JULIANA SPINELLI FERRARI SINZATO

Under the dome: os professores e a Indústria Cultural

**São Paulo
2015**

JULIANA SPINELLI FERRARI SINZATO

Under the dome: os Professores e a Indústria Cultural
(Versão Corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Sinzato, Juliana Spinelli Ferrari.

Under the dome: os professores e a indústria cultural / Juliana Spinelli Ferrari Sinzato; orientador Pedro Fernando da Silva. -- São Paulo, 2015.

99 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Indústria cultural 3. Professores; Estereótipos 4. Tabus 5. Pseudoformação (*Halbbildung*) I. Título.

Nome: Sinzato, Juliana Spinelli Ferrari

Título: *Under the dome*: os professores e a Indústria Cultural

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Às Sandras, às Idas,
às Denises, às Veras
e às Lígias,
nem *tias*, nem *donas*.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano por permitir o desenvolvimento desse trabalho e ao meu orientador, Pedro Fernando, por materializar essa oportunidade.

Agradeço ainda aos professores Ari, Leon, Lineu, Claire e Paulo, pela generosidade em dividir novas formas de ler os textos e a vida.

Aos meus pais, Jair e Sonia, pelo suporte financeiro, emocional e espiritual. Pela dedicação em ouvir as ideias, os entraves, os avanços e retrocessos de cada uma das partes dessa dissertação. Pelas conversas em finais de semana, espaçadas por períodos cada vez maiores, diretamente proporcionais ao tamanho da saudade.

Ao Vinicius, que nesse processo de três anos foi tudo: olhos, braços e ouvidos, amigo, leitor e, ainda, marido. Pelas noites mal dormidas, pelos dias de exaustão, pela paciência e pela pressão. Por ser a medida exata do que eu precisava em cada momento. E por todos os momentos em que tudo se resumia a um insistente abraço.

À Mariana, pela vontade infinita de ver as coisas bem, sem crise, sem confronto e à Yuri, pelos ouvidos atentos e acolhedores, e pela disposição em ajudar sempre, não importando como.

Ao Mauricio pelos livros emprestados, pelas incansáveis idas às Festas do Livro, pelas horas de discussão, pela leitura, pela revisão, e por ser uma das poucas pessoas nesse mundo com quem falar de Adorno, em um sábado à noite, faz sentido.

Ao Mauro e à Margaret, pelo companheirismo, pelos almoços, jantares e lanches da madrugada, pelo ar condicionado. Pela presença e participação em todos os momentos que realmente importam e por me deixarem ser parte.

Ao Márcio, à Daiane e à Nicole, por diminuírem significativamente a carga de pressão durante esse mestrado, essa dissertação é a única coisa que eu vou parir nos próximos anos, e dessa vocês me livraram.

À Nilza, que faz São Paulo ser uma cidade tão melhor, tão mais simples. Pelas conversas tão enriquecedoras e por aquelas em que apenas jogamos palavras ao vento. Pelas quintas de primeira, pelo pouso, pela dedicação em encontrar apartamento, pelo carinho e pela tentativa sempre esforçada em me ver feliz e por ser uma Tia, com letra maiúscula.

Ao Ricardo e à Tatiana, por formarem o grupo de pseudoformados mais conscientes que eu já conheci, e por fazerem piadas tão bem elaboradas sobre a nossa condição, que tanto enriqueceram essa dissertação.

À Bruna, parte integrante desse grupo, pela amizade infinita e tão cheia. Por ler e ouvir tudo sobre essa dissertação e ser parte dela e da minha vida em tantos momentos, por me lembrar de brincar.

À outra Bruna, a Terra, sem a qual, eu nem teria me inscrito nesse mestrado.

À Marianna, pela revisão e pelo abraço, pela casa e pela sopa de tomate e, principalmente, por ficar junto e perto, mesmo à distância.

Aos queridos Valther, Douglas, Júlio, Tiago, Ícaro, Janderson, Camila e Tânia, pelo apoio e pela compreensão.

E a todos que me entenderam e me ajudaram nessa fase da vida, que de tão característica, recebeu até nome próprio: Mestrado.

RESUMO

Sinzato, J.S.F. (2015). *Under the dome*: os professores e a Indústria Cultural. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A relação com a educação passou por inúmeras transformações ao longo dos anos. Entre essas mudanças, a relação entre professores e alunos sofre com a impossibilidade real da experiência. Com base nas análises da sociedade propostas pela Teoria Crítica da Sociedade, buscamos compreender esse fenômeno a partir dos conceitos de consciência estereotipada, pseudoformação (*Halbbildung*), estereótipos e tabus, e da relação destes com a ação dos meios da Indústria Cultural, em especial a televisão, que produz e distribui, de forma padronizada e repetitiva, personagens que representam professores. Assim, a investigação proposta volta os olhares para esses personagens, para a forma como a Indústria Cultural funciona, para as especificidades da televisão e de seus programas, em especial, das novelas, e para as mudanças ocorridas no estereótipo de professor, apresentado e repetido à exaustão por esses meios. A metodologia utilizada é uma revisão bibliográfica dos estudos acerca do funcionamento da Indústria Cultural como sistema de meios e da televisão como mecanismo ideológico, além de uma análise dos personagens professores apresentados em telenovelas. Tendo como objetivo compreender o potencial de influência da estereotipia dos personagens professores, estandardizada pela televisão, na relação com o professor real e discutir os limites e possibilidades da formação nessas condições, utilizamos a análise de personagens professores que foram apresentados em dois momentos históricos, em telenovelas que passaram pelo processo de *remake*. Os resultados apresentam a rigidez dos estereótipos que constituem uma espécie de redoma sobre os professores, que impedem a experiência com o professor real e sua história.

Palavras-chave: Educação; Indústria Cultural; Professores; Estereótipos; Tabus; Pseudoformação.

ABSTRACT

Sinzato, J.S.F. (2015). *Under the dome: teachers and the Cultural Industry*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The relationship with education has undergone many changes over the years. Among these, the relationship between teachers and students suffers from the impossibility of a real experience. Based on the analysis of society proposed by the Critical Theory of Society, we try to understand this phenomenon through the stereotypical awareness of concepts, pseudo-formation (*Halbbildung*), stereotypes, and taboos, and their relationship with the Culture Industry media action, primarily television, which produces and distributes, in a standardized and repetitive way, players representing teachers. Thus, the proposed research looks back into these players and to the way that the cultural industry works, into the specifics of television and its shows, especially the soap operas, and the changes in teacher's stereotype, presented and repeated to exhaustion by such media. The methodology used is a literature review of studies on the operation of Cultural Industry as a media scheme and television as an ideological mechanism, as well as an analysis of teachers players presented in soap operas. Aiming to understand the potential influence of stereotyping of players "teachers", standardized by the television, on the relationship with the real teacher and discuss the limits and possibilities of education in such conditions, we used the analysis of players that were presented in two different historical moments in soap operas that are remakes. The results show the rigidity of the stereotypes that constitute a kind of dome over the real teachers, which prevent the experience with them and their history.

Keywords: Education; Cultural Industry; Teachers; Stereotypes; Taboos; Pseudo Formation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
INTRODUÇÃO	16
ESTRUTURA DO TRABALHO	24
1. CASTELOS E CROCODILOS	25
1.1. O fosso ao redor dos professores	29
1.2. Sobre a ponte que não desce	35
2. COMO E POR QUE A INDÚSTRIA CULTURAL FUNCIONA?	40
2.1. A evolução do conceito de Indústria Cultural	42
2.2. Cinema, Rádio e Televisão: os mecanismos de ação	45
2.3. Televisão e Indústria Cultural	52
3. TODA JANELA TEM VISTA PARA O MAR: SOBRE A TELENÓVELA BRASILEIRA	58
4. O PROFESSOR NA TELA: PEQUENO HISTÓRICO DE PERSONAGENS E PESQUISAS	65
4.1. Os personagens das telenovelas brasileiras	72
5. ENTRE PASSADO E PRESENTE: ANÁLISE DOS PROFESSORES EM CENA	76
6. REFAZENDO AS PONTES	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

Apresentação

O presente trabalho busca compreender o fenômeno da educação a partir da relação dos alunos com os professores, com especial atenção às grandes transformações pelas quais tem passado essa relação, entendendo que, entre essas transformações está a ação de uma consciência estereotipada, que impossibilita a experiência com o professor real. Para isso, recorreremos a exemplos de professores descritos pela Indústria Cultural, passando pela literatura, rádio e cinema, com especial atenção para a televisão. Partindo do conceito de estereótipo, analisamos a técnica de reprodução televisiva para compreender como o professor é representado pela televisão, através de diferentes personagens.

O objetivo de realizar essa pesquisa é investigar a relação professor-aluno e a forma como essa relação é pautada em estereótipos e tabus, tornando-se fria e preconceituosa, uma vez que impedida de ser real e transformadora.

Com base nos conceitos apresentados pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade, pudemos esclarecer a ação de alguns elementos da Indústria Cultural sobre o fenômeno do preconceito e da frieza nas mais diversas relações sociais, em especial nas relações de ensino e aprendizagem.

Não é novidade que a relação entre professores e alunos, no decorrer da história tenha enfrentado problemas. Desde a imagem do professor carrasco (Adorno, 1965b/1995), que exercia, inclusive, violência física sobre seus alunos, passando pela imagem dos professores que hoje se convertem em distribuidores de conhecimentos, chegando, inclusive, a todo tipo de violência que tem sido registrado em notícias sobre o contexto escolar, em especial, nas escolas brasileiras.

Essas diferentes imagens acompanharam as transformações ocorridas no próprio sistema educacional. Segundo Saviani (2008), o modelo escolar sofreu, ao longo dos anos, inúmeras transformações, que abarcaram a figura do professor, seu lugar e sua função em cada um desses momentos.

Uma breve análise do modelo tradicional, focado na transmissão de conteúdos, nos permite perceber que, nessa proposta, o professor ocupa lugar central no processo educativo, uma vez que é a voz que garante a transmissão de conteúdos, processo base da escola tradicional.

Neste sentido, podemos afirmar que o professor da escola tradicional precisava de certa formação prévia, já que deveria transmitir justamente os conteúdos sobre os quais tinha domínio.

Com o advento da chamada Escola Nova, no Brasil da década de 30, esse quadro se modifica completamente, uma vez que a escola passa a desempenhar uma função de “equalização social” (Saviani, 2008, p. 27), de correção das distorções expressas pela marginalização, não dos ignorantes, mas dos rejeitados. Assim, o escolanovismo convoca ao centro do debate educacional a criança e o sentimento, deixando de lado a importância dos conteúdos e da intelectualidade docente.

Esse movimento, em comparação com a escola tradicional, é entendido por Saviani (2008) como um movimento de transição: “do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno (...)” (p.08).

Se em um primeiro momento as atenções se voltavam para o domínio do professor sobre determinada área de conhecimento e sua capacidade de estabelecer relações entre os alunos e as ciências, no modelo da Escola Nova, o professor é convertido em facilitador, alguém que estimula e cria condições para os processos de aprendizagem que, em situações corretamente arranjadas, acontecem espontaneamente.

Outro período marcante para a educação e para a configuração do lugar do professor é o momento da inserção de ideias tecnicistas aplicadas ao modelo escolar. Essa forma de educação tem como eixo central a “organização racional dos meios”, colocando professores e alunos em posições secundárias no processo educativo. Com base na eficiência, garantida pela assessoria de profissionais supostamente especializados, alunos e professores passam a fazer parte de um plano, tornando-se “executores” de projetos previamente organizados para ambos.

Nesse processo de transição de modelos e ideais, podemos perceber que o espaço do professor é cada vez mais restrito e que sua atuação parece perder mais importância a cada novo modelo que é introduzido, um lugar que resulta, portanto, dessas modificações na estrutura social, abarcadas pelos modelos de educação de cada época e reforçados pelas condições atuais da profissão.

Nóvoa (2007) afirma que os problemas educacionais da atualidade são resultado de uma postura da escola de assumir todos os papéis sociais que lhe foram conferidos ao longo dos anos, fazendo com que essa instituição chegasse ao estado em que se encontra, sofrendo do que o autor denomina “excesso de missões”.

Isso quer dizer que o caminho entre a instituição que transmitia conhecimento e a configuração atual do que conhecemos por escola encerra uma carga, cada vez maior, de tarefas que lhe são atribuídas, as quais, são quase sempre apropriadas pelos professores, com “grande generosidade” (Nóvoa, 2007, p.06), que é a única resposta possível aos professores, diante das demandas e da iminência de serem punidos, banidos ou, como mais frequentemente acontece, serem rotulados de preguiçosos, ou sem vontade. Como resultado desse acúmulo de tarefas, impossíveis de serem recusadas, a escola contemporânea enfrenta problemas, como uma espécie de dispersão em excesso e uma dificuldade, sempre crescente, em definir prioridades, em fornecer condições reais de aprendizagem dos alunos.

Diante dessa inundação de missões, outro fenômeno amplamente observado é o crescente desprestígio da profissão de ensinar. Se, na Alemanha descrita por Adorno (1965b/1995), esse desprestígio estava vinculado às imagens como as de um carrasco, um “infantilóide” ou um ser assexuado, esses tabus são materializados, com algumas alterações na realidade de países como o Brasil.

Isso pode ser percebido a partir de pequenos exemplos do cotidiano, como as notícias sobre os professores e suas condições de trabalho. Dentre essas notícias, está, por exemplo, o aumento do piso salarial dos professores¹, reajustado para um valor muito próximo daquele atribuído a profissionais sem qualquer formação superior. Apesar do reajuste parecer alto, diante das conquistas de aumento de outras classes de trabalhadores, trata-se de uma tentativa falha de correção de valores que são, historicamente, abaixo da média de remuneração para profissionais com formação universitária.

Para Nóvoa (2007), tanto o desprestígio social quanto o financeiro são elementos de uma situação de fragilidade da profissão de ensinar que, somados à grande quantidade de tarefas, configuram um paradoxo fatal para a escola

¹“Piso salarial dos professores terá 13,01% de reajuste e passará a valer R\$ 1917,78.” Publicação do Ministério da Educação em 06 de janeiro de 2015 em <http://portal.mec.gov.br/>

contemporânea, a saber, um profissional repleto de tarefas, mas sem crédito para realizá-las. Expandido o quadro, podemos perceber que a situação de desprestígio do professor passa então por muitas dimensões. Em uma sociedade em que o conhecimento ocuparia um lugar de “redentor das diferenças”, é justamente o profissional responsável por garantir a transmissão desse conhecimento que encontra seu estatuto profissional mais fragilizado:

“Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.”
(Nóvoa, 2007, p.12)

Trata-se portanto de uma situação de descompasso entre as exigências da profissão e as condições de trabalho concretas de um professor que consiga refletir sobre sua prática, cujo resultado é uma espécie de ciclo de descrédito. Enquanto o status profissional está em descrédito, o professor tem que se esforçar para garantir condições mínimas de vida com qualidade, acaba portanto, tendo que assumir múltiplas funções, jornadas de trabalho e atribuições diversas, o que impede que encontre tempo para reflexões mais aprofundadas sobre sua prática, colocando assim, suas atuações sob suspeita de serem irrefletidas e mecanizadas.

Isso quer dizer que estamos diante de um problema de credibilidade da profissão, que vem sendo perdida, tornando-se elemento fundamental do processo de desprestígio do professor. Esse problema pode ser dividido em três dimensões, segundo Nóvoa (2007), que são: a ausência de mecanismos para que os professores intervenham diante de situações de falta de ética dos colegas; uma dinâmica profissional de constante prestação de contas e, por fim, a ausência de lideranças intelectuais, sintetizadas no sentimento de incapacidade de intervenção política, já que estes profissionais estão em constante competição com vozes que falam mais alto: “Numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que aprender a falar mais, temos que ter uma voz pública mais forte e temos que aprender a comunicar melhor com o exterior.” (p. 17)

A competição de que fala Nóvoa (2007) com relação aos veículos midiáticos é desleal. Vemos crescer cada vez mais a interferência dos meios de comunicação e, em especial, da televisão sobre a vida das pessoas, muitas vezes, estando inclusive, mais presente na vida dos alunos que os próprios professores.

Essa influência pode ser percebida pelo fato de que os meios de comunicação estão em grande parte dos lares e, assim, acabam por ser o conteúdo de praticamente todos os diálogos e discussões cotidianas. Entre esses meios, damos especial atenção à televisão, que materializa prontamente o espaço que descrevemos.

A televisão² configura-se hoje como uma forma de influenciar o espectador, de determinar padrões de comportamento e difundir ideologias, mas para além desse vetor, na contramão, temos a televisão como um mecanismo que serve como fonte de informações sobre o espectador, uma vez que é com base nas análises de audiência que novos programas e personagens são constituídos, é também essa audiência que determina quais marcas e produtos se vinculam ou se afastam de determinado produto de entretenimento³.

Se a televisão é entendida como uma forma de conhecer os espectadores e quase todas as pessoas tem acesso a televisores, podemos inferir que uma análise que parta do conteúdo e da forma televisiva pode ser fonte de dados sobre as relações humanas. Dessa forma, analisando personagens e enredos, podemos conhecer os espectadores que os acompanham, suas impressões e a percepção desse personagem, já que é justamente essa audiência que determina, ainda que não completamente, esse personagem.

Nesse sentido, se voltarmos nossa atenção para a forma como os professores são representados pela televisão, poderíamos conhecer a relação que os espectadores tem com uma figura docente representada, ou seja, se o enredo e os personagens estão submetidos aos desejos do público, podem ser considerados uma dimensão de investigação da relação das pessoas com os professores, mesmo considerando que não se trata de uma relação direta, imediata e precisa, já que, é importante denotar que há outros desejos, manifestos pelos espectadores, aos quais

² O termo televisão" pode ter muitos usos como "aparelho" ou "indústria", por isso, faz-se necessário deixarmos claras as mediações que o perpassam e aquela que elegemos para os fins dessa pesquisa. Entende-se aqui, televisão como um meio, ou ainda, uma forma de transmissão que representa o ponto onde culmina um processo produtivo industrial e a partir do qual se difunde a lógica mercantil do entretenimento para grandes audiências. Cashmore (1998), afirma que a televisão pretende, por meio da transmissão de mensagens, preencher todas as lacunas da vida social, tratando-se, portando de um mecanismo que se utiliza de uma "força bruta" para impor valores éticos e políticos. McLuhan (1974) a televisão é um meio e que, como meio, é uma mensagem que rejeita a especificidade de delineações.

³ A ideia de que é possível conhecer o espectador a partir do destino de personagens é uma inferência fundamental para essa pesquisa, todavia, é uma formulação que conserva a análise crítica da Indústria Cultural como provedora de padrões. Os espectadores podem ser conhecidos pela audiência porque a forma de reagir a programas, personagens e enredos, é repetida à exaustão, ou seja, o espectador responde a uma programação que, na realidade, está dada de antemão, padronizada, para gerar espectadores também padronizados.

a Indústria Cultural não atende. Existe, portanto, uma relação com os desejos que convém, cuja apresentação interessa aos produtores.

Lopes (2007) afirma que a televisão oferece uma difusão de informações a todos, independentemente da condição intelectual ou social. Nesse sentido, ocupa um lugar que cabia a instituições como a família, a igreja e até mesmo a escola, permitindo o surgimento de um novo espaço público, que traz para si o controle da formação e dos repertórios, ocupando um espaço até então exclusivo de intelectuais, líderes religiosos e políticos, disseminando conteúdos, orientando comportamentos e inspirando a formação de identidades. Sua contradição como instrumento de formação reside no paradoxo de ser um novo espaço público, criado a partir da iniciativa privada, o que explica o fato, por exemplo, do grande sucesso de um de seus principais produtos, que é a telenovela, ser justamente o tipo de programa que “constitui-se em veículo privilegiado do imaginário social, capaz de propiciar a expressão de dramas privados em termos públicos e dramas públicos em termos privados” (Lopes, 2007, p. 20), permitindo à televisão captar e manipular, por exemplo, as angústias do público diante de mudanças sociais, de modo que a sociedade promova a regressão que mais lhe convém, ou seja, aquela que mais atende às necessidades da produção e do lucro.

Para investigarmos os estereótipos de professor que são produzidos pela telenovela, é importante levarmos em conta essa particularidade da novela, de ser uma fronteira tênue entre público e privado, entre realidade e fantasia, já que, historicamente, as novelas de grande sucesso no Brasil conservaram grande proximidade com a realidade da época, um paradigma que passa a ser base das produções nacionais a partir da novela *Beto Rockfeller*, apresentada pela TV Tupi, em 1968, que representava um momento de mudanças para as grandes cidades, a urbanização das cidades e outras transformações:

“Este paradigma trouxe a trama para o universo contemporâneo das cidades grandes brasileiras, o uso de gravações externas, introduziu a linguagem coloquial, o humor inteligente, uma certa ambiguidade dos personagens e, principalmente, referências compartilhadas pelos brasileiros. Sintonizou as ansiedades liberalizantes de um público jovem, tanto masculino quanto feminino, recém-chegado à metrópole, em busca de instrução e integração aos polos de modernização.” (Lopes, 2007, p. 24)

Para que a televisão, através das estratégias da telenovela, consiga realizar os feitos a que se destina, é necessário que esteja instalada uma certa condição de

consciência do público. Isso quer dizer que, para além de dotar os produtores de telenovelas de qualquer genialidade, é necessário compreender que essa capacidade da novela de resumir e manipular a realidade em suas exibições é condicionada por uma situação de crise na formação cultural, da qual é também elemento constituinte. Isso quer dizer que, para entendermos a dimensão de influência das telenovelas sobre a relação com os professores, a partir da análise de personagens e seus enredos, é necessário que compreendamos o campo em que essas ideias estão sendo distribuídas.

Assim, partimos, portanto da noção de estereótipos, para compreender a matéria constituinte dos personagens professores e, para entendermos a dimensão de seu alcance como modelo, investigamos essa condição da consciência do público que, imersa em uma crise da cultura, amplia o potencial de afeto desses produtos da Indústria Cultural, da qual a televisão e a telenovela fazem parte e são braços muito importantes.

Entendendo a ação da Indústria Cultural e a forma como estes elementos se relacionam, revisitamos as imagens de professores que são repetidas à exaustão, de forma que a voz desses personagens parece falar mais alto que a dos professores reais. Assim, a consequência dessa inserção massiva dos meios de comunicação estaria impedindo a experiência com do sujeito professor com seus alunos, com os pais e com os demais envolvidos no processo educacional, alterando, inclusive, o lugar ocupado por esse professor na sociedade, que é colocado então sob uma redoma, na qual se projetam esses estereótipos.

Nosso material de análise compreende textos sobre televisão como mecanismo ideológico; sobre os estereótipos e tabus que pousam sobre a profissão de ensinar; artigos sobre a especificidade da televisão e importância social das telenovelas; sobre a constituição e o funcionamento da Indústria Cultural e sobre a crise da cultura, ou a pseudoformação (*Halbbildung*)⁴. Além disso, recorreremos a uma bibliografia sobre as representações midiáticas do professor, incluindo a revisão de artigos tangentes ao tema, e uma análise de alguns personagens que estão em cena nas telenovelas brasileiras, seus enredos e desfechos.

⁴ *Bildung* é uma palavra alemã que significa formação cultural, por isso, o termo pode *Halbbildung* ser traduzido como semi-formação ou ainda, semicultura. Optamos pela tradução *pseudoformação* para enfatizar a noção de uma formação falsa, que não cumpre os objetivos emancipatórios a que se destina.

Introdução

No quadro de análise que propomos, figuram algumas temáticas fundamentais: os professores, a relação entre estes e seus alunos, as condições de formação, a cultura, os estereótipos, as representações midiáticas e a televisão como instrumento. Compreendemos que a ação da Indústria Cultural sobre a formação é temática fundamental. Para isso, resgatamos a relação entre esclarecimento e ideologia.

Segundo Adorno e Horkheimer (1947/2006), nas bases do surgimento da sociedade civilizada está a necessidade humana de dominar a natureza. Essa dominação foi realizada pelo progresso contraditório da razão que, permitiu de um lado, a superação dos mitos e dos medos e, de outro, a substituição desse mundo encantado pelo saber, a partir de um processo que teve como consequência a mitificação do esclarecimento, já que este se converte em cálculo de eficácia e desenvolvimento da técnica:

“O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. (...) Quaisquer que sejam os mitos de que possa se valer a resistência, o simples facto de que eles se tornam argumentos por uma tal oposição significa que eles adoptam o princípio da racionalidade corrosiva da qual acusam o esclarecimento. O esclarecimento é totalitário.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1947/2006 p. 19)

Assim, pode-se dizer que o processo de desenvolvimento da sociedade encerra uma contradição à medida que o esclarecimento converte-se em mito, ou seja, em seu contrário, já que contém o elemento regressivo sobre o qual necessita refletir, isso porque os mecanismos da Indústria Cultural tendem a distribuir informação, de maneira repetida. O resultado é uma rigidez de categorizações, que vão se tornando cada vez mais padronizadas, vistas como ideais e, assim, revestidas de mitos. Na ausência da reflexão do esclarecimento sobre si mesmo, ou seja, diante da impossibilidade de refletir sobre aquilo que se torna a base do conhecimento e o quanto essa base já contém em si, conteúdos e formas mitificadas, o destino selado para o pensamento é a pseudoformação, a saber, a crise da formação humana.

A relação entre professores e alunos não escapa à problemática da aderência irrefletida ao coletivo. Historicamente, a escola constituiria uma instituição de papel privilegiado na formação. Todavia, por conta das transformações dos modelos educacionais e do fortalecimento de outras instâncias provedoras de informações, esse lugar especial da escola não se manteve, uma vez que a direção dessas mudanças esteve sempre subordinada aos interesses de uma sociedade contraditória.

Imersa numa crise que não se resume a dificuldades pedagógicas e, sim, a uma crise da própria cultura, a instituição escolar goza de poucas alternativas para constituir resistências diante de mudanças tão significativas nas condições objetivas, entre elas, a inserção dos mecanismos da Indústria Cultural, como o cinema, o rádio e finalmente, a televisão que, atuando em rede, configuram novas formas da relação homem-mundo.

A crise na educação e seus diversos elementos constituintes foram temas amplamente discutidos pelos filósofos da Teoria Crítica da Sociedade. Na década de 1960. Entre eles, Adorno propõe que, entre esses elementos, esteja o desprestígio da profissão de ensinar. No texto *Tabus Acerca do Magistério*, são apresentados e discutidos os tabus que incidem sobre o professor, impedindo a experiência educativa e formadora. Os tabus, para Adorno (1965b/1995), são representações inconscientes, ou pré-conscientes, atuantes na realidade social, expressões de um sistema, que incidem tanto no desprestígio da atividade e na desvalorização da autoridade docentes, quanto na inundação de modelos e representações de autoridades diversas e difusas, trata-se de uma forma de pensamento rigidamente categorizado, que pode ser compreendido a partir da apropriação que os autores frankfurtianos fazem do conceito de esquematismo kantiano⁵ para explicar o engessamento da percepção humana, cujo resultado é o desenvolvimento da racionalidade cada vez mais instrumentalizada.

Segundo Duarte (2003), a discussão de Adorno e Horkheimer em torno do tema do esquematismo parte da proposta das categorizações kantianas e passa

⁵ “Para se saber o significado do “esquematismo” faz-se necessária a compreensão do conceito kantiano de “faculdade de julgar”. Ela traduz nossa capacidade de subsumir casos específicos sob regras gerais: para Kant, ela é um talento peculiar que distingue aquele que apenas conhece as regras daquele que sabe aplicá-las corretamente, sendo que sua insuficiência coincide com uma forma de estupidez. (...) Não havendo a possibilidade de um relacionamento direto entre o material empiricamente recebido pela sensibilidade e a capacidade organizadora, mediante conceitos, do entendimento, resta o recurso a um tipo de mediação que, para Kant, coincide com o próprio procedimento do esquematismo.” (Duarte, 2003, p. 447 e 448)

pelas noções freudianas acerca do conceito de projeção, para desenvolverem justamente o conceito de “falsa projeção”, que diferentemente do mecanismo inconsciente descrito por Freud, trata-se de uma percepção da realidade condicionada por uma racionalidade instrumental, sempre vinculada à produção de lucro, centro do sistema capitalista. Segundo Adorno e Horkheimer (1947/2006), a Indústria Cultural realizou, de forma consciente, a categorização intuitiva proposta por Kant. Isso porque, as imagens produzidas por essa indústria contém, de antemão, a forma como devem ser apropriadas pela percepção humana. Isso quer dizer que a percepção dos homens está assim condicionada aos mandos da ideologia dos que “produzem” cultura nessa sociedade.

Se pensarmos que a projeção é a extrojeção de conteúdos internos, com motivos interiores, resultado da experiência (normalmente ruim) com a realidade, entender a falsa projeção e o esquematismo consiste em refletir sobre a origem dos conteúdos desta, que estão prontos antes mesmo da experiência acontecer e, quase sempre, impedem sua realização. Assim sendo, os juízos e concepções não seriam mais resultado de uma síntese de percepções, mas, sim, de uma aceitação cega e inquestionada de rótulos previamente estabelecidos, o que podemos denominar como uma forma de pensamento estereotipado, que parte de elementos alheios à percepção para constituir-se.

“Antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1947/2006, p.166)

Como podemos perceber, a ação desse pensamento estereotipado é garantida pela ação de dois fenômenos, dos quais também é matéria constituinte: a pseudoformação e a ação da Indústria Cultural.

Estereótipos, Pseudoformação e Indústria Cultural são fenômenos extremamente interdependentes, entendidos como forças reais que atuam sobre a construção da representação do professor na sociedade contemporânea, a partir de seus mais diversos meios. Aqui, em especial, tratamos da televisão, como meio de ação e reprodução dessas forças.

Os elementos da Indústria Cultural expressam a conversão do esclarecimento em ideologia, a partir do processo que resulta na mitificação da realidade

apresentada. Nas investigações de Adorno e Horkheimer (1947/2006), os expoentes mais expressivos dessa tendência eram o cinema e o rádio, justamente porque esses elementos representavam o esclarecimento como cálculo de eficácia, e desenvolvimento das técnicas de produção e distribuição. Mais tarde, Adorno (1969) investigaria a televisão como forma ideológica de ação da Indústria Cultural, que atua, via repetição incansável de padrões, sobre o enrijecimento da percepção. A ligação perigosa, realizada pela televisão, entre cultura e entretenimento demonstra a união de duas dimensões importantes: de um lado, a tentativa de depravar a cultura como mera fonte de diversão, de outro, a insistência numa espiritualização falsa da diversão:

“Entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1947/2006, p.111)

A grande falácia da transformação da arte em mercadoria e da reunião entre entretenimento e cultura pode ser vista como um dos elementos mais importante da Indústria Cultural que corresponde à transformação da ideologia em “mentira manifesta”.

Se, no liberalismo, a ideologia servia para acobertar os reais interesses da classe dominante, na sociedade administrada nos deparamos com uma ideologia que é o que podemos chamar de uma manipulação explícita. Segundo Crochik (2008), a dominação, nesse sistema, atinge também a classe dominante, que utiliza de todos os instrumentos que possui para se manter no poder. Disso retomamos a contradição do esclarecimento, que é prerrogativa de existência e manutenção da ação da Indústria Cultural. Nos textos de Adorno e Horkheimer (1947/1985), há muitos exemplos do que seria essa consciência contraditória, que se deixa manipular pela mentira que conhece. Dentre eles, Crochik (2008) destaca dois:

“(...) aquela que assiste um espetáculo sabe que nunca será uma *starlet*, no entanto se identifica com ela; sabe que isso não lhe ocorrerá, contudo, não deixa de sonhar e apoiar a máquina de sonhos, impossíveis de serem realizados nesta sociedade. No estudo sobre o horóscopo, novamente, a irracionalidade coexistente com a racionalidade se faz presente: pessoas racionais não resistem a ler as pequenas tiras do jornal, mesmo tendo a consciência que o destino dos

homens não possa ser previsto pelo movimento dos doze signos e suas relações.” (p. 302)

A televisão pode ser entendida como peça fundamental dessa “máquina de sonhos”, uma vez que nos coloca diariamente diante de uma realidade sonhada, portanto irreal, porém vinculada aos desejos e angústias do espectador, do ator, do produtor e de todos os patrocinadores e anunciantes.

Com o desenvolvimento tecnológico foram criadas inúmeras formas de apreender a realidade, como a fotografia e as filmagens; mas, além disso, foram desenvolvidas, paralelamente, formas de comunicar essa realidade apreendida. Dentre essas formas, estão o rádio, o cinema e a televisão, que, apesar de terem épocas de maior ou menor audiência, mantêm-se ativos até os dias atuais. No Brasil, em especial, a forma de comunicar a realidade, via televisão, passou por um processo que, desde suas bases no rádio esteve vinculado à distorção, ao caráter fictício, a saber, às novelas.

Na literatura, no rádio e na televisão, as novelas se constituíram como uma forma particular de representar a realidade. Segundo Borelli e Mira (2012), a telenovela brasileira foi a popularização de um formato que já estava contido nos folhetins impressos e nas radionovelas. Além disso, desde as radionovelas, a vinculação entre entretenimento e propagandas comerciais era uma realidade.

Na realidade, esse vínculo é bastante anterior ao rádio. Cavalcante (2005), afirma que a revolução industrial e burguesa possibilitou a mobilidade da população e a abertura, cada vez maior às mudanças na vida social. O resultado dessas transformações foi a consolidação de um “mundo mercantilizado”, onde qualquer coisa poderia ser transformada em mercadoria, inclusive a arte. Desse movimento, transcorreu a necessidade dos escritores em se adequarem, já que a literatura tinha por função representar as épocas e sentimentos de cada momento histórico, assim, houve a necessidade urgente de transformar a literatura em material de consumo. A forma encontrada foram os folhetins, introduzidos nos jornais franceses a partir do século XIX, como as publicações de Eugène Sue, um dos pioneiros do novo formato, cujos textos obedeciam a uma estrutura básica:

“(…) suas narrativas se baseavam na transferência romanesca daquilo que o leitor já acompanhava pelos jornais e revistas. O lugar-comum tornou-se o traço marcante desse tipo de romance, sem nenhum traço de originalidade literária, atendendo a todo tipo de leitor, dos mais aos menos avisados literariamente.” (Cavalcante, 2005, p. 64)

Com o desenvolvimento da imprensa no Brasil, não tardou para que os autores brasileiros buscassem reconhecimento nas páginas de grande circulação dos jornais, o que determinou basicamente o estilo romanesco como preponderante. Autores como José Alencar e Machado de Assis⁶ são exemplos que seguiram essa tendência, abandonando gradativamente o estilo português e se aproximando do romance de folhetim, inspirado nos franceses, ingleses e alemães, estabelecendo parâmetros e princípios que, mais tarde seriam a base das telenovelas brasileiras, explicitadas na longa citação de Sodré (1987) apud Cavalcante (2005), que enumera os princípios do gênero romanesco, repetidos como “mandamentos de sucesso”:

“1) só pessoas bonitas farão os papéis principais; 2) os trajes e os ambientes serão, de preferência, luxuosos; 3) a linguagem, tanto quanto possível, trará imagens poéticas, pois é preciso um pouco de literatura; 4) as histórias, sempre românticas, conterão um drama que corra paralelo. Podem ser incluídos: roubo, revólver, mulher perversa (madrasta), tentativa de homicídio, etc. Haverá, contudo 2/3 de amor (romance) e 1/3 de drama, no máximo; 5) é proibido falar-se em adultério. Nada que fira a lei poderá ser estimulado; 6) a história deverá girar em torno de pessoas pertencem a níveis sociais diferentes. As mocinhas sonham em se transformar em princesas; 7) cenas mais fortes convencem: briga, rapto, afogamento e, na parte amorosa, um pouco de cinema: nas cenas de amor de maior intensidade, corpos em pose sensual, mas sem exagero!; 8) a ideia de grandiosidade: improvisar festas ou bailes, colocar muita gente em cena, tudo isso valoriza a apresentação; 9) o fim deve ser sempre em estilo ‘final feliz’, sem precisar de beijo, necessariamente; 10) sempre será estimulada a vitória do bem sobre o mal, jamais se admitindo histórias de princípios morais duvidosos”.
(p. 69 e 70)

Esse formato que permitiu a conversão da literatura de romance em material de consumo é a base da consolidação da novela como gênero popular e lucrativo. A passagem desse gênero pelo rádio e pelo cinema reafirmou a opção por uma forma específica de tratar os temas sociais que perdura até as produções mais recentes. A telenovela pode então ser considerada a realização plena da proposta de comercialização da cultura literária, aliando imagens e sons aos enredos que tem sua origem na tendência folhetinesca.

A partir da observação da forma como as telenovelas exploram temas sociais contemporâneos e padrões de consumo, podemos entender que seu enredo serve a um tipo de espectador e nos permite conhecê-lo.

⁶ O texto “A viuvinha” de José de Alencar e os romances “Helena” e “Iaiá Garcia” de Machado de Assis são exemplos dessa tendência. Este último (“Iaiá Garcia”) foi inclusive transformado em telenovela, apresentada pela TV Cultura em 1982.

Como dissemos, a televisão garante a composição entre imagens e sons, e pode ser considerada um meio de comunicação praticamente onipresente, já que está em quase todos os lugares de convivência da sociedade contemporânea. Apesar disso, é importante ressaltar que a força da televisão se dá não apenas por essas especificidades, mas principalmente, pelo fato de ser um elemento constituinte de uma rede que comunica os mesmos conteúdos.

Discutiremos adiante a substituição do termo *cultura de massas* pelo conceito de Indústria Cultural, na tradição da Teoria Crítica da Sociedade. A proposta é estabelecer um olhar crítico sobre essa expressão, de forma que fique claro que não se trata de um tipo de cultura que emerge da massa, da vontade popular, das tradições populares, mas que, pelo contrário, é produzido por um grupo de pessoas, para a massa. Para Adorno (1962/1986), não se trata de atentar para as massas prioritariamente, ou ainda, para as técnicas de comunicação, mas antes para o espírito insuflado por essas técnicas, a saber, o que fala através da Indústria Cultural. Esse espírito, por sua vez, conserva a preocupação com a massa, na intenção de preservá-la enquanto tal, duplicando a realidade de forma a conservar e reforçar o momento presente enquanto um contínuo imutável. Assim, consegue excluir todas as ideias que, de alguma forma, serviriam para transformação dessa nova racionalidade que se instala.

A produção da televisão aberta no Brasil é um exemplo para compreendermos a produção televisiva não como uma cultura que emerge da massa, mas que é produzida para ela. No livro *O Circo Eletrônico: Fazendo TV no Brasil*, Daniel Filho (ator, cineasta, diretor e produtor) conta sua história junto à emissora de televisão brasileira Rede Globo. Entre os comentários, o autor dá exemplos do processo de constituição da programação e afirma que os produtores sabem tudo sobre os espectadores:

“As pesquisas de audiência servem de apoio para a percepção e a sensibilidade do produtor, e também para se idealizar um programa visando um público determinado. Mas raramente um produtor, depois de adquirir certa experiência, é surpreendido por algo que não conheça. A pesquisa costuma confirmar ou apoiar o que já se sabe, além de apontar aspectos que passam despercebidos, já que tudo muda rapidamente.” (p.341)

A ideia de conhecer o público e apresentar o que lhe é mais interessante, ou seja, aquilo que rende maior audiência, perpassa inevitavelmente a construção dos

personagens. Se a Indústria Cultural tem por premissa ser uma máquina de sonhos, visando a identificação completa dos sujeitos com o coletivo, é necessário que mecanismos como a televisão sejam capazes de transpor essa realidade para o que será representado na tela.

Segundo Massambani e Limoli (2007), o convencimento do espectador de que a representação é uma história verossímil depende de uma composição de elementos como figurinos e cenários, além de histórias minimamente coerentes, articulados para, não apenas convencer o espectador, mas mantê-lo enquanto tal.

“A composição da personagem de telenovela explora a mesma tática. Selecionam-se traços pertinentes à “personalidade” que se pretende compor, e que vão sendo acrescentados a cada capítulo. O modo como as personagens interagem para atingir seus objetivos, por exemplo, fornece material para a observação dos traços que lhes são atribuídos, uma vez que demonstram os valores morais subjacentes a seus atos.” (p. 1153)

Para essas autoras, a intenção é que a composição seja uma forma de persuasão constante, mas imperceptível ao telespectador. Para Adorno (1965a/1995), a televisão como ideologia trata-se, não de uma persuasão sutil, mas de uma falsidade escancarada. Isso, porque o espectador estaria em condições de reconhecer-se enganado, ou seja, sabe que a novela é uma representação, mas não resiste à sedução das fórmulas prontas apresentadas para evitar o pensamento crítico. Como discutimos, diferentemente de uma ideologia liberal, que se pretendia invisível, essa ideologia de que tratamos, da era dos monopólios, é “mentira manifesta, percebida e simultaneamente negada por todos” (Crochik, 2008).

Quando propomos discutir a relação entre os estereótipos de professor produzidos e distribuídos pela Indústria Cultural e a forma como eles impedem a experiência, estamos retomando a proposta de investigar a situação da consciência, imersa nessa crise da cultura e do esclarecimento. Isso significa compreender a contradição do pensamento em reconhecer a falsidade de muitos estereótipos apresentados pela televisão e, ainda assim, relacionar-se com o mundo a partir deles. Significa ainda, reconhecer a constituição desses estereótipos para propor discussões sobre o que é real e o que é falso, instigando a experiência com o sujeito. Assim, as investigações devem proporcionar a compreensão dessa forma de se relacionar com a realidade representada, como proposto por Crochik (2008): “não é dar somente ênfase ao conteúdo ideológico incorporado, mas à contradição desse

conteúdo com a percepção do indivíduo acerca de sua falsidade; mais precisamente, caberia saber por que o indivíduo atua irracionalmente sabendo que o faz.” (p. 302)

Investigando as condições da consciência, ressaltamos a importância de cada um dos mecanismos da Indústria Cultural na configuração e na manutenção das formas mediadas da relação homem mundo. Nesse sentido, a proposta de investigar os estereótipos produzidos e distribuídos pela televisão passa inevitavelmente pelo estudo da televisão como forma, em seu modo específico de “contribuir” para a manutenção da sociedade do consumo. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica que se estende por, pelo menos, três dimensões: a televisão, os estereótipos e a figura do professor.

Estrutura do Trabalho:

O trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo, são apresentadas as considerações acerca dos estereótipos, tabus e preconceitos e a forma como atuam sobre as relações, a formação, a figura do professor e a prática docente. Nas considerações iniciais tratamos de apresentar alguns dos trabalhos encontrados através da revisão bibliográfica, propondo um panorama geral do problema de pesquisa. No segundo capítulo, estão as discussões e elaborações a respeito da ação das forças da Indústria Cultural, destacando especificidades meio televisivo. No terceiro capítulo aprofundamos a discussão sobre o meio televisivo em especial sobre o produto que analisamos, a saber, as telenovelas. O quarto capítulo é dedicado especificamente à forma como os professores são apresentados nas telenovelas, reunindo um histórico de personagens e uma revisão dos artigos científicos que investigaram essa temática. Ainda neste capítulo discutimos a teledramaturgia e seu potencial de aceitação e convencimento da audiência brasileira. Assim, compreendemos a rede de elementos que configura a predisposição do sujeito contemporâneo a aceitar estereótipos como rótulos, atribuídos aos professores, impedindo a experiência formativa na relação professor-aluno. No quinto capítulo realizamos uma análise de alguns personagens em cena, selecionados por fazerem parte de um quadro de novelas que são regravações de produções semelhantes em diferentes contextos históricos. As considerações finais

compreendem uma breve revisão da problemática da relação professor-aluno-televisão e algumas considerações acerca dos limites e possibilidades de transformação dessa problemática a partir da experiência.

1. Castelos e Crocodilos

“Quanto aos mitos, penso que o profundo abismo que separa o mito da realidade pode ser simbolizado como os fossos repletos de crocodilos dos castelos medievais. Brincando com a ideia, tenho nomeado esses hipotéticos crocodilos de preconceitos, estereótipos e estigma.”

Lígia Assumpção Amaral

Os textos de Lígia Assumpção Amaral convocam o leitor a repensar sua relação com o mundo, com o outro e, especialmente, com o diferente. No texto acima citado, *Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação*, a autora propõe analogias que permitem revisitar a noção de preconceito como predisposição perceptual e impeditivo da experiência.

Para Amaral (1998), o estereótipo é justamente a concretização ou a materialização dessa predisposição, já que constitui um “tipo fixo e imutável” que é atribuído arbitrariamente ao sujeito ou ao grupo. Sobre o funcionamento do estereótipo, a autora descreve: “Esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente.” (p.18). Nesse sentido, a noção de estereótipo, como o elemento que impede a experiência real com o sujeito, está representada pela figura de uma barreira, um *biombo*.

Crochik (2006) afirma que o preconceito diz mais sobre o preconceituoso que sobre o objeto de preconceito, apesar importância inegável das representações que pousam sobre o objeto na constituição do mecanismo de defesa, já que, como podemos perceber, os estereótipos de um objeto são diferentes de outro e cada um desses “suscita no preconceituoso afetos diversos relacionados a conteúdos psíquicos distintos” (p.14).

Existe, é claro, uma relação entre os conteúdos que o preconceituoso percebe em suas vítimas e as características individuais desse sujeito preconceituoso, mas essa relação, segundo Crochik (2006) é amplamente marcada pela relação

indivíduo-sociedade: “porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura, que embora se diferenciem em diversos objetos que tentam expressar, não se confundem com eles.”(p. 14).

Isso quer dizer que a fixidez de comportamento corresponde a uma diversidade de “revestimentos” sobre os objetos, os estereótipos. O indivíduo, se apropriando desses estereótipos, transforma-os de forma a satisfazer suas necessidades psíquicas. É importante denotar que esses estereótipos têm sua origem, em grande medida, na cultura.

É constituinte dessa relação que dá origem ao preconceito, uma barreira na relação sujeito-objeto, que compromete todo o processo de formação do indivíduo, fazendo com que ele responda de forma padronizada a esse objeto, seja ele qual for, variando entre projeções descontroladas (modificações perversas e delirantes dos estereótipos) de seus conteúdos sobre o objeto, e reproduções sistemáticas irrefletidas de padrões de comportamento diante do que foi percebido (Crochik, 2010).

Para fins de análise, nos debruçamos sobre a noção de subjetividade como resultado de condições objetivas. Nesse sentido, podemos entender que as subjetividades sejam diferentes a cada época ou contexto histórico, e mais, que cada momento histórico produz a subjetividade necessária para que suas condições de existência se mantenham (Crochik, 2010).

Reconhecer a influência das condições objetivas sobre a subjetividade não significa reduzir todo o desenvolvimento subjetivo de um indivíduo a uma espécie de determinismo social, já que a maioria das pessoas tem capacidade de reprimir impulsos e fazer julgamentos lógicos. O que está em questão são as condições de formação desses indivíduos e a concretização de sua autonomia. Para Crochik (2010), a formação pode ser compreendida como interiorização da cultura e, assim, entendemos porque a crise da cultura está diretamente ligada à crise da consciência, já que a cultura está reduzida à mercadoria:

“A formação do indivíduo por meio dessa perspectiva cultural – redução da cultura a mercadoria – seria propícia não ao desenvolvimento de uma interioridade, mas à contínua exteriorização ou projeção, posto que a identificação forjada com as imagens da publicidade que não se distinguem mais das mercadorias é, no capitalismo, voltada à reprodução do capital: ou como reprodução da força do trabalho ou como ampliação do lucro, e não objetiva que o indivíduo se torne diferente do que já é.” (CROCHIK, 2010, p.33)

Dessa forma, se temos como tendência a cultura de conformação dos indivíduos, reconhecer o papel da Indústria Cultural é fundamental para compreendermos o desenvolvimento da subjetividade na sociedade contemporânea, que funciona, segundo Adorno e Horkheimer (1947/2006), como mera percepção conformada à realidade como é apresentada. Um tipo de racionalidade cuja tarefa é desvincular sujeito e objeto.

Isso quer dizer que os seres humanos percebem o objeto independentemente de suas características reais. Assim, as projeções de que falávamos anteriormente tornam-se padrões de relacionamento, já que trata-se de um processo de formalização, e não de classificação dos objetos. A razão, nesse contexto, torna-se instrumento, a subjetividade humana se converte naquilo que é o interesse da ideologia, a saber, a redução da percepção às formulações prontas, produzidas e distribuídas pela Indústria Cultural “que molda o mundo a ser apresentado segundo as conveniências de seus patrocinadores” (Crochik, 2010, p. 34). As relações do preconceituoso com o objeto de preconceito e da Indústria Cultural com o mundo seguem o mesmo padrão, ambas modificam conteúdos conforme melhor lhes convêm, demarcadas pela diferença de serem um mecanismo inconsciente de um lado e uma racionalidade instrumental de outro.

O problema do estereótipo não é sua existência, mas a redução do pensamento a ele, como fórmula pronta, convertida em instrumento de manipulação. Quando essa redução acontece, a experiência com aquilo que queremos representar está impedida. Nessas condições o estereótipo serve ao preconceito. Para Sekkel (2009) a quebra dessa forma de relacionamento enrijecida que estabelecemos é a chave de um processo que permitiria a verdadeira experiência. Esse processo parte da reflexão sobre o próprio pensamento e sua forma de atuar sobre o mundo. A experiência legítima com o outro pressupõe, portanto, a atenção para si próprio, e essa, por sua vez, só pode se dar a partir do outro.

Compreendemos, assim, a necessidade urgente de investigar os estereótipos de professores que vêm sendo produzidos e reproduzidos pela Indústria Cultural ao longo dos anos, muitos deles, reforçados pela instituição escolar e pela organização social, de modo que, como discutimos, acabam por impedir que a experiência legítima com o professor aconteça. Investigando as “roupagens” que são depositadas sobre a figura do professor e, refletindo sobre elas, podemos buscar

evitar que lhe sejam atribuídos rótulos que impeçam o acesso ao indivíduo professor, aquele cujas experiências poderiam transformar as condições de consciência.

Para desenvolvermos esse movimento, é fundamental resgatar a noção de estereotipia apresentada por Adorno e Horkheimer (1947/2006). Quando discutem a ciência os autores usam o termo para expressar um indicativo da regularidade observada, ou seja, um sinal de manutenção de algum elemento: “A ciência é repetição, aprimorada como regularidade observada e conservada em estereótipos.” (p. 150). No desenvolvimento da teorização sobre a Indústria cultural, a estereotipia passa a adquirir caráter de impeditivo da relação com o objeto. O resultado desse processo é a eliminação da ponderação diante do objeto e a atribuição arbitrária de rótulos, seja por que esse objeto apresenta características físicas semelhantes às daquelas das quais o estereótipo diz, seja porque pertence a um grupo que possui estereótipos enquanto tal, lógica que se assemelha à tendência fascista.

O estereótipo é, portanto, uma marca da regularidade, um registro de características observadas repetidas vezes. Perceber a existência de um padrão pode facilitar a experiência que, posteriormente, permite o questionamento desse mesmo padrão anteriormente estabelecido. A problemática do estereótipo é justamente essa utilização instrumental do padrão reconhecido, que descarta todos os demais predicados inerentes ao objeto do preconceito, fixando um comportamento ou condição como característica primordial daquele objeto. Esse é um processo objetivo, influenciado pela cultura e materializado, por exemplo, no caso dos professores, pelas condições precárias de trabalho e pela baixa qualidade dos processos de formação de docentes.

Nesse sentido, o preconceito é uma membrana que vai sendo calcificada pela ação da Indústria Cultural, através da repetição exaustiva de estereótipos. Nesse quadro, o preconceito pode funcionar como tabu, a partir do momento em que as respostas do sujeito encerram uma ritualização ou, ainda, uma resposta padrão repetida diante de objetos percebidos como ameaça, a partir de determinada característica.

Podemos assim, esclarecer a relação entre esses três conceitos: estereótipo, preconceito e tabu.

Como discutimos, o estereótipo é elemento de um processo cognitivo, um processo de categorização. Já o preconceito apresenta a dimensão psíquica da percepção dessas categorias, e corresponde ao enrijecimento da categorização, que resulta, por meio da relação com os processos subjetivos, em um mecanismo de defesa. Quando falamos em tabus, extrapolamos a análise do individual para falar de um processo social de interdição desse psiquismo, a partir da atribuição de um caráter sagrado ao objeto, sobre o qual não se pode mais fazer referência e com quem não se deve estabelecer contato, sob ameaça de algum tipo de punição. Adorno e Horkheimer (1947/2006), relacionam o termo tabu à regulação dos meios de trabalho, que administra as ações dos seres humanos:

“No modo de produção burguês, a indelével herança mimética de toda práxis é abandonada ao esquecimento. Os homens obcecados pela civilização só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que encontram nos outros e que se destacam em seu mundo racionalizado como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos. O que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947/2006, p. 150)

Os tabus interferem portando na proibição dos chamados “gestos contagiosos” proíbem o toque, a troca de carinhos e, com isso, a experiência, tornando “escandalosas” as tentativas de espontaneidade, sacralizando o objeto em um predicado fixo e impenetrável. Resinificando as relações entre os homens, transformando-as em relações de poder, fazendo com que o antigo medo da dominação volte a cena, reencarnada nas novas relações de produção.

1.1. O fosso ao redor dos professores

Ainda brincando com a analogia do castelo medieval, proposta por Amaral (1998), nos colocarmos a problematizar os possíveis estereótipos, preconceitos e tabus que impedem a relação dos alunos com a figura real de cada professor.

No texto, *Tabus Acerca do Magistério*, Adorno (1965b/1995) põe-se a pensar sobre um fenômeno da Alemanha da época: o desprestígio da profissão de ensinar. Para isso, enumera características, tabus e condições objetivas da prática educativa que constituem esse processo.

Para Adorno (1965b/1995), o termo tabu é utilizado para explicar uma *sedimentação coletiva de representações* que, em sua maioria, já não possuem base real. O que não deixa de ser real é a ação desse tabu, conservado como preconceito psicológico e impeditivo social, atuante sobre a realidade. O conceito é bastante preciso para tratar das representações sobre o professor e da forma como desencadeia tamanho desprestígio da profissão:

“Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também dos outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas” (ADORNO, 1965b/1995, p. 98)

Retomando o que discutimos sobre o tabu como regulador da sociedade, por meio do sagrado, podemos entender a relação que se estabelece entre tabu e preconceito. Para Adorno (1965b/1995), o tabu é uma sedimentação que opera limitando o acesso ao objeto, proibindo qualquer reação espontânea frente a ele. Nesse sentido o tabu pode ser entendido como uma legitimação social de mecanismos de defesa individuais, a saber, preconceitos. Essa legitimação se dá por uma sedimentação de estereótipos que os enrijece, desvincula-os da relação com a percepção do objeto, criando sobre este uma camada espessa e rígida, que impede a experiência com esse objeto, algo muito próximo da noção de esquematismo que discutimos anteriormente. O resultado da ação dos tabus é que, de certa forma, os objetos se tornam descartáveis, já que, diante da proibição, o acesso ao objeto torna-se impossível.

Para esclarecer a noção de tabu com que estamos trabalhando, vamos propor a seguinte analogia: se temos diversos produtos para a mesma finalidade, consultamos o rótulo para sabermos qual deles é mais específico às nossas necessidades. Agora, imaginemos que um produto está completamente coberto por rótulos, de qualquer lado que olharmos, não conseguimos ter acesso ao conteúdo. Nessa proposta, o estereótipo cumpre o papel dos rótulos: resumos insuficientes para descrever o objeto em sua completude, apesar de possuírem, em certa medida, um caráter informativo.

Ainda brincando com a ideia dos rótulos, imagine que esse produto é colocado em uma caixa de vidro, envolto em uma membrana brilhante, ocupando um lugar de destaque, de forma que se torna intocável e sagrado. O tabu seria essa situação em que o objeto é afastado completamente das possibilidades de acesso. Isso significa

dizer que o tabu atua “protegendo” o objeto da percepção, da experiência e da reflexão humana, proibindo o contato e a espontaneidade na relação, criando um abismo entre o professor e seus alunos. Quando tratarmos de preconceito, estamos nos referindo à reação estereotipada dos alunos diante do professor que, ocupando lugar de tabu, desperta esses mecanismos de defesa.

Um exemplo da atuação do tabu é a imagem de pobreza que os alunos conservam em relação ao professorado: “a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha.” (Adorno, 1965b/1995, p.98). O tabu é essa redoma no qual determinado estereótipo se torna inquestionável, apesar de conservar elementos reais que confirmam e que renegam essa afirmação.

Não se pretende afirmar que a situação financeira dos professores da Alemanha da época era algo de um passado remoto. Para Adorno (1965b/1995) permaneciam as discrepâncias entre as condições materiais do docente e as exigências de poder que eram feitas a esse profissional. A marca do que estamos expondo é a distância entre o objeto e o sujeito de conhecimento. Mesmo que a realidade material tenha se transformado, a ação do tabu pode ser percebida, nesse caso, no preconceito em relação à profissão de ensinar, justamente porque não garantiria a estabilidade financeira.

Na constituição de um tabu a respeito dos professores atua a ambiguidade de representações que, pela proibição da experiência, não pode ser resolvida. Exemplo disso são estereótipos, como o fato de os professores serem considerados, por um lado, acadêmicos e intelectuais e, por outro, como pessoas incapazes de se socializar satisfatoriamente.

Uma dimensão importante dessa constituição dos tabus a respeito do professor é a diferença de percepção que se tem sobre professores universitários e professores da formação básica. Para Adorno (1965b/1995), o prestígio dos professores universitários se mantém inabalável, se comparado ao dos professores primários. Estes últimos estão inscritos em ambientes infantis e, por isso, acabam sendo considerados também como seres infantilizados, adultos parciais, cujo trabalho consiste em substituir a realidade por um mundo de fantasias, a ser compreendido pelas crianças. Assim, o professor das classes iniciais está isolado,

mantido num lugar outro, que não o mundo adulto, do qual tenta incansavelmente fazer parte:

“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 — reuniões de pais e similares são modos desesperados de romper este isolamento. Este é um forte motivo pelo qual a escola defende tão encarniçadamente suas muralhas.” (ADORNO, 1965b/1995, p. 109)

O preconceito expresso pelo desprestígio da profissão de ensinar, pode ser percebido em acontecimentos cotidianos. Adorno (1965b/1995) parte de exemplos como os anúncios matrimoniais em jornais alemães da época, em que o *ser professor* vinha normalmente acrescido de ressalvas ou atenuantes. Além deste, são apresentados ainda outros exemplos, como as palavras utilizadas para descrever o professor, sempre carregadas de conteúdos degradantes e a aura de falta de seriedade do professor quando comparado a outras profissões.

Na história, os professores remetem a imagens diversas: do escravo sem forças para a guerra ao vendedor de conhecimentos, a figura do professor sempre esteve em um lugar de contraposição ao uso da força física. Esse lugar, em uma sociedade onde a capacidade física é altamente valorizada, interfere nas possibilidades identificatórias das crianças com seus professores:

“Todas as crianças revelam afinal uma forte tendência a se identificar com “coisas de soldados”, como se diz tão bem hoje em dia; lembro apenas o prazer com que os meninos se fantasiam de *cowboys*, e a satisfação com que correm “armados” por aí.” (ADORNO, 1965b/1995, p.102)

Para Zuin (2003), essa aversão à profissão de ensinar não é uma exclusividade da sociedade contemporânea. Desde a antiguidade, essa função cabia ao escravo, aquele cuja força física não havia sido suficiente para vencer uma batalha e cujo intelecto não garantia lugar para instruir. Esses escravos eram chamados *paidagogos*⁷.

“O fato de a espada ser mais poderosa que a caneta, mesmo que muitas vezes possa parecer o contrário, não passa

⁷ O termo é uma referência feita por Zuin (2003) à descrição da educação na Grécia Antiga, descrita por Franco Cambi, no livro *História da Pedagogia* (Editora da UNESP – FEU – 1999). Segue o trecho mencionado: “(...) a educação assumia em Atenas um papel-chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da *pólis*. Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que frequentava, a escola ou a palestra, onde eram instruídos através da leitura, da escrita, da música e da educação física, sob a direção de três tutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharistes* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). O rapaz (*pais*) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos*.” (p.84)

despercebido pelo professor, o alvo da projeção de sentimentos ambivalentes, pois, se por um lado, ele é invejado por dominar habilidades concernentes à dimensão do espírito, por outro lado é humilhado por não poder fazer uso da força física para que possa ter êxito em seus propósitos, como se estivesse afastado dos problemas relativos aos fenômenos materiais.” (Zuin, 2003, p. 418)

Na atuação docente, essa relação com a força física também é, portanto, parte integrante da construção do estereótipo. Isso porque, o professor representa aquele a quem cabe repreender atitudes grosseiras, mas cujo castigo não pode ser real ou físico. O poder que o professor tem acaba sendo uma paródia do poder realmente valorizado pela sociedade que é a força física. É a imagem caricaturada do *tirano da escola*, cuja ação despótica, é exercida apenas sobre crianças (Adorno, 1965b/1995).

Essa realidade de estereotipia não parece estar distante dos professores da atualidade. Muitos trabalhos têm se debruçado sobre o tema da imagem ou da representação docente (Conti, 2003; Costa Ferreira, 2003; Silva, 2006; Siqueira, 2006; Buttler, 2009; Felipe, 2009; Padial, 2010; Santos & Silveira, 2010; Ferreira, 2012;), revisando a construção das imagens docentes em revistas, jornais, no cinema ou na televisão, partindo de campos diversos, como a análise do discurso, as investigações culturais ou as teorias da comunicação.

Segundo Conti (2003), muitos professores, na atualidade, têm se esforçado para serem bons profissionais, visando melhorar suas condições materiais e, além disso, mudar o lugar que o professor ocupa na sociedade, já que o sucesso ou fracasso da profissão dependeria exclusivamente de esforços individuais. Além disso, suas pesquisas permitem compreender melhor o fenômeno da feminização do mercado de trabalho e problemática da relação entre o processo de identificação masculino-feminino e a cultura escolar, em tempos de teorias que visam desconstruir identidades de gênero, todavia, insere essa problemática na diferenciação entre vida particular e profissional do docente, já que a socialização privada está apartada das formas de vida profissional do docente contemporâneo.

Nas publicações impressas também não faltam exemplos da forma estereotipada de representar o professor: Buttler (2009) investigou as publicações da Revista Nova Escola (publicação de grande alcance nacional) e dividiu os resultados de suas análises em duas dimensões: de um lado uma espécie de saudosismo com relação ao docente de outros tempos, paciente, compreensivo e

meigo. De outro, a voz imperativa da publicação, que desconsidera as condições materiais, socioeconômicas, históricas e culturais, configurando um manual de comportamentos que o professor deve ter em sala de aula. Além disso, a forma de discurso deixa bastante evidente que, o professor do passado (mesmo que contando com outras condições materiais de ação) é ainda o professor ideal para a atualidade. Além disso, Buttler (2009) analisou outras publicações como a revista *Veja* São Paulo, e percebeu a seguinte comparação entre os professores do passado e da atualidade: enquanto professores do passado “exigiam e agiam”, os do presente estão impotentes para a ação, já que sua atuação está mediada pelas relações entre esses professores e as exigências de pais, alunos e direção escolar.

Um dos trabalhos mais relevantes para nossa pesquisa, classificou os estereótipos de professor apresentados pelas telenovelas brasileiras, no período entre os anos 1951 e 2006. O trabalho de Silva (2006) resultou em uma classificação que permitiu mapear as atribuições que vem sendo lançadas sobre os professores pela televisão brasileira, como por exemplo: “Atrapalhado”, “Arcaico”, “Objeto de desejo”, “Pura e Casta”, “Show Men”, “Maldito” e “Herói ou Heroína”. Outros estereótipos como os de “seres intradeterminados” (COSTA FERREIRA, 2003), “desligados”, “desvinculados da realidade imediata” (SIQUEIRA, 2006) e figuras excepcionais cujas características pessoais garantem o sucesso ou o fracasso dos alunos (PADIAL, 2010), compõem o quadro de rótulos que o professor tem recebido não apenas no Brasil.

É importante ressaltar que a ação desses estereótipos e a consolidação dos tabus e preconceitos acerca da profissão de ensinar encerram inúmeras contradições. Uma relação que teria por destino a humanização, acabou por se tornar enrijecida e ritualizada, por conta da mediação técnica e da racionalidade instrumentalizada, cujo produto é a consciência estereotipada. Nesse quadro em que a experiência real e formadora está impedida pelos tabus a relação entre professores e alunos acaba se convertendo em relação mercantil, onde o professor assume mero valor de troca (Adorno 1965b/1995). Não se pretende afirmar que o resgate do prestígio e da autoridade docente garantiria a formação capaz de resistir à racionalidade técnica, ou de questionar os estereótipos distribuídos pela Indústria Cultural, mas de entender que esses elementos compõem o quadro de mudanças significativas que engendram a crise da formação.

1.2. Sobre a ponte que não desce

A continuação da alegoria, proposta por Amaral (1998), descreve uma ponte que permitiria o acesso ao castelo, no caso, a forma de alcançar a experiência do aluno com seu professor real:

“Ainda brincando com a ideia, tenho visualizado uma ponte movediça que possibilita o trânsito entre a cidade e o castelo, permitindo, ao mesmo tempo, escapar dos ferozes animais e conhecê-los a uma distância segura. Essa ponte movediça é toda oportunidade de encontro (“ao vivo e em cores” ou por intermédio de um livro!) de pessoas que vivem a questão ou se interessam pelo tema; é todo progresso no mundo teórico-científico; é toda vitória no contexto da prática; é todo momento de impasse que leva a reflexões.” (AMARAL, 1996, p. 16)

Esse momento de impasse, a saber, a experiência com o professor real, que temos defendido como base da formação, não acontece na presença de tabus, sob a ação de um pensamento estereotipado e preconceituoso. O resultado desse impedimento é uma relação cruel e violenta entre alunos e professores.

Na problemática da experiência na relação professor-aluno existe ainda a dimensão da repressão de afetos. Isso porque, assim como afirma Ramos (2006), essa relação está inscrita no processo de civilização da sociedade, que encerra a negação do corpo, resultado de um processo histórico que “estabeleceu entre o corpo e o prazer uma cultura de sacrifício” (p.10), gerando como consequência a angústia.

Isso ocorre à medida que determinada sociedade se desenvolve, já que a civilização nega a força física em prol da compreensão intelectual. Esse corpo negado não desaparece, pelo contrário, ressurge na forma de ressentimento, diante da proibição estabelecida pelos tabus que repousam sobre os professores.

As relações ritualizadas, que operam a partir dos tabus dispensam a reflexão e, com ela, a liberdade. Com o pensamento incapaz de se impor diante da avalanche de predicados, a tendência a aderir a autoridades difusas se consagra como forma dominante de atitude, processo intimamente ligado à crise da autoridade e da formação.

Segundo Horkheimer (1990), o indivíduo integrado é aquele que se submete à ordem estabelecida e, para que isso aconteça, é necessário que sejam

desenvolvidas qualidades psíquicas específicas, que garantem a manutenção das formas de poder e dominação. Isso quer dizer que o processo de integração faz uso da ideologia para garantir a imposição de uma coação contra a qual os seres humanos não reagem, mesmo quando a reconhecem.

No campo da educação isso pode ser percebido pelo movimento de diluição dos papéis de autoridade. De acordo com Roure (2006), a constituição histórica e política da modernidade forjou um sistema social que modifica a autoridade. A partir dessa visão, a autoridade é relacionada aos estereótipos de violência e tirania que, na realidade estão ligados ao autoritarismo. A consequência dessa relação é a perda do caráter político da autoridade. Perda esta, expressa em discursos que “além de não explicitar as condições sociais envolvidas na dominação, contribuem para alienar, da mesma forma, as bases categóricas da liberdade.” (Roure, 2006, p. 40)

A crise da autoridade docente pode ser entendida, a partir dessa concepção, como uma distorção dos discursos acerca da autoridade, que inundam de estereótipos, constituindo, não apenas sobre os professores, mas sobre seus poderes, um envoltório de predicados fixos que impedem a experiência. Assim, a crise da autoridade docente encerra também uma crise da relação sujeito-objeto, que se dá a partir de um pensamento estereotipado, que está na base dos fenômenos de violência e frieza na relação professor-aluno.

É importante ressaltar que a problemática do pensamento estereotipado na relação professor-aluno, não se resume ao contexto escolar. É, antes, um processo abrangente que, segundo Adorno e Horkheimer (1947/2006), está ligado à situação da consciência que permite que as coisas sejam vistas sem reflexão, usando de modelos conceituais e termos técnicos, em um movimento que se afasta do que seria a reflexão e se aproxima da ideia de “aderência”, já que aquele que percebe já não é mais indispensável ao processo de percepção, uma vez que deixa de refletir sobre o objeto percebido.

Nesse contexto, as palavras são ditas com a rapidez e a entonação da publicidade. Assim, as pessoas acabam utilizando expressões que desconhecem parcial ou totalmente, sem repensá-las, num movimento de aderência aos objetos:

“O tipo de experiência que personalizava as palavras ligando-as às pessoas que as pronunciavam foi esvaziado, e a pronta apropriação das palavras faz com que a linguagem assuma aquela frieza que era própria dela apenas nos cartazes e na

parte de anúncios dos jornais.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1947/2006, p. 137)

Assim, cada época produz as palavras que precisa para garantir o funcionamento e a manutenção da estrutura. Isso quer dizer que, as possibilidades de compreensão desse fenômeno passam pelo campo da educação, já que estamos lidando com sujeitos que se tornaram, por esse processo, incapazes de refletir.

Essa condição de impossibilidade da reflexão é um fenômeno constituinte da crise na formação, sobre a qual Adorno publicou, em 1959, o texto *Teoria da Pseudocultura* que pode ser compreendido como uma análise sobre a crise na formação cultural dos indivíduos. Nesse texto, Adorno descreve a amplitude da crise da cultura, que não pode mais ser compreendida apenas como um objeto da pedagogia ou da sociologia, uma vez que o colapso na formação, como se deu, pode ser observado, através de seus sintomas, espalhados por inúmeras áreas da vida humana. A crise da cultura é, assim, compreendida como um processo amplo e complexo que abarcaria transformações da ordem de uma formação, não apenas incompleta, mas falsa, já que carrega entre seus elementos, aqueles que podem ser considerados contrários à própria formação, a partir da sedimentação daquilo que Adorno (1959/1966) denomina *espírito objetivo negativo*, um produto da crise na formação que converte a formação cultural em pseudoformação socializada.

Não se pode desvincular, segundo Adorno (1959/1966), essa impossibilidade de reflexão da tendência geral da economia que visa, constantemente, reforçar e restaurar o *status quo*. Isso se dá porque a sensação de pertencimento proporcionada pela correspondência ao padrão é o que garante a sobrevivência dos homens diante da ameaça constante de banimento. Ou seja, os homens sobrevivem porque contam com as precárias regalias oferecidas pelo conformismo ao que se apresenta como realidade, como norma.

Segundo o diagnóstico frankfurtiano, portanto, o pensamento humano estaria comprometido. Nesse sentido, podemos dizer que se estabelece uma espécie de disposição dos homens a deixarem-se dominar por resoluções técnicas, por pensamentos estereotipados e ações ritualizadas, demonstrando o estado de fraqueza do pensamento na contemporaneidade e a formalização da relação homem-mundo. Esse estado do pensamento tem, em sua base, a relação com o desenvolvimento econômico.

Com o desenvolvimento do capitalismo, viu-se aumentar o poder aquisitivo das classes menos favorecidas, assim, as mercadorias foram “disponibilizadas” para todos. Segundo Adorno e Horkheimer (1947/2006) esse processo de empoderamento econômico, imerso na ideologia, conserva-se, todavia, restrito e estratificado. Imersa em águas de dominação, a consciência renuncia seu poder de autodeterminação e prende-se a elementos que são aprovados pela cultura, buscando a satisfação do pertencimento. O impedimento da objetividade reflete a forma como esse aumento de poderio econômico é importante materialmente, mas prejudica drasticamente a socialização, uma vez que o espírito dos homens está transformado em bem de consumo, diante de uma “enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.”(Adorno e Horkheimer, 1947/2006, p.14).

Para Adorno, o problema da formação estaria justamente vinculado ao pressuposto da sacralização da cultura, sobre a qual a reflexão está impossibilitada. Essa visão de cultura como algo da ordem do sagrado não permite que se problematize, por exemplo, o momento da formação.

Duarte (2003) afirma que o cerne da formulação adorniana acerca da pseudoformação está na constatação de que as classes menos favorecidas foram “aprisionadas” pela cultura antes que tivessem tido tempo para se formar realmente. Isso quer dizer que, antes de ter acesso à produção histórica da humanidade, essas camadas populares foram inundadas por formas, tecnologicamente mediadas, de ideologia.

Diante de uma situação em que se pode falar em pseudoformação, pode-se entender que estamos tratando da cultura sacralizada, irrefletida. Justamente por isso, não se poderia falar em algo da ordem de uma *incultura*, uma vez que a cultura foi apropriada por todos da forma que se apresenta, imersa em ideologia, comprometida em seu caráter histórico, permeada por formulações técnicas e pela estereotipia.

Assim, o pensamento encontra-se de tal forma comprometido que dá lugar à racionalidade técnica, pois já não se consegue mais refletir nem sobre o mundo, nem sobre si mesmo. É, portanto, reduzido a formulações sistematizadas, enrijecidas por seu caráter instrumental (Adorno & Horkheimer, 1947/2006). Padece, nesse cenário, a capacidade do indivíduo de interpretar o mundo à sua volta, uma

vez que essa realidade dificilmente é percebida objetivamente, já que o sujeito se vê dispensado de relacionar-se com seu objeto de conhecimento. Essa consciência que se instrumentaliza, gerando uma nova forma de racionalidade, capaz de manter funcionando o sistema produtivo traz, nas suas bases, a marca da dominação, já que se trata de um processo planejado para suprimir as possibilidades de liberdade:

“A semiformação, portanto, mais que a simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio –, surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo, e é totalmente incompatível com a cultura no sentido estrito.” (Duarte, 2003, p. 445)

Segundo Crochik et al. (2013), a relação cindida entre sujeito e objeto, característica da pseudoformação, é proporcionada por um tipo de formação técnica que favorece uma atuação sobre o mundo indiferenciada em relação às particularidades, revelando o dado de frieza inerente a essa forma de agir: “Uma das finalidades da formação burguesa é, não somente a solidão, mas distância na convivência que indicaria possibilidade de uma vida conjunta, erguendo-se muros simbólicos que impedem/dificultam o contato(...)” (p.144).

Na instalação de pensamentos estereotipados e na manutenção de tabus, a indiferenciação é peça fundamental, unida à impossibilidade da experiência, e à ação da Indústria Cultural, que preparam a consciência para lidar apenas com pensamentos prontos e irrefletidos. A incapacidade de notar as diferenças e questionar dissonâncias e falhas permite que essa forma de pensar se instale. Nos meios da Indústria Cultural e, em especial na televisão, o espaço do questionamento e da reflexão é praticamente inexistente.

Relacionando a teoria acerca da pseudocultura e os elementos propostos para explicar o preconceito antissemita, Duarte (2003) recorre às formulações adornianas para tratar daquilo que denomina uma *psicopatologia associada* à semiformação, neutralizada a tal ponto, que passa a ser considerada como condição normal, cujos sintomas seriam: “perda da consciência temporal (sendo que o semicultivado se gaba ainda de sua ‘fraca memória’) e um enorme ressentimento, a ponto de explodir a qualquer momento.” (p. 446). Nas reações violentas e na frieza da relação professor-aluno isso se faz evidente. Em uma pesquisa realizada por Zuin (2008) foram descritas as formas de expressão dos sentimentos de alunos sobre seus professores através de redes sociais. As considerações revelam inúmeras

formulações, que denotam ressentimento, publicadas no meio digital, que se torna espaço privilegiado de publicações, onde são quebrados os acordos silenciosos da relação privada da experiência na prática cotidiana em sala de aula.

Outro elemento que pode ser considerado ponto de encontro entre a teoria da pseudocultura e a psicologia do preconceito é a tendência à personificação, ou seja, a atribuição da responsabilidade de relações objetivas a pessoas em particular, das quais, espera-se que venham as respostas.

Disso decorre a constatação do cenário de pseudoformação generalizada como um *terreno fértil* para a instalação de estereótipos, e a criação e manutenção de tabus. Se retomarmos a imagem da ponte, proposta por Amaral (1998), podemos perceber que o termo pseudoformação aplica-se diretamente à comparação com essa figura. Isso porque, se entendermos que a ponte é o resultado da formação a partir da experiência, quaisquer que sejam as interferências nesse processo que impeçam um ou outro fenômeno, comprometem toda a estrutura, ou seja, não há como atravessarmos algo que não seja completo, unindo um lado a outro.

Podemos dizer então que os homens estão, por essa formação, dispensados de se relacionarem com o objeto, atuando de forma planejada e mediada sobre o mundo, mediação esta, em grande medida, exercida pelo sistema de meios da Indústria Cultural, que conferem status de sagrado à cultura, criando tabus e impedindo a reflexão. Para Duarte (2003) a pseudoformação pode ser compreendida, ainda, através dos desdobramentos de dois outros fenômenos, a saber, o funcionamento da Indústria Cultural e a ação de mecanismos psíquicos operantes no preconceituoso.

2. Como e por que a Indústria Cultural funciona?

De acordo com Campos (2006) é importante salientar uma premissa das pesquisas dos filósofos da Escola de Frankfurt: a organização para a manipulação da audiência, ou seja, não se tratam de estudos da recepção mas, antes, de estudos da produção de estímulos. Estímulos estes, cuja consequência mais danosa é a perda da autonomia individual.

No prefácio, de 1944, da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1947/2006) atentam para a necessidade de reconhecimento e recusa das

convenções conceituais em vigor, para que o pensamento, tomando consciência de sua condição, perceba-se incapaz diante da lealdade prometida ao espírito objetivo e destrutivo de seu tempo: “Não há mais nenhuma expressão que não tenda a concordar com as direções dominantes do pensamento, e o que a linguagem desgastada não faz espontaneamente é suprido com precisão pelos mecanismos sociais”. (p.12)

Nesse sentido, os autores apontam para a generalização de uma espécie de censura, um cerceamento que atinge todos os âmbitos da vida social, e que prepara a consciência humana para receber a *charlatanice* e a *superstição*: “Assim como a proibição sempre abriu as portas para um produto mais tóxico ainda, assim também o cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político” (p.12-13). É importante ressaltar que não se trata apenas de sucumbir a esse cerceamento, pois aqueles que não o fazem, percebem-se carentes de formas de resistência, já que tiveram implantados dentro de si e reforçados externamente os mecanismos de ação dessa censura.

Segundo Crochik (2010) a consequência da crise do pensamento pode ser compreendida a partir do momento em que se instala a supressão da experiência, resultando em uma quebra no processo de desenvolvimento da subjetividade a partir da interiorização da cultura. No lugar de interiorizar a cultura, o desenvolvimento humano resume-se à adaptação ao novo, a partir do abandono do antecedente: “É mais adaptável o que não tem princípios e convicções, o que percebe as regras existentes em cada situação e as utiliza a seu favor para atingir seus objetivos, nem sempre racionais.” (p.36).

Os sujeitos completamente adaptados a essas condições são uma expressão do que Crochik (2010) denomina *sujeito sem forma*. Entregue aos moldes que lhes são conferidos externamente, representa o que parece ser um terreno bastante apropriado para a ação da estereotipia, já que sociedade na qual se insere esse sujeito desvincula-o de sua individualidade, ou seja, impede que o indivíduo seja sujeito. Por mais que esse sujeito seja responsabilizado por seus atos, suas capacidades perceptivas, sensíveis e intelectuais estão de tal forma restritas que se tornam independentes dos objetos. Como resultado, os objetos são substituídos por seus predicados, fixados pela repetição (tarefa exercida com destreza pela Indústria Cultural). Assim, a percepção humana é reduzida à forma atribuída ao objeto: “o

pensamento é reduzido à matemática, a fórmulas, a estereótipos, mas isso, obviamente, não é percebido.” (Crochik, 2010, p.34).

Pensar o esclarecimento, a educação, diante desse espírito formalista, e as relações que se estabelecem nesse processo implica entender como a crise na cultura exerce papel fundamental na (pseudo)formação dos seres humanos. Essa noção de sujeito sem forma, expresso por predicados fixados externamente está intimamente ligada à proposta de compreensão dos estereótipos que pairam sobre a profissão de ensinar, já que eles atravessam a relação com o professor e, também, com o objeto de conhecimento.

A relação com o esclarecimento precisa ser, nesse contexto, problematizada. Como discutimos, para Adorno e Horkheimer (1947/2006), o processo de esclarecimento do homem sobre o mundo encerra uma contradição, que é a do processo de mitificação do esclarecimento, que pode ser apreendida à medida em que reconhecemos os aspectos de regressão implícitos na própria noção de esclarecimento, como a sacralização da cultura pela Indústria Cultural.

2.1. A evolução do conceito de Indústria Cultural

O termo Indústria Cultural, utilizado para substituir a ideia de *cultura de massas*, foi utilizado nos escritos da *Dialética do Esclarecimento*, publicados em 1947. A substituição, segundo Adorno (1962/1986), foi decorrente da lacuna que a expressão *cultura de massas* deixava e que poderia sugerir um emergir espontâneo da cultura como produto da massa, o exemplo dado por Adorno (1962/1986) é algo próximo da ideia de arte popular. Quando propõem a mudança nos termos, Adorno e Horkheimer (1947/2006) conferem uma alteração qualitativa à compreensão do fenômeno, uma vez que compreendem os meios Indústria Cultural como produtos destinados ao consumo das massas e à transformação dos indivíduos em massa consumidora. Além disso, passam a compreender esse sistema de meios enquanto uma organização de diversos elementos e ramificações completamente ajustados entre si, que não permitem lacunas, já que estariam amplamente associados à concentração econômica.

O emprego do termo Indústria Cultural compreende ainda outra função: a retirada do consumidor, ou da massa, de seu lugar soberano. Nesse movimento ele se torna antes, o objeto dessa indústria, num processo de violenta integração: “A indústria cultural é uma integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores.” (Adorno, 1962/1986). Estes, por sua vez, passam a ser um apêndice do mecanismo, compreendido como elemento no cálculo da dominação. A transformação dos indivíduos em massa é condição para a existência da Indústria Cultural, e não o contrário, como esta quer fazer crer. Um ponto importante a ser destacando no uso da expressão Indústria Cultural é o termo indústria que, não estaria se referindo diretamente ao processo de produção, mas à racionalização técnica das formas de valorização e divulgação dos produtos.

Segundo Adorno (1962/1986), os produtos culturais, quando trazidos para a lógica da mercadoria, são afastados da importância de suas formas e conteúdos e passam a ser conhecidos por seu valor comercial, já que se convertem em um negócio extremamente lucrativo para os produtores. Aliada ao desenvolvimento da racionalidade instrumental, esse caráter ganha força, uma vez que esse valor comercial é tecnicamente calculado de forma a que se tenha o maior rendimento, através da oferta dos produtos mais adequados. Entre esses produtos está, por exemplo, a produção cinematográfica. Para Kracauer (1946) o cinema hollywoodiano é produzido para atender a demandas de lucro e produção, a exemplo disso, pode-se avaliar, por critérios mercadológicos, o sucesso ou o fracasso de uma produção, através da sua receita nas bilheterias.

A consequência é um deslocamento qualitativo tão significativo que provoca fenômenos como a desvinculação entre o produto em si e o lucro para o qual foi projetado. Adorno (1962/1986) afirma que a busca pelo lucro está objetivada na própria ideologia, uma vez que, na condição em que estão, as mercadorias serão comercializadas de qualquer maneira, independente da demanda, já que esta pode ser agora criada. Pela publicidade, o consumidor não é ligado ao produto, mas a uma forma de relacionar-se com este, pautada no consentimento total e acrítico.

Outro traço marcante do funcionamento da Indústria Cultural é seu caráter de continuidade. Segundo Adorno (1962/1986), não se pode falar em progresso real na Indústria Cultural, uma vez que seus produtos conservam uma mesma estrutura, que apenas reveste-se de novas roupagens:

“O que na indústria cultural se apresenta como progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura” (ADORNO, 1962/1986, p. 94).

Cada produto apresenta-se, na Indústria Cultural, como uma estratégia individual de comercialização. Para Adorno (1962/1986), essa individualidade não pode ser uma realidade, já que, a técnica de organização e distribuição, que constituem a Indústria Cultural, são externas ao próprio objeto. Esse movimento é característico do espírito dominante, como dissemos o *espírito objetivo negativo*, que desapropria o objeto de suas particularidades e de sua necessidade de existência objetiva. Para Adorno e Horkheimer (1947/2006), as condições objetivas do capitalismo tardio converteram a pseudoformação em espírito objetivo. Isso quer dizer que as condições objetivas amoleceram os indivíduos, tornando-os propensos a aderir aos conteúdos repetidamente oferecidos pela indústria cultural de forma impensada.

O argumento de contraponto, na defesa da Indústria Cultural, pode valer-se de considerar sua organização como fator de ordem. Nesse sentido, A Indústria Cultural seria proveniente de orientações que norteariam os homens que perambulam por um mundo caótico. Mas, essa pretensa função organizadora é antes uma ideologia que impede a categorização e converte-se, portanto em esquematismo da percepção. Assim, Indústria Cultural encoraja e explora uma espécie de fraqueza egóica, ou ainda, da individualidade, provocando repetidos efeitos regressivos, como aquele apontado por Adorno (1962/1986) sobre a produção de filmes, nada inofensivos nos comportamentos que transmitem: “Não é por nada que na América podemos ouvir da boca dos produtores cínicos que seus filmes devem dar conta do nível intelectual de uma criança de onze anos. Fazendo isso, eles se sentem sempre mais incitados a fazer de um adulto uma criança de onze anos.” (p.98). O ponto chave da produção é a questão da montagem que, seu cálculo, visa garantir a impossibilidade de qualquer reflexão, em nenhum momento, inclusive no tempo “livre”, mantendo o espectador em uma espécie de “distração concentrada”⁸.

⁸ Expressão usada por Christoph Türcke (2010) no livro *Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação*, para explicar a condição da atenção diante das telas, que concentrada em um ou outro ponto, pode ser “triturada” a partir das incontáveis repetições de choques audiovisuais (p. 226)

A forma a televisão como monta, oferece e distribui os produtos da Indústria Cultural, impossibilita o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de julgamento, o que, altera significativamente a relação com os estereótipos, neste caso, de professores, apresentados por esse veículo. A Indústria Cultural encontra na televisão sua forma mais completa, já que é a partir da sua constituição que se pode unir os elementos dos diversos meios de ação.

2.2. Cinema, Rádio e Televisão: os mecanismos de ação

Em 1967, Marshall McLuhan publica, com Quentin Fiore, a obra *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*, onde defende a máxima “o meio é a mensagem”.

O aparente “exagero” de McLuhan reverte a cena das pesquisas em relação aos meios de comunicação, já que, trata-se não mais de investigar os conteúdos, mas os meios, superando a noção de que se tratam de meros condutores, transmissores de conteúdo e, atribuindo a esses meios, papéis determinantes na forma como a sociedade se organiza a partir deles.

De acordo com Pombo (1994), McLuhan consegue atrair novos olhares para a importante diferença entre os meios, já que, tradicionalmente, estes foram considerados como transparentes, incapazes de determinar os conteúdos. Todavia, nesse sentido, entende-se que cada formato exige, daquele que recebe o conteúdo, a ativação de diferentes estruturas de percepção, que tem como resultado diferentes tipos de compreensão da realidade, logo, geram diferentes significados.

Outra característica importante dos meios descritos por McLuhan (1964/1996) é a reprodução de padrões. As inovações tecnológicas, possibilitadas pelo desenvolvimento dos eletrônicos, permitiram a criação de novos ambientes que, todavia, conservam o meio anterior como conteúdo. Isso significa que os novos meios reprocessam os anteriores de maneira radical. Como exemplo, podemos dizer que a televisão reprocessou o cinema e este tornou-se seu conteúdo. De acordo com essa proposta, o meio se torna figura central de análise, pois define o comportamento e o tipo de associações que as pessoas realizam. O cinema, por exemplo, é a união de elementos que tenta trazer o espectador para um mundo criado pelo diretor. Sua tarefa é bem realizada quando essa passagem acontece

completamente, de forma que aquele que assiste não é capaz de desenvolver qualquer consciência crítica sobre o que acabou de ver. Para que isso aconteça, algumas especificidades técnicas precisam estar alinhadas à proposta.

Um exemplo desse alinhamento é a modificação drástica que o cinema realiza na relação com a linguagem. Uma vez que pode ser compreendido como forma de expressão não verbal, Mcluhan (1964/1996) acredita que esse mecanismo trata-se de uma forma de expressão sem sintaxe, que armazena e transmite grande quantidade de informação, já que, em uma única cena apresenta muitas informações, que, na linguagem escrita custariam algumas páginas para serem descritos. Assim, podemos dizer que “o cinema levou o escritor à economia verbal e ao simbolismo em profundidade, onde o filme não pode fazer-lhe concorrência.” (p.185)

Se o cinema transforma-se em conteúdo da televisão, deve-se esperar que esse conteúdo abarque descrições detalhadas da realidade, buscando, cada vez mais, apresentar um grande número de elementos em uma única cena. Segundo Costa e Palheta *et al* (2003), o desenvolvimento das técnicas do cinema e do rádio esteve diretamente ligado à constituição das massas de espectadores irreflexivos:

“A tecnologia da montagem e do efeito e o realismo exagerado faz com que o cinema ande muito rápido para permitir reflexão do seu espectador, fazendo com que o indivíduo passe a se integrar à multidão, por outro lado, o rádio enquanto comando aberto e de longo alcance passou a ser o instrumento que coloca o discurso como verdadeiro e absoluto às massas.” (p. 14)

Além disso, as composições cinematográficas apresentam ideologias como diversão, colocando o espectador constantemente diante da mecanização de sua vida de trabalho diário, de forma que essa se apresenta naturalizada. O que a experiência do cinema visa oferecer não são meras representações da realidade. Segundo Mcluhan (1964/1996), não se trata de uma simples expressão mecanizada, mas de um mecanismo que “oferece como produto o mais mágico de todos os bens de consumo, a saber: sonhos.” (p.327).

Para Adorno (1962/1986), o filme pode ser considerado um procedimento técnico, já que encerra a divisão do trabalho, o uso de maquinário específico e a separação de trabalhadores e meios de produção. Assim como os outros meios da Indústria Cultural, a produção cinematográfica consiste em prestação de serviços a terceiros, conservando as relações comerciais que lhe deram origem. Existe,

portanto, uma separação nos processos de produção fílmica que é fundamental: entre os artistas que se ocupam com a produção e aqueles que detém o poder de decisão. Apesar disso, o caráter de produção individual, ou seja, a conservação da marca do autor não está completamente perdida, porém está intimamente ligado ao elemento ideológico: “Todo o produto se oferece como individual; a individualidade mesma, suscita a aparência de que o inteiramente reificado é pelo contrário um asilo de imediaticidade e de vida, se presta ao reforço da ideologia.” (ADORNO, 1962/1986).

O cinema compreende um importante elemento da Indústria Cultural, desde seus primórdios, com o cinema mudo, que ultrapassava quaisquer barreiras linguísticas até o cinema falado, que transmite, via elementos diversos, emoções e sentimentos para quaisquer pessoas, fenômeno marcado, especialmente pela introdução do rádio na história dos meios de comunicação, que abarcou uma parcela significativa da ação dessa mesma indústria, porque dialoga diretamente com o ouvinte, sem recorrer a quaisquer outros recursos além do som. Por se tratar de um mecanismo simples, porém muito poderoso, McLuhan (1964/1996) considera o rádio como sendo o “sistema nervoso da informação”.

Dizemos que a televisão chegou às casas das pessoas e tornou-se universal, mas não podemos deixar de levar em conta que o rádio também tem importância nessa forma de consumir informação, já que está constantemente em contato com o ouvinte, em situações extremamente diferentes: em casa, no carro, nas filas, nas salas de espera ou em qualquer lugar. Nesse sentido, podemos dizer que, como outros meios, ele apresenta uma espécie de “manto de invisibilidade”, que permite uma imediaticidade da notícia, já que “reduz o mundo a uma aldeia e cria o gosto insaciável da aldeia pelas fofocas, pelos rumores e pelas picuinhas pessoais.” (McLuhan, 1964/1996).

É importante ressaltar que, em contrapartida, o rádio se instala como importante meio de resgate de formas de comunicação. Sua existência possibilitou, por exemplo, que as línguas já em desuso, como o Galês ou o Basco, pudessem ser transmitidas e revisitadas, a partir do desenvolvimento de emissoras especializadas:

“O rádio não é apenas um poderoso ressuscitador de animosidades, forças e memórias arcaicas, mas também uma força descentralizadora e pluralística — tal como acontece com todos os meios e forças elétricas.” (MCLUHAN, 1964/1996, p. 344)

Apesar de seu poder de comunicação, o rádio foi por muitos anos desprezado, todavia, permaneceu vivo e atuante, apesar das inúmeras inferências de que um ou outro evento marcariam o fim de sua era. Meditsch (1997) afirma que o rádio passou por uma tentativa de ser enquadrado na lógica da cultura, a partir de parâmetros pensados para o cinema, já que este, sendo mais antigo, serviu de base para tentativas de reprodução da sintaxe, a partir da concepção de *filmes sonoros*. A ideia, porém representava alguns problemas, como: a impossibilidade de existir um filme em tempo real e a ausência de parâmetros para diferenciar plano e sequências, já que a linguagem do rádio é de uma ordem estritamente temporal.

Apesar disso, não se trata de dizer que o rádio é incapaz de criar imagens ou conduzir a imaginação dos ouvintes de forma tão eficaz quando o cinema fazia com os telespectadores, a diferença é que as imagens que resultam da imaginação dos conteúdos apresentados pelo rádio são diferentes daquelas apresentadas pela tela, são mais ricas, em diferentes dimensões, podem produzir sensações táteis, olfativas, e, diferentemente das imagens da tela, podem ser facilmente dispensadas, mediante apresentação de novas características (Meditsch, 1997).

Muito se pôde acompanhar das mudanças acontecidas no rádio como forma. As ondas sonoras podem ser transmitidas via cabo, via satélite, ou até mesmo, pela Internet. Isso apresenta uma aproximação importante do que discutimos em relação à tendência gregária da Indústria Cultural.

Se desde seus primórdios, o rádio foi capaz de transformar quaisquer territórios em pequenas aldeias, com o avanço da tecnologia, esse fenômeno tende a ampliar e fortalecer, tonando-se cada vez mais presente, mais eficiente e, nesse sentido, mais invisível, naturalizado como parte da realidade. A passagem do rádio à televisão seguiu essa regra de onipresença, com o agravante de aliar, à voz constante, imagens repetidas incansavelmente, consagrando-se então como síntese do cinema e do rádio.

Em suas primeiras produções, a televisão brasileira, assim como aconteceu nos Estados Unidos, usava basicamente profissionais que vinham do rádio: “Os atores da rádio Tupi, das Associadas, foram os primeiros a passar para a televisão”. (DANIEL FILHO, 2003). Além disso, a máquina de produção de desejos não começou com o mesmo planejamento e estruturação que conhecemos nos dias

atuais, tratava-se, na realidade de improvisos diante da câmera, para garantir a existência da televisão, das emissoras e, principalmente, dos telespectadores.

A técnica da televisão foi se aprimorando gradativamente. Alguns diretores faziam experimentações cinematográficas, como o brasileiro Cassiano Gabus Mendes, que conseguiu transmitir na televisão a linguagem do “plano e contraplano” dos filmes para cinema.

“Parecia que não dava para colocar duas câmeras atrás dos ombros de dois atores que contracenavam sem que uma não enquadrasse a outra. Hoje todos fazem isso, mas, a época, era um problema. Pois foi o Cassiano quem pôs esse ovo em pé.” (DANIEL FILHO, 2003, p. 19)

Além das técnicas de filmagem, a televisão desenvolveu-se no Brasil, especialmente por meio de sua aliança com a publicidade. Desde o começo das produções, todas ao vivo, houve inserções publicitárias para garantir o funcionamento das emissoras, que começaram a encarar a competição com o surgimento da TV Excelsior que, ao surgir, contratou muitos dos atores e diretores que até então estavam vinculados às emissoras TV Rio e TV Tupi.

É importante ressaltar que, durante o processo de constituição da televisão, como meio de comunicação, de entretenimento e de produção ficcional, muitas mudanças aconteceram. Em seus primeiros anos, as emissoras de televisão tinham alcance regional e, por isso, cada estado do país produzia e distribuía conteúdos diferentes (Daniel Filho, 2003). Com o passar do tempo, esses conteúdos vão sendo padronizados e unificados, o que retoma a importância de diferenciar cultura de massa e Indústria Cultural, já que, como cultura que emerge da massa, a tendência é de que cada estado produzisse programações cada vez mais diferenciadas, mas não foi o que aconteceu. De norte a sul do país, todos os brasileiros passam a ver, todos os dias, os mesmos conteúdos, independentemente se este conteúdo fazia sentido ou não para a realidade de cada região, abarcando todos os telespectadores sob o domínio dos mesmos padrões, desejos e regras.

No texto *Tipos de Comportamento Musical*, Adorno (1973/2009) descreve as formas com que os seres humanos concebem a música e se relacionam com as suas manifestações. São descritos oito tipos de indivíduos a partir da sua relação com a música. Interessa-nos, para fins de análise, o tipo mais numeroso, a saber, aquele que escuta música por mero “entretenimento” (p.75). Esse tipo, que representa a grande massa de consumidores completamente “calibrados” de acordo

com Indústria Cultural, tanto porque ele integra a ideologia da Indústria Cultural, quanto porque é integrado por ela.

“A música de entretenimento elevada, extremamente divulgada faria jus a esse compromisso entre ideologia e escuta efetiva. Em função da falta de uma relação específica com o objeto, o tipo consoante ao entretenimento já se acha preparado nesse tipo próprio ao consumidor cultural; para ele, a música não consiste numa estrutura de sentido, mas numa fonte de estímulo.” (Adorno, 1973/2009, p.76)

Extrapolando as características desse tipo, temos pessoas que não conseguem apreciar, de maneira alguma, a música em seu sentido estético, relacionando-se com a cultura da mesma forma que se relaciona com os vícios, pelo mal estar da abstinência que sentem quando o aparelho é desligado.

Isso acontece porque a relação com a tecnologia transforma-se em caráter de compromisso. Assim como o viciado entra em compromisso com sua droga, o “entretido” se mantém constantemente vinculado à tecnologia, uma atitude para a qual o ouvinte foi preparado e que é constantemente suscitada pelos diversos meios da Indústria Cultural. Com a televisão, o comportamento parece ser o mesmo, já que existe uma grande quantidade de pessoas que usa essa tecnologia para preencher o vazio do silêncio ou do escuro da casa. Essa função marca a distração concentrada que mencionamos anteriormente, um compromisso com o que entretém.

O próprio significado da palavra entretenimento esclarece a ideia de distração concentrada. O Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos⁹ apresenta como verbos sinônimos do verbo entreter: distrair, enganar, manter, mitigar, ocupar e retardar. A esses sinônimos, o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa¹⁰ acrescenta: iludir e enganar.

A partir dessas definições, podemos perceber que o entretenimento aparece na fronteira entre comportamentos ativos e passivos, distrair e ocupar parecem ser as palavras que melhor expressam a noção de distração concentrada.

O desenvolvimento da técnica da televisão garante que essa função de entretenimento esteja cada vez mais garantida, já que, como discutimos, este aparelho se tornou presente em praticamente todos os ambientes da vida humana,

⁹ Dicionário Houaiss: Sinônimos e Antônimos. Instituto Antônio Houaiss. Diretor de projeto Mauro de Salles Villar – 2.ed. – São Paulo: Publifolha, 2008.

¹⁰ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda - Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Coordenação e Edição: Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos - 4.ed – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

além de contar com tecnologias que, ao se misturarem, permite acesso constante aos conteúdos da televisão, como as transmissões via internet, que possibilitam “levar” a televisão para todos os lugares, em aparelhos como computadores, celulares e *tablets*.

Além do desenvolvimento gradual da técnica televisiva, sua função social também se alterou com o passar dos anos, uma vez que com o desenvolvimento econômico, cada vez mais famílias puderam adquirir o aparelho, assim como as outras formas de ter acesso à televisão, que mencionamos acima, que permitiu a inserção dos conteúdos da televisão contextos diversos da vida humana. Dessa forma, a amplitude dos ecos das vozes que falavam dentro da caixa aumenta exponencialmente:

“No início não havia preocupação com a função social da televisão. Ela foi se impondo aos poucos, era uma coisa muito cara, só acessível a famílias de alta renda. Quando os aparelhos ficaram mais baratos, ela se popularizou. Mas nós, que a fazíamos, continuávamos a vê-la como veículo de divertimento”. (DANIEL FILHO, 2003, p. 28)

A principal expansão da televisão no Brasil ocorre justamente na década de 60, com o advento da ditadura. Isso se dá porque torna-se de interesse de todos, as informações que a televisão passa a transmitir, que chama a atenção de intelectuais para o potencial de manipulação que essa tecnologia permite. Nesse processo, a televisão, aliada ao rádio e ao cinema, é parte de uma rede que, em grande medida, transmite conteúdos semelhantes, com variações nos casos de emissoras clandestinas. A partir de então, o formato da rede está dado, ou seja, uma união de meios para garantir que não haja questionamentos sobre a “realidade” representada nesses meios.

O Brasil seguiu a regra dos outros países, em especial dos Estados Unidos, onde o resultado de um processo como este é que, gradativamente, as máquinas se tornam extensões do corpo e, os meios de comunicação, foram se transformam em moldes da percepção, já que estão presentes constantemente na vida cotidiana, sem pausas, acompanhando cada momento da vida humana. Para McLuhan (1964/1996) isso só é possível devido ao efeito entorpecente desses mecanismos, sem o qual, seria impossível para os seres humanos aguentarem a pressão exercida por esses meios:

“A citação de Karl Marx de que a “religião é o ópio do povo”, remete, por paralelismo, aos anos setenta, momento crucial da vida brasileira quando a ditadura militar sufocava o

pensamento inteligente brasileiro e os intelectuais, de esquerda, afirmavam ser a televisão do Brasil o ópio do povo, numa explícita contestação à subserviência da TV Globo ao regime militar e na manipulação dos mitos da sociedade. (TERRA, 2007)

A partir da busca constante de imitação da realidade, a televisão conquista a centralidade no cotidiano de muitas famílias, dominando a relação das pessoas com a cultura, ocupando os momentos em família, de atividades ao ar livre e até mesmo dos espaços de educação.

2.3. Televisão e Indústria Cultural

Com o advento do cinema falado e a standardização da produção cinematográfica, a televisão se torna o principal meio de ação da Indústria Cultural. Capaz de reunir cinema e rádio, imagem, som e proximidade, levando o filme à casa das pessoas. Dentre suas especificidades, essa capacidade gregária da televisão corresponde à sua principal força: as representações por ela apresentadas, além de serem uma fonte de estímulos de imagem e som, são repetições de conteúdos que se repetem em todos os demais meios da Indústria Cultural, e que são inseridos em todos os espaços da vida dos indivíduos.

A diferença com relação ao cinema é marcada por diversos elementos. A experiência do cinema implica uma situação especial: espera pelo lançamento, sair de casa, uma “ausência de controle” sobre o que está assistindo. Além disso, os recursos humanos por trás da produção cinematográfica vinham de formações distintas como as artes, a literatura, o teatro. Na televisão, a programação é ininterrupta, num impulso que se dirige àqueles que estão sempre “sistematicamente distraídos”, dispersos pela ilusão do “controle remoto”. O espectador diário da televisão, de modo geral, tem dificuldades, por exemplo, em assistir a um filme por inteiro, mas as produções se adaptam a esse espectador, a partir da produção de programas com a intenção de manter a atenção, através de recursos preparados para uma mentalidade infantilizada, que não se desenvolve plenamente.

Não se pode, todavia compreender a televisão sem se levar em conta o fato de que reúne aspectos sociais, técnicos e artísticos que são interdependentes. Segundo Adorno (1969), trata-se de um componente de um sistema que confere características de indústria à cultura. Componente este cuja força está no fato de

que a deformação da realidade, por ele distribuída, une elementos dos demais meios desse sistema, como o rádio e o cinema. Além desses meios, a televisão encerra uma relação de produção de cultura através de sua aliança com materiais impressos como revistas, jornais e propagandas. Os padrões que são produzidos pela televisão, estão constantemente reproduzidos nesses outros meios. Sua programação está disponível para ser acompanhada tanto em pontos fixos de transmissão, como a televisão em casa, quanto via tecnologias móveis, como celulares e *tablets*.

O meio televisivo, assim como a produção cinematográfica, encerra a técnica de uma reprodução da realidade que, através das técnicas de montagem, apaga nitidez da fronteira entre o real e o ficcional. Segundo Adorno (1969), sem que o indivíduo seja advertido, o real é substituído por uma duplicação do mundo, que se torna indispensável à sobrevivência dos seres humanos, já que numa sociedade como a que vivemos, a pressão civilizatória e adaptativa torna-se praticamente insuportável. Para Cashmore (1994), o que a televisão consegue fazer é incentivar o homem a viver além de seus meios. O que, na realidade, não pode acontecer. Exemplo claro dessa impossibilidade é a ideia de que tomamos decisões individuais, que são impossíveis diante de uma cultura que foi estruturada de antemão como preempção e limitação das opções. O que resta para os espectadores são ilusões de que o controle ainda repousa em suas mãos (Kubey & Csikzentmihalyi, 1990).

Para McLuhan (1967/1996) a imagem da televisão não compreende grande valor informativo, não se trata de quadros pensados um a um e posteriormente colocados em sequência. Antes disso, trata-se de um “incessante contorno das coisas em formação delineado pelo dedo perscrutador.” (p.351). Essa diferença marca a relação da televisão com o cinema em tantos aspectos, entre eles, a iluminação que, na televisão, ao contrário do cinema, atravessa no lugar de iluminar, ou ainda, da forma como o espectador reage aos pontos de luz da televisão, dos quais consegue captar uma pequena parte. Se, no cinema, o espectador aceita os quadros montados e sua ordem e sequência, na televisão é como se ele detivesse o controle técnico da imagem, que permite uma reconfiguração inconsciente dos pontos que percebe, já que constrói uma sequência de quadros, mudando de canal constantemente. Para McLuhan (1967/1996), a televisão é, portanto, uma caricatura do cinema:

“Se alguém perguntasse se tudo isso não mudaria, caso a tecnologia acelerasse o caráter da imagem da TV até aproximá-la do nível de dados-informação do cinema, bastaria responder com a pergunta: “Podemos alterar uma caricatura, acrescentando detalhes de perspectivas, de luz, e de sombras?” A resposta é “Sim” — só que já não seria mais uma caricatura. Nem a TV “aperfeiçoada” seria mais televisão.” (MCLUHAN 1967/1996, pag. 352)

Nesse sentido, a televisão seria incapaz de fornecer dados detalhados sobre cada objeto em cena. Nem mesmo os atores tem a projeção de corpo e voz de um ator de teatro, é uma interpretação com intenções de dar ao espectador um ar de intimidade, distanciando-se da atuação ensaiada e aproximando-se da ideia de “improvisação”, com vistas a oferecer ao telespectador uma noção ainda mais próxima da realidade, posturas que o cinema e o teatro não aceitariam.

No texto *Televisão como Ideologia*, Adorno (1969) apresenta algumas características da relação do público com o que é apresentado na televisão, entre elas, a relação com a fronteira entre realidade e ficção. As imagens apresentadas como criativas ou engenhosas não tem referência direta na realidade, todavia, não podem se afastar completamente do que a materialidade fornece. Se uma cena corriqueira é apresentada na televisão, por mais que ela se passe em um futuro distante, é importante que algumas características sejam preservadas, para manter a identificação. Caso isso não aconteça, a emissora receberia ligações raivosas, das mesmas pessoas que são dispostas aceitar, com prazer, a ficção, por exemplo, de que há um assassino em cada esquina:

“El pseudorealismo que el esquema requiere, llena la vida empírica con un sentido falso, cuya falsedad el espectador difícilmente puede percibir, puesto que el local nocturno es enteramente igual al que conoce el espectador.”¹¹ (ADORNO, 1969, p.80)

Esse “pseudorealismo” chega aos detalhes mais ínfimos e os perverte, mas essa dificuldade em perceber, todavia, não é apenas uma consequência de produções realizadas com afincamento em reproduzir a realidade. Antes disso, é expressão das condições do pensamento estereotipado, marcado pela pseudoformação e pelo esquematismo. As produções devem ser apreciadas pelo que são, da forma em que se encontram, a partir da distração concentrada do

¹¹ “O pseudo-realismo que o esquema exige, preenche a vida empírica com um sentido falso, cuja falsidade o espectador difícilmente pode perceber, uma vez que a casa durante a noite é inteiramente igual àquela que o espectador conhece.” (Tradução da autora)

observador. Para manter esse estado, é importante que a televisão não apresente grandes variações, para que não corra o risco de despertar, no espectador, qualquer lembrança daquilo que está proibido, sob a ameaça de banimento, a saber: agir diferente ou desconfiar do que está sendo transmitido. Tudo deve manter a aparência de pertencimento, já que o indivíduo não pertence a si mesmo.

Sobre essa dimensão da televisão, Türcke comenta¹² que o grande problema da televisão é nossa relação diária com o aparelho, onde os espectadores veem representados os conteúdos manifestos de um sonho que, na realidade, está sendo sonhado por uma máquina, que sonha acordada e é capaz de substituir os sonhos dos próprios espectadores, trocando-os por fórmulas prontas de desejos enlatados: “No fundo trata-se de um processo de desapropriação das capacidades básicas mentais das pessoas”.

É importante denotar a qualidade desses “desejos” produzidos pela televisão. A grande maioria do que é reproduzido pelas telas existe por razões comerciais (Kubey e Csikzentmihalyi, 1990). Exemplo disso são os sites especializados em descobrir a origem das peças e onde comprar. Outra forte marca dessa generalização do apelo comercial é a criação de sites que revendem peças de vestiário e decoração, artigos de divulgação, discos de trilha sonora, de novelas e de outros programas¹³, aproximando, cada vez mais o espectador da realidade inventada pela televisão.

O resultado dessa vinculação entre os perfis de personagens e programas e os artigos que, agora podem ser comprados por “qualquer pessoa” é o incentivo que a televisão promove de que as pessoas vivam além dos meios que possuem, promovendo a alienação com relação às condições reais de cada classe social, em cada contexto específico. Nesse quadro, o que menos importa a realidade material.

A televisão se torna, então, o meio mais popular da Indústria Cultural, uma vez que, unida a outros meios, consegue agregar todos os recursos necessários para transformar cultura em mercadoria. Não se trata apenas do conteúdo das transmissões, mas da utilização de técnicas comerciais, que picotam e remontam a

¹² Em entrevista ao JORNAL DA UNICAMP. Campinas, 4 a 17 de outubro de 2010 – ano XXIV – nº 477. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2010/ju477_pag0607.php

¹³ Essa é a proposta do portal www.glomarcas.com.br, da emissora Globo do Brasil, que vende peças que aparecem nas telenovelas, separadas por programa e, muitas vezes, por personagem.

realidade de forma planejada e sistemática, em concordância com os demais meios da Indústria Cultural.

É uma forma de operar a partir da confusão, tecnicamente causada, que é capaz de planificar desejos e ilusões, comprometendo a relação mediato-imediato. Segundo Adorno (1969), essa forma reforça o efeito formalizador: é uma forma que, em si, idiotiza. Não apenas por seus conteúdos, mas pela forma compulsiva de apresentá-los a consumidores também compulsivos, porque regredidos sistematicamente, uma vez encontram-se imersos em uma difusão generalizada de produtos visuais.

Segundo Adorno (1954) afirma que a televisão deve ser compreendida em sua estrutura de múltiplos níveis, cujo resultado é mais amplo que a soma das ações e mensagem que irradiam destes. Trata-se de uma sobreposição de significados, que contribuem para que o efeito final:

“As a matter of fact, the hidden message may be more important than the overt since this hidden message will escape the controls of consciousness, will not be "looked through," will not be warded off by sales resistance, but is likely to sink into the spectator's mind.”¹⁴(ADORNO, 1954, p. 221)

A humanidade se vê afastada da linguagem, pois as palavras são substituídas por encadeamentos repetitivos de imagens e sons que se configuram como expressão difusa de gestos e comentários para sinalizar o que está sendo transmitido. Adorno (1969) propõe que podem ser descritas técnicas para compreender a apropriação dessa “linguagem” pelas pessoas, como testes projetivos, e outros instrumentos. Assim, a televisão encontrou muita aderência entre jovens e crianças, apagando neles quaisquer outros interesses, tornando-se assim, a voz que fala em nome da pseudoformação, efeito de encadeamentos de imagens pensados industrialmente em termos de distribuição, ligando esse *espírito objetivo negativo* aos esquemas conscientes e inconscientes dos indivíduos, generalizando a massa consumidora, com base em seus instintos reprimidos ou nunca satisfeitos para os quais se orientam sempre as mercadorias culturais.

Cabe a nós, portanto, desconfiar da possibilidade de que as imagens que são apresentadas para crianças e adolescentes tenham se tornado de tal modo

¹⁴ “A mensagem oculta pode ser, de facto, mais importante do que a evidente, uma vez que essa mensagem encoberta vai escapar aos controlos da consciência, não será “olhada através”, não será repelida pela resistência às vendas, mas provavelmente que afunde na mente do espectador.” (Tradução da autora)

eficientes em generalizar a alienação, expressando assim a renúncia da consciência a autodeterminação e o aprisionamento desses espectadores aos elementos culturais aprovados, de forma que ficam estabelecidos os impeditivos, a saber, os tabus. A figura do professor não escapa a essa hipótese. A forma como a relação com o professor real tem sido cada vez mais massacrada e substituída por relações estereotipadas pode ser entendida como expressão desses impeditivos.

Partindo dessa hipótese, podemos entender a influência dos estereótipos de professor oferecidos pela Indústria Cultural, na relação entre realidade e ficção, uma vez que entendemos que essa relação está, em grande medida, vinculada à forma como esses estereótipos são apresentados.

O mecanismo de ação desses estereótipos é estruturado de maneira técnica: o olho humano arrasta-se para ler a imagem e a sucessão de cenas, criando uma espécie de sequência de indicativos dos conteúdos (Adorno, 1969). Essa forma ideográfica é um meio regressivo a partir do qual se pode compreender o encontro entre consumidores e produtores, a partir do compartilhamento de imagens arcaicas em sua forma e conteúdo, *“una magia sin encanto no comunica ningún enigma, sino que corresponde a modelos de comportamiento conformes no sólo al peso del sistema total, sino también a la voluntad de quienes lo controlan”*¹⁵ (p.71), confirmando a adoção de condutas adequadas às exigências do sistema de meios, que não são justificadas por este e, assim, conseguem suspender o sentimento de culpa, reduzindo os homens à situação atual. Nesse sentido, a Indústria Cultural localiza sua mentira na afirmação de que o mundo, as coisas e as pessoas são como são. Assim, reduz a humanidade a comportamentos inconscientes, enquanto projeta a imagem de que pode oferecer condições de existência seguras e amenas àqueles que aderem às suas ordens, prometendo inclusive, premiações para os que estão na posição de adoradores (Adorno, 1969).

É importante que destaquemos, ainda, outra característica importante da relação entre espectadores e televisão. A saber, a impossibilidade, em especial das crianças, de enxergar para além do que é apresentado pela tela: “Numa cultura altamente visual, é tão difícil comunicar propriedades não visuais de formas espaciais como explicar a visualidade aos cegos.” McLuhan (1967/1996, p.374). É o

¹⁵ “Uma magia sem encanto não comunica enigma nenhum, mas corresponde a modelos de comportamento conformados não apenas ao peso de todo o sistema, mas à vontade daqueles que o controlam.” (Tradução da autora)

que, no limite, podemos chamar de total reorganização da vida imaginativa, um sintoma e uma causa do fracasso da cultura, como discutimos.

A paralisia do pensamento está, portanto, completamente reforçada pelo sistema de meios da Indústria Cultural, em especial, pela televisão. Com um vocabulário empobrecido, baseado apenas em categorizações superficiais (porém fortemente arraigadas), e distribuído por meio de técnicas que permitem produzir grandes quantidades de material em curtos períodos de tempo: desta forma como se organiza a ação dramática, não seriam necessários mais de quinze minutos em um programa para que sejam conhecidos os participantes, suas particularidades e especialidades.

A especialidade da ação da Indústria Cultural é a atuação sobre grupos que cumpram com o propósito de modelar o homem conforme o que está sendo apresentado como norma. Os estereótipos são planejados, são conservadas suas especificidades, de forma a gerar reações de suspeita diante daqueles a quem não se pode enquadrar completamente. Segundo Adorno (1969), não se trata apenas da forma como os telespectadores recebem as imagens, nem mesmo da valorização comercial destas, mas, sim, da ligação da televisão ao sistema de meios que compõe, estrutura e reforça as bases da Indústria Cultural.

3. Toda janela tem vista para o mar: sobre a telenovela brasileira

“ - Daniel, você está assistindo a essa novela nova, A rainha louca?

- Claro que não, Boni.

- Por quê?

- Acho essa coisa de novela chata, inverossímil, absurda. Não entendo como alguém pode ficar sentado, assistindo diariamente àquela porcaria...”

Daniel Filho

A frase acima é a transcrição de uma conversa entre Daniel Filho, (ator, cineasta, diretor e produtor de televisão) e Boni (José Bonifácio de Oliveira Sobrinho, publicitário, empresário e diretor geral da TV Globo), em um momento anterior à entrada de Daniel no mundo das telenovelas que, posteriormente se transformariam na sua grande paixão como diretor (Daniel Filho, 2003).

A telenovela brasileira é, ainda hoje, o principal formato de distribuição nacional de conteúdo. Segundo Morales e Lobo (2012), a produção televisiva cumpre o papel de ser o principal veículo de entretenimento e lazer da população brasileira. Além disso, ao longo dos anos, a produção nacional tem se desvinculado de um padrão, que historicamente copiou dos Estados Unidos, para produzir e aprimorar esse padrão nacional de formato, apesar de manter, em grande medida, a ideia de padronização das produções dramáticas. Independente do cenário, do contexto ou da narrativa que está sendo desenvolvida “as convenções são as mesmas” (Cashmore, 1994, p. 145)

Segundo Lopes (2003), o que hoje conhecemos como um padrão de telenovela brasileira, que tenta inserir conteúdos sociopolíticos as tramas fantasiosas, começou a ser construído a partir da novela *Beto RockFeller* (Tupi, 1968), que abandonava, em certa medida, os formatos fantasiosos, também conhecidos como “mexicanos”¹⁶, para introduzir cotidianos de grandes cidades e o universo das metrópoles, buscando o público recém chegado a essas cidades em busca de novas condições de vida: “O público começava a querer assistir na televisão coisas mais próximas de sua realidade” (Daniel Filho, 2003, p. 35).

Essa inserção de personagens “abrasileirados”, no final da década de 60, se resumia, todavia, a pequenos dramas e comédias cotidianas: as novelas brasileiras incorporaram a lógica da televisão que transforma o mundo nessa espécie de “pequena aldeia” (McLuhan, 1967/1996), ao produzir modelos de relação, técnicas de filmagem, iluminação e trilhas sonoras que conferiam às cenas um ar de intimidade:

“Nos antigos subúrbios e cidades pequenas, a fofoca era o prazer de seis habitantes. Quando o telefone era conectado através da telefonista bisbilhoteira, era ela a contadora de casos. Não é à toa que as revistas dedicadas ao gênero vendem. A novela substitui a maledicência dos vizinhos, neste mundo em que nos trancamos em casa. É criado um mundo para as pessoas participarem da vida alheia.” (DANIEL FILHO, 2003, p. 67)

É interessante perceber que nessa representação se insere uma lógica típica aos romances, amplamente aplicada às telenovelas, que consegue realizar essa “inserção do real” nas tramas, sempre vinculado às situações específicas de cada personagem. Candido (2014), ao descrever o personagem da ficção (romance),

¹⁶ As novelas fantasiosas, ou mexicanas, são conhecidas por sua distância em relação aos comentários de cunho social e político, em resumo, são uma espécie de dramalhão, cuja função é emocionar, fazer chorar. (Lopes, 2003)

apresenta essa ligação entre o personagem, o enredo e as ideias, tão presente nas telenovelas brasileiras, das quais, se tornou fórmula de sucesso:

“O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuítos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam. (...) No meio deles, avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc. A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos.” (p. 53/54)

Essa vinculação obrigatória entre enredo, ideias e a personagem é o que garante a vivacidade do personagem, em sua função de fazer o romance ser considerado “verdadeiro”, uma vez que é no personagem que se concretiza a relação entre o ser vivo e o ser fictício, na qual se baseia a ficção.

Com a particularidade de ser apresentado diariamente nas novelas, esse personagem ganha força, no que se refere ao seu potencial de possibilitar adesão e identificação do espectador. Segundo Campos (2006), o grande salto comercial das novelas foi, justamente, essa instituição da frequência diária de exibição, já que, a partir dessa frequência, a história conseguia cativar o espectador, utilizando-se de apelos emocionais, apresentando resumos do dia anterior e cenas dos capítulos que estariam por vir. Esse *modus operandi* da telenovela tornava os espectadores cada vez mais passivos e incapazes de responder às mensagens emitidas pela televisão.

Esse tendência à repetição incansável do padrão das telenovelas revela a dimensão cruel da Indústria Cultural. Adorno e Horkheimer (1947/2006), descrevem essa dimensão como uma “promissória sobre o prazer”, que é emitida pelo enredo e 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” (p.115).

Os personagens das telenovelas são sempre envoltos em uma membrana de brilho e luxo, à qual os espectadores não tem acesso, já que estão inseridos em um cotidiano cinzento, do qual querem escapar e ao qual querem esquecer. Para Adorno e Horkheimer (1947/2006), a Indústria Cultural trabalha com mecanismos que, no lugar de promover a sublimação desse sofrimento dos espectadores, o reprime, a partir da exposição repetida dos objetos de desejo, exercitando “o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao

masoquismo” (p. 115), diante da mensagem de que a excitação é promovida, mas não pode se realizar.

Para explicar essa condição de repressão da Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1947/2006), recorrem ao mito do Tântalo que, é castigado pelos deuses a viver na iminência de algo. Algumas versões do mito contam que o castigo dos deuses foi a condenado à sede e à fome insaciáveis. De acordo com essa versão, Tântalo estaria imerso em água até o pescoço, mas não conseguia bebê-la e, tendo sobre a cabeça galhos carregados de frutas, elas se afastariam de suas mãos sempre que tentasse alcançá-las. Outra versão, conta que Tântalo teria sido condenado a um inferno em que ficaria com uma padra gigantesca sobre a cabeça, passando seus dias sob a iminência de ser esmagado (Kury, 1990). Da mesma forma, os espectadores estariam condenados, em uma sociedade de consumo a viver acreditando que todas as coisas que lhes são apresentadas são realmente necessárias, sob as quais repousaria a felicidade que os personagens apresentam, porém estão impossibilitados pelas condições reais de alcançá-las.

Para Adorno e Horkheimer (1947/2006), a reprodução em série de um objeto sexual, tem como consequência automática seu recalçamento. Assim, os personagens dos quais o espectador se enamora são, em suma, uma repetição de imagens já apresentadas repetidas vezes, com as quais o espectador nunca conseguiu se relacionar.

Atrelada a essa característica dos personagens, estão os aspectos materiais da produção de novelas e personagens. O baixo custo da produção de telenovelas faz com que esse formato se torne cada vez mais atraente para anunciantes comerciais. As técnicas de inserção comercial vão mudando e logo os produtos passam apresentados no interior das telenovelas, como parte integrante da trama, ou do cenário. Um dos grandes problemas desse recurso é que não há identificação clara dessas inserções como anúncios (Campos, 2006).

Cashmore (1994) afirma que as novelas têm convenções estáticas, ou seja, formatos prontos. Em todos os exemplos conhecidos, a trama tende a se repetir: “As pessoas falam inocentemente umas com as outras a respeito de problemas íntimos. Famílias nucleares vizinhas se relacionam intimamente e formam a matriz de dramas entretecidos, e com final aberto” (p.145), que garante a ilusão da participação e o interesse do espectador em acreditar que é capaz de influenciar o

desfecho dos personagens. Repetidos à exaustão, esses padrões configuram as fórmulas do sucesso de telenovelas ao longo dos anos e escancaram uma realidade das produções televisivas: “os contextos não são importantes; o que importa são as relações humanas” (CASHMORE, 1994, p.146), ou seja, o potencial de identificação que cada parte da trama consegue do público. Isso corresponde à característica marcante das novelas que é o uso de temas de caráter pessoal para mover as engrenagens funcionando. Isso, porque os dramas humanos ultrapassam as barreiras de condição social e de formação intelectual.

Para Alencar (2004), a telenovela brasileira é um dos principais produtos culturais do Brasil. A partir dessa noção, revisando textos, roteiros, atuações e impactos da telenovela brasileira, o autor desenvolve uma reunião de elementos das telenovelas no livro *A Hollywood Brasileira: Panorama da Telenovela no Brasil*. Dentre esses elementos, propõe que a fórmula de sucesso das telenovelas sofre pouco ou nenhuma alteração ao longo dos anos, já que, como foi observado, as tentativas de mudanças radicais da linguagem da teledramaturgia não tiveram bons resultados¹⁷:

“Melhor mesmo é prestar atenção a uma frase atribuída a Roman Polanski: “*Para começar um filme, parto sempre de um clichê*”. (...) Talvez porque não seja recomendável mexer em suas estruturas essenciais; quem sabe melhor mesmo seja não esquecer as origens do gênero.” (ALENCAR, 2004, p. 117)

As regras para a produção de novelas são tão estáticas e arranjadas que há uma espécie de “manual” que circula entre os autores, diretores e produtores.

No texto *Sobre a Música Popular*, Adorno (1941/1986) apresenta o conceito de “estandardização”, que significa um enquadramento do conteúdo estilizado à forma, a partir de um fracionamento desse conteúdo em partes, que adquiram sentido independente do todo. Essa manipulação, que pode ser observada no enrijecimento dos padrões da produção de telenovelas tem por função enquadrar o conteúdo às estruturas estereotipadas que já existem, de forma que a relação entre o espectador e esse conteúdo seja aceita com facilidade. Para explicar esse conceito, Adorno

¹⁷¹⁷ Uma dessas experiências recentes foi a novela “Meu Pedacinho de Chão”, uma regravação da novela homônima, gravada em 1971, que tinha uma função educativa. A nova versão, apesar de conservar os estereótipos e desfechos esperados para cada personagem, buscou alterar significativamente a fotografia e os figurinos. A partir da observação das notícias divulgadas por sites e revistas especializadas em telenovelas, podemos perceber que o resultado foi brutal para audiência, considerado o pior índice da história da televisão para uma novela no horário em que era exibida (às 18h00).

(1941/1986) recorre à ideia de *Hit*, uma música de sucesso cuja estrutura é copiada pelas produções que a sucedem. Assim também como ocorre em relação às novelas, em que as grandes alterações no padrão são vistas como problemáticas, inclusive pelos telespectadores. Trata-se de um processo de tradução singular de qualquer conteúdo para uma norma, um fio condutor. A imitação é fundamental para o processo, é importante imitar as produções de sucesso:

“Os *hits* de maior sucesso, tipos e “proporções” entre elementos eram imitados, tendo o processo culminado na produção de *standards*. Nas condições centralizadas como as hoje existentes, esses *standards* acabaram se congelando. Isto é, eles foram controlados por agências cartelizadas, resultado final de um processo competitivo, e rigidamente imposto sobre o material a ser promovido. O não-seguir as regras do jogo tornou-se critério para a exclusão.” (p.121)

Com relação às telenovelas brasileiras esse processo torna-se claro a qualquer observador, a Rede Globo de televisão instituiu um padrão para suas produções, a partir dos quais, foram sendo realizadas experiências nas demais emissoras, com pouquíssimas variações. As “regras do jogo” vão desde a duração dos blocos entre os comerciais até o tipo de cena que cada bloco deve apresentar para manter a atenção do público:

“Atualmente, as novelas da Globo são divididas em quatro blocos (novelas das seis) e em cinco blocos (novelas das sete e das oito). No primeiro bloco, há uma história do mocinho; o segundo passa para histórias paralelas, ou termina com elas. Já o terceiro, mesmo que tenha uma história paralela, deve envolver um dos principais personagens. Nos últimos blocos os autores têm que desenvolver os desafios e o suspense que os personagens levarão para o capítulo seguinte.” (DANIEL FILHO, 2003, p. 183)

Com maior ou menor influência da aceitação do público, os autores, roteiristas e diretores brasileiros, tendem a seguir essa fórmula de sucesso, nesse sentido, percebemos que o desenvolvimento dos personagens encerra um processo cristizador à medida que esses personagens carregam um teor psicológico altamente estereotipado, já que precisam corresponder às regras, de forma que enredo, personagem e ideia estejam sempre alinhados. Poucos autores conseguem usar a chamada “peripécia”, ou seja, a inversão e o encaminhamento dos acontecimentos em uma direção diferente daquela esperada e, a maioria que o faz, parece não sair ilesa de críticas. As regras podem ser mais ou menos enfraquecidas diante da necessidade de inserção comercial. Por exemplo, com aumento no

número de blocos para que mais comerciais possam ser exibidos ao longo dos capítulos, muitos autores, roteiristas e diretores ficam constantemente preocupados com a dispersão do público, buscando estratégias cada vez mais “agressivas” para que isso não aconteça.

Essa importância do público acontece, portanto, com relação ao desenvolver das histórias de cada personagem, mas não na sua fórmula básica, que a configura como telenovela de sucesso. Pessoas passeando pela praia e resolvendo pequenos dramas cotidianos, passam ao público a impressão de que este é o padrão de vida, com o cuidado de manter-se em um lugar aparentemente “democrático”, ou seja, através dos diálogos carregados de conteúdos emocionais, conservam a possibilidade de identificação com qualquer tipo de público.

Para Adorno (1941/1986), a estandardização, ou o congelamento, precisa atender a duas demandas: de um lado precisa criar estímulos que chamem e retenham a atenção do espectador e, de outro, precisa parecer uma linguagem natural, intrínseca ao próprio produto cultural. É importante denotar que a regra para a aceitação do público, segundo Adorno (1941/1986), é a de que a repetição incessante de algo o transforma em reconhecido e, com isso, aceito. Nesse processo insere-se uma ligação entre a estandardização, a pseudoindivuação e a *glamourização*.

O *glamour* é o uso de elementos já conhecidos, revestidos de um tipo de propaganda que, artificialmente, gera demandas em setores sociais que ainda não foram completamente permeados pelo mercado. Esse uso sempre encerra uma espécie de enganação, de truque. Para Adorno (1941/1986), o glamour é a atribuição de predicados, com a tentativa de tornar atraente o que é, na sua base, comum e tedioso:

“Nada poderia ser mais estereotipado que luzes de neon vermelho - alaranjadas que abundam na parte frontal de lojas, cinemas e restaurantes. Glamorizando, chamam a atenção. Mas os meios que são usados para superar o tédio da realidade são ainda mais vulgares que a própria realidade.”
(p.127)

As novelas seguem o padrão da glamourização, como proposto acima, no sentido de que tentam transformar o que é corriqueiro em espetáculo. Além disso, a glamourização encerra ainda uma particularidade, a saber, o encaminhamento (não acidental) a um padrão de comportamento infantil (Adorno, 1941/1986). As estruturas básicas da produção das telenovelas encerram a repetição incansável de

estereótipos, assim como uma criança que repete suas demandas e exigências, e realiza essa repetição também como uma criança, que fala demasiadamente, mesmo sem ter vocabulário suficiente, a televisão usa os poucos elementos de sucesso que conhece para gerar uma infinidade de novas tramas. Nesse sentido, é interessante investigarmos o efeito do glamour sobre os personagens professores e sobre os contextos escolares, para entendermos até que ponto haveria interesse em promover comercialmente essas instâncias.

4. O professor na tela: pequeno histórico de personagens e pesquisas

Como estamos discutindo, a educação formal e a experiência parecem estar perdendo espaço para o desenvolvimento de uma racionalidade técnica e instrumental, amplamente aparada em estereótipos congelados. Isso se dá tanto dentro das escolas, em projetos que isolam as áreas do conhecimento, afastando-as de sua conexão com a realidade, quanto em situações de alunos que foram ensinados a procurar por notas e aprovação; e pais que buscam mecanismos para “facilitar a vida”, como o uso da televisão como “babá eletrônica” (BARROS FILHO, 2011).

A partir disso, o que podemos entender é que o papel da televisão na vida de crianças e adultos não pode ser subestimado. Segundo Pereira (2002), o tempo que uma criança passa, em média frente à televisão chega a ser 50% maior do que em outras atividades, como estudar, brincar, fazer tarefas domésticas, ouvir música, etc. E isso, muitas vezes, se repete na vida de adultos, em que a televisão ocupa lugar central na casa e na vida das pessoas, e absorvendo o tempo que poderia ser dedicado ao diálogo.

De acordo com Postman (1999), a dedicação ao lugar de espectador da programação televisiva é um dos elementos que constituem o fenômeno do desaparecimento da infância e, não apenas isto, mas o desaparecimento das fronteiras entre adultos e crianças, e dos lugares sociais de cada um deles. Uma das consequências dessa diluição das diferenças entre o adulto e a criança é o que podemos denominar uma crise na autoridade. Isso, porque no decorrer da história cabia aos adultos responder aos questionamentos e dilemas das crianças, ocupando, assim, um lugar de referência.

Com a inserção da televisão ocupando espaços tão amplos na vida de crianças e adultos, essa situação se modifica drasticamente. Além de o adulto deixar de ser referência para as “pesquisas” das crianças, ambos apresentam uma diminuição severa de questionamentos, já que a televisão “– que fala a todos, sobre todos os temas, num único tom – oferece respostas para perguntas que nem chegaram a ser feitas” (Pereira, 2002).

Diante desse quadro, nos colocamos a questionar o papel do professor nesse modelo de sociedade, onde o conhecimento parece não ser transmitido, sendo substituído por meros dados e informações desconexas.

Como discutimos anteriormente, as novelas brasileiras podem ser entendidas como um caminho para conhecer as representações que se tem de determinados papéis sociais. Dentre elas, nos debruçamos sobre as representações de professores nesse formato de programação.

A partir de uma revisão bibliográfica, realizada nos portais Capes, Scielo e nos artigos apresentados via pesquisa pelo Google Acadêmico¹⁸, que direciona para essas mesmas plataformas, nos deparamos com muitos artigos sobre o professor e a mídia, passando pela literatura, pelo cinema e televisão. Em sua grande maioria, os trabalhos discutem as relações entre o ensino e a mídia como recurso pedagógico. Com relação ao “professor como personagem”, a busca se reduz significativamente e, os trabalhos variam de artigos com referência em análise do discurso, até revisões de todos os personagens professores apresentados na televisão brasileira desde 1950. Dentre esses trabalhos, Costa Ferreira (2003) e Padial (2010) analisam a imagem dos professores nas sequências produzidas pela indústria hollywoodiana.

Costa Ferreira (2003) realizou uma análise de filmes que são representativos das relações entre professores e seus alunos, as escolas em que atuam e os diretores da comunidade escolar. As obras escolhidas foram: *Good Morning Miss Dove* (O Ocaso de uma alma, 1955), *Inherit the Wind* (O Vento Será Tua Herança, 1960), *To Sir With Love* (Ao Mestre com Carinho, 1966) e *Conrack* (Conrack, 1974),

¹⁸ A partir da utilização combinada dos termos de busca “professor,” televisão “e “telenovelas”, foram gerados, pelo Google Acadêmico, mais de 5000 resultados. Uma leitura dos resumos, permite perceber que grande parte deles trata-se da inserção de tecnologias na educação; dos estereótipos de gênero e raça apresentados pelas telenovelas; e da utilização das telenovelas e outros programas de televisão como material de discussões em sala de aula. Utilizando a expressão “professor como personagem”, encontramos artigos mais próximos dos objetivos da pesquisa, mas que ainda conservavam os acima apresentados como conteúdo.

por serem filmes cuja organização escolar proposta reproduziria a ideologia do *American Way of Life*, em suas expressões de valores liberais, tão determinantes da sociedade americana da época, como: o declínio da autoridade, a valorização do individualismo e a democracia, nos termos norte-americanos, marcando a existência de uma série de semelhanças entre os professores analisados, dentre elas: a preocupação e o envolvimento pessoal com a causa dos alunos e o tratamento democrático e igualitário. Esses professores são apresentados como seres “intradeterminados”, ou seja, cuja visão de mundo e de sociedade são construídas a partir unicamente de suas trajetórias de vida e da introjeção de valores que proporcionaram o desenvolvimento de tipos de conhecimento determinados. Apesar da conservação de algumas peculiaridades e da diferenciação entre professores que são desiludidos, magoados ou indiferentes, a mensagem repetidamente apresentada a todos seria que eles devem ser inabaláveis, cujas condições materiais não puderam restringir, já que contavam com um caráter de batalhadores e vencedores.

Essas representações dos professores e dos ambientes escolares tinha como objetivo, na maioria dos casos, “dissimular as preocupações do *establishment* com a necessidade ideológica de escolarizar uma população, que desde a Primeira Guerra apresentava um grande contingente de imigrantes e necessitava de mão de obra industrial” (Costa Ferreira, 2004, p. 177). Assim, a consequência dessa necessidade é que o as produções culturais da época minaram o papel da discussão acerca dos rumos da educação, permitindo que se estabelecesse uma visão de mundo que aceita a educação como forma de ensinar conhecimentos básicos, mas também, ajustamento familiar, saúde e higiene, cidadania ao modelo norte-americano, entre outros valores, padronizando toda a massa a ser educada.

Como discutimos primeiro capítulo, uma das características do preconceito é a personificação, ou seja, a atribuição ao particular, das problemáticas geradas por uma realidade objetiva corrompida, uma particularização a partir de figuras de referência. Nesse sentido, os professores investigados por Costa Ferreira (2003) são apresentados a partir de um estereotipo de professor que é responsabilizado inteiramente pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

Padial (2010), por sua vez, selecionou como material de análise, os filmes: *Mona Lisa Smile* (O Sorriso de Monalisa, 2003) e *Dead Poets Society* (Sociedade

dos Poetas Mortos, 1989), nos quais identificou uma representação do professor como figura excepcional, que garantiria o sucesso de instituições de prestígio por suas qualidades pessoais. Isso quer dizer que, da forma como aparecem nos filmes mencionados, são as qualidades e particularidades desses professores que garantem o sucesso ou o fracasso dos alunos. Os professores de sucesso são apresentados nos filmes em questão como “livres pensadores”, que confrontam as posturas tradicionalistas das instituições em que atuam. A semelhança entre os dois filmes, separados por décadas, é reflexo dos processos de standardização que discutimos, uma vez que representam a forma de agir do cinema, que é semelhante na música e na produção de telenovelas: as repetições sistemáticas de fórmulas que tiveram boa aceitação do público (Adorno, 1941/1986).

A partir dessa análise, Padial (2010) reitera a preocupação com relação às formas de produção e distribuição da Indústria Cinematográfica e a divulgação de valores e representações em consequência dessa forma. A repetida representação de professores excepcionais como responsáveis pelo sucesso de seus alunos, pode dar ao espectador a sensação de impotência, isso porque, os demais professores das tramas norte-americanas, quando comparados aos protagonistas, aparecem como educadores incapazes e, em sua maioria, são apresentados de forma quase caricata, recheados de estereótipos que são constantemente reforçados com relação aos professores tradicionais. Em contraponto, os protagonistas são os “professores ideais”, aqueles que não se submetem à tradição.

Segundo Padial (2010), como se pode observar, os personagens, assim como aqueles descritos por Adorno (1967/1995), em *Tabus acerca do magistério*, contribuem para uma imagem negativa da educação tradicional, os professores apresentados nos filmes citados são personagens modernos, liberais e progressistas, que seriam o contraponto das formas de enxergar a profissão docente, que age sobre a opinião pública, uma vez que esta passa a esperar características semelhantes em seus professores da realidade.

Outra pesquisa que se debruça sobre o tema das representações cinematográficas dos professores, é o trabalho de Felipe (2009). Identificando os elementos ideológicos e representativos das representações de professores em filmes, o autor trabalhou com obras exclusivamente brasileiras: “Central do Brasil”

(1998) e “Anjos do Arrabalde: as professoras” (1987), buscando compreender a representatividade desses personagens no imaginário nacional.

Podemos afirmar que os filmes compreendem, na construção de significados que possibilita, os aspectos culturais de determinada sociedade, tanto aqueles que foram utilizados para sua produção, quanto aqueles que servem ao objetivo da produção. Os dois personagens observados por Felipe (2009), personificam estereótipos ambíguos: são pessoas comuns e, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras pessoas. Representações estas que designam ao professor o espaço de intersecção: “elo entre universo cultural-erudito distante das camadas populares e o universo cultural-popular distante do universo erudito” (p.08).

Representada no cinema, a imagem do professor ganha movimento e som, assim, passa a abarcar a realidade em seus diversos elementos. O resultado é a confusão que se estabelece entre a imagem produzida para o cinema e a realidade, mesmo diante da impossibilidade conhecida da duplicação da realidade na tela, ou seja, é a partir dos recursos cinematográficos que se estabelece a “impressão de realidade”, que aproxima o representado da figura real e os confunde, utilizando-se amplamente da fórmula usada para descrever a estandardização, a saber: repetição, reconhecimento e aceitação, que dependem, segundo Adorno (1954), da interação entre os diferentes níveis que compõem as mensagens distribuídas pelo meio televisivo, uma vez que estes apontam todos para uma direção que é definida de antemão, a saber: a canalização da reação da audiência.

Como discutimos, a técnica cinematográfica foi ampliada e reestruturada para servir às demandas da tela particular, ou seja, para que fosse criada a televisão. Nesse sentido, a compreensão das formas de construir os personagens professores no cinema é um passo fundamental para que sua imagem na televisão possa ser analisada.

Para entender melhor o quadro dos personagens que abarca essa demanda, buscamos artigos que se debruçaram, mais diretamente, sobre a apresentação de professores pela televisão. Dentre os resultados, podemos destacar quatro artigos: um deles, revisa a exibição de notícias em que o professor é material de reportagem (Ferreira, 2012), outro, analisa os estereótipos de cada um dos personagens em novelas (Silva, 2006) e, por último, a representação dos professores em desenhos animados, como nos trabalhos de Siqueira (2006) e Santos e Silveira (2010).

Investigando as imagens do professor construídas pela linguagem jornalística, Ferreira (2012) questiona a ideia amplamente reforçada do jornalismo como “porta-voz da realidade”. Para isso, recorre aos discursos jornalísticos acerca da educação. Como resultado propõe que esse campo é permeado por deslizes que seriam comuns às linguagens que desconsideram o sujeito do inconsciente, como o meio televisivo. As consequências desse tipo de relação com o espectador seriam, entre outras, a limitação da pluralidade, gerando imagens de professor engessadas e carregadas de moralidade.

Analisando o trabalho de Ferreira (2012) pudemos perceber a ação da ideologia sobre a representação do professor na televisão. Adorno e Horkheimer (1947/2006), ao descreverem os elementos do preconceito contra os judeus, explicam a ideologia que opera para que esse mecanismo de defesa se instale, uma vez que ele é, justamente, a expressão do pensamento estereotipado. Para descrever essa mentalidade que se instala, Adorno e Horkheimer (1941/2006) utilizam a expressão *ticket*, para descrever uma lista de predicados que são desenvolvidos pela Indústria Cultural, o grande problema do *ticket* é o fato de ele configurar um *aglomerado*, ou seja, algo que só se pode usar a partir de blocos. Assim, quando os espectadores aceitam o *ticket* usado para descrever os professores, por exemplo, estão obedecendo a um mecanismo que coloca a experiência individual de lado. A ideologia que embasa esse processo constitui uma distorção da liberdade de cada sujeito em escolher, isso, porque a “experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob a pena de uma rápida ruína, os membros e cada camada social devem engolir sua dose de orientações. (p.165)”.

Sob o domínio da mentalidade do *ticket*, a estereotipia substitui o trabalho categorial, de forma que o juízo sobre uma pessoa ou grupo não se pauta mais na experiência diante dos diversos predicados, o que geraria uma síntese, mas sim numa cega aderência ao que é repetidamente estabelecido como norma.

Uma das formas de observar essa expropriação do sujeito é a insistência das reportagens televisivas em recorrer à opinião de especialistas quando se trata de discutir acontecimentos em educação. Atitude que confirma e reforça a impressão apresentada por Nóvoa (2007) de que a sociedade desconfia da credibilidade dos

professores e, ao mesmo tempo que derrama sobre a escola inúmeras tarefas, acredita que os profissionais que lá estão tenham uma qualificação medíocre.

Ferreira (2012) propõe, justamente, que esse tipo de prática teria por resultado a redução das possibilidades de reflexão, a partir do momento em que tenta fazer o sujeito do inconsciente desaparecer, gerando a instalação de uma imagem do professor homogênea, já que é aceita sem críticas. Essa imagem é resultado da ação de diversos elementos, dentre eles: os altos investimentos da prática jornalística em expressar a realidade de forma não dialetizável e a identificação direta com o discurso desses especialistas, além da prática que propõe particularizar o que é histórico, ou seja, inverter a relação geral – particular, excluindo os fatos de seu contexto histórico e apresentando-os todos como acontecimentos isolados.

Se localizarmos a telenovela como um entre-lugares da representação, que apela para uma imitação da realidade, mas está tomada por aspectos ficcionais, podemos dizer que temos, de um lado, o jornalismo e, no outro extremo, a animação, já que está representa, em sua forma, a distorção da imagem.

Em um estudo recente, tomando como base os personagens *Dexter* (O laboratório de Dexter), *Jimmy* (As aventuras de Jimmy Neutron – O menino gênio) e o *professor* (As Meninas Superpoderosas), Siqueira (2006) investiga a representação do intelectual, ou ainda, do cientista, e conclui que essas animações acompanham a lógica dos filmes de ficção científica que vem sendo produzidos ao longo dos anos, firmando e reafirmando o estereótipo de pessoas atrapalhadas, desligadas e com preocupações desvinculadas da realidade imediata, antiquados e sem vida social (Siqueira, 2006). Outros exemplos, como animações “As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy” (*The Grym Adventures of Billy & Mandy*) e “Os Anjinhos” (*Rugrats*), tendem a estereotipar a figura do professor com base nas relações de gênero, já que os personagens masculinos e femininos apresentam características distintas amplamente marcadas e repetidas à exaustão, impedindo o questionamento acerca dos padrões que derivam dessa repetição.

Uma das tendências que fica clara na representação do professor via animação infantil é a utilização da caricatura, da representação que exagera pequenos detalhes individuais, dotando-os de “humor” (Santos & Silveira, 2010). A caricatura como recurso da construção de personagens também é explorada pelas telenovelas,

já que, muitas vezes, a dimensão humorística impera na representação do professor.

Para Nóvoa (1992), ao longo dos anos, foi se desenvolvendo uma imagem de professor que o localiza no cruzamento de referências: o sacerdócio; o funcionário público, o profissional, que não é operário, mas também não é patrão. Essa dificuldade em criar contornos para a imagem do professor o coloca diante de tentativas caricaturadas de descrição.

O uso do humor para se referir ao professor pode ser entendido como a expressão dessa dificuldade de localizar o professor, tornando-o um indivíduo que está sempre fora, um “outsider”.

“Quem tem frio e fome, sobretudo quando já teve boas perspectivas, está marcado. Ele é um outsider e, abstração feita de certos crimes capitais, a culpa mais grave é a de ser um outsider. Nos filmes, ele será no melhor dos casos um indivíduo original, objeto de um humorismo maldosamente indulgente.” (NÓVOA, 1992, p.124)

A Indústria Cultural cria e repete esses personagens, reforçando a ideia de que não há vida para os que estão fora. Dessa maneira, através de seus produtos, como a telenovela, integra praticamente todos os aspectos da vida humana sob seu domínio. Qualquer dificuldade em delimitar fronteiras, como no caso dos professores, é resolvida a partir da lógica da exclusão. Exclui-se todas as características que não podem ser absorvidas e dominadas, para substituí-las pelo conhecido e aceito, que é amplamente repetido.

4.1. Os personagens das telenovelas brasileiras

Ao longo da história da televisão nacional, foram desenvolvidas muitas telenovelas. Em pesquisa empreendida sobre o tema, Silva (2006) revisou a quantidade de telenovelas produzidas no Brasil, de 1950 à 2006, e a quantidade de professores inseridos entre os personagens dessas produções. Atualizando esses dados, podemos afirmar que foram produzidas, no Brasil, desde 1950 até 2014, 643 telenovelas¹⁹, das quais, 18 apresentam personagens professores como protagonistas e 38 apresentam a descrição de personagens como “professor(a)”.

¹⁹ Até maio de 2006, a autora havia contabilizado 567 novelas, 13 com professores protagonistas e 18 com personagens professores a partir dos dados fornecidos pelo portal www.teledramaturgia.com.br, sendo portanto 76 novas produções desde essa data até outubro de 2014, 5 novos protagonistas professores e 20 novos personagens.

Apresentando diversos estereótipos de professor, as telenovelas brasileiras se ocuparam em inseri-los em diferentes contextos, especificados pela classificação apresentada por Silva (2006), como os “tipos mais frequentes dessas representações: *O Atrapalhado*, *O Arcaico*, *O Objeto de Desejo*, *A Pura e Casta*, *O Show Men*, *Os Malditos* e, por fim, *Heróis e Heroínas*. Cabe aqui uma pequena descrição desses tipos.

Segundo Silva (2006), o tipo *atrapalhado* pode ser entendido como a expressão caricata das concepções acerca do professor como uma pessoa alheia à realidade na qual se insere. Para compor esse personagem, recursos como despreocupação com a aparência, timidez e transtornos da fala, como gagueira, são usados em larga escala. Dessa forma, o resultado final é um estereotipo de professor desajeitado, que renega sua sexualidade e, na maioria das vezes, é manipulado por outros personagens autoritários.

Já o tipo *arcaico* encerra a típica representação da pedagogia tradicional: mestres eruditos e austeros, que estabelecem relações distantes com seus alunos e não se intimidam com seu perfeccionismo, além de criarem sobre si, uma aura de mistério. Para isso, os autores que se utilizam desse estereótipo tendem a firmar compromisso com alegorias e enredos fantásticos. É o caso de Dias Gomes que, ao representar dois personagens professores, vincula-os a imagem de lobisomens. Uma das hipóteses de Silva (2006) é que essa insistência seria uma forma de expressar a curiosidade em saber se há resquícios de animalidade em pessoas completamente civilizadas: “O homem ilustrado, culto e civilizado traz dentro de si uma besta-fera? Talvez poderia ser uma hipótese dessa alegoria. (p. 106). Essa curiosidade sobre os professores, direcionada para a alegoria da “besta-fera”, parece ser uma forma de representação do que discutimos acerca da dificuldade em lidar com um “outsider”, cujo resultado é a transformação em vilão, mesmo que suas ações não confirmem essa classificação.

O terceiro tipo, descrito como *o objeto de desejo*, inclui os personagens que, voluntária ou involuntariamente, despertam paixões em seus alunos, entendendo paixões como atração sexual. Os estereótipos que permeiam esses personagens se baseiam na ideia de que ele é o centro das atenções, gerando relações com seus alunos que estão pautadas em idealizações. Nesse sentido, está priorizado o aspecto da sedução em detrimento ao trabalho de ensinar. Segundo Adorno (1995),

a função erótica do professor diante de alunos deslumbrados expressa, na realidade, o quão inatingível está esse professor, tanto que, se esse professor mostrar qualquer traço de simpatia, será julgado como injusto com os demais alunos. O resultado disso é que essa característica de ser inatingível associa-se, na realidade, ao oposto, à ideia de que esse professor seja um excluído da esfera erótica, de forma que a frustração diante da rejeição desse professor não tem efeitos tão devastadores.

Essa tendência a exaurir do professor sua dimensão erótica é o que fornece elementos para a construção do quarto tipo (e mais comum) de personagens professores, a saber, as chamadas *puras e castas*.

A denominação no feminino ressalta o caráter de associação que esse tipo faz entre a profissão de ensinar e a maternidade: para ser professora basta gostar de crianças. Esse estereótipo encerra características fortemente ligadas à identidade de gênero (como se gostar de crianças fosse uma característica inerente às mulheres) e aos comportamentos de abnegação, doação e carinho.

Em muitos aspectos, podemos relacionar o tipo *casta e pura* à denominação “tia”, amplamente usada para descrever as profissionais de educação infantil. Essa relação entre o ambiente familiar e a escola tira da relação educativa o estatuto profissional. É importante retomarmos, especialmente quando tratamos desse tipo de personagem, a ideia de que esses professores seriam pessoas que vivem alheias ao contexto político social em que vivem, isso porque, “o tipo pura e casta é, ainda, o estereótipo de mulher bonita, meiga e feliz, indiferente ao contexto político e econômico do qual faz parte.” (Silva, 2006, p. 109).

Para Adorno (1995), nesse estereótipo de “estar fora da realidade”, estão fundidos os traços infantis dos professores com os de seus alunos:

“O que é infantil é o realismo supervalorizado dos mesmos. Na medida em que se adaptam de modo mais exitoso ao princípio da realidade do que pode fazer o professor, que continuamente precisa anunciar e dar corpo a ideais de superego, acreditam compensar aquilo que acreditam ser o que lhes falta, isto é, não constituírem ainda sujeitos independentes.” (p. 110)

O estereótipo que repousa sobre essa dimensão é a ideia de que os professores são infantis, já que lidam constantemente com conteúdos infantis, ou seja, pequenos dramas de seus alunos. Isso quer dizer que os professores ocupam um lugar para o qual não estariam qualificados, já que seriam, basicamente, adultos infantilóides. Quando discutimos os tabus que repousam sobre a profissão de

ensinar, esse era um dos invólucros da relação com os professores, a saber, o paradoxo de que os pais confiam a educação de seus filhos à uma pessoa cuja formação não lhes proporciona qualquer confiança (Nóvoa, 2007).

O quarto e o quinto tipos, os *show men* e os *malditos*, são personagens que, segundo Silva (2006), promovem pouca identificação com relação aos professores, seja porque se tratam de personagens restritos a um tipo de curso, como no caso dos *show men*, que são bastante comuns nos cursos pré-vestibular; ou porque são de exemplos de personagens não adaptados: com desvios de caráter ou problemas de vícios, o que faz com que, em sua maioria, não tenham grande aceitação do público.

Por fim, o tipo dos *heróis e heroínas* representa os personagens em que a profissão de ensinar faz parte da trama. Nos casos investigados por Silva (2006) esses professores, quando homens, cuidavam dos filhos sozinhos. Segundo a autora, isso pode ser considerado um indício de que esses seriam “versões masculinas de professoras”, já que o instinto maternal sempre era marcante. Em todos os casos de professores heróis ou heroínas, esses personagens estão incluídos em enredos nos quais participam engajando-se socialmente, de modo que a profissão de ensinar tem importância fundamental.

Quando realizamos a atualização da pesquisa, chama a atenção como esses estereótipos ainda se fazem presentes na constituição dos personagens. Nesse sentido, a ideia da estandardização está materializada nas novelas produzidas posteriormente aos modelos de sucesso. Um exemplo disso é que, na contagem das novas novelas produzidas, de 2006 à 2014, dos cinco novos protagonistas professores, dois são refilmagem, o chamado “remake” das telenovelas de sucesso.

Segundo Alencar (2006), a tecnologia desenvolvida pela televisão brasileira, mesmo em suas mais exponenciais emissoras, não consegue evitar que os roteiristas e diretores tenham que recorrer a estratégia de buscar no passado esses elementos do sucesso. Esses remakes são a expressão e, na maioria das vezes, o resultado dessa busca. É interessante perceber, todavia que, apesar de buscar a emoção no passado, as produções mais recentes tendem a alterar os estereótipos de professores que apresentam, na maioria das vezes, suavizando características ambíguas, diminuindo a distância entre estes e seus alunos, tornando-os

personagens mais horizontais, ou seja, destituindo-os de autoridades marcadas e definidas, características que especificaremos a seguir.

5. Entre passado e presente: análise dos professores em cena

Durante os anos dessa pesquisa, foram encontrados nas telenovelas brasileiras 3 protagonistas professores, sendo 2 de telenovelas em segunda versão (*remakes*) e 12 personagens secundários (3 deles, também de *remakes*), que têm participações expressivas nas telenovelas dos últimos anos.

Para fins de aprimorar a análise dos resultados, escolhemos os personagens professores (protagonistas e secundários) que foram construídos em dois tempos e períodos históricos diferentes, ou seja, personagens de versões originais e seus *remakes*. O objetivo da seleção é comparar a apresentação desses personagens nas telenovelas e destacar mudanças na construção dos estereótipos de professores.

Dessa forma, os professores que vamos analisar são: as protagonistas professora Juliana (*Meu Pedacinho de Chão*, TV Globo e TV Cultura, 1971/2014) e a professora Helena (*Carrossel*, SBT, 1991/2013). Entre os secundários selecionamos o Professor Josué (*Gabriela*, TV Globo, 1975/2013) e Professor Aristóbulo (*Saramandaia*, TV Globo, 1976/2013).

Entre os professores escolhidos, dois figuram na lista de classificações propostas por Silva (2006): Helena (*Carrossel*, SBT, 1991), classificada como “A pura e casta” e Aristóbulo (*Saramandaia*, TV Globo, 1976), classificado como “O arcaico”. Se ampliarmos essa classificação aos demais personagens selecionados, poderíamos classificar o Professor Josué (*Gabriela*, TV Globo, 1975/2013), como sendo do tipo “O atrapalhado”, enquanto a professora Juliana (*Meu Pedacinho de Chão*, TV Globo e TV Cultura, 1971/2014) seria classificada como “Objeto de desejo”, apesar de muitas variações nas construções dos personagens em diferentes momentos da história.

Para além da classificação do conteúdo dos estereótipos, propomos esclarecer a forma como tecnicamente esses estereótipos são construídos. Partindo das cenas iniciais onde esses professores seriam “apresentados” ao público, e analisando o desfecho de cada personagem ao longo da trama, tentando revisitar a construção

desses estereótipos, a partir de resumos²⁰ e da observação atenta das cenas com esses personagens.

A novela *Meu Pedacinho de Chão* (TV Globo e TV Cultura, 1971/2014) é uma trama cujo ponto de partida é a chegada de uma professora à uma cidadezinha. Juliana, a professora, vem para a cidade com a missão de ensinar as crianças. Durante sua estadia, se depara com uma realidade de um povo bastante simples e percebe que este povo está sobre o domínio dos mandos e desmandos de um coronel arrogante chamado Epaminondas. O filho deste coronel é o primeiro a cortejar Juliana, que acaba se interessando, na verdade por Zelão, o capanga do coronel, que passa a questionar as ordens do patrão para proteger a professora.

Apesar de os enredos das duas versões serem muito semelhantes, existe uma diferença importante no formato das duas telenovelas. A versão de 1971 figurava no quadro de telenovelas que passavam de folhetins carregados de dramas para produções que buscavam inserir o contexto da época: um momento de redirecionamento dos parâmetros educacionais, conforme o direcionamento do regime militar que estava instalado, dos quais, o uso dos meios de comunicação deveriam fazer parte, assim, a novela recebe o título de *novela educativa*, com temas como vacinação e higiene pessoal, técnicas de plantio e cultivo agrícola, alfabetização e Mobral, que era uma proposta (mais tarde abandonada) de erradicar o analfabetismo. A nova versão, de 2014 apresenta o mesmo enredo, mas se afasta da dimensão educativa, buscando ser uma novidade a partir de cenários e figurinos inusitados.

Enquanto na versão anterior, as roupas se assemelhavam as do público com quem a novela queria dialogar (população rural, em especial), a nova versão representou uma reformulação total dos padrões fotográficos, com cenários fantásticos, muito coloridos. Para compor a professora da nova versão, a estratégia de criar um “mundo da fantasia” foi mantida. Foram utilizados óculos coloridos, um cabelo cor de rosa, mangas e babados em suas roupas que, segundo Mungioli e Amaral (2014), “traduzem o romantismo e a inocência da menina que luta pelo ideal de alfabetizar crianças e adultos daquele povoado.”

²⁰ As sinopses são de composição da própria autora, a partir da leitura das propostas de diferentes sites como: www.teledramaturgia.com e do livro *A Hollywood brasileira: panorama da telenovela no Brasil*, de Mauro Alencar, publicado pela editora Senac Rio, 2002.

Quando a novela *Meu Pedacinho de Chão* foi ao ar, em 1971, sua função social estava aliada aos ideais da ditadura vigente. Segundo Siega (2007), as produções da época pretendiam formar brasileiros “rurbanos” (relação urbano-rural), que pudessem apreciar, para além do caos das metrópoles, a vida organizada e garantida pelo sistema político, nas regiões mais interioranas do Brasil:

“A televisão colaborava para este ideal, mostrando que ao lado de um Brasil “moderno” representado pelas novelas ambientadas nas grandes cidades, preservava-se o Brasil “genuíno” representado por aquelas ambientadas no interior”(SIEGA, 2007, p. 3)

Nesse sentido, a telenovela brasileira passa a mostrar tanto os brasileiros metropolitanos, acostumados às rotinas de competição e eficiência, quando os brasileiros “tradicionais”, ou seja, aqueles que remetem o espectador às suas origens. Segundo Siega (2007), esse uso instrumental das duas figuras tinha, no Brasil, função semelhante àquela do movimento fascista, a saber, construir a ideia de uma identidade nacional, baseando-se na união de todos os brasileiros, para que o regime pudesse se manter.

A professora Juliana, da primeira versão (*Meu Pedacinho de Chão*, TV Globo e TV Cultura, 1971) é apresentada no primeiro capítulo, mas não nas primeiras cenas. A personagem aparece apenas no oitavo minuto de transmissão e, ainda assim, não é apresentada como professora. A cena, carregada de drama e suspense, apresenta Juliana em uma charrete, chegando à vila. A estratégia de filmagem dramática recorre a diversos closes no rosto da personagem, inclusive no momento em que ela interfere numa discussão e seu rosto preenche toda a tela.

Nessa segunda versão, a professora Juliana aparece já nas primeiras cenas e é aguardada por todos. A cena contém diversos elementos fantasiosos, desde os figurinos dos personagens, até os animais e plantas do cenário que não são “reais”, ou pelo menos, não apresentam pretensão de imitar a realidade, como nas demais produções: são modelos em pano, gesso e madeira. A nova versão foi considerada uma produção inédita para as telenovelas brasileiras, por compreender uma aura de “contos de fadas”. Para a personagem professora, a mudança é gritante. Se, suas primeiras cenas da primeira versão são carregadas de dramas, contrastes de iluminação e trilha sonora de suspense e ação; na segunda versão os diálogos são alegres e otimistas, iluminados sem muito contraste, conferindo ao ambiente ares de “sonho”, do qual, a professora é parte integrante, não destoa dos demais, nem

oferece grandes destaques. A filmagem da professora na segunda versão apresenta a professora sempre em planos²¹ normais²², enquanto a primeira utiliza amplamente o recurso dos closes de rosto, em especial do olhar, o chamado plano de pormenor²³.

Para o período da ditadura militar, construiu-se uma professora Juliana que quer mudar a realidade, tentando reverter pequenas injustiças e posicionando-se contrária aos excessos da tirania. Essa era uma prática comum dos roteiristas e diretores das novelas: “a imagem de jovens que no presente lutavam por justiça, triunfando sobre a tirania do passado”, para propagar a ideia de que a ditadura era um regime político construído pelos jovens e para os jovens (Siega, 2007). Por outro lado, como as injustiças defendidas por Juliana podem ser entendidas como pequenas e cotidianas, podemos inferir que seja uma forma de garantir que a ação dos professores se resumisse a isso, a saber, aos pequenos dramas que o rodeiam, destituindo-os da pretensão de transformação da sociedade como um todo.

O autor Benedito Ruy Barbosa é conhecido por dar atenção, em suas novelas, às professoras. Em suas descrições, sempre as apresenta como sendo dedicadas, adoráveis, de caráter inquestionável. Isso se dá, não porque o autor quer destacar a importância da educação, mas pelo fato de a maioria de suas obras serem ambientadas no espaço rural, onde as professoras têm papel fundamental. De acordo com os sites especializados em novelas²⁴, a nova versão da professora Juliana oscila entre o estereótipo de “boneca”, “santa” e “objeto de desejo” e que, assim como na primeira versão da novela, não passa despercebida aos moradores da cidade.

É importante destacar um detalhe em relação à professora Juliana, da nova versão. Por mais que ela se encaixe no padrão de figurino da trama, com seus cabelos de cor rosa, seus óculos gigantes e suas roupas feitas de papel, o enredo segue a versão “esperada” pelo público, ou seja, as excentricidades na montagem só são aceitas, porque seguem um padrão estabelecido. Essa é uma regra da

²¹ Para definirmos os posicionamentos das câmeras, utilizamos as referências propostas por Carlos Gerbase, no livro “Primeiro Filme: Descobrimos-Fazendo-Pensando”, disponível online em www.primeirofilme.com.br

²² Plano Normal – trata-se de um posicionamento da câmera na altura no nível dos olhos da pessoa que está sendo filmada.

²³ São planos como: Primeiríssimo Plano (PPP) – onde o enquadramento se dá dos ombros para cima e o Plano Detalhe (PD) – no qual a câmera destaca o enquadramento de uma parte do rosto ou do corpo.

²⁴ As informações sobre o autor estão localizadas em páginas especializadas em novelas e celebridades, como o blog “Folhetinescas” do portal Veja digital, disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/quanto-drama/folhetinescas/as-professorinhas-de-benedito/>

estandardização: a professora pode se vestir de um jeito bizarro, mas seguem os acontecimentos de forma que, no final, todos vivam felizes para sempre, incluindo um casamento com ares de contos de fadas. Assim está garantido o efeito harmônico da obra, que apaga as sutilezas em prol do todo.

“O todo se antepõe inexoravelmente aos detalhes como algo sem relação com eles; assim como na carreira de um homem de sucesso, tudo deve servir de ilustração e prova, ao passo que ela própria nada mais é do que a soma desses acontecimentos idiotas. A chamada Ideia abrangente é um classificador que serve para estabelecer ordem, mas não conexão. O todo e o detalhe exibem os mesmos traços, na medida em que entre eles não existe nem oposição nem ligação. Sua harmonia garantida de antemão é um escárnio da harmonia conquistada pela grande obra de arte burguesa.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1947/2006, p. 104)

Isso quer dizer que todo o mundo passa pelo mesmo filtro da Indústria Cultural, que estabelece os padrões para garantir o sucesso ou o fracasso de cada produção, a partir da ligação indissolúvel, advinda dos romances folhetinescos entre o personagem, o enredo e a ideia.

Segundo Candido (2014), enredo e personagens são codependentes para sua existência e, através deles, se desenvolve uma ideia, uma visão geral de significados e valores serão transmitidos. Assim, nenhuma ideia pode estar desvinculada do personagem e do enredo, caso contrário, poderiam haver resistências. O resultado é que todas as ideias devem ser vinculadas ao personagem, já que ele é a representação da possibilidade de identificação do espectador. Dessa forma, da mesma maneira que são perdoados os erros de enredo aos criadores de personagens, também são absolvidos de suas culpas os que exageram nas composições de personagens, mas se mantêm fiéis ao enredo, de forma que a ideia a ser passada não tenha sua transmissão comprometida, de forma que fique assegurado a inserção do clima político de cada época.

É justamente essa ligação entre a ideia, o enredo e os personagens. Na tentativa de assegurar elementos de nacionalidade, que fez com que as novelas seguintes passassem de produções “educativas”, para tramas que apresentavam marcadamente as características regionais, a partir de estereótipos nacionalizados de cada uma das regiões do Brasil. É o caso de produções como *Gabriela* (TV Globo, 1975):

“Com a novela, retornavam os cenários de época, nacionalizados. Mantinha-se assim a evidência de uma convivência entre os aspectos modernos e tradicionais do país,

mas os últimos eram submetidos definitivamente ao passado. Reproduzia-se televisivamente o que acontecia na realidade, onde a modernidade passava a ocupar todos os espaços do presente. “ (SIEGA, 2007, p. 12)

Gabriela (TV Globo, 1975/2012) é uma produção, para televisão, do romance *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado. A história se passa em 1925, quando uma forte seca atinge o nordeste, obrigando muitas pessoas a migrarem em busca de trabalho e condições de sobrevivência. A região de Ilhéus, ao sul da Bahia se torna destino de muitos desses migrantes, por conta da prosperidade das fazendas de cacau da região. Entre esses migrantes está Gabriela, que será contratada por Nacib, para trabalhar em seu bar. O romance entre Gabriela e Nacib é a trama centram da novela.

Nos papéis secundários estão coronéis e suas senhoras, as profissionais de um bordel, os religiosos e as “carolas”, e as garotas sonhadoras. Dentre essas histórias se desenvolve a trama do professor Josué, que é subdiretor da escola e leciona no ginásio. Josué é um frequentador assíduo do bar de Nacib, onde divide espaço com os coronéis da cidade. Como Josué é pobre, está sempre em dívida com o dono do bar. No decorrer da novela, o professor se apaixona por uma de suas alunas, chamada Malvina, a quem dedica suas poesias e textos. Um dos lugares estratégicos para que Josué possa observar Malvina de uma distância segura (já que o pai da garota proíbe o romance) fica próximo à janela de Glória, mulher de um dos coronéis, por quem Josué é seduzido. Os dois têm um caso e Glória dá muitos presentes ao professor, que ao andar bem vestido, começa a levantar suspeitas na cidade.

Produções como *Gabriela* (TV Globo, 1975/2012) valiam-se de adaptações de textos literários, buscando conferir a essas produções certo “prestígio cultural”, mesmo que a tarefa se resumisse a figurinos e cenários, já que os diálogos eram constantemente simplificados e empobrecidos. Essas característica interfere diretamente na construção do personagem Josué, professor na referida telenovela.

Na primeira versão, Josué aparece já nas primeiras cenas do primeiro capítulo, conversando com coronéis e repreendendo rapidamente suas alunas, em uma cena externa. No segundo capítulo é realizada a primeira cena dentro da sala de aula. Em diversos momentos, o professor é apresentado de um ângulo abaixo da sua linha

dos olhos, que confere ao personagem certo prestígio diante dos demais atores. Todavia, esse plano tende a se horizontalizar no decorrer da trama.

Nas cenas seguintes, em sala de aula, quando dialoga com uma aluna, o professor aparece num plano normal, sem que houvesse a preocupação do diretor com o plano e contraplano, já que a aluna está sentada e o professor em pé. Pode-se compreender que, os personagens do professor e da aluna, que mais tarde viveriam um romance na trama, já estão se horizontalizando, ou seja, denotando ausência de hierarquia de importância entre as experiências e o lugar de cada um deles.

Na versão recente, o professor Josué aparece em sua sala de aula apenas no terceiro capítulo. A cena externa anterior a essa trata-se de uma rápida discussão, com um dos coronéis, no bar, onde o personagem é rapidamente desqualificado pelos demais homens presentes. Nessa cena, a iluminação é externa, sem muitos contrastes, o que denota, para sua primeira aparição, ares de desprestígio ou pouca importância para a trama. Na cena em que se encontra em sala de aula, o professor Josué é filmado, em primeiro momento de um plano alto²⁵, com uma grande inclinação da câmera, que o faz parecer pequeno em frente da sala. Logo que o plano muda, a fala de uma aluna é introduzida, o plano de filmagem volta ao normal, mantendo os dois personagens na mesma linha, utilizando-se do plano e contraplano. A cena, diferente da primeira versão é carregada de dramaticidade, a iluminação confere sensualidade ao ambiente, o olhar e o tom de voz do professor o afastam imediatamente do profissionalismo dele esperado e ele dialoga com a aluna demonstrando certa submissão aos comentários dela. Essa tendência de horizontalizar a relação professor-aluno e, inclusive, inverter o lugar de saber desses profissionais com os de seus estudantes será percebida em outros personagens professores, como uma marca da standardização, mostrando que essa forma de ver a relação educativa tem boa aceitação do público, ou, por outro lado, que essa repetição incessante desses padrões tem por objetivo exaurir quaisquer resquícios da autoridade docente.

Desde que se começou a investir em um formato nacional para as telenovelas, os modelos melodramáticos, aos poucos, foram substituídos por personagens e temas ligados à política. Como as telenovelas estão, de certa maneira, “isentas” de

²⁵ O plano alto é chamado *Plongée* (“mergulho”). É um plano no qual a câmera está acima do nível dos olhos, deixando o objeto na parte inferior do enquadramento.

caráter documental, já que são produções ficcionais, isso permite que elas produzam muitos signos, a partir das figuras reais que buscavam representar. Dentre essas inserções de temas políticos, destacamos a novela *Saramandaia* (TV Globo, 1976/2013) que, em seus dois momentos de exibição estava diretamente aliada a realidade política da época.

A primeira versão da novela *Saramandaia* (TV Globo, 1976) alcançou fama pelo fato de ser uma renovação completa na linguagem das telenovelas e conseguir, a partir disso, transformar a telenovela em espaço de produção de metáforas acerca da realidade política do país, já que “as imagens absurdas e aceitas como normais eram a melhor forma de driblar a censura e representar os desmandos dos tempos ditatoriais, em que imperavam governos arbitrários e controladores” (Fernandes, 2014). Essa tendência se manteve nas duas versões da novela. Foi mantido o estilo surreal fantástico, a inserção de inúmeros efeitos especiais e a metáfora que apresentava a situação política do país através da guerra entre as famílias da cidade.

O enredo da novela se desenvolve em torno de uma briga na cidade, de um lado estão os personagens que estão a favor dos coronéis, da tradição, que querem manter o nome da cidade como “Bole-Bole”, de outro, está o grupo dos “mudancistas”, que defende que a cidade deve se chamar “Saramandaia”.

Em torno dessa trama central vão se desenvolvendo os enredos paralelos, para cada um dos personagens fantásticos, como: uma mulher que explode de tanto comer, um homem que tem asas, outro que ameaça cuspir o coração sempre que fica nervoso. Entre essas tramas secundárias, está a história do Professor Aristóbulo, um homem sobre o qual pousa o mistério de suas perambulações noturnas. Assim, todos na cidade desconfiam de que ele seja um “lobisomem”, o que vai sendo confirmado no desenvolver da novela.

Aristóbulo se destaca por se tratar de um personagens no qual foram investidos muitos recursos e efeitos. Como professor, Silva (2006) classifica esse personagem como sendo do tipo “O Arcaico”, já que se trata de uma figura completamente distante de seus alunos e cercada de mistérios. É importante dizer que Aristóbulo apenas é considerado professor pelo título, já que não há cenas no interior de qualquer sala de aula.

Nas duas versões de *Saramandaia* (TV Globo, 1976/2013), o Professor Aristóbulo sofre modificações radicais na aparência, toda vez que se “transforma” em lobo. Utilizando de técnicas gráficas, a versão recente conseguiu proporcionar efeitos especiais avançados para compor as transformações sofridas pelo professor. Na versão original, o processo de transformação contava com o trabalho de maquiadores, que colavam cada uma das partes no rosto e no corpo do personagem, as cenas que compunham a transformação eram processadas manualmente:

“as penugens no corpo e no rosto do personagem, com cenas gravadas em diferentes etapas do processo de aplicação, para produzir, por meio de edição, os efeitos de crescimento dos pelos, simulando a transformação do homem em lobo. O visual se complementava com uma dentadura utilizada para simular o focinho do lobisomem.” (FERNANDES, 2014)

Além de acelerar e aprimorar o processo de transformação do personagem, de professor em lobisomem, a nova versão acrescentou à sua história uma família, que não constava na primeira versão, dando grande ênfase aos aspectos pessoais dos dramas vivenciados pelo personagem, com a presença marcante dos pais, infantilizando-o em muitos momentos. Enquanto que na versão original, tudo que se sabia da vida do personagem era que seu pai havia sido assassinado por cangaceiros (Fernandes, 2014). Nas cenas em que se apresenta, o professor Aristóbulo da nova versão aparece mais confiante, com poucas cenas em que é filmado fora do plano normal, enquanto que, na primeira versão, o professor aparece diversas vezes num plano alto, visto de cima, acuado pelos olhares. Todavia, a inserção da família desmonta, em certa medida, o caráter de mistério e perigo que sonda o professor da primeira versão, já que, como os demais personagens, ele sofre de pequenos dramas cotidianos, dividindo seus dias entre a profissão de ensinar e a de cobrador de impostos. Como dissemos, o professor Aristóbulo, na novela, não aparece nenhuma vez em sala de aula, todavia, conserva o título e um certo prestígio, como homem sábio e direito, mesmo se tratando de apenas mais um personagem na trama de seres fantásticos.

A tendência em destacar aspectos pessoais expressa a fragmentação dos personagens e, com ela, da percepção, permitindo caracterizações sempre incompletas desses personagens. Candido (2014) explica que essa fragmentação

retoma a maneira incompleta e insatisfatória com que elaboramos o conhecimento dos demais seres humanos. Enquanto na vida, essa fragmentação é inerente à nossa forma de experienciar o mundo, na novela (no romance) “ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. (p. 58). Disso decorre uma necessidade de simplificar esses personagens, escolhendo para eles objetos, gestos e marcas com as quais o espectador deve se identificar, de forma que esse continue a parecer um personagem complexo e rico em detalhes, o que é conquistado a partir da repetição dessas marcas nos mais variados contextos, o que garante a existência da ficção. Para enredos como os de *Saramandaia*, essa inserção de elementos marcantes nos personagens é um fio condutor, que vai sendo utilizado por muitas outras produções.

Como discutimos, as marcas que tem por função delimitar e congelar os estereótipos de professor vem acompanhada pela tendência da horizontalidade de papéis. Essa tendência vem sendo amplamente utilizada nas telenovelas, especialmente nas mais recentes. A novela *Carrossel* (*Carrusel*) foi gravada em 1983, pela empresa Televisa e se tratava de uma refilmagem da novela “Jacinta Pichimahuida, la maestra que no se olvida” (Jacinta Pichimahuida, a professora que não se esquece), exibida na década de 60 na Argentina. A novela de 1983 recontava a história da relação de uma classe, do ensino fundamental, e sua professora e foi exibida no Brasil pela emissora SBT, no ano de 1991. No ano de 2012, a emissora SBT, do Brasil, fez um remake da novela, conservando o título, a história e os personagens dessa versão de 1991.

As duas versões de *Carrossel* exibidas no Brasil, tem um enredo semelhante: contam a história da professora Helena, que chega para trabalhar com uma classe onde, supostamente, estariam crianças que não se comportam. Aos poucos, Helena conquista todas as crianças da sala, se transformando em uma conselheira, se envolvendo em problemas pessoais e participando de todos os momentos da vida de seus alunos.

O episódio inaugural de ambas as versões narra o primeiro dia da professora Helena na Escola Mundial, onde acaba de ser contratada para lecionar. Na primeira versão, para alunos do segundo ano, na última, para alunos do terceiro ano do

ensino fundamental. O resumo dos primeiros capítulos, é o mesmo para as duas versões, mas as diferenças no formato das cenas em cada versão é significativa.

Na versão de 1991, o episódio inaugural começa com a introdução que será a mesma para todos os episódios seguintes: a imagem de um carrossel, a narração do título, a chegada dos alunos a escola, e a voz da professora que lê o letreiro “Escola Mundial”, seguida da cena dos alunos entrando na sala, e da professora realizando a chamada dos alunos pelo nome. Encerrando a abertura, durante a qual os créditos aparecem em forma de legenda, reaparece o Carrossel e o episódio se inicia.

Já na versão de 2012, a primeira cena é uma animação de um amanhecer, que rapidamente é trocada pela imagem do quarto de um dos alunos. Sua mãe entra no quarto e o acorda, lembrando que é o primeiro dia de aula. Logo depois entra o pai e lhe dá de presente um novo estojo. As cenas que se seguem “pulam” de uma casa a outra, mostrando os alunos se preparando para o primeiro dia de aula. Por último aparece a professora Helena, também em sua casa, se arrumando para sair. Assim como as crianças ela conversa com a mãe, e se despede para ir ao trabalho. A cena da professora em casa se passa no mesmo plano de filmagem dos demais personagens, seus alunos.

Ao compararmos apenas esse início do primeiro episódio, das duas versões, já podemos perceber a importância dada à vida particular dos alunos em detrimento à situação escolar. Na versão de 1991, o primeiro episódio concentra-se em descrever o primeiro dia da professora Helena na escola. A educadora é o foco da narrativa, sendo mostrada, na maioria das cenas, de um plano *Contra Plongée* “contra-mergulho”), ou seja, com a câmera filmando de baixo para cima. Além disso, são poucas as cenas em que ela não aparece no plano principal. Na versão de 2012, a professora Helena só aparece depois de muito tempo, e é retratada da mesma forma que seus futuros alunos. Outro elemento interessante é notar a quantidade de cenas que mostram as crianças brincando nos ambientes da escola, fora da sala de aula. Diminuindo drasticamente a quantidade de cenas em que a professora Helena, que seria a protagonista da trama, aparece em seu papel principal. As crianças são o foco da nova versão de Carrossel. Além disso, a versão original de Carrossel trazia a “Escola Mundial” como sendo uma escola pública do subúrbio da cidade do México, que fazia com que as tramas de muitos personagens fosse mais bem amarrada ao

tema. Na versão produzida no Brasil, esse não foi um detalhe levado em conta. Segundo Alves (2014), a proposta da nova versão de Carrossel está amplamente aliada à estratégia de união da telenovela com a veiculação de marcas e bens de consumo. Dessa forma, a grande maioria dos conflitos, pode ser resolvida por questões financeiras, ou através da obtenção de algum objeto. Para materializar a proposta, a produção da nova versão da telenovela abusou dos recursos de *close-ups*, sempre com foco nos elementos da cena que estão “à venda”. É uma estratégia comum da produção de telenovelas que foi amplamente utilizada pelo diretor do remake, mesmo se tratando de uma novela destinada ao público infantil.

Destacamos aqui a cena de apresentação da professora Helena à sua nova turma de alunos, pela diretora da escola. Na versão de 1991, a professora é mostrada no centro do plano, sem muitos elementos ao seu redor, o foco da câmera não se altera, está sempre em seu rosto ou um pouco mais distante, mostrando as crianças todas olhando atentamente para ela, enquanto que, na versão de 2012, a filmagem do discurso da professora é interrompida por cortes da câmera, mostrando os olhares desconfiados, desanimados e sem interesse de seus alunos, enquanto o áudio do discurso se mantém.

É importante também que possamos acompanhar o das duas versões. Analisando os últimos capítulos de cada uma delas, vemos, em 1991, uma professora Helena homenageada por sua atuação como professora, que culmina na surpresa que os alunos preparam para ela: o pai de uma das crianças consegue convencer a diretora para que a professora continue com a mesma turma. Essa notícia rege todo o fim da trama, a ideia de que os alunos não teriam que se separar da professora.

Já na versão de 2012, o desfecho da novela está completamente centrado no casamento da professora Helena com o professor Rene. Todos os alunos se envolvem, desde o pedido de casamento, até a despedida da professora, numa estação de trem.

Este último episódio guarda ainda uma outra cena determinante na produção do estereótipo de professor que a novela constrói: Helena recebe a visita de um dos alunos em sua casa, cuja característica é ser um menino muito sonhador. O garoto se transforma em conselheiro da professora, fala com ela como se estivesse

ensinando-a a viver. E pede que ela imagine um mundo. A professora Helena diz que está pensando em um mundo “cor de rosa, de algodão doce”, e a cena seguinte é a entrada da professora transformada em criança nesse mundo de imaginação. Olhando para o garoto, que está com ela no sonho, a professora questiona como aquela visão pode ser possível. E o garoto responde dizendo que, como a professora trabalha no ensino fundamental, e convive com várias crianças, ela tem “altos níveis de criança”. Nas cenas que se seguem, a infantilização da professora continua a ser representada. No mercado, encontra uma das alunas que diz estar sozinha, e a professora comenta que também está: “Eu também estou, sem a minha mãe.”

Essa forma de horizontalizar a relação professor aluno é descrita por Alves (2014) como dissolução da fronteira adulto-criança, que encerra um movimento de duas direções, de um lado as crianças estão completamente adultizadas, e a professora Helena infantilizada, uma vez que é constantemente comparada aos seus alunos, a partir da construção de um estereótipo que não destaca aspectos adultos do personagem:

“(…) as câmeras posicionadas em um ângulo inferior, passando a ilusão de ótica de que os adultos possuem a mesma altura das crianças, são frequentes. A utilização exaustiva do recurso de close-up também borra a fronteira adulto-criança, visto que o espectador vê a mesma proporção de uso da tela tanto em rostos adultos quanto em rostos infantis (no caso das meninas, marcados por maquiagem, e acessórios).” (ALVES, 2014, p. 102)

Além desse movimento de diluição da autoridade e do lugar de saber do professor, podemos perceber nessas análises o processo de standardização, lógica que rege a produção de telenovelas e que está expressa nas descrições e desfecho de cada um dos professores. Espera-se que a professora pura e casta se case, o que acontece com as duas personagens femininas, assim como, que o professor misterioso finalmente mostre sua verdadeira face. Espera-se ainda que o professor pobre e romântico, se deixe seduzir por presentes, mas não abandone sua paixão. Essas realizações dão conta das duas demandas para que um padrão seja standardizado: a de chamar atenção do espectador, ser um estímulo eficiente e a de pode ser categorizada como sequência natural dos fatos, ou seja, ser algo que se espera de antemão.

Todas as extravagâncias, inclusive a aura fantasiosa de um professor lobisomem são aceitas pelo público, porque se enquadram nessas previsões, já que são repetições exaustivas desses padrões.

Segundo Adorno (1941/1986), a standardização é o processo que mantém os homens “enquadrados” assistindo a esses padrões repetidamente, mas é justamente a pseudo-individação, ou a falsa diferenciação dos homens que os mantém nessa posição de ajustamento, que faz os homens esquecerem que aquilo que veem na televisão já viram inúmeras vezes, dos quais, são alteradas apenas as roupagens:

“Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. Os detalhes tornam-se fungíveis. A breve sequência de intervalos, fácil de memorizar, como mostrou a canção de sucesso; o fracasso temporário do herói, que ele sabe suportar como *good sport* que é; a boa palmada que a namorada recebe da mão forte do astro; sua rude reserva em face da herdeira mimada são, como todos os detalhes, clichés prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema. Confirmá-lo, compondo-o, eis aí sua razão de ser. Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, 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 tem lugar como previsto.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1947/2006, p.103)

O resultado da standardização dos padrões é que não há mais necessidade de classificar, pois o esquematismo da produção se ocupou em categorizar e congelar suas categorias a partir de qualquer tipo de estereótipo. Nesse sentido, o todo precede os detalhes, o que quer dizer que, na relação com os professores, dificilmente os alunos conseguem perceber particularidades desse ser humano, uma vez que aprendeu a olhar para o estereótipo, que está “protegido” pelos tabus, que impedem a experiência, que seria capaz de romper essa membrana.

As consequências ideológicas dessa relação são observadas no controle que a Indústria Cultural realiza sobre os espectadores, convertidos em consumidores. Tanto esse controle, quanto a necessidade de concentração estão escondidos nas amarras da padronização, para que os meios da Indústria Cultural possam continuar a ser considerados modos de “entretenimento”, sem levantar resistências. Para Adorno (1954), quanto maior a rigidez e a reificação dos estereótipos pela Indústria

Cultural, menores são as possibilidades de mudança nas concepções dos espectadores a partir de experiências próprias:

“The more opaque and complicated modern life becomes, the more people are tempted to cling desperately to clichés which seem to bring some order into the otherwise un-understandable. Thus, people may not only lose true insight into reality, but ultimately their very capacity for life experience may be dulled by the constant wearing of blue and pink spectacles.”(ADORNO, 1954, p. 230)²⁶

Uma das formas com que a televisão “aproveita” dessa aderência irrefletida é a inserção de produtos em novelas e de personagens em anúncios. Assim, se estabelece uma relação direta entre o personagem e os elementos da realidade. Um dos exemplos que marca essa relação é a busca por acessórios e roupas usadas pelos personagens. O nome da professora Helena é vinculado a estilistas e personalidade. O “vestido de noiva” que ela usou é um dos campeões de busca nos sites especializados. A música que tocou durante a cerimônia ultrapassa um milhão de visualizações no portal de vídeos.

Assim se configura a rede de ações da Indústria Cultural, a partir da qual vão sendo congelados estereótipos de todos os tipos que, essa indústria, necessariamente precisa abarcar, para que ser um “outsider” não valha a pena, diante da ameaça constante de ser banido desse sistema, o que deixa clara a ideologia da dominação expressas por essa rede: o professor é banido do cenário, o que justifica a distância e o consumo de estereótipos como naturalização das características. Sabe-se que essa aderência ao que está posto é absurda, no sentido de que racionalmente, os seres humanos seriam capazes de considerar diferentes histórias e imaginar diferentes desfechos para os professores. Mas essa aceitação não é um movimento racional, e sim, econômico. A tipologia é adotada, dessa forma, por meio do consumo da própria telenovela, que atende a uma série de necessidades psicológicas e, por essa via, acaba por fixar padrões. Trata-se portanto de uma ideologia como mentira manifesta, tanto porque justifica uma ordem

²⁶ “Quanto mais a vida moderna se torna opaca e complicada, mais as pessoas são tentadas a se agarrarem desesperadamente a clichês que parecem trazer alguma ordem para o que, caso contrário, seria incompreensível. Assim, as pessoas podem não só perder verdadeira percepção da realidade, mas em última análise, a sua própria capacidade para a experiência pode ser entorpecida pela constante utilização de óculos azul e rosa.” (Tradução da autora)

social na relação que mantem com os professores, afirmada como dominação, tanto porque ocorre pela manipulação da via psicológica.

6. Refazendo as pontes

O homem, como o conhecemos, existe há milhões de anos e existiram, no curso da história humana, algo em torno de cem mil gerações. Segundo Kubey e Csikzentmihalyi (1990), a nossa geração é a primeira a viver em um mundo onde a maioria das experiências cotidianas são moldadas e compartilhadas, amplamente e instantaneamente, pela comunicação em massa. Para os frankfurtianos, as consequências dessa inserção massiva é a passividade administrada, que prende os consumidores, não apenas à televisão, mas ao sistema econômico como um todo:

“Television can teach and amuse; it can reach aesthetic heights; it can provide much needed distraction and escape. The difficulty arises when people strongly sense that they ought not to watch as much as they do and yet find themselves strangely unable to reduce their viewing. Some knowledge of how the medium exerts its pull may help heavy viewers gain better control over their lives.” (KUBEY & CSIKZENTMIHALYI, 2002, p. 76)²⁷

A passividade planejada e o aprisionamento dos espectadores são temas diretamente ligados à educação, já que o estranhamento diante das amarras pode ser a única chave para a autonomia dos sujeitos diante da Indústria Cultural. Os textos de Theodor W. Adorno da década de 1960, investigam as condições da educação nessa forma de socialização, pautada pela racionalidade técnica. Os apontamentos dessas discussões realçam o valor da educação como forma de impedir o desenvolvimento dessas tendências fascistas nos indivíduos, identificando as origens do preconceito e da violência, revisitando a relação com a autoridade, o conceito de autonomia e o aparecimento do autoritarismo.

Segundo Crochik et al. (2013), impedir a pseudoformação e a aderência a tendências fascistas só é possível a partir de uma educação voltada para a

²⁷ “A televisão pode ensinar e divertir; ela pode alcançar alto grau estético; ela pode proporcionar a distração muito necessária e o escape. A dificuldade surge quando as pessoas sentem fortemente que eles não deveriam assistir tanto quanto assistem e ainda encontrar-se estranhamente incapazes de reduzir a sua visualização. O conhecimento de como o meio exerce sua atração poderia ajudar os telespectadores a obterem um melhor controle sobre suas vidas. ” (tradução da autora)

autonomia. Isso, porque a violência seria determinada diretamente pelas condições objetivas e, na ausência de condições para transformá-las, a educação deveria ocupar-se de:

“Fortalecer o sujeito para que, pela compreensão do que essas condições suscitam nele, esse pudesse resistir à violência gerada. A educação para a autonomia diz respeito a não “entrar no jogo dos outros”; implica saber as intenções dos outros que nos convertem em objeto de seus desejos e de suas intenções reificantes.” (CROCHIK et al, p. 19)

A função educativa está ligada, portanto, ao fortalecimento da capacidade dos indivíduos de perceberem as forças atuantes sobre a consciência, como os estereótipos e tabus que estão gerando preconceitos e impossibilitando a experiência, aqui compreendida como forma de resistência à resignação total aos padrões e valores estabelecidos externamente. Dentre os objetivos discutidos para a educação nas propostas de Adorno (1965/1995), está a máxima de que toda educação deva voltar seus esforços para evitar que o que aconteceu em Auschwitz se repita. Por essa expressão, se compreende que a tarefa da educação seja evitar que o nível de consciência dos seres humanos, que permitiu a instalação de um sistema cuja racionalidade chegou ao nível técnico em que a vida humana perdeu sua importância, não volte a se instalar.

Para Crochik et al. (2013), a condição da educação não foi a culpada imediata pelo ocorrido nos anos do horror nazista, mas, sim, as causas objetivas. Disso decorre a necessidade da educação ser capaz de fortalecer o sujeito, para que reconheça que a cultura, da qual se apropria, esta transformada, ou seja, as condições objetivas estão de tal forma arranjadas que sua alteração se torna impossível. Nesse sentido, propor investigações ativas sobre os estereótipos e os formatos de produção e distribuição dos mesmos foi uma maneira de compreender as relações e as transformações que esses estereótipos podem provocar, em diferentes momentos históricos.

Os objetivos da pesquisa que desenvolvemos estavam ligados, justamente, à necessidade de compreender a forma como a televisão é determinante das relações entre professores e alunos, ou seja, o potencial de influência dos estereótipos de professores, por ela repetidos à exaustão, sobre a relação com o professor real. A justificativa para essa investigação é a relação entre a estereotipia e a frieza: a repetição incansável de padrões estereotipados nos transforma em sujeitos, não apenas alienados, mas atravessados por uma frieza naturalizada (Sekkel, 2009),

uma vez que, impossibilita a experiência que nos permitiria questionar esses padrões. O que percebemos foi a imposição de uma redoma de estereótipos sobre os professores, a partir da repetição massiva de estereótipos em suas representações. O próximos passos pra a continuidade dessa investigação são a realização de novas pesquisas, capazes de pesquisar a dimensão da recepção dos estereótipos de professores por alunos, pais, diretores, coordenadores, pare que possam ser pensadas novas formas de transformar essa realidade.

Na dimensão que investigamos, pudemos reconhecer o funcionamento da Indústria Cultural como sistema de meios, assim, cabe inferir que as mudanças necessárias para transformar essa realidade não se resumem em produzir novos programas de televisão, ou personagens diferentes, mas em formar pessoas capazes de se estranharem com os modelos habitualmente distribuídos pela mídia, a partir do qual se pode abrir espaço para a verdadeira experiência com um “outro professor”, o real, já que a “tomada de consciência com relação a esses modos de pensar, sentir e agir cristalizados é fundamental para que possamos refletir e mudá-los intencionalmente.” (SEKKEL, 2009)

Assim, podemos entender que não se trata de promover apenas espaços para estimular a compreensão entre as pessoas, ou de abafar conflitos, mas, antes disso, de promover espaços formativos capazes de provocar o questionamento, espaços onde a inércia diante dos sofrimentos dos demais não seja possível, ou seja, formar seres humanos capazes de reconhecer a violência presente em nós mesmos e a forma como esta é manipulada constantemente pelos mecanismos da Indústria Cultural.

Essa possibilidade de abrir espaço para a experiência é o que Adorno (1967/1995) descreve como a capacidade de a consciência se tornar consciente de si, ou seja, de experienciar seu próprio ser no mundo. Os estereótipos que a Indústria Cultural fornece atuam, justamente, no impedimento dessa experiência com o objeto de sua representação, abrindo caminho para atitudes preconceituosas e violentas.

“Abrir mão das formas enrijecidas de relacionamento com o outro é um processo que tem início com a tomada de consciência sobre esse modo de agir e exige o enfrentamento dos sentimentos e a reflexão sobre as crenças e valores a eles subjacentes.” (SEKKEL, 2009)

São necessidades urgentes, portanto, reconhecer os mecanismos e sua forma de atuação sobre a construção de estereótipos, além de reconhecer as defesas geradas por essa forma de agir em relação ao professor, que o colocam no centro do castelo medieval da metáfora proposta por Amaral (1998), de forma que o acesso a esse professor real seja permitido e conquistado, mesmo sabendo que reconhecer os preconceitos não nos impede de continuar atuando com base neles, porém fortalece nossa consciência para criar algumas instâncias de resistência (Sekkel, 2009).

Resistir, no caso dos professores, é ser capaz de recusar as redomas que o aprisionam em um ou outro tabu, a partir da relação legítima com seus alunos. Segundo Freire (2005), é preciso que as professoras recusem o lugar de *tia*, de forma que fique clara a distinção entre o espaço escolar e o espaço doméstico, entre a responsabilidade profissional e o amor pela profissão. Essa recusa pode ser entendida como o primeiro passo para provocar o estranhamento com relação aos estereótipos de professores tão enrijecidos pela Indústria Cultural, e tem dupla função: “De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação.” (FREIRE, 2005, p.09), ou seja, tornar-se consciente da redoma que os cerca e buscar formas de destruí-la.

A resistência dos professores tem um efeito ideológico e também social. Pode, em certa medida, reverter o quadro da infantilização desses profissionais, que acabam perdendo espaço e voz para uma atuação política à altura de sua profissão. Isso porque, como discutimos, não se trata de uma ideologia que apenas esconde a realidade, de maneira deliberada pela classe dominante, mas cujas forças servem a essa classe, domesticando e tornando passivos, os consumidores dessa cultura:

“A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Daí ser fácil entender a observação que jovem professora da rede municipal de São Paulo me fez, em conversa recente: Em que medida certas *professoras* querem mesmo deixar de ser *tias* para assumir-se como *professoras*. Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de *tias*, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de *professoras*.” (FREIRE, 2005, p. 10)

É importante ressaltar que a resistência por parte dos professores também encontra-se comprometida, à medida em que são formados em cursos que seguem a lógica inerente ao sistema econômico, que coopera com a formação de professores que reproduzem os estereótipos congelados pela cultura. Não se trata, portanto, apenas, de uma falta de vontade dos professores em resistirem aos estereótipos que lhes são atribuídos pela Indústria Cultural. Antes disso, trata-se de um amplo processo de exaustão das capacidades de resistência, a partir das condições materiais. Segundo Nóvoa (2007), chega a ser desesperador ver professores com vontade e formação teórica para fazer transformações genuínas, mas que carecem de discussões sobre as possibilidades práticas e de credibilidade por parte de coordenadores, diretores e dos próprios pais dos alunos. Descrédito este, muitas vezes expressos em programas sobre educação no quais quem comenta a realidade da sala de aula não são professores, mas especialistas.

A educação para a resistência, de professores e alunos, precisa ser capaz de conscientizar o indivíduo acerca das forças que atuam sobre ele, como o processo de standardização dos padrões da Indústria Cultural que operam sobre a lógica da repetição-reconhecimento-aceitação. Qualquer estranhamento em uma dessas etapas, permite que o sistema dos meios seja questionado e, com isso, que algum tipo de experiência formativa possa ser reavido. Como mencionamos, a educação deve capacitar os sujeitos para que possam fazer essa interferência, deve dar base ao estranhamento diante de quaisquer tipos de estereótipos que pairam sobre as mais diversas formas de viver, em especial, no caso sobre o qual nos debruçamos, sobre a profissão de ensinar.

Refazer a ponte que chega à consciência, como na analogia de Amaral (1998), ou destruir a redoma, como propomos, permitindo a experiência com o professor real, é justamente reconhecer os mecanismos que revestem o docente e as relações cotidianas de significados previamente elaborados por razões econômicas, de forma que essas relações passam a assumir um caráter de ameaça. Trata-se, portanto, de reconhecer os mecanismos que alteram a percepção e impulsionam sentimentos de medo e distanciamento dos sujeitos de si mesmos e dos outros, eliminando barreiras e refazendo os caminhos para o reencontro com a profissão de ensinar e com o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T.W. (1962). A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno: Sociologia. Trad. Flávio Kothe, Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986, pp. 92-99.
- Adorno, T.W. (1969). *Intervenciones: Nueve modelos de crítica*. Caracas, Monte Avila Editores.
- Adorno, T. W. (1973). *Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas*. São Paulo. Ed. UNESP, 2009.
- Adorno, T.W. (1965a) Televisão e formação. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 75 a 95.
- Adorno, T. W. (1959) Teoria de la pseudocultura. In: T. W. Adorno e M. Horkheimer: *Sociologica*. Madri. Taurus, 1966, p. 259.
- Adorno, T. W. (1965b). Tabus Acerca do Magistério. In: T. W. Adorno, *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra 1995, pp. 97-117.
- Adorno, T.W. (1941). Sobre música popular. In: COHN, G. (Org.) *Coleção “Grandes Cientistas Sociais”*. São Paulo. Ática, 1986. pp. 115-146.
- Adorno, T.W.; Horkheimer, M. (1947). *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1985.
- Adorno, T. W. (1954). How to look at television. *The Quarterly of Film Radio and Television*. University of California Press, v.8, pp. 213-235.
- Alencar, M. (2006). Eternas emoções: a questão do remake na telenovela brasileira. *São Leopoldo, RS: Unirevista*, 1(3), 1-27.
- Alves, R. (2014). *Infância, gênero e consumo na telenovela Carrossel*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 20 de dezembro de 2014, de <https://repositorio.ufsc.br/>
- Amaral, L. A. (1998). Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e Sua Superação. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 5ª edição, p. 11-30.
- Buttler, D.B. (2009). *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 05 de janeiro de 2015, de <http://www.sapientia.pucsp.br/>
- Campos, M. (2006). Telenovela brasileira e Indústria Cultural. Intercom – *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, América do Norte. Recuperado em 14 de outubro de 2014 de <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas>

Candido, A. (Org.) (2005) *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva. 11 ed.

Cashmore, E. (1998) ... *E a televisão se fez*. São Paulo: Summus.

Cavalcante, M. I. (2005). Do romance folhetinesco às telenovelas. *Revista OPSIS*, v. 5, n. 1, 63-74. Recuperado em 20 de dezembro de 2014 de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/>

Conti, C. L. A. (2003). *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado em 14 de outubro de 2014 de www.bibliotecadigital.unicamp.br

Costa Ferreira, S. (2003). *O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. Recuperado em 04 de fevereiro de 2014 de <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/>

Crochík, J. L. (2010). A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. *Psicologia USP*, 21(1), 31-46. Recuperado em 15 de outubro de 2014 de <http://www.revistas.usp.br/psicousp>

Crochik, J.L.; Kohatsu, L. N.; Dias, M. A. L.; Freller, C. C.; Casco, R. (2013) *Inclusão e exclusão na educação escolar*. 1. ed. São Paulo: Alínea, v.1. 170 p.

Daniel Filho (2003). *O circo eletrônico: fazendo TV no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Barros Filho, J.(2011). A programação infantil na televisão aberta: a (des) informação das crianças. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 55, n. 2, p.2. Recuperado em 05 de janeiro de 2015 de <http://www.rieoei.org/>

Duarte, R. (2003). Esquematismo e semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, São Paulo, vol.24, nº.83, p.441-457. Recuperado em 05 de janeiro de 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a07v2483.pdf>

Felipe, A. (2009). O Professor no Cinema Brasileiro: representação fílmica e imaginário social. *Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, Brasil, v. 2, n. 1. Recuperado em 14 de outubro de 2014 de <http://revistas.univerciencia.org/>

Fernandes, C. M. (2014). Inovações na produção da narrativa fantástica na teledramaturgia: da versão original ao remake de Saramandaia. *Revista Organicom*, v. 11, n. 20, 2014. Recuperado em 05 de janeiro de 2015 de <http://revistaorganicom.org.br/>

Ferreira, K. Z. (2012). *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014, de <http://www.teses.usp.br/>

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.

Horkheimer, M. (1990). *Teoria Crítica I*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Kubey, R.; Csikzentmihalyi, M. (1990). *Television and the quality of life: How viewing shapes everyday experience*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kubey, R.; Csikzentmihalyi, M. (2002). *Television addiction*. *Scientific American*, 286(2), 74-81. Recuperado em 07 de janeiro de 2015 de <http://www.oxy.edu/>

Lopes, M. (2007). Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. *Comunicação & Educação*, Brasil, v. 9, n. 26. Recuperado em 07 de janeiro de 2015 de <http://www.revistas.univerciencia.org/>

McLuhan, M. (1974). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Editora Cultrix, 1996.

Meditsch, E. (1997). A nova era do rádio: o discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico. Trabalho apresentado no XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos – SP. Resumo recuperado em 14 de outubro de 2014 de <http://bocc.ufp.pt/pag/meditsch-eduardo-discurso-radiojornalismo.pdf>

Morales, O.; LOBO, N. (2012). A hegemonia da telenovela (Estudo preliminar da programação televisiva da novela). *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, América do Norte, 19. Recuperado em 07 de janeiro de 2015, de <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom>

Mungioli, M. C. P.; Amaral, G. (2014). Meu Pedacinho de Chão—construção e discursos de uma “novela-fábula”. Trabalho apresentado no Intercom – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu, PR. Resumo recuperado em 07 de janeiro de 2015 de <http://www.intercom.org.br/>

Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.13-33. Recuperado em 20 de dezembro de 2014 de <http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

Padial, M. N. (2012). O professor e sua figura no cinema: uma análise da docência e da educação escolar retratada em dois filmes hollywoodianos. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Recuperado em 03 de fevereiro de 2014, de <http://www.sapientia.pucsp.br/>

Pombo, O. (1994). O meio é a mensagem. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa (1994). Recuperado em 14 de outubro de 2014 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/>

Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

Roure, S. A. G. (2006). *Educação e Autoridade*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Recuperado em 03 de fevereiro de 2014, de <https://portais.ufg.br/>

Santos, S. O.; Silveira, R. M. H. (2010). Representações de escola, de professor/a e de saber na visualidade humorística dos DAS. Apresentado em *5º Seminário Nacional o professor e a leitura do jornal*, 2010, Campinas. Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, pp. 1-17.

Sekkel, M. C. (2009). O cuidado na educação contra a violência na primeira infância. *Temas em Psicologia*, 17(2), pp. 371-376. Recuperado em 10 de janeiro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200009&lng=pt&tlng=pt

Siega, P. R. (2007). A seguir, cenas de um regime militar: Política e propaganda nas novelas brasileiras dos anos 1970. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Abril/ Maio/ Junho, v.4, Ano IV, nº 2. Recuperado em 26 de agosto de 2014, de <http://www.revistafenix.pro.br/>

Silva, J.L. (2006). *O professor como personagem na telenovela: identidade docente e interação com a imagem da TV*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Recuperado em 10 de abril de 2014 de, <http://repositorio.bc.ufg.br/>

Siqueira, D. C. O. (2006). O cientista na animação televisiva: discurso, poder e representações sociais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 131-148. Recuperado em 14 de fevereiro de 2014, de <http://200.144.189.42/ojs/index.php/revistaemquestao/index>

Sodré, M. Televisão e psicanálise. São Paulo: Ática, 1987.

Terra, R. (2007). Magia Televisiva e Religião: atmosfera da sedução. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação V Congresso Nacional de História da Mídia - São Paulo.

Zuin, A.A.S. (2003). Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 417-427. Recuperado em 05 de janeiro de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a05v2483.pdf>

Zuin, A.A.S.(2008). *Adoro odiar meu professor: O aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas/ SP: Autores Associados.