



# **OS MODELOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM OBRAS AUDIOVISUAIS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Gabriel Petter da Penha <sup>1</sup>

## **RESUMO**

Este artigo procura identificar os modelos de profissionalidade docente elaborados por José Contreras em filmes cujos protagonistas são professores. O termo profissionalidade docente é relativamente recente e diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, bem como a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, relacionando-se, também, à autonomia profissional. Dentre os elementos constituintes da identidade docente, as representações elaboradas pela cultura popular e veiculadas pelos meios de comunicação de massa têm papel fundamental. A representação do(a) profissional docente em filmes e outros produtos audiovisuais populares sofreu sensível modificação ao longo do tempo, ao sabor das demandas históricas, políticas e sociais. Todavia, no geral esse personagem foi amiúde projetado como uma espécie de herói abnegado, que com sua força volitiva é capaz de resolver individualmente os problemas sociais que adentram a instituição escolar. Uma imagem que busca, por um lado, eximir o Estado das suas obrigações sociais e, por outro, descaracterizar e desvalorizar o *status* profissional da atividade docente.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente, Identidade docente, Cinema e audiovisual.

## **A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Este trabalho resulta de uma velha problemática abordada em outros escritos: as dificuldades inerentes ao exercício profissional do magistério. Em particular, a influência das representações veiculadas pelos meios de comunicação de massa através das obras audiovisuais na constituição da identidade docente e como discurso politicamente interessado. Esse recorte não é gratuito. Além do longínquo envolvimento que teci com o mundo do cinema e do audiovisual, seja como espectador, estudioso, exibidor cineclubista, realizador e crítico, também sou professor e vivo o dia a dia da instituição escolar no lugar onde o processo educativo formal de fato acontece: a sala de aula.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- CE, [gabriel.petter@gmail.com](mailto:gabriel.petter@gmail.com)



Algo assaz perceptível para quem está inserido ativamente no universo da educação formal, é que ele é marcado por uma estranha contradição: enquanto a figura do professor goza de certo prestígio perante a sociedade, o *status* profissional do magistério sofre constante desvalorização, sobretudo no que concerne aos proventos salariais. Quase ninguém em sã consciência num país de desigualdades sociais gritantes como o Brasil seria capaz de objetar a importância do(a) professor(a) para qualquer projeto de desenvolvimento. Todavia, as condições de trabalho e sobrevivência dos docentes em geral no nosso país são aviltantes, algo que foi historicamente constituído e foi agravado, nas últimas décadas, pela influência dos discursos e das políticas neoliberais, que tiveram papel decisivo tanto na diminuição dos investimentos públicos em educação quanto na elaboração das políticas educacionais.

Isso, obviamente, não é fortuito. A educação é um campo de conflitos de interesse. E apesar de ser central na condução do processo educativo, o(a) professor(a) vê sua autonomia limitada por pressões de natureza social, política e econômica. As próprias práticas de ensino são objeto de diversos agentes. A elaboração prévia dos currículos por “especialistas” que às vezes nunca vivenciaram o cotidiano de uma escola e a dependência das coordenadas político-administrativas evidenciam a decadência do *status* social da profissão docente e a caracteriza, conforme Sacristán (1995), como semiprofissão.

A indefinição no que tange a sua função específica leva o(a) professor(a) a uma inevitável crise identitária. É preciso, portanto, tentar determinar aquilo que diferencia a atividade docente no conjunto das profissões, a fim de resgatar o sentido da autonomia profissional dos professores. É esse mister que nos leva ao termo profissionalidade docente. Conforme Ambrosetti & Almeida (2009), ele surge nas pesquisas sobre professores nos anos 1990, e atualmente encontra-se em desenvolvimento.

Segundo Contreras (1997), a noção de profissionalidade se associa à ideia de autonomia. A preferência pelo termo se dá no sentido de recuperar as qualidades do profissional em suas funções específicas, visando evitar “ideias de cunho corporativista, ligadas aos privilégios sociais e trabalhistas utilizados pelo sistema de poder vigente para garantir a colaboração dos professores na implementação de reformas políticas que lhes eram afeitas” (GORZONI & DAVIS, 2017, p. 1400). Para o autor, a profissionalidade docente compreende três dimensões: 1. Obrigação moral, i.e., a ética profissional, o compromisso com o desenvolvimento e o reconhecimento do valor do



aluno; 2. Compromisso com a comunidade, ou seja, a capacidade de lidar com as expectativas sociais dos currículos, solucionar conflitos e enfrentar as questões sociopolíticas que interferem no ensino; 3. Competência profissional, que se relaciona ao repertório de conhecimentos profissionais, às habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, à análise e reflexão acerca da prática e à condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino. Contreras (1997) delinea assim três modelos básicos de profissionalidade docente, como podemos ver no quadro abaixo:

<b>Modelos de profissionalidade docente (Contreras, 1997, p. 146)</b>	<b>Especialista técnico</b>	<b>Profissional reflexivo</b>	<b>Intelectual crítico</b>
<b>Concepção de autonomia profissional (Contreras, 1997, p. 146).</b>	Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade perante os sistemas educacionais, incapacidade de resposta criativa diante de situações educativas complexas.	Autonomia como responsabilidade moral própria, levando em consideração os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente situações complexas do ensino e para a realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de um objetivo comum) dirigido à transformação das condições institucionais do ensino.



Podemos então concluir que o termo profissionalidade docente se associa a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, bem como a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades (GORZONI & DAVIS, 2017, p. 1400).

Por outro lado, Roldão (2007) distingue a especificidade do exercício da profissão docente no ato de ensinar, que leva ao conhecimento profissional específico e define a profissionalidade docente. Para a autora, a construção do conhecimento profissional docente se dá num processo contínuo de reflexão a partir da sua prática em ação, consolidando sua formação inicial – ainda no período escolar – e em exercício.

No processo de construção do conhecimento profissional, constitui-se a identidade profissional docente, entendida, conforme Garcia et al. (2005, *apud* MUNSBURG e DA SILVA, 2014), pelas posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos professores, através de discursos e agentes sociais, no exercício das suas funções em instituições educacionais. Ela é, portanto, uma construção social pontuada pela multiplicidade de aspectos fundantes – classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão diversificado é a dedicação ao ensino – a ação de ensinar, componente da especificidade da profissão.

## **O PAPEL DAS OBRAS AUDIOVISUAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

De acordo com Aronowitz (1989), as identidades individuais e coletivas são constituídas em três dimensões: 1. As características biológicas que trazemos para todas as interações sociais; 2. Dados compreendidos pelas relações sociais, pela família e pela escola; 3. O sensorio tecnológico que chamamos cultura de massa ou cultura popular. Aronowitz (1989) considera que as formas culturais eletronicamente mediadas são os componentes mais fortes na formação das identidades culturais.

Ryan e Kellner (1988) consideram o filme uma forma particularmente potente para estabilizar e reforçar essas construções sociais, uma vez que as películas transcodificam os discursos da vida social numa narrativa cinematográfica. Ao invés de



refletir a realidade no meio fílmico, os filmes executam uma transferência de um campo discursivo para outro. Como resultado, os próprios filmes se tornam parte de um sistema cultural mais amplo de representações que constroem a realidade social. Para os autores, essa construção ocorre, em parte, através da internalização de representações.

Para Dalton (2007), enquanto sujeitos, nós emprestamos elementos das histórias dos filmes aos quais assistimos para nos ajudar a nos criarmos enquanto personagens e a organizar o enredo das nossas vidas cotidianas. Essa relação é, portanto, mediada por representações.

Os meios de comunicação de massa, universo no qual o cinema está inscrito, ocupam importante papel na organização e construção de determinada realidade social, seja reproduzindo-a, representando-a através dos seus diferentes discursos, seja modificando-a, reconstruindo-a por meio de uma interferência direta em sua dinâmica, em seu funcionamento (CODATO, 2010, p. 48). Nessa perspectiva, o cinema pode ser visto como um palco de representações. O discurso cinematográfico, por sua vez, é gerador e difusor dessas mesmas representações.

O termo representar possui diferentes acepções, bem como o conceito de representação. Para Codato, este pode ser traduzido como “o ato de criar e recriar determinado objeto, dando-lhe nova significação e sentido” (Idem, p. 48).

No que diz respeito à noção de representação social (RS), ela pode ser descrita, conforme Doise (2001), como uma instância intermediária entre conceito e percepção, de caráter cognitivo e simbólico, que busca satisfazer as demandas de conhecimento do homem moderno, premido entre a complexidade do discurso científico especializado e a divisão social do trabalho. As RS podem, destarte, ser figuradas como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras como se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos *media*, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa.

Isso se dá porque é através dos discursos, das imagens e das mensagens midiáticas que tais representações circulam e é neles que acontece o que Jodelet (2001) chama de “cristalização de condutas”. Essas condutas seriam materializadas na linguagem e estruturadas a partir da articulação de elementos tanto afetivos quanto mentais e sociais que, integrados, passariam a afetar, por sua vez, a realidade material, coletiva e ideativa.



No que tange à sétima arte, importa lembrar que, ao testemunhar a realidade sob a forma de uma representação, o cinema precisa ordenar um discurso próprio, que diversos artistas e pensadores (Sergei Eisentein, Dziga Vertov, etc.) identificam no processo de montagem. Assim como outros meios de comunicação, o cinema não apenas reproduz ou transforma as formas de produção cultural, mas também incorpora e transforma discursos fora das mediações.

Além disso, conforme Jodelet (2001), o conjunto das representações constitui um sistema, e seu compartilhamento possibilita a formação de uma visão, um consenso. Para Codato (2010), se há uma visão, presume-se também a existência uma imagem, entendida como elemento que busca no estatuto da imaginação seu próprio lugar de articulação; uma consciência, que Deleuze (1985) conecta, no universo cinematográfico, ao papel da câmera.

Para Jodelet, o desejo de completude por parte do homem propicia tanto o sentimento de identidade como o efeito de literalidade ou unidade no domínio do sentido. Isso gera uma contradição entre identidade e reconhecimento versus alteridade, a qual fomenta um movimento que distingue e ao mesmo tempo integra o sujeito em relação ao outro, ao seu diferente, ao seu Outro. Ora, a condição sine qua non para a manifestação da imagem fílmica é a alteridade. Não há filme sem espectador. O cinema requer um receptor que o vivencie, que complete sua significação, que lhe forneça sentido.

Dessa forma, no caso da sétima arte, a representação nasce da tensão, fundada no desejo, entre a câmera que filma, buscando, a priori, “reproduzir” o real, o filme carregado de ideologia que procura seduzir o espectador, e ele próprio, que projeta seu desejo de completude na obra cinematográfica.

## **O(A) PROFESSOR(A) NAS OBRAS AUDIOVISUAIS**

Não resta dúvida que o(a) professor(a) é um(a) personagem socialmente relevante e não poderia ficar ausente, portanto, do universo cinematográfico. Porém, o primeiro filme de relevo cujo(a) protagonista foi um(a) profissional do magistério foi o melodrama britânico Adeus, mr. Chips (1939). Esta película, hoje conhecida apenas por cinéfilos, foi tão popular à época que chegou a concorrer com o poderoso E o Vento



Levou (EUA, 1939) em sete categorias no Oscar de 1940 – aliás, Clark Gable perdeu a estatueta de melhor ator para o hoje (infelizmente) esquecido Robert Donat.

Para além das curiosidades históricas, este filme trouxe um modelo afetuoso e civilizador de professor que ainda faz parte do imaginário popular. O(a) leitor(a) provavelmente já o viu em outras produções audiovisuais, reencarnado em corpos femininos ou masculinos, mas mantendo a essência do velho misantropo vitoriano. Algo que ressalta imediatamente para quem assiste a essa película é a dificuldade inicial que o jovem Arthur Chipping tem em lidar com os adolescentes do tradicional Brookfield School. Isso decorre principalmente da sua personalidade tímida e retraída. A coisa muda totalmente quando ele conhece a jovem Katherine. O amor da esposa e sua habilidade com crianças transformam completamente o jovem mestre, que conquista o carinho e o respeito de gerações de estudantes. O afeto e o bom-humor britânico são os elementos que levam mr. Chips a conquistar o respaldo social.

Os tempos eram outros. Quando a primeira versão cinematográfica de Adeus, mr. Chips, foi lançada, faltavam apenas quatro meses para que os alemães dessem início à II Guerra Mundial. O pós-guerra trouxe vários novos inimigos para o mundo ocidental. Além dos óbvios comunistas, o *rock'n'roll* e a explosão social da adolescência demandariam soluções que não poderiam mais ser satisfeitas apenas com amor e afeto. É aí que surgem Richard Dadiere e o extraordinário Sementes da Violência (EUA, 1955). Apesar da tradução infame do título original (*Blackboard jungle*, expressão usada para caracterizar uma escola ou sistema escolar marcado pela falta de disciplina e violência juvenil), esta obra traz um novo modelo de professor e de profissionalidade docente. Veterano de guerra, Dadiere é doce e idealista, mas precisa ganhar a vida numa escola barra-pesada de Nova York, dominada por gangues. Embora se mantenha fiel aos seus princípios, a abordagem com seus alunos precisa ser mais firme. E será, quase chegando à tragédia.

Este foi o prenúncio de outro modelo, que mesclaria aspectos tanto de mr. Chips como do durão Dadiere, encarnados pela doce Sylvia Barrett e o pelo agridoce Mark Thackeray, protagonistas, respectivamente, de *Subindo por onde se Desce* (EUA, 1967) e *Ao Mestre com Carinho* (EUA, 1967), lançados nos cinemas com um intervalo de pouco mais de um mês entre si. Vivido por Sidney Poitier (que deu vida a um líder de gangue em *Sementes da Violência*), Thackeray é um engenheiro negro que espera uma oportunidade na sua área de formação. As pressões econômicas o levam a aceitar uma



vaga como professor de matemática numa escola situada em East End, região mais pobre de Londres.

Era uma época de revoluções e estes professores não poderiam se furtar às demandas de uma sociedade cada dia mais diversificada e conflituosa. Mark não se atribui como missão tão somente lecionar matemática, mas oferecer alguma perspectiva de futuro para jovens imersos em graves problemas sociais. Ele é durão, porque precisa ser. Porém, tempera sua rigidez, necessária para impor respeito aos seus alunos deveras indisciplinados, com uma empatia e afeto que o ligará aos educandos de tal forma que ele simplesmente decide abraçar o magistério, recusando uma boa oferta na sua área de formação.

Algo notável, se considerarmos a tipologia de Contreras, é que a maioria desses personagens oscila entre o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O exemplo mais acabado dessa última tendência é a professora Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade* (2007). A professora de literatura inglesa sacrifica sua vida pessoal e desafia as regras da instituição escolar a fim de ajudar seus desacreditados alunos a superar suas próprias limitações e usar a literatura para (re) escrever as suas vidas. Essas tendências representacionais não são, claro, gratuitas, embora não sejam óbvias, à primeira vista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentro da tipologia elaborada por Contreras (1997), os professores mais populares da história do cinema raramente exemplificam o especialista técnico, mas oscilam entre o profissional reflexivo e o intelectual crítico, sobretudo nas produções mais recentes. Embora isso possa soar contraditório para quem prefere ver os produtos audiovisuais como uma mera expressão das ideologias hegemônicas ou dos conflitos de classe, a análise dessas obras precisa de uma mirada menos simplista.

Kellner (1989) nos ensina que é preferível ver o entretenimento popular como um produto complexo, que contém momentos contraditórios de desejo e seu deslocamento, articulações de esperanças e sua opressão. Do ponto de vista do autor, a cultura popular dá acesso aos sonhos e pesadelos sociais, e contém tanto celebrações ideológicas do *status quo* como momentos utópicos de transcendência, momentos de oposição e rebelião e suas tentativas de contenção.



Contudo, é patente que o caráter autodeterminado e meio heroico dos professores mais populares da história do cinema não corresponde à realidade efetiva da profissão docente, marcada por dificuldades concretas, objetivas, que dificilmente podem ser dirimidas pela ação individual voluntária. A celebração desse modelo idealista no fundo é também a expressão da descaracterização da docência profissional, bem como das expectativas sociais projetadas sobre os profissionais do magistério.

Dessa forma, é preciso confrontar as representações da profissionalidade docente tecidas pelas obras audiovisuais e veiculadas pelos meios de comunicação de massa com atenção e certo encantamento, mas também com distanciamento crítico. Esses modelos simbólicos têm bastante poder e certamente influenciam na constituição da identidade docente. Se apontam para a manutenção do *status quo* ou para a autonomia, o público é quem deve dizer.

## REFERÊNCIAS

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

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: Uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

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

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

GORZONI, Silvia de Paula; DAVIS, Paula. O conceito de profissionalidade docente nas produções mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez 2017.

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



MUNSBURG, João Alberto Steffen; DA SILVA, Denise Regina Quaresma.

**Constituição Docente: formação, identidade e professoralidade.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14. 2014, Novo Hamburgo. Anais... Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94103, jan./abr. 2007.

RYAN, Michael; KELLNER, Douglas. **Camera politica: the politics and ideology of contemporary Hollywood film.** Bloomington: Indiana University Press, 1988.