

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

Gabriel Petter da Penha ¹

RESUMO

O presente artigo aborda a representação da profissionalidade docente em filmes que correspondem aos padrões de produção da indústria cultural estadunidense, hegemônica em praticamente todo o mundo. Partimos dos pressupostos de que a identidade docente é constituída sob a influência, entre outras coisas, das representações acerca da docência veiculadas pelos *media* e de que essas mesmas representações constituem um discurso de matriz colonial, uma vez que correspondem a expectativas e valores que pretendem ser universais, ignorando as especificidades históricas e as demandas sociais dos países periféricos e das populações marginalizadas. A partir de filmes criteriosamente selecionados e representativos, apresentamos uma tipologia de professorado baseada no modelo elaborado por José Contreras (2011), apontando possíveis contradições entre os modelos apresentados nas obras cinematográficas e as realidades enfrentadas no dia a dia pelos profissionais do magistério.

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

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a representação da profissionalidade docente em filmes cujos protagonistas são professores atuantes no ambiente escolar formal. As questões que nos movem são: 1. Como essas representações podem influenciar na constituição da identidade docente? 2. Quais são os discursos e valores coloniais contidos nessas mesmas representações?

As perguntas elencadas acima partem dos seguintes pressupostos: 1. As identidades individuais e coletivas são constituídas (também) sob a influência da cultura de massa, através das representações veiculadas pelos modernos meios de comunicação;

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná - PR, gabriel.petter@gmail.com;

2. As películas mais populares protagonizadas por professores são majoritariamente produzidas no mundo euro-estadunidense, trazendo em si, portanto, visões de mundo e valores característicos das sociedades de capitalismo avançado; 3. Essas visões de mundo, hegemônicas, têm influência na construção dos currículos escolares e são difundidas para os países periféricos, materializando-se especialmente através da ação dos corpos docentes, consubstanciando-se na relação professor (a) /aluno (a).

Destarte, visamos, de forma geral, à análise das representações da profissionalidade docente em películas previamente selecionadas. Para tanto, tomamos como referência os modelos de professorado apresentados por Jose Contreras (2011) e como base de discussão teórica a Teoria das Representações Sociais (TRS), os estudos culturais e as teorias decoloniais. Mais especificamente, pretendemos discutir essas representações cinematográficas dentro da ideia de autonomia docente elaborada pelo mesmo Contreras, buscando também identificar aspectos do pensamento colonial presentes nessas representações.

Devido às limitações próprias de uma pesquisa em processo, e como não pretendemos fazer uma revisão exaustiva de filmes, é mister um recorte temporal, bem como explicitar os critérios a partir dos quais as obras foram selecionadas. Considerando que o primeiro filme popular protagonizado por um (a) professor (a) foi o inglês Adeus, Mr. Chips (1939)², propusemos uma periodização que compreende o final da década de 1930 até a primeira década do novo milênio. Por outro lado, elegemos preferencialmente películas que seguem os padrões de produção da indústria cultural estadunidense, de feito comercial, e hegemônica em praticamente todo o mundo. Dessa forma, escolhemos as seguintes películas: Adeus, Mr. Chips (ING, 1939); Sementes da Violência (EUA, 1955); Ao Mestre com Carinho (EUA, 1967); Escritores da Liberdade (EUA, 2007); e Tudo que Aprendemos Juntos (BRA, 2015).

É importante fazer duas ressalvas: primeiramente, não procuramos aqui estabelecer *a priori* um “modelo” de professorado, caracterizado por determinada profissionalidade, o que, por si só, é impossível. Em segundo lugar, não vamos estender nossa análise a todo o universo da produção audiovisual (seriados, telenovelas, etc.), pois

² No que se refere a filmes ocidentais e de cinematografias dominantes.

isso implicaria um esforço desnecessário, posto que nas produções mais populares dessas obras audiovisuais não propriamente cinematográficas protagonizadas por professores, os modelos predominantes são emprestados ao cinema.

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

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A IDEIA DE AUTONOMIA

Dentre as questões comuns àqueles que se dedicam à docência, a temática da profissionalização ganha destaque. Em princípio, essa discussão embute um forte preconceito, isto é, de que ensinar não constitui uma atividade profissional. Essa visão, no entanto, foi historicamente elaborada e, no caso dos países periféricos, como o Brasil, ela é tributária do pensamento colonial, no qual o magistério é assimilado a uma espécie de apostolado, uma “missão”, cujo fim era a assimilação civilizacional dos silvícolas, os “incultos” do Novo Mundo.

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

A colonialidade do poder se desdobra na colonialidade do saber, que se materializa, por sua vez, nos currículos, nos quais os saberes considerados “inúteis” para

o projeto de dominação eurocentrado são ignorados. A respeito da cultura escolar, Julia (2001, p. 10) nos ensina que ela pode ser definida como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporações desses mesmos conhecimentos”. Nesse contexto, o papel que o professor deve exercer é o de ensinar, função definida como meramente técnica, instrumental, completamente apartada de qualquer intenção ética ou política.

Isso não é casual. O processo de laicização da educação no mundo ocidental coincidiu com a ascensão da burguesia enquanto classe dominante, priorizando o Estado como principal agente de formação do professorado. E à medida que as demandas desse grupo social mudam, os professores são convocados a se engajar em reformas que buscam redefinir os rumos da sua “profissionalização”, mas que, na verdade, trazem no seu bojo uma proletarização cada dia mais evidente.

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

É nesse sentido que vamos ao encontro do termo profissionalidade docente, o qual se relaciona ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, bem como a objetivos que se pretende atingir no exercício da profissão, traduzindo a forma dos professores conceberem e exercerem seu ofício. Dentro das discussões levantadas por CONTRERAS DOMINGO (2011), esses aspectos estão ligados à ideia (e ao ideal) de autonomia docente, o que implica, na sua visão, a assunção de uma postura

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

autoconsciente do professorado, face às pressões sociais e institucionais pela sua instrumentalização, o que leva, naturalmente, à problemática da sua identidade.

Para CONTRERAS DOMINGO (2011), a relação entre profissionalidade e autonomia é explicada da seguinte forma:

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

A concepção de autonomia no âmbito da profissionalidade docente se expressa de diferentes formas (ver quadro mais adiante). No universo do cinema, no qual o (a) professor (a) já estrelou dezenas de películas, é possível vislumbrar como a autonomia é representada, deixando entrever os currículos ocultos nas entrelinhas dos enredos fílmicos, bem como os papéis que os profissionais docentes devem desempenhar. Para 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, familiares e escolares; 3. O sensorio tecnológico que chamamos cultura de massa ou cultura popular. O mesmo autor considera que as formas culturais eletronicamente mediadas são os componentes mais fortes na formação das identidades culturais.

Portanto, o cinema constitui um rico campo de investigação que vai muito além da mera hermenêutica ou da elucubração linguística. Através das representações por ele produzidas e veiculadas, é possível perceber sua influência na constituição da identidade docente, bem como o caráter colonial dos currículos ocultos dentro de enredos cuja finalidade, à primeira vista, é apenas entreter um público aborrecido da realidade.

O CINEMA E SUAS 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). Destarte, o cinema (enquanto dispositivo e obra artística e cultural) funciona como um palco de representações, geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico.

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

A internalização dessas representações ocorre de forma inconsciente. Para Dalton (2007), enquanto sujeitos, nós emprestamos elementos das histórias dos filmes aos quais assistimos para nos ajudar a nos criarmos enquanto personagens e a organizar o enredo das nossas vidas cotidianas. Nessa perspectiva, as representações sociais nos ajudam a entender a dinâmica desse processo.

Podemos descrever a representação social 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. Consiste também no ato de criar – e recriar – determinados objetos, dando-lhes novas significações e sentidos. Doise (2001) concebe as RS como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras pelas quais se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos *media*, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa, resultando no que Jodelet (apud. NÓBREGA, 2001) chama de “cristalização de condutas”. Essas se materializam na linguagem e se estruturam a partir da articulação de elementos afetivos, mentais e sociais que, integrados, passam a afetar, por sua vez, a realidade material, coletiva e ideativa.

As representações geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, com o auxílio dos meios de comunicação de massa, configuram uma visão, um discurso, que busca forjar o consenso. Não são, portanto, expressões inocentes, neutras e exclusivas da

mente de um cineasta, sobretudo quando levamos em conta a enorme rede de mediações que perpassa a produção de uma obra audiovisual. Essas representações, pelo menos quando falamos de filmes comerciais, quase sempre trazem em si os valores socialmente dominantes, variando, porém, conforme o contexto social no qual essas películas foram realizadas.

No que concerne à representação do (a) professor (a), portanto, da profissionalidade docente, Dalton (2007) advoga que “O conhecimento geral acerca das relações entre professores e estudantes (...) é criado pelos constructos da cultura popular representados nos meios de comunicação de massa” (2007, p.2), não obstante seja importante esclarecer que esses constructos, na verdade, reforçam estereótipos ou projetam ideais politicamente enviesados, uma vez que boa parte das populações do mundo ocidental teve alguma experiência em instituições escolares.

Em outras palavras: por meio dessas representações é possível vislumbrar os aspectos do currículo oculto nos filmes, bem como o papel dos profissionais da educação, conforme a perspectiva da indústria cultural dominante. Seguindo o esquema elaborado por CONTRERAS DOMINGO no seu livro *La Autonomía del Profesorado* (2011), temos três modelos de professorado e suas respectivas concepções de autonomia. A seguir, exibimos uma adaptação do esquema original, sem explicitar as dimensões da profissionalidade docente, que estão resumidas no esquema por nós elaborado a seguir:

MODELOS DE PROFESSORADO		
Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Ensina sem visar questões normativas; • Prática completamente despolitizada; 	<ul style="list-style-type: none"> • Guia o ensino a partir de valores educativos pessoalmente assumidos; • Prática politizada, em parceria com a comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina visando à emancipação individual e social; • Defende os valores voltados ao bem comum; • Exerce a autorreflexão sobre

<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade sobre o domínio técnico; • Concebe a autonomia como status ou atributo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e reflete sobre a sua prática; • Concebe a autonomia como responsabilidade moral própria. 	<p>as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concebe a autonomia como emancipação.
---	---	--

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

QUE TIPO DE PROFESSOR?

O primeiro filme popular cujo (a) protagonista foi um (a) professor (a) foi o inglês Adeus, Mr. Chips (1939). O fato mais importante sobre essa obra, um grande sucesso de público e crítica, à época⁴, é que ela estabeleceu um modelo tradicional de professor no cinema, que persiste até hoje. Para quem assistiu à película⁵, é fácil reconhecer esse personagem doce e gregário, em vários outros professores de filmes, novelas e seriados.

Contudo, quando a primeira versão cinematográfica de Adeus, Mr. Chips⁶, foi lançada, faltavam apenas quatro meses para que os alemães dessem início à II Guerra Mundial. O próprio mundo no qual se desenrola o longa, entre a segunda metade do Século XIX e o início do século XX, tinha virado pó. O pós-guerra trouxe vários novos inimigos para o mundo ocidental. Além dos óbvios comunistas, o rock'n'roll e a explosão social da adolescência demandariam respostas que já não viriam do amor quase paterno de um professor vitoriano pelos seus alunos seletos de um internato. É aí que surgem Richard Dadier e o extraordinário Sementes da Violência (EUA, 1955). Apesar da tradução infame do título original (Blackboard Jungle, expressão usada para caracterizar uma escola ou sistema escolar marcado pela falta de disciplina e violência juvenil), essa obra traz um novo modelo de professor e de profissionalidade docente. Veterano de guerra, Dadier é gentil e idealista, mas precisa trabalhar numa escola barra-pesada de

⁴ Rendeu pelo menos um Oscar, das sete categorias a que foi indicado: melhor ator, para Robert Donat, que derrotou ninguém menos que Clark Gable, indicado por.... E o Vento Levou (EUA, 1939).

⁵ A Classicline lançou o DVD do filme há alguns anos.

⁶ O filme conta com outras duas versões, lançadas em 1969 e 2002, este, um telefilme.

Nova York, dominada por gangues. Embora se mantenha fiel aos seus princípios, a abordagem com seus alunos precisa ser mais firme. E será, quase levando-o à tragédia.

Este foi o prenúncio de outro modelo, que mesclaria aspectos tanto de mr. Chips como do “durão” Dadier, encarnados pela doce Sylvia Barret 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 ao líder da gangue que atormentava o professor Dadier em *Sementes da Violência*), Thackeray é um engenheiro negro oriundo das Bahamas vivendo na Inglaterra que espera uma oportunidade na sua área de formação. As pressões econômicas o levam a aceitar uma vaga como professor de matemática numa escola situada em East End, região mais pobre de Londres. Numa época de revoluções, estes professores não poderiam se furtar às demandas de uma sociedade cada dia mais diversificada (sobretudo no quesito racial, num mundo em plena descolonização) e conflituosa, em face da massificação escolar. 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, mas tempera sua rigidez, necessária para impor respeito aos seus alunos deveras indisciplinados e algo racistas, com uma empatia e afeto que o ligará aos educandos de tal forma que ele simplesmente decide abraçar o magistério, recusando uma boa oferta de emprego na sua área de formação, no apoteótico final do filme. *Ao Mestre com Carinho* trouxe na prática um modelo redentor de professor.

Essa tendência encontrará sua manifestação talvez mais extrema na professora Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade* (2007), que usa a literatura como recurso para apaziguar os conflitos raciais da Woodrow Wilson High School, outrora aclamada escola pública, porém decadente desde a integração inter-racial (por força da lei) dos alunos e com sérias tensões internas por ocasião dos distúrbios de Los Angeles, ocorridos em 1992 (época na qual se passa o filme), apenas dois anos antes do ingresso de Gruwell na instituição.

Herói não é bem o adjetivo correto para classificar o músico e professor acidental Laerte, do filme brasileiro *Tudo que Aprendemos Juntos* (2015), baseado na peça *Acorda, Brasil*, escrita pelo poderoso empresário Antônio Ermírio de Moraes, que também

investiu no longa. Todavia, sua prática enquanto professor de música e regente de uma orquestra sinfônica na favela paulistana de Heliópolis, apesar da péssima formação inicial e da indisciplina dos seus alunos – que o provocam chamando-o de “Obama”, referência de cunho racista ao então presidente estadunidense –, consegue “transformar” a comunidade, bem como as vidas dos seus pupilos, à medida em que eles imergem na “música clássica” – europeia, obviamente.

Se considerarmos os modelos de professorado e os atributos da profissionalidade de cada um deles, bem como suas respectivas concepções de autonomia, veremos que, salvo o doce Mr. Chips, um tradicional incorrigível, a maioria dos mestres aqui citados oscila entre o profissional reflexivo e o intelectual crítico, mesmo que os atributos da profissionalidade em cada uma dessas representações não esteja explícita. Mas isso por um lado, porque, por outro, esses professores não trazem uma proposta revolucionária em relação ao sistema socioeconômico hegemônico. Na verdade, a ética da sua profissionalidade é mais voltada à inserção dos alunos marginalizados pelo sistema na instituição escolar do que a algum tipo de promoção da autonomia por parte dos mesmos. Daí que quase todos esses profissionais do magistério tenham como antagonistas as próprias instituições escolares, cujas práticas e regras se apresentam como ultrapassados, representadas por alguma figura de poder, e que seu grande desafio seja redimir alunos desviantes, sobretudo com a adoção de novas e sedutoras estratégias de ensino, bem como por meio da compreensão empática desse alunado. Sua grande vitória é trazê-los de volta para “o caminho do bem”. As estruturas coloniais de onde derivam as injustiças sociais permanecem inalteradas. Nessa história, o final quase sempre é feliz. Mas só para quem interessa manter tudo como sempre esteve.

CONCLUSÕES: CATARSE SUBVERSIVA OU ILUSÃO COLETIVA?

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

status quo como momentos utópicos de transcendência, momentos de oposição e rebelião e suas tentativas de contenção.

Nossos professores de cinema simbolizam essas contradições, pois ao mesmo tempo em que são representados como progressistas, dentro dos limites do universo político euro-americano, eles não expressam uma transformação substancial na instituição escolar ou mesmo nos currículos, buscando, na verdade, inovar amiúde apenas nas práticas pedagógicas, a fim de aproximar alunos apáticos dos conteúdos elaborados pelos grupos de poder hegemônicos, bem como na postura ética, buscando quebrar as barreiras que os separam do alunado.

Essa ação é sempre solitária, o que nada tem a ver com a ideia de autonomia docente que discutimos neste espaço, mesmo porque ela não corresponde ao isolamento social e nem ao voluntarismo puro e simples. A expectativa social que essas obras geram é absolutamente irreal e pode levar muitos profissionais da educação a conceber seu trabalho como uma espécie de ação heroica – a missão, da qual falamos anteriormente. Mas professores não são heróis, muito menos meros “profissionais”, no sentido que esse termo ganhou nas “reformas” educacionais.

Um dos grandes truques – e trunfos – do cinema é nos fazer sonhar acordados. É a capacidade de nos oferecer breves, porém maravilhosos momentos de transcendência da vida cotidiana, das amarras e dos limites sociais. Essa catarse, que no caso da sétima arte é potencializada pela riqueza própria dos recursos dramáticos e tecnológicos que ela incorporou ao longo dos anos, nos dá a entender que tudo é possível – e é, mas apenas do outro lado do écran.

Infelizmente, porém, temos plena consciência, no exercício cotidiano do nosso ofício, que nossos “momentos de transcendência” são escassos. Afora a intensa proletarização da atividade docente, o papel reservado à escola, mormente à escola pública e gratuita, foi ampliado na mesma medida em que os Estados nacionais foram sequestrados pelo capital, com a emergência do neoliberalismo. No âmbito de sociedades cada dia menos protegidas pelo poder público e de vultosas demandas por “melhor nível de formação” em função dos interesses do mercado, a escola foi eleita como a panaceia e os professores como salvadores abnegados do mundo.

A celebração desses modelos idealizados de professor (a) no fundo é também a expressão da descaracterização da docência, no seu sentido ético e político. Destarte, é preciso confrontar essas representações com atenção e certo encantamento, mas também com distanciamento crítico. Esses modelos têm bastante influência sobre a sociedade. Se apontam para a manutenção do *status quo* ou para a autonomia, o público é quem deve dizer.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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