tais práticas sejam entendidas positivamente por Gatti, Barretto e André (2011), como a sinalização de “uma postura diante da formação continuada que se aproxima da proposição de Imbernón (2009)”, ao propor que “o professorado deve ser protagonista ativo de sua formação, a qual deve envolver reflexão coletiva sobre a prática ou trabalho colaborativo que propicie aprendizagem da colegialidade participativa”, o que se percebe é a evidência não de aspectos de cooperação, mas de cooptação e competitividade como fator de progressão na carreira. Tal percepção pode ser corroborada pelas conclusões de Vaillant (2006), quando esta afirma que apesar de ser a antiguidade o principal critério de progressão na carreira, o seu ápice ocorre em funções exercidas fora da sala de aula, já que, “o(a) docente só consegue melhoria salarial, quando passa a ser diretor(a) de escola e, daí, a supervisor(a)” (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 18).

Para acelerar a evolução propiciada pela antiguidade, a formação acadêmica ou continuada passa a ser instrumentalizada e reduzida aos “pontos” atribuídos para os certificados, como códigos de acesso à ampliação da remuneração ou aos espaços de poder ou prestígio. Esse fato induz a uma “corrida” aos cursos por parte dos docentes “em busca incessante por titulação para assegurar melhores postos de trabalho” (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 249). E as possibilidades oferecidas pelos empregadores,

tanto em estados quanto em municípios, consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 198).

Avaliação e certificação constituem-se como o substrato legitimador, com forte apelo meritocrático, dos planos de carreira docentes que, embora tenham aprofundado um caráter competitivo liberal, mantém sua organização de maneira mais ou menos isonômica para a garantia de estabilidade do funcionário. Tal organização dificulta o controle mais incisivo da iniciação profissional dos ingressantes nos quadros das redes de ensino, e, em razão disso, o documento da OCDE (2006) propõe o dispositivo de “período

probatório” como um tempo em que o profissional em exercício seja submetido a constantes cursos, acompanhados e avaliados de perto por tutores e gestores, até que esteja “certificado” o suficiente para ingressar na carreira. Parte da justificativa para a adoção desse dispositivo, no caso das redes de ensino do Brasil, além da intensificação do controle institucional, se afirma no esvaziamento da formação inicial.

Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores (GATTI, 2014, p. 34).

Mesmo diante das políticas que se constituem em torno da ideologia da valorização do magistério, somadas aos esforços governamentais para a “ampliação da matrícula e a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura”, bem como a ampliação da oferta de cursos, incluindo aí as opções de educação à distância (EAD), o que se percebe é, além de uma diminuição da procura pelas habilitações para a carreira docente, também uma alteração significativa no perfil dos estudantes. Isso implica, para boa parte das instituições, mudanças também no tipo de formação propiciada a esses alunos.

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 140).

Vale ressaltar que a necessidade de oferecer aos docentes, no momento do ingresso, um período em que estarão sob constante treinamento e avaliação, além de uma série de cursos de formação continuada, consiste de fato em que os processos seletivos para o acesso ao cargo não se mostram eficazes na seleção dos trabalhadores mais qualificados, segundo os parâmetros reconhecidos. Fato que poderia ser atribuído diretamente a má qualidade dos egressos das licenciaturas ou, se abordado com seriedade, que é revelador de que os mecanismos tratados como “valorização” não conseguem ser mais que instrumentos de cooptação e controle dos trabalhadores, e que talvez, seja justamente essa característica de profissional despojado de qualquer autonomia, para além dos baixos salários, um elemento significativo da baixa atratividade da profissão ou de seu pouco reconhecimento social.

Adorno, em uma situação em que a questão dos baixos salários já não era o fator preponderante na falta de prestígio em relação ao magistério, percebe a permanência de

certos tabus, como o tratamento diferenciado percebido entre professores da educação básica e os respeitados professores universitários, afirmando que o primeiro não é considerado um “senhor” no sentido de sua relação com as “oportunidades educacionais”. Também ressalta que essa falta de prestígio não se justifica apenas pela imagem de “funcionário” em relação ao estereótipo das valorizadas profissões liberais, já que a outras profissões vinculadas ao aparato estatal, como os juízes e funcionários administrativos, se atribui maior prestígio social, o que para o autor estaria ligado ao fato de que estes últimos

têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. (ADORNO, 1995b, p.103).

Essa imagem de alguém cuja formação não lhe confere a capacidade de tomar as melhores decisões no âmbito da sua atuação, sendo mero executor de tarefas expressas por recomendações e materiais produzidos em espaços distantes de sua participação, não parece poder ser remediada pelas fórmulas que visam produzir o trabalhador eficaz, pró-ativo e colaboracionista, quando o maior prêmio previsto ao professor, em decorrência da valorização pelos bons serviços prestados, seja afastar-se do fazer pedagógico rumo a posições de poder, como agente de controle e cooptação nos espaços administrativos e burocráticos.

CAPÍTULO 5 – SUPLEMENTAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA SINTÉTICA

5.1. O perfil dos docentes e as demandas do mercado educacional

As pesquisas de Vaillant (2006) acerca do perfil dos docentes da América Latina apontam que atualmente os ingressantes na carreira docente são majoritariamente provenientes de setores e famílias com déficits de “capital cultural e econômico”, cujos baixos salários tornam-se parte significativa da composição da renda familiar, além do fato de serem estes sujeitos, principalmente, na educação infantil e primária, mulheres com idades menores do que as percebidas em países mais desenvolvidos. Estes estudos tornam perceptíveis as relações entre a proletarianização da profissão docente e as estratégias apontadas pela Unesco para as questões da empregabilidade, quando estas últimas encontram no campo educacional não só a responsabilidade de incluir os indivíduos marginalizados por meio da preparação para o competitivo mercado de trabalho, mas a inevitabilidade de acolher em seus postos de trabalho, socialmente desvalorizados, esses segmentos da população. O que se evidencia na recomendação de que “deve-se dar uma atenção particular às mulheres que, em proporções cada vez maiores, desejam retornar à vida ativa, e à reciclagem dos trabalhadores vítimas da supressão de emprego” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26).

Tal relação encontra evidências em Sampaio e Marin (2004), ao considerarem dados de SINISCALCO (2003), que apontam que na América Latina e Caribe, entre 1990 e 1995, “o aumento de professores para a educação primária foi de 12,2% e para a educação secundária foi pouca coisa menor, ou seja, 11,6%”. As autoras indicam que este feito “só foi possível em razão de alguns fatores” como “o recurso ao amplo contingente da população considerado economicamente ativo, porém fora do mercado de trabalho” entre eles as mulheres e os jovens trabalhadores.

Conclusões similares podem ser obtidas nas informações levantadas por Barretto (2011), com base nas respostas ao questionário do “Exame Nacional de Cursos (ENADE) de 2005 pelos estudantes de oito cursos presenciais de licenciatura, a saber: Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia” (BARRETTO, 2011, p. 45). Na pesquisa da autora, os alunos são mais velhos; pouco mais da metade

está acima da faixa etária adequada: 18 a 24 anos de idade; e são predominantemente do sexo feminino: as mulheres representam 92,5% das matrículas na Pedagogia e 75% nas demais áreas. Barretto (2011) ainda aponta para

fatores como a maior oferta de vagas no período noturno nas instituições privadas, o que melhor atende às condições de estudo de que dispõem os alunos, uma vez que a maioria dos licenciandos trabalha e boa parte deles possui jornadas laborais extensas. Ademais, a oferta de apoio financeiro pelo poder público ou por outras entidades para manter os alunos nas instituições privadas, tem igualmente beneficiado um número crescente de estudantes de baixa renda (BARRETTO, 2011, p. 42).

Não sem razão, Apple (1987) salienta que

a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar (APPLE, 1987, p. 6).

É diante do contexto das reformas educacionais estadunidenses, das quais podemos assinalar ascendência em relação às reformas ocorridas na América Latina, que Apple (1988) compara seus efeitos com os da introdução do Taylorismo no universo fabril: mesmo como tecnologia gerencial, que separa “concepção” de “execução”, embora encontrando diversas formas de resistência, teve como efeito a legitimação da ideologia que intensifica as formas de controle ao longo de toda a escala de posições e, também, as exigências sobre o trabalhador. Portanto, a ampliação do emprego da força de trabalho feminina nos serviços públicos como extensão das tarefas domésticas une o fato social de que “o trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menos *status* pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz” (APPLE, 1988, p. 14). Com “(...) o suposto ‘jeito para cuidar’ feminino, as qualidades empáticas, ‘naturais’ das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-na ideais para ensinar em tais escolas” (APPLE, 1988, p. 19). Não se trata somente da “história do controle dos funcionários do estado para obter um ensino eficiente, mas uma rearticulação das dinâmicas de patriarcado e classe num local: a escola” (APPLE, 1987, p. 8).

A atribuição de fragilidades (sejam de capital cultural ou de conhecimento sobre a prática) aos trabalhadores se converte em justificativa perfeita para o exercício cada vez mais incisivo do controle, de modo que a percepção de dificuldades em atingir uma série de expectativas criadas e alteradas constantemente em instâncias de administração, quando testadas por mecanismos, em geral, pouco transparentes, tende a revelar o que geralmente é tratado como “lacunas de formação”. Embora a formação continuada tenha sido proposta nas diferentes discussões internacionais como uma forma de possibilitar o

aprofundamento e avanço nas formações profissionais ao longo da vida, diante da precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação no Brasil,

(...) muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior (GATTI, 2008, p. 58).

Tal conclusão não pode ser aceita sem questionamento, já que boa parte dos cursos de formação continuada se constituem em torno do ajustamento a demandas criadas no âmbito das próprias reformas educacionais, como é o caso dos ciclos de progressão plurianual, das diretrizes curriculares, das inovações no âmbito legal, como o Ensino Fundamental de nove anos ou as políticas de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, ou mesmo do principal critério pelo qual o resultado do trabalho dos professores é medido: as avaliações em larga escala. Para Gatti, Barretto e André,

os dados dos estudos de campo mostram um avanço na concepção de formação continuada, evoluindo de um conjunto de ações dispersas para focar o desenvolvimento da proposta curricular, estando, no horizonte, os resultados dos sistemas de avaliação do governo federal, dos estados, ou dos próprios municípios (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 217).

Para além das alterações nas orientações curriculares em busca de melhores desempenhos nas avaliações externas, que retira do professor um espaço de legitimidade em relação ao conhecimento sobre o próprio trabalho, também representa desafio

a compra dos chamados “sistemas de ensino apostilados”, elaborados por empreendedores privados com fins lucrativos ou por ONGs que prescrevem orientações detalhadas sobre o currículo e fornecem material para professores e alunos (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 47).

Não sem razão, as mesmas editoras, empreendedores privados e ONG estão entre os principais fornecedores de serviços de formação continuada para professores nos municípios, e que a principal fragilidade percebida por Gatti, Barretto e André (2011) em sua pesquisa é, “no que concerne às demandas de formação continuada, muitos entrevistados enfatizaram que os professores solicitam, mais frequentemente, temas relativos à prática, ao como ensinar” (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 199).

As avaliações também influenciaram a difusão de currículos organizados por competências, com foco em uma formação voltada para resultados mensuráveis. No entanto, os currículos oficiais, em consonância com a legislação e as orientações federais, propõem

a ênfase à diversidade e insistir no caráter transversal e interdisciplinar do conhecimento veiculado nas escolas e na necessidade da sua contextualização,

anuncia uma guinada basilar nas políticas da área. Acompanhando o que ocorre também nas reformas educativas dos países desenvolvidos e da América Latina, a reforma do currículo é uma peça fundamental na mudança de eixo das políticas da igualdade, voltadas para todos, que informaram a expansão dos sistemas educacionais no século XX, para as políticas da equidade, focalizadas em grupos específicos do início do século XXI (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 36).

Ainda, vale ressaltar o que Gatti, Barretto e André (2011) apontam como

uma coincidência, que acaba em redundância, que se refere à condição sociocultural dos professores e às condições de vida dos alunos das redes públicas de ensino, que, muitas vezes, apresentam alguma desvantagem social (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 28).

A maioria dos professores brasileiros, como visto anteriormente, são provenientes das “camadas sociais menos favorecidas”, com as piores oportunidades educacionais, especialmente os trabalhadores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. As autoras também afirmam que

essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 29).

Transparece igualmente, como “lacuna de formação”, a necessidade de um engajamento do professor como agente de “inclusão social”, com papel ativo na defesa de que a “educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer os outros direitos humanos. Por essa razão ninguém deve ficar excluído dela” (CONSED/UNESCO, 2007, p. 12). De modo que em detrimento dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, o professor possua certas “qualidades humanas, como autoridade, empatia, paciência e humildade” (DELORS, 1998, p. 159), já que, em consonância com as pedagogias do “aprender a aprender”, se faz necessário

estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo: passar do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimento, mas aquele que ajuda seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 1998, p. 155).

Como resposta adaptativa a essas necessidades muitas vezes contraditórias, apregoa-se um modelo de profissional flexível, participativo, criativo e autônomo, capaz de investir seu tempo em uma formação generalista e multitarefa com a ajuda das novas tecnologias, já que, conforme o documento da Unesco (2005), a visão tradicional e fragmentada dos professores

está sendo substituída pelo conceito ampliado do desenvolvimento profissional, entendido como aprendizagem dos docentes ao longo de toda a

vida. Esse processo articula a formação inicial, a formação em serviço (como programas formais dirigidos pelos responsáveis por essas áreas) e a auto-formação dos docentes, desenvolvendo competências sociais, éticas e técnicas e incorporando o uso das tecnologias da informação e da comunicação ao quadro de uma profissão em permanente construção (Unesco, 2005, p. 15).

As tecnologias da informação e da comunicação, normalmente representadas apenas pela sigla TIC, recebem especial atenção não só nas recomendações de organismos internacionais como se tornam componentes indispensáveis nos textos das orientações após as reformas educacionais dos anos 1990. É o caso da proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior no parecer CNE/CP 9/2001 do Conselho Nacional de Educação.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo (ANDRÉ, 2004, p. 25).

Entende-se que a capacidade de utilizar determinadas “ferramentas” seria a solução para uma eficaz superação das fragilidades de formação dos indivíduos. Tal crença na panaceia tecnológica leva Delors a propor que a introdução de “meios de qualidade pode ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos”, afinal isso “permite a difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar novas competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades (DELORS, 1998, p.161).

É importante frisar que as tecnologias da informação e da comunicação, dessa perspectiva, não seriam apenas um meio, mas um conteúdo de ensino indispensável à vida na sociedade contemporânea, constituindo-se quase como um fim em si mesmo já que, como visto anteriormente, torna-se fator preponderante não só para a inclusão dos indivíduos com algum déficit de conhecimentos, mas para a inclusão de países com déficits econômicos na competitiva economia “globalizada”.

De fato, por todo o lado, mas, sobretudo nos países pobres, o ensino científico deixa a desejar quando sabemos o quanto é determinante o papel da ciência e da tecnologia na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza. Importa, pois em particular nos países em desenvolvimento, remediar as deficiências do ensino das ciências e da tecnologia, nos níveis elementar e secundário, melhorando a formação dos professores destas disciplinas (DELORS, 1998, p.162).

A proposta de formação cultural oferecida sobre a roupagem de inclusão digital, baseia-se na suposta queda de barreiras que impediam o livre acesso a todo o conhecimento socialmente produzido, já que

as novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas (DELORS, 1998, p. 39).

Tais afirmações se assemelham ao que Adorno qualificou como “uma pseudodemocrática conversa de vendedor” (ADORNO, 1972, p. 253), pois o autor acreditava que a eliminação do antigo privilégio das classes altas em relação ao acesso à cultura, que se promove “pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 150).

Portanto, longe de uma “sociedade do conhecimento” ou “da informação”, o que se torna claro é conversão dos bens de informação, neutralizados e empobrecidos, distribuídos por inúmeros canais, em mercadoria barata, o que corrobora a tese adorniana:

Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que tem que se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muito mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. Hoje como antes se produz visando lucro (ADORNO, 1986a, p. 68).

Seria ilusão imaginar que, por outro lado, aqueles que já possuem desde seu nascimento as condições materiais para o acesso aos bens culturais estariam mais próximos de uma formação baseada em experiências autênticas, de modo que sua condição pudesse ser almejada como projeto educacional. Também entre as elites o aspecto da adaptação emerge como forma dominante, petrificando o potencial emancipatório da cultura e renunciando à autodeterminação por estar preso a elementos culturais socialmente aprovados.

Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato de pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que

devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (Adorno 2010, p. 8).

Ao discutir a relação estabelecida com os bens culturais por parte de postulantes ao magistério, Adorno constata uma “colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados”, revelando “que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão”, o que implica a “ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador” (ADORNO, 1995a, p. 63). Em outra obra, respondendo sobre qual seria a finalidade da educação, o autor reconhece seu viés de adaptação, mas ressalta que não se pode ficar restrito a esta quando se busca a emancipação humana. A educação deve estar voltada, antes de tudo, à produção de uma “consciência verdadeira”, caracterizada pelo

(...) pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995e, p. 151).

Convém ao menos uma rápida consideração sobre o sentido de experiência (*Erfahrung*), termo inicialmente utilizado por Walter Benjamin (1989), que fornece substrato conceitual na produção da teoria adorniana de formação (*Bildung*). A experiência empobrecida, convertida em vivência sem qualquer elo que vincule os homens ao passado e a tudo que pertence a ele como patrimônio social, histórico e cultural. Para Benjamin, é também a técnica, estrategicamente controlada, presa a padrões de eficácia e a resultados meramente instrumentais dos quais, muitas vezes, depende a autopreservação, que interdita a experiência e se produza alguma narrativa potencialmente edificante. Como exemplo, o autor remete para a barbárie da Primeira Grande Guerra, pois:

Na época já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos (...). Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1986, p. 114-115).

A experiência tende a deixar marcas no sujeito, que podem ser expressas pela narração, enquanto a vivência, pelo contrário, representa aquilo que efêmero e que se encerra em si mesmo. É o caso das notícias apresentadas pelos jornais, em que as

informações, da forma como estão dispostas, contêm “novidade, concisão, inteligibilidade e, sobretudo, falta de conexão entre uma notícia e outra” (BENJAMIM, 1989, p. 107). Essa situação impede que os fatos se tornem parte da experiência, negando toda a particularidade.

Os espaços destinados à educação, reduzidos à lógica das fábricas tomadas pelo ritmo e pela racionalidade dos resultados imediatos, interpondo a técnica entre o sujeito e o que lhe é externo, forçando uma “adaptação totalitária”, “pela qual se perde, no processo de trabalho da industrialização avançada, a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é mero objeto de dominação e alienação” (MAAR, 1995, p. 65), assim como o fluxo ininterrupto de reformas educacionais, com a necessidade constante de busca de atualização e de suplementação das próprias deficiências em relação ao aparato técnico, realizada pelo consumo de produtos culturais padronizados, se impõem de modo a reafirmar continuamente a percepção de obsolescência do sujeito ante a tecnologia e ao mercado como fins em si mesmos. Estes últimos, pelos avanços no próprio aparato, podem exigir abertamente dos sujeitos, não apenas a adaptação constante a este, mas a participação criativa e engajada no aumento de sua eficácia.

(...) o que se considera como progresso na indústria cultural, o insistentemente novo que ela oferta, permanece na obscuridade do sempre igual (homogêneo); toda mudança encobre um esqueleto no qual se muda tão pouco como na própria motivação do lucro, desde que tal motivação ganhou ascendência sobre a cultura (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 78).

A celebrada facilidade de acesso aos bens culturais, promovida por sua reprodução em escala industrial e por novas tecnologias de circulação e consumo, não só altera o processo de formação, excluindo dele a experiência em seu sentido pleno, mas, ao converter a cultura em mercadoria, petrificando e neutralizando seus potenciais emancipatórios, contribui para um círculo vicioso de fortalecimento da ideologia e formação regressiva. Não sem razão, o conceito de Indústria Cultural aponta para a denúncia de que os bens culturais, convertidos em produtos prontos para o consumo,

(...) ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados (ADORNO, 1996, p. 394).

Esta dimensão da indústria cultural que converte a formação em uma coleção de vivências pré-moldadas e estados informativos passíveis de acumulação por meio do

consumo, submete a cultura ao fetichismo da mercadoria e a relação estabelecida com os produtos culturais no óbice da própria formação.

5.2. Indústria Cultural, Cinema, experiência e formação

Se a experiência é interdita na constituição do sujeito professor, compreendido este como potencial interlocutor das experiências de seus alunos com a cultura, quais seriam as fontes da narrativa com a qual este poderia dar sentido formativo a sua atuação se não os próprios meios padronizados pela indústria para o exercício de sua tarefa? Por que esperar que seja mais que um agente reproduzidor de formas regressivas de interação com o mundo? Segundo Adorno e Horkheimer (1985), tais formas redundam na

incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41).

É possível notar, portanto, uma relação que se retroalimenta de maneira regressiva quando o mundo da produção e a busca de satisfazer as necessidades dos homens imprimem sua própria racionalidade, favorecendo uma relação superficial com a cultura e com a arte convertidas em bens de consumo. São estas que, por sua vez, contribuem com a reafirmação desta mesma racionalidade por meio da ideologia que reproduzem. Assim, por mais complexa e refinada que se torne a “a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Diante disso, Adorno denuncia que o conceito de cultura não foi apenas esvaziado de sentido, mas na realidade, foi invertido, pois “ao invés de promover o espírito, os ditos meios de comunicação o que fazem é insuflar o espírito do senhor às massas; e o efeito mais sutil é que o senhor fica sempre invisível” (ADORNO, 1994b, p. 238). A própria cultura, reduzida a seu aspecto afirmativo, passa a ser um componente desse mecanismo. “Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47). De que fariam “os remadores” da metáfora de Adorno e Horkheimer quando mesmo o gesto quase automático de remar lhes rouba toda a atenção, portanto

todo o potencial de pensamento individual ou crítica? Mas não só o trabalho árduo e repetitivo impede ação consciente, também a distração, tornando-se uma necessidade, faz com que até mesmo o que seria “tempo livre” seja apenas outro viés do trabalho alienado e sua faceta de consumo conspícuo. Assim a diversidade de bens culturais disponíveis se constitui em falsa promessa, vendendo a suposta liberdade de escolher quando todas as opções respondem a uma mesma lógica, a do consumo.

A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 131)

As produções da cultura e das artes já estavam de alguma forma submetidas à possibilidade de tornarem-se mercadorias desde que seus produtores passaram a sobreviver da venda ou uso de suas obras, mas estes não almejavam diretamente o lucro. O novo na indústria cultural é que as obras agora já possuem o parâmetro dado de antemão, precedendo sua concepção, o cálculo baseado na lógica da mercadoria. Assim submetidas às leis de oferta e procura, as obras possuem um potencial inverso ao das obras artísticas que negam a realidade, incitam ao questionamento e à crítica, impulsionam o pensamento a transpor seus próprios limites.

O ensaio “A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica”, publicado por Benjamin pela primeira vez em 1936, portanto, sete anos antes que o conceito de indústria cultural fosse proposto por Adorno e Horkheimer, é precursor, ou no mínimo interlocutor, do debate que estruturou o conceito proposto na obra “Dialética do Esclarecimento”. No entanto, sua visão em relação às inovações técnicas e seus impactos não só nas formas de difusão e consumo dos bens culturais, mas também na produção e em suas formas estéticas, revelam uma análise mais esperançosa do que a de seus colegas frankfurtianos, pois mesmo reconhecendo o declínio do que chamou “aura” da obra de arte, o autor aponta que na medida em que a técnica

multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite a reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema (BENJAMIN, 1994, p. 168-169).

Ao compreender que as formas de percepção dos grupos sociais se transformam ao longo dos períodos históricos da mesma forma que se alteram os seus modos de

existência, Benjamin afirma que a maneira pela qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela acontece, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. Desse modo, considerava o filme como uma expressão artística típica da modernidade, estruturalmente vinculado as exigências dos novos tempos.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1994, p. 174).

O filme, para Benjamin, diferente da literatura e da pintura, tem na reprodutibilidade técnica o fundamento imediato de sua produção, não apenas permitindo sua difusão em massa, mas tornando-a pré-condição. O autor afirma que “a difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade” (BENJAMIN, 1994, p. 172).

Não se pode afirmar que as posições de Benjamin sejam expressões de um otimismo ingênuo; no entanto, sua obra foi produzida sob o impacto do cinema soviético, o que influi em uma perspectiva quase apologética do caráter coletivo de uma produção artística que não só seria destinada ao consumo das massas, mas potencialmente produzida por elas. Mas Hollywood e seu aparato industrial monopolista já demonstrava alguns perigos, que levam o autor alertar que

Não se deve, evidentemente, esquecer que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte da sua exploração pelo capitalismo. Pois o capital cinematográfico dá um caráter contra-revolucionário às oportunidades revolucionárias iminentes a esse controle. Esse capital estimula o culto do estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito reduzida ao clarão putrefato que emana do seu caráter de mercadoria, mas também o seu complemento, o culto do público, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta por no lugar de sua consciência de classe (BENJAMIN, 1994, p. 200).

O fato é que o cinema não se libertou do capitalismo, ou mais precisamente, de sua forma industrial de produção de mercadorias, e já a partir da década de 1930 a indústria de cinema de Hollywood se consolidava por meio da junção do aparato de produção de organização fordista ao emprego de novas tecnologias de filmagem, montagem e exibição, além da apropriação de elementos literários da narrativa linear típica dos romances populares, o que propiciou a grande indústria estadunidense, não só dominar o mercado mundial com seus produtos como a se constituir em modelo de produção dominante. Desse modo, como afirma Xavier (1983), seja com

sede na Califórnia, em Cinecittá ou em São Bernardo, tal modelo representa uma convergência radical entre a construção de um discurso que se quer transparente (efeito de janela / fluência narrativa) e a modelagem precisa de uma dupla máscara: para propor uma ideologia como verdade, tal máscara insinua-se na superfície da tela (produzindo os efeitos ilusionistas) e insinua-se, na profundidade e na duração produzidas por estes efeitos (produzindo as convenções do universo imaginário no qual o espectador mergulha) (XAVIER, 1983, p. 35).

Este cinema que se constituiu como paradigma internacional de produção por meio dos conglomerados de mídia estadunidenses, incentivado pelo *stablishment* dos EUA como parte de uma política de hegemonia cultural, não determinou apenas a forma padrão de um produto da indústria cultural, mas seu impacto pode ser verificado em diferentes esferas da sociedade ao redor do globo.

Neste mundo dominado pela técnica, ninguém escapa à influência do cinema, mesmo os que nunca assistem a filmes. Geralmente, as culturas nacionais não conseguiram resistir à maneira de viver, à moral e, sobretudo, ao fantástico impulso que o cinema deu à imaginação. Contudo, é impossível falar de cinema sem mencionar o cinema norte-americano. A influência do cinema é uma influência do cinema norte-americano, devido à agressiva importância da difusão mundial da cultura americana (...). Sua estrutura de comunicação funciona graças a uma série de elementos: a utilização do estrelismo, a mecânica das intrigas, fascinação dos gêneros e vários truques publicitários (ROCHA *apud* HENNEBELLE, 1978, p. 215).

Douglas Kellner, que se vale tanto da Teoria Crítica quanto dos Estudos Culturais, entende que o cinema e outros meios da indústria cultural tornam-se os fornecedores de modelos do que é ser mulher ou homem, belo ou feio, vencedor ou fracassado. O mesmo vale para os valores de pertencimento a classe, raça, etnia, nacionalidade e sexualidade, de “nós” e “eles”.

Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas (KELLNER, 2001, p. 9).

Essa potência de inculcar padrões de consumo, relações sociais, estereótipos e identidades, no entanto, precisa respeitar determinados limites, já que como empreendimento comercial, “enfrenta severas limitações no grau com que pode preconizar posições críticas e radicais em relação à sociedade”, portanto, o cinema Hollywoodiano não pode

ofender as tendências dominantes com visões radicais, tentando, portanto, conter suas representações de classe, sexo, raça e sociedade dentro de fronteiras preestabelecidas. Portanto, os radicais, de modo geral, são excluídos do cinema de Hollywood, ou então são obrigados a manter suas posições dentro dos limites aceitáveis (KELLNER, 2001, p. 135).

Posição semelhante à de Kellner já era apontada por Siegfried Kracauer, contemporâneo e interlocutor próximo a Walter Benjamin. Em seu ensaio de 1927 intitulado “As pequenas balconistas vão ao cinema” revela poucas expectativas quanto ao potencial revolucionário do filme ao evidenciar que o produtor de cinema não se empenharia em “satisfazer as necessidades de crítica social de seus consumidores”, já que se o fizesse, não encontraria meios para produzir. Nem mesmo o teatro escaparia a essa tendência diante do capitalismo monopolista, em que os mecanismos de produção são ocultados, possibilitando “parecer que são independentes do capital e, portanto, capazes de produzir obras de arte atemporais e desvinculadas de uma classe social” (KRACAUER, 2009, p. 311).

Esta lógica não impede o cinema de mostrar em suas narrativas personagens e eventos que escapam a lógica social; a questão é de que forma tais sujeitos e situações são retratados. Como ocorrem com as fábulas e contos infantis (GIOVINAZZO, 2004), a forma pedagógica e a insistência na mensagem retiram o potencial da narrativa de compartilhar experiências, limpando o texto e a imagem de seus conteúdos críticos e que poderiam deixar ao público alguma liberdade na fruição das obras; ao contrário, reproduzem, mesmo que em reinos fantasiosos, outros planetas ou sociedades do futuro, as mesmas vagas lições. Nesse sentido, o cinema

torna-se efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral. As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e uma conduta exemplar das pessoas concernidas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 143).

Os esquemas narrativos previamente definidos, com uma ou outra alteração em sua roupagem, propiciam a segurança ao público em relação ao roteiro, como se a história já lhe fosse conhecida. Dessa forma, o prazer que se pode extrair da experiência é a ausência de qualquer esforço, a previsibilidade e a permanência do sempre igual. Fica-se acostumado a entender o que facilmente se conecta aos modelos estabelecidos e, para isso, recorre-se a assimilação artificialmente simplificada. Assim, não é incomum que no começo do filme já se possa prever quem será recompensado, da mesma forma como “ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros

compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele se desenrola como previsto” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 118). Os autores continuam:

A ideia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entreveem; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem por que é fabricado. Sem o confessar, pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfações que, na realidade, não o são (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 96).

Tais afirmações possibilitam o questionamento sobre o real poder de discursos tão simplórios e vagos de exercerem alguma influência sobre um espectador que não está disposto a qualquer esforço extra de compreensão. Como fonte apenas de distração ou divertimento, o cinema, como outros meios, ao contrário do que se possa imaginar, favorece um “exercício da percepção” necessária ao aparato técnico da modernidade “que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas” (BENJAMIN, 1995, p. 194). Adorno e Horkheimer também advertem que

Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como se afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 135).

A ideologia, mesmo reduzida a um “discurso vago e descompromissado”, não se torna mais fácil de identificar ou mesmo mais fraca, pois é justamente sua “aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não deixe verificar, funciona como instrumento da dominação. Ela se converte na proclamação enfática e sistemática do existente” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 138). O que permite afirmar que o cinema como indústria está longe de produzir apenas uma distração ingênua, pois o aparato técnico empregado se empenha em que cada detalhe; e tal aparato se constitui em função de determinadas intencionalidades ou, nas palavras de Xavier, esse “cinema dominante” é “rigidamente codificado, e sua retórica de base – a ‘impressão de realidade’” (XAVIER, 1983, p. 11).

Cada enquadramento, a cena, os cortes que a decompõem, a montagem, enfim, cada mínimo componente da ação é racional e meticulosamente pensado em função de

determinadas regras da técnica e do discurso para atender e provocar o interesse do público, e isso por meio do que Xavier (1983) chama de efeito de transparência ou efeito-janela, favorecendo uma relação intensa com um mundo fabricado e enquadrado pela câmera, o que cria a aparência de uma existência autônoma.

As famosas regras de continuidade funcionam justamente para estabelecer uma combinação de planos de modo que resulte uma sequência fluente de imagens, tendente a dissolver a “descontinuidade visual elementar” numa *continuidade espaço-temporal reconstruída*. O que caracteriza a *decupagem clássica* é seu caráter de sistema cuidadosamente elaborado, de repertório lentamente sedimentado na evolução histórica, de modo a resultar num aparato de procedimentos precisamente adotados para extrair o máximo rendimento dos efeitos da montagem e ao mesmo tempo torná-la invisível (XAVIER, 2008, p. 32, *grifo do autor*).

Por trás da construção desse sistema de produção está a ilusão de que o público se encontra em contato direto com o universo representado, sem qualquer mediação, tornando, por meio da técnica, possível projetar sobre a situação ficcional um certo grau de verdade, encobrendo aquilo que a história possui de banal, de simplório e de falso. Nesse sentido, “o método torna ‘palpável’ uma visão abstrata e, deste modo, sanciona a mentira” (XAVIER, 1983, p. 42-43).

Para Benjamin, a potência desse aparato reside no fato de que

A natureza que se dirige à câmera não é a mesma que a que se dirige ao olhar. A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente (...). Ela (a câmera) nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas. Pois os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte *fora* do espectro de uma percepção sensível normal (BENJAMIN, 1994, p. 189-190).

Também Kracauer demonstra estar atento à estratégia da indústria de operar no campo psicológico, dialogando com o desejo do público, pois o “que os filmes refletem não são tanto credos explícitos, mas dispositivos psicológicos – essas profundas camadas da mentalidade coletiva que se situam mais ou menos abaixo da dimensão da consciência” (KRACAUER, 1988, p. 18).

A ideia de que o cinema alcança um inconsciente coletivo que já se encontra constituído na psique de seu público, pode, a princípio, nos levar a crer que o cinema e outros meios da indústria cultural consistem apenas em um “espelho” do sonho e do desejo dos indivíduos, o que é fortemente combatido por Dieter Prokop (1986), já que esta concepção de filme como reflexo de seu público apela a uma “alma coletiva”,

empiricamente não-palpável, favorecendo apenas uma percepção apologética e acrítica frente a uma indústria que incide fortemente sobre

as preferências dos consumidores de forma somente seletiva; ela assimila apenas preferências difundidas globalmente de camadas altamente participantes. Na medida em que trata somente destas, ela provoca ao mesmo tempo uma reestruturação do público: somente as camadas médias, orientadas ao lazer de forma genérica, vão frequentemente ao cinema. As demais, principalmente as inferiores, são excluídas da participação frequente: os filmes produzidos não correspondem nem às suas formas de preferências, nem às suas formas de percepção (PROKOP, 1986, p. 46).

Prokop (1986, p. 59) também aponta que não são as mudanças em relação “ao meio e suas características imanescentes”, que resultam na passividade do público, mas antes a “força das pressões estruturais”, que “articula as experiências do público de forma diferente do que este mesmo poderia fazê-lo”. A passagem de uma recepção coletiva dos primeiros anos do cinema em salas, onde um público de operários gritava e interagía com o que parecia ser um “brinquedo de parque”, para o cinema de recepção individual e silenciosa das grandes salas, vinculadas aos monopólios transnacionais, não se explica pelos argumentos dos sociólogos do filme que apelam para certa psicologia das massas, mas sim pela regulamentação que o próprio meio impõe ao seu consumidor.

Este cinema produzido para o mercado internacional, com pretensões universalistas, não pode se dar ao luxo de deixar “à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão para imaginar e passear pela obra, livre do controle das imagens industrializadas que os adestram, fazendo com eles se identifique imediatamente com a realidade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114). Os autores continuam:

(...) a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, (...) mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Um aspecto válido de se ressaltar quanto à dimensão pedagógica da produção cinematográfica é o fato de que produção e consumo, segundo Marx (1978), consistem de partes complementares e que se retroalimentam.

Do lado da produção, primeiro, ela fornece os materiais, o objeto para o consumo. Sem objeto não há consumo. É nesse sentido que a produção cria o consumo. Mas não é somente o objeto que a produção cria para o consumo: Determina também seu caráter, dá-lhe seu acabamento (*finish*). Do mesmo modo que o consumo dava ao produto seu acabamento, agora é a produção que dá o acabamento do consumo. Em primeiro lugar, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que deve ser consumido de uma certa maneira, esta por sua vez mediada pela própria produção. A fome é fome, mas

a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes. A produção não produz, pois unicamente o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente. Logo a produção cria o consumidor (MARX, 1978, p. 110).

Desse modo, a afirmação de que “todo o cinema é educativo”, presente na produção de pesquisadores que defendem a intensificação dos usos do cinema de massas na escola, não pode ser simplesmente refutada. Quando Cipolini e Moraes (2009), concordando com Franco (1992) defendem tal afirmação, oferecem como justificativa o “potencial do cinema em produzir e veicular uma linguagem artística, mas também ideológica e política”.

No entanto, para além destas conclusões, cabe afirmar que o filme como mercadoria produz o próprio código de conduta exigido para seu consumo e, nesse sentido, educa, treina e cria disposições para o modelo de percepção exigido, para a racionalidade e para a participação acrítica no mercado, ou seja, a educação propiciada pelo cinema é a expressão da propaganda que este faz de si mesmo, de seus financiadores e da ordem que sustenta suas posições.

Cada filme é um trailer do filme seguinte, que promete reunir mais uma vez sob o mesmo sol exótico o mesmo par de heróis; o retardatário não sabe se está assistindo ao trailer ou ao filme mesmo. O carácter de montagem da indústria cultural, a fabricação sintética e dirigida de seus produtos, que é industrial não apenas no estúdio – cinematográfico, mas também (pelo menos virtualmente) na compilação das biografias baratas, romances-reportagem e canções de sucesso, já estão adaptados de antemão à publicidade: na medida em que cada elemento se torna separável, fungível e também tecnicamente alienado à totalidade significativa, ele se presta a finalidades exteriores à obra. O efeito, o truque, cada desempenho isolado e receptível foram sempre cúmplices da exibição de mercadorias para fins publicitários, e atualmente todo *close* de uma atriz de cinema serve de publicidade de seu nome, todo sucesso tornou-se um *plug* de sua melodia. Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo *slogan* propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e no entanto familiar, do fácil e no entanto marcante, do sofisticado e no entanto simples. O que importa é subjugar o cliente que se imagina como distraído ou relutante (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 77).

A indústria cultural recusa a mediação, pois não resta o que mediar, uma vez que tudo está dado, o filme é o retrato da realidade que busca interpretar, reduzindo-se a simples reprodução. “A paixão do palpável, de não deixar nenhuma obra ser o que é, de a acomodar, de diminuir a sua substância em relação ao espectador, é um sintoma indubitável de tal tendência” (ADORNO, 2011, p. 28). Dessa forma, a cultura de massa

se torna sua própria referência, pois toma a si mesma e a totalidade como seu próprio conteúdo e matéria-prima, esgotando as possibilidades de tensão entre o particular e o universal e entre a realidade e sua potência.

Para Adorno (2011), a obra de arte teria o potencial de estabelecer uma pausa, no sentido de transcendência em relação à realidade imediata que se impõe como intransponível, e, justamente por isso, a capacidade de transpô-la. Para o autor,

Cada obra de arte é um instante; cada obra conseguida é um equilíbrio, uma pausa momentânea do processo, tal como ele se manifesta ao olhar atento. Se as obras de arte são respostas à sua própria pergunta, com maior razão elas próprias se tornam questões (ADORNO, 2011, p. 17).

Esta “pausa” não pode ser confundida com o descanso, distração ou estar submetida a qualquer propósito funcional, sob o risco de tornar-se mais uma mercadoria da indústria.

O que se poderia argumentar em favor dos mecanismos da indústria, a suposta inclusão do grande público no mundo da cultura, possibilitando graças aos avanços tecnológicos o acesso às grandes obras da literatura e da arte longe dos espaços elitizados dos museus e bibliotecas, tornando-se parte do cotidiano de pessoas comuns, é refutado por Marcuse (1973), com a afirmação de que

voltando à vida como clássicos, eles voltam à vida diferentes de si mesmos; são privados de sua força antagônica, do alheamento que foi a própria dimensão de sua verdade. O intento e a função dessas obras foram, assim, fundamentalmente modificados. Se antes estavam em contradição com o *status quo*, essa contradição se mostra hoje aplanada (MARCUSE, 1973, p. 76).

Marcuse (1973), de modo mais irônico, entende que pode até ser positiva a facilidade para que quase todas as pessoas possam, nos dias atuais, ter “as belas-artes ao seu alcance, simplesmente ligando o seu receptor ou entrando numa loja. Contudo, elas se tornam, nessa difusão, dentes de engrenagem de uma máquina de cultura que refaz seu conteúdo” (MARCUSE, 1973, p. 77).

Diante de tais afirmações, torna-se bastante difícil pensar em um cinema como possibilidade de uma arte potencialmente emancipatória. Adorno, Horkheimer e Marcuse mostraram essa impossibilidade quando afastaram, ao longo de suas produções teóricas, de qualquer apologia ao produto cultural engajado que, mesmo com pretensões revolucionárias, não seria capaz de contrapor o modelo da indústria, antes, se constitui em parte desse sistema.

Pode duvidar-se que as obras de arte se empenhem politicamente; quando isso acontece é quase sempre de modo periférico; se elas se esforçam por tal, costumam desaparecer sob o seu conceito. O seu verdadeiro efeito social é

altamente indireto, participação no espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade e se concentra nas obras de arte; adquirem tal participação apenas pela objetivação (ADORNO, 2011, p. 364).

Assim, para que as obras artísticas ou mesmo o cinema fossem capazes de se contrapor aos ditames de um mundo administrado danificado, seria necessário que estes não se submetessem às normas técnicas e as intencionalidades ideológicas, mas fossem capazes de confrontá-las. Para isso, a estética deveria recorrer à experiência subjetiva, possibilitando na narrativa os tempos necessários para a autorreflexão. “O filme emancipado teria de retirar o seu caráter *a priori* coletivo do contexto da atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista” (ADORNO, 1986b, p. 105). Nesse sentido, se aproximaria das “pausas” que experimentamos diante do impacto da verdade da arte autônoma, como quando ouvimos uma música ou apreciamos um quadro.

O “alheamento” de que fala Marcuse (1973) ou a “pausa” da qual trata Adorno (2011), ao discutirem a obra de arte, não podem ser compreendidos como a mesma alienação da labuta, já que a alienação da verdadeira produção artística “é a transcendência consciente da existência alienada – uma alienação distanciada e mediatizada” (MARCUSE, 1973, p. 73), não como um escapismo nostálgico, mas expressão de uma dimensão para além do cotidiano pragmático e imediatista da sociedade contemporânea.

Adorno (1986b) não aposta em um cinema que se utilize de toda a técnica disponível para reproduzir a realidade como estratégia de enfrentamento em relação à indústria cultural, já que este tem na reprodutibilidade técnica sua marca de origem. Antes, para o autor, são justamente os filmes que não se enquadram no modelo hollywoodiano que possuem potencial emancipatório.

(...) se realmente os filmes que não assumem as regras do jogo fossem, em alguma coisa, mais desajeitados do que as reluzentes mercadorias deste, então mais mesquinho seria o triunfo daqueles que têm, atrás de si, o poder do capital, a rotina técnica e especialistas altamente treinados, sabendo fazer muita coisa melhor do que os que se rebelam contra o colosso e que, por isso, precisam renunciar ao potencial nele acumulado. Naquilo que é comparativamente sem jeito, sem conhecimento, incerto quanto a seu efeito, nisso é que se entrincheirou a esperança de que os assim chamados meios de comunicação de massa poderiam tornar-se algo qualitativamente distinto. Na arte autônoma nada é válido que fique aquém do nível técnico já alcançado; mas no confronto com a indústria cultural, cujo padrão exclui o que não tenha sido previamente apreendido e mastigado (...), obras que não dominam inteiramente sua técnica e que, por isso, deixam passar algo de incontrolado, de ocasional, têm o seu lado libertador (ADORNO, 1986b, p. 101).

Seria apropriado advertir, no entanto, que o filme normalmente rotulado como “alternativo”, tanto por ser produzido fora dos domínios de Hollywood, como por não levar a marca dos grandes estúdios, não está totalmente alheio a lógica de produção, circulação e consumo da grande indústria. Prokop (1986) apresenta dados significativos de que, já nos anos 1960, era o capital dos estúdios de Hollywood que direta ou indiretamente, financiava e, portanto, controlava grande parte da produção dos ditos filmes “estrangeiros”.

Daí resultou certa quantidade de filmes que, financiados inteiramente pelo capital norte-americano, eram apresentados nos EUA ou na Europa como sendo filmes europeus. Assim eram, por exemplo, em 1962, cerca de um terço dos filmes de origem europeia distribuídos na Alemanha Ocidental pelas grandes empresas norte-americanas (PROKOP, 1986, p. 37).

Não é incomum aos frequentadores do chamado circuito alternativo, que no Brasil ou se encontra subsidiado pelo Estado ou levam no nome a propaganda de grandes corporações, sempre em busca do mais novo sucesso do celebrado diretor iraniano ou da bem recebida comédia romântica argentina, ou mesmo daquele que recebeu o prêmio de Hollywood de melhor “filme estrangeiro”, ignorarem a fonte de recursos e pessoal técnico que tornou a obra possível. Mesmo o cinema para o qual é atribuído o título de “obra de arte autônoma” ou de “cinema de autor” não deixa de, em alguma medida, ser o laboratório de tendências, desenvolvendo a narrativa e a técnica a ser utilizada pela grande indústria. Nesse Sentido, é válida a reflexão de Silva (1999):

talvez seja mais adequado pensarmos a relação entre um certo cinema que é arte autônoma e a indústria cultural não como uma exclusão recíproca, mas como uma tensão constitutiva. O melhor cinema nunca deixa de fazer parte da indústria cultural, mas nunca deixa de tencioná-la e de forçar os seus limites (SILVA, 1999, p. 126).

Marcuse (1973) nos alerta sobre a ilusão de uma diversidade baseada em uma falsa tolerância, que pode também atentar contra o caráter transcendente da cultura, já que “o novo totalitarismo se manifesta precisamente num pluralismo harmonizador, no qual as obras e as verdades mais contraditórias coexistem pacificamente com indiferença” (MARCUSE, 1973, p. 73).

Esse cinema que “tensiona” os modelos estabelecidos da própria indústria, se for capaz de produzir o mesmo fenômeno internamente no sujeito, possibilitando um “monólogo interno”, pode se aproximar do potencial apontado na afirmação de Adorno de que “o filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência” (SILVA, 2002, p. 107). E mais:

O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento da liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove (...). A arte é assim, para o sujeito, metamorfoseada no que ela é em si, porta-voz histórico da natureza oprimida e, em última análise, crítica perante o princípio do eu, agente interno da opressão. A experiência subjetiva oposta ao eu é um momento da verdade objetiva da arte. Quem, em contrapartida, vive as obras de arte, referindo-as a si, não as vive; o que passa por vivência é um sucedâneo culturalmente provocado (ADORNO, 2011, p. 369-370).

A disposição para esse “abalo” não se inscreve nos ritmos impostos pela sociedade administrada, de modo que nos estudos de recepção patrocinados pelos grandes estúdios de Hollywood, este certamente não seria uma demanda de mercado válida para pautar as produções. Os consumidores típicos, (con)formados pela indústria cultural,

odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua “orientação existencial” (...). A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (ADORNO, 1995e, p. 150).

Desse modo, a cultura convertida em mercadoria empacotada para consumo, mesmo sob os disfarces do multiculturalismo liberal ou das formas estéticas inovadoras, longe de favorecer a formação cultural (*Bildung*), a converte em “semiformação socializada” (*Halbbildung*). Tal expressão, na acepção de Adorno, não significa uma formação incompleta ou meio caminho andado para a formação, mas o sucedâneo que nega a sua potência, pois “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (...)” (ADORNO, 1996, p. 388).

O sujeito, nessa condição de busca apenas da “conservação de si mesmo sem si mesmo” não pode aceitar “a experiência e o conceito” como constituintes da subjetividade, de modo que ao procurar subjetivamente a formação cultural se coloca objetivamente contra ela. Resulta que a experiência, como “continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”, é substituída por um “estado informativo”, superficial e efêmero, que é rapidamente apagado e preenchido no fluxo de novas informações.

Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “é isso” sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, (...) prontos a dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 1996, p. 396).

Para o indivíduo semicultivado

Em todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura que por oposição à simples incultura hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 182).

Essa “dor” mencionada por Adorno revela que a manutenção do autoengano não ocorre sem o esforço e empenho por parte do indivíduo. Dessa forma, a única possibilidade de experiência realmente formativa, reside justamente na crítica e na recusa produzida pelo

fastio dos prazeres falsos, na aversão à oferta, no pressentimento da insuficiência da felicidade, mesmo onde haja alguma – para não falar da circunstância em que ela é adquirida às custas da renúncia à resistência supostamente doentia a qualquer sucedâneo positivo de felicidade – só aí haveria de germinar o pensamento do que poderia ser a nossa experiência (ADORNO, 1993, p. 53).

Essa experiência que potencializa a negação baseada na crítica das determinações não pode significar a negação da formação cultural, mesmo que essa em seu sentido pleno esteja impedida de se realizar, mas deve estar assentada na percepção dos fatores sociais objetivos que constituem o óbice para a sua realização subjetiva.

O que pode sem mácula ser denominado de cultural, para além do fetichismo da cultura, é unicamente o que se realiza graças à integridade de sua própria configuração espiritual e atua de volta sobre a sociedade apenas de modo mediatizado, por meio desta integridade, e não mediante a adequação imediata às suas imposições. A força para tanto, o espírito só a encontra no que alguma vez foi a formação cultural. Se o espírito só gera o socialmente justo quando não se dissolve na identidade indiferenciada com a sociedade, então está na hora do anacronismo: fixar-se na formação cultural quando a sociedade lhe subtraiu sua base. Mas ela não tem nenhuma outra chance de sobreviver senão a da auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu (ADORNO, 2004, p. 121).

Ao se utilizar os produtos da indústria cultural, mesmo aqueles que se impõem como arte autônoma, como instrumentos de formação, preparando os indivíduos para uma participação mais eficaz na sociedade dominada pelas tecnologias e mídias, reduzindo-os a alguma função de ampliar o repertório de códigos socialmente aceitos e úteis, fornecendo-lhes conhecimentos técnicos específicos dos processos de produção ou

pedagogizando a fruição por meio de roteiros pré-fabricados, talvez nada mais esteja sendo feito do que aquilo que já realiza e de forma eficiente os mecanismos da própria indústria cultural, quando atendem aos anseios do consumidor sem que qualquer confronto seja suscitado.

É subjetivo o mecanismo que fomenta o prestígio de uma formação cultural que já não se acolhe e que, em geral, só obtém uma atualidade por malograda identificação. A semicultura colocou ao alcance de todos esse clube exclusivista (ADORNO, 1996, p. 404).

Tais iniciativas podem contribuir para uma condição em que

O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 182-184)

Ismail Xavier (2008, p. 17), ao afirmar que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar”, não propriamente o filme, mas “as mais variadas experiências e questões que coloca em foco”, não se referia a “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão crítica do que, “sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável”. O autor continua:

Para mim, o que vale – estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este “do que se trata” e lança o desafio para explorar terrenos não-codificados da experiência. Tanto melhor se o próprio filme se estrutura para impedir o conforto de reconhecimento do mesmo, de confirmação do que se supõe saber (...). Nesse terreno, seria ilusório supor que a relação produtiva e enriquecedora com as imagens e narrativas desconcertantes se apoie na força exclusiva de um saber das formas e de um repertório analítico que nos capacite a uma recepção “adequada”, pois aqui, como em outros terrenos, quase tudo depende da postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social. A recepção deve ser um acontecimento (original) não-reduzível a esta ideia de que o “especialista” (sabedor de códigos) detém a chave para ler os filmes da forma mais competente (XAVIER, 2008, p. 17).

A experiência, condição do conceito adorniano de formação, tem para Benjamin, entre suas formas de expressão a narrativa, já que aquilo que se pode transmitir torna-se parte do narrador, pois se encontra gravado “como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN, 1989, p. 107). Nesse sentido, é na dor e no desconforto, nas expressões da negação determinada ou da recusa, ou mesmo na potência das pausas e alheamentos possibilitados ou interditados pelas obras, que se encontrarão, sobre a forma de narrativas, os vestígios da potência negada da emancipação.

CAPÍTULO 6 – A PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

6.1. Considerações sobre a coleta de dados e os sujeitos

Tendo em vista os apontamentos anteriores sobre a metodologia, entende-se que compartilhar alguns aspectos das entrevistas semiestruturadas, incluído as escolhas e contingências que influenciaram este processo, revela-se pertinente não só para a compreensão dos indicadores considerados relevantes para a análise, mas evidenciam alguns elementos significativos em relação aos propósitos deste trabalho.

6.1.1. *Convites, seleção e primeiros contatos com os sujeitos*

O desafio de encontrar sujeitos formadores de professores dispostos a conceder entrevistas sobre o tema deste trabalho revelou-se maior que o esperado. Ressalta-se que mesmo o autor da presente pesquisa tendo compartilhado da rede de sociabilidade ou atuado em diversos espaços de trabalho ao lado de muitos dos convidados a participação em uma pesquisa acadêmica parece gerar certa desconfiança ou resistência por parte destes profissionais.

Dos profissionais contatados, em sua maioria por correio eletrônico, totalizando 23 formadores reconhecidos como utilizadores frequentes de filmes em sua atuação profissional, apenas oito aceitaram participar da pesquisa. Os outros 15 sujeitos convidados apontaram como justificativa para a recusa a sobrecarga de trabalho que se estende para além dos horários previstos ou o fato de não se sentirem preparados para tratar do tema em âmbito acadêmico.

Como já explicitado anteriormente, optou-se apenas pela entrevista com quatro sujeitos em decorrência do grande volume de dados a serem analisados e da percepção da diversidade de experiências nos percursos relatados pelos mesmos. Dessa forma, a escolha foi por aproveitar melhor as informações fornecidas, reconhecendo o potencial destas para a prospecção de novos veios de pesquisa a serem explorados em estudos posteriores, em detrimento de uma amostra maior.

Foram mantidos os quatro sujeitos que mais receberam indicações entre pares, gestores e professores, sendo que os outros quatro sujeitos cujas entrevistas não foram

aproveitadas, demonstraram disponibilidade para a participação em oportunidades futuras, além de liberarem o material gravado para outros trabalhos decorrentes deste.

Os sujeitos que aceitaram participar das entrevistas têm em comum, além da pré-condição de terem sido indicados por diferentes profissionais como utilizadores de filmes no trabalho de formação continuada de professores, o fato de já terem atuado em espaços de trabalho em que o autor da pesquisa também atuou. Tal situação é reveladora de uma rede de sociabilidade que impacta significativamente, não só na disposição para a participação, como na abertura para tratar do tema de maneira franca e aberta.

6.1.2. Procedimentos de coleta de dados

Os sujeitos tiveram a prerrogativa de propor o momento e local que achassem mais apropriados para a realização da entrevista, desde que fosse possível gravar as respostas. Além disso, como meio de assegurar uma comunicação tranquila e fluída, foi garantido expressamente que quaisquer informações que pudessem identificá-los ou os seus locais de trabalho seriam omitidas do texto final da dissertação.

Antecederam à utilização do roteiro da entrevista conversas em tom mais informal nas quais algumas informações importantes sobre a relação dos sujeitos com o cinema e com o trabalho do formador já se anteciparam, de modo que o roteiro assumiu formas e ritmos distintos evitando, assim, tornar-se repetitivo. O instrumento, conforme planejado, serviu de guia para garantir alguns elementos chave indispensáveis as questões sobre as quais se debruçou nesta pesquisa, o que implicou alterações de percurso e uma certa liberdade para o sujeito narrar e descrever mais prolongadamente situações vividas e suas reflexões sobre elas.

Após cada um dos encontros com os sujeitos, antes mesmo do processo de transcrição, foram realizadas anotações acerca dos problemas e achados relevantes que implicaram novas leituras influenciando sobremaneira a relação com a fundamentação teórica, de modo que os capítulos resultantes da pesquisa teórica e documental foram estruturados, também, a partir do contato direto com o tratamento dos dados empíricos.

Segue abaixo o Roteiro da Entrevista utilizado:

Roteiro da Entrevista

1. Percurso profissional

- Onde você atua hoje? Como é o trabalho que você realiza no que diz respeito à formação?
- Como você se tornou formador de professores? Há quanto tempo?
- Quais experiências profissionais anteriores foram significativas para a sua atuação como formador?
- A sua atuação na formação continuada de professores é muito diferente do que você já fazia antes?
- Existe diferença entre a sua experiência anterior e a função de formador, em relação autonomia para fazer escolhas quanto ao material e as estratégias de trabalho? Explique.
- Quais materiais são mais comuns em suas formações?
- Quando você começou a usar o cinema em seu trabalho e por quais razões?

2. Percurso acadêmico

- Qual a sua formação acadêmica?
- O que motivou suas escolhas acadêmicas?
- Daquilo que aprendeu em seu percurso acadêmico, que conhecimentos são mais úteis em sua atuação?
- É grande a diferença entre sua formação acadêmica e a do público com o qual você trabalha?
- O cinema influenciou ou fez parte de seu percurso acadêmico? Como?

3. Relação com o público das formações

- Como é o público de suas ações de formação?
- Quais os interesses destes professores em participar da formação?
- Como você qualifica esse público quanto aos saberes e a prática docente?
- Quais as maiores necessidades formativas desses professores?
- Geralmente, quais os seus objetivos como formador?
- Quais as preferências deste grupo em relação aos materiais e estratégias de formação?
- Quais as preferências deste grupo em relação aos filmes utilizados em formação?

4. Relação com as produções cinematográficas

- Qual a sua idade hoje?
- Você se lembra quando começou a gostar de cinema?
- Suas preferências quanto aos filmes mudaram muito ao longo do tempo?
- Você acha que o fato de você ser homem ou mulher interferiu nisso?
- Existem gêneros ou temas que você prefira hoje em dia?
- Esses filmes são nacionais ou internacionais? Geralmente de qual país?
- Você tem preferência por atores específicos? Pode dizer quais? O que você admira nestes atores?
- Um acabamento realista, efeitos especiais, 3D, som surround são coisas importantes para um bom filme?
- Você tem preferência por diretores ou roteiristas específicos? Pode dizer quais?

- Você considera fotografia, composição da trilha sonora, direção de arte como elementos importantes para um bom filme?
- Quais os meios mais utilizados para acessar estes filmes?

5. Cinema para formar professores

- Como você se informa sobre bons filmes para a formação de professores?
- Algum filme marcou de maneira significativa a sua vida profissional? Qual?
- Como seria um filme bom para formar professores?
- Que filmes você recomendaria para outros formadores?
- Qual a diferença, para os professores em formação, em ver o mesmo filme em casa, no cinema ou em um encontro presencial de formação?
- Como seria um filme ruim para a formação de professores? Qual o elemento mais prejudicial? Dê dois exemplos.
- É possível avaliar o impacto da experiência com os filmes na formação destes professores?
- Quais dicas ou recomendações você daria para garantir um bom trabalho com o uso de filmes na formação de professores?

6.1.3. Os sujeitos participantes

Como dito anteriormente, as expectativas em relação à tipificação dos sujeitos baseada nos espaços de trabalho não se revelaram válidas frente às informações fornecidas pelos próprios em relação ao seu percurso profissional. No entanto, é possível notar que os campos em que atuam ou atuaram como formadores de professor, além das funções exercidas anteriormente, demonstram conexões importantes em um panorama de trabalho, carreira e profissionalização de professores, gestores e formadores.

Julga-se pertinente, antes da apresentação da análise propriamente dita, a apresentação de algumas informações básicas acerca dos sujeitos analisados, antecipando distâncias e proximidades que possibilitarão ao leitor acompanhar melhor o desenvolvimento da análise. Para a apresentação desses elementos foi atribuído um nome fictício como identificação de cada sujeito, além de, conforme o compromisso estabelecido com eles, omitir ou substituir por um elemento mais genérico as informações que tornassem possível identificá-los.

Flávia – Coordenadora Pedagógica

Flávia tem 40 anos, licenciatura em Pedagogia, e encontra-se atualmente afastada por licença médica do cargo de coordenadora pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental do município de São Paulo.

Flávia foi indicada por professores e por funcionários da Diretoria Regional de Ensino, em função de um projeto que realizou na escola em que atua que, segundo os mesmos, obteve grande destaque e aceitação.

A entrevista foi realizada em um restaurante em um período de pouco movimento, possibilitando uma conversa longa e em um clima mais descontraído permitindo a entrevistada responder com desenvoltura e riqueza de exemplos as questões propostas.

Mário – Professor Universitário

Mário tem 46 anos e é bacharel em Música, licenciado em Educação Artística com especialização em Tecnologia da Educação, mestrado em Artes e pós-doutor em Ciência da Comunicação. Recentemente tornou-se professor titular em uma universidade pública estadual de São Paulo com dedicação exclusiva, em função disso diminuiu sua atuação em projetos de formação continuada de professores.

Mário foi indicado por professores, formadores e gestores da rede municipal de São Paulo que participaram de suas oficinas e formações.

A entrevista ocorreu no estúdio de áudio profissional da universidade, na presença de um estagiário como técnico de som, com duração controlada de uma hora. A conversa se deu de forma bastante protocolar, em tom que oscilou entre o acadêmico e o jornalístico, com bastante cuidado em relação a captação de áudio e o empenho por parte do entrevistado em ser o mais didático possível.

Daniel – Palestrante

Daniel tem 33 anos e formou-se no antigo magistério em nível médio e em seguida ingressou no curso de licenciatura em História de uma universidade privada e pouco expressiva. Fez Pós-Graduação *Lato Sensu* em uma faculdade especializada em Ciências Sociais concomitante com complementação pedagógica, e só então sentiu-se seguro para cursar o mestrado em educação em uma universidade privada bem-conceituada.

Atualmente se desdobra entre atividades de formações de professores em diferentes localidades do país, como autônomo ou como contratado por uma editora de livros didáticos, além de lecionar em uma universidade privada e cursos preparatórios para concursos públicos.

Daniel foi indicado por professores da rede pública e privada, empreendedores individuais, gestores e uma supervisora de ensino da rede estadual paulista.

A entrevista foi realizada em uma sala de uma universidade privada comercial, na qual o sujeito atua como professor, durante um período de pouco movimento. A comunicação se estabeleceu de forma descontraída e quase informal, possibilitando ao sujeito se expor com tranquilidade se expressar qualquer preocupação com a gravação.

Vilma – Tutora de Formadores

Vilma tem 54 anos e tem Licenciatura curta em ciências e plena em Matemática, além da complementação pedagógica e especialização em Gestão Escolar, Enfatiza a experiência de um curso de formação continuada como oportunidade de tomar contato com novas mídias, mas atribui a prática o que conhece sobre formação e gestão.

A entrevistada é formadora autônoma, atuando como consultora educacional contratada por uma consultoria de Recursos Humanos, que presta serviços para uma grande fundação vinculada a um banco. Seu trabalho consiste na prática de *coaching* de formadores de professor das redes municipais conveniadas com a fundação.

Vilma foi indicada por um profissional do terceiro setor, uma gestora e alguns professores da rede estadual paulista.

A entrevista com Vilma ocorreu em um café de um shopping center de um bairro emergente da Capital, com movimento de pessoas e pouca privacidade, o que demandou o tratamento do áudio para extração de ruídos além de provocar uma aparente dificuldade de concentração da entrevistada. O tempo estava limitado ao horário em que teria uma reunião de trabalho no mesmo local, mesmo assim a conversa foi lenta e bastante pausada, e embora o clima do diálogo fosse bastante amigável, o sujeito tenha demonstrou certa insegurança ao responder algumas perguntas sobre seu trabalho com o cinema.

Embora já na comparação dos quadros seja possível notar uma certa discrepância entre os sujeitos, vale ressaltar que as escolhas metodológicas explicitadas não se prestam a conclusões passíveis de amplas generalizações, de modo que as diferenças e semelhanças de sujeitos com características tão distintas possibilitam, no diálogo com o referencial teórico, ampliar o espectro das inferências produzidas pela análise do conteúdo.

6.2. Pré-análise do conteúdo e exploração do material

Segundo Bardin (1977), deve-se entender a Análise de Conteúdo não como se tratando de um instrumento, mas de um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto; as comunicações” (BARDIN, 1977, p 31). Desse modo, buscou-se seguir as etapas propostas pela autora, tomando por base a função da análise de conteúdo de comprovação, servindo à verificação de hipóteses provisórias, mas estendida como função heurística de ir além das hipóteses originais.

Inicia-se o trabalho pelos procedimentos que Bardin definiu como pré-análise, para referir-se a leitura, seleção, sistematização e organização dos dados permitindo as primeiras incursões analíticas de cunho descritivo e interpretativo das informações coletadas.

6.2.1. Leituras flutuantes e codificação

Considera-se que no processo de entrevista semiestruturada é possível, pela própria experiência de coleta em contato direto com o sujeito, levantar hipóteses e problemas, o que em parte ajuda tanto a realizar ajustes em tempo real na estratégia adotada quanto a elaborar as primeiras impressões do pesquisador, estabelecendo relações entre o instrumento, os dados coletados e as potenciais orientações para o estabelecimento de indicadores.

A audição dos materiais gravados, bem como o processo de transcrição, mostram-se enriquecedores destas primeiras impressões acerca do processo de coleta de dados. Em decorrência do ritmo e ordem da aplicação do instrumento apresentarem diferenças em função da estratégia de aproximação com o sujeito, fez-se necessário uma reorganização do material transcrito tendo como base a sequência de questões do próprio instrumento, realizando o que Bardin (2010, p. 129) define como codificação, referindo-se ao “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Para os fins pretendidos neste trabalho, optou-se pela utilização de três grandes unidades de organização do conteúdo pré-analisado, constituindo-se em eixos descritivos analíticos devido a busca de uma codificação que permitisse dar coerência temática a esta primeira etapa do trabalho de análise.

A estratégia de aplicar cores aos textos impressos com marcadores hidrográficos para a localização de temas, bem como a formatação em cores dos documentos digitais para distinguir os sujeitos mesmo nas montagens temáticas do texto mostraram-se estratégias bastante úteis no tratamento e organização dos dados.

6.2.2. *Descrição e síntese*

Após a codificação em que as unidades de significação estavam relativamente orientadas pela sequência do instrumento, partiu-se para o “tratamento descritivo das informações contidas nas mensagens” (BARDIN, 2010, p. 37), tendo por base para a seleção as inferências e as primeiras interpretações do material, além do arcabouço conceitual da teoria crítica da sociedade e das análises de documentos tratadas nos capítulos anteriores do trabalho.

A localização, tratamento e qualificação das mensagens mais significativas para os objetivos da pesquisa permitiu a elaboração de um texto que, embora se estruture e torno das informações acerca do objeto de maneira predominantemente descritiva, evidencia importantes elementos do discurso dos sujeitos que favorecem uma mediação por conceitos no o estabelecimento de categorias críticas de análise em uma etapa posterior.

6.3. **Análise descritiva/comparativa do conteúdo**

6.3.1. *Eixo I: Formação e cinema nas trajetórias dos sujeitos*

Primeiros contatos com o cinema

As questões sobre a relação com o cinema na trajetória dos sujeitos remeteram inicialmente a relatos de situações de entretenimento em âmbito doméstico, principalmente da infância, tendo os filmes sido lembrados inicialmente pela relação estabelecida com a TV e pelo contato com o “cinema” das salas de exibição como um evento particularmente marcante e distinto do habitual.

(...) eu lembro do “ET, o filme”, né? [risos]. Ah, num sei... (...) “As sete faces do doutor Lao”... pra mim os filmes de ficção eram mais interessantes. Não sei se eram as produções que mais rolava na hora, mas acho que desde muito nova mesmo... vou colocar assim, desde criancinha mesmo (Flávia).

Sim, eu diria que teve bastante impacto né, eu fui uma criança... com babá eletrônica né?, babá eletrônica era a televisão... Então, é... eu vejo que, eu tive uma iniciação muito precoce, muito cedo em todo o tipo de formato audiovisual **(Mário)**.

Não no cinema! Em casa sempre teve, videocassete... (...) Meu primeiro filme preferido era “Street Fighter” [risos]. Era do fliperama, pô! **(Daniel)**.

Hoje eu não gosto tanto assim (de TV aberta), sabe? Você tem que engolir toda essa propaganda, esses jornais repetitivos, mas o cinema em si, eu acho que... quando eu tinha 18 anos, foi... não me lembro agora o filme, mas eu lembro que a primeira vez que eu entrei no cinema eu achei aquilo o máximo sabe? E aí eu comecei a gostar **(Vilma)**.

Os filmes preferidos da infância, quando mencionados, não são tratados como significativos ou como tendo algum impacto na relação atual com a produção cinematográfica. Para Mário e Daniel a adolescência é o momento de iniciação em relação ao cinema que posteriormente será tratado como útil e importante em seu trabalho. Enquanto o primeiro atribui esta iniciação aos seus professores do Ensino Médio Normal (magistério), Mário associa os filmes deste período à sua relação com a literatura e o desejo de aproximar-se da alta cultura, apontando o movimento de “cineclubismo” como um importante espaço de consumo e fruição.

No Cefam. Ensino Médio. Na idade de fundamental eu não olhava muito... é... adolescente, mesmo. Quatorze para quinze anos... que começa a escutar mais músicas, cinema... essa coisa toda. (...) Claro que no magistério (como bolsista) é que eu começo a poder ter acesso ao cinema, né? Pô, no fundamental o cinema era caro pra caramba. Morava na periferia... ir ao cinema era um evento. Era dia do aniversário [risos]. No magistério começou a ter acesso. Então no dia da bolsa a gente ia pro shopping, e aí assistia um filme... **(Daniel)**.

Então, como eu lia tudo e de tudo um pouco, eu procurava os filmes que tinham... dos 13 aos 18, então foi uma fase assim que... é... também coincidiu de haver muito cine clube aqui em São Paulo, então eu era assim... é... eu deixei de ser um rato de biblioteca, né? Da pré-adolescência e me tornei um rato de cineclube. E aí eu ia ver aqueles filmes que a televisão não passava, mas que eu sabia que existiam, né **(Mário)**.

Flávia aponta para a vida adulta na esfera acadêmica, mais precisamente o período da licenciatura em Pedagogia, como momento significativo na sua relação com o cinema, atribuindo a um professor específico o papel de mentor na forma de assistir, interpretar e futuramente atuar profissionalmente com o uso de filmes. Também Daniel relata a oportunidade de aprofundar sua relação com as obras durante a licenciatura em História, no entanto não atribui a este momento uma mudança em relação a hábitos de consumo como faz Flávia, indicando a influência de colegas na constituição de suas preferências.

(...) acho que meu contato com o cinema como instrumento para sensibilizar se deu na faculdade com um professor dentro de uma determinada disciplina **(Flávia)**.

(...) era um professor extremamente sensível (...) lidava muito com questões de representações, ele trabalhava com todo um instrumental assim diferenciado. Isso foi muito interessante. Os finais de trabalhos nossos tinham que ser uma apresentação cultural, então essa questão de lidar com o conhecimento para além da língua, da fala, achei extremamente importante. É uma pessoa que eu carrego até hoje (**Flávia**).

Eu fui problematizar a questão do filme na graduação de História... porque aí a gente tinha oficina de cinema e história, participava das discussões, dos debates... fui começar a usar o filme de maneira mais séria (lecionando) no fundamental II e médio (**Daniel**).

Vilma, assim como Daniel, teve a oportunidade de se relacionar de maneira mais próxima com o cinema por meio de oficinas; no caso, por meio de um curso de formação continuada do qual participou e muito embora atribua a esse momento a percepção de uma “utilidade” para o trabalho educativo, não faz menção a qualquer alteração em seus interesses e gostos pessoais.

(...) em 2000, eu fui convidada pra fazer esse curso: “Uso de TV e vídeo em sala de aula”, e foi um curso, uma parte presencial, outra parte não né?, mas a gente tinha todo o material e nesses encontros a gente tinha algumas oficinas pra gente tá discutindo isso. E o curso era exatamente o que? Era você aproveitar o que a mídia trazia pra você debater algumas questões dentro da sala de aula. E uma das sugestões era que você pegasse esses filmes, ou você passasse ele inteiro, ou você verificasse, uma parte, selecionasse uma parte que pudesse ter relações com o conteúdo que você tava trabalhando (**Vilma**).

Todos os sujeitos relataram uma infância e adolescência em regiões tidas como periféricas ou suburbanas, além de limitações financeiras, como obstáculos para o não acesso às salas de exibição, normalmente localizadas em regiões mais centrais. Percebe-se em Flávia e Mário uma semelhança nos apontamentos sobre uma busca por acesso a produções tidas como qualitativamente superiores, tratadas como “clássicos” ou mesmo “cinema alternativo” são tratadas como acesso à cultura que lhes era negada por suas condições econômicas.

Mas elas (preferências) mudaram... eu vejo assim... mas por conta de momentos que foram cruciais. E assim, por um movimento externo. Então, por exemplo, uma vez eu convivi muito com um pessoal que era ligado à *Nouvelle Vague*, então assisti muitos filmes dessa época, fui pro surrealismo... então foi de fora pra dentro. Isso, claro, mexe com o gosto da gente. Então mais por essas questões, assim... mesmo o documentário, eram filmes que eu não curtia muito, foi um gênero que eu conheci tarde na minha trajetória (**Flávia**).

(...) então eu frequentava o cinema, mas normalmente o cinema alternativo, né? Chegou uma... até um ponto, assim, juvenil de “Ah, não quero mais ver filme comercial não quero... deixa eu vejo na televisão se eu quiser né?, não vou gastar meu dinheiro, vou ver é... um filme antigo, vou ver um filme de autor, vou me aprimorar culturalmente né? Então nessa fase decisiva pra...na passagem pra vida adulta né?, principalmente esse cinema dito de alta cultura ele me influenciou bastante né? Ele me influenciou bastante, porque em certo

momento eu achava que eu tava acima do nível de onde eu morava né?, assim, periferia da grande cidade, estudando em escola pública, que eu tava tendo um desenvolvimento intelectual acima da média né? **(Mário)**.

Com base no exposto, é possível encontrar evidências de uma iniciação com produtos audiovisuais cinematográficos por meio do aparelho televisor doméstico em canais comerciais abertos, o que se constitui em um hábito de consumo que tende a ser alterado menos por influência do acesso as salas comerciais de cinema do que pelas experiências de educação formal e informal que possibilitam diversificar as oportunidades de fruição.

Trajetória acadêmica

A trajetória acadêmica aparece nos relatos dos sujeitos como um fator de grande influência em sua relação com a alta cultura, exceto pelo relato de Vilma, que não aponta para qualquer relação entre sua graduação e pós-graduação e sua atuação profissional, enfatizando que, tudo o que sabe, exceto pelos cursos de formação continuada, foi aprendido na própria prática.

Eu aprendi a ser vice-diretora na prática, a gente não aprende, você vai, você sai da sala de aula e vai pra vice-direção, você assume uma direção de uma escola você vai pra uma coordenação, você acaba aprendendo a ser coordenador de acordo com aquilo que você imagina que é o certo. E aí quando abriram essas possibilidades (pós-graduação e formação continuada), eu vi um caminho de você melhorar aquilo que você já fazia **(Vilma)**.

Na verdade eu não tive muita oportunidade de ver muitos filmes em formações não, então essa experiência de ver e falar eu não tenho **(Vilma)**.

Também, no momento atual, evidencia a percepção de fragilidades em sua formação cultural e a necessidade de suprir por meio de uma “vida cultural” mais intensa.

Eu fiz um plano de ação pra mim este ano, né?, 2016, que é uma das propostas de trabalho da *CONSULTORIA* nós tivemos as seções de *coaching* é...e depois eu fiz a (dinâmica) “roda da vida”. E na minha roda da vida, o que eu coloquei como prioridade? A vida cultural né?, e...a minha formação mesmo. E o que eu escolhi? Filmes, livros, é óbvio, e pelo menos uma vez por mês a ida ao cinema. Então assim, eu acho importante e eu acho que a gente tem que conhecer sabe? **(Vilma)**.

Daniel, ao tratar de sua formação acadêmica, verbaliza que a universidade privada onde cursou a licenciatura não oferece a formação com a mesma qualidade de uma universidade pública, porém atribui ao tempo de duração do curso e ao valor no mercado de trabalho esse parâmetro de qualidade. Além disso, evidencia como motivação para a

continuidade dos estudos a busca de progressão na carreira em direção a postos de gestão, já que o conhecimento pedagógico é fruto da prática cotidiana na escola.

Eu não venho de escolas clássicas. Eu não venho de uma História de 5 anos. Minha graduação. Eu venho de uma escola na licenciatura... escola particular. A gente sabe essa diferença que tem no mercado. Essa diferença de tempo de formação. (...) Aí eu fui fazer Pedagogia, na perspectiva da gestão. Era aquela perspectiva de quem já estava no Estado, de poder em algum momento da vida ir pra gestão, tal... então eu fiz a Pedagogia nessa “pegada”. Dois anos de Pedagogia, Complementação Pedagógica **(Daniel)**.

Flávia e Mário parecem atribuir maior sentido à vida acadêmica, relacionando-a ao desejo legítimo de avançar em termos de conhecimento e acesso a bens culturais para melhorar sua prática como educadores. A primeira foi a única a cursar graduação em uma universidade pública, enquanto que o segundo se titulou mestre, doutor e pós-doutor em universidades públicas.

(...) apesar de não ter um sentido muito prático, o direcionamento quanto se aborda na *UNIVERSIDADE PÚBLICA* algumas disciplinas... eles não são muito práticos, mas eles se preocupam muito... isso eu percebi muito claramente, com a alfabetização, digamos assim, dos professores naquela disciplina. Então assim, poder perceber claramente o que é você trabalhar Geografia com um aluno, o que é você colocar esse aluno no caminho da História, isto é, você construir uma percepção histórica. Então, isso fez diferença pra mim. E no mais, acho que foi a questão metodológica de alguns professores. (...) enfim... acho que é isso, seminários, que dava essa autonomia, assim pela pesquisa, essa abertura de conhecimento mais livre, e a sensibilidade, acho, de alguns professores **(Flávia)**.

A minha primeira formação foi em artes e “de cara” eu descobri que eu tinha muito mais aptidão e até vontade de trabalhar com educação ligada a artes do que a performance artística. Então, por força da arte eu me tornei educador, (...) aí fiz um mestrado em Educação Musical (...). Tudo isso foi uma sequência de eventos ligados ao meu doutorado, depois à minha opção de trabalhar com formação de professores na universidade pública e até o meu pós-doutorado, que eu acabei agora em 2013 né? **(Mário)**.

Dado o exposto, é possível concluir que as escolhas em relação a educação formal são percebidas menos por suas contribuições em aspectos de formação cultural que de qualificação profissional, embora seja evidente uma distinção entre os egressos de instituições privadas e públicas. Enquanto os primeiros enfatizam um viés de aperfeiçoamento e certificação, os segundos demonstram uma influência da formação na maneira que percebem sua relação com o trabalho.

Cinema e percurso profissional

Seria equivocado idealizar os percursos acadêmicos de Flávia e Mário como movidos exclusivamente por anseios de formação cultural; já que, em suas falas, a

titulação acadêmica como necessidade para uma melhor colocação no mercado de trabalho evidencia-se tanto por suas buscas quanto por suas recusas.

Se Flávia, que precisou graduar-se em pedagogia para acessar a função e posteriormente o cargo efetivo de coordenador pedagógico via concurso de prova e títulos como garantia de sair da sala de aula, Mário, mesmo abandonando a escolha de uma carreira financeiramente mais confortável, viu a licenciatura e a profissão docente como única possibilidade de garantir sua subsistência trabalhando na área de arte.

Aí, após ter feito a pedagogia, me formei, e vendo o quanto isso impactou em sala de aula, eu achei que poderia contribuir de fato. Aí me veio a ocupação em outro cargo mas com um pouco mais de sentido, porque até então a intenção era sair de sala de aula mesmo. E aí foi onde eu fiz o concurso (para coordenador pedagógico)... Sempre na prefeitura. Comecei por causa desse cargo **(Flávia)**.

E assim, é, eu tive até uma passagem pela área de saúde, né?, que eu fiz um curso técnico em laboratório médico, trabalhei na área...a ponto de descobrir que eu não tinha nada a ver com aquilo (...). Aí eu à revelia assim de todas as opiniões de familiares, de todas as pessoas próximas eu resolvi que eu iria estudar música **(Mário)**.

(...) com a música erudita assim, no Brasil ela é... era quase uma obrigatoriedade você virar professor de música pra poder sobreviver, você podia até ganhar algum dinheiro tocando música popular, mas pra sobreviver você tinha que se matar por uma vaga em orquestra ou mudar de país, ou virar professor de música e eu fiquei com essa última opção **(Mário)**.

No entanto a influência da formação acadêmica bem qualificada destes sujeitos é entendida como um fator de distanciamento dos professores em função de um certo estereótipo em relação a práticas ou posicionamentos típicos da Universidade, vistos pelo público como distantes das necessidades impostas pela prática cotidiana.

Mas você tem que saber dosar, porque é difícil aguçá-los para uma leitura verdadeira, eu diria. Eu lembro que teve uma época que eu fiz um esqueminha de seminário com eles e era incrível como a coisa não fluía. E aí quando eu fui ver eles falaram assim: “ah, mas a gente está muito bravo, você tá achando que isso daqui é faculdade, né?” **(Flávia)**.

(...) a primeira coisa que eu tenho que destruir é esse pedestal do acadêmico né?, porque o acadêmico é muito mal visto pelo professor de rede, assim, o acadêmico ele é... é tipificado como: “Ó, ele é um cara que tá lá no Olimpo da Universidade, ganha um salário astronômico, não pisa no barro da escola né?, ele só conhece a teoria, porque se ele conhecesse a prática ele desistia de vir falar pra gente porque isso aqui é o horror né?” **(Mário)**.

Assume certa preponderância em relação ao conhecimento proveniente da formação acadêmica um conhecimento proveniente da vivência da prática da escola que favorece a capacidade de dialogar com os professores e exercer um papel de “mediador”

entre o cotidiano da escola e os conteúdos da formação. Tal elemento se apresenta nos relatos como uma espécie de pré-requisito para ser formador de professores.

E foi aí (atuando em escolas rurais) que eu fui criando o sentido de magistério mesmo, de estar ali mediando conhecimento com outras pessoas... Foi nessa experiência. Então acho que talvez por não ter grandes expectativas nesse início eu nunca me preocupei em sair da sala de aula. Foi algo que eu fui me apaixonando, me encantando com a prática e lá permaneci, até uma hora que eu resolvi fazer faculdade (...) **(Flávia)**.

E a primeira coisa é compartilhar falar: “Na verdade eu estudei em escola pública, trabalhei muito com educação em escola de periferia, ambientes de periferia, então é... eu sei mais ou menos do que eu tô falando.”. É lógico que eu não coloco isso de pronto, é algo que vai sendo desenvolvido na relação. Mas é a ideia é de tirar esse desnível **(Mário)**.

Acho que... da trajetória acadêmica, o repertório teórico. A prática, contar a vivência... isso é de escola. De vida e de escola. (...) essa experiência lastreia a prática além da teoria. Lastreia o dia a dia.(...) A docência no ensino fundamental, no começo do percurso, a docência no ensino fundamental para construir esse parâmetro, e passar pelos segmentos, ensino fundamental, fundamental II e médio. E depois, experiência em coordenação **(Daniel)**.

Na verdade, assim, eu fiquei pouco tempo em sala de aula, porém o tempo que eu fiquei em sala de aula eu procurava muito relacionar, e eu sou professora de matemática, né? E então eu sempre procurei relacionar o cotidiano do aluno com a escola, com o conteúdo com o tempo isso foi aprimorando. E quando eu comecei de fato a trabalhar mesmo da forma que eu queria, eu acabei indo pra vice direção né?, é...25 anos de...secretaria....de escola pública, eu fiquei 18 anos de direção e vice direção **(Vilma)**.

Não só os relatos de práticas de sucesso operam na construção de legitimidade, já que Daniel, Vilma e Flávia oferecem, sem maiores constrangimentos, evidências de que de que o trabalho nas escolas possui uma dinâmica própria, onde os profissionais tiram proveito de determinadas situações seja por brechas abertas pela chefia ou lidar com contingências do cotidiano.

A gente começa a usar filme na escola não é porque faz análise de filme. A gente começa a usar filme na escola de educação fundamental para “matar tempo”. Então, assim, é um dinâmica da escola que “tal dia é o seu dia de usar a sala de vídeo”. E aí que entra o filme. Nesse momento. Então, você acaba de sair do magistério, você não sabe porcaria nenhuma de como dar aula, os meninos ficam quietos na hora do filme... porque você vai sofrer? Coloca o filme. Aí você tem um horário que é seu... porque rola essa distribuição do horário, ou é o carrinho que vai passar... na época não tinha Datashow. Era nessa perspectiva... e aí você está trabalhando o lúdico, a arte... uma “pinóia”. Você não está trabalhando nada. Você está largando os meninos lá pra assistir filme e você não tinha *Whats app*⁵, e você ficava ali enrolando **(Daniel)**.

“Ah, hoje a gente tem um problema, nós vamos...vai ter uma excursão, os alunos vão ficar aqui, Ah, vamos trabalhar um vídeo? Vamos colocar um filme?”. E eu pra mim isso não fazia sentido, era só um...tapar aquele momento, não tinha uma discussão, então os alunos não se interessavam **(Vilma)**.

⁵ Aplicativo de mensagens de celular.

Nem sempre dá tempo de assistir o filme antes, que eu acho que quem vai passar esses filmes pros professores tem que necessariamente ver... Tinha um dia no horário de formação que era pra assistir filme. Eu acho muito importante. Mas nem sempre tinha esse tempo. Então era um pouco assim, perguntando pras pessoas e pesquisando **(Flávia)**.

A passagem pela sala de aula como professor é relatada com experiências de sucesso e vinculada aos usos de diferentes recursos e materiais e técnicos, principalmente relacionados a mídia. É perceptível que este período de exercício do magistério da educação básica converte-se, junto com as titulações acadêmicas, em fatores preponderantes para a legitimidade diante dos pares e para progressão na carreira

A promoção de Flávia à função de coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo se deu por eleição em conselho de escola, no qual a gestão precisa considerar os votos dos outros professores, funcionários e membros da comunidade. Nesse ponto é possível apontar as diferenças de formação, de idade e principalmente de disposição para a inovação como fatores preponderantes para a promoção, além da necessidade de se adaptar as características do corpo docente para exercer seu trabalho.

E aí eu falei “bom, dá pra ter uma ideia...” na realidade... no início era “vamos conhecer outras coisas, vamos sair da sala de aula, vamos crescer assim... em termos de auto formação. (...) eu demorei muito para entender o aluno como o agente mesmo, né? Desse processo de construção do conhecimento. Demorei muito. Mesmo quando eu fui experimentando coisas novas para começar a compreender outra coisa que é ele ser um cara ativo nesse processo eu percebia muitos vícios ainda. E aí como na formação dos professores você está lidando com pessoas que são mais autônomas mesmo, você não precisa mais ficar dando esse poder de autonomia pra elas, então acho que isso fez consolidar essa visão de um trabalho mesmo mais coletivo, baseado mesmo em uma democracia de pensamento, de ideias, de partilha, partindo do ponto de vista deles, do conhecimento **(Flávia)**.

A primeira escola em que eu trabalhei (como coordenadora pedagógica eleita), eu colocaria como grupo de professores mais velhos no geral, mais resistentes, de uma formação extremamente tradicional e de uma percepção de mundo muito mais estática, pronta... e faixa de idade, 40 anos para cima Ah, todos os recursos, né? Música, vídeos, os mais variados, jornal... tudo quanto é recurso mesmo. Mas no geral acho que é mais tradicional mesmo. Tirando o aspecto dos filmes... a gente fez um PEA que trabalhou dois anos com cinema, com filmes, né? **(Flávia)**.

Enquanto Vilma, trabalhando como professora em uma rede na qual o diretor e o supervisor indicam os funcionários considerados mais capacitados aos cargos de gestão, foi convidada para exercer as funções de vice-diretora e, posteriormente, professora coordenadora pedagógica. Situação que, segundo a mesma, deve-se à sua participação ativa na formação de professores. Não muito tempo depois, foi convidada a integrar a

equipe central da Secretaria de Educação, em um papel de cunho mais burocrático na gestão de projetos.

A entrevistada valoriza em seu relato a abertura para as novidades, criatividade e habilidades de relacionamento interpessoal, seja com alunos, professores ou funcionários, como determinantes para a rápida progressão na carreira.

Não, porque assim, é... eu sempre tive uma postura muito diferente em sala, eu sempre quis provocar no aluno o aprendizado dele. Então assim, na sala eu me preocupava com o aprendizado do aluno, então eu sempre buscava falar um pouco a questão da linguagem (do aluno) **(Vilma)**.

(...) tudo que eu via na formação eu sempre busquei passar para os demais colegas. Então aquela coisa da troca, né? (...) Uma outra coisa que aconteceu na escola, e que aí já foi, já quando eu tava na vice-direção e... eu preparava muitos HTPC's com as coordenadoras e participava de HTPC's, e o planejamento no começo do ano, o que que nós fizemos? Nós pegamos tudo que a escola tinha: DVDs, CDs, inclusive todo esse acervo desse programa, é cinema, né? **(Vilma)**.

Também Daniel teve no afastamento da sala de aula um momento importante para sua progressão na carreira. Como contrapartida da dispensa das aulas para cursar o mestrado, o mesmo foi convidado a prestar serviços junto a equipe da “oficina pedagógica”, um órgão vinculado a administração regional de ensino da rede estadual de São Paulo, responsável pela formação continuada de professores e incentivo aos projetos em diferentes disciplinas. Após este período, foi convidado a atuar como coordenador pedagógico na rede estadual e passou a acumular essa função com as aulas em universidades privadas.

Quando eu comecei a atuar na formação de professores, na diretoria de ensino, no período bolsa-mestrado... que eu fui pra DE, trabalhar na oficina pedagógica, e ali eu tinha responsabilidade de formar o grupo de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, da DIRETORIA DE ENSINO. Então foi no período do mestrado. Tinha terminado a pós em Sociologia e tinha ingressado no PROGRAMA DE MESTRADO. E aí lá na DE eu comecei a desenvolver esse papel e logo fui (lecionar) pra Universidade **(Daniel)**.

Mário é o único que não atuou como professor efetivo na escola pública de Educação Básica, mas sua atuação como arte-educador em uma antiga secretaria estadual responsável por menores em situação de infração ou abandono ocupa lugar semelhante na narrativa. Esta vivência, somada à pós-graduação em tecnologias aplicadas a educação, possibilitaram os convites para atuar prestando serviços para as redes públicas em ações de formação continuada

Tá, então tecnicamente eu comecei a trabalhar com oficinas de formação de professor ainda é... quando eu estava... eu trabalhei na (extinta) Secretaria do Menor como arteeducador, até 1995 (...) E... até 2001 eu trabalhei na

perspectiva da (Secretaria Estadual de) cultura, por conta disso eu recebi o convite pra trabalhar com a formação para educadores a partir do ano de 2000. Muito por conta da minha primeira pós-graduação (**Mário**).

Cabe ressaltar, que dentre os quatro sujeitos, embora Mário lecionasse em uma Universidade Pública, é o único se encontra atualmente exercendo seu cargo, enquanto Daniel e Vilma solicitaram afastamento sem provimentos para exercerem funções na iniciativa privada e Flávia encontrava-se em licença médica sem previsão de retorno.

Dos elementos expostos anteriormente, chama a atenção que mesmo os sujeitos para os quais a formação acadêmica representa papel significativo em suas escolhas, evidenciam em seus relatos que esta não deixa de configurar um elemento estratégico para a colocação profissional. Além disso, estes sujeitos preferem não utilizar da linguagem e das práticas advindas desta experiência já que o público das formações recusa as atitudes típicas do professor universitário.

É também relevante que para a ascensão na carreira e o consequente afastamento da sala de aula sejam instrumentalizadas combinações entre a titulação acadêmica e a obtenção de reconhecimento dos pares e superiores no uso de práticas inovadoras em sala de aula ou espaços equivalentes de atuação.

6.3.2. Eixo II: A atuação do formador de professores

Condições de trabalho

Embora existam elementos comuns na trajetória profissional dos sujeitos, é possível perceber, no âmbito do trabalho atual, condições distintas para a atuação dos formadores. Flávia e Mário são funcionários públicos, o primeiro como coordenador pedagógico em uma escola de Ensino Fundamental, o segundo é professor em uma Universidade pública, enquanto que Daniel e Vilma atuam como pessoas jurídicas prestando serviços respectivamente para uma consultoria de Recursos Humanos e uma grande editora – sendo que Daniel também vende seus serviços para contratantes diretos e leciona em universidades privadas.

Flávia e Vilma, mesmo este último não exercendo mais a função, afirmam que embora o coordenador pedagógico possua como principais atribuições a formação continuada dos professores em serviço e o acompanhamento do trabalho pedagógico dos mesmos, as demandas burocráticas e acontecimentos cotidianos, na maioria das vezes, não permitem o tempo necessário para exercer este papel.

O que é mais difícil é você conseguir exercer essa autonomia com toda qualidade que você poderia por conta do tempo... da organização do tempo escolar. Então as demandas às vezes elas não são pedagógicas, na maioria do tempo... mais de 50% das demandas escolares não são pedagógicas. Isso prejudica. Isso interfere de maneira negativa **(Flávia)**.

na época em que eu fui coordenadora da escola, qual foi a minha preocupação? Tornar os ATPC's realmente formativos. a gente tinha poucos momentos pra tá trabalhando com isso, não tinha aquela estrutura do HTPC ainda é...HTPC ele era coletivo, da escola inteira, não era dividido por área ou período da manhã, era período da manhã, tarde e noite. (...) então era muito difícil você tá convencendo ou conversando com um grupo muito grande, era ideal que começasse por um grupo pequeno **(Vilma)**.

Vilma fornece evidências de que os protocolos de atuação do programa de seu trabalho atual seguem alguns padrões elaborados em espaços distantes de seu local de atuação, no entanto não demonstra qualquer desconforto com essa relação. A fundação elaborou os materiais que orientam o trabalho, terceirizou o programa para uma consultoria de Recursos Humanos que contrata, treina, avalia e controla o serviço prestado por ela em virtude de metas de resultado associados as avaliações externas que ela se empenha, por meio de um monitoramento contínuo, em fazer com que seus tutorados atinjam.

(...) eles tem muito foco lá em auxiliar o professor e trabalhar muito as questões dos resultados. Então eles (CONSULTORIA) trabalham muito em cima de avaliação. (...) não é apontar erros, não é ver o que está certo ou o que está errado, é o que poderia ser feito, o que foi feito e de que forma isso poderia ser feito, o que é feito realmente, quais os objetivos, os nossos objetivos foram alcançados? De que forma você desenvolveu a sua prática pra atingir esses objetivos, se existe uma outra forma de você tá de repente desenvolvendo essas mesmas competências **(Vilma)**.

(...) É uma reflexão em cima da prática da pessoa. Então a tutoria, ela tem esse acompanhamento in loco, onde você acompanha, no caso, eu acompanho uma tutorada, que acompanha um coordenador, que o coordenador acompanha o professor **(Vilma)**.

Também Daniel atua como terceirizado por uma editora que oferece serviços de palestras e cursos para as redes de ensino que utilizam ou pretendem utilizar seus materiais didáticos. Ele defende possuir grande autonomia sobre o seu trabalho, inclusive devido à possibilidade de vender seus serviços sem o intermédio da editora, no entanto, embora não entenda isso como um problema, submete sua atuação a linha proposta pelo contratante.

Na editora eu trabalho na consultoria educacional fazendo o diagnóstico das escolas ou prefeituras e a partir do diagnóstico de formação ou eu tenho aderência para fazer ou eu contrato alguém para fazer. Então na editora meu trabalho é na formação de professores a partir, lógico, da escola, da prefeitura tem contrato, a gente oferece o serviço de formação. (...) é sempre a discussão já pra quem está nas redes atuando e a partir dos déficits de formação mesmo.

Sempre a partir desse diagnóstico, o que está faltando para o professor. Às vezes a formação de alicerce teórico, às vezes metodológico, às vezes é formação do “pedagogês”, que a gente fala... o que é competência e habilidade, como entender avaliação... essas coisas. Sempre nesses “gaps” de formação continuada (**Daniel**).

Também... uma das minhas características do meu contrato com a editora é ter essa liberdade. Então às vezes eu faço uma formação com a editora e três, quatro, comigo. Sem a editora. PJ, sozinho, pela empresa, individual (**Daniel**).

(...) O que é dialogado com o contratante. É feito um diagnóstico de percepção do que que ele precisa. (...) você é a voz do prefeito, é claro que ele (o público) não vai debater com você (**Daniel**).

Mário justificou ter diminuído a participação em ações de formação continuada de professores devido ao contrato de exclusividade limitar muito essa possibilidade. Embora o mesmo goze de uma condição de autonomia profissional maior, atuando em uma universidade pública, reconhece limitações para implementar inovações em estratégias e concepções pedagógicas devido ao modelo tradicional e burocrático da instituição.

Primeiro a formação que a gente faz ligada a projetos de formação fora do curso da UNIVERSIDADE PÚBLICA, que hoje em dia eu faço muito menos, que eu fiz durante muitos anos (...) por conta do meu contrato de exclusividade, de dedicação exclusiva com a UNIVERSIDADE PÚBLICA, né? (**Mário**).

(...) em última análise a gente está dentro de uma Instituição burocrática, cuja a concepção, cuja a construção se deu ao longo de 7, ou 8 décadas né?, então ela tem suas próprias tradições, tem uma burocracia tremenda, tem as suas...os seus entraves né? Então não é tão simples assim, você não pode simplesmente mudar a ementa e o currículo de um semestre pro outro, isso seria... uma guerra (**Mário**).

As condições de estrutura para a realização das formações não figuram como um problema apontado pelos sujeitos para a utilização de filmes em seu trabalho, o recurso mais frequentemente mencionado é o chamado “*Data Show*” ou projetor multimídia utilizado para projetar o conteúdo de discos digitais de vídeo DVD.

Se por um lado os sujeitos que atuam como funcionários públicos, Flávia e Mário, mencionam a burocracia como um entrave a realização plena de suas potencialidades no trabalho, por outro, Daniel e Vilma, atualmente pessoas jurídicas prestando serviços, fornecem evidências de preferirem a iniciativa privada ou terceiro setor, seja em função de se sentirem mais livres ou mesmo pela qualidade dos recursos disponíveis.

(...) na secretaria o meu trabalho foi muito voltado pra...nós fizemos um projeto piloto, mas aí já foi feito atividades né? com... com um grupo de alunos, só que daí essas atividades o que que a gente fez? A gente fez uma com o INSTITUTO PRIVADO, que tem a ver né?, porque o INSTITUTO PRIVADO ele trabalha com mídia, TV, rádio né (...) óbvio que em algumas escolas (públicas), o que

pode acontecer é que às vezes você não tem um espaço tão aberto pra você trabalhar, por exemplo, com aluno fora da sua sala de aula **(Vilma)**.

(Vilma foi responsável por) Toda a parte de construção (DE UM PROJETO PARA A REDE ESTADUAL), legislação, é... sentamos com a procuradoria para conseguir montar de fato o decreto, que seria o decreto de lançamento do programa, o decreto que iria autorizar o programa, de como ele funcionaria, como seriam essas oficinas, como seriam essas atividades, quem daria essas atividades, que na verdade não eram professores, a gente queria mesmo era o terceiro setor, dando essas oficinas **(Vilma)**.

No ensino superior (privado) é muito livre. Não tem essa... na graduação tem liberdade. Nas prefeituras nunca há o cerceamento de posicionamento. Aliás, às vezes eles já chamam porque sabem do posicionamento. Então não é cerceamento político de lado (partido). (...) Tem uma perspectiva que assim... é interessante... quem contrata já sabe que isso é comum. Então assim, quem contrata já sabe... você vai precisar de som, de Datashow... deixa tudo pronto **(Daniel)**.

(...) já na rede particular (ao contrário da pública), eles me davam muito recurso. Aí eu tinha a biblioteca, a videoteca da escola à disposição, e era material apostilado, então já fazia um link... era mais tranquilo. Eu acredito que ali eu comecei a trabalhar com um pouco de qualidade **(Daniel)**.

Diante dos relatos, pode-se afirmar que os sujeitos que se percebem com maior autonomia e condições para exercer seu trabalho com maior qualidade são aqueles que prestam serviços para a iniciativa privada e o terceiro setor, no entanto há evidências presentes em seus próprios relatos que demonstram um controle mais direto por parte dos contratantes.

A percepção de excesso de limites ou de atribuições é normalmente relacionada à ‘burocracia’, que se associa diretamente ao trabalho do funcionário público, como se os contratantes do terceiro setor ou do setor privado, e até mesmo as atividades exercidas pelos formadores quando em prestação de serviços contratados pelos estados e municípios, não fizessem parte da mesma burocracia por serem regidas pelas regras de mercado.

Características atribuídas ao público das formações

Todos os sujeitos em algum momento de seus relatos evidenciam que “atingir o público” é a principal justificativa para o uso do cinema na educação, de modo que é possível inferir que a imagem que os sujeitos evidenciam deste “público alvo” (alunos, professores, gestores) é um fator considerado importante para as escolhas das metodologias e materiais utilizados. Nos relatos sobre a prática dos formadores esse público é descrito principalmente por suas posturas de resistência ou aceitação, ou mesmo

por deficiências em termos de conhecimentos e práticas que seriam necessárias ao profissional docente, gestor ou mesmo formadores em formação.

Flávia, mesmo com uma trajetória profissional mais linear, como coordenadora pedagógica, descreve seu público com diferenças significativas em relação ao público de cada uma das escolas nas quais atuou, enfatizando o modo com que reagiram ao trabalho de formação e ao mesmo tempo apontando fatores como disposição para a formação, idade e formação acadêmica.

A primeira escola em que eu trabalhei, eu colocaria como grupo de professores mais velhos no geral, mais resistentes, de uma formação extremamente tradicional e de uma percepção de mundo muito mais estática, pronta... e faixa de idade, 40 anos para cima. Mais ou menos isso. A segunda escola em que eu trabalhei como coordenadora era um pessoal que tinha uma formação acadêmica muito ruim, eu me assustei um pouco com coisas simples, de escrita, de possibilidade de como articular um texto, de se colocar... foi um pouco assustador no começo. Mas era um pessoal extremamente envolvido no dia-a-dia da escola, na comunidade muito carente, e que não tinha medo de olhar para suas dificuldades e não tinha medo de avançar. Então eles aceitaram muito bem a formação e não era um grupo de idade avançada, era um grupo na faixa dos 30 anos, 30 e poucos... acho que tinha dois professores na faixa dos 50 e poucos anos, chegando na aposentadoria. E a terceira escola é um grupo misto, tem professores mais velhos, professores bem mais novos, isso dá um contraponto muito legal, e uma formação acadêmica mais presente. São pessoas que tiveram boas formações, na graduação, muitos deram continuidade na sua formação acadêmica... (Flávia).

Nas descrições feitas por Mário o público das formações é visto de maneira heterogênea, mas que se exprime em parte pela resistência em ser colocado na posição de aluno e ao mesmo tempo pelo desejo de aperfeiçoamento daquilo que já executa em seu trabalho.

(...) tem uma demanda prática do dia-a-dia, que o professor ele quer realmente ter opções na sala de aula pra ele poder é... usar dignamente o tempo que ele fica com os estudantes. Ele quer, é... e tem a formação de base, ter um repertório. (...) às vezes ele pensa assim: “Bom, eu tô aqui fazendo uma formação permanente, quer dizer que de certa forma alguém... alguém acha que eu não sei o bastante pra fazer o que eu faço, né?“, e alguns buscam assim: “Bom, eu quero realmente um conhecimento melhor pra fazer melhor que eu faço” (Mário).

É interessante notar que, ao contrário dos professores, com o qual é preciso evitar uma postura acadêmica e enfatizar a própria experiência prática, com os alunos da licenciatura a demanda é por atender suas expectativas em relação ao conhecimento acadêmico e cultura erudita do formador.

(...) ao mesmo tempo os alunos (da licenciatura na universidade pública) vem com uma expectativa muito grande do professor, dele ter essa bagagem, essa erudição. E aí, você tem que mostrar pra eles: na verdade cê tem que ter convívio com o estudante, você tem que se ver como estudante, você tem que pensar como estudantes (Mário).

Daniel, muito provavelmente por ter entre suas atribuições a função de “realizar um diagnóstico das necessidades de formação” junto ao contratante, além de investigar características do público para “adaptar” o “produto” oferecido ao perfil do público, inclusive para selecionar os filmes que serão utilizados. Suas afirmações possibilitam inferir que o entrevistado desenvolveu ou adquiriu no meio em que atua uma espécie de “taxonomia” que cruza informações como regiões, faixas etárias, formação acadêmica e categorias funcionais que o permite identificar de antemão as necessidades e preferências de distintos perfis de consumidores.

A idade, pelo perfil de formação dela. Então você... eu sempre pergunto isso pela média de idade da rede. Formado há cinco anos, há dez anos, há quinze anos, há vinte anos. Essa linha de idade faz diferença na leitura de... tanto de texto, quanto de filme, quanto de imagem, quanto de música... eu falo que é o “pedagogês”. Esse tempo de formação faz diferença **(Daniel)**.

(...) você tem gente que é da Pedagogia das escolas tradicionais, tem gente da Pedagogia do EAD, que faz prova uma vez por mês e a amiga assina. (...) Grupo de formação, quando a gente fala de pedagogia, na formação pedagógica de modo geral, elas não têm uma... não há uma perspectiva de filmes que forma professores. Então elas ficam nos filmes de criança **(Daniel)**.

Polivalente (professor dos anos iniciais e educação infantil), ele gosta do recorte (de filmes). Mas ele não aprofunda. Mas ele gosta do recorte. O professor... quando é lá na Diretoria, formação de um professor da Diretoria de Ensino... professor de História, ele fica a manhã inteira analisando um filme. O professor de fund I, não. Ele quer o trechinho. E dali o que que ele faz? Qual atividade que ele faz? [risos]. “Tem uma folhinha?” **(Daniel)**.

(...), quanto mais centralizado melhor a formação, quanto mais distante, a formação é mais precária. Não tem como fugir disso **(Daniel)**.

Os outros, os professores de Nível II e médio, eles dialogam com mais repertório, com mais refinamento no filme. A maioria. Elas conhecem filmes clássicos, sim... “Tempos Modernos”, filmes tradicionais, que em algum momento elas ouviram que é bom, mas elas não dialogam com isso... **(Daniel)**.

mesmo sendo distante (o território), a formação (do professor especialista) é mais densa. Então é possível discutir com mais propriedade, mesmo em Educação, com os especialistas. Com os professores de Ciências Humanas, há um repertório de leitura maior. E na gestão, o perfil é operacional. (...) mesmo quando eu faço a formação de gestores. Quando a gente fala só pra coordenador, só pra diretor... em UMA CIDADE DA GRANDE SÃO PAULO eu faço consultoria só pra supervisor. É de dar medo. Então assim... tem degringolado... **(Daniel)**.

As diferenças percebidas entre os professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em relação aos professores dos anos finais do Fundamental e do Ensino Médio, bem como o impacto da formação acadêmica apontado por Daniel quanto

à postura do público na formação e as preferências pelos filmes são, em parte, confirmadas nos relatos de Flávia.

É que o professor de educação infantil... nesse sentido, sim... eles escolhem filmes mais... mesmo quando não são desenhos... mais líricos, filmes mais singelos, isso apareceu. (...) Mas é todo meiguinho o filme... tem a criança... todo meiguinho. Tudo bem certinho, né? (...) E quando você pega indicações dos professores do Ciclo 2 são filmes mais críticos. São filmes mais pesados. Num público de formação mais acadêmica você vê um ou outro com uma preocupação, de que “ah, a JEIF realmente seja pedagógica”. E vão por isso, porque lá eles vão trocar com os colegas (...) **(Flávia)**.

Embora certa diversidade nas características do público seja afirmada e reiterada nos relatos de Flávia, Mário e Daniel, as relações entre classe social, formação acadêmica e consumo cultural são utilizadas para diferenciar os participantes das formações continuadas. Para estes entrevistados a questão do acesso aos bens culturais se desdobra na relação que o público estabelece com a formação e com os filmes, interferindo na recepção do trabalho do formador.

As questões de classe, emprego e remuneração, aparecem como fatores que influem sobre os aspectos de formação cultural do público para Flávia e Daniel, enquanto para Mário, ao relatar o preconceito em relação ao profissional da academia, é possível notar um desconforto do público em relação discrepância de remuneração entre o professor universitário e o professor da educação básica resultando.

Ah, eu acho (o repertório dos professores) insuficiente. O grupo atual que eu estou, eles se destacam um pouco. Eu falei ali da formação acadêmica elevada, aquela classe média que ascendeu, né, então, o pessoal bem ligado nas coisas, mas no geral eu acho muito deficiente. (...) Não lerem, não irem a shows, não participar de espetáculos, não estar minimamente ligados a nenhum tipo de movimentos que esteja acontecendo em nenhuma dessas áreas, seja na cultura, seja na dramaturgia, música... acho que é bem deficitário **(Flávia)**.

Então... ah, eles consomem a cultura de massa, eles consomem... professor não consome cultura de livro, professor não consome cultura de cinema, professor consome “Frozen”, o que está na televisão, e “Cinquenta tons de cinza”. Ele não é um consumidor de cultura que o diferencia. Ele é um consumidor de cultura da classe que ele pertence. Professor não... a maioria... ele não avança por conta do consumo da cultura **(Daniel)**.

(...) numa escola mais elitizada, padrão A, que a gente chama. Você consegue dialogar interdisciplinaridade, e aí você fala de outras linguagens, porque o professor entende de música, o professor consome teatro, e o aluno acabou de chegar da Broadway. Ele dialoga isso com clareza. O professor tem esse repertório **(Daniel)**.

(...) porque o acadêmico é muito mal visto pelo professor de rede, assim, o acadêmico ele é... é tipificado como “Ó, ele é um cara que tá lá no Olimpo da Universidade, ganha um salário astronômico, não pisa no barro da escola né?” **(Mário)**.

A formação acadêmica, bem como a experiência, tratada no sentido de vivência da prática cotidiana em determinados postos de trabalho na carreira docente, embora legitimem os conhecimentos profissionais dos sujeitos ao se referirem ao próprio percurso profissional, não se apresentam de maneira positiva ao tratar do público das formações. Para Vilma e Flávia sujeitos mais jovens e inexperientes são mais “abertos” para as formações voltadas para a prática e menos resistentes as propostas inovadoras.

Eu acho eles (os jovens) mais abertos... Assim, não tem às vezes tanta experiência, mas quando você provoca eu acho que eles são mais espontâneos. (...) Hoje esse grupo (mais jovem) ele quer que não traga coisas prontas não... E... eles preferem é... trabalhar as reflexões do grupo, trazer pro grupo o que eles de fato conhecem do assunto, quais as expectativas deles... E depois através das discussões ir formando, não trabalhar muito com as questão teórica... **(Vilma)**.

Eu vejo que os saberes dos professores eles são... acho que no geral, né, a gente evolui mais no campo das ideias do que no campo da ação, né? É uma regra um pouco geral... e eu acho mais fácil ter essa aproximação com o grupo de professores que tem menos... como eu diria... que tem uma formação mais simples, mais rasa, mais deficitária... parece que tem menos coisa construída, e é mais fácil pra eles experimentarem mais. São mais abertos **(Flávia)**.

Vilma, ainda, quando fala de sua atuação como coordenador na rede pública, foca seu relato pessoas específicas, evitando a descrição de um público mais geral enfatizando os indivíduos e as relações pessoais estabelecidas com os mesmos, assemelhando-se as afirmações sobre sua atitude em relação aos alunos do Ensino Fundamental, o que se diferencia substancialmente ao referir-se o público do programa de *coaching*, que descreve com menos detalhes, enfatizando uma relação estritamente profissional.

Eu lembro até que teve uma professora de português que ela trabalhou, foi muito legal o trabalho dela, que...ela inclusive ela era uma aeromoça que tinha perdido o trabalho, e como ela era professora de português ela veio pra escola e foi muito legal a nossa parceria, nós trabalhávamos juntas **(Vilma)**.

(Um colega professor disse) “Vilma, vamos fazer um projeto que eu tô com muitos problemas de indisciplina e tal, vamos trabalhar um pouco?”, aí a gente acabou trabalhando esse filme também. Então, foi assim um filme bem legal que os alunos no primeiro momento não aceitaram muito, e depois a gente foi trabalhando algumas questões com eles e eles: “Nossa, professora, muito legal!” **(Vilma)**.

(Os tutorados) são professores que saíram da sala de aula também sem experiência e vieram pra serem formadores de professores e assim, pela minha tutorada, por exemplo, ela não teve experiência em coordenação, não teve experiência em vice-direção, saiu da sala e veio. (A formação organizada por sua tutorada era) sempre aquela coisa muito diversificada, onde não tinha um foco. E aí primeira coisa foi discutir com ela: O que é ser formador? É... quais as demandas que a rede necessita de formação? O que vocês poderiam trazer nessas formações que pode contribuir com o trabalho desse professor com foco no aprendizado do aluno? **(Vilma)**.

Embora a expectativa dos formadores seja a maior participação e abertura por parte do público da formação, parece evidente nos depoimentos de Flávia e Daniel que geralmente a frequência às formações não dá em função da busca pessoal por experiências formativas ou informações, mas da adesão como parte das atribuições do cargo, progressão na carreira ou compensações financeiras.

(...) nas prefeituras a maioria é convocação da secretaria. A secretaria contrata, convoca todo mundo pro dia da formação... então o maior interesse é assinar o ponto. Mesmo que participem, eles querem aprender, mas assim, não vamos ser ingênuos... eles são convocados, com o supervisor lá, pra assinar a lista de presença **(Daniel)**.

Eu acredito que o principal fator é o estímulo financeiro. Existe uma quantidade de horas que o professor fica a mais pra dar conta dessa formação. Ele recebe por isso. Compõe-se uma jornada a partir disso, e eu vejo isso mesmo, independente do envolvimento que os professores têm na formação, eu vejo isso presente sempre. Pra mim é muito claro. E não é obrigatório, né? Não é uma adesão obrigatória. O professor que decide se vai compor essa jornada ou não, e daí é que pode surgir... ele optando, independente do motivo pelo qual ele optou, engajamento, envolvimento, acho que vai se dar a partir do trabalho localizado naquele espaço. Mas não vejo como uma motivação genuína **(Flávia)**.

Ao serem questionados sobre as principais “demandas” de formação de seu público, é comum que tratem da necessidade de “refletir sobre a prática”. Esta expressão assume sentidos distintos, mas tem em comum uma ideia de auto aperfeiçoamento para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Para Flávia as questões sobre as quais os professores precisam avançar por meio de uma reflexão sobre a prática são a mediação de conflitos e os problemas de comportamento dos alunos, além de conhecimentos referentes aos processos de aprendizagem que ela trata como “conhecimentos pedagógicos”. Enquanto para Mário deve-se favorecer uma ampliação do repertório de práticas com o devido cuidado para não desrespeitar o que o professor já conhece.

Eu vejo que os saberes dos professores eles são... acho que no geral, né, a gente evolui mais no campo das ideias do que no campo da ação, né? (...) Então, ir pra essa reflexão é algo muito difícil. Acho que isso tem a ver com a formação, mas não com falta de conhecimento necessariamente, assim, de conhecimento do que é proposto (pelas redes de ensino para o trabalho docente). O que é proposto não dá conta dessas questões **(Flávia)**.

Hoje em dia acho que é muito forte... eu vejo algumas colegas comentarem a questão da gestão de sala de aula, isso é muito crítico... não é só pedagógico, né, tem uma instância normativa (atribuições institucionais) também aí... e é tratado sempre assim, né? Ou o professor só se preocupa com o normativo, e aí não é legal, só que daí também não se trabalha isso com os professores, porque não é legal aquela coisa de fugir do tradicional, e aí o professor vai na experiência (experimentação, espontaneidade), e ele não tem uma competência interpessoal, transpessoal pra trabalhar com esses conflitos do dia-a-dia que surgem em sala de aula. Então eu vejo isso. E o outro é justamente a

apropriação do como se dá a aprendizagem nos mais variados campos da disciplina. Isso eu acho muito sério **(Flávia)**.

Então, ele quer melhorar a prática que ele já tem, aí quando você propõe que eles às vezes, uma ruptura, que às vezes ele rompa com tudo que ele faz, com o jeito que ele tá enxergando as coisas, é como se o chão se abrisse na frente dele. (...) a gente tem que ser extremamente cuidadoso **(Mário)**.

Daniel e Vilma demonstram estar mais atentos ao que estabelecem os contratantes como foco prioritário de atuação. Para Daniel a necessidade principal é a de um “mapeamento teórico”, para ampliação de repertório sobre principais os temas e autores, enquanto que para Vilma o trabalho está voltado para estratégias de “acompanhamento” e planejamento estratégico de ações. Porém os dois atuam em um horizonte de melhoria de resultado nas avaliações externas.

(...) quando é uma secretaria grande, que dá tempo, dá pra conversar com um ou outro professor... mas é feito um diagnóstico com o contratante. (...) Demandas formativas... primeiro é o mapeamento teórico. Eles não sabem... “ah, vamos falar de leitura e escrita”, eles não leram os autores que falam de leitura e escrita. Hoje os maiores temas: competências e habilidades e avaliações externas. Os maiores temas que as secretarias pedem. As escolas particulares pedem uma coisa mais recortada, mais refinada: “Meu professor não sabe trabalhar interdisciplinaridade e projetos”. Mais recortado, escola privada. Mas as escolas públicas... as secretarias, de um modo geral... “ah, eu preciso melhorar o nosso índice de avaliação externa mas o meu professor não sabe fazer o diagnóstico **(Daniel)**.

Antes de chegar nessa melhoria do índice você tem que ensinar a professora a ler o índice. Antes de chegar... ó, não vai melhorar o índice do aluno se o professor não trabalhar as competências pedidas aqui, ó **(Daniel)**.

Então a tutoria, ela tem esse acompanhamento in loco, onde você acompanha, no caso, eu acompanho uma tutorada, que acompanha um coordenador, que o coordenador acompanha o professor. E cada um reflete sobre a sua ação né? (...) É... quais as demandas que a rede necessita de formação? O que vocês poderiam trazer nessas formações que pode contribuir com o trabalho desse professor com foco no aprendizado do aluno? Então hoje eu trabalho muito isso com a minha formadora. (...) na verdade, eles tem muito foco lá em auxiliar o professor e trabalhar muito as questões dos resultados. Então eles trabalham muito em cima de avaliação **(Vilma)**.

Como já foi visto, a percepção sobre a relação do público com os filmes se mostra em Flávia, Mário e Daniel como resultado de determinações sociais, associando classe, posto de trabalho, território e nível acadêmico como fatores que interferem no repertório, no interesse e recepção mais ou menos crítica.

Segundo Flávia e Mário, é válido intervir para ampliar repertórios mais limitados valorizando o conhecimento de professores com uma relação mais próxima ao cinema. Embora a primeira se preocupe mais com a diversidade de gêneros, estilos e nacionalidades, Mário demonstra estar mais interessado em que o indivíduo compreenda

os processos de produção para se relacionar mais criticamente com o filme, sendo possível notar evidências de uma relação instrumental com o uso dos filmes.

Em uma determinada época... porque as preferências estavam muito dentro do que era senso comum. Do que era comum... muitas delas foram muito úteis, né? Mas são produções hollywoodianas, que talvez os alunos já tivessem visto na televisão, que já passou, enfim. Isso me incomodou um pouquinho. Mas isso também foi amadurecendo e a própria experiência **(Flávia)**.

O repertório que eles têm... A trajetória que eles tiveram com esse instrumento, que é o cinema... acho que é isso. (...) o que chega é o comercial. Mas acho que eles desenvolveram um gosto pelo que é diferente, também. Isso se deu lidando com a qualificação desse material, desse instrumento de trabalho **(Flávia)**.

(...) você tem professores muito antenados: quem gosta de cinema, de filme tá sempre atualizado, então, normalmente ele tem acesso a... aos filmes comerciais, ou ele... ele tem o Netflix, ou ele sabe onde encontrar os filmes, ele...sabe o que tá acontecendo, então ele tem uma opinião formada né? Alguns tem muito mais opinião do que repertório... Mas isso não é um problema, isso é uma tendência de todo mundo que não tá envolvido diretamente na produção do audiovisual (...) **(Mário)**.

Então, você sabendo as razões por detrás da produção, meio que você desmistifica e desmitifica o filme, então você tem que trabalhar com essa...com contrariar também expectativas. As pessoas esperam que elas vão ter determinada formação e elas... elas veem que... você desnuda muitas coisas pra elas né? E ao mesmo tempo, você nessa dicotomia, tem professores que eles tem discurso culturalista, então fala: “Não, eu sempre trabalho com filme nacional, eu trabalho com cinema de alta qualidade, eu trabalho muito com filme de curta metragem..”, então você tem que colocar também: “Olha, todo filme é um discurso, todo filme tem um discurso..” **(Mário)**.

Daniel se mostra mais atento ao que o seu público já conhece, demonstrando a intenção de trazer algo que seja parte do repertório compartilhado para valer-se de referências comuns para facilitar o diálogo e se aproximar do público.

Então tem link, tem momento da formação que você puxa: “lembra daquele filme que vocês assistiram na ‘Sessão da Tarde’? É mais ou menos por aqui, tal, tal, tal”, e você consegue uma correspondência... porque se você fala “lembra daquele texto do (Herbert) Marcuse, lá?”, ele não vai lembrar. Então isso... É. Funciona como um referencial **(Daniel)**.

Dado o exposto é possível notar uma necessidade de considerar a composição do público presente nas situações de formação considerando a influência de fatores como posto de trabalho, idade, tempo de profissão, formação acadêmica, abertura à inovações, classe e acesso aos bens culturais para prever não só os conteúdos a serem trabalhados, mas também a metodologia mais adequada.

O foco nas inovações na metodologia de trabalho por parte dos professores se volta para administração dos conflitos em sala de aula e a obtenção de resultados nas avaliações externas. Tais mudanças na prática devem ser propostas como

aperfeiçoamento e ampliação do repertório, sem contrapor o que os profissionais já sabem e fazem, sob o risco de que estes se sintam inseguros e resistam.

Metodologias de trabalho

Para Vilma, Daniel e Flávia o uso dos filmes é justificado de maneira bastante pragmática pelo favorecimento da “dinâmica” da formação, termo que figura nos relatos associado a questões sobre controle do tempo, atenção e motivação do público e uma influência importante na aceitação ou quebra de resistências aos conteúdos ou posturas defendidas.

Então, que tipo de atividade que você pode apresentar, é, você vai discutir um assunto, qual filme que você pode indicar pro seu aluno, pra que ele assista esse filme e você faça um debate, depois você traga o filme proporcione pra sala pra tá vendo esse filme (...) pode fazer parte da sua sala de aula, o que isso traz de benefício, o quanto isso pode te ajudar a você contextualizar, pra você não ficar só naquela forma tradicional, só o professor falando **(Vilma)**.

A gente tenta colocar isso até pra dinamizar, também, o período. Não dá pra abrir um texto como a gente faz no mestrado e ficar lendo em cima do texto. Tem que ser outro formato. E aí dinamiza muito **(Daniel)**.

Eu não diria material, eu diria estratégias... que seriam as dinâmicas. Acho que é o que eles mais curtem. De material, cinema, acho que sempre foi uma coisa muito legal, é um instrumento muito bem visto, muito acolhido **(Flávia)**.

Embora Mário se diferencie nesse sentido, por tratar o filme como objeto de estudo, também é perceptível o uso das obras para debater temas que julga importantes. No entanto seu trabalho se afasta dos demais quando se propõe a expor e discutir com o público os elementos constitutivos do processo de produção da obra, além de experimentos de análise e produção amadora, favorecendo estratégias de recepção crítica mediadas pelo conhecimento técnico e teórico.

(...) uma relação de filmes obrigatórios eu introduzo os alunos na elaboração de resenhas críticas sobre filmes, principalmente pra que eles identifiquem as questões éticas envolvidas em produções audiovisuais **(Mário)**.

Então os recursos que a gente costuma usar são basicamente a produção midiática participante. Então, não me parece que basta eu primeiro trabalhar só com a leitura crítica, de eu colocar exemplos e de eu dizer: “Olha, esse filme ele tem essa e essa peculiaridade, ele atende esse discurso, tá nesse contexto né? “. É... não me parece também interessante eu trabalhar só com a... a produção, é... as técnicas de produção de audiovisual. (...) mas juntar as duas coisas, articulando pra finalidade educativa, para o contexto educativo (...) E aí tudo aquilo que a gente discutiu e leu criticamente, avaliou e teorizou, a gente vai tentar construir, que é fazer um discurso com imagens e som e depois assistir criticamente, avaliar nossa própria produção e ver se ela, se realmente a gente aprendeu alguma coisa nessa construção **(Mário)**.

Oferecer ao público a exibição de longas metragens sem interrupções, com discussões posteriores sobre as temáticas abordadas e a possível adoção destes para o trabalho junto aos alunos é a estratégia mais comum para Vilma e Flávia. Mas ambas reconhecem a necessidade de direcionar a atenção e a interpretação do público para favorecer um foco para a recepção, oferecendo evidência de que boa parte dos filmes são trabalhados em função de algumas cenas específicas.

(...) esses filmes, ou você passasse ele inteiro, ou você verificasse, uma parte, selecionasse uma parte que pudesse ter relações com o conteúdo que você tava trabalhando, que pudesse provocar um debate, uma discussão e que você parasse num determinado tempo e que você instigasse os alunos (...). Quais os conteúdos que você poderia trabalhar com esses filmes. Quais as partes até do filme que você podia tá utilizando **(Vilma)**.

Então, da mesma forma que a leitura, a gente trabalha o momento antes da leitura, pode ser trabalhado várias intervenções durante a leitura, e deve ser trabalhado as várias coisas depois da leitura. Com o filme a mesma coisa. Se você não tiver esse momento anterior... preencher de significados, fazer antecipações, preparar o terreno ali, acho que o filme não é tão produtivo quanto. (...) Eu não acredito que um filme tenha que ser trabalhado inteiro. Às vezes é até meio que um desperdício, dependendo do filme e do propósito. Nem sempre deve existir, né? Na hora de trabalhar um filme na escola, o propósito do filme. E saber lidar com edição eu acho fantástico. É um recurso que eu nunca consegui... nunca aprendi **(Flávia)**.

Para Daniel, a predominância em seu trabalho de palestras de curta duração não permite a utilização de filmes inteiros, de modo que para garantir a “dinâmica” da formação a opção é utilizar “recortes” que confirmem as falas da palestra ou ilustrem alguma proposta defendida. A cena escolhida acaba funcionando como um argumento ou exemplo que reafirma ou fundamenta os conteúdos e atitudes que se pretende ensinar, ao mesmo tempo, favorece uma experiência lúdica que evita que os sujeitos interponham resistências.

Eu não tenho esse tempo pra fazer isso (exibir um longa metragem), porque não é curso longo. Eu trago recorte... essa percepção ela é feita na metodologia, na prática. (...) por isso que eu falo que a formação, quando a gente traz o cinema pra formação, o filme, o recorte, pra formação... é pra traduzir aquilo que ele não veria só na sua fala, porque ele não tem o texto como repertório, a sua fala sozinha não vai traduzir aquilo que o filme mostra na imagem, e aí o filme te dá esse auxílio, te dá esse recurso que você não tem. E aí você coloca isso e chama pra reflexão que está proposto na formação, seja ela pra professor, pra aluno... **(Daniel)**.

Ganha porque à medida que o professor avalia positivamente que aquele momento foi um momento de prazer, foi um momento de ludicidade, ele tá mais propenso a ir além do que eu falei ali (prática de sala de aula). Então, assim, se eu ficar falando três horas, sentado numa cadeira, lendo um texto, ele está mais propenso a criar uma negativa ao que eu tô dizendo, do que se eu trago um momento de... que ele reflete com um filme, escuta uma música, faz essa atividade agora, me devolve... é a questão mesmo de construir ponte com ele, de construir sintonia, de não ficar na postura de “eu sou ‘o’ formador”...

Em pouquíssimos lugares a gente encontra sujeitos que se contrapõem à política implantada. Pouquíssimos lugares. Ou grupos... em São Paulo (rede municipal) a gente encontra grupos que se posicionam... sujeitos que se posicionam... essa foi uma das coisas que fui pesquisar. As resistências. Porque ele não resiste de cara, mas ele resiste na sala de aula, ele fecha a porta da sala **(Daniel)**.

Embora os sujeitos articulem, mesmo que superficialmente, as fragilidades e necessidades do seu público com seus objetivos pedagógicos, seus relatos não permitem definir um critério para avaliar o resultado de sua atuação que vá além da observação de determinados comportamentos do público na própria situação formativa, no uso de determinadas sugestões ou mesmo na demonstração de satisfação pessoal.

A função de coordenador pedagógico, por favorecer o acompanhamento do trabalho do público da formação, permitiu a Flávia e Vilma perceberem algumas evidências de mudanças de alterações no comportamento de alguns participantes. Isso se evidencia pela percepção de uma “abertura” ao longo dos próprios encontros, ou mesmo na utilização dos filmes com os alunos e no desenvolvimento de projetos pedagógicos temáticos interdisciplinares.

Achei que se abriu mais a cabeça. Não uma mudança, um desapego, de seus valores pessoais, mas uma abertura pra dialogar... na realidade, de maneira um pouco mais aberta. Não diria nem menos preconceituosa, mas mais aberta. (...) acho que foi o desenvolvimento de uma habilidade mesmo, que é a empatia. (...) os resultados, eu não consigo pegá-los de maneira muito palpável. Não consigo medir. Mas eu tenho a nítida sensação de que primeiro: outros recursos passaram a ser mais utilizados. Não só o filme, o filme pros alunos, isso em uma certa época foi até um pouco exagerado. Como outros recursos também, uso de computador, uso de música, acho que isso está relacionado um pouco com esse trabalho e a sensibilidade deles em relação ao tentar acolher mais, a entender mais, a ter mais empatia, com o universo dos alunos, de uma maneira geral **(Flávia)**.

Não, no início as pessoas, tem gente ainda, você ainda acaba encontrando problema quando você não traz a coisa pronta, porque tem muita gente que espera ainda o pronto. (...) Hoje eles já partem mais pra trazer do grupo o que eles pensam sobre aquilo, é através do debate entre o grupo e formulando algumas questões e fazer um fechamento daquilo que se pretendia discutir, através dessas discussões um traz uma discussão, se o outro concorda ou discorda, então é mais debate. Mas eu ainda vejo que é uma coisa muito daquilo que o grupo traz, mas não seria de utilização de outras mídias. O que que eles gostam de usar? Às vezes um PPT (apresentação multimídia), às vezes um depoimento, mas é muito. (...) Então, acho que é um bom motivo pra você nessa formação trabalhar um pouco isso e abrir um pouquinho a visão dessa pessoa, porque às vezes a gente traz alguns modelos lá de trás algumas coisas e a gente fica muito fechado e não vê uma possibilidade de um aprendizado **(Vilma)**.

Mário avalia os resultados de sua prática pela participação nos debates, mas considera como um retorno de longo prazo quando alguém do público o reencontra e

relata diferenças na recepção dos filmes. Já o Daniel pauta suas escolhas metodológicas em função da satisfação do público, o que garante a preferência pelos seus serviços em outras oportunidades.

De duas maneiras: primeiro a reação imediata, ao final do... da formação sempre tem que ter um debate. (...) e também tem um feedback posterior quando “a ficha cai”, então tem gente que nunca tinha assistido, por exemplo, “Laranja mecânica”, ou “The wall”, ou “O senhor das moscas”, que tem aquele impacto e depois de semanas, meses e até anos depois a pessoa fala: “Olha, cê sabe que aquela vez que eu assisti aquele filme ficou marcante, né?, eu nunca tinha..”, ou: “Eu já conhecia o filme, mas eu nunca tinha visto com aquele olhar, eu nunca tinha enxergado a narrativa..”, né? **(Mário)**.

A priori toda formação de professor eu dou uma avaliação no final, que avalia desde recurso, a espaço, a tempo. As avaliações, isso tem dados, é legal. As avaliações que têm música, que tem... sempre têm destaque. Tem destaque positivo. Sempre tem destaque positivo. Olha, e até às vezes com pedido do filme: “Você não tem como mandar..”. Mesmo deixando a referência, “passa pra mim”, “copia pra mim”... **(Daniel)**.

A análise é se o professor gostou ou não. Sinceramente. Tem lugar que eu falo três horas sem o Datashow e tem lugar que eu tenho que levar todos os recursos, material. (...) na Editora você tem formação por convite. Então é legal porque alguns perguntam quem é o formador. Então eles escolhem qual formação querem ir porque eles perguntam para se inscrever. E é legal que lota também. Tem dado já esse retorno. É até uma pontinha de vaidade, mas é legal, porque o professor já procura **(Daniel)**.

Dos relatos dos sujeitos é possível extrair alguns conhecimentos sobre a prática do formador na utilização dos filmes, expressos na forma de recomendações e advertências formuladas quase sempre como avaliação que fazem de vivências cotidianas.

A já mencionada necessidade de não se valer de materiais “prontos” e “estruturados” aparece no relato de Flávia, Vilma e Mário, bastante vinculada ao que convencionalmente se conhece por “projetos interdisciplinares”, no sentido de uma modalidade de organização do trabalho pedagógico baseada em uma sequência temática de atividades cuja participação do público no planejamento, execução e na realização de um “produto final” ganha centralidade.

(...) numa reunião, um pouquinho depois das férias, e perguntar: “Só fala uma coisa pra mim... vocês estão me dizendo o que? Que vocês não acreditam em projetos?”. E a fala foi essa, e eu ouvi coisas assim... horríveis. Uma distância muito grande. E após um ano partiu deles... “Porque a gente não tenta..” – a partir de uma problemática que a gente estava discutindo, muito a ver com a questão disciplinar, que eles atribuíam uma interferência muito grande deste aspecto na formação dos alunos, no desempenho do trabalho deles, aí eles decidiram trabalhar o tema “valores” **(Flávia)**.

então eu sempre buscava falar um pouco a questão da linguagem, não trazer as coisas muito prontas, eu nunca gostei de dar fórmula pros meus alunos (...) como uma discussão de...de algo que tinha visto ou numa reportagem, ou

comentário de uma novela, eu sempre procurava puxar isso pro conteúdo e aí a gente ia relacionando...às vezes algumas coisas não dava pra você relacionar, mas assim, quando eu percebia que a minha aula não tava fluindo e que os alunos tavam discutindo sobre aquele assunto, eu parava a minha aula: “Então vamos discutir um pouco essa questão..” e promovia um debate com os alunos. Tem muita gente que espera ainda o pronto... E aí quando você não traz e que você provoca essa questão da reflexão e “Não vamos pegar o texto, mas vamos refletir sobre e vamos pensar sobre o que isso significa pra cada um, o que isso gera **(Vilma)**).

Por outro lado, a abordagem pede que você não traga a conclusão, cê não traga a metodologia pronta, não é uma cartilha, de que você construa o caminho caminhando. É melhor né (sic), mais fiel possível a Freire, a Paulo Freire. Então a ideia é por meio da vivência, da produção da comunicação, na produção reflexiva, da reflexão, da leitura crítica (...) **(Mário)**.

No relato de Flávia, Mário e Vilma fica bastante marcada a expectativa de uma certa “homologia”, na qual as práticas dos formadores com o seu público podem ser replicadas no trabalho dos professores com seus alunos.

Então meu principal objetivo é que o que a gente venha a trabalhar naquele grupo de formação tenha um reflexo na sala de aula. E é interessante porque é difícil essa transposição.

Foi legal inclui-los (os alunos) nas escolhas dos filmes. Fazer com que eles participem, né? Mas aí tinha toda uma especificidade deste projeto, a gente já tinha os temas. (...) a gente colocou os alunos pra dentro dessas escolhas também. Porque eles têm um gosto muito diferente da gente... da faixa etária, ali, diretores e educadores da escola. E parece que hoje quanto mais impactante a coisa for, quanto mais explosiva, quanto mais rebuscada, é melhor. Mas não no sentido clássico, no sentido de efeitos especiais, muita barulheira... parece que são mais legais **(Flávia)**.

(...) então várias atividades eles (os professores) acabaram buscando desse material. Então, que tipo de atividade que você pode apresentar, é, você vai discutir um assunto, qual filme que você pode indicar pro seu aluno, pra que ele assista esse filme e você faça um debate, depois você traga o filme proporcione pra sala pra tá vendo esse filme, que quando tivessem esses espaços na escola, é... essas organizações pra que os alunos pudessem se agrupar e assistir um filme, que eles tivessem um sentido, um significado, que fosse uma coisa pensada, discutida, que depois isso pudesse ser um subsídio pra que você pudesse discutir isso em sala de aula. (...) Nós desenvolvemos o projeto piloto pra provar que realmente essas atividades, elas é... tinham um efeito positivo no aprendizado dos alunos, que realmente melhorava o rendimento do aluno na escola (...) **(Vilma)**.

Porque às vezes o educador ele cai nesse canto de sereia, de que o conhecimento já está todo dado, e então ele começa a ver o mundo pelas lentes do livro didático, da apostila que ele tá trabalhando (...) porque ele não se entende como um co-criador do conhecimento, ele se entende como um reprodutor (...) (É importante que o formador) conjuntamente com os professores, sempre quebrando essa barreira entre o especialista e os professores que estão sendo formados né? Que você consiga fazer do processo de formação uma experiência, uma vivência válida e significativa, com a esperança que depois eles vão pras suas salas de aula, suas escolas também investir em vivências significativas com os alunos, não em reprodução de processos **(Mário)**.

A participação do público nas escolhas dos materiais e estratégias para a formação nos casos de Flávia e Vilma evidenciam uma recusa ao texto acadêmico ou experiências típicas da educação formal. Preferências que são antecipadas por Mário e Daniel, que escolhem de antemão estratégias e recursos mais apropriados aos seus objetivos que se adequem melhor ao repertório prévio do público.

Às vezes a gente começava com uma leitura, por exemplo, coletiva, e o professor falava “não, não, não, quero me aprofundar mais nisso (...) Mas não é o que eles mais gostam. Isso se eles puderem passar longe... eles passam. Tranquilamente **(Flávia)**.

Cinema, dinâmicas, rodas de conversa... vivências outras que não o texto. Não é a preferência. (...) E isso me incomodou muito porque tinha uma hora que surgia muito texto de internet, só texto de internet, texto de internet, eu falei “gente, peraí, né?” (...) Ah, aqueles textozinhos do tipo... são fábulas, né? Fábulas, textos de auto-ajuda, textos motivadores... **(Flávia)**.

Um a gente parava pra discutir sobre alguns autores, então eles poderiam escolher, a gente poderia votar e o que que eles queriam que a gente discutisse? E quem poderia estar trazendo né?, então a troca da experiência entre eles, então a pessoa trazia um texto a gente discutia, ele colocava algumas coisas, a gente abria pro debate. (...) eles preferem é... trabalhar as reflexões do grupo, trazer pro grupo o que eles de fato conhecem do assunto, quais as expectativas deles... E depois através das discussões ir formando, não trabalhar muito com as questão teórica... **(Vilma)**.

Então o... é muito assim: eu sou a favor do educador propor e a gente discutir o filme, que faz parte do repertório do educador... O melhor filme é aquele que você conhece e que você aprendeu com ele e que você sabe que outras pessoas aprenderiam (...) talvez o mais inesperado de tudo é quando você propõe o jogo da produção: você coloca a câmera na mão dos professores, vamos fazer o nosso filme. E aí tudo aquilo que a gente discutiu e leu criticamente, avaliou e teorizou, a gente vai tentar construir, que é fazer um discurso com imagens e som e depois assistir criticamente, avaliar nossa própria produção e ver se ela, se realmente a gente aprendeu alguma coisa nessa construção **(Mário)**.

Então assim, quem contrata já sabe... você vai precisar de som, de Datashow, deixa tudo pronto. A gente tenta colocar isso até pra dinamizar, também, o período. Não dá pra abrir um texto como a gente faz no mestrado e ficar lendo em cima do texto. Tem que ser outro formato. E aí dinamiza muito. Algumas coisas aprofundam, alguns professores não alcançam 100% do que você está propondo, mas dinamiza, acho que ditatiza. Torna muito mais didático. (...) Não é só o filme, a música às vezes também faz isso. Tirar todo mundo de auditório e colocar em grupo, determinado momento da formação, também tira essas barreiras. O filme ajuda. Uma das coisas... **(Daniel)**.

É consenso entre os sujeitos a necessidade de mediação ou direcionamento, assumindo para Flávia, Daniel e Vilma o sentido de momentos expositivos que precedem a exibição e discussões direcionadas realizadas após a cena ou filme com o objetivo de ilustrar ou servir de disparador para as discussões dos conteúdos de formação. Também, Mário aponta para o uso do filme como disparador para o debate, mas se posiciona

contrariamente ao uso do filme como ilustração, principalmente de cenas recortadas, para corroborar um discurso do formador.

Prática condutiva que eu chamo é no sentido assim de cada um na sua relação com o filme. Porque nós escolhemos o filme a partir de um tema. É diretivo nesse sentido. Como esse tema aparece no filme, e como eu vou trabalhar com ele. Então acho que isso estreita um pouco a visão, e isso não é uma coisa legal, né? Interessante. É nesse sentido. Eu conduzir... já acho que não. Até a troca de sentidos que ocorre antes em relação ao filme isso já conduz um pouco o olhar **(Flávia)**.

Quando eu faço formação de professores eu falo “olha, a gente vai passar o trecho de um filme, eu quero que vocês observem isso, isso e isso”. Eu dou a diretiva da observação. E depois a gente para pra que eles observem como aprofundou aquilo. Então, assim, quando eu faço um ambiente formativo, professores ali, eu... “ô, a gente vai recortar esse pedaço, mas eu quero que observe essa relação, quero que observe esse espaço, quero que observe isso, isso e isso”. (...) Mesmo um filme que não está dizendo o que você quer, ele pode ser um provocativo, sabe? Um insight pra vc chegar onde quer. Ah, você passa até filme de desenho animado pra formar os professores **(Daniel)**.

Sim, sim, mas eu acho que cabe ao formador saber trabalhar com isso, colocar em discussão, até provocar um debate mas é você, sou eu “Vilma” como você pensa, como você vê e não de repente o formador é... trazer a reflexão dele, mas provocar a reflexão daqueles que participam e se realmente a pessoa pensa da mesma forma, porque é um meio até de você abrir um pouquinho essa pessoa pra outras visões **(Vilma)**.

Então a gente tem que fazer alguma coisa válida com o tempo que a gente tá fazendo aqui dentro, é desafiá-los. Eu sou um grande desafiador, não gosto muito do debate pelo debate, eu gosto do debate para levar a: “Vamos fazer isso, vamos fazer alguma coisa **(Mário)**”.

Então, se ele pensa no produto filme como uma aula acabada, ou como uma ilustração de uma aula, ele já tem um ponto de partida muito frágil pra trabalhar com educação (..) Mas eu diria que sim, que eles proporcionam, na verdade, uma gama de lições né?, e que eles pedem um trabalho muito forte de mediação do educador, então eles dão essa margem de mediação, porque você pode levar eles pra vários lados... **(Mário)**.

Se não assistiu não dá pra discutir. Se passar só uma ceninha também não vale. Que é uma crítica que eu faço assim ao uso de cinema nas escolas, que às vezes pra ilustrar né? Primeiro o cinema pra ilustrar, que já acho que é uma coisa muito pobre, aí você vai ilustrar com uma cena, então você vai arrancar um pedaço do filme, tirar ele do contexto e você vai querer colocar seu próprio discurso usando aquela cena que é fragmento de um outro discurso, como ilustração. A tendência em...na grande maioria dos casos é dar errado **(Mário)**.

Mário, Daniel e Vilma concordam com a necessidade de assistir antecipadamente o filme, além de pesquisar mais informações sobre o mesmo, antes da exibição para os professores.

Muitas vezes o professor tem uma... uma ideia na mente, um filme que ele assistiu quando ele era criança e ele quer trazer aquele filme de volta, assim, pra formação, porque pra ele marcou muito. Meu conselho é que ele reveja o filme mesmo, à luz do dia de hoje, pra ver se aquilo era aquilo tudo ou se na ocasião o senso crítico dele filtrava menos e ele deixou passar um monte de coisa né? **(Mário)**.

E o contexto inteiro do filme pra você não falar bobagem. Porque senão o formador pega só um pedacinho, tem um monte por aí, pega só um pedacinho, e fala do texto sem contexto. Então tem que conhecer a obra minimamente. (...) E tem uma coisa, e quando o filme for filme de livro, tem que conhecer o livro, pelo amor de Deus. Senão os caras trabalham “Os três mosqueteiros” e nunca leu o Alexandre (Dumas) **(Daniel)**.

É ver antes, se preparar muito, ver quais as possibilidades que possam surgir dali, embora o momento ele vai trazer muitas surpresas né? Qual é o seu foco, o seu objetivo com aquilo? Se aquilo está realmente...faz sentido? Assistir várias vezes, ler sobre os autores, sobre aquela história, como que ela foi feita, o porquê, qual era a intenção né? E tá muito bem preparado. E assim, sempre pronto pra reflexão, pra não colocar a sua impressão. Eu acho que a gente não pode colocar nunca o que “eu” acho, ou o que “eu” penso **(Vilma)**.

As escolhas metodológicas dos sujeitos revelam adaptações para alcançar a adoção de determinados discursos e práticas tidas como mais apropriadas e eficazes para o trabalho com os alunos, de modo que a postura dos formadores exprima um modelo de atuação.

A ideia de um percurso não estruturado que considere as escolhas dos participantes, embora se pretenda exemplar de uma certa abordagem pedagógica, se concretiza em um quadro de concessões como moeda de troca para maior adesão e satisfação do público. O cinema, assim como música, internet ou apresentações multimídia tornam-se substitutos do texto escrito, já que este encontra resistência por parte do público enquanto os primeiros são considerados mais dinâmicos e leves.

Embora os sujeitos considerem importante pesquisar e assistir ao filme inteiro, a importância atribuída ao direcionamento dado ao filme revela uma atuação dos sujeitos com foco na discussão de cenas específicas com potencial para ilustrar argumentos e provocar um debate previamente pautado em que determinadas conclusões estão dadas de antemão.

6.3.3. Eixo III: Filmes e formação

Motivações pessoais e acesso aos filmes

No relato sobre a trajetória dos sujeitos, é possível notar o entrelaçamento de experiências do âmbito pessoal, acadêmico e profissional na forma com que estes desenvolvem sua relação com os filmes. Nesse sentido, os interesses e as formas pelas quais os sujeitos acessam estes materiais revelam-se bastante significativo para a atribuição de valor formativo ao filme.

Flávia, como vimos anteriormente, atribui à passagem pela universidade pública e ao convívio com amigos que considera cultos o desenvolvimento de preferências por filmes antigos, alternativos e de mais difícil acesso são apontados. Seu relato aponta para certos movimentos artísticos dos quais mais gosta e elementos estéticos que interferem em sua experiência de fruição, como trilha sonora e fotografia, além de mencionar diretores e alguns atores. É interessante notar que entre a maior parte dos atores citados sejam atores brasileiros mais conhecidos por seu trabalho em novelas e minisséries televisivas do que em por sua presença em produções cinematográficas, além de não atuarem em nenhum dos filmes mencionados.

Me impacta muito o que se consegue transmitir com aquelas produções antigas... sabe aquelas produções em preto e branco? Aqueles filmes tipo Joana Dark, que na verdade é um clássico, né... “Nosferatus”... é engraçado, né? Essa estética diferenciada me chama mais atenção, porque eu acho que tem mais coisa diferente, e acho eles mais geniais no sentido de... com pouca coisa produzirem muito, do que as atuais. (...) Almodóvar, Fellini, esses clássicos. Tem, por exemplo, adoro da escola do Dogma, né? Teve um filme com a Nicole Kidman, há 7, 10 anos atrás, uma coisa assim... mas eu não sei te relatar **(Flávia)**.

Hoje uma fotografia me chama muito mais atenção do que... a 10 anos atrás, talvez até menos. Acho que a gente vai apurando, mesmo. Então você vai percebendo as intencionalidades, no caso de fotos, o que é retratado ali, isso tudo você vai apurando com o tempo. (...) “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, por trilha sonora, né? E que trilha! Então, mas não me pergunta de quem era a trilha [risos]. Eu lembro que vi na hora, mas eu não lembro! **(Flávia)**.

São poucos (os atores) que eu acho que tem essa... essa... expressão tão natural e tão precisa, né? Então eu colocaria aí a Cássia Kiss (...) Marcos Nanini, esse pessoal mais antigo, Ney Latorraca, apesar de eu não gostar muito da Fernanda Montenegro nem da Marina Pêra **(Flávia)**.

Ao relatar situações de fruição quando em companhia de amigos e família, passa a se preocupar com as preferências e repertório das pessoas com quem compartilha o filme, o que tende a influenciar suas escolhas.

Eu gosto de filmes que me façam pensar. Isso é uma tônica. Às vezes até tenho que me... eu gosto de me policiar, principalmente com amigas. “ah, você só pega esses filmes, tem que pegar filme pra rir..”. E hoje acho que é uma... é algo que me conquista mais. (...) eu já tive experiência assim... porque eu assisti várias vezes, e com vários grupos diferentes. E as pessoas demoraram muito pra pegar, e por isso odiaram muito o filme. “Ah, como você gosta de filme assim??”. Minha irmã não assiste mais filme comigo [risos] **(Flávia)**.

Embora Mário reconheça que por conta de seu trabalho já não consiga mais assistir ao filme realizar uma análise técnica, enfatiza uma busca por narrativas que possibilitem uma experiência significativa. Reconhece, também, que tipo de filme pelo qual demonstra mais interesse é a “narrativa fantástica”, tipificação na qual inclui “As aventuras do Barão

Munchausen”, (Inglaterra/Alemanha, 1989), “O Iluminado” (Estados Unidos, 1980) e estranhamente classifica como “não *hollywoodiano*” o vencedor de quatro Oscar o filme “As aventuras de Pi” (Estados Unidos, 2012).

Na verdade, assim, eu não consigo assim, assistir um filme sem analisar, isso é vício de olho técnico né? O que não quer dizer que eu seja indiferente à narrativa, eu sempre penso no filme como uma narrativa. (...) meu gosto pessoal ele trabalha com determinados elementos de narrativa e isso é muito parecido com aquilo que eu gostava antes mesmo de... quando eu tava criando senso crítico. Então, por exemplo, eu gosto de narrativa fantástica, Às vezes narrativa fantástica é “O iluminado” do Stanley Kubrick, da readaptação do Stephen King né?, Às vezes ele é o...como que se fala, do Pi, “As aventuras de Pi”, é um tipo de narrativa fantástica não Hollywoodiana né? então você tem: “As aventuras do barão de Munchausen”, do Terry Gilliam (...) **(Mário)**.

(...) tudo que eu seleciono para assistir, tudo aquilo que eu reservo um tempo, ele tem primeiro assim: Eu quero que seja uma experiência significativa, eu quero... entender qual discurso e aonde aquele discurso me toca, né? e sempre vai bater com elementos do que eu já gostava, ou do que eu sempre gostei, desde que eu comecei a ver cinema, e ao mesmo tempo que ele dialogue com o conjunto das mídias **(Mário)**.

Daniel afirma uma preferência por filmes épicos, biografias e adaptações de livros, mas relata consumir como um consumidor comum, sem muitas exigências. Não se detém a aspectos técnicos ou estéticos, apenas afirma estar atento ao trabalho dos atores mesmo que não se julgue apto a discorrer sobre o assunto.

Eu sempre gostei dos filmes de época, claro, por razões óbvias, e hoje eu tenho tido um gosto especial por biografias. Mesmo de filme ou de livro, eu tenho tido uma “tara” por biografias, então... mas a gente acha pouca produção.

É internacional, né... a produção nacional melhorou bastante mas... Eu gosto dos dois gêneros. Gosto de nacional, gosto de internacional. (...). Não sei o país, é que hoje eles produzem juntos, né... não sei... eu gosto dos europeus, fazem parceria juntos... os americanos, os *blockbusters* aí que estão sempre na moda, a gente sempre assiste como entretenimento, mas tem uns filmes assim que a gente quer assistir, né? **(Daniel)**.

Ah, não sei se eu tenho ator... Gérard Depardieu, quando a gente fala de biografia, ele faz uns filmes bons. (...) tem pessoas que fazem bons personagens, mas uma hora ele está fazendo um personagem que é top, outra hora ele está... não explode uma bilheteria, o filme nem é tudo isso. (...) aí falando como professor ou como telespectador propriamente... não como professor, como telespectador. É a construção do personagem. É como o cara atua, é se o cara encanta mesmo. Aí é a arte. Não sei se eu tenho muito repertório pra explicar essa questão da arte, mas é a atuação. Você vê aquele cara... o Igor (personagem), da novela, e o Gérard Depardieu atuando... [risos] Eu observo isso, observo isso durante o filme, observo isso na construção do filme, fotografia, trilha... eu sou atento a isso. São significativos mas depende da análise, sabe? Depois que você assistiu um filme você fala “pô... trilha fantástica, quero ver, vou atrás”... esse tipo de coisa. Mas não passa disso **(Daniel)**.

O relato de Vilma não conota preferências muito claras, apenas afirma restrições aos filmes de terror e aos filmes de produção nacional. Afirma buscar filmes por seu

conteúdo ou sua mensagem “para a vida”. É importante ressaltar que não há diferenças significativas entre o que o sujeito escolhe para o consumo ou fruição pessoal e o que indica como útil para as formações.

Eu gostava mais de filmes românticos, hoje eu gosto mais de filmes de ação, filmes que trazem um conteúdo, uma reflexão, então assim é bem variado... Tirando terror, qualquer um. (...) não assisto muito filmes brasileiros, eu escolho um pouquinho os filmes brasileiros... **(Vilma)**.

Não, eu gosto muito de o que aquele filme traz pra mim, o que significa...Mais de roteiro...Essa coisa de ficar: “Não, que a imagem..”, é óbvio que também não é qualquer coisa né? (...) eu acho que ele tem que trazer alguma coisa, provocar reflexões, eu acho importante. E tem filmes que tocam né? Eu acho isso muito importante... traz um sentido pra vida, sabe? Que mostre outras possibilidades... Então eu acho que isso é importante. (...) Da Motivação...Eu acho essencial **(Vilma)**.

Não eu gosto de mudar, sabe? Assim, não sou aquela: “Não, eu vou porque eu gosto desse roteirista e eu acho que eu tenho que assistir”. Não, não, não... Às vezes me deceptio, mas...eu vou! [risos] **(Vilma)**.

Para todos os sujeitos, as principais formas de acesso aos filmes se dão no âmbito de consumo e fruição domésticos, sendo o “disco digital versátil” (DVD) juntamente com os serviços de televisão por assinatura incluindo os novos provedores de audiovisual via internet (*streaming*) as mídias mais utilizadas para essa função.

Flávia relata uma relação de cunho afetivo com os filmes, mas nos últimos cinco anos não frequenta as salas de cinema, em função disso seu principal espaço de acesso ainda é a vídeo-locadora onde além do DVD ainda pode encontrar materiais em fitas do antigo “sistema de vídeo doméstico” (VHS). Vale ressaltar que esse formato se encontra disponível em pouquíssimas locadoras, que se dedicam a filmes raros e antigos, indisponíveis em novos formatos.

Eu tô muito afastada dos cinemas, de lançamentos, não tenho acompanhado muito. Então nesse período dos meus últimos 5 anos eu utilizei... na realidade, dos últimos 3 anos... eu recorri à internet **(Flávia)**.

Eu como uma má integrante da comunidade tecnológica, desse universo, eu ainda me valho muito das locadoras. Locadoras e casas de amigos. (...) Fita às vezes eu tento, mas assim... você não acha fita... Não tem isso em filme! Então às vezes é bom e você não acha! **(Flávia)**.

Também afirma não se sentir apta a manipular novas tecnologias. No entanto, para acessar o material para as formações, por estar muito distante das salas de exibição, Flávia faz uso, além das indicações de colegas e dos próprios professores, dos mecanismos de busca na internet onde informações das sinopses são consideradas para saber se o material está de acordo ou não com seus objetivos pedagógicos.

Aí eu apelo pra internet.(...) Geralmente... às vezes quando eu colocava assim, na busca, o nome do filme e projeto... então “o nome do filme sequência didática”, “o nome do filme projeto”, “o nome do filme projeto político pedagógico”, então às vezes surge uma coisa assim mais... Mais sugestões, mas não indicações. E as sinopses, né? Nem sempre dá tempo de assistir o filme antes, que eu acho que quem vai passar esses filmes pros professores tem que necessariamente ver. (...) Então era um pouco assim, perguntando pras pessoas e pesquisando **(Flávia)**.

Professores, amigos... às vezes batia um tema assim... “quero tal coisa com esse filme”, “o tema que a gente está lidando esse bimestre é esse”, “o que você sabe sobre...”... eles falavam umas coisas legais **(Flávia)**.

Uma relação bastante distinta de uso das chamadas tecnologias da informação e comunicação (TIC) se dá no caso de Mário, que por ser especialista nesta área, enfatiza as novas formas de acesso aos filmes graças a utilização destes novos aparatos tecnológicos. Afirmar inclusive que, embora prefira a “tela grande” das salas de exibição, atualmente utiliza bem mais a internet para assistir aos materiais que julga interessantes, principalmente por estes não estarem disponíveis em outros meios e que ao assistir se mantém atento ao que pode indicar ou utilizar com os alunos e o público das formações.

Existem filmes que faz diferença você ver em tela grande, os que não fazem muita diferença ver em tela grande eu prefiro realmente, eu me adaptei muito bem à distribuição digital, então eu tenho Netflix, eu assisto filmes no Youtube, principalmente filmes... estrangeiro de... que nunca vão ser comercializados por aqui, filmes russos, filmes orientais, filmes assim...de baixo interesse comercial, né. Então é... eu não tenho tempo pra assistir todos os filmes que eu gostaria, mas é...a minha preferência atualmente é por essas plataformas digitais das quais eu posso acessar a hora que eu quiser, o filme que eu quiser. Então eu tô, tô me afastando um pouquinho das TVs mesmo da TV *on demand* **(Mário)**.

(...) hoje em dia eu penso muito nisso né? e é claro, eu tenho que ficar atento a... aos filmes novas que surgem que eu vou indicar pros meus alunos assistirem, que eu vou usar em formação né? **(Mário)**.

Os hábitos de consumo e a relação estabelecida por Daniel e Vilma encontram similaridades significativas, já que ambos frequentam o cinema no tempo de lazer na companhia de familiares em busca de distração, além de possuírem o hábito de assistirem aos filmes em canais por assinatura e serviços pagos de “*streaming*”.

Daniel afirma que esses momentos, embora destinados ao lazer e ao entretenimento, também são a fonte de materiais (cenas recortadas) que irá posteriormente utilizar em formação, por isso ao ver algo que possa ser útil, procura adicionar o filme em DVD como parte de uma coleção pessoal que é utilizada para estes fins. Para ele, recursos tecnológicos de exibição são importantes, assim como a

praticidade e o conforto são enfatizados como fatores significativos para ir ou não ao cinema.

Se a sala está lá, se eu tô perto, se está passando um filme que eu quero nessa sala eu vou nessa sala, que tem tecnologia maior, 3D, 4D e o “caramba”... eu consumo isso daí como qualquer consumidor comum... não sou revolucionário nisso, não, eu consumo, tá lá, levo, vou nesse cinema aí... é mais fácil estacionar, é bonito, tal... vou nesse daí... mas a primeira opção é a escolha do filme **(Daniel)**.

(...) independente do filme, ele é um entretenimento, então assim, em um momento da vida, “ah, vamos ao cinema!”. Sábado à tarde, você vai ao cinema. Depois que você tem filhos você vai menos ao cinema, é parte da vida, é parte do cotidiano, final de semana: “pô, tem qual filme?” Agora, em casa, depois, vida de família, em casa, o canal lá, a TV, a TV a cabo, o *Netflix*, porque não dá pra ir ao cinema, e você quer assistir. Eu tenho uma lista de filme pra trabalho, então, tento manter minimamente uma videoteca pra trabalho. Mas também os CDzinhos estão cada vez menos utilizados **(Daniel)**.

(...) uso muito o *Netflix*, assisto a TV, a gente tem TV a cabo, o *NOW* (um canal de filmes “*pay per view*”), então assim, gosto de seriados, então uso diversos. Às vezes um trailer me chama atenção quando você tá no cinema, né? E você vê e você fala: “Nossa, legal, vou assistir!”. (...) Então assim, filmes eu sempre procuro assistir, gosto de tá no cinema sempre, é... aproveito minha segunda que é a folga do meu marido, a gente sempre vem (ao *Shopping Center*) mesmo **(Vilma)**.

Vilma, por sua vez, não estabelece uma relação entre suas preferências e os meios pelos quais acessa os filmes utilizados nas formações, mas em seu relato sobre as práticas realizadas como coordenadora pedagógica há elementos para crer que além dos canais mencionados acima, os acervos disponíveis na escola em que atuou foi, em um dado momento, importante para suas escolhas.

Nós pegamos tudo que a escola tinha: DVDs, CDs, inclusive todo esse acervo desse programa, é cinema, né? que teve é...acervos que inclusive de vários autores, de vários filósofos, porque tem um material muito grande na escola. Inclusive esse material que tava vindo pra escola, estava vindo os filmes, vieram catálogos de como você trabalhar com esses filmes. (...) e fica dentro de um armário fechado das escolas esses acervos. E todo ano esse acervo, não sei como ele tá hoje, mas a cada ano vinha novas coleções, novos filmes, ela ia se renovando **(Vilma)**.

Diante do relato dos sujeitos, evidencia-se a influência dos hábitos de consumo nas escolhas dos sujeitos em relação aos files considerados leis para o trabalho, sendo que mesmo os sujeitos que se propõe a uma fruição mais crítica e atenta a aspectos técnicos e estéticos precisa, em função de seu trabalho ou das relações pessoais estar atento às produções que são lançadas comercialmente.

Atribuição de utilidade formativa aos filmes

Um elemento comum entre Flávia, Daniel e Vilma é a preponderância de um enfoque instrumental relacionado ao tema ou conteúdo a ser “trabalhado” na formação. Este “trabalhar o tema” vincula-se à termos como “mobilizar”, “sensibilizar”, “provocar a reflexão”, mas não é verbalizado como “ensinar” um tema ou “treinar” para ensinar um tema, embora a leitura dos relatos permita perceber também estes objetivos.

Professores, amigos... às vezes batia um tema assim... “quero tal coisa com esse filme”, “o tema que a gente está lidando esse bimestre é esse”, “o que você sabe sobre...”... eles falavam umas coisas legais. Com os professores eu acho que esses temas (polêmicos) devem aparecer, e eu tô colocando que inclusive com as crianças... esses temas devem aparecer **(Flávia)**.

É incrível, é incrível. é capaz de você mobilizar uma escola por uma semana inteira falando só sobre esse tema e difícil de tirar as pessoas das posições delas. Então isso tem que aparecer, esses temas são temas mais... eu acho que tem que aparecer isso... acho que isso é... enquanto formadora, eu acredito que seja uma obrigação... de colocar esses temas em pauta, e através de filmes... acho um recurso fantástico **(Flávia)**.

Sim, porque é a partir do tema. É a partir da temática, e não do público. (...) Hoje os maiores temas: competências e habilidades e avaliações externas **(Daniel)**.

Não é por filme, é por tema. Então, por exemplo, já indiquei, dando aula no Serviço Social, a “Preciosa”. Mas era a turma do Serviço Social, trabalhando essa temática da exclusão, da violência... e aí o filme encaixa, né? (...) tem que relacionar com o tema, com o objetivo... então... “tô te indicando ‘Frozen’, tá a gente vai trabalhar o que, vai problematizar o que...?” **(Daniel)**.

Usar trecho, a não ser que a proposta do curso seja aquele filme. Ter muita clareza da relação com o tema. Essa clareza tem que ser... eu não vou dizer “óbvia”, mas tem que ser muito iluminada. Tem que ter clareza. Porque aquele recorte tem a ver com o tema que você está trabalhando? Não deixar solto **(Daniel)**.

E eles chamavam os professores é... pras reuniões, mas assim, discutiam-se alguns temas e... eu percebi que esses temas, eles não tinham assim um foco, era algo que acontecia: “Olha, o primeiro mês a gente vai falar de... tal tema, aí o segundo vamos ver com o pessoal o que eles querem trabalhar” **(Vilma)**.

Quais os conteúdos que você poderia trabalhar com... é... esses filmes. Quais as partes até do filme que você podia tá utilizando. (...) Que abre muito a sua visão é de mundo, você conhece outras culturas e é uma forma tão mais fácil de você trabalhar com os alunos determinados temas **(Vilma)**.

Mário, em função de encarar o filme como objeto de análise e produção, adverte quanto ao uso ilustrativo do filme para validar o discurso dos formadores, mas em suas recomendações não deixa de enfatizar a questão da pertinência ao tema, como fundamental.

Seria primeiro o professor tem que saber o que que ele quer trabalhar pedagogicamente. Então o primeiro filtro é assim: o que é essencial, o que que eu tô trabalhando, como é que eu vou atingir os meus resultados pedagógicos? Bom então agora eu preciso de um produto comunicacional que ele se enquadre, que ele dialogue com esse universo, que ele proporcione uma problematização em cima desse tema. (...). Então é o primeiro é o filtro pedagógico, depois é o filtro da recomendação dos outros educadores né? Por mais que a gente goste de cinema, não dá pra passar todos os filmes, em todos os contextos e nunca, nunca, nunca passar um filme sem ver ou baseado em uma opinião só de uma pessoa que disse que era uma obra excelente pra trabalhar determinado tema **(Mário)**.

Para o uso nas formações, Flávia já não confere grande importância aos fatores técnicos ou artísticos, e apesar de expressar alguma resistência ao cinema comercial de padrão *hollywoodiano*, faz concessões desde que o conteúdo temático expresso pelo roteiro esteja em consonância com os objetivos da formação.

O objetivo principal é fazer o professor entender “a realidade do aluno”, que implica no combate de visões equivocadas ou preconceitos sobre a vida do aluno fora da escola, além de possibilitar que os professores possam planejar situações de aprendizagem mais interessantes favorecendo a aprendizagem.

Mas são produções hollywoodianas, que talvez os alunos já tivessem visto na televisão, que já passou, enfim. Isso me incomodou um pouquinho. Mas isso também foi amadurecendo e a própria experiência... porque assim, a primeira coisa que eu pensei em fazer... você tem que ver como vai falar de maneira não impositiva, de maneira que eles percebam mesmo a necessidade de uma mudança **(Flávia)**.

Ah, eu acho que a única coisa que não pode faltar é um bom roteiro. Filmes com roteiros muito frágeis... mesmo esses norte-americanos que eu comentei... tem um início, meio e fim delimitado... não sei. Tem consistência... acho que a única coisa que não pode faltar mesmo é isso. Um bom roteiro. O resto acho que tudo é negociável **(Flávia)**.

(...) acho que essa empatia é muito difícil de ocorrer. Empatia real. Claro que o aluno não vai prestar atenção, claro que o aluno não vai grudar nessa sua expectativa. Não tem como isso ocorrer. Então acho que filmes que lidem com a realidade do nosso público **(Flávia)**.

É interessante notar que embora Flávia pretenda que o professor mude sua prática, o filme não pode demonstrar abertamente um modelo de atuação ou uma atitude como exemplar, sob o risco de se produzirem resistências. Embora afirme gostar de provocar os professores para que esses discutam e revejam suas posturas, aponta os filmes como estratégia mais facilmente acolhida pelos professores e busca com eles evitar conflitos e resistências ao seu trabalho.

Adoro cutucar todo mundo. Mas, assim, a gente define, antes, logo no início do ano, com todos os segmentos como eles veem a maior problemática das crianças em termos de aprendizagem **(Flávia)**.

Mas acho que se oferecer essa necessidade muito densa talvez de mediação... eu acho que vai se perder. As pessoas também só vão se envolver na discussão, na apreciação, se elas quiserem, né? Se você conseguir de alguma forma sensibilizá-las pra isso. Se elas estão minimamente prontas pra aquilo, né? **(Flávia).**

E acho que faz parte disso aí. A pessoa vai ver o que ela quer. A pessoa vai enxergar naquilo que é dito, ela vai compreender o que ela quer, o que ela está pronta para... aí se você tiver como sensibilizar, e daí é uma outra coisa que eu acho importantíssimo com o filme. O filme não vai fazer o trabalho sozinho **(Flávia).**

Mário, sempre com foco na análise crítica das produções audiovisuais não se limita ao cinema e a televisão, utilizando também o rádio e computadores com acesso à internet nas formações. As produções são escolhidas por aspectos a serem problematizados do ponto de vista de sua história, estética, técnica e ética, sendo o filme utilizado como um disparador para o debate pretendido.

Apona para o trabalho com filmes “curtos e impactantes”, mas que sejam representativos do que é uma abordagem cinematográfica. Preferencialmente com roteiros que expressem uma narrativa de jornada, de um processo de transformação do personagem central que possibilite a implicação afetiva do público.

Sei, eu diria assim, que um filme, apesar, assim... o ideal é que fossem filme curtos e impactantes né? (...) planos, enquadramentos, soluções de roteiro que não, não funcionariam muito fora do cinema **(Mário).**

Então, esses filmes trajetória, esses filmes de jornada, esses filmes em que o personagem se transforma radicalmente no final. (...) Acho que são filmes muito importantes, porque eles são a síntese também do que do que é um processo educativo, vivencial. É bem diferente do... não tá falando para o cérebro, tá falando para o conjunto do indivíduo, o conjunto de... é... pulsões internas que formam o indivíduo **(Mário).**

Também, Mário ressalta ainda a necessidade de um trabalho muito forte de mediação pedagógica, além de os extremos do entretenimento puro ou de filmes muito intelectualizados.

(...) eles (os filmes) pedem um trabalho muito forte de mediação do educador, então eles dão essa margem de mediação, porque você pode levar eles pra vários lados **(Mário).**

E hoje em dia há uma... não sei porque algumas pessoas acham que ou o filme ele é feito para não pensar, ele é feito pra entretenimento puro, ou ele tem que ser um filme tão... tão poderoso tão cabeça que ele vai... é impossível você assistir e ficar indiferente né? Isso pra formação de jovens eu acho extremamente perigoso, eu acho que você tem que, você tem que ir com calma né? **(Mário).**

A principal preocupação de Daniel ao selecionar um filme para além da pertinência ao tema é a identificação do público com o personagem em cena; não apenas com o estereótipo de professor, mas algo que faça com que o público “se reconheça” no filme.

O filme bom para o professor tem que traduzir o professor. Não necessariamente o filme bom “tem que”... para o professor se entender no filme é fundamental que traduza ele, que se reconheça **(Daniel)**.

Tem que problematizar alguma coisa de maneira que toque no seu ouvinte. Então a ideia de trazer um filme na formação é que o filme traduza aquilo de uma maneira melhor do que você faria. Então a questão polêmica do filme é um ponto central pra você trazer pra uma formação de professores. (...) Aí é o papel do professor (formador) na formação. O cara pode ter assistido 200 vezes o mesmo filme, se você não colocar o filme, não recortar o que você quer mostrar do filme, ele pode nunca ter visto aquilo e assistir umas 200 vezes sem perceber **(Daniel)**.

Como já afirmado anteriormente, Vilma não diferencia claramente os filmes assistidos por entretenimento daqueles que julga úteis para o trabalho nas formações. Também cabe ressaltar que não se recordou dos filmes que já utilizou ou gostaria de assistir, só conseguindo fornecer um ou outro detalhe de filmes que com a ajuda do entrevistador auxiliaram a lembrar do título, mas menciona ter uma lista onde constam filmes bons para a formação.

Ah...Meu Deus, é... Nossa fugiu os nomes... **(Vilma)**.

Não é que eu...fiz vários, fiz uma lista... **(Vilma)**.

Não sei... Eu escolhi tantos lá que eu...que eu quero rever inclusive... **(Vilma)**.

Se eu lembrar...se não eu te passo **(Vilma)**.

Ai, Meu Deus, eu lembro de um filme que a gente até usou... ai... Tem um professor negro, eu não lembro o nome do filme agora... **(Vilma)**.

Nossa, não me vem assim agora um em específico não... **(Vilma)**.

Filmes polêmicos e que causem algum impacto são apontados em seu relato como úteis para fazer o público rever posturas ultrapassadas, se colocar no “lugar do outro”, tocar emocionalmente. O que para Vilma diferencia assistir um filme em casa de em uma situação de formação é o direcionamento fornecido pelo formador sem que esse exponha, explicitamente, sua opinião.

Por que que isso não pode fazer parte da minha formação, por que que isso não pode né? O que tem por trás? Eu acho que é importante você trabalhar isso com os professores né?: “Ah, eu não gosto, isso me causa impacto!”, “Por que te causa impacto?” **(Vilma)**.

(...) provocar a reflexão daqueles que participam e se realmente a pessoa pensa da mesma forma, porque é um meio até de você abrir um pouquinho essa pessoa pra outras visões, de se colocar um pouquinho no lugar do outro também né?, de como o outro pensa, como o outro age, e às vezes você acaba quebrando alguns tabus aí né? (**Vilma**).

A escolha de um conteúdo ou tema a ser desenvolvido com base no filme figura como mais importante que aspectos técnicos e estéticos, no entanto parece haver uma preocupação de que o filme seja capaz de “tocar” afetivamente o público por meio de uma narrativa e ensinar uma lição sem, necessariamente, retratar um exemplo.

O público não pode perceber a defesa evidente de uma opinião por parte do formador, embora deva ser direcionado a romper com posturas tradicionais, por isso, o filme deve provocar a identificação com os personagens e retratar a realidade da escola e da comunidade atendida.

Indicações de filmes úteis para a formação⁶

Mesmo considerando importantes os filmes utilizados para ilustrar alguns argumentos no relato ou aqueles tratados como vivências que precedem sua atuação como formador, optou-se, em função dos objetivos da pesquisa, por tratar de modo mais detalhado algumas produções às quais tenham sido atribuídas qualidades que as tornam úteis para a formação de professores. Desta forma, não se pretende uma análise dos filmes em si, enquanto produtos em seus elementos constitutivos e processos de produção, mas manter o foco nas atribuições de valor ou sentido formativo aos mesmos nos relatos dos sujeitos.

Os sujeitos foram provocados ao longo da entrevista a trazer exemplos de situações de uso dos filmes em seu trabalho cotidiano, mas esses relatos ganharam contornos bastantes distintos contendo desde descrições dos filmes e da reação do público até evasivas por não lembrar o nome ou a situação em que se utilizou esta ou aquela produção.

⁶ As sinopses e informações técnicas sobre os filmes citados nesta dissertação foram retirados dos sites [www.adorocinema.com] e [https://filmow.com], acessados em Agosto de 2016.

➤ Flávia

Entre os relatos, o de Flávia é o que contém mais informações sobre suas vivências na utilização e recomendações de algumas obras, das quais se pode depreender algumas tendências significativas relacionando os dados com os depoimentos de outros sujeitos.

Como casos onde o filme é recomendado em seu relato para o alcance de determinados objetivos de formação, é possível citar: “Pro dia nascer feliz” (Brasil, 2007); “Doutores da Alegria” (Brasil, 2004); “Minha vida em cor de rosa” (França, 1997), “Escritores da Liberdade” (Estados Unidos, 2007), “A excêntrica família de Antônia” (Países Baixos, 1995) e “Cidade de Deus” (Brasil, 2002).

“Pro Dia Nascer Feliz”, um documentário brasileiro que alcançou sucesso de bilheteria e crítica, dirigido por João Jardim, aborda a relação quase sempre conflituosa dos adolescentes de diferentes classes sociais com a instituição escolar predominantemente nos centros urbanos da região sudeste; exceto por Valéria, estudante de 16 anos de uma escola pública bastante desassistida em Pernambuco, que por desejar estudar, gostar de ler e escrever poesias, acaba ganhando ares de heroína. Os professores e gestores das escolas públicas são retratados também como lutando contra determinações ou submissos à péssimas condições de trabalho e pouco conhecimento em relação aos seus alunos. Frente a questões da violência urbana e da falta de motivação dos jovens o documentário aponta positivamente para iniciativas de trabalho com projetos envolvendo música, dança e literatura como alternativa para aproximar alunos e escola.

Foi a partir da exibição e das discussões sobre este documentário que, segundo Flávia, foi possível a adesão de seu grupo de professores para o projeto de formação envolvendo filmes, e que motivou uma maior adesão ao trabalho por projetos na escola em que atua.

E eu cheguei já havia começado o ano e os professores relataram uma experiência de que todos os anos eles iniciavam o ano com um filme pros alunos. Então aquele filme “Pro dia nascer feliz”, que fala um pouco da realidade dos alunos... essa perspectiva mesmo do aluno se perceber dentro da escola... dentro desse processo todo. E pensando nisso surgiu, depois de muito tempo de conversa com eles... partiu deles a possibilidade de se fazer um projeto, que era algo que eles não acreditavam. Literalmente **(Flávia)**.

Também um documentário com ampla divulgação, “Doutores da Alegria”, dirigido por Mara Mourão, busca retratar o cotidiano da organização dirigida por Wellington Nogueira (esposo da diretora do filme) que atua por meio de atores caracterizados como palhaços que atuam hospitais entretendo pacientes infantis com câncer, além de fornecer palestras motivadoras para organizações.

Parte da renda com a exibição do filme, que contou com o apoio institucional da Unesco, foi revertida para a organização, o que justifica o apelo presente nas sinopses de divulgação como uma “parceria entre Cinema e Terceiro Setor”. A coprodução do canal “*Discovery Latin América*” e do grupo “*Ibéria e Teleimage*” favoreceu uma ampla divulgação que rendeu ao filme circulação e prêmios internacionais.

O discurso, predominantemente emotivo, com uma fotografia e trilhas sonoras bastante elogiadas pela crítica, foca em uma utilidade da arte e do humor como alívio para o sofrimento humano, além da valorização de atitudes de engajamento e da abnegação por meio das quais é possível melhorar a vida de outras pessoas.

O filme teve como mérito ajudar a vencer as resistências do público composto por professores dos anos finais do Ensino Fundamental, menos receptivos que os professores dos anos iniciais, aos filmes que tratam de questões mais emocionais ou motivacionais, que segundo o sujeito afetam a prática cotidiana com os alunos.

Quando a gente começou com esse trabalho de documentário, decidiram por um filme que eu não queria. Acho que foi o “Doutores da Alegria”, um documentário dos doutores da alegria. Nossa, um filme maravilhoso, de um impacto incrível, uma praticidade tremenda. E foi um pouco o pessoal do Círculo 2 que fez mais “pé firme” aí pra ser aceito esse filme (Flávia).

Outro filme apontado por Flávia como tendo um grande impacto no público é o europeu “*Minha Vida em Cor-de-Rosa*”, uma produção cooperativa entre a Bélgica, França, e o Reino Unido, dirigida pelo belga Alain Berliner. A comédia-dramática narra a história de Ludovic, que nasceu menino mais com o passar dos anos se reconhece como menina, e os conflitos em sua família e na vizinhança em função dos preconceitos em relação sua identidade de gênero.

O filme recebe por parte do formador, neste caso, um direcionamento temático bastante específico, visando ampliar a discussão para uma questão que se torna, segundo o mesmo, cada vez mais presente no cotidiano da escola: a sexualidade. O sucesso do trabalho é percebido pela polêmica que despertou e pela continuidade do debate acerca do tema, sem qualquer menção aos resultados no enfrentamento do preconceito na escola.

(...) assistimos filmes mais chocantes. “Minha vida em cor de rosa”, pra questão da sexualidade... as crianças desenvolvem a sexualidade muito cedo, então isso é extremamente polêmico... como a questão da sexualidade é polêmica, né? É incrível, é incrível. É capaz de você mobilizar uma escola por uma semana inteira falando só sobre esse tema e difícil de tirar as pessoas das posições delas (Flávia).

Tratamento similar é conferido a comédia-dramática com elementos de realismo fantástico “*A Excêntrica Família de Antônia*”, premiado com o Oscar de melhor filme

estrangeiro em 1996. Realizado em coprodução entre Holanda, Bélgica e Inglaterra e dirigido pela holandesa Marleen Gorris, o filme narra a história de Antônia, uma viúva que retorna com sua filha para sua terra natal, após a Segunda Guerra Mundial, causando estranhamento na comunidade. A propriedade rural de Antônia passa a acolher os excluídos e inconformados de uma comunidade machista e conservadora, e personagens como a filha homossexual, um filósofo pessimista, um padre herege, uma neta superdotada, uma vítima de abuso sexual, um deficiente intelectual passam a formar uma espécie de comunidade alternativa comandada por uma mulher ativa e generosa.

O filme também é apontado por Flávia como possuindo potencial para discussões acerca do tema da diversidade e respeito ao outro. Causa estranhamento que um filme que trate de uma região rural no interior da Holanda da segunda metade da década de 1940 seja considerado muito “atual” e próximo da “realidade” dos alunos, mas o sujeito aponta uma certa universalidade a este tipo de filme.

“A excêntrica família de Antônia”, porque é um tema que pra mim fala sobre as diferenças, sobre alteridade, acho um tema importantíssimo. Tantos filmes maravilhosos... mas filmes que tratem de questões... no geral, assim, é que não vou lembrar agora. Mas filmes que tratem de questões que perpassam... que são mais universais. (...) é um... Um filme antigo... e que ainda hoje acho muito atual. E outra... (...) são filmes que tratem da realidade do público que a escola municipal atende (Flávia).

Novamente com a função de favorecer a compreensão da “realidade” vivida pelos alunos por parte dos docentes, o brasileiro “Cidade de Deus”, adaptado do romance homônimo de Paulo Lins, dirigido por Fernando Meireles e Kátia Lund, o filme narra as transformações ocorridas em um bairro periférico pela ótica do menino Buscapé, com ênfase na pobreza e na violência relacionados a guerras por território entre grupos criminosos rivais. Vários personagens são desenvolvidos por uma maioria de atores inexperientes, recrutados nas favelas do Rio de Janeiro, em um roteiro rápido, fotografia eloquente e o apelo de efeitos especiais ao estilo de videocliques e filmes de ação *hollywoodianos*, impondo ao público uma identificação óbvia entre criminosos “do bem” e “do mal” diante de uma série de clichês em relação as favelas cariocas com suas mazelas isoladas de um contexto social mais amplo.

Embora parte da crítica especializada tenha ressaltado tais aspectos, o filme alcançou mais de três milhões de espectadores no Brasil e recebeu quatro indicações ao Oscar, nas categorias de melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor edição e melhor fotografia, além de ter ganho diversos prêmios em festivais internacionais.

O filme foi escolhido diante de uma situação que demonstrou a falta de empatia de uma professora em relação as condições econômicas e hábitos de consumo dos alunos, de modo que a expectativa de Flávia seria combater as visões equivocadas sobre a comunidade atendida pela escola por meio de uma obra que a retratasse.

Por exemplo, “Cidade de Deus”. Acho um filme perfeito. A gente ainda conta com muitos professores em todas as escolas eu acho que encontrei... essa foi uma experiência de um ano e meio, tinha uma professora surtando porque os alunos estavam começando a entrar com salgadinhos na escola. “Terrível, não deve, sete horas da manhã, é gordura mesmo, faz mal pra eles, pode prejudicar a alimentação na adolescência” ... mas a inconformidade, o discurso que ela travava com os alunos era “sua mãe não põe requeijão na mesa pra você tomar café da manhã?”. E eu não sei, acho que essa empatia é muito difícil de ocorrer. Empatia real. Claro que o aluno não vai prestar atenção, claro que o aluno não vai grudar nessa sua expectativa. Não tem como isso ocorrer. Então acho que filmes que lidem com a realidade do nosso público. (...) foi um filme horrível pra algumas pessoas. E eles assistiram (**Flávia**).

Muito significativo é o relato da vivência com o uso do drama estadunidense “Escritores da Liberdade” (Estados Unidos, 2007), inspirado no livro “*The Freedom Writers Diaries*”, baseado nos relatos da professora Erin Gruwell e de seus alunos. Segundo Flávia, o filme foi muito mal recebido pelos professores gerando resistências e dificuldades para o trabalho com o tema da construção da identidade docente.

O filme, dirigido por Richard LaGravenese, narra a atuação da recém-formada professora Erin diante do desafio de lecionar em uma turma de alunos marginalizados, em sua maioria negros e filhos de imigrantes, envolvidos em conflitos entre gangues e desacreditados pela escola. A estratégia adotada consiste em estimular os alunos a escreverem suas próprias histórias, refletindo sobre o preconceito e a violência que experimentam cotidianamente.

A leitura do “Diário de Anne Frank” e a visita ao “Museu da Tolerância em Los Angeles-Califórnia” possibilitam aos alunos a identificação com a experiência da autora como vítimas de um conflito, favorecendo uma percepção mais ampla e crítica de sua condição social. No entanto o filme se mantém na esfera do conflito entre gangues de imigrantes sem lidar com as determinações objetivas de classe ou com as questões de raça ou gênero, mantendo a superficialidade da narrativa de superação e pelo empenho abnegado da jovem professora em transformar a vida dos alunos convencendo-os de seu potencial.

Sem grandes feitos em termos técnicos e com o aspecto de uma produção feita para a televisão, o filme possui alguns momentos de forte apelo emocional com uma trilha sonora de música pop, principalmente rap, e ampla divulgação pela “MTV Filmes”

(produtora cinematográfica do canal estadunidense *Music Television*) o filme atraiu também o público jovem, obtendo uma boa bilheteria, além de possibilitar à verdadeira Erin Gruwell a criação de uma fundação, a “*Freedom Writers Foundation*”, voltada a difundir por meio de cursos, palestras e materiais a proposta de trabalho exposta no filme.

Segundo o relato de Flávia, ao compreenderem a dedicação da personagem Erin Gruwell como exagerada, considerando a abnegação e dedicação ao projeto com os alunos, os professores se posicionaram contra o uso que a coordenadora pedagógica estaria fazendo do filme para convencê-los a se dedicar mais. O que de fato não é totalmente negado pelo sujeito em seu relato

A primeira vez em que eu levei um filme foi o primeiro ano em que entrei nessa escola que estou agora. Falei “vou trabalhar nesse ano...”... porque estava chegando, conhecendo, então não ia propor muitas coisas novas. “Vou trabalhar com o imaginário docente, com a construção da identidade do docente...”. Foquei bem nessa questão. E vai a Flávia apresentar aquele filme... ah, deixa eu ver se eu recordo o nome... é um filme batido! “Escritores da Liberdade”, que tem a personagem central, né? Foi baseado em uma história real, em que ela protagoniza uma história que é uma daquelas histórias que acontece mesmo por circunstâncias ali de escolhas que a pessoa fez. São eventos isolados. Não possíveis a todos, mas que traz discussões cruciais pra serem pensadas, pra serem refletidas, e quando o filme acabou praticamente fui no chão. Fui hostilizada porque no decorrer do filme, com as escolhas que ela faz, ela penaliza a vida profissional dela, ela penaliza a relação com o pai, ela penaliza a sua própria vida em prol do que ela acreditava. Então, ela tem uma doação muito grande pra aquilo que ela acreditava. Então as perguntas eram: “Você espera o que? Que a gente faça um voto celibatário?” [risos]. “Não, gente, calma!” [risos] **(Flávia)**.

Diante do ocorrido, Flávia não parece ter revisto a utilidade do filme para a formação, mas considerado o problema na recepção do público como resultado de uma falha na avaliação que fez de suas disposições para aceitar a mensagem pretendida.

➤ Mário

Mário demonstra ao longo de toda entrevista uma grande erudição e conhecimento técnico, que relata utilizar em seu trabalho com a função de capacitar os professores a fazer uma leitura crítica dos meios e ensinar seus alunos a fazerem o mesmo. Mas a ressalta e suas recomendações filmes de narrativas “impactantes” e que ao mesmo tempo sejam representativas dos recursos empregados nas produções cinematográficas.

Em seu relato, o sujeito aponta o trabalho com as duas adaptações homônimas do romance “O Senhor das Moscas”, de Willian Golding, sendo a primeira de 1963, dirigida por Peter Brook (Inglaterra) e a segunda de 1990 dirigida por Harry Hook (EUA). A narrativa, como no romance, gira em torno de um grupo de adolescentes sobrevivendo

em uma ilha deserta após um acidente aéreo e suas relações que se transformam de uma busca inicial por cooperação em uma disputa pelo poder, indicando uma propensão psicológica natural dos seres humanos para a competição violenta.

A primeira versão, mais fiel ao romance, possui significativas limitações técnicas em função do baixo orçamento, além da atuação de um grupo de crianças não profissionais que gravaram todas as cenas em Porto Rico durante as férias escolares, tendo sido o filme editado e sonorizado posteriormente. Já a segunda, contando com o aparato e o financiamento da gigante hollywoodiana *Metro Goldwin Mayer Studios* (MGM) se mantém dentro dos padrões do cinema da época e conta com um elenco de jovens profissionais, mas se distancia bem mais da obra original.

O sujeito relata a utilização do filme para discutir, além das mudanças no discurso cinematográfico nas adaptações e dos recursos técnicos, o desenvolvimento moral das crianças com base nos trabalhos de Lawrence Kohlberg e Piaget com alunos da licenciatura.

“O Senhor das moscas”, baseado no *best seller* homônimo, de William Golding, e que gerou duas visões cinematográficas: uma inglesa e uma americana. A... uma do... dos anos, final dos anos 60 e outra já nos anos 80, que basicamente as duas conservam as características da narrativa. Então a gente discute é a questão colocada por Golding né?, de que o ser humano ele tem essa...características inatas né?, É principalmente ligada a ter uma vocação pra guerra né? A gente também coloca isso numa forma problematizada né? A gente coloca que é uma visão do autor e uma visão moldada pelo contexto na qual ele escreveu a obra, depois a gente fala da adaptação pro cinema, o que que a narrativa ela perde e ganha na transposição e finalmente, do ponto de vista profissional, como é que você trabalharia um filme desse com quem, pra falar de quais questões? E analisando também que todos os personagens da narrativa eles refletem algum estágio do desenvolvimento cognitivo né? Então a gente pega várias dimensões teóricas e pragmáticas do trabalho do educador, partir do...”Startando” com o filme. Esse filme veio de uma obra né? Então se faz um debate bastante amplo, que é uma maneira de ser um exemplo de como você tenta trabalhar integralmente um filme dentro de um programa pedagógico (Mário).

Ao ser solicitado a recomendar filmes voltados para o trabalho com a formação de professores, o elemento “catártico” e emocional se evidencia com bem mais relevância que a análise ou a discussão de cunho mais teórico, que se tornam secundários em relação a narrativa.

“Império do Sol” (Estados Unidos, 1987), baseado no romance de J. G. Ballard e dirigido por Steven Spielberg, narra a história do menino Jim Graham, um inglês que reside com sua família no bairro diplomático de Xangai, mas que na confusão provocada pela invasão japonesa na Segunda Guerra Mundial, perde-se dos pais e acaba prisioneiro

em um campo de concentração, onde se destaca ajudando outros na mesma condição com suas habilidades de comerciante e mediador de conflitos.

As cenas e trilha sonora de forte teor emotivo e as reviravoltas bastante previsíveis que mostram o menino mimado amadurecendo em meio a barbárie são fonte de rápida identificação com o público, que tão próximo do drama individual do menino ocidental, torna-se quase incapaz de perceber o horror da bomba lançada sobre Hiroshima e Nagasaki, desta forma o arco narrativo se encerra com o reencontro do garoto com os pais.

O sujeito valoriza esse aspecto da catarse emocional também ao sugerir a animação nacional “O Menino e o Mundo” (Brasil, 2013), dirigido por Alê Abreu, que mostra por meio de traços quase infantis de lápis de cor e colagens sobre a textura de papel – bem diferente do resultado do aparato técnico empegado na maioria das animações atuais –, a história de um menino que após o pai sair em busca de trabalho na cidade grande vê a necessidade de sair também do mundo colorido mundo rural onde vive em direção ao amontoado cinza de lixo e peças mecânicas, onde os resultados do capitalismo se apresentam nas formas monstruosas de um pesadelo de desigualdade, tristeza e poluição. Mesmo diante da denúncia da mecanização das relações humanas, o aspecto lúdico e musical que se constrói na própria plasticidade e ritmo do filme, fazendo dos tempos e dos espaços em branco um elemento de crítica, substituindo um discurso verbal moralizante pela exploração das potencialidades artísticas do próprio produto audiovisual.

Por sua narrativa estar vinculada a questões que atingem diferentes partes do mundo e ter utilizado da dublagem distorcida de modo que as palavras se tornassem ininteligíveis, prescindindo de tradução, o filme foi lançado em mais de 80 países. Além de ganhar vários prêmios nacionais e internacionais, o filme foi indicado ao Oscar de melhor animação em 2014.

Para Mário, essas narrativas de jornadas em que o protagonista se transforma pela experiência da perda encerram em si um grande potencial formativo justamente por mostrarem, em alguma medida, o processo “vivencial” da educação.

(...) vamos pegar um filme... bastante popular, bastante palatável como “O império do sol”, que é um filme do Spielberg, que foi um dos primeiros filmes sérios do Spielberg, né? Então, aquilo é cinema, aquilo é abordagem de cineasta, então você tem planos, enquadramentos, soluções de roteiro que não, não funcionariam muito fora do cinema. É um filme histórico, mas é um filme histórico, não é só um contexto histórico da segunda guerra mundial, é história do menino, do menino que se torna adulto. Ele se torna adulto pela perda né?

Ele perde tudo, aí quando ele fica com nada ele descobre que ele tem tudo, que ele tem o mundo né? E então, assim é um filme catártico (**Mário**).

Em uma escala um pouquinho menos adulta, mas que também dialoga muito com esse filme você tem “O menino e o mundo”, que é uma animação recente, brasileira, nacional né?, que você também fala do menino, de uma perda, de um processo de transformação, de uma narrativa até quase que psicodélica, né?, que acontece né? Então, esses filmes trajetória, esses filmes de jornada, esses filmes em que o personagem se transforma radicalmente no final, assim, e que ele tem uma esperança no final, que na verdade ele achou que tinha perdido tudo, mas não perdeu, ele se encontrou no final de tantas perdas... Acho que são filmes muito importantes, porque eles são a síntese também do que do que é um processo educativo, vivencial (**Mário**).

➤ Daniel

Daniel, como visto anteriormente, não costuma fazer uso de filmes inteiros, porém relata pelo menos uma vivência de um curso com maior duração em que o mesmo descreve o trabalho com o mesmo “Escritores da Liberdade” já apontado por Flávia.

O sujeito reconhece o filme como uma produção comercial *hollywoodiana*, e ao contrário de Flávia, que enfatizou a postura da docente, preferiu utilizar o filme como exemplo de práticas com a escrita e a leitura.

Como formador teve uma turma que eu estava trabalhando escrita, e aí é aquele clássico da Julia Roberts... da Julia Roberts, não! “*Escritores da Liberdade*”. O curso era daquilo, então eu usei o filme como... mas era um curso de 32 horas, a gente tinha acho que quatro sábados. Então o filme foi... assistimos inteiro, num momento do filme pra trabalhar essas questões de produção, de escrita, da cultura leitora, e tal. Esse é um filme que foi num curso assim gostoso de fazer. Mesmo sendo um filminho *hollywoodiano*, mesmo sendo... não tem nada de mais ali, é pra vender, tal... mas eu trabalhava, dava um curso, acho que em Taubaté, se não me engano, de cultura leitora, de formação de leitores, e aquele filme foi... foi um curso bem bacana (**Daniel**).

Uma das escolhas do sujeito para o trabalho com cenas recortadas é proveniente do filme “O Caçador de Pipas” (Estados Unidos, 2007), adaptado do romance recordista em vendas do escritor afegão Khaled Hosseini, dirigido por Marc Forster e produzido pela gigante *hollywoodiana Dream Works Pictures*. A narrativa acompanha 30 anos de vida de Amir, que após a turbulência política dos anos 1970, que culminou com a presença militar soviética no Afeganistão, foge com seu pai para os Estados Unidos. Na adaptação fica evidente a escolha de alguns momentos significativos da vida do personagem, com especial destaque para sua infância, a amizade com Hassan, o filho de um criado e um dos protagonistas da cena escolhida por Daniel.

A construção narrativa gira em torno da culpa que o Amir adulto sente por ter abandonado e traído a confiança do fiel amigo de infância e seu retorno a Cabul em busca

de redenção. Por isso a cena em que Hassan sofre a violência sexual diante de Amir que não age em defesa do amigo, torna-se tão significativa para a trama.

Vale ressaltar que a cena escolhida pelo sujeito foi alvo de grande polêmica⁷ na época que precedeu seu lançamento, não só por representar um ato de violência sexual contra uma criança. Entre as crianças que atuaram no filme, selecionadas entre centenas de crianças afegãs, Ahmad Khan Mahmidzada, de 11 anos, foi o escolhido para o papel de Hassan, justamente por ser membro da minoria Hasará, a mesma do personagem do livro que sofre o estupro por motivações étnicas, o que levou seus pais à solicitarem retirada da cena, temendo represálias após o lançamento do filme. Após a produtora adiar o lançamento, gerando ainda maior comoção em torno do tema, a situação foi contornada com a mudança do menino e da família para os EUA.

A história de culpa e redenção, bem ao estilo ocidental, foi sucesso de bilheteria, principalmente no Brasil onde o romance de mesmo título esteve por meses no topo das listas de mais vendidos.

Daniel afirma conhecer muito bem o repertório dos públicos com os quais atua e não demonstra a preocupação em apresentar materiais novos, antes considera estratégico utilizar aquilo que os professores já conhecem e compreendem com maior facilidade para ilustrar ou provocar o debate acerca de um tema. A cena de “O Caçador de Pipas”, por exemplo, serve para abordar o tema da violência, tomando um papel quase que ilustrativo, mas com a possibilidade de identificação do público por meio da imagem cinematográfica.

Outro filme utilizado pelo mesmo sujeito é o “O Clube do Imperador” (Estados Unidos, 2002), um drama baseado em um conto do escritor estadunidense Ethan Canin dirigido por Michael Hoffman, que no Brasil nem chegou a estrear no cinema, sendo lançado apenas para sistemas de exibição doméstica. O foco recai sobre os dilemas morais do Sr. Hundert, professor de História que atua em uma escola de elite ao receber Sedgewick, um aluno cuja rebeldia e preguiça contrariam os princípios defendidos nas aulas. Sedgewick, filho de um importante senador, só se vê motivado pelos estudos quando o professor oferece a oportunidade aos alunos de participarem de uma competição.

O professor, tentado provar para o aluno que seu esforço foi recompensado, utiliza-se de um acréscimo de nota para garantir sua participação no concurso de

⁷ Informações retiradas do *site* [<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/reporter/2007/09/18/cena-de-estupro-em-cacador-de-pipas-causa-polemica.htm>], acessado em Agosto de 2016.

conhecimentos sobre Roma Antiga, mas percebe ao longo do concurso o uso constante de trapaceiras por parte do mesmo. Ao tentar denunciar a situação é desencorajado pelo o diretor em função da influência política e financeira do pai do aluno, restando ao professor a opção de dificultar o concurso para que Sedgewick experimentasse a derrota.

Daniel, neste caso, não especifica as cenas exibidas para os professores na formação, mas aponta para o trabalho com a temática da “avaliação” dos alunos, o que permite inferir o debate em torno da importância da avaliação escolar, bem como da crítica as formas tradicionais de avaliação com foco nos equívocos do professor ao utilizar as notas como mecanismo de controle e favorecer a competitividade entre os alunos.

O filme “Duelo de Titãs” (Estados Unidos, 2000), produzido pela *Walt Disney Pictures*, mas com baixo orçamento, faturou cerca de 8 vezes o seu custo. Com direção de Boaz Yakin, o filme baseia-se em eventos ocorridos em 1971, quando a equipe Titãs ganhou o campeonato estadual de futebol americano de Virgínia, sob o comando do técnico negro Herman Boone, interpretado pelo ator Denzel Washington que poucos anos antes foi protagonista das cine-biografias de ícones do movimento negro como os ativistas Steven Biko (“Um Grito de Liberdade”, Inglaterra/Estados Unidos/Itália/África do Sul, 1987) e “Malcom X” (Estados Unidos, 1992), além do boxeador Ruben Carter (“Hurricane - O Furacão”, Estados Unidos, 1999).

Sem se aprofundar muito no contexto histórico estadunidense, o filme se passa em um *college* que na época, obrigado por lei a receber também os negros, não possibilitava integrá-los de fato. Deste modo o time da escola e sua relação com a comunidade passa a ser o microcosmo do conflito racial com todos os clichês de superação de conflitos por meio da cooperação em busca de uma meta comum a ser alcançada pelo trabalho árduo e disciplina, cada um desempenhando o papel que lhe cabe.

O discurso previsível é reforçado por muitos *close-ups* focando as expressões de raiva e tensão dos atletas como guerreiros em batalha, além do um ritmo acelerado e cheio de cortes secos, contribuindo, junto com o som e a iluminação, para a perspectiva de quem confusamente presencia os fatos em campo e celebra cada ponto como uma conquista.

No relato de Daniel o combate ao racismo nem é mencionado, já que o viés escolhido mantém o foco na motivação e trabalho em equipe para o alcance de resultados, bem próximo dos moldes dos treinamentos e capacitações do mundo corporativo.

Nessa relação interdisciplinar aí... nessa relação de projeto interdisciplinar, vai muito na... eu vou falar um filme que você vai dar risada. Teve um filme que a gente trabalhou numa formação... a escola queria valores, e eu trabalhei “Duelo de titãs”... sabe, com o Denzel Washington? [risos]. Foi legal! O filme traduzia a formação daqueles professores. Traduzia espírito de equipe, aquela

coisa meio “técnico de coach” [risos]. Traduzia isso. Agora tem um outro recorte que às vezes eu passo quando vou falar da avaliação... tem um filme, acho que é “O imperador”, que é um professor antigo que faz um... **(Daniel)**.

“O clube do imperador”. Eu trago aquele recorte daquele tipo de avaliação. E daí eu problematizo. É um recorte. Não é todo o recorte daquele modelo que eles fazem, tal, e daí eu problematizo **(Daniel)**.

➤ Vilma

Vilma, embora não se lembrasse dos nomes dos filmes, após ser estimulada a relatar algum detalhe para que o entrevistador a ajudasse, conseguiu se lembrar do britânico “Ao Mestre, com Carinho” (Inglaterra, 1967) e do estadunidense “Mudança de Hábito” (Estados Unidos, 1992).

O primeiro filme, dirigido por James Clavell baseado na obra semi-biográfica de E. R. Braithwaite, que na adaptação assume o nome de Mark Thackeray, um engenheiro eletrônico negro, vido da Guiana (Guiana Inglesa, na época) que assume temporariamente o emprego de professor em uma escola da periferia de Londres, apresentado pelo ator Sidney Poitier.

Ao se ver diante de uma classe de alunos agressivos e desrespeitosos, retratados como filhos de rejeitados por outras escolas e filhos de lares desestruturados, o professor Thackeray assume a estratégia de tratá-los como adultos e a exigir deles o mesmo tratamento, além de dedicar as aulas à assuntos úteis e próximos ao cotidiano dos alunos e buscar compreender suas vidas fora da escola. Tal prática revela-se insuficiente, e só após vencer o violento Denham em uma luta de boxe, conquistando sua admiração, que a classe passa também a respeitá-lo e insistir para que permaneça como professor, levando Thackeray a desistir do trabalho como engenheiro.

O segundo, dirigido por Emile Ardolino, foi uma das comédias *hollywoodianas* de maior arrecadação da história do cinema, tendo a atriz Whoopi Goldberg no papel de Deloris, uma cantora que presencia um assassinato e é integrada pelo programa de proteção à testemunhas e um convento de freiras, onde será responsável pela preparação do coral para a chegada do Papa. O filme termina com a protagonista sendo salva de seu raptor pelas irmãs do convento e tornando-se religiosa.

A sequência desta comédia, dirigida por Bill Duke e intitulada “Mudança de Hábito 2 - Mais Loucuras no Convento” (Estados Unidos, 1993), passa-se em uma escola comandada por freiras que se encontra ameaçada de fechamento devido ao abandono, além do péssimo desempenho e comportamento de seus alunos. A madre superiora decide então pedir que Deloris se disfarce de freira e passe a atuar como professora de música.

Envolvendo-se nas vivências dos alunos externas à escola e compreendendo seus problemas e potencialidades, bem como suas as preferências e habilidades musicais, a professora Deloris os incentiva a participar de um concurso musical que poderia salvar a escola da falência.

É possível afirmar se o relato de Vilma se refere ao primeiro ou ao segundo filme da franquia, mas a mesma afirma ter utilizado os filmes (“Mudança de Hábito” e “Ao Mestre, com Carinho”) para professores e alunos, com foco no trabalho sobre o tema comportamento, por meio do qual obteve grande adesão de professores e alunos aos projetos.

“Ao mestre com carinho”! Foi um filme, que assim, a primeira vez que eu assisti eu falei: “Nossa!”, e o engraçado que tinha um professor na escola e... “VILMA, vamos fazer um projeto que eu tô com muitos problemas de indisciplina e tal, vamos trabalhar um pouco?”, aí a gente acabou trabalhando esse filme também. Então, foi assim um filme bem legal que os alunos no primeiro momento não aceitaram muito, e depois a gente foi trabalhando algumas questões com eles e eles: “Nossa, professora, muito legal!”, foi um filme assim que a gente acabou trabalhando em conjunto num projeto e foi legal. Usei “Mudança de hábito”, usei com os alunos... (...) Foi muito legal, questionar algumas coisas de comportamento... **(Vilma)**.

Cabe notar que ambos os filmes possuem protagonistas negros que ao longo do filme são confrontados com experiências relacionadas a questão racial, assim como no filme citado por Daniel a questão não aparece como temática a ser abordada.

Contraindicações de filmes para formação⁸

Ao serem questionados sobre quais obras não seriam apropriados para a formação, os sujeitos Mário, Daniel e Vilma não nomearam filmes, relativizando a questão em função do objetivo pedagógico, das características do público e de cada formador, possibilitando inferir que não há uma censura direcionada a algum filme específico, mas a interdição de cenas deque contenham excessos em termos de vocabulário agressivo (Daniel), violência, sexismo ou exposição sexual (Mário).

Ah, cara, um filme ruim pra formação de professores... eu não sei se vou poder falar se existe um filme ruim. Porque mesmo o filme ruim pode ser uma provocativa pra discutir. Mesmo um filme que não está dizendo o que você quer, ele pode ser um provocativo, sabe? Um insight pra vc chegar onde quer. Ah, você passa até filme de desenho animado pra formar os professores **(Daniel)**.

É lógico que filmes extremos, filmes com extremos de violência, com extremos de exposição sexista, sexual, filmes com... com qualquer tipo de mensagem

⁸ As sinopses e informações técnicas sobre os filmes citados nesta dissertação foram retirados dos *sites* [www.adorocinema.com] e [https://filmow.com], acessados em Agosto de 2016.

racista, que não seja a denúncia do racismo né? Eu acho que... filmes que... é eles dão essas leituras controversas eles são muito difíceis de se trabalhar... A menos em... só em alguns contextos muito... muito especiais, certo? Então é... eu não vejo tanta limitação do filme, mas a limitação assim, do quanto que há uma fronteira entre o que dá pra trabalhar pedagogicamente e aquilo que ele vai gerar como comoção, aspectos extra educativos (**Mário**).

Eu não gosto muito não, eu acho que... Filme quando ele é baseado muito só em palavrões e... sabe? Não sou muito fã não, eu acho que tem que ser uma coisa mais lapidada sabe? (**Vilma**).

Apenas Flávia, embora tenha também relativizado suas escolhas, menciona alguns filmes que não utilizaria em seu trabalho como formadora. Deste modo, mesmo diante da limitação de não poder comparar seu relato com o de outros sujeitos, julgou-se pertinente tratá-lo, mesmo que brevemente, com foco nos critérios evidenciados para as recusas.

Afirmando evitar filmes com roteiros ruins, cita o brasileiro “Que horas ela volta” (Brasil, 2015) de Anna Muylaert, protagonizado pela atriz e apresentadora de televisão Regina Casé no papel de uma pernambucana que deixou a filha ainda bebê em sua terra natal e migrou para São Paulo em busca de melhores oportunidades trabalhando como babá e empregada doméstica para uma família de classe média alta.

A trama se inicia com o aviso de que sua filha Jéssica viria para prestar vestibular para o mesmo curso almejado pelo filho de seus patrões, e se desenvolve durante o período em que a garota, hospedada na casa, questiona de maneira ativa o comportamento subserviente da mãe e motiva constrangimentos entre patroa e empregada, expondo a falsidade dos laços supostamente afetivos e as atitudes de dominação e preconceito. Situação que se intensifica após a aprovação de Jéssica no vestibular, enquanto o filho da patroa, mesmo com todos os recursos e apoio, fracassa na prova.

Em termos técnicos o filme não traz muitos elementos, assemelhando-se a uma novela televisiva recaindo em estereótipos, sotaques e trejeitos para ilustrar o antagonismo entre as classes. Embora permita a ilusão de “vitória por mérito” e “emancipação pelo trabalho” que se anunciam quando a mãe se demite e Jéssica se matricula na universidade e ambas vão morar juntas, o que se vê ao final destoa das narrativas de sofrimento e recompensa, ao mostrar ambas em uma habitação barata alugada na periferia sem qualquer redenção a não ser o pagamento de seus direitos trabalhistas.

O filme, lançado primeiro na Europa, foi muito bem recebido pelo público e pela crítica especializada internacional e repetiu o feito quando lançado no Brasil, exceto pelas

críticas ao tratamento caricato dos personagens, que com exceção de Jéssica, se encaixam nos estereótipos de “bem e mal” já gastos nas novelas.

Flávia dá indícios de insatisfação com a falta de resolução da trama, já que o conflito não obtém um desfecho dentro do esperado para novelas ou filmes mais comerciais. Pois a “madame”, o “patrão” e o “menino rico” não sofrem qualquer punição, enquanto que a empregada deixa a casa da família sem qualquer gratificação.

O reforço dos estereótipos é apontado pelo sujeito como outro aspecto que a levaria a não o adotar, concordando com discussões presentes em boa parte das críticas publicadas em jornais, revistas e portais de internet no mesmo período. Mas que, por outro lado, não se mostra muito coerente com a defesa do, não menos estereotipado, “Cidade de Deus”, sugerido pelo sujeito para gerar empatia ao aproximar os professores da realidade dos alunos.

Tem um filme que assisti recentemente que eu ficaria na dúvida. O filme que a protagonista foi a Regina Casé. Você lembra o nome? (...) É um roteiro assim... que eu achei... assisti com uma amiga, ela achou assim tudo muito aberto, e eu achei justamente isso. Não fechou nada, não teve durante uma grande culminância na narrativa, nada disso. Só que por um lado eu achei que lidou com alguns estereótipos. Então não sei se seria um bom filme, porque apesar de ter uma mensagem... porque a personagem principal vai se libertando de um monte de coisa. Ela vai tendo uma situação onde ela aponta uma série de coisas que ela aprendeu, como submissão, uma relação subserviente, enfim, almejar nada mais além daquilo, se conformar com tudo. Então ela tem um crescimento muito grande com isso. Então lida... tem um trabalho nesse filme de ir para além, mas também tem umas coisas muito cristalizadas. A vida da classe média... né? Então essas mensagens muito cristalizadas eu acho que eu evitaria um pouco, porque podem reforçar alguns estereótipos. Isso eu evitaria (Flávia).

Lembrado, inicialmente para exemplificar seu contato com um cinema mais artístico, como o filme do “movimento dogma” e da “Nicole Kidman”, o europeu “Dogville” (2003) dirigido por Lars Von Trier em uma coprodução de Dinamarca, Suécia, Finlândia, Noruega, Holanda, Reino Unido, França e Alemanha, é também apontado como impróprio para o uso na formação de professores.

A lembrança em relação ao manifesto Dogma 95, do qual diretor é um dos idealizadores, é um elemento significativo, embora o filme não possa ser enquadrado como respeitando as regras estatutárias deste documento. O chamado “voto de castidade” propõe interdições aos usos do aparato tecnológico de produção além de proibir abordagens apelativas e superficiais em seus roteiros, buscando denunciar e combater o cinema de ilusão de padrões *hollywoodianos* possibilitando por meio de interdições técnicas e éticas, o desenvolvimento de novas formas estéticas.

“Dogville”, de fato, exprime grande influência do manifesto Dogma 95, mas quebra boa parte das regras sob a justificativa de apropriar-se das armas do “inimigo”, referindo-se a indústria cinematográfica. Porém, mesmo ao utilizar-se de câmera em grua, tecnologias de tratamento de áudio, iluminação, atores consagrados de Hollywood, por ter sido filmado em um galpão demarcado como planta baixa com quase nenhuma cenografia, cortes não convencionais e elementos do teatro brechtiano, a produção não deixa de representar uma recusa radical ao padrão dominante de produção cinematográfica.

O enredo gira em torno da recém-chegada Grace, interpretada por Nicole Kidman, e sua tentativa de permanecer na cidadezinha americana de Dogville escondida dos *gangsters* que a procuram. E que, em troca de sua permanência, sob a orientação de Tom, o intelectual da comunidade que busca provar o valor da solidariedade, procura prestar pequenos serviços as pessoas.

Ao descobrirem que Grace é uma foragida, começam a lhe exigir cada vez mais ao ponto de violentá-la e humilhá-la de diferentes formas, até que Tom a entrega e o *gangster*, na verdade pai de Grace, vem ao seu encontro. Grace reluta em vingar-se, mas após a tentativa de Tom de atribuir um sentido moral ao seu sofrimento, a mesma cede a proposta do pai e o filme termina com o massacre dos moradores da cidade.

O filme teve grande repercussão na época do seu lançamento, positiva por parte da crítica especializada internacional, exceto nos veículos de grande circulação estadunidenses onde o filme foi rotulado como agressivo e “antiamericano”. Envolto em polêmicas, o filme, obteve um alto faturamento em relação ao baixo custo, além de inúmeros prêmios e indicações.

Para Flávia esta produção só seria válida para uma discussão muito específica sobre a arte, mas assim como a arte contemporânea, exigiria uma mediação para a qual não se sente preparada. Desta forma, mesmo apontando o filme como um de seus prediletos, afirma não considerar que seja adequado por ser muito “difícil” e “pesado” para um público que já sofre tanto no ambiente de trabalho.

Eu não tô lembrando. E por estilo, aí tem, né... a escola Dogma, né? Esse filme que eu citei da Nicolle Kidman, um cenário totalmente teatral... fantástico. Foi uma questão de estética muito diferenciada. Me impactou bastante **(Flávia)**.

Não teve, não. Eu acho que filmes, por exemplo, muito complexos... “Dogville”, por exemplo... lembrei o filme. É um filme também que eu não passaria. **(Flávia)**.

Se fosse um filme assim com uma discussão estética, uma discussão mais cultural, artística, ok. Se não, não. Porque daí ia ser mais ou menos como arte

contemporânea. Arte contemporânea eu não, como pessoa, não criei uma intimidade muito grande com arte contemporânea, porque acho que ela exige muita mediação. Então tem algumas coisas que são mais tranquilas, outras que por uma questão estética, ou de veiculação na mídia... enfim... eu busco essa mediação porque me desperta pra alguma coisa mesmo sem eu saber o que é exatamente e algumas eu realmente abandono, porque ou não me despertou nada. E e essa mediação estava muito distante então me desestimulei. E aí eu não vou atrás. E acho que corre-se um risco com filmes assim. Então de repente você passar despreziosamente num momento assim... um filme de encerramento (do semestre ou do ano letivo) ou, pra tratar na questão específica, sabe? Sei lá... uma linguagem específica do teatro... aí talvez seja interessante. Mas acho que oferecer essa necessidade muito densa talvez de mediação... eu acho que vai se perder. As pessoas também só vão se envolver na discussão, na apreciação, se elas quiserem, né? Se você conseguir de alguma forma sensibilizá-las pra isso. Se elas estão minimamente prontas pra aquilo, né? A escola é um ambiente muito massacrante. Então acho que filmes muito pesados nesse sentido... (Flávia).

Entende-se como relevante a resistência em exibir uma produção que a entrevistada considera marcante em sua relação com o cinema por esta apresentar um questionamento ou mesmo recusa frente aos padrões da indústria, ainda é possível perceber evidências acerca do que a entrevistada trata por “mediação” referindo-se a processos de transposição didática que direcionam e reduzem a obra a discussão de determinado tema, algo muito mais difícil de se realizar com produções com maior complexidade estética.

6.4. Análise do conteúdo - Eixos conceituais e categorias críticas de análise

Na etapa anterior, por meio do estabelecimento de unidades temáticas como eixos orientadores de um procedimento analítico descritivo do conteúdo das entrevistas, foi possível a exploração do material para aprofundamento da compreensão em busca de significações e relações entre as mensagens para além daquelas explícitas nas falas. O produto desse trabalho evidenciou potenciais para além do tratamento descritivo e comparativo dos discursos, possibilitando uma nova etapa da análise em interface mais direta com o referencial teórico e as contribuições de outras pesquisas já exploradas nos capítulos anteriores.

Diante do desafio de estabelecer categorias de análise cuja orientação não se limitasse aos eixos descritivos e interpretativos, procedeu-se uma leitura crítica do material pré-analisado em diálogo com o arcabouço conceitual da Teoria Crítica da sociedade de modo que procedimento de análise dos depoimentos dos sujeitos pudesse favorecer as aproximações em relação ao objeto em sua totalidade dialética. Considera-

se que este procedimento se aproxima do que Bardin (1979) recomenda como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2010, p. 145).

Partindo da análise das primeiras evidências empíricas frente uma leitura mediada por conceitos foi possível o estabelecimento de três eixos conceituais para orientar a elaboração de categorias crítico analíticas. Tais eixos se constituem por relações entre conceitos estabelecidas diante dos problemas percebidos nas primeiras etapas da análise:

- Experiência e Subjetividade;
- Trabalho e Tempo livre administrado;
- Racionalidade técnica e fetichismo.

Pela conexão ou contraposição entre os eixos descritivos que permitiram a aproximação em relação ao objeto e os eixos conceituais provenientes do referencial teórico foram elaboradas nove categorias críticas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1979, p. 117).

Quadro 6.1 – Grade de Análise de Conteúdo

Eixos Descritivos/ Eixos Conceituais	I - Trajetória dos Formadores	II – Atuação dos Formadores	III – Filmes e Formação
A - Experiência e Subjetividade	Elaboração do Passado e Legitimação profissional	Demandas vivências culturais	Sensibilização e moralização profissional
B - Trabalho e Tempo livre administrado	Distração e controle do trabalho	“Dinâmicas do” Aprender a Aprender	Fruição administrada e regressão
C - Racionalidade técnica e fetichismo	Semiformação e certificação ao longo da vida	Empreendedorismo e burocracia	Estandardização e customização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe ressaltar que nesta etapa espera-se algum afastamento em relação aos relatos individuais dos sujeitos em direção a uma compreensão crítica do conteúdo das entrevistas, tal estratégia pode induzir o leitor a compreender como generalizações definitivas o que de fato se constitui em grande parte como inferências a partir de evidências de fatores explicativos, visto que o número e o processo de seleção dos sujeitos

não se prestou a validação de uma amostra estatística. Ainda assim, o fator quantitativo se afirma pela consideração dos indícios reiterados pela maioria ou em conexões entre perfis semelhantes diante do tratamento descritivo realizado na etapa anterior, considera-se tal procedimento indispensável para o alcance dos objetivos da pesquisa.

6.4.1. Eixo A - Experiência e Subjetividade

Elaboração do passado e discurso de legitimação profissional

Ao relatarem os processos pelos quais se constituíram formadores, os sujeitos se exprimem sobre momentos que se estruturam como degraus de progressão até o estágio atual, em que cada escolha e oportunidade parecem integrar disposições pessoais, escolhas acadêmicas e de carreira em um processo de adaptação à realidade.

O confronto, a negação ou a crítica que poderiam surgir das situações e condições de exploração do trabalho ou de conflito com a população atendida em escolas rurais, escolas públicas nas periferias ou mesmo nas instituições relacionadas às crianças e jovens em situação de abandono ou medida socioeducativa, tornam-se apenas ritos de legitimação que basta serem mencionados para merecer estar entre aqueles que sofrem cotidianamente as mesmas mazelas.

O discurso se constitui por rituais de pertencimento e identidade ao mesmo tempo em que aponta para diferenças, sejam elas a busca de “saberes” no âmbito acadêmico e na formação em serviço ou as práticas diferenciadas e inovadoras. No entanto, diante do coletivo, torna-se imprescindível apresentar-se como alguém que conhece as contradições da prática pedagógica por tê-las experimentado e enfrentado, testemunhando a plausibilidade de suas propostas.

Imerso na sociedade administrada, o empregado depende da contínua defesa do sistema social estabelecido que o explora. Assim, como explica Horkheimer (2002, p. 155), a individualidade passa a exprimir mais a “competência” para tornar-se “um dos nossos”, para causar a impressão de ser seguro de si mesmo e “vender” a própria imagem e cultivar relações e as posturas certas para avançar no mercado de trabalho, convertendo-se em objeto do sistema. O sujeito assim expressa o processo de fetichização do indivíduo, que tende a intensificar-se conforme avança a universalização do modo de produção capitalista.

Por incorporarem, em alguma medida, o papel de líderes motivadores diante de um coletivo que deve responsabilizar-se pelos resultados (toyotismo) das organizações

em que atuam, os sujeitos devem apresentar-se como aqueles que dentro do coletivo se destacam justamente pelos desafios que enfrentaram. Nesse sentido a resistência assume também sua face de adaptação desde os primeiros contatos com a profissão, geralmente em condições mais difíceis.

O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física — muitas vezes insuportável — a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. (ADORNO, 1995a, p. 128).

No caso dos entrevistados é possível notar que esse pacto precisa ser sempre refeito, principalmente por aqueles cujo acesso aos espaços acadêmicos negados à maioria do grupo conferem características de uma elite apartada das condições de trabalho na educação básica, mesmo que este discurso não seja claramente verbalizado e se mostre aos poucos, na linguagem, nas escolhas de atividades e na afirmação da realidade vivida pelo público das formações.

A postura que todos são forçados a assumir, para comprovar continuamente sua aptidão moral a integrar essa sociedade, faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso estereotipado nos lábios. A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 143-144).

O relato das próprias realizações no cotidiano das instituições em que trabalharam não configura de fato uma narrativa na acepção benjaminiana do termo, como aquela elaborada a partir da experiência formativas, mas uma sequência informativa de vivências que credenciam o sujeito para o trabalho que realizam semelhantes aos elementos constitutivos de um currículo elaborado para um processo seletivo.

Não há elementos para inferir que não seria bem acolhida pelo público uma narrativa pessoal edificante que exprimisse lições de cunho humanista sobre o exercício do magistério, mesmo que advindas das dificuldades e entraves na realização da romantizada missão de educador que é mote para muitos dos filmes escolhidos pelos entrevistados. No entanto, essas narrativas não foram sequer mencionadas nas entrevistas.

Adorno parece concordar com Benjamin na relação acerca da relação entre o acelerado processo de racionalização do capitalismo industrial e o enfraquecimento da experiência, e por consequente as relações desta com a narrativa e a memória. Esta perda de referências também se constitui como um óbice para a crítica.

O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se

fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 2006, p. 33).

Além da duração, necessária para que o ainda não existente possa resistir na consciência, a experiência pressupõe também a existência de interações recíprocas, abertas e vínculos vivos entre indivíduos, entre ideias e entre objetos. Essas interações e vínculos, para serem reais, precisam basear-se na não-identidade, de modo que os indivíduos se entrelaçam entre si, com ideias e objetos, com os quais ele não se identifica, não conhece e não reconhece. O sujeito experimentado se compõe pelo exercício de enredar-se com o diferente em um esforço intencional para se apropriar conscientemente da articulação deste processo.

O fluxo externamente controlado de mudanças ao longo da profissionalização do professor, e consequentemente do formador de professores, se impõe como um grave obstáculo a essa realização. Remoções de escola, trocas de turma, mudanças de equipe, de métodos, de materiais didáticos, parâmetros de avaliação, teorias e metodologias e orientações normativas com seus novos imperativos de rápida adaptação como condição de progressão na carreira parecem se contrapor ao que Adorno se refere ao afirmar que “a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 2006, p. 48).

Essa forma de discurso em que o tempo se fixa em episódios informativos, como condições que garantem a preparação para novos episódios, é (de)formadora dos sujeitos ao expressar tendências regressivas da capacidade de fazer experiências, bem como em relação à elaboração do passado e da própria história. Porém, e talvez por isso mesmo, é a forma mais aceita em um quadro de flexibilização e precarização das relações de trabalho e da profissionalização.

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequente sobrecarga (ADORNO, 1996, p. 406).

Tal mecanismo não se satisfaz em exigir subjetividades heterônomas, que se restrinjam a mera adaptação em que o próprio eu é despido de potencial para crítica, para além de adaptar-se é preciso contribuir ativamente com o aperfeiçoamento do aparato. A

expectativa nem sempre evidente em relação aos processos de formação em serviço é de que o sujeito que atribui seus saberes às condições e desafios do trabalho, como produto do aparato e não do próprio trabalho, são incentivados a compartilhar as vivências como argumento em defesa de que a participação engajada do coletivo é o fator preponderante para a melhoria das mesmas condições.

Entretanto, devido à experiência ser enfraquecida ou mesmo obliterada pelos rápidos e intermitentes fluxos de meios e formas de produzir diante das contradições inerentes ao trabalho pedagógico, a narrativa dos “pares mais experientes”, que deveria conferir sentido e credibilidade ao engajamento profissional dos professores em formação, por não encontrar respaldo em uma experiência comum fracassa em seu propósito. O vazio desta contradição, ao que tudo indica, é preenchido pelas imagens e discursos socializados da Indústria Cultural, sejam eles pequenos textos motivacionais, canções, apresentações multimídias, filmes de longa e curta metragem, ou mesmo cenas estrategicamente recortadas.

Demandas de vivências culturais

É perceptível no relato dos formadores, tanto pela justificativa para a escolha dos filmes quanto das atividades mais apropriadas para a formação de professores, uma procura por situações capazes de conectar a escola à uma realidade exterior aos seus muros. Tal necessidade advém, na maioria dos relatos, de uma percepção do público calcada em estereótipos dos docentes como alheios ao mundo para além da escola, inclusive à relação com produtos culturais que poderiam, na visão dos formadores, mediar essa relação com a realidade vivida pelos alunos e suas famílias.

Os entrevistados que prestam serviços em diferentes instituições acabam por estabelecer alguns critérios para selecionar as situações formativas mais adequadas ao público, de modo que partindo de informações sobre remuneração, tempo de experiência, região em que atua, ou titulação acadêmica, infere-se a possibilidade de consumir produtos culturais mais elitistas ou mesmo tornar-se mais resistente a propostas inovadoras. É interessante ressaltar que esse “repertório”, na compreensão dos entrevistados, ao contrário de favorecer a participação e o engajamento, acaba tornando mais difícil o trabalho do formador, já que os sujeitos apresentam pouca abertura para rever seus posicionamentos.

Como para os formadores, na maioria dos casos, o trabalho é com um público composto por professores mal remunerados, com formação acadêmica mais precária e que atuam em regiões periféricas, considerados também mais abertos a produtos culturais pouco desafiadores e novas formas de atuação, a escolha das situações de formação toma por base esse estereótipo de professor da educação pública.

É digno de nota que, para o sujeito que demonstra uma percepção mais crítica a esse respeito, mesmo o professor com amplo acesso a produtos culturais possibilitado pelas novas tecnologias, não possui os elementos necessários para realizar a reflexão crítica sobre os mesmos, mantendo-se na esfera da opinião sem fundamento.

Ao se relacionar com o público por níveis e padrões estereotipados, a prática dos formadores se aproxima da postura dos professores que é objeto de críticas em seu discurso, ao afirmarem que os professores não consideram os alunos enquanto sujeitos com diferentes formas de aprender ou procuram se aproximar da realidade vivida pelos mesmos.

Esta experiência com o outro que se dá somente no nível dos estereótipos, mesmo que esses não sejam inteiramente falsos, impede o reconhecimento do diferente e confina a consciência a racionalidade do “sempre-igual”, recusa a própria autenticidade e a verdadeira espontaneidade das relações que se pautam pelo “não-idêntico”; ou seja, não passa de “pseudo-experiência”. Uma experiência verdadeira impõe ao sujeito o confronto com o não conhecido, não mensurável e até então não-inexistente; isto é, com aquilo que já não é mais o sujeito e, portanto, é passível de ser articulado pela consciência como significativo e transformador.

Adorno ressalta que a experiência formativa se caracteriza pela complexa relação entre a adaptação a sociedade e a autonomia da subjetividade, caracterizada pelo potencial de negação e resistência. No entanto, na sociedade vigente tal relação se esfacela pela preponderância do primeiro momento e neutralização do segundo, permanecendo apenas a dimensão de dominação social, assim o diferenciado é negado em prol da “disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer custo no que existe” (ADORNO, 1995a).

A consciência de determinações sociais que pesam sobre o professor poderia ser tomada como possibilidade de problematização e crítica, ampliando a compreensão acerca dos “tabus” que pesam sobre o magistério, como os observados por Adorno:

A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos (...). No estereótipo do ‘estar fora da realidade’ fundem-se os traços infantis de alguns professores com os traços infantis de muitos estudantes” (ADORNO, 1995b, p. 110).

Ao tomar os estereótipos como “diagnóstico” para o planejamento de situações formativas que favoreçam a mudança de comportamento por parte do público, ficam evidentes a apropriação dos mesmos nexos que “podem revelar a função das peculiaridades dos professores que constituem alvo da antipatia dos estudantes”. Para Adorno (1995b):

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retoma como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estorrecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional (ADORNO, 1995b, p. 111).

Um olhar mais atento para esses tabus poderia ser estendido para essa pretensa tentativa de adequar as práticas ao repertório e aos hábitos de consumo do público, que no limite se justifica pelo receio de enfrentar resistências e pela garantia de uma disposição positiva do público, possibilitando inferir que se nas salas de aula a hierarquia oficial baseada no intelecto e no desempenho acadêmico convive com uma hierarquia baseada na força e em aptidões prático-morais que possibilitam aos alunos exercerem poder uns sobre os outros, a mesma “dupla hierarquia” tende a se realizar nos espaços de formação de professores.

Tal fato explicaria a necessidade do formador de uma legitimidade menos acadêmica do que prática, sempre baseada nas dificuldades enfrentadas em experiências progressas, além de influenciar a recusa à autoridade, ao discurso e as práticas de professor universitário e a insistência na equiparação ao público como um igual. Explicaria também a necessidade de planejar situações que favoreçam a imediata identificação e o fácil acolhimento como estratégia de divulgação de referentes comuns em níveis superficiais os quais se podem mobilizar para argumentar em defesa de determinadas atitudes e procedimentos preconizados pelas tendências pedagógicas e institucionais escolares do momento.

É possível afirmar que a seleção de atividades, incluído aí o trabalho com os filmes, responde mais à necessidade de atender as demandas do público por atividades menos desafiadoras em termos de dedicação ou atenção, que de fato ampliar

significativamente o repertório destes para experiências que, para além de diversificar e aperfeiçoar o que já sabem e fazem, possibilitem de fato a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, como consequência de escolhas que atendam ao “gosto do cliente” e ao mesmo tempo possibilitem sustentar uma justificativa pedagógica, surgem entre outros materiais o predomínio dos filmes em que as narrativas exemplares demonstram a necessidade de abrir-se para a realidade e para as necessárias transformações na prática.

Sensibilização e moralização profissional

A fragilidade das experiências pessoais como alicerce de um discurso edificante que promova o engajamento político-pedagógico em projetos coletivos concebidos quase sempre em esferas distantes dos espaços de trabalho do professor, solicita um repositório de narrativas que possa compor um quadro de referências comuns para a elaboração de argumentos em defesa de mudanças nas práticas e atitudes dos professores.

Nesse sentido, diante da recusa dos textos escritos e das formas de tratamento pedagógico que a educação formal destina a esses materiais, além da busca em gerar no público uma certa “identificação” e ao mesmo tempo favorecer um certo olhar para a “realidade”, possibilita ao filme ocupar este espaço destinado a narrativa.

(...) a velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto (...), o filme adentra o espectador que se entrega ao mesmo, que se identifica imediatamente com a realidade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.104).

Causa estranhamento que indivíduos, em tese, imersos na realidade da escola e das comunidades atendidas careçam da narrativa visual de experiências distintas das suas para provocar a “reflexão”, bem como a consequente mudança nas práticas, concepções e atitudes, esperada pelos formadores e pelas instituições que os contratam.

Uma explicação plausível talvez resida na dificuldade do público em interpor resistência ao discurso dos filmes, pois como afirmam Adorno e Horkheimer (1985) “a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos” já que “os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (ADORNO e

HORKHEIMER, 1985, p. 104-105). A narrativa fílmica, ao contrário de outros suportes, potencializa de forma intencional e com o emprego de muitos e distintos recursos técnicos a recepção acrítica por parte dos sujeitos.

Tudo o que vem a público está tão profundamente marcado que nada pode surgir sem exibir de antemão os traços do jargão e sem se credenciar à aprovação ao primeiro olhar. Os grandes astros, porém, os que produzem e reproduzem, são aqueles que falam o jargão com tanta facilidade, espontaneidade e alegria como se ele fosse a linguagem que ele, no entanto, há muito reduziu ao silêncio. Eis aí o ideal do natural neste ramo. A compulsão do idioma tecnicamente condicionado, que os astros e os diretores têm que produzir como algo de natural para que o povo possa transformá-lo em seu idioma, tem a ver com nuances tão finas que elas quase alcançam a sutileza dos meios de uma obra de vanguarda, graças à qual está, ao contrário daquelas, serve à verdade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.106).

Se a arte em outros tempos se voltava ao ideal artístico de exposição da “vida verdadeira”, como potencial de confronto com a realidade, o cinema como produto mais bem acabado da indústria de entretenimento e mercadoria cultural no sentido pleno do termo, por ser concebido em função de um efeito pretendido em seus consumidores, tende a exaurir qualquer traço de autonomia da obra, e, conseqüentemente, o potencial de subsistir como fonte de conhecimento, reserva utópica ou ação voltada para a emancipação.

No entanto, ainda que fosse de algum modo possível para a obra cinematográfica ser produzida como contraponto à indústria, bem como aos objetivos de identificação e cópia do mundo, isto configuraria o exato oposto do que afirmam buscar os formadores nas obras selecionadas para a formação de professores.

A narrativa que toque emocionalmente e que propicie o envolvimento do indivíduo com a trama e os conflitos do filme, parece ser, para os formadores, pré-condição para o impacto que o torna uma experiência marcante. Para alguns sujeitos inclusive é importante que o personagem sofra uma experiência de perda ou sofrimento, para que se torne um ser humano completo, maduro, formado, já que dessas experiências se extraem importantes lições.

O trágico, que poderia ser representação da não-identidade ou mesmo a denúncia das contradições da sociedade, tende a se converter, na cultura de massas, em um aspecto calculado e aceito do mundo,

O trágico, transformado em um aspecto calculado e aceito do mundo, torna-se uma bênção para ele. Ele nos protege da censura de ao sermos muito escrupulosos com a verdade, quando de facto nos apropriamos dela com cínico pesar. Ele torna interessante a insipidez da felicidade que passou pelo crivo da censura e põe ao alcance de todos o que é interessante. Ele oferece ao consumidor que já viu melhores dias na vida cultural o sucedâneo da

profundidade há muito abolida e ao espectador assíduo a escória cultural de que deve dispor para fins de prestígio (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 125).

Assim a tragédia assume função pedagógica, de forma a reafirmar o senso comum acerca da violência urbana, da miséria, da drogadição, das guerras como espaço de formação do pseudo-indivíduo socialmente determinado, que pode tanto ser punido por suas escolhas quanto pode por seus próprios méritos e talentos alcançar a superação e a volta a um estado ajustado de harmonia.

A realidade compacta e fechada que a ideologia atual tem por fim reduplicar dá a impressão de ser muito mais grandiosa, magnífica e poderosa, quanto mais profundamente é impregnada com o sofrimento necessário. Ela assume o aspecto do destino. O trágico é reduzido à ameaça da destruição de quem não coopera, ao passo que seu sentido paradoxal consistia outrora numa resistência desesperada à ameaça mítica. O destino trágico converte-se na punição justa, na qual a estética burguesa sempre aspirou transformá-la (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Adorno e Horkheimer assinalam para o aniquilamento da potência crítica do trágico diante da indústria cultural, pois o indivíduo trágico, com capacidade de não sucumbir aos seus imperativos, tende a perder força e deixar de existir, já que se torna um dispositivo de condicionamento social que se estabelece evidenciando a *catarse* como apaziguamento das tensões. Ou seja, se a tragédia grega ao suscitar terror e compaixão possibilitava a “purgação das paixões”, no âmbito da cultura de massas essa adquire “valor de uso” e fica restrita a uma higiene espiritual, pois, se por um lado investe na diversão, por outro camufla o sofrimento cobrado para o funcionamento da sociedade. A verdadeira catarse, portanto, para Adorno e Horkheimer, fica impedida por uma cultura industrializada desqualifica o sujeito e mina as condições para o seu surgimento e desenvolvimento “Ao mesmo tempo em que a indústria cultural convida a uma identificação ingênua, logo e prontamente ela é desmentida (...). A indústria cultural perfidamente realizou o homem como ser genérico” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 42-43), resultado da massificação e coisificação do indivíduo. “Hoje, o trágico dissolveu-se neste nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito, cujo horror ainda se pode divisar fugidamente na aparência nula do trágico. A liquidação do trágico confirma a eliminação do indivíduo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 127).

A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação daquela, mas sim como espiritualização forçada deste (...). A inferioridade, a forma subjetivamente limitada da verdade, sempre foi, mais do que se imagina, sujeita aos padrões externos. A indústria cultura reduz a mentira patente. Escuta-lhe somente como retórica aceita a modo de acréscimo penosamente agradável, nos Best Sellers, religiosos, nos filmes psicológicos e nos wolmen serials. Tal se dá para que ela possa dominar, com maior

segurança, na vida, os próprios impulsos humanos. Nesse sentido, a diversão realiza a purificação das paixões, a catarse que já Aristóteles atribuía à tragédia (...). Assim como no estilo, a indústria cultura descobre a verdade mesmo na catarse (HORKHEIMER e ADORNO, 2002, p. 40-41).

A mera diversão não conseguiria, sem a embalagem da pretensa “profundidade” do trágico, diluir em uma falsa identidade as contradições entre sociedade e sujeito em uma falsa catarse que apenas reafirma a harmonia que a tragédia ensinou a respeitar. A perda da individualidade capaz de resistir gera o masoquismo, que leva o público infantil a vibrar com cenas em que os mais fracos são golpeados pelos mais fortes, assim como “Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 33).

O professor dos filmes é ameaçado pelos alunos e pressionado pela direção, não gozando de nenhum respeito por parte das famílias dos alunos ou de seus colegas, na penúria de um contexto de violência e abandono conhece o preço de não se dedicar o suficiente. Por isso, mesmo sem referências a sua história uma pregressa, formação ou quaisquer outros elementos que possam distinguir esse personagem como indivíduo, a audiência já se identifica imediatamente em função da contingência trágica composta a partir do cruzamento de condições plausíveis que conferem à representação os traços de realidade que julga ser semelhante a sua. Assim, por mais inverossímil e frágil que sejam os diálogos, os cenários ou a trama, todos permanecem atentos para o fim previsível onde as adversidades serão superadas, não por uma inteligência ou erudição de tipo acadêmica, não pela coragem de se contrapor frontalmente diante das mazelas da sociedade, mas pela dedicação férrea ao seu papel associada a capacidade de se adaptar e negociar que, como todos já sabem desde a primeira cena, acarretará uma cena de gratidão e reconhecimento como finalização da história.

(...) a pseudo-individualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 145).

Uma mescla de dedicação e fé, temperadas por alguma esperteza em se adequar ao contexto, parecem ser o substrato preferido das narrativas baseadas em fatos reais que se constituem como grande maioria nos relatos dos sujeitos.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 120) apontam que a ilusão dos consumidores da indústria cultural se assenta em um sistema de ideias que entende que a “felicidade não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte [grande], ou melhor, para quem é designado por uma potência superior”, mas em todo caso convém sempre dar o máximo de si, já que “as personagens descobertas pelos caçadores de talentos e depois lançadas em grande escala pelos estúdios são indivíduos ideais da nova classe média”. Os exemplos de sucesso expressos em biografias romanceadas e adaptadas para o cinema tendem a alimentar um mercado ávido pela “experiência” na qual devem se espelhar para alcançarem a plena felicidade da qual eles mesmos desconfiam.

Desta forma, os objetivos expressos pela necessidade de sensibilizar o público para as necessidades dos alunos que se encontra, como as crianças pobres retratadas nos filmes, imersos em problemas sociais diversos, tendem a assumir espaço secundário no trabalho dos formadores. As propostas de mais empatia ou uma maior atenção para estes problemas aparecem, nos discursos dos formadores, como um imperativo de mais empenho e dedicação ao trabalho pedagógico em busca da melhoria de resultados dos alunos em suas aprendizagens ou mesmo estratégias de controle dos conflitos e da indisciplina entre os alunos.

É também possível questionar até que ponto os entrevistados acreditam mesmo que estas narrativas obtenham os resultados pretendidos, ou apenas se limitam a tornar mais “dinâmico”, prazeroso e tranquilo o tempo dedicado a formação, possibilitando uma relação mais próxima com o grupo ou mesmo a avaliação positiva do trabalho do formador.

6.4.2. Eixo B: Trabalho e Tempo-livre administrado

Distração e controle do trabalho

Se é evidente que as vivências como professor e o contato com o público influenciam significativamente a atribuição de utilidade e sentido a um filme como apropriado para ser utilizado em situações de formação, fica claro também que os formadores acessam estes produtos culturais em períodos fora do horário de trabalho e situações de entretenimento e diversão.

Não é um fato a ser menosprezado que exceto um dos sujeitos que afirma assistir aos filmes sempre com a postura de analista crítico, todos os outros declaram assistir aos filmes em situações sociais de lazer que envolvem amigos e familiares. A necessidade de

uma assistência atenta e crítica, bem como os processos de seleção, tendem a sofrer impactos destas situações em que a satisfação e o conforto dos companheiros de sessão passa a ser considerado.

São mencionados entre os fatores para o não uso de um filme a difusão as cenas de violência, valores preconceituosos ou vocabulário impróprio, mas mesmo os sujeitos que demonstram maior conhecimento acerca das produções cinematográficas advertem para as produções muito “pesadas”, desafiadoras ou intelectualizadas. Um dos sujeitos, habituado a consumir filmes na companhia de amigos considerados “cultos”, aponta um dos filmes mais marcantes que já assistiu como impróprio para o público das formações, justificando tal posição pelo excesso de mediação que seria necessário para “trabalhar” com um filme considerado “obra de arte”.

Adorno critica esta superficialidade com a qual se estabelecem as relações com os objetos da cultura, defendendo a necessidade de concentração para a busca da verdade das coisas:

O pensar, enquanto ato subjetivo, deve primeiro entregar-se verdadeiramente à coisa (...). O momento ativo do comportamento pensante é a concentração. Ele se opõe ao desvio em relação à coisa. Através da concentração, a tensão do Eu é mediada por algo que se lhe contrapõe. Hostil ao pensar é a avidez própria do olhar que se distrai através da janela, querendo abarcar tudo (...). A concentração do pensamento confere ao pensar produtivo uma propriedade que o clichê lhe nega. Ele se deixa comandar, nisso não deixando de assemelhar-se à inspiração artística, na medida em que nada o distrai da coisa (ADORNO, 1995c, p.18-19).

A face regressiva do consumo distraído é um componente previsto nos produtos da Indústria Cultural, já que se manter atento e crítico diante de produtos feitos para a mera diversão seria insuportável. Adorno aponta para este movimento ao denunciar a música, que, ao tornar-se produto para o âmbito do entretenimento, mostrou sua influência na regressão da capacidade de recepção dos ouvintes, percebendo que a falta de compromisso e o caráter ilusório dos objetos do entretenimento elevado ditam a distração dos ouvintes” (ADORNO, 1983, p. 85), impedindo a experiência real, substituída por um acelerado e intermitente “recordar e esquecer” que altera as próprias formas de recepção, como a paisagem vista da janela de um carro em movimento que desaparece da lembrança sem deixar traços.

O modo de comportamento perceptivo, através do qual se prepara o esquecer e o rápido recordar da música de massas, é a desconcentração. Se os produtos normalizados e irremediavelmente semelhantes entre si, exceto certas particularidades surpreendentes, não permitem uma audição concentrada sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada. Não conseguem manter a

tensão de uma concentração atenta, e por isso se entregam resignadamente àquilo que acontece e flui acima deles, e com o qual fazem amizade somente porque já o ouvem sem atenção excessiva (ADORNO, 1983, p. 92).

No entanto seria equivocado pensar que essa regressão se vincula apenas aos filmes e músicas comerciais, pois o próprio tempo de lazer e descanso ganha os mesmos contornos determinados em função do tempo de exploração do trabalho alienado. Para Adorno, na sociedade administrada a distração não é mais que

(...) o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Os indivíduos iludidos com a ideia de serem realente sujeitos de suas escolhas de lazer tendem a ser reduzidos a eternos consumidores, “um objeto da indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 113). Ao se imaginarem evoluindo na ampliação da possibilidade de acesso e escolha por meio de novas tecnologias de consumo, os sujeitos ainda se encontram fortemente enredados por parâmetros provenientes do mesmo aparelho que responde por suas experiências de iniciação com o audiovisual. Seja pelos serviços de internet ou pelos canais pagos, a televisão ainda é a mais completa expressão da Indústria Cultural.

(...) rompe o véu ideológico que costumeiramente recobre o meio, o qual aparece, para o estudioso ofuscado por seu poder, como mero meio de comunicação, como espécie de suporte neutro das mais diferentes mensagens. Se a consideramos desse modo seremos inapelavelmente vítimas do engodo que ela costuma suscitar: o de que as imagens televisivas transmitem o real, a realidade ‘efetiva’ e ‘verdadeira’, sem nenhum tipo de mediação ou intervenção. (ADORNO, 1981, *apud* FRANCO, 2008, p. 111-112).

Assim como o consumo da música comercial, para Adorno, possui como resultado a “regressão da audição”, também pode-se inferir que uma audiência educada pelos aparelhos televisores tenha a sua percepção do audiovisual afetada por estes hábitos de consumo. No entanto o mesmo autor desconfia que essa submissão a indústria cultural signifique a total anulação do indivíduo, antes aponta que

(...) as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema (ADORNO, 1994b, p. 116).

A regressão não consiste em simplesmente atribuir valor de verdade as mensagens da Indústria Cultural e ser passivamente manipulado por estas, mas implica o investimento pessoal no esforço de “reprimir, na consciência, o sofrimento causado pela sociedade industrial tardia em prol da diversão” (ADORNO, 1983, p. 179).

Para Adorno e Simpson (1994, p. 136-137) a energia psíquica investida no próprio engano, durante o tempo-livre, converte-se ela própria também em trabalho e “torna-se, portanto, a contraparte “não-produtiva” de um modo de produção que, ironicamente, é o causador dos temores e ansiedades dos quais o indivíduo quer evitar”, “(...) não basta, de modo algum, desistir de si mesmo e ficar passivamente alinhado. Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem” (ADORNO e SIMPSON, 1994, p. 136).

É possível inferir que a dedicação dos sujeitos à busca de produções cinematográficas apropriadas às demandas do público e de expectativas pouco ambiciosas em relação à situação formativa, implica para o sujeito o esforço de atribuir artificialmente significados formativos ao que assistiu apenas para se distrair ou, com muito mais esforço, observar atentamente produções com as quais não estabelece nenhuma relação mais próxima em busca de elementos que possam justificar seu uso nas formações simplesmente por esta ser considerada mais próxima dos hábitos de consumo do público. Adorno aponta para um componente masoquista como aspecto subjetivo que completa o aspecto objetivo do processo: “o sentimento de que o gosto individual, sem muita avaliação, deva acatar o que lhe é ofertado para satisfazer o desejo de pertencimento (ADORNO, 1983, p. 174).

Diante disso, fica evidente a interpenetração entre tempo de trabalho e tempo de lazer para os sujeitos formadores de professor, mas também o público das formações padece desse acorrentamento do tempo-livre ao seu oposto, principalmente se considerarmos que para garantir sua remuneração ou a manutenção de seu emprego precisa permanecer na escola em que atua, locomover-se até cursos ou eventos após o fim de seu horário regular de trabalho. Esta relação rompe a ilusão de escolha e liberdade em relação ao próprio tempo, já que o mesmo foi vendido para instituição contratante que o faz como garantia de poder controlar as atividades realizadas durante este período.

Embora não esteja no escopo deste trabalho, é possível inferir que a resistência do público a atividades tidas como tediosas, cansativas ou acadêmicas e a preferência por

atividades lúdicas e consideradas leves, encontra forte respaldo nessa interpenetração entre trabalho e tempo-livre administrado.

Dinâmicas do “aprender a aprender”

Os formadores, ao descreverem os métodos utilizados no trabalho cotidiano, exprimem características bastante similares ao que em algum momento já realizaram junto aos alunos quando ainda atuavam como professores. Destacam-se em seus relatos as abordagens mais próximas de tendências escola-novistas na qual a prática assume a centralidade, além da participação do público nas decisões quanto ao percurso formativo serem consideradas de grande importância.

O termo “projeto” é recorrente no discurso de todos os entrevistados como modalidade organizativa do trabalho, que permite a elaboração de uma sequência de práticas nas quais a adesão e participação engajada do público se tornam indispensáveis para o alcance de certos objetivos. Tal processo parece ocorrer de maneira independente da especialidade ou do conhecimento do formador acerca de algum conteúdo a ser ensinado, o que talvez justifique a ausência de termos que se refiram ao “ensinar” e o foco recaia apenas sobre a “reflexão”, “mudança” ou mesmo “construção conjunta do conhecimento”.

Como já foi apontado anteriormente, os formadores fazem questão de enfatizar não serem o centro do trabalho da formação, evidenciando a recusa a qualquer autoridade que os possa diferenciar dos demais participantes que juntos serão corresponsáveis pelos acontecimentos do encontro. Subjaz a esta escolha uma intencionalidade de homologia de processos, ou seja, a expectativa de que os professores reproduzam a mesma atitude com seus alunos, oferecendo a eles a condição de sujeitos de suas próprias aprendizagens, protagonistas de suas próprias práticas ou mesmo partícipes com poder de decisão sobre os rumos do trabalho pedagógico.

Arendt (1988) afirma que a autoridade comumente confundida como alguma espécie de poder ou violência, a autoridade, tem as origens de sua crise no âmbito político, mas esta mesma crise pode ser reconhecida nas esferas da criação dos filhos e da educação, o que a leva a concluir que “tanto prática, quanto teoricamente, não estamos mais em condições de saber o que a autoridade realmente é” (ARENDT, 1988, p. 128) A responsabilidade por apresentar aos mais jovens uma “visão de mundo”, algo que favoreça a compreensão de um sentido da coletividade, como o sentido de uma história

para além da história pessoal, é atualmente desprezada por ser compreendida como conservadora e autoritária (ARENDT, 1988, p. 240).

Para a autora (ARENDT, 1988), assumir essa responsabilidade pelo mundo implica não somente o exercício de alguma autoridade como também de um certo conservadorismo, em um sentido de conservação, já que um mundo comum existe para além das diversas pseudoindividualidades. O que corrobora as afirmações de Adorno, de que a própria ideia de formação, que transcende a educação, é em sua essência antinômica e não se dá totalmente descolada de sua função de conservação do existente.

(...) a formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p. 397).

Arendt (1988) afirma que por ser equivocadamente confundida com o exercício violento do poder, a autoridade enfrenta uma crise com origens

no âmbito político, mas esta mesma crise pode ser reconhecida nas esferas da criação dos filhos e da educação, o que a leva a concluir que tanto prática, quanto teoricamente, não estamos mais em condições de saber o que a autoridade realmente é (...). A responsabilidade por apresentar aos mais jovens uma “visão de mundo”, algo que favoreça a compreensão de um sentido da coletividade, como o sentido de uma história para além da história pessoal, é atualmente desprezada por ser compreendida como conservadora e autoritária. (ARENDT, 1988, p. 240).

Embora afirme não discordar da necessidade da escola desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar de maneira autônoma novos conhecimentos e exercer a livre expressão, Duarte (2001) direciona suas críticas a certas correntes do pensamento pedagógico, que ele nomeia como pedagogias do “aprender a aprender”, por terem estabelecido “uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” e propõe que, ao contrário, “uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. (DUARTE, 2001, p. 36).

A atitude dos formadores frente ao seu público parece variar de uma “troca de experiências” entre iguais, onde o conhecimento específico perde a importância diante de um diálogo sobre a prática e uma troca de experiências, até a do palestrante que mesmo assumindo totalmente o protagonismo em relação aos participantes, busca se desfazer da postura professoral tentando ao máximo se aproximar das referências e preferências do

público. Porém, como núcleo comum entre os entrevistados se afirma a ideia de um “aprender a fazer”, conforme defendido por Delors como uma atualização do “*learning by doing*” de John Dewey.

Para Arendt (1988) essa influência do pragmatismo e da psicologia moderna na pedagogia favoreceu sua transformação em uma ciência do ensino chegando ao limite de “se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”, transformando as expectativas em torno do fazer docente em direção a um profissional genérico do ensino sem a necessidade do domínio de um assunto específico.

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais do que nós mesmos, não é mais eficaz (ARENDT, 1988, p. 231-232)

Também é possível inferir que o formador responsável por propiciar situações formativas aos professores, na maioria dos casos, não esteja assim tão distante de seu público em termos de formação acadêmica, mas mesmo nas situações em que está em plenas condições de conduzir o grupo em atividades dirigidas, suas escolhas são por metodologias não diretivas e recursos que facilitem a participação ativa de todos.

No relato dos sujeitos evidencia-se que os aspectos aos quais se pretende influenciar por meio das práticas de formação não se constituem necessariamente de conhecimentos ou saberes científicos, mas de procedimentos e atitudes sobre as quais pairam a crença de que são mais facilmente aprendidas pelas experiências vividas no cotidiano da escola e discutidas coletivamente com os pares.

É interessante notar que as reformas dos anos 1990 introduziram na organização dos currículos escolares os termos “competências e habilidades”, bastante enfatizados pelas políticas de avaliação em larga escala cujas práticas de testagem se pautam por estas concepções. Também datam deste período uma ampliação do uso deste mesmo vocabulário para referir-se aos conhecimentos aplicáveis que os professores precisariam mobilizar para atingir bons resultados em sua prática pedagógica, associados a mudanças subjetivas que resultassem em uma maior flexibilidade diante das rápidas transformações nas expectativas e demandas em torno do trabalho docente.

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas

também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 25).

Os entrevistados também apresentam em seus relatos a necessidade de motivar o público a participar das formações, o que poderia causar estranhamento, já que na maioria dos casos os professores são remunerados ou mesmo fiscalizados por instâncias superiores para que sejam frequentes às formações, mas apenas esses elementos não garantem a participação ativa nas atividades propostas. Os formadores parecem temer a recusa em participar ou uma postura de resistência que se exprime pela discordância ou problematização das falas do formador ou pela avaliação negativa da formação que impediria o resultado esperado na prática pedagógica.

Segundo os formadores, a tendência que essa resistência ocorra torna-se maior na medida em que as atividades assumem um viés escolarizado, assim a leitura de textos acadêmicos e informativos, o estudo dirigido, os seminários e as aulas expositivas são prontamente rechaçados pelo público como práticas tradicionais e cansativas. O que leva os formadores a buscar outros recursos mais estimulantes da adesão do público e que favoreçam uma maior abertura para determinadas discussões potencialmente polêmicas, além de configurarem bons exemplos de trabalho a serem reproduzidos junto aos alunos.

O filme, a apresentação multimídia, a navegação na internet, as mensagens motivacionais, os atos de cantar, dançar ou a brincar são tratados como práticas que tornam a situação de formação uma vivência mais “dinâmica”. O mesmo termo “dinâmica” utilizado por entrevistados como adjetivo para referir-se a uma atividade estimulante, também é utilizado para nomear a uma série de jogos coletivos elaborados por psicólogos e educadores com o intuito de melhorar as relações entre o grupo e propiciar motivação para o trabalho, ou mesmo para designar o planejamento estratégico de uma ou mais atividades da formação.

Tais práticas, voltadas principalmente para a integração do grupo e motivação, mesmo revestidas de uma aura de livre escolha não deixam de assemelhar-se ao que Adorno nomeou como “pseudo-atividade” para referir-se a

espontaneidade mal-orientada. Mal-orientada, mas não por acaso, e sim porque as pessoas pressentem surdamente quão difícil seria para elas mudar o que pesa sobre seus ombros. Preferem deixar-se desviar para atividades aparentes, ilusórias, para satisfações compensatórias institucionalizadas, a tomar consciência de quão obstruída está hoje tal possibilidade. Pseudoatividades são ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade, por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muito nos indivíduos (ADORNO, 1994b, p. 78-79).

Tais atividades, se de fato configurassem o tempo de ócio necessário a experiência formativa, estariam mais próximas do conceito adorniano de formação, no entanto, “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos” (ADORNO, 1996, p. 06) para que esta seja possível. Assim, o tempo controlado pela “dinâmica” também se constitui como tempo-livre administrado e ao mesmo tempo de trabalho pró-ativo de regressão sobre si mesmo com ferramentas fornecidas pela Indústria cultural, atuando sobre os frágeis resquícios de subjetividade que ainda operam mecanismos de resistência.

Cultura administrada e enquadramento da realidade

A crença em um potencial transformador da relação com produtos culturais não parece ser um critério preponderante para a adoção dos filmes e outras produções por parte dos entrevistados. Antes, percebe-se no discurso dos formadores que sua utilização atende mais a motivações didáticas, ou mesmo estratégias persuasivas, relacionadas a atitudes frente a determinados temas e situações que se espera por parte dos professores. Portanto, não basta que o filme trate de um determinado assunto; afinal, espera-se que ele sirva a uma argumentação convincente capaz de fazer com que o público entenda como verdadeiras e úteis suas mensagens, identificando-as com a realidade que o cerca.

Se a experiência com a cultura de fato possibilita uma formação no sentido emancipatório da perspectiva adorniana, também esta relação quando se reduz a uma mediação da cultura impregnada pelo ajustamento, pela adequação acrítica ao real instituído, promove uma fusão entre sujeito e objeto de modo que “o eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 42). Afinal, uma subordinação total da vida ao princípio de autoconservação resulta na irracionalidade como a recaída do eu à mera natureza, de modo que uma submissão absoluta a cultura resulta em seu contrário.

Quando os formadores passam a considerar os diferentes níveis de público baseados em suposições sobre preferências, aptidões e de repertórios para a aceitação de determinados produtos culturais, assemelham-se ao modo que os monopólios globais da indústria cultural, sob o pretenso atendimento ao gosto dos consumidores, promovem o seu nivelamento em conformidade com uma diferenciação ilusória, já que os indivíduos reduzidos a padrões de consumo não são sujeitos, mas objetos da indústria.

Nos relatos dos sujeitos a ideia de um equilíbrio, entre o completo vazio de produções baratas para a diversão como subprodutos da indústria hollywoodiana e o cinema de arte mais intelectualizado que solicita a total atenção do público, permeia as escolhas dos formadores por filmes que permitam “refletir sobre a realidade” enquadrada em temas isolados com lições implícitas que devem ser reforçadas pela mediação. De acordo com Giovinazzo (2004) a própria indústria cultural vem se encarregando de

selecionar, depurar e tornar inteligível a cultura que está sendo transmitida, além da incorporação de ensinamentos e imperativos morais que, após inculcados pelos indivíduos no seu contato com a cultura, devem orientar suas atitudes e comportamentos (...) Pode-se dizer que há a confluência de práticas pedagógicas, ideológicas e que perpetuam a dominação. Nesse sentido, percebe-se o quanto que a educação em geral e a escola em particular contribuem para a afirmação ou para a manutenção da ordem social ensejada pela industrialização, pelo capitalismo e pela sociedade burguesa, porque a Indústria Cultural vem incorporando, cada vez mais, práticas e preocupações que antes eram prerrogativas da Educação e da Pedagogia, tais como, a educação ambiental, o desenvolvimento de comportamentos politicamente corretos e questões ligadas à sociabilidade e a civilidade (GIOVINAZZO, 2004, p. 2).

Não bastasse que os filmes, desde a concepção de seus roteiros na maioria das vezes baseados em “fatos reais”, já fossem planejados como experiências pedagógicas grandiloquentes dispostas em camadas de narrativas que possibilitam que crianças, jovens e adultos estabeleçam alguma identificação, os formadores ressaltam a necessidade de um direcionamento do debate que pode ser “encaminhado” para diferentes sentidos. Assim, os formadores assumem ser necessário garantir que todos compreendam a mesma lição, ou que no mínimo possam negociar um sentido que seja compartilhado pelo coletivo do qual fazem parte.

O formador, para encarnar o perfil da “liderança” das modernas corporações, precisa, como visto anteriormente, legitimar-se perante o coletivo, mas ao mesmo tempo forjar uma coletividade, algo que na literatura de “gestão de recursos humanos” aparece em termos como “integração de equipe”, “vínculos de pertença” ou mesmo pelos esgarçados jargões do “vestir a camisa” e “dar o sangue pelo grupo”. A ideia de uma “cultura da instituição” que possa integrar a todos como corresponsáveis pelos resultados é um dos preceitos do Toyotismo como já discutido anteriormente.

Segundo Adorno (2003), a relação instrumental com a cultura engendra nos indivíduos a sensação de que precisa estar de acordo com regras e princípios vigentes como um “salvo-conduto” para pertencerem aos grupos, pois o contrário seria atentar contra a própria autopreservação.

As pessoas dizem sim à cultura de massas pois sabem, ou pressentem, que aqui se ensinam as normas de conduta de que precisam como salvo-conduto para a vida monopolizada. Tal salvo-conduto só é válido quando pago em sangue, cedência de vida como um todo, em obediência apaixonada à coação que se odeia. Por isto, e não devido à “estupidificação” das massas (...) a cultura de massas é tão imprescindível (ADORNO, 2003, p. 91).

Ainda para o mesmo autor, a cultura, configurada sob a ótica da indústria cultural, nega a autonomia, a espontaneidade e crítica que deveriam ser seus próprios constituintes:

Autonomia: porque o sujeito, em vez de tomar decisões conscientes, integra-se, por obrigação e gosto, no preexistente; porque o espírito, que segundo a ideia tradicional de cultura deve criar a sua própria lei, experimenta a todo instante a sua impotência perante as exigências avassaladoras do mero Ser. A espontaneidade retrai-se: porque o planejamento da totalidade subordina a emoção individual, pré-determina-a, rebaixa-a ao estatuto de aparência e deixa de tolerar aquele jogo de forças do qual se espera uma nova e livre totalidade. A crítica acaba por extinguir-se, uma vez que no decurso dessa atuação, modelo crescente inspirador da esfera cultural, o espírito crítico causa entraves como areia na engrenagem (ADORNO, 2003, p. 124).

Assim, a cultura cujo acesso seria para os formadores um elemento transformador na vida pessoal e profissional dos indivíduos que compõe o público, permitindo a estes tornarem-se agentes também da transformação das vidas de seus alunos, torna-se um valor negociável para favorecendo mecanismos de contenção dos potenciais de resistência e administração de subjetividades enfraquecidas. Para Horkheimer (2002, p. 51) os trabalhadores do passado, embora marcados por diferentes formas de opressão, não eram expostos aos tipos de violência atuais,

suas mentes subdesenvolvidas não eram continuamente agulhoadas pelas técnicas da cultura de massas, martelando os padrões do comportamento industrialista e penetrando os seus olhos, ouvidos e músculos tanto em seu tempo de lazer quanto em suas horas de trabalho (HORKHEIMER, 2002, p. 151).

É possível nesse sentido aprofundar as ligações entre esta demanda por adaptação a relação vigente com os objetos da cultura, alertando que tal postura não é tomada sem maiores esforços por parte dos indivíduos, aproximando-se do que Adorno tratou como o “masoquismo” presente na renúncia de si em função do “prazer de substituição pela identificação com o poder” (ADORNO, 1983).

Fundamenta-se este masoquismo na experiência de que a segurança da procura de proteção nas condições reinantes constitui algo de provisório, um simples paliativo, e que ao final todo este estado de coisas deve ter um fim. Mesmo na renúncia à própria liberdade não se tem consciência tranqüila: ao mesmo tempo que sentem prazer, no fundo as pessoas percebem-se traídas de uma possibilidade melhor, e simultaneamente percebem-se traídas pela situação reinante. A audição regressiva está a cada momento pronta a degenerar em furor (ADORNO, 1983, p. 102).

Os formadores não deixam de exprimir em seus relatos o desconforto em relação ao que lhes foi oferecido em tempos anteriores como produto cultural, ressaltando o desprezo, o ridículo ou apenas a descrença que sentem hoje em relação aos rituais de iniciação com os filmes em frente aos aparelhos televisores. Ainda é possível perceber a descrença em relação aos filmes que consideraram úteis para as formações no passado, mas que em seus relatos aparecem envoltos em justificativas e advertências sobre as especificidades em que foram utilizados, além da manifestação da consciência de que são apenas filmes comerciais “batidos” ou “clichês”.

Sabendo-se que no fundo se está marcando passo, o furor se dirige de imediato contra tudo aquilo que o modernismo da moda poderia desaprovar e mostrar quão reduzida foi a mudança que houve na realidade (...). Este efeito retorna abreviado de forma selvagem, no caso dos ouvintes regredidos: eles gostariam de ridicularizar e destruir aquilo que ainda ontem os encantava, como se quisessem vingar-se a posteriori deste falso encantamento (ADORNO, 1983, p. 102).

Ao manifestarem em seus relatos a necessidade de se “atualizar” sobre os lançamentos e as novidades nos cinemas, com colegas ou pela internet, os sujeitos afirmam o fazerem tanto por interesse pessoal como pela necessidade de se posicionarem diante dos alunos, colegas ou do público das formações. Nessas situações a atenção tende a ser dada aos produtos da moda cujos estúdios não poupam investimentos em divulgação, assim, embora não seja dito claramente pelos sujeitos, pode se inferir que o sucesso e o estrelato são fatores com grande influência nas escolhas da maioria dos sujeitos. Este princípio, para Adorno

O princípio do "estrelato" tornou-se totalitário. As reações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado, o qual, por sua vez, não pode ser suficientemente explicado pela espontaneidade da audição mas, antes, parece comandado pelos editores, magnatas do cinema e senhores do rádio. As "estrelas" não são apenas os nomes célebres de determinadas pessoas. As próprias produções já começam a assumir esta denominação. Vai-se construindo um verdadeiro panteão de *best sellers*. Os programas vão se encolhendo, e este processo de encolhimento vai separando não somente o que é medianamente bom, o bom como termo médio de qualidade, mas os próprios clássicos comumente aceitos são submetidos a uma seleção que nada tem a ver com a qualidade (ADORNO, 1983, p. 74).

É possível estender esse critério de estrelato também a outros produtos culturais que normalmente integra a prática dos formadores, entre eles os textos de motivação que circulam na internet como atribuídos à diferentes autores ao sabor do momento, também os textos pedagógicos curtos, geralmente excertos de livros que mais parecem obras modulares, reeditadas e publicadas sobre diferentes títulos com poucas alterações na

ordem e alguns adendos, sempre atualizados com as mais modernas definições de conceitos e jargões da educação. Também a atualidade e o sucesso se imprimem como critérios para a escolha de músicas, jogos coletivos e a própria linguagem utilizadas principalmente pelos formadores palestrantes e tutores de *coaching*, temperadas com anglicismos, maneirismos e do mais novo “pedagogês”.

6.4.3. Eixo C: Racionalidade e fetichismo

Semiformação e Certificação ao longo da vida

Ao reconhecerem que o conhecimento teórico é um fator de distinção entre os formadores e o público da formação, ou mesmo que este seja um ponto de fragilidade da formação inicial dos profissionais da educação, os sujeitos, estranhamente, não atribuem a estes conhecimentos um papel significativo nos planos e ações de formação continuada. Também nos fornecem evidências de que, embora a formação inicial e a pós-graduação em boas universidades seja valorizada pelos mesmos ao se referirem ao seu próprio percurso, isto não implica necessariamente que possam conferir valor semelhante quando se referem ao público participante das formações, de modo que este saber é tratado como mera erudição sem impacto direto na qualidade do trabalho realizado pelos profissionais.

É digno de nota, portanto, que se para os entrevistados a trajetória acadêmica não se vincula a conhecimentos passíveis de serem mobilizados na atuação ou mesmo a formação em um sentido mais profundo, é na legitimidade para o acesso a postos de trabalho melhor remunerados e socialmente valorizados que essa trajetória, plasmada em alguma erudição e na posse de títulos e certificados, ganha um sentido predominantemente instrumental.

O termo “pedagogês”, utilizado por um dos formadores para referir-se ao repertório de conhecimentos específicos do campo educacional, parece descrever bem um conjunto de terminologias como erudição operacional mínima baseada em jargões tratados como pré-requisito para a adoção adequada de modismos ou inovações pedagógicas propostas. Assim, ao afirmarem que para avançar nos resultados de avaliações externas o público precisa saber o que são indicadores, competências e habilidades, ou mesmo que antes de diminuir os problema de indisciplina o professor tem que conhecer as competências “transpessoais” e de “gestão da sala de aula”, os entrevistados evidenciam expectativas de que o público “construa” saberes sobre a prática

que quase sempre se reduzem a um conjunto de definições superficiais instrumentalizadas para justificar a adesão acrítica às tendências pedagógicas do momento.

Esta relação com o repertório operacional de “saberes” se aproxima do que Marcuse (1973) denunciou diante do empobrecimento da linguagem pela unificação de elementos de oposição apaziguados e obscurecidos ao estilo comercial e político favorecendo uma aparente unidade, garantindo tolerância e aceitação frente as potências prejudiciais desses termos, fazendo palavra e conceito coincidirem em um padrão imperativo funcional “confortável, imune à contradição, movendo-se sempre em direção à afirmação da verdade que sustente o comportamento unidimensional (MARCUSE, 1973, p. 95-96). Desta forma, para o autor, o fechamento do universo da locução ocorre quando “a funcionalização da linguagem expressa uma condensação de significado que é uma conotação política” e “(...) a sentença se torna uma declaração a ser aceita – repele a demonstração, a qualificação, a negação de seu significado codificado e declarado” (MARCUSE, 1973, p. 94-95).

Assim, para citar apenas alguns exemplos, termos como “reflexão sobre a própria prática”, “aluno como sujeito autônomo”, “resultados de aprendizagem”, “mudança pedagógica”, “adequar-se à realidade do aluno” e “construir o conhecimento coletivamente” tendem a assumir um sentido neutro, sacralizado e auto justificado encerrando em si sua própria razão de existir e afirmando qualquer ação feita em seu nome impossibilitando quaisquer posicionamentos críticos.

Para os formadores a simples apropriação dessa “base teórica” comum não implica sua influência direta no fazer pedagógico, a não ser que haja a necessária abertura por parte dos sujeitos para aceitarem a mudança como melhoria ou aperfeiçoamento daquilo que já fazem. Mas como vimos anteriormente, esse convencimento não se faz por estratégias didáticas escolarizadas como a leitura e a discussão de textos de pesquisadores da área educacional, mas pelas transposições didáticas e mediação do formador por meio de apresentações multimídias, filmes, músicas, jogos coletivos e pequenos textos com conteúdos motivadores.

Se por um lado é reiterada no relato dos entrevistados a separação entre os conhecimentos e atividades voltadas para a prático e aqueles apontados como próprios da esfera acadêmica, afirmando a evidente superioridade dos primeiros dos primeiros sobre os segundos para os objetivos da formação continuada, não é possível inferir que o percurso acadêmico seja pouco significativo como fator para a legitimação profissional dos formadores.

Mesmo o tratamento conferido aos espaços acadêmicos assumindo diferentes formas e sentidos no relato dos sujeitos, fica bastante claro que a academia não pode ser afirmada ou defendida como principal instância formadora dos entrevistados, assumindo apenas funções de aperfeiçoamento, ampliação de repertórios e principalmente de certificação para o acesso a determinados postos de trabalho almejados pelos mesmos.

Mesmo para o sujeito que minimiza o impacto da formação acadêmica na carreira afirmando a total preponderância da prática, a certificação e o aperfeiçoamento bastam como justificativa para a procura da pós-graduação. Infere-se que a relação com a academia, longe de se constituir no discurso dos sujeitos como formação em um sentido adorniano do conceito, se aproxima da busca instrumental por certificados e saberes socialmente valorizados pelo mercado.

Embora se possa inferir que os sujeitos, no período em que exerceram o magistério na educação básica, frequentaram cursos de formação continuada, apenas um deles menciona a influência destes em sua prática – embora também relativize esse impacto. Fica evidente que também estes cursos ou treinamentos em serviço são vistos como parte do horário de trabalho e, quando opcionais, acabam tendo apenas valor de adaptação e aperfeiçoamento, além da certificação como meio para a evolução na carreira.

Até mesmo a formação inicial para o exercício do magistério não surge nos relatos, se não como fruto da falta de opções, permitindo inferir que a sala de aula não era parte de um sonho ou plano fundamentado em habilidades prévias ou ideais de vida dos sujeitos, mas uma opção estratégica de acesso a um posto de trabalho que lhes garantisse a subsistência, estabilidade e a possibilitasse o acesso aos postos mais elevados na carreira. Até mesmo o entrevistado com mais alta titulação acadêmica e com um relato de forte apreço pela cultura erudita desde a idade escolar, o magistério era apenas uma forma de se sustentar e continuar seus estudos na área de arte. Adorno (2008b), diante do contexto alemão da segunda metade do século XX, observava que era entre os estudantes com melhor desempenho, mesmo

após aprovação nos exames oficiais, que se encontra maior aversão contra a profissão para a qual esses exames qualificam e que fica à disposição deles. Tornarem-se professores lhes parece uma espécie de coerção e a isso se submetem como uma *ultima ratio* (ADORNO, 2008b, p.158).

A relação com a erudição tratada por ampliação do “repertório cultural” também assume predominantemente uma função instrumental mesmo quando apontada como uma dimensão importante da formação. Quando um dos sujeitos percebe por um desses jogos

coletivos, típicos da gestão de recursos humanos no mundo corporativo, a necessidade de dedicar-se mais a sua vida cultural assistindo mais filmes no cinema e lendo uma maior quantidade de livros, evidencia-se uma relação com os produtos culturais como elemento que potencializa o desenvolvimento para o exercício profissional, ou para ser mais fiel ao vocabulário desses espaços de gestão de pessoas, “agrega valor” a carreira.

O “verniz formativo” que se adquire por meio destas vivências propiciadas pelos cursos rápidos, dinâmicas de grupo ou mesmo o consumo de produtos culturais produzidos e difundidos em larga escala, nos permitem estabelecer uma relação próxima com o que Adorno conceituou como semiformação.

Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica, nos termos do deslumbramento daquela infeliz tradição alemã, a colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre o objeto e a reflexão (1995a, p.62).

A semiformação, como visto anteriormente, não se dá como um “meio caminho andado” rumo a verdadeira formação, afinal o “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p.29). Assim, da mesma forma que a meia verdade não é parte da verdade, a meia experiência não é caminho para a experiência, mas a privação desta em função de sua substituição por uma noção de verdade como adquirida através da realidade, pautada pela satisfação de necessidades ilusórias e tomada como absoluta em função de seus resultados imediatos. As consequências deste processo são “a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (ADORNO, 1996, p.30).

Para explicar como a produção cultural se converte em fonte de lucro sem que se desfça para os sujeitos esta “magia” que a confere um valor especial, Adorno (1983) toma emprestado o conceito de Marx segundo o qual a mercadoria, possuindo o caráter de coisa, encobre as relações sociais que de fato a produzem. O fetiche da mercadoria, como fosse um efeito sobrenatural, confere a um objeto inanimado uma vida própria, alheia ao homem, corroborando um caráter de idolatria em relação ao objeto cujo aspecto de coisa tende a ocultar as relações de exploração do trabalho, mas cuja posse confere ao seu possuidor um caráter de distinção. Tal fato ocorre porque

O valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social. Mais tarde, os homens

procuram decifrar o significado do hieróglifo social, descobrir o segredo de sua própria criação social, pois a conversão dos objetos úteis em valores é, como a linguagem, um produto social dos homens. (MARX, 2003, p. 96).

Esta determinação social de um valor de troca, que nas mercadorias comuns são atribuídos em função da valorização social de suas propriedades físicas, para Adorno se dão na esfera da cultura de forma diversa, já que a suposta ausência de valor de uso acaba por se transformar ela própria num valor de uso. Deste modo é justamente pela pretensa inutilidade dos bens culturais que ao invés de subverter seu caráter mercantil, acabam por reforçar seu valor de troca.

Se a mercadoria se compõe sempre do valor de troca e do valor de uso, o mero valor de uso – a aparência ilusória, que os bens da cultura devem conservar, na sociedade capitalista – é substituído pelo valor de troca, o qual precisamente enquanto valor de troca assume ficticiamente a função de valor de uso” (ADORNO, 1983, p. 173).

Deste modo é possível afirmar que a valorização do repertório cultural como é demonstrada no relato dos sujeitos, submete-se na maioria das vezes ao “valor de uso” de uma espécie de coleção de práticas, conceitos e definições, nomes de autores de livros, filmes e canções que, junto com a certificação dos saberes em cursos de diferentes tipos, conferem aos seus possuidores a distinção e o reconhecimento necessários para a atuação para galgarem posições dentro de nichos específicos do mercado de trabalho.

Maar (2003) estabelece a clara relação entre esta forma cultural ideológica e as condições da produção material existentes para afirmar que

Esta é uma formação social determinada, sujeitada no curso da formação social destas formas determinadas de produção e de formação, a sociedade, cuja forma dominante de consciência será doravante a semiformação (MAAR, 2003, p. 468).

Deste modo, ao invés do acesso aos produtos culturais favorecerem a percepção das contradições ou explicitarem as relações de dominação explícitas, acabam por contribuir para que os sujeitos se mantenham constantemente submetidos e orientados pelas leis do valor, que ocultados pelo fetichismo da mercadoria que se abatem também sobre as formas de se relacionar com o conhecimento, resultam na internalização destas leis.

Sob a máscara da neutralidade as relações de dominação se apresentam como exigências da totalidade, como uma espécie de racionalidade calcada na realidade, à qual seria, para o indivíduo, um atentado à própria autopreservação se contrapor. Restando as ilusões de uma liberdade do consumidor crítico como ícone desta realidade inescapável,

embora se saiba de antemão que o consumidor não se constitui como sujeito, mas objeto, destinatário e colaborador nos processos de (re)produção. Deste modo, a indústria cultural, da qual o mercado educacional não deixa de ser parte, acaba por reforçar subjetivamente o poder da totalidade sobre a individualidade, fortalecendo a ideologia que credita o poder das próprias decisões em relação a um percurso customizado de composição autoral de um repertório erudito, enquanto exerce um papel fundamental no enfraquecimento e pacificação dos potenciais de protesto e resistência frente ao sistema.

Empreendedorismo e burocracia

A relação dos sujeitos com as determinações objetivas para o exercício do trabalho não é determinada apenas pelo público atendido, mas principalmente pela esfera institucional e embora alguns sujeitos sejam profissionais autônomos, estão todos, de uma forma ou de outra, exercendo suas funções sob forte influência do âmbito do Estado.

Se as políticas educacionais precisam ser compreendidas pelos sujeitos, afim de que estes possam entender as condições sob as quais o público das formações atua, também é verdade que o que é enfatizado nas discussões propostas para as formações se vinculam diretamente a inovações propostas pelas instituições nas quais atuam. Desta forma, mesmo os sujeitos que se vangloriam da autonomia de que gozam na iniciativa privada, estão submetidos a metas e resultados do trabalho que serão avaliados por contratantes ou parceiros dentro da burocracia estatal.

Os sujeitos que gozam de cargos públicos, embora apontem criticamente para os limites em relação a sua atuação como frutos da “burocracia” das instituições, mesmo não se dando conta, estão menos submetidos diretamente aos ditames do mercado que seus pares “empreendedores”. No entanto, a não ser que se entendesse os governos e as estruturas estatais como alheias ao capitalismo tardio, se poderia ignorar a evidente interpenetração das esferas públicas e privadas na articulação das condições objetivas que pesam sobre esses trabalhadores.

Diante da, já mencionada, estandardização dos processos produtivos gerada pelos avanços tecnológicos que, para Marcuse (1999), teria o potencial de democratizar os papéis hierárquicos, o exercício do controle do trabalho se constituiu como principal justificativa para as relações de poder nas instituições. Assim, para a coordenação de diferentes setores com responsabilidades específicas se impõe a burocracia como representante da própria racionalidade que orienta a produção. Deste modo, seja no

âmbito público como no privado, os articuladores do aumento da produtividade passam por porta-vozes de uma lógica que não representa apenas um determinado governo ou uma determinada marca, mas uma lógica, por mais destrutivas que sejam as ações por ela referendadas, confunde lucratividade e bem comum.

Os atuais “gestores de pessoas” ou “gestores de talentos”, empenhados em “investir” no “desenvolvimento pessoal e profissional” de suas “equipes”, não esperam nada muito diferente daquilo que o burocrata de outrora quando administrava os tempos e espaços de treinamento, talvez não esperasse a dedicação cega e o empenho subjetivo de seus funcionários a cada novo ditame da organização.

A imagem negativa da burocracia como um conjunto de normas e obrigações restritas ao Estado vincula-se à ideia positiva que se faz, não de seu oposto, mas de seu per complementar: a empresa. Quando esta empresa se constitui de um único homem ou mulher, que pretensamente poderia escolher como vender a sua força de trabalho como profissional liberal, submetido apenas a lei da livre concorrência, esta imagem encantada dos negócios privados parece ainda mais convincente. No entanto, no caso dos entrevistados, este funcionário terceirizado que vende os serviços para os quais se qualificou dentro da burocracia estatal, embora possa se gabar de uma melhor remuneração tende a ser aquele que, em função da adaptação às intermitentes demandas do mercado, precise estar ainda mais atento e submetido aos modismos e novidades do mercado de discursos e produtos educacionais.

Adorno, ao confrontar os tabus acerca da profissão docente afirma que é a percepção de que “o magistério também é uma profissão burguesa; apenas o idealismo hipócrita poderia negá-lo” (ADORNO, 2008b, p. 110) e alerta que as transformações na sociedade administrada resultam que de modo irreversível “(...) o professor torna-se um vendedor de conhecimentos, tal racionalidade reduz o espírito ao valor de troca e isso é tão problemático como todo progresso que ocorra dentro do *status quo* (ADORNO, 2008b, p.164).

Ao tornar-se agente de um mercado de produtos culturais, o formador, como que se considera livre, acaba subjugado tanto pelo fluxo da indústria que não se cansa de ofertar novos produtos quanto pela demanda das instituições compradoras que, quer sejam as pequenas escolas privadas ou as grandes redes públicas estaduais, se não afirmam claramente o tipo de produto solicitado é porque já sabem o que o “vendedor” tem para oferecer. Como se não bastasse para esmaecer qualquer aura de autonomia, há ainda o consumidor final, o público das formações, interessado não só nos produtos mas

na satisfação que este possa proporcionar às necessidades artificialmente educadas pela indústria sob o imperativo da diversão.

Se a necessidade de diversão foi em larga medida produzida pela indústria, que às massas recomendava a obra por seu tema, a oleogravura pela iguaria representada e, inversamente, o pudim em pó pela imagem do pudim, foi sempre possível notar na diversão a tentativa de impingir mercadorias, a *sales talk*, o pregão do charlatão de feira. Mas a afinidade original entre os negócios e a diversão mostra-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 135).

A ideia de autonomia para a busca de processos mais eficazes sem que se tenha qualquer poder de decisão quanto aos resultados esperados é típica da racionalidade que pauta as relações atuais no mundo do trabalho. Colaboradores pró-ativos e empreendedores terceirizados, dedicados a melhorar os índices de produtividade das instituições (seja de escolas em avaliações externas ou de vendas de livros) são os produtores e ao mesmo tempo o produto bem-acabado de uma racionalidade que converte o desenvolvimento da técnica em finalidade última.

Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto redundam sem mais em favor da formação cultural em virtude do que a formação cultural alcance a todos é uma pseudodemocrática ideologia de vendedor (ADORNO, 1972, p. 253).

A adoção de determinados produtos culturais e as escolhas das melhores estratégias de mediação, feitas ao gosto do “freguês”, naturalizam padrões de consumo como realidade dada contra a qual seria improdutivo se contrapor, favorecendo a percepção de que a qualidade se pauta pelo sucesso e pela novidade levando à conclusão de que o mais aceito seria, portanto, tecnicamente superior.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria importaria métodos de reprodução que, por sua vez tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que explica é o círculo de manipulação e necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114).

No âmbito estatal, embora fortemente influenciado pelas mesmas tendências do setor privado, é possível inferir que a estabilidade do sistema e sua pouca flexibilidade, além de um funcionamento que distancia as instâncias burocráticas de decisão das

instâncias de ação, permite ainda aos entrevistados, que atuam em escolas e universidades públicas, alguma experimentação e, ainda que timidamente, contrapontos às preferências do público em situações de aula e de formação de professores.

Estandarização e customização

As escolhas em relação aos filmes são em grande medida influenciadas pelos próprios hábitos de consumo e fruição dos mesmos, já que os produtos culturais com seus esquemas e padrões educam o consumidor para o estabelecimento de uma relação passiva e distraída dos mesmos. Todo a necessidade de atenção ou de exercício crítico lembra o esforço contra o qual o indivíduo se opõe no trabalho por meio de esquemas repetitivos e inconscientes de ação, de modo que no tempo-livre a repetição se converte em fator de descanso e diversão.

Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser prazer, não deve exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática (...), mas através de sinais (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.128).

No entanto, o consumidor não pode prescindir de estímulos que provoquem nele alguma reação, mantendo-o ocupado sem, no entanto, desafiá-lo à atividade intelectual consciente, mantendo sempre uma proximidade estreita com o que o público já está acostumado. Adorno identifica esses elementos de estandarização na música popular como “(...) a expressão desse duplo desejo a ela imposto pela mentalidade do público: que ela seja “estimulante” por desviar-se, de algum modo, do “natural” institucionalizado e que mantenha supremacia do natural contra tais desvios” (ADORNO, 1986c, p. 122).

Adorno (1986c) trata dessa relação com os produtos culturais que mantém o público enquadrado em seus padrões de consumo “(...) fazendo-os esquecer que o que eles escutam já é sempre escutado por eles, ‘pré-digerido’” (ADORNO, 1986c, p. 123). E aponta que essa pseudo-individação que se constitui em torno da repetição disfarçada por um ou outro detalhe que se desenvolvem comportamentos padronizados pelo “gosto/não gosto”.

Desta forma a ilusão do “gosto” e da “livre escolha” são categorias que compõe o que Adorno conceituou como “estilização”, para referir-se ao mecanismo de ocultamento sutil que evita a resistência do público a padronização dos produtos. A sofisticação tecnológica atual possibilita uma redimensionalização desses produtos para diferenciá-

los e imprimir características “personalizadas” destinadas à segmentos cada vez mais específicos do público. No entanto, tais estratégias não são novas, e Adorno, em tempos de técnicas menos elaboradas já era capaz de perceber este engodo em que “cada produto apresenta-se como individual” enquanto a esta individualidade identificada ao produto acaba por contribuir com “o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida” (ADORNO, 2002, p. 94). Assim o produto oferece os elementos para que no imaginário do consumidor se constitua a promessa da realização de seus desejos de forma “personalizada”.

Tais constatações oferecem evidências de que a preocupação dos formadores com a possibilidade de que cada participante entenda, sobre o filme, algo semelhante ao que já acreditava antes de assisti-lo, além de justificar a necessidade apontada pelos sujeitos acerca de um direcionamento propiciado por uma conversa antes e outra após a sua exibição. Porém, isto não significa de fato que as obras possuam elementos muito distintos entre si, mas que os esquemas de concepção se destinam a abarcar as expectativas de personalização de um público que, embora não se possa adjetivar como crítico, possui indivíduos com certas opiniões previamente formadas sobre uma “lista” de temas de interesse público.

Adorno e Horkheimer chamam esse tipo de pensamento, baseado em conformidade com padrões pré-fabricados, de mentalidade de ticket (*Ticketdenken* ou *Ticketmentalität*),

Trata-se de uma forma de perceber o mundo e de pensar que opera conforme blocos de significados previamente dados, que se apresentam como coerentes para o sujeito (na medida em que aceitar um dos seus elementos leva a aceitar os demais sem esforço de ajuste nem, muito menos, de reflexão) mas que na realidade são intrinsecamente contraditórios (na medida em que associam a estereotipia e a personificação num conjunto que resiste a completar-se) (COHN, 1998, p. 5).

As mentalidades pautadas por “listinhas” de “gosto/não gosto” acabam se configurando em “assisto/não assisto”, mesmo os entrevistados com alguma relação mais crítica com o cinema demonstraram dificuldade em elencar filmes impróprios para a formação, limitando-se a oferecer uma ou outra característica que não tolerariam. De fato, é possível inferir que nem mesmo se aproximam do que não apreciam, ao mesmo tempo que possuem suas listas e acervos profissionais que não deixam de ser em grande medida também pessoais.

Os apontamentos de Adorno e Horkheimer (1985) favorecem a percepção de que essa suposta diferenciação entre os produtos é ilusória, já que a garantia de sua unidade é engendrada pelo esquematismo da produção em série, por meio da qual a estereotipia é garantida pela harmonia da imagem, palavra e música, ou seja pela combinação entre detalhes ou mesmo “clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema” (ADORNO e HORKHEIMER, 1991, p. 117). Desta forma, não somente os elementos de sucesso como músicas, atores famosos, efeitos especiais ou histórias conhecidas “(...) ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência” (ADORNO e HORKHEIMER, 1991, p. 117). Assim o que se oferece como promessa do estilo já

(...) não consiste na realização da harmonia – a unidade problemática da forma e do conteúdo, do interior e do exterior, do indivíduo e sociedade –, mas nos traços em que aparece a discrepância, no necessário fracasso do esforço apaixonado em busca da identidade. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 123)

Segundo Adorno e Horkheimer (1991) as obras medíocres e a indústria cultural, reduzidas ao estilo renunciaram a esse fracasso com da identidade em busca da semelhança com as outras produções, como “imitação como algo absoluto”. Os autores referem-se a “barbárie estética” que se consumou no conceito de cultura reduzido a um denominador comum que esconde a polissemia e a contradição inerente ao conceito cultura, ocultando a conexão destes diferentes sentidos atribuídos ao termo com a exploração do trabalho e a desigualdade social.

(...) a barbárie estética consuma hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar de cultura foi sempre contrário à cultura (...). Só a subsunção industrializada e consequente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura (...), que já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação que introduz a cultura no domínio da administração. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 123).

É possível depreender dos relatos dos sujeitos um extremo cuidado na garantia de que os filmes não estejam fora do alcance da compreensão ou mesmo da possibilidade de identificação com o público. O medo da resistência não ocorre sem razão, visto que a situação de não-identidade com o objeto apresentado não significa necessariamente uma experiência formativa, mas aquelas reações típicas dos sujeitos que pagaram por um espetáculo e exigem seu dinheiro de volta. Se a relação com a cultura erudita ou a arte séria foi negada ao público ao longo de sua vida, deixando os indivíduos ao sabor de

mercadorias mais acessíveis que retrataram ou apenas exercitaram os indivíduos “no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 143), não se pode estranhar que este manifeste desprezo ou ódio pela cultura quem de seu ponto de vista, o inferioriza.

Adorno (1995g), apoiado na psicanálise, oferece argumentos para a compreensão de “(...) que por intermédio da cultura, as pessoas continuamente experimentam fracassos, que acarretam o desenvolvimento de sentimentos de culpa subjacentes, os quais acabam se traduzindo em agressões” (ADORNO, 1995g, p. 163). Desta forma, ao constatar a falência da cultura, o autor evidencia que para “além dos fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie”.

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (ADORNO, 1995g, p.164).

É evidente que há uma expectativa, por parte de alguns dos sujeitos, de que lentamente se possam introduzir produtos culturais com maior complexidade estética ou nos quais se ofereçam narrativas distintas dos esquemas prévios dos sujeitos, produções consideradas alternativas ou autorais. Pode-se identificar indícios de que esta expectativa se baseia na crença de que algo entre os filmes assistidos na televisão e o “cinema de arte”, seria o tipo ideal de produção para que o público iniciasse um processo administrado de consumo qualitativamente mais elevado.

Como propôs Silva (1999) o “cinema de arte” ou o “cinema de autor” não deixa de fazer parte da indústria cultural, e mesmo ao desafiar os padrões da indústria, acaba funcionando como experimento na produção de novas e mais eficazes formas de estilização. Para que filmes com tais características sejam experiências formativas significativas, um dos sujeitos adverte para necessidade de um grande esforço de mediação, comparado à mediação necessária para a compreensão da arte moderna que o mesmo recusa justamente em função deste esforço.

Embora os sujeitos não se restrinjam ao cinema *hollywoodiano*, este ainda é majoritário entre exemplos e sugestões. Entretanto, não se pode deixar de mencionar o interesse de boa parte dos sujeitos por produções que extrapolam as fronteiras estadunidenses. Nesse grupo pode-se afirmar uma predominância do cinema europeu e

algumas produções nacionais, apenas duas produções que os sujeitos deram a entender serem asiáticas, na verdade são produções de Hollywood com algumas cenas filmadas em locações neste continente.

Mesmo um dos sujeitos, assumidamente pouco conhecedor de cinema, afirmou que este cinema produzido fora dos Estados Unidos na atualidade é fruto de “parcerias” entre diversos países, evidenciando que embora demonstrem preocupação com a diversidade de polos de produção, as narrativas e as técnicas empregadas não permitem saber ao certo onde os filmes foram produzidos. Em alguma medida, certos “clichês” são assumidos como marcas dos locais de produção conferindo uma aura de identidade ao produto, que na maioria das vezes tende a ser apenas a estilização que permite ao consumidor enquadrá-lo e classifica-lo com a mesma facilidade que um dos entrevistados afirmou que não assiste filmes nacionais por conta dos “palavrões”.

Ortiz (2000) estabelece relações entre as alterações no capital monopolista transnacional e os avanços tecnológicos que fazem com que na atualidade não seja “tanto a produção em massa o que conta, mas a fabricação de produtos especializados a ser consumidos por mercados exigentes e segmentados”. O que corrobora a adorno de “estilização” como estratégia de camuflagem da “padronização” como forma de atender e ao mesmo tempo educar as necessidades do consumidor.

Daí a importância de se incorporar as novas tecnologias; elas permitiriam a rápida confecção de materiais bem acabados, fato essencial para seu barateamento. A passagem do fordismo para o capitalismo flexível determinaria assim uma mudança do consumo e da administração em escala mundial (ORTIZ, 2000, p. 149).

A própria noção de arte, diante de sua transformação em negócio, é influenciada pelo processo em que as mercadorias culturais da indústria se orientam, não mais em função de seu próprio conteúdo, mas de interesses comerciais. Se houve um momento em que as obras de arte, por seu caráter autônomo (ADORNO, 2002) favoreciam aos seus produtores a subsistência ou o lucro de forma mediata, as mercadorias da indústria cultural almejam o lucro de maneira imediata, desde sua concepção como única finalidade. O cinema, pelas vultosas somas envolvidas em sua produção e os múltiplos agentes e interesses envolvidos, dificilmente conseguiria se assemelhar ao primeiro caso.

De questões acerca da obra de arte não figuram entre os critérios dos formadores para a adoção dos filmes para a formação, pelo contrário: a própria ideia de totalidade da obra é posta em cheque diante da possibilidade de retirar apenas as cenas que oferecem alguma utilidade para o trabalho. Mesmo que apenas um dos sujeitos se utilize

efetivamente de tal estratégia, justificando isto em função do tempo insuficiente para a exibição do filme na íntegra, a maioria não o faz por não dispor de conhecimentos técnicos e julga que economizaria muito tempo e seria bem mais eficaz trabalhar apenas os trechos “importantes”.

O único sujeito que se contrapõe a prática de utilizar recortes de filmes, adverte quanto ao uso comum destes fragmentos para ilustrar ou sustentar argumentos atribuindo a obra sentidos que esta não expressa. Os relatos acerca das práticas de edição e dos potenciais direcionamentos oferecidos aos filmes por parte dos formadores reforçam as evidências de usos predominantemente instrumentais e persuasivos em detrimento de preocupações mais sérias com a formação cultural do público.

Outro aspecto que corrobora estas evidências é o “tema” ser reiteradamente afirmado como fator preponderante para as escolhas das produções ou mesmo das cenas a serem “trabalhadas” nas formações, chegando a ser a justificativa para relativizar quaisquer outros critérios por meio de discursos que podem ser sintetizados pela afirmação: “todos os filmes podem ser úteis, só depende do tema que se vai trabalhar”. O sentido atribuído ao “tema” equivaleria a um assunto como objeto de opinião ou de atitudes previamente aceitas, de modo que ser provocado a “refletir” sobre o tema configura, portanto, um processo de diálogo ou mesmo exposição em que as posições prévias do público podem ser colocadas em jogo diante da imagem e da narrativa do cinema, articuladas pelo discurso dos formadores.

A racionalidade que pauta tais posicionamentos, embora envolta pelas “boas intenções” explicitadas anteriormente, se distancia da busca de valores objetivos como finalidades formativas mais amplas, ou seja, de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas. (HORKHEIMER, 2002, p. 14). Aproximando-se da mera “adequação de procedimentos a certos propósitos, como funcionamento abstrato do pensamento na busca de fins que sirvam estritamente aos interesses do sujeito, ou seja, como razão subjetiva.

Horkheimer (2002) expressa que a visão que antecede a este processo concebia a razão não só como força da mente, mas também do mundo objetivo, de maneira que dimensões objetiva e subjetiva da racionalidade não eram apartadas ou apresentadas em posições antagônicas, mas a busca de interligação entre a estrutura objetiva e a existência humana, com foco em ideias de verdade, de bem supremo e os fins do destino humano como conceitos em si mesmos, absolutos. Assim, a relação entre estas dimensões guarda também uma unidade orgânica, pois “a razão em seu sentido próprio de *logos*, ou *ratio*,

sempre esteve essencialmente relacionada com o sujeito, com a sua faculdade de pensar” (HORKHEIMER, 2002, p. 16).

Para o autor, historicamente, estas dimensões estiveram presentes desde o princípio, e a predominância do primeiro sobre o último se realizou no decorrer de um longo processo (HORKHEIMER, 2002, p. 16), que se intensifica quando o pensamento se perde a potencialidade de conceber a objetividade em sua essência e passa a refutá-la como ilusão, favorece o pragmatismo utilitarista, no sentido de se relacionar apenas ao que apresenta uma função ou sentido prático, afastando o pensamento de sua dimensão contemplativa e, conseqüentemente, da reflexão sobre questões universais ao ser humano. Como resultado da visão iluminista de progresso, o pensar reificou-se em um processo autômato, negando a exigência clássica de pensar o próprio pensar, emulando as funções da máquina que ele mesmo produziu para que ela possa em fim substituí-lo legitimada pelos resultados obtidos, de maneira que “o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Ao submeter a reflexão à prática, a mudança ao aperfeiçoamento, a melhoria da qualidade do ensino aos resultados de testes padronizados, a disciplina dos alunos a capacidade de gerenciar comportamentos e a adesão dos professores à um projeto comum de educação ao irrefutável argumento da realidade, mediada pelos produtos da indústria cultural, os formadores agem predominantemente pautados pela racionalidade técnica, invertendo as relações entre meios e fins.

6.5. Conclusão da Análise: Adaptação e Resistência

Conclui-se a partir da análise do conteúdo das entrevistas que as três hipóteses apresentadas anteriormente podem ser consideradas, em grande medida, comprovadas, ainda que insuficientes na apresentação de fatores explicativos dos processos de seleção e uso de filmes por profissionais dedicados à formação continuada de professores, conforme estabelecido no objetivo geral do trabalho. Desta forma, opta-se por apresentar as conclusões da análise como aprofundamento dos elementos apresentados em cada uma das hipóteses, além de, ao final desta sequência, pontuar outros achados de pesquisa não previstos pelas mesmas.

1º) Uma parcela significativa dos critérios para escolhas e usos dos filmes, elaborados pelos formadores em sua trajetória acadêmica e profissional se afirma

em um sentido instrumental e estratégico: é atribuído um papel de legitimação social do profissional formador, o que implica a necessidade de conhecer, mesmo que superficialmente, produções tidas como clássicas ou de circulação alternativas não por valores estéticos, mas pela possibilidade de utilizá-las como instrumento de trabalho ou ser visto como indivíduo culto.

- De fato, foi possível identificar evidências de que a trajetória acadêmica se constitui em si como instrumento de legitimação mais eficaz para as instituições empregadoras que para o público, que tende a resistir ao conhecimento, às práticas e às relações estabelecidas com a cultura consideradas típicas do universo acadêmico. No entanto, a influência da formação acadêmica como fonte de conhecimentos a serem mobilizados para a seleção dos produtos culturais não se estende da mesma forma a todos os sujeitos, mas apresenta grau maior influência naqueles que se formaram em universidades públicas e atribuem grande valor formativo as relações estabelecidas na universidade.
- A legitimação do formador em função de sua trajetória profissional é evidente no discurso dos sujeitos, que relatam suas atividades em uma progressão linear, ressaltando os desafios e as adversidades enfrentadas como se estes fossem um ritual de iniciação que, segundo os mesmos, tendem a conferir credibilidade e identificação ao seu trabalho diante do público. Também as vivências que compõem a trajetória profissional do sujeito apresentam significativa relevância para a seleção e o planejamento de situações de formação junto aos professores, mas isso se dá em função da identificação com o público e de uma suposta capacidade de avaliar o que seria mais apropriado para cada “perfil”.
- O conhecimento acerca do cinema não é um elemento predominante entre os entrevistados, mas é possível notar que os sujeitos que afirmam não ter conhecimento suficiente para discutir a qualidade dos filmes ou simplesmente são evasivos diante de perguntas mais complexas, atribuem ao filme um significado estritamente de entretenimento e ilustração útil para determinados temas.
- A imagem de indivíduo culto se afirma pela noção de repertório amplo e diversificado em relação aos produtos culturais, mesmo para o sujeito que percebe suas limitações nesse âmbito a percepção a esse respeito não difere dos demais. Porém essa relação com a cultura tende a se aproximar de uma coleção de vivências com valor instrumental de uso e legitimação profissional, raramente

tratada, mesmo que superficialmente, como formação em um sentido crítico e emancipatório.

2ª) Outro aspecto importante reside na percepção manifesta pelos formadores de uma pretensa superioridade em relação ao seu público, já que os professores, seja pelo desconhecimento das teorias valorizadas atualmente, seja pelas práticas consideradas mais tradicionais ou mesmo pela resistência em aderir a “novas” propostas, são retratados como carentes de formação. Dessa forma, as escolhas tendem a se aproximar do “nível” do público, reiterando algumas de suas crenças e valores, facilitando a transmissão das mensagens pretendidas sem maiores resistências.

- Há de fato uma pretensa superioridade em relação ao público, porém esta se justifica por elementos distintos conforme cada formador, sendo a suposta capacidade de mobilização de um amplo repertório de conhecimentos teóricos para funções práticas o elemento mais reiterado no discurso, seguido do contato mais próximo com uma cultura erudita e da própria vivência prática em diferentes setores e funções ao longo da carreira.
- É perceptível na forma com que o público é retratado a carência de repertório como justificativa para as situações de formação. Porém, cabe ressaltar que há uma preferência por sujeitos com menos experiência e repertório mais limitado, pois estes apresentariam maior abertura para aderirem a propostas na formação.
- Há evidências consideráveis da tentativa de adaptar o nível dos produtos culturais que compõe as situações formativas ao nível de exigência e potencial de compreensão do público, em geral apontado como baixo, por isso as atividades tendem a ser não muito diferentes daquelas que se pretendem que os professores trabalhem com seus alunos.
- O temor a resistência do grupo aos filmes e outros recursos favorecem a escolha de produções que não se contrapõe aquilo que o público já está habituado, além disso a ênfase em determinadas cenas, temas e aspectos pretensamente próximos da realidade dos sujeitos tornam-se base sobre a qual se pode favorecer através da mediação a formação de referentes e opiniões compartilhadas pelo coletivo.

3ª) A suposta urgência em aproximar os professores da realidade da escola e dos alunos, bem como a possibilidade de mostrar exemplos de que é possível obter sucesso mesmo diante de condições de precariedade favorecem escolhas de filmes cuja narrativa se constitui em torno de personagens professores como protagonistas. Estes, preponderantemente estadunidenses, transitam entre os estereótipos de sacerdote e de guerreiro abnegado, diante da missão de salvar seus alunos das drogas, da violência ou mesmo do tédio e da falta de perspectivas, em narrativas baseadas em fatos reais. Aspectos como afetividade, criatividade, motivação, profissionalismo, moralidade, flexibilidade, autoestima, pró-atividade tendem, nessas situações, a serem mais enfatizados pelos formadores que as estratégias didáticas ou os problemas sociais retratados no filme.

- A ideia de aproximar os professores da realidade não se dá sem o reforço da narrativa grandiloquente com grande potencial para a identificação imediata, sendo este um critério importante para a seleção do filme, já que se espera com isso que o público se torne mais aberto a rever posições e alterar procedimentos mediante a identificação com personagens que aprendem diante de situações trágicas e obtém sucesso e reconhecimento.
- De fato, o padrão dominante é o de filmes *hollywoodianos*, mas a diversidade restrita a elementos de estilização, oferece histórias parecidas que se passam em diferentes localidades e com o emprego de técnicas e recursos discursivos distintos, embora a estrutura da narrativa mantenha alguns padrões.
- Os filmes com um herói/sacerdote/guerreiro abnegado diante do trágico não precisam retratar professores para que haja esta identificação, mas o predomínio deste modelo tende a tornar a identificação ainda mais simples, desde que não se reforce na mediação a dedicação férrea do herói como exemplo a ser seguido, pois a identificação não implica a reprodução e aplicação no mundo real daquilo que é visto nos filmes.
- Realmente a discussão sobre problemas sociais aparece entre os temas que justificam a seleção dos filmes para a formação, já as escolhas didáticas são utilizadas de maneira exemplar na mediação e propostas como formas de tratar os mesmos temas com os alunos, assim as tendências pedagógicas pragmáticas ou concepções de aprendizagem autônoma são defendidas como solução para as influências das mazelas sociais no espaço da escola.

- Para o engajamento do grupo nessas ações, ou seja, a garantia da adesão subjetiva dos profissionais a uma proposta comum, faz com que o formador de fato vincule a narrativa fílmica aos jargões do mundo corporativo e modismos pedagógicos para a motivação e a integração da equipe, além da moralização profissional, potencializados pela ideia de adaptação ao novo e responsabilização pelos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de constituição e legitimação profissional dos formadores de professores se valem de conhecimentos teóricos e saberes operacionais com forte relação com a prática cotidiana, com claro predomínio dos segundos sobre os primeiros. Assim a teoria passa a ser avaliada por seus resultados práticos, de modo que a aplicabilidade passa a ser a legitimadora do conhecimento, sem que, na maioria dos casos, se aprofundem as contradições destes critérios de avaliação ou resultados em relação a horizontes sociais mais amplos e emancipatórios.

A trajetória acadêmica acaba se constituindo em parte como possibilidade de aperfeiçoamento daquilo que já se pratica e em grande medida como fator de distinção para a ascensão na carreira por meio dos certificados. O que se adquire no contato com os cursos de formação continuada, atualizações ou mesmo especializações, constitui uma coleção de conceitos e definições, que articuladas a jargões e modismos do mundo corporativo, integram-se em uma espécie de erudição operacional que precisa ser sempre atualizada de acordo com tendências da academia valorizadas pelo mercado e pelas políticas públicas educacionais.

Estado e mercado são instâncias determinantes para a atribuição de valor a determinados conhecimentos, de modo que as determinações institucionais influenciam de maneira significativa a prática, os discursos e consequentemente a seleção de produtos culturais para as situações de formação. No entanto, cabe ressaltar que, embora os formadores autônomos se vangloriem de sua autonomia em relação ao trabalho, encontram-se submetidos, como vendedores, por um lado à indústria cultural e por outro às demandas do contratante direto, além da obrigatoriedade de agradar ao público na posição de consumidor. Nesse sentido, considerando que todos estão sobre forte influência das decisões do Estado em íntima relação com o mercado, mas os trabalhadores do setor público têm na estabilidade do sistema e na distância entre instâncias burocráticas, um elemento que lhes permite, ao contrário do que expressam em seus relatos, ousar mais em seu trabalho.

Em função dos parâmetros de avaliação estarem intimamente vinculados a aceitação de público e em alguma medida das instituições, uma compreensão mediada pela noção de sucesso tende a valorizar o que já é bem aceito e mais próximo do que o público está acostumado e gosta. Esta mesma noção de sucesso pautada por valores de

mercado tende a ser parâmetro para a reflexão sobre a legitimidade das práticas, atividades e recursos didáticos utilizados.

Há uma clara tendência de adoção das pedagogias não diretivas e pragmáticas, com ênfase em uma noção de aprendizagem como processo autônomo, que se materializa em preferências por atividades lúdicas e de cunho prático, além da recusa de práticas acadêmicas, justificadas pelas resistências do público a leitura de textos teóricos. Assim, os conhecimentos específicos da área pedagógica ou mesmo das disciplinas são preteridos frente a demanda de participação coletiva em vivências que, espera-se, sejam reproduzidas em sala de aula com os alunos.

O formador se legitima também pela postura de liderança horizontalizada, que recusa a autoridade e a distinção hierárquica em relação aos professores, valorizando materiais que possibilitem, a seu ver, o engajamento subjetivo e a integração da equipe em torno da corresponsabilização pelos resultados da instituição em detrimento de conhecimentos, mesmo daqueles de cunho mais prático. Os filmes, nesse sentido, assumem a função de criar um referencial comum de vivências ao qual o formador possa se reportar para construir consensos em torno das atitudes mais apropriadas diante de determinados aspectos da “realidade” da escola e dos alunos.

O relato das vivências sobre o próprio percurso na carreira, enfatizando a diversidade de vivências em âmbitos administrativos, setores, funções e principalmente territórios, converte-se em elemento estratégico para a legitimação do sujeito. O enfrentamento de condições objetivas adversas e a capacidade de adaptação para a obtenção de sucesso são elementos comuns nesse tipo de discurso. No entanto as determinações externas em constante fluxo de transformações impossibilitam uma narrativa sobre experiências em que o indivíduo se afirme em contradição com o meio, de modo que o constante fluxo de alterações institucionais, de tendências pedagógicas, de materiais didáticos, de alunos e equipes impede a duração necessária para que na memória se fixem as experiências como realmente formativas.

Também as experiências dos formadores com a cultura, na maioria das vezes, não se dão em espaços e situações distintas das que o público com o qual atuam, embora não seja este o teor dos relatos. Fica evidente que, com raras exceções, o consumo distraído em situações sociais de lazer é predominante como forma de acesso, fruição e consumo dos filmes, o que não permite ignorar as influências destas práticas na seleção dos produtos.

Tais evidências permitem inferir que a atribuição de sentido formativo aos produtos culturais comerciais pouco desafiadores se dá, não apenas como esforço em se adaptar aos parâmetros do público, mas como esforço em instrumentalizar o próprio hábito de consumo para o exercício do trabalho pelo recorte da cena, direcionamento ou discurso de atribuição de significado.

O público tende a ser estereotipado por parâmetros semelhantes aqueles mobilizados pelos monopólios da indústria cultural para padronizar e estilizar seus produtos, tal nivelamento dos indivíduos resulta em expectativas baixas que tomam como pressuposto para o planejamento das situações formativas a busca por práticas e produtos culturais pouco exigentes e desafiadores, com o predomínio de apresentações multimídia, textos curtos motivacionais de internet, canções, danças, jogos de expressão corporal e dinâmicas de grupo.

A noção de participação democrática que se constitui como exemplar das mais modernas práticas pedagógicas, associada a demanda por vivências práticas e por homologia, revelam-se como negação do tempo de trabalho e de todo o esforço inerente a situações que de fato possibilite alguma reflexão. Também, para os formadores, o desprezo pela cultura acadêmica ou erudita tende a ser, na maioria dos casos, um fator que pesa negativamente sobre as produções culturais a serem selecionadas para a formação, mesmo que os formadores nutram um profundo apreço por estas obras.

Embora o cinema seja produto da indústria cultural por excelência, e se afaste da arte autônoma por características que lhe são inerentes, o medo das resistências leva a repetição de padrões estilizados tendem a servir para reiterar e atualizar o repertório que o público já possui.

Deste modo, os relatos sobre a necessidade de ampliação de repertório cultural do público para a ampliação da capacidade de reflexão sobre o mundo que o cerca ou o despertar de uma sensibilidade para a fruição de obras esteticamente mais complexas caem por terra diante, também, da aceitação, por parte da maioria dos formadores, do uso de técnicas de edição para utilizar apenas as cenas consideradas mais importantes, economizando tempo e possibilitando maior foco nos temas e conferindo maior eficiência persuasiva a mediação.

A temida resistência à formação se manifesta pela discordância da maioria do público em relação ao formador, a não adesão as práticas em sala de aula ou a recusa em participar das atividades propostas, e segundo os relatos, é na maioria das vezes é facilmente vencida por meio da negociação. Embora configure a principal justificativa

para as estratégias simplórias, as posturas cuidadosas, os discursos legitimadores e os filmes comerciais pouco desafiadores que os sujeitos adotam para a formação, esta não configura, principalmente para funcionários estáveis qualquer ameaça a sua fonte de subsistência, mas não se pode desprezar o medo da exclusão por quem abandonou a legitimidade hierárquica em nome do exercício de uma liderança horizontalizada.

Os critérios para a seleção dos filmes, portanto, passam pela legitimação do sucesso de mercado medido por publicidade e premiação. Já tanto os formadores como o público, na maioria das vezes, consomem estas produções, predominantemente, pelos mesmos meios. Assim o padrão *hollywoodiano* tende a ser predominante, mesmo nas produções em que supostamente fatores estéticos ou mesmo os locais de produção possam ser entendidos como elementos de diversificação, a padronização do produto pelo monopólio internacional se encontra ocultada pela estilização, dando a ilusão de produções personalizadas.

O foco parece recair sobre uma função pedagógica da cultura, geralmente associada a narrativa grandiloquente do trágico que se abate como castigo e a catarse redentora que, ao contrário de emancipar o herói, o coloca em harmonia com as determinações objetivas. É preferível que esse herói ofereça características que possibilitem a identificação com o público, tornando este mais permeável aos direcionamentos, que em geral, se dirigem a contrapor resistências e opiniões prévias com vistas a posturas de maior engajamento subjetivo com a “missão” da instituição. No entanto, mesmo que os indivíduos se identifiquem com a história, os formadores são céticos quanto a possibilidade de generalização das lições do filme para seus próprios contextos sem o esforço de mediação que direcione, já que o grupo tende a manter a defender as mesmas opiniões que já possuíam.

Tais escolhas, diante da falência das experiências formativas em função da imposição de adaptação constante, constituem-se como uma espécie de substituto que se constitui como um referencial comum de saberes sobre a vida garantindo alguma vinculação do grupo em torno de certos princípios, além de alimentar fantasias e desejos de reconhecimento baseado nas “estrelas” por trás das histórias baseadas “fatos reais”.

Convém um olhar mais atento sobre os elementos constitutivos que determinam que o produto eduque para seu próprio consumo, para isso a análise minuciosa das produções mais citadas pelos sujeitos seria de grande valia, mas também permitiria discutir o impacto dos processos de produção na audiência, apontando críticas pertinentes

sobre o senso comum de que o repertório fortalece a crítica além de tratar empiricamente a ideia a hipótese da “regressão da percepção audiovisual” apontada neste trabalho.

Para tanto, seria necessário também ampliar o grupo de sujeitos entrevistados, favorecendo tanto a seleção mais precisa das obras a serem analisadas, quanto a possibilidade de avaliar com maior precisão a real influência dos fatores explicativos localizados neste trabalho separando influências circunstanciais de fatores determinantes com maior clareza.

Acredita-se, também, que a observação ou a participação em situações de formação na posição de pesquisador permitiria discutir com maior profundidade a influência do público das formações nas escolhas dos formadores, já que nesta pesquisa estes sujeitos foram tomados, em grande medida, como objeto do discurso dos entrevistados. Tal estratégia poderia colocar a prova a tão reiterada ideia de resistência ao não habitual e a discussão acerca da relação entre experiência e não identidade, mas tal situação necessitaria de um processo extensivo no tempo e realmente contínuo de acompanhamento.

O presente trabalho pretendeu ampliar a compreensão de fatores sobre os quais não é simples atuar em termos pragmáticos, visto que reconhece em concordância com Adorno, que a semiformação se impõe como a forma social dominante da subjetividade determinada nos termos do capitalismo. Antes nos interessou levar humildemente adiante a tarefa, cada vez mais urgente, de decifrar as determinações objetivas do amálgama entre cultura, mercadoria e ideologia, por meio da reflexão crítica, já que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010).

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. **Filosofia y superstición**. Madri: Taurus, 1972.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: BENJAMIN, W. et all. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 343 p. (Coleção Os Pensadores), 1983.

_____. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. In ADORNO, T. W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a.

_____. Notas sobre o filme. In: COHN, Gabriel (org.). _____. **Sociologia: T. W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986b.

_____. Sobre a música popular. In: COHN, G., org. **Theodor W. Adorno**. São Paulo, Ática, 1986c.

_____. **Mínima Morália** – Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial?** Editora Ática: São Paulo, 1994a.

_____. Tempo livre. In _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994b.

_____. A filosofia e os professores. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. Observações sobre o pensamento filosófico. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995c.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995d.

_____. Educação para quê? In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995f.

_____. A educação contra barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g.

_____. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu (revisão pelos autores, com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira). **Educação & Sociedade**, Campinas: Papirus, ano XVII, nº 56, p.388–411, 1996.

_____. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. O esquema da cultura de massas. In: RIBEIRO, António Sousa (Org). **Sobre a indústria da cultura**. Coimbra: Angelus Novus, Lda, 2003

_____. Reflexiones sobre la teoria de las clases. Tradução de A. G. Ruiz. In: _____. **Escritos Sociológicos: Vol. I. Obra Completa**. Madri, España: Akal, 2004.

_____. **O que significa elaborar o passado**. In: _____. Educação e emancipação. Trad. e Introd. de Wolfgang Leo Maar. 4º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008a.

_____. Tabus a respeito do professor. In: _____. **Adorno o poder educativo do pensamento crítico**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. Teoria da Semiformação. IN: PUCCI, B., ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Teoria estética**. Trad. de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. Sobre a música popular. Trad. Flávio R. Kothe. In: COHN (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, p. 115-146. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1994.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O Conceito de Sociologia. In: **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP/SP, 1977.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, v.36, n. especial, p. 039 – 054, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI *et al.* (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, M. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, nº 60, p. 3-14, São Paulo, fev, 1987.

_____. **Ensino e trabalho feminino**: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, fev. p. 14 23.p.16, 1988.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE**, Porto Alegre, v.27, n.1, p.39-52, jan/abr., 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGNAMI, M. L. V.. **Formação Continuada: O HTPC como espaço para autonomia formativa**. Americana/SP, Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro Universitário Salesiano, 2013.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie**. Trad. Celeste H. M. Ribeiro de Souza /et al/. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Obras escolhidas III – Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. (Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista). São Paulo: Brasiliense, 1989.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 18. nº 52, 2003.

BORGES, C. M. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: A construção do saber docente. In: **Anais da 19ª Anped**, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p 49-95, 1998.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIPOLINI, A.; MORAES, A. Não é fita, é fato: **tensões entre instrumento e objeto: um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Educação. Santa Maria, v.34, n.2, p. 271, maio/ago. 2009.

COHN, G. Esclarecimento e ofuscação: Adorno & Horkheimer hoje, **Lua Nova**, no.43, São Paulo, 1998.

CORREIA, J. A. Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. **Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 1, pp. 19-33, janeiro-abril, 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? IN: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, nº 87, pp. 423-460, maio/agosto, 2004.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** / Claudia L. F. Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza. - São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um Tesouro a Descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. SP: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, Nº 18, 35-40, 2001.

FAURE, E. **Learning to Be.** Paris-Londres: Unesco-Harrap, 1972.

FERNANDES, A. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

FRANCO, M. da S., A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais, in Lições de cinema 1, **Cinema: uma introdução à produção cinematográfica**, SP: FDE, 1992.

FRANCO, R. A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”. In: _____. **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed., Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário Professor x Academia. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 81, p. 85-90, 1992.

_____. **Análise das Políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/Campinas: v..13, n.37, jan./abr. 2008.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. Vol. 25 No. 57 24-54, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: Unesco, 300 p, 2011.

GIOVINAZZO JR., C. A. Cultura, educação e Indústria Cultural: a pedagogização das práticas culturais e as transformações da literatura infantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2004, Araraquara. **Anais...** Araraquara: UNIMED, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr 1995.

GOMES, I. de O. **Narrativas fílmicas na educação para a velhice**. Maringá/PR, Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2012.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

HENNEBELLE, Guy. **Os Cinemas Nacionais Contra Hollywood**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

_____. **Eclipse da razão**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JESUS, R. M. V. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. Salvador/BA, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2012.

KALLEN, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional**, 8/9, 16-22, 1996.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KERR JÚNIOR, D. H. de B. **Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema**. São Leopoldo/RS, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2012.

KITAMURA, E. K. **Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na representação fílmica de Adrian Cowell**. Araraquara/SP. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2011.

KRACAUER, S. As pequenas balconistas vão ao cinema. In: _____. **O ornamento da massa**. Tradução: Carlos Eduardo Jordão Machado, Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. **De Caligari a Hitler – Uma História Psicológica do Cinema Alemão**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

LEOPOLDO e SILVA, F. **Conhecimento e razão instrumental**. Psicologia USP, v.8, n.1, p.11-31, 1997.

LIMA, L. **Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na Sociedade da Aprendizagem**. In: Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2004

LOPES-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo - Capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOUREIRO, Aversão à teoria e indigência da prática: **crítica a partir da filosofia de Adorno**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 11-28, 1995.

_____. Adorno, semiformação e educação. In Revista da UNICAMP **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 83, p.459-456, agosto de 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional, passado e futuro. **Sisifu – Revista das Ciências da Educação**, no. 8, p. 7-22, Jan/Abr. 2009.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial - O Homem Unidimensional**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** 8a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo.** Trad.: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: EdUNESP, 1999.

MARX, K. **Grundrisse.** London, Penguin Books, 1973.

_____. Para a crítica da economia política. Coleção Os Pensadores. SP: Abril, 1978.

_____. **O capital: crítica da economia política.** V. I. Trad. Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Escriba, 1968.

_____. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MAYRINK, M. F. **Luzes, Câmera, Reflexão... Formação inicial de professores mediada por filmes.** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MEDEIROS, S. A. L. **Imagens educativas do cinema / possibilidades cinematográficas da educação.** Juiz de Fora/MG, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2012.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação.** Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NERI, R. 2015. **Professores e a Indústria Cultural: um estudo sobre docentes que ensinam por meio de filmes.** Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade.** Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

ORWELL, George. **1984.** Tradução: Wilson Velloso. 17ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

PADIAL, M. N. **O professor e sua figura no cinema:** Uma análise da docência e da educação escolar retratada em dois filmes hollywoodianos. Dissertação (Mestrado). Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

PAPADOPOULOS, G. **Education 1960-1970.** The OCDE perspective. Paris: OCDE, 1994.

_____. **Aprender para o século XXI.** In DELORS, Jacques (Org.). A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. A., L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa.** Col. 42, no. 147. 2012.

PROKOP, D. **O Papel da Sociologia do Filme no Monopólio Internacional.** In: FILHO, Ciro M. (org.). Prokop. São Paulo, Ática, 1986.

RICHARDSON, R. J. **Entrevista.** In Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZO JÚNIOR, S. A. **Educação Audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil.** São Paulo/SP, Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Universidade de São Paulo (USP), 2011.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. In **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 89, 2004.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação.** 1º. Ed. São Paulo. Contexto, 2011.

SHIROMA, E. O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed, 2002.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner** – How professionals think in action. Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. **The theories of inquiry**: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, v.22:2, págs.119-139, 1992.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

SILVA, M. A. Adorno e o cinema: um início de conversa. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo: CEBRAP, p. 114-126, jul. 1999.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SITOE, R. M. **Aprendizagem ao Longo da Vida**: um conceito utópico? Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, vol.12, nº2, pp. 283-290, 2006.

SOUZA, P. R. Introdução. In: DELORS, J. *et al.* **Educação**: um Tesouro a Descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. SP: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. v. 1, n. 4, p. **Teoria & Educação**, 215-253, 1991.

TAYLOR, F. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo, Atlas, 1979.

TIAGO, S. F. de S. **História da Ciência e formação de professores**: contribuições dos recursos audiovisuais a partir da análise de filmes científicos. Rio de Janeiro/RJ, Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, mayo/ago. 2006.

XAVIER, I. (org). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar**.

Entrevista con Ismail Xavier, *Educação & Realidade*, vol. 33, núm. 1, enero-junio, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. *Perspectiva* (Florianópolis), v.25, p.245 - 270, 2007.

1. Documentos Institucionais

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

Cepal/Unesco. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade**. Santiago: Cepal/Unesco, 1992.

CONSED/Unesco. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: Unesco, 2007

CONSELHO DA EUROPA. **Permanent Education**. Estrasburgo: EU, 1970.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**; relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Recurrent Education: a strategy for lifelong learning**. Paris, 1973.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

_____. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Boletín 50. OREALC/Unesco: Santiago, Chile, 1999.

_____. **Professores e ensino num mundo em mudança**. Relatório Mundial de Educação. Lisboa: ASA, 1998.

_____. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. 2a. ed. Brasília, Distrito Federal: 2001.

_____. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Projeto Regional de Educação e mecanismos de acompanhamento (2002-2017), 2002.

_____. **O docente como protagonista na mudança educacional.** Revista PRELAC, nº1, junho, 2005.

2. Referências Fílmicas

A EXCÊNTRICA Família de Antonia. Direção de Marleen Gorris. [S.I.]: Bergen, Prime Time e Bard Entertainments, 1995. 1 DVD (102 min.), son., color. Título original: Antonia.

AO MESTRE, com Carinho. Direção de James Clavell. Londres: Columbia Pictures Corporation, 1967. 1 DVD (101 min.), son., color. Título original: To Sir, with Love.

AS 7 Faces do Dr. Lao. Direção de George Pal. [S.I.]: George Pal Productions, 1964. 1 DVD (100 min.), son., color. Título original: 7 Faces of Dr. Lao.

AS AVENTURAS de Pi. Direção de Ang Lee. [S.I.]: Fox 2000 Pictures, 2012. 1 DVD (127 min.), son., color. Título original: Life of Pi.

AS AVENTURAS do Barão de Münchausen. Direção de Terry Gilliam. [S.I.]: Columbia Pictures Corporation, 1988. 1 DVD (126 min.), son., color. Título original: The Adventures of Baron Munchausen.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund, Rio de Janeiro: O2 Filmes, VideoFilmes e Globo Filmes, 2002. 2 DVDs (130 min.), son., color.

CINQUENTA Tons de Cinza. Direção de Sam Taylor-Johnson. [S.I.]: Focus Features, 2015. 1 DVD (125 min.), son., color. Título original: Fifty Shades of Grey.

DOGVILLE. Direção de Lars von Trier. [S.I.]: Zentropa Entertainments, 2003. 2 DVDs (178 min.), son., color.

DOUTORES da Alegria. Direção de Mara Mourão. [S.I.]: Grifa Cinematográfica, 2005. 1 DVD (96 min.), son., color.

DUELO de Titãs. Direção de Boaz Yakin. [S.I.]: Walt Disney Pictures, 2000. 1 DVD (113 min.), son., color. Título original: Remember the Titans.

ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard LaGravenese. [S.I.]: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (123 min.), son., color. Título original: Freedom Writers.

FROZEN: Uma Aventura Congelante. Direção de Chris Buck, Jennifer Lee. [S.I.]: Walt Disney Animation Studios, 2013. 1 DVD (102 min.), son., color. Título original: Frozen.

HURRICANE – O Furacão. Direção de Norman Jewison. Universal Pictures, 2000 (140 min.), son., color. Título original: The Hurricane.

IMPÉRIO do Sol. Direção de Steven Spielberg. [S.I.]: Amblin Entertainment e Warner Bros., 1987. 2 DVDs (153 min.), son., color. Título original: Empire of Sun.

MALCOM X. Direção de Spike Lee. Fox Filmes, 1993 (201 min.), son., color. Título original: MALCOM X.

MENTES Perigosas. Direção de John N. Smith. [S.I.]: Hollywood Pictures, 1995. 1 DVD (99 min.), son., color. Título original: Dangerous Mind.

MINHA Vida em Cor-de-Rosa. Direção de Alain Berliner. S.I.: Canal+, Centre National de la Cinématographie (CNC) e Cofimage 8, 1997. 1 DVD (88 min.), son., color. Título original: Ma Vie en Rose.

MR. Holland – Adorável professor. Direção de Stephen Herek. Oregon: Hollywood Pictures, 1995. 1 DVD (143 min.), son., color. Título original: Mr. Holland Opus.

MUDANÇA de Hábito. Direção de Emile Ardolino. [S.I.]: Touchstone Pictures, 1992. 1 DVD (100 min.), son., color. Título original: Sister Act.

MUDANÇA de Hábito 2 - Mais Loucuras no Convento. Direção de Bill Duke. Touchstone Pictures, 1993. 1 DVD (107 min.), son., color. Título original: Sister Act 2: Back in the Habit.

NÓS que Aqui Estamos por Vós Esperamos. Direção de Marcelo Masagão, 1999. 1 DVD (73 min.), son., color. e mono.

NOSFERATU. Direção de F. W. Murnau. [S.I.]: Jofa-Atelier Berlin-Johannisthal. 1 DVD (81 min.), mono. Título original: Nosferatu, eine Symphonie des Grauens.

O CAÇADOR de Pipas. Direção de Marc Forst. [S.I.]: Dreamworks, 2007. 1 DVD (127 min.), son., color. Título original: The Kite Runner.

O CLUBE do Imperador. Direção de Michael Hoffman. New Jersey: Beacon Communications, 2002. 1 DVD (95 min.), son., color. Título original: The Emperor's Club.

O ILUMINADO. Direção de Stanley Kubrick. [S.I.]: Warner Bros., 1980. 2 DVDs (146 min.), son., color. Título original: The Shinnig.

O MENINO e o Mundo. Direção de Alê Abreu. [S.I.]: Filme de Papel, 2013. 1 DVD (80 min.), son., color.

O SENHOR das Moscas. Direção de William Golding. [S.I.]: Two Arts Ltd, 1963. 1 DVD (92 min.), mono. Título original: Lord of the Flies.

OS TRÊS Mosqueteiros. Direção de Frido Niblo. [S.I.]: Douglas Fairbanks Pictures, 1921. 1 DVD (119 min.), mono. Título original: The Three Musketeers.

PRECIOSA: Uma História de Esperança. Direção de Lee Daniels. New York: Lionsgate, 2009. 1 DVD (110 min.), son., color. Título original: Precious.

PRO DIA Nascer Feliz. Direção de João Jardim. [S.I.]: Globo Filmes, 2007. 1 DVD (89 min.), son., color.

QUE HORAS Ela Volta? Direção de Anna Muylaert. [S.I.]: Gullane Filmes, Africa Filmes e Globo Filmes, 2015. 1 DVD (112 min.), son., color.

STREET Fighter. Direção de Steven E. de Souza. [S.I.]: Capcom Entertainment, 1994. 1 DVD (102 min.), son., color.

TEMPOS Modernos. Direção de Charles Chaplin. [S.I.]: United Artists, 1936. 1 DVD (87 min.), mono. Título original: Modern Times.

UM grito de liberdade. Direção de Richard Attenborough: Universal Pictures, 1987 (97 min.), son., color. Título original: Cry Freedom

3. Referências Musicais

BLACK, D.; LONDON, M. **To sir with love**. Intérprete: Lulu. Londres: Epic Records, 1967.