



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

GABRIEL PETTER DA PENHA

**TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO
PROFESSOR DE MÚSICA NO CINEMA**

FORTALEZA

2017

GABRIEL PETTER DA PENHA

**TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO
PROFESSOR DE MÚSICA NO CINEMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P457t Penha, Gabriel Petter da.
Tudo que aprendemos juntos : a representação social do professor de música no cinema / Gabriel Petter da Penha. – 2017.
105 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

1. Professor de música. 2. Representações sociais. 3. Cinema. I. Título.

CDD 370

GABRIEL PETTER DA PENHA

**TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO
PROFESSOR DE MÚSICA NO CINEMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 14/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Raimunda Eliana Cordeiro Barroso
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

“E assim, lição por lição,
o que aos poucos aprendemos,
de outros a outros daremos,
que outros a outros darão”

(António Aleixo).

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Luiz Botelho Albuquerque, mais do que um orientador, um amigo e parceiro intelectual.

Aos professores Pedro Rogério, Eliana Barroso e Henrique Beltrão, participantes ativos das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições.

A todos os professores que fizeram e ainda farão parte da minha vida.

Aos amigos e irmãos (Sir) Eduardo Silva Pereira e Pedro (Pedrinho) Paulo Sobral Freire, por tantos filmes compartilhados.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus pais, sem os quais eu jamais acessaria o mundo da educação.

A todos os pensadores que ajudaram a formar o ser pensante que eu sou.

LISTA DE SIGLAS

SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALE	Alemanha
BRA	Brasil
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
DBAE	Discipline Based Art Education
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EA	Educação artística
EUA	Estados Unidos da América
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FRA	França
ING	Inglaterra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEA	Movimento Escolinha de Arte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPC	Núcleo de Políticas Culturais
ONG	Organização não-Governamental
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
RS	Representações Sociais
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SUI	Suíça
TRS	Teoria das Representações Sociais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PROFESSAR É PROFISSÃO?.....	22
3	O LUGAR DA MÚSICA E DO PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA.....	27
4	O PROFESSOR NO CINEMA.....	43
5	CINEMA: ARTE E INDÚSTRIA	51
6	SOBRE O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO.....	59
6.1	O conceito de representação no cinema.....	61
6.2	As representações sociais.....	64
7	TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO CINEMA	70
8	CONCLUSÕES.....	82
	REFERÊNCIAS.....	85
	ANEXO A – RELAÇÃO DOS PRINCIPAIS FILMES COM PROFESSORES	91

RESUMO

A presente pesquisa visa à compreensão da representação social do professor de música no cinema, arte de cunho industrial e meio de comunicação de massa influente na construção de representações que incidem na dinâmica social. A problemática que guia nosso trabalho radica em questões concernentes à formação profissional e à constituição identitária docente, bem como à dimensão sociocultural e simbólica da sétima arte: qual é a imagem do professor de música no filme *Tudo que aprendemos juntos*? Como ela pode influenciar na construção da sua identidade profissional? A fim de refletir sobre estes pontos, adotamos a Teoria das Representações Sociais como fundamentação teórica do nosso trabalho, partindo do pressuposto que as representações formam um sistema cujo compartilhamento leva à formação de uma visão, um consenso, uma imagem, elemento que busca na imaginação o seu próprio lugar de articulação. Nosso objeto de estudo é o longa-metragem *Tudo que Aprendemos Juntos*, cujo tema é a educação em nosso país e cujo enredo gira em torno de um jovem violinista que aceita, por necessidade financeira, lecionar música na favela de Heliópolis, num projeto patrocinado por uma ONG que atua junto a uma escola estadual. Nossa metodologia consiste na revisão de literatura acerca dos problemas atinentes ao nosso objeto de estudo e na análise do filme em questão, tendo também como suporte obras cinematográficas cujo personagem principal é o professor de música. Num contexto de progressiva desvalorização e proletarização da atividade docente, dentro de um contínuo processo de desmonte do Estado, importa que entendamos a construção de determinadas representações sociais do professor de música como parte de um discurso que enfatiza o caráter “redentor” da docência e da música, o que visa, em última instância, à individualização das possíveis soluções para a problemática da educação no Brasil.

Palavras-chave: Professor de música. Representações sociais. Cinema.

ABSTRACT

This paper aims to understand the social representation of the music teacher on the cinema, an industrial art and a mass communication medium that influences the construction of representations that affect the dynamics of society. The problematic that guides our work lies on some issues related to the professional formation as well as the socio-cultural and symbolic dimensions of the cinema: What is the music teacher's image in the movie *Tudo que aprendemos juntos*? How it can influence the construction of his professional identity? In order to reflect on these questions, we adopt the Theory of Social Representations as theoretical basis of our work, based on the assumption that representations form a system whose sharing leads to the formation of a vision, a consensus, an image, an element that searches the imagination for its own place of articulation. Our object of study is the feature movie *Tudo que Aprendemos Juntos*, whose theme is education in our country, and whose plot revolves around a young violinist who accepts, because of financial pressure, to teach music in the favela of Heliópolis, in a project sponsored by an ONG that works with a state school. Our methodology consists of a review of the literature about the problems related to our object of study and the analysis of the film in question, also supporting cinematographic works whose main character is the music teacher. In a context of progressive devaluation and proletarianization of the teaching activity, within a continuous process of dismantling of the State, it's important to understand the building of social representations of teacher music as part of a discourse that emphasize the "redeemer" character of the teaching and of the music, which aims, ultimately, to the individualization of possible solutions to the problem of education in Brazil.

Key words: Music teacher. Social Representations. Cinema.

1 INTRODUÇÃO

O professor de música no cinema amiúde corresponde a uma representação romanticamente idealizada. Inteligente, dinâmico, afetivo, ele se desafia constantemente, lidando com alunos apáticos ou rebeldes, desenvolvendo métodos inovadores e/ou ensaiando uma postura mais receptiva aos educandos, o que pode ir – temporariamente – de encontro às normas das próprias instituições de ensino. Seu modelo mais popular é Glenn Holland, de *Mr. Holland, Adorável Professor* (EUA, 1995): o músico que aceita lecionar por necessidade financeira, enquanto adia indefinidamente sua carreira artística. Um docente accidental, que se adapta, aos poucos, ao ambiente da educação, renunciando às suas ambições.

Essa não é uma visão estranha ao universo da docência na sétima arte. Desde que o professor ganhou destaque no cinema, com o longa *Adeus, Mr. Chips* (ING, 1939), os mestres dos filmes personificaram os valores morais vigentes. Conforme Brown (2015, p. 2), isto se explica porque as narrativas, especialmente no âmbito do cinema, mudam em resposta às questões políticas, sociais e culturais de determinada época. Alguns modelos, contudo, sobrevivem no imaginário popular. A imagem de professor que persiste, pelo menos no Brasil, é a do redentor que tem a nobre atribuição de formar outras pessoas, ainda que em condições salariais e de trabalho desproporcionais ao “sacrifício”. Um popular jornalista brasileiro traduziu bem esta miragem sentimental ao declarar – com certa boa-vontade – que ensinar sequer é profissão, mas um tipo de “missão”.

Em relação ao ensino de música, essa “missão” ganha contornos mais idealistas. Sob forte influência das ideias platônicas, essa arte é assimilada a um mecanismo de inserção/conformação social, o que não corresponde exatamente ao domínio de um instrumento, mas ao aprendizado de valores que reforçam o consenso social forjado pelas classes dominantes. Transfigurada ao longo do tempo, esta visão continua a atuar sobre nossa sociedade marcada pela hegemonia do capitalismo e do ideário liberal, numa perspectiva individualista de êxito avaliado segundo o “mérito”. No cinema, esta concepção subjaz no que se apresenta como a competência principal do professor de música: identificar e desenvolver o “talento” dos seus alunos musicalmente talentosos. Estes, comumente, são personificados

por jovens indisciplinados e/ou afetados por problemas sociais, cabendo ao mestre orientá-los à prática da virtude, por via do virtuosismo musical.

A problemática aqui levantada concerne a uma gama de questões que nos convidam a uma discussão de horizontes amplos. Em primeiro lugar, é preciso abordar a profissão docente, i.e, o que a distingue e como ela foi historicamente formada em nosso país. A partir desse ponto é possível compreender a constituição da imagem idealizada do profissional do magistério no Brasil, que abrange, evidentemente, o professor de música, trabalhador que se depara com diversas dificuldades para o exercício da prática sistemática de ensino na sua área de conhecimento específico. Levando-se isto em consideração, chegamos a outra ordem de questões, analisando o lugar do professor no cinema, com destaque para o professor de música.

Nesse sentido, precisamos defrontar o cinema enquanto arte e forma de entretenimento próprio da chamada indústria cultural, no âmbito da qual o grande público absorve obras artísticas sem questioná-las, na ilusão de adquirir cultura. É preciso também observar, como adverte Hooks (1996, *apud* BROWN, 2015, p. 1), que o cinema – também – assume um papel pedagógico nas vidas de bilhões de pessoas, produzindo e reproduzindo cultura, influenciando e sendo influenciado pela própria sociedade. Assim sendo, é pertinente pensar na sua produção como (re) produção de representações.

Embora seja empregado em diferentes acepções, o termo *representar* permite ser traduzido como o ato de criar (ou recriar) determinado objeto, dando-lhe nova significação e sentido. Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, esta ação cognitivo-simbólica pode ser figurada como uma *ponte* entre os mundos individual e coletivo, com caráter social e heterogêneo. Quando compartilhadas, as representações possibilitam a construção de uma visão *mais ou menos consensual* da realidade. Nesse contexto, a influência dos modernos meios de comunicação de massa, entre os quais o cinema, é basilar.

A visão decorrente dessa nova apreensão da realidade constitui uma *imagem*, entendida aqui como elemento que busca no estatuto da imaginação seu lugar próprio de articulação e que se apresenta como uma espécie de consciência.

Dessa forma, apreender as representações socialmente constituídas é algo deveras relevante, uma vez que as mesmas corroboram o que é aceito e, como sabemos, as práticas sociais (entre as quais, a educação), admitindo-se que estas se fundamentam nas crenças e valores compartilhados em grupo.

As representações do professor de música veiculadas pelo cinema nos levam a uma série de questões e reflexões interessantes, na medida em que se tenha em causa a formação e legitimação social deste profissional. Elas provêm, contudo, de uma pergunta essencial: quais são as condutas e expectativas socialmente elaboradas pelo cinema em relação ao professor de música?

Dessa forma, visamos à compreensão da representação social do professor de música no cinema nos filmes por nós estudados, em particular naquele que intitula o presente trabalho. Este objetivo principal se atém à preocupação precípua com a formação profissional e a constituição identitária deste personagem. Para tanto, analisamos o longa-metragem brasileiro Tudo que Aprendemos Juntos, cujo protagonista é um violinista e professor de música. A razão de se eleger esta obra é que, além dela se filiar à tradição temática dos filmes que têm o professor de música como protagonista, ela também nos apresenta uma realidade educacional familiar, imersa, evidentemente, em problemas específicos da nossa sociedade.

Esta análise se dá no marco da Teoria das Representações Sociais. Lembremos, porém, que as RS não formam um conceito *a priori*. Dessa forma, elas surgirão a partir das questões que elencaremos ao longo desta obra. Considerando-se a abrangência temática deste trabalho – formação profissional, identidade docente, ensino de música etc., faz-se necessário o auxílio de leituras complementares que compreendem a história e a teoria do cinema, a história da educação, políticas públicas em educação e formação docente. Além, claro, de uma ampla filmografia em que o profissional docente é o personagem principal.

A escolha de um tema de pesquisa diz muito acerca do pesquisador. Este é um lugar-comum. No meu caso, porém, faz sentido. Minha formação compreende pelo menos três campos de interesse deste trabalho: a música, o cinema e a docência. Em meados de 2009, eu era um licenciando em Geografia, apaixonado por artes em geral e por música em particular. Não que eu viesse de uma família de

músicos. Era um ouvinte que gostava de cantar e “arranhar” alguns instrumentos – nada mais. No cinema, por outro lado, tinha certa “tradição”. Não exatamente um realizador famoso na árvore genealógica, mas um trisavô materno holandês, chamado John Petter Bernard¹, um dos pioneiros da exploração comercial dos primeiros aparelhos de reprodução de imagens em movimento em Fortaleza. Um técnico e empreendedor, não um artista. Minha formação cinematográfica, até o início da vida adulta, foi como a da maioria das pessoas: assistindo filmes.

A docência, caminho natural de quem decide conscientemente cursar uma licenciatura, surgiu para mim desde a universidade, como um meio de pagar minhas despesas estudantis. Do interior cearense, em solitários finais de semana, passando por reforços escolares, pequenos colégios particulares e escolas públicas – além das inevitáveis aulas particulares, minha formação docente foi acontecendo *in loco*, ao mesmo tempo em que eu desvelava, nas disciplinas pedagógicas do meu curso, a complexidade do fenômeno educativo.

Voltando a 2009: naquele ano eu era também bolsista do Núcleo de Políticas Culturais da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Ceará. Minha principal atividade naquele setor era organizar um cineclubes chamado Cine Imaginário, no qual eu permaneceria por quase dois anos. Ali comecei a renovar meu interesse por filmes e a alimentar uma cinefilia que me fez conhecer e compartilhar com o público, desde então, uma ampla e diversificada filmografia. Por outro lado, esta atividade me estimulou a buscar formação em cinema, em alguma instituição.

Foi aí que cheguei ao “ponto de inflexão²” na minha trajetória. Por ocasião da VII Semana Universitária UECE/UFC, na primeira metade de 2009, eu procurava algum curso ligado à formação cinematográfica, ainda que de breve duração. Todavia, o desejo de aprender algo de música me levou também a “caçar” algo

¹ Nascido em Rotterdam, em 24 de julho de 1866, como Johannus Petrus Bernardus (era praxe os holandeses católicos adotarem nomes latinos), John Petter Bernard chegou em Fortaleza provavelmente em 1900. Em 1891, foi o responsável técnico pela Empresa Telephonica do Ceará (sic), iniciativa empresarial de Confúcio Pamplona. Realizou as primeiras exibições comerciais do fonógrafo (inventado por Thomas Edison, em 1877) e do cinestocópio (instrumento de projeção interna de filmes inventado por William Kennedy L. Dickson e Thomas Edison) na capital alencarina.

² Essa expressão é tomada de empréstimo do cálculo diferencial, uso esta expressão para designar um momento peculiar, determinante.

nessa área. Acabei me inscrevendo em dois minicursos: um, de elaboração de roteiro cinematográfico; outro, de canto e fisiologia da voz. Uma vez que frequentar os dois na mesma semana seria deveras cansativo, optei pelo segundo.

Esta decisão seria determinante na minha vida. Isto porque, no último dos três dias do minicurso, as duas ministrantes – Melissa Leão e Priscila Guimarães, alunas do (então) curso de Educação Musical da UFC³ – exibiram um pequeno trecho do filme *Ligações Perigosas* (EUA, 1988) no qual um personagem cantava, com voz extraordinariamente estranha e bela, a ária *Ombra mai Fu*, da Ópera *Xerxes*, de Georg F. Haendel. Era o cearense Paulo Abel do Nascimento, soprano e contraltista que teve uma fulgurante, porém errática carreira no mundo musical, abreviada tragicamente pela SIDA.

Como não tivesse capacidade suficiente para entender a profundidade e beleza daquela voz, deixei-me encantar pelo extraordinário da biografia do cantor: pobre, mestiço e *gay*, teria tudo para fracassar num país cuja elite político-econômica não costuma ser muito afável com indivíduos e grupos sociais “indesejáveis”. Esta história, impressionante por si só – malgrado seu epílogo trágico, despertou-me o desejo ambicioso de fazer “algo” em torno daquele personagem. O porquê era fácil de explicar. O que fazer, contudo, era mais difícil.

A busca por conhecimento em cinema, enfim, frutificou. Em 2010, ingressei na segunda turma do Curso de Realização em Audiovisual da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes, equipamento cultural ligado à prefeitura municipal de Fortaleza. O ingresso nessa importantíssima instituição aumentou meu interesse pela sétima arte e me franqueou o acesso a praticamente todos os setores que compõem a cadeia do audiovisual. Além de participações em produções de curtas-metragens, foi lá que radiquei, junto com outros três amigos, o Cineclube 24 Quadros, que desde 2011 promove mostras cinematográficas, com sessões semanais. Por outro lado, colaborei com críticas de filmes em blogues e sítios, chegando a cobrir alguns pequenos festivais e entrevistando realizadores brasileiros e estrangeiros.

³ Atualmente Licenciatura em Música.

Dentro daquela escola eu alimentava entre alguns colegas a ideia de realizar um filme sobre Paulo Abel do Nascimento. Naturalmente, não podia arcar com uma produção ficcional de grande monta, uma vez que não sonhava – nem sabia como – captar recursos suficientes para tanto. Optei, dessa forma, pelo documentário, mais viável nas condições materiais de um aspirante a realizador. Com a ajuda de amigos e de colaboradores, iniciei um projeto que se tornou grande demais e que até os dias de hoje consome boa parte do meu tempo – e dos meus sonhos⁴.

Com o projeto *Paulo Abel: Ombra mai Fu*, retomei meu interesse, sempre forte, por música. Minha eterna busca por formação me fez ingressar na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, para meu alívio a primeira do Estado e uma das poucas do Brasil a não exigir o temido teste de habilidade específica (THE) para ingresso⁵. Apesar de não ser um aluno dos melhores, especialmente no que se referia às disciplinas atinentes à prática musical, foi com pesar que tive de abandonar o curso, em 2014, ao ingressar, por concurso público, na rede estadual de ensino. A sobrevivência econômica impunha-se, mas, ao mesmo tempo, tive a felicidade de ser selecionado no mestrado acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da UFC. E justamente na linha de pesquisa Ensino de Música, numa feliz parceria com meu orientador Luiz Botelho. De certa forma, isto me manteve ligado às minhas paixões primordiais: a música e o cinema.

Além disso, este trabalho também faz menção a questões que se tornaram recorrentes para mim, na medida do meu amadurecimento profissional. Em particular, é desalentador constatar a desvalorização da profissão docente no Brasil, a despeito do seu respaldo social. Ao mesmo tempo, é preocupante perceber que este “prestígio” se corporifica na figura do professor, espécie de arauto (involuntário) do conhecimento, missionário de uma causa que perde cada dia mais espaço na

⁴ Refiro-me ao projeto *Paulo Abel: Ombra mai Fu*, que consiste num documentário em longa-metragem e numa biografia, ambos em avançado estágio de produção.

⁵ Teste que integra a seleção dos candidatos às vagas disponíveis nos cursos de bacharelado e licenciatura em música na maioria das universidades brasileiras e que procura avaliar o desenvolvimento musical dos candidatos. Nesse tipo de seleção, aqueles que tiveram formação musical prévia – o que, no Brasil, em geral implica a frequência a espaços particulares de formação – tem maior chance do que aqueles que aprenderam música fora dessas instituições, o que desperta críticas ao teste.

agenda política nacional: a educação, fenômeno complexo e conflituoso que não pode ser individualizado na figura do mestre, por mais competente que este seja.

O mito do professor heróico floresce no ritmo do desmonte do Estado, com a transferência de responsabilidades do poder público para as mãos da iniciativa privada. Isto, claro, tem efeitos sobre a educação pública e a profissão docente, cada dia mais proletarizada e menos atrativa. Em meio ao caos provocado pela ausência intencional dos representantes políticos, o reforço da imagem heróica do profissional do magistério pretende escamotear a natureza da crise da educação. Nesse contexto e no momento em que a música ensaia seu retorno à escola, através da Lei 11.769/08, que prevê a inclusão da música como componente curricular obrigatório da disciplina Artes, é urgente pensar a formação do professor de música, incluso as concepções do ser professor e do ensino de música veiculados por poderosos meios de comunicação. Cumpre aos mestres enfrentar os mitos erigidos em torno de si. Posto que, parafraseando Paulo Freire, movemo-nos como educadores porque, primeiro, movemo-nos como gente.

2 PROFESSAR É PROFISSÃO?

Será que eles sabem que ser professor é um dom, uma vocação? A pessoa nasce professor. E não tem que se envergonhar, apenas com o salário [...] professor é mais que vereador, que prefeito, porque nem é profissão, é missão. (Alexandre Garcia, comentarista da Rede Globo de televisão).

No Brasil, ao lado do bombeiro e do paramédico, o profissional da educação básica é uma das raras unanimidades nacionais⁶. A sociedade em geral parece conferir-lhe grande distinção, ressaltando o caráter “nobre” da docência. Contudo, se a imagem social do professor goza de razoável prestígio, o estatuto profissional do magistério é sistematicamente desvalorizado, especialmente em termos salariais⁷, fato que se expressa na demanda decrescente pelas licenciaturas nas universidades brasileiras⁸.

Entender a formação dessa imagem idealizada do professor no Brasil demanda o (re) conhecimento do nosso processo de formação histórica. A educação escolar surgiu em nosso país como parte do processo de colonização⁹, significando, nas palavras de Saviani (2010, p. 29), “a inculcação, nos colonizados, das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores”. Não à toa a catequese, na

⁶ Esta afirmação se baseia em pesquisa realizada pela consultoria alemã GfK Verein, em 2014, versando sobre as profissões mais confiáveis de 25 países. Os resultados brasileiros seguiram uma tendência mundial. O professor, nos 25 países pesquisados, figura sempre entre as 5 primeiras posições no *ranking* das profissões mais confiáveis.

⁷ Conforme Cunha (*apud* BUTTLER, 2014), o professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes. Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos.

⁸ Segundo matéria publicada em 18 de maio de 2015 no sítio do jornal O Tempo, houve uma redução de 90% na procura por cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais. Por outro lado, uma matéria publicada no sítio do jornal Correio da Bahia, em 10 de outubro de 2014, apontou que algumas licenciaturas tiveram redução de 50% em sua demanda em apenas quatro anos.

⁹ A palavra “colonização” deriva diretamente do verbo latino *colo*. Os dicionários registram os seguintes significados para o verbo *colo*, *colui*, *cultum*, *colere*: 1. cultivar; 2. morar; 3. cuidar de; 4. querer bem a, proteger; 5. realizar; 6. honrar, venerar (TORRINHA, 1945, p. 163, *apud* SAVIANI, 2010, p. 26). Os dois primeiros significados deram origem à palavra “colonização”. Segundo Bosi (1992, p.11), “Colo significou, na língua de Roma, *eu moro*, *eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de colo é *íncola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia”. Bosi nos esclarece citando que “*Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural em vez do seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra [...] “Não por acaso, sempre que se quer classificar os tipos de colonização, distinguem-se dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo”. “*Colo* está em ambos: eu moro; eu cultivo” (BOSI, 1992, pp.11-12). Dessa forma, conforme Saviani (2010, p. 26), “Colônia” significa espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode sujeitar. Por outro lado, Saviani (2010, pp. 26-27) explica que o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; mandar; querer bem a; proteger. E do supino *cultum* deriva o particípio futuro *culturus* (o que se vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *Paideia*.

figura dos jesuítas, terá um papel fundamental nessa empresa de assimilação civilizacional.

A expulsão dos inicianos de Portugal e das suas colônias, em 1759, desencadeia um progressivo processo de laicização do sistema educacional brasileiro. Não obstante o espírito contraditório do reformismo ilustrado lusitano¹⁰, concedendo a oferta de educação por parte de outras ordens religiosas (carmelitas, franciscanos, capuchinhos etc.), surgem as escolas laicas e os professores leigos, que cobriam parte da procura não atendida pelas instituições religiosas¹¹.

Seja na colônia ou na metrópole, estes primeiros docentes eram indivíduos oriundos das classes mais humildes¹². Para Nóvoa (1995), isto explica os baixos salários que se lhes ofereciam. Campos (2002, p. 65) compartilha esse pensamento e afirma que estes mestres legaram aos professores da educação básica brasileira o desprestígio da profissão, assim como uma tradição conjugada de má-remuneração, falta de preparação e inclinação à improvisação.

Esse caráter semiprofissional do magistério começou a se modificar ao longo do século XIX, com a consolidação burguesa. O professor moderno é o produto dos embates que marcaram esta centúria, consistindo fundamentalmente na oposição entre burguesia e proletariado. Nesse contexto, a pedagogia e a educação ganharam destaque como campos privilegiados de ação político-ideológica das classes em conflito. Cambi (1999, p. 408) explica que:

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

¹⁰ O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante [...] e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. (SAVIANI, 2010, p. 77).

¹¹ No caso concreto do ensino em Portugal, o Alvará Régio de oito de junho de 1759, no âmbito das reformas pombalinas, veio determinar a substituição do corpo de professores religiosos, sob a tutela da Igreja, por um corpo docente laico, sob o controle do Estado.

¹² Era comum que os mestres dos séculos XVII e XVIII fossem homens com alguma moléstia ou enfermidade física, impossibilitados de trabalhar nos campos. Ou, então, eram artesãos, empregados ou mulheres que queriam algumas compensações suplementares. (RABELO, 2010, p. 59).

Em face dessa disputa, era mister garantir o controle sobre a formação do profissional docente, reconhecendo-se na educação uma área estratégica de reprodução social¹³. Destarte, como esclarece Nóvoa (1992, p. 14), o professorado foi constituído graças à intervenção do Estado¹⁴, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino, paralelamente à difusão das ideias liberais e iluministas. A construção da imagem desse profissional, ao longo do século XIX,

Cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1992, p. 14).

Esta identidade forjada pelo Estado burguês trai a ambiguidade do ser professor: ao mesmo tempo em que se tece uma valorização retórica em relação aos educadores, é visível o desprestígio da profissão docente, reproduzido, contraditoriamente, pelo mesmo Estado que lhe canta loas em campanhas publicitárias. Por outro lado, a complexidade da profissão dificulta o seu reconhecimento¹⁵. Afinal, o que a distingue das demais?

Apreciemos o termo profissão. Conforme Sousa (2001, p. 13), ele provém do verbo latino “profiteri”, que significa confessar, testemunhar, declarar abertamente, ligando-se a uma forma de vida publicamente assumida e reconhecida, opondo-se a “ofício”, ao chamado *métier*, posto que a primeira remete à ideia de um saber reconhecido e professado em público e o segundo, aliado à ideia de negócio ou trabalho manual, sugere um conhecimento secreto, revelado apenas aos iniciados, i.e., aos aprendizes dos artesãos.

Esta definição, todavia, não esclarece a especificidade profissional da atividade docente. Munsberg e da Silva (2014, p. 2) procuram determiná-la

¹³ A esse respeito, Bourdieu (2001, p.311) explica que “[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social”, uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força”.

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

¹⁵ Há uma espécie de valorização retórica dos professores. Pede-se de tudo a eles. Quem vai salvar o mundo? Quem vai assegurar o desenvolvimento de todos? Quem vai garantir o progresso? Para todas essas questões, a resposta é sempre a mesma, a Educação. Algumas instituições parecem caminhões enormes carregando toneladas, mas eles têm rodinhas de bicicleta no lugar de pneus grandes. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante. Alguém necessita fazer essas tarefas enquanto ninguém as quer e a escola tem de dar conta delas (NÓVOA, 2012).

aprioristicamente, confrontando-a com as demais profissões¹⁶. Já Roldão (2007) distingue a especificidade do exercício da profissão docente no ato de ensinar, que leva ao conhecimento profissional específico e define a profissionalidade¹⁷ docente:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos [...] que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento profissional docente se dá num processo contínuo de reflexão a partir da sua prática em ação, consolidando sua formação inicial – ainda no período escolar – e em exercício, já que, como pontuam Munsberg e Da Silva,

A formação docente tem início no momento de ingresso na escola como aprendente (sic) e estende-se por toda a vida escolar. Consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional. Trata-se de uma profissão *sui generis*, carregada de especificidades. (2014, p. 3).

No processo de construção do conhecimento profissional, constitui-se a identidade profissional docente, entendida, conforme Garcia et al. (2005, *apud* MUNSBURG e DA SILVA, 2014) pelas posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos professores, através de discursos e agentes sociais, no exercício das suas funções em instituições educacionais¹⁸. Ela é, portanto, uma construção social pontuada pela multiplicidade de aspectos fundantes – classe social, gênero, história

¹⁶ A especificidade da profissão docente pode ser observada, *a priori*, na comparação com todas as demais profissões: é a profissão das profissões, isto é, a profissão que prepara os sujeitos para exercerem outras atividades com competência. Além disso, é a profissão que lida sempre com pessoas. Ao entrar em sala de aula, o/a professor/a se depara com a matéria-prima mais nobre que existe: seres humanos em construção. Há outras profissões que tratam de/com pessoa. Entretanto, os/as profissionais dessas atuam mais como reparadores/as de deficiências ou carências e no tratamento de transtornos. Já o/a professor/a atua na construção de personalidades, na formação integral de pessoas (MUNSBURG; Da SILVA, 2014, p. 2).

¹⁷ Conjunto de aspectos que caracterizam a atividade docente.

¹⁸ Os autores identificam diferentes concepções de identidade profissional docente a partir de modelos de profissionalismo, a saber: a) o *profissionalismo clássico*, fundamentado na existência de um conhecimento especializado e com rígido controle, conferindo à docência um caráter de atividade não profissional ou semiprofissional; b) o *profissionalismo como prática flexível*, em que o trabalho docente conduz a práticas associadas a critérios flexíveis segundo cada localismo; c) o *profissionalismo como trabalho prático*, que considera a docência como atividade na qual os saberes são práticos, experienciais, decorrentes da ação reflexiva; d) o *profissionalismo como trabalho extensivo*, denominado “novo” profissionalismo, que sobrecarrega o trabalho docente com novas funções; e e) o *profissionalismo como trabalho complexo*, cujo trabalho docente passa a ser encarado com alto grau de complexidade, o que pode significar aumento de atribuições, tarefas e responsabilidades, com maior desgaste. (GARCIA et. al., 2005, *apud* MUNSBURG; Da SILVA, 2014, p. 7).

de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão diversificado é a dedicação ao ensino – a ação de ensinar, componente da especificidade da profissão:

Ser professor/a implica ter que dar conta de um corpo de desafios e responsabilidades de ordem pedagógica e social. A profissão docente é tensionada, constantemente, por um conjunto de aspectos intervenientes na prática educativa [...] Ao longo da sua trajetória, cada professor/a vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes), as quais se manifestarão na sua *práxis* docente. [...] A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e personalidade (GARCIA et al. *apud* MUNSBURG; DA SILVA, 2014, p. 9).

É fato que há tempo se aponta uma crise da profissão docente no Brasil, em consequência da desarticulação entre teoria e prática, no período de formação, e em função da proletarização, desvalorização e descaracterização do magistério, com conseqüente crise de identidade profissional. Por outro lado, na sociedade pós-moderna, cada vez mais a identidade é esculpida pelo saber, o que evidencia o papel fundamental do professor. A profissão docente ganha centralidade numa realidade na qual a constituição identitária depende cada vez mais de formação.

O magistério, portanto, é sim uma profissão, em construção contínua, que precisa, porém, romper com os modelos de racionalidade técnica de formação profissional e que requer valorização, com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Não se confunde, dessa forma, com uma “missão”, mas se define como uma atividade fundamental para o progresso social, não pretendendo, contudo, descaracterizar-se enquanto profissão.

3 O LUGAR DO PROFESSOR DE MÚSICA E DA MÚSICA NA ESCOLA

No que diz respeito àquilo que é próprio da sua atividade profissional, o professor de música não se diferencia dos seus colegas. Todavia, no panorama educacional brasileiro, o ensino de música apresenta problemas peculiares. Um aspecto que ressalta imediatamente é a disparidade entre a formação acadêmica e a prática profissional. Embora seja habilitado para uma atividade específica (o ensino de música), o professor de música normalmente se depara com um sistema escolar que lhe exige a polivalência, compreendida de forma equivocada, dificultando a prática sistemática de ensino na sua área específica de formação, de acordo com os objetivos da sua disciplina.

Este problema remete a questões de ordem política e jurídica. A partir da década de 1930, as políticas públicas voltadas ao ensino de Artes e de música no Brasil passaram a ser regulamentadas. O impulso para o ingresso dessas disciplinas no sistema escolar, contudo, é anterior à normatização legal, especialmente com a Semana de Arte Moderna de 1922¹⁹. Conforme Dias e Lara:

Naquele contexto, foi de suma importância, para o ensino de Artes, o papel dos modernistas Oswald de Andrade e Anita Malfatti, os quais introduziram atividades que buscavam a apreciação, em termos estéticos, da arte infantil, como também introduziram [...] metodologias inovadoras sobre o ensino de Artes, baseadas na *livre expressão* e no *espontaneísmo* (2012, p. 909, destaque nosso).

Esta ênfase na livre expressão fundava-se no pressuposto de que a arte não deveria ser ensinada às crianças, mas ser expressada por elas. Defendiam, dessa forma, a livre expressão e a atenção à espontaneidade das crianças. Ao professor caberia um papel eminentemente passivo, devendo interferir o mínimo no processo de ensino-aprendizagem, preservando a autêntica expressão dos pequenos.

É importante destacar que o processo histórico em defesa do ensino de Artes no Brasil foi fortemente influenciado pelos movimentos internacionais filiados à

¹⁹ A Semana de Arte Moderna ocorreu entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, no teatro municipal de São Paulo, com apoio do governador paulista Washington Luís (1869-1957). Marcou o início do modernismo no Brasil, buscando a renovação da linguagem e rompendo com os padrões estéticos do século XIX, ainda vigentes no nosso país.

Arte-Educação, com repercussões em nossas políticas educacionais, especialmente no que concerne ao ensino de Artes na escola.

Com a reforma de Fernando de Azevedo (Lei 3.281/1928), instituiu-se o jardim de infância e se incluiu a musicalização para crianças, bem como o ensino de música nos diversos cursos. Esta iniciativa abriu espaço às concepções modernistas do ensino de Artes e de Música na escola, no contexto de um conjunto de grandes mudanças que ocorriam na educação brasileira.

Saviani (2010, p. 177) elucida que as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, via Estado, do processo de escolarização, considerado grande instrumento de participação política. Isto porque, com o advento do governo “provisório” de Getúlio Vargas (1930-1934), a ordem social, política e econômica do país sofreu uma reordenação, passando a ocorrer o “[...] deslocamento da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2010, p.191).

Também nesse período as ideias do filósofo e educador estadunidense John Dewey são amplamente aceitas e operacionalizadas por educadores brasileiros de feição progressista. Dewey foi o mais célebre nome do pragmatismo – por ele chamado de instrumentalismo, corrente de pensamento que avalia as ideias de acordo com a sua aplicabilidade a problemas reais. No campo pedagógico, Dewey defendia a educação integral das crianças, baseada na associação entre as tarefas e os conteúdos ensinados. Dessa forma, os infantes eram estimulados a experimentar e pensar por si próprios, o que os levaria à reflexão e à autonomia.

No início da década de 1930, as ideias escolanovistas²⁰ fervilhavam no país. No campo institucional, este ideário se materializou na reforma empreendida por Anísio Teixeira – ex-aluno de pós-graduação de John Dewey – em 1932, quando

²⁰ Refiro-me ao movimento escolanovistas, que se originou na Europa e que exerceu grande influência no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, quando o país passava por grandes transformações sociais, econômicas e políticas. Num mundo marcado pela expansão industrial e urbana, a educação era vista, por um grupo de intelectuais brasileiros opostos à educação tradicional, ligada à Igreja Católica, como a chave para preparar a população brasileira para estas transformações estruturais.

ele era diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro²¹. No campo de Artes, a Pedagogia Nova voltava-se à expressão individual e subjetiva do aluno, tendo como preocupação central o *processo* e não o produto, expresso no princípio do “aprender fazendo”, no sentido de inserir o aluno na sociedade de forma cooperativa, o que vinha ao encontro do sentido democrático contido nas ideias de Dewey.

Com a promulgação da Constituição de 1934, que pela primeira vez colocava a educação como um direito de todos e, especialmente, com o Estado Novo (1937-1945), o ensino de Artes e de Música ganhou novo enfoque, sem a preocupação expressionista de que era objeto até então. Isto se explica porque Getúlio Vargas, no bojo de uma política autoritária, utilizou a educação popular como meio de legitimação da nova ordem:

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial implantado no Brasil [...] travou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. É o início da *pedagogização* da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte, como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional (BARBOSA, 2003, p.2, destaque nosso).

Nesse contexto, os modernistas Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos têm papel destacado, especialmente o primeiro, que ambicionava delinear uma identidade brasileira em Artes, livre dos cânones europeus. No âmbito do ensino de música, o canto orfeônico²² emergiu com força nas escolas regulares. Ao contrário do canto coral, o canto orfeônico não está ligado à formação profissional do músico, tampouco ao estudo de um repertório técnico, não exigindo, dessa forma, conhecimentos vocais apurados. Na verdade, ele era utilizado tão somente para a alfabetização musical nas escolas regulares.

²¹ Cumpre observar que não houve um mero transplante de ideias da Escola Nova em nosso país, mas um conjunto de ressignificações desse ideário, de acordo com a realidade brasileira.

²² O canto Orfeônico tem sua origem apontada no início do século XIX, associada à criação da primeira sociedade coral, chamada Orphéon, em 1831, na França. Inicialmente o canto orfeônico teve por finalidade a “civilização” dos costumes e o lazer, tanto nas escolas como entre os operários e forças armadas e, posteriormente, em outros setores sociais. O Orphéon tornou-se não só uma prática, mas também uma instituição para disciplinar através do canto amador. Além da função de disciplina e construção de costumes, foi atribuído ao canto orfeônico um importante papel como ferramenta para auxiliar na construção da identidade nacional, algo que vários países europeus buscavam entre o fim do século XIX e o início do século XX. Assim a prática do canto foi uma forma de reforçar o nacionalismo em vários países, incluído o Brasil.

Ainda antes, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, o canto orfeônico fora incluído como disciplina obrigatória nas escolas regulares brasileiras, através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Anos depois, com o Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, foi instituído o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Essa medida expandiu o canto orfeônico para outras regiões brasileiras, uma vez que, até então, os cursos concentravam-se no Rio de Janeiro e eram coordenados pelo SEMA²³. Mais tarde, esse papel caberia à universidade do Distrito Federal.

A oficialização da disciplina de Canto Orfeônico foi efetivada pela Lei Orgânica do Canto Orfeônico, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946. Segundo Lisboa (2005, p. 58), há uma ligação evidente entre o canto orfeônico e o movimento Escola Nova, uma vez que, desde o seu princípio, o canto orfeônico usava a música como meio de formação do caráter e valorização do coletivo. Além disso, o aspecto da democratização do ensino de música implícito nesta modalidade de canto coletivo se alinhava bem aos ideais do movimento escolanovista.

Ao mesmo tempo em que o canto orfeônico era eleito como a modalidade de ensino de música no sistema escolar brasileiro, o movimento Música Viva, liderado pelo músico e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter, tomava forma no país. As ideias de Koellreutter fermentaram no Brasil especialmente no decênio de 1938/1939, em pleno Estado Novo. Segundo Kater (1994, p. 1):

Com a formação da Música Viva estabelece-se gradualmente uma nova concepção e função social da música. Ela pretende associar-se agora mais diretamente à atualidade das conquistas vibrantes na Europa, verificadas no campo das artes, da música, das ciências exatas e humanas.

Este movimento não se difundiu no âmbito escolar formal, mas através de cursos, conferências e transmissões radiofônicas nas quais se veiculavam obras contemporâneas de compositores brasileiros e estrangeiros. Estes programas consistiram na feição educacional do movimento. As transmissões eram realizadas

²³ O SEMA foi criado em 1932 com o nome de Serviço de Música e Canto Orfeônico, passando, em 1933, a ser denominada Superintendência de Educação Musical e Artística, do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Villa-Lobos assumiu o cargo de direção desse órgão, a convite do educador Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, no ano de 1931 (LISBOA, 2005, p. 24).

pela PRA-2 (Rádio Ministério da Educação e Saúde, do Rio de Janeiro), com execuções de obras ao vivo, além de palestras e outras formas de divulgação musical.

A educação musical infantil foi contemplada com Genny Marcondes (1916-2011) e seu programa “Apreciação Musical”, no qual a simpática personagem “Dona Genny” e algumas crianças dialogavam sobre temas musicais. Além disso, Genny também estrelou o programa “O Mundo em (da) Música”, direcionado ao público infanto-juvenil, com assuntos sobre instrumentos, fabricantes e intérpretes. Assim, percebe-se o empenho do movimento Música Viva para oferecer formação musical, técnica e cultural ao mais amplo público possível.

No que concerne ao contexto mais amplo do ensino das artes no país, não obstante a reorientação da política educacional promovida pelo Estado Novo, verifica-se, no início dos anos 1940, o movimento Educação Através da Arte (MEA), o qual influenciou de forma expressiva o Movimento de Arte-Educação e as decorrentes Escolinhas de Arte do Brasil (EAB). A inspiração, como soía ocorrer, era estrangeira. Em 1943, o inglês Herbert Edward Read (1893-1968) formulou um conjunto de ideias cujo princípio era a arte para a educação. A chamada Educação Através da Arte foi relacionada à noção de Arte-Educação, em razão do que Read é considerado um dos seus precursores.

Read acreditava que a livre-expressão favorecia a imaginação, bem como a criatividade, e como um dos expoentes sobre a relação entre a arte e a educação, suas ideias entusiasmaram diversos outros estudiosos da área em todo o mundo. “Em síntese, as ideias de Read sobre o desenvolvimento psicológico e a livre-expressão representaram o eixo condutor da Arte-educação, ao favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade” (BACARIN, 2005, p.75).

Augusto Rodes²⁴, Alcides da Rocha Miranda²⁵ e Clóvis Graciano²⁶ fundaram, em 1948, a Escolinha de Artes do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, com

²⁴ Augusto Rodrigues (1913-1933) foi artista plástico, arte-educador, pintor, desenhista, gravador, caricaturista e fotógrafo.

²⁵ Alcides da Rocha Miranda (1909-2001). Arquiteto, pintor, desenhista, professor, pesquisador e conservador do patrimônio brasileiro, formou-se em 1932 em Arquitetura, pela Escola Nacional de Belas Artes.

instalações improvisadas. A iniciativa se expandiu para o Movimento Escolinha de Arte (MEA), apoiado por educadores preocupados com a democratização da educação no Brasil, num contexto de redemocratização do país. O MEA tinha seus pressupostos baseados no pensamento da Escola Nova e fundamentava-se em Dewey e Read. A proposta da Escolinha de Arte era transformar a prática dos professores e da educação para alcançar o respeito à livre-expressão das crianças.

O MEA alcançou maior penetração no contexto escolar brasileiro a partir de 1958, quando classes experimentais foram introduzidas nas escolas públicas de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Entretanto, com a inserção do ensino de Artes na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o MEA perdeu sua força na educação básica. A aprovação dessa importante lei ocorre num período histórico de grandes mudanças na estrutura econômica brasileira.

Os anos 1960 demarcaram uma nova orientação da economia brasileira, no bojo de uma nova fase do desenvolvimento industrial iniciado décadas antes, caracterizada pela produção de bens de consumo. Nesse contexto, a educação popular tornou-se uma vez mais objeto de preocupação da *intelligentsia* nacional. Porém, pensada em novos termos, como instrumento de participação política da sociedade, como explica Saviani:

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo e ajustá-lo à ordem existente (2010, p. 315).

Restritas a ateliês e relativamente elitizadas, as Escolinhas de Arte ficaram à margem desse movimento político-ideológico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional extinguiu as classes experimentais introduzidas anos antes nas escolas públicas. Às EAB e ao MEA coube, naquele período, tão somente a divulgação da sua metodologia no interior das escolas. Com as transformações políticas posteriores, contudo, seu papel se modifica. Na década de 1970, o MEA, ideologicamente alinhado à pedagogia tecnicista, funcionará como uma espécie de

²⁶ Clóvis Graciano (1907-1988). Pintor, desenhista, cenógrafo, figurinista, gravador e ilustrador brasileiro.

consultoria de escolas públicas e privadas e retornará com força na década de 1980, com o fim do regime militar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) propôs, no artigo 38, § 4º, “Atividades complementares de iniciação artística”. Esse foi o marco da inclusão da disciplina Artes na escola regular. Da forma que foi redigida, contudo, essa legislação abria espaço para a flexibilidade até então verificada no âmbito do ensino de Artes no Brasil. Nesse contexto, a Universidade de Brasília (UNB), cujo reitor era Anísio Teixeira, se destacou na tentativa de elevar a arte-educação a um novo patamar, com a criação de uma escola de artes no interior da instituição, formada por uma equipe multiprofissional. Contudo, com o golpe civil-militar de 1964 e os expurgos ocorridos nesta instituição, vista como subversiva pelos golpistas, o movimento arrefeceu.

Na verdade, a ditadura instaurada em 1964 inicialmente restringirá o ensino de Artes ao ambiente das escolas particulares. Os governos militares imporão, posteriormente, uma reforma educacional expressa na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir dela, estipulou-se a inserção da *Educação Artística* nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

Para o ensino de Educação Artística, a Lei Federal nº 5.692/1971 demonstrou-se um impasse tanto para os professores de Artes que já atuavam nas escolas como para os estudantes que buscavam formação profissional. Para os primeiros, foram organizados cursos rápidos, de fim de semana, ou de férias, a fim de garantir seus empregos. Para aqueles interessados em formação, foram criados cursos de graduação.

Para se formar os professores que atuariam nessa disciplina [Educação Artística], foi criado, em 1973, pelo governo, o curso de graduação em Educação Artística, com formação polivalente nas diversas linguagens artísticas. O profissional era formado em dois anos, no curso de Licenciatura Curta em Educação Artística e era habilitado a ensinar aos alunos de 1ª à 8ª série, ou até, no segundo grau, as Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. (DIAS e LARA, 2012, p. 923).

No caso da Licenciatura em Educação Artística, regulamentada pela Resolução nº 23/73, o professor deveria estar apto a, após (apenas) dois anos de estudos, ensinar diferentes tipos de linguagens artísticas aos alunos do ensino básico. Caso desejasse prosseguir nos estudos, poderia acessar a licenciatura plena e obter habilitação específica em Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas ou Música.

De acordo com Barbosa (2002, *apud* LANA e DIAS, 2012, p. 923), essa formação polivalente é uma variante, reduzida e incorreta, do que era praticado nas escolas americanas, que tinha por objetivo desenvolver a interdisciplinaridade ou também as chamadas artes relacionadas. Já para Frange (2002, p. 40), “os cursos foram [...] implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer ‘qualquer coisa’, partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucatas”.

Tal situação se dava porque a reforma educacional de 1971 impôs a polivalência como novo conceito de ensino de Artes. A disciplina Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de Artes Plásticas, Música e Teatro. Porém, o que de fato a reforma trouxe foi uma confusão entre os termos integração e polivalência²⁷, em função da qual houve uma espécie de “diluição” desses conhecimentos, com a conseqüente desvalorização e progressivo desaparecimento do ensino de música na educação básica em nosso país.

Os alunos formados nesses cursos prestavam concurso público, conforme a Lei Federal nº 5.692/1971, para lecionar da 5ª à 8ª série, ou no segundo grau. As então séries primárias ficaram sem professor especializado na área, logo, o ensino da música foi se minimizando em músicas cantadas em eventos da escola e em datas comemorativas. (DIAS e LARA, 2012 p. 923).

Segundo Penna (1995), a criação das licenciaturas em Educação Artística, em muitos casos, desestruturou os bacharelados em artes plásticas e as

²⁷ Segundo CRUZ (2012, pp. 2896-7), o conceito de polivalência na educação brasileira surge no contexto da reorganização do capital, a partir da década de 1960, que coincide com a instauração de um regime ditatorial civil-militar em nosso país. O termo polivalência ou polivalente aparece pela primeira vez no campo educacional brasileiro nas indicações apresentadas pelo conselheiro Valmir Chagas no Conselho Federal de Educação – Parecer nº23/73. Esta Indicação instituiu as licenciaturas polivalentes de Educação Artística e Ciências. A Resolução nº 23/73 regulamentou a licenciatura curta em Educação Artística. Com a Lei 5692/71, que integrou as disciplinas Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas na disciplina Educação Artística, a confusão entre integração e polivalência foi sacramentada, diluindo-se ou excluindo-se os conteúdos específicos de cada área da vida escolar.

escolas de belas-artes. Dessa forma, as licenciaturas em EA tornaram-se espaço por excelência para a construção e divulgação de um discurso próprio da arte-educação, muitas vezes voltado às artes plásticas, por sua própria origem. Santos (1994, pp. 9-10) compartilha esse raciocínio, quando explica que:

Embutida no currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus como uma das linguagens de “Educação Artística” [...] a música passou a atuar como “pano de fundo” para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem autoexpressiva.

Paralelamente, nos Estados Unidos, durante os anos 1960 e 1970, os currículos escolares passaram por rigorosa avaliação. O currículo flexível deu lugar aos programas de estudos, com maior rigor e coerência àquilo que seria ensinado nas escolas. Os professores de Arte passaram a reexaminar suas práticas, procurando embasar melhor o ensino da sua disciplina. Essa preocupação influenciou na elaboração de uma nova abordagem no ensino de Artes, denominada *Discipline Based Art Education* (DBAE), ou “Arte-Educação como Disciplina”. Esta proposta teve forte influência sobre os arte-educadores brasileiros.

O DBAE foi elaborado com o objetivo de promover experiências nas quais os alunos pudessem *refletir* sobre a arte. Seus antecedentes originam-se nas críticas tecidas a respeito do currículo de Artes, vivenciado na década de 1960, nos Estados Unidos. De acordo com Rizzi (2002, p. 66), “[...] um paradigma diferente daquele da autoexpressão criativa que dominou o universo de ensino da Arte no pós-guerra, nos anos 40 e 50”.

Além da característica de expressar-se livremente, inserida com o advento das ideias modernistas, a preocupação em Artes estava voltada para que a criança pudesse ter experiências de diversas manifestações artísticas. A proposta do DBAE era baseada nas experiências fundamentadas na relação entre o aluno e as artes. De acordo com Eisner (2008, p.84). “[...] existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas veem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte”.

Após a *débauche* do regime militar e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/1996), a oferta do ensino de Artes é

garantida no sistema educacional brasileiro²⁸. O processo de elaboração dessa lei durou oito anos, desde a sua proposta inicial até a redação do documento final. Ao longo desse tempo, várias propostas foram encaminhadas. Nestas, ora o ensino de Artes estava presente, ora ausente (ver quadro abaixo). Estas alterações expressam os conflitos políticos pela inclusão da Arte na escola, o que foi promovido especialmente por ação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).²⁹

Quadro 1 - Projetos de lei versando sobre ensino de Artes na LDB

PL 1258 – A/1988 (apresentado pelo Dep.Octávio Elísio)	Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.
SUBSTITUTIVO JORGE HAGE (dez./1988 – jun./1990)	Cap.VII, Art. 35: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas”.
PROJETO DARCY RIBEIRO PL 67/1992	Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.
LDB (Lei 9394/1996, sancionada em 20/12/1996)	LDB (Lei 9394/1996, sancionada em 20/12/1996)

Fonte: Dias e Lara (2012).

Dessa forma, a inclusão do ensino de Artes na escola teve forte influência da Arte-Educação, embora numa nova perspectiva. Ainda assim, isso não garantia o espaço da música no ensino de Artes, uma vez que a LDB não previa a obrigatoriedade do ensino desta arte no âmbito da educação básica. Esse cenário

²⁸ No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (BRASIL, 1996).

²⁹ A presença do ensino de Artes na escola foi uma reivindicação constante da Faeb, que passou a publicar periodicamente em seus boletins os anseios políticos para a área e os principais compromissos dos arte-educadores com o ensino de Artes: “[...] desmantelamento da política educacional que foi implantada com a Lei 5692/71, que, embora tenha considerado Educação Artística como obrigatória nos vários níveis de ensino, revestiu-a com uma visão polivalente, desconsiderando-a como área de conhecimento e sujeitando-a nos currículos a uma mera “atividade decorativa”; - desmantelamento da política de formação do professor em Educação Artística a [sic] nível de 3º grau [...]. As grandes disparidades ocorridas nestes cursos provocaram uma falta de identidade na própria formação do arte-educador, fragilizando sua função e papel educacional; - alheamento institucional na formação avançada dos especialistas e professores de Arte. No Brasil apenas existem: um mestrado e doutorado em Artes Plásticas e Artes Cênicas [...] três mestrados em Música [...] e um mestrado em História da Arte; - posicionamento e intervenção frente aos projetos de lei que vêm sendo apresentados para a LDB, garantindo no ensino fundamental e médio a obrigatoriedade de um currículo mínimo [...] mantendo um continuísmo histórico das chamadas “disciplinas básicas”; - defesa e garantia dos princípios nascidos e fundamentados pela experiência de anos de atuação nas salas de aula e nas comunidades, bem como na análise crítica da prática do ensino da Arte (FAEB, 1989, p.2-3).

mudou com a Lei 11.769/2008, que altera a Lei 9.394/96, determinando a obrigatoriedade – mas não exclusividade – da oferta do conteúdo Música no componente curricular Artes nas escolas de educação básica³⁰.

Contudo, os caminhos para que a música volte à educação básica continuam dificultados, uma vez que a ampliação do termo “polivalência” relega à música um papel de “práticas recreativas e lúdicas”, com pouca relação aos objetivos específicos do ensino e da aprendizagem dessa arte. Para perceber este fato, basta elencar os objetivos do ensino de música na escola, segundo os PCNs (BRASIL, 1997):

- Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar;
- Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros;
- Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação;
- Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação;
- Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.);

³⁰ Art. 1º art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

- Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo interrelações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento;
- Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores;
- Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical;
- Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias;
- Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica;
- Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o

mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo);

- Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho.

No dia-a-dia escolar, com apenas uma hora/aula por semana, disputando carga-horária com colegas de outras disciplinas, enfrentando problemas estruturais – falta de espaço adequado, de instrumentos etc. – e instados a dar conta de diferentes artes, é muito difícil que o professor de música cumpra estes objetivos. Por outro lado, a lei 11.769/2008 traz um significativo e pertinente veto ao parágrafo 62, versando sobre a habilitação necessária para o ensino de música na escola:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (BRASIL, 2008).

O texto do veto serve de mote para um segundo ponto problemático no que diz respeito ao ensino de música no contexto escolar: a formação da identidade docente do professor de música. Sua própria trajetória acadêmica dificulta essa percepção. De acordo com Alvarenga e Mazzotti (2013, p. 677), as licenciaturas em geral são atravessadas por um debate que impõe um falso dilema: o professor deve ser um especialista no seu campo de conhecimento ou deve aprender a ensinar?

Com a criação dos bacharelados em música, após a reforma de 1971, esta situação se tornou mais confusa. A distinção entre as duas modalidades de graduação superior em geral é pouco clara, mormente porque suas matrizes curriculares são semelhantes. Em muitos casos, as licenciaturas se diferenciam dos bacharelados pelo simples acréscimo de disciplinas pedagógicas, como se isto fosse suficiente para se formar um professor de música e como se este não carecesse de formação específica.

Acrescente-se o fato, ressaltado por Alvarenga e Mazzotti (2013, p. 678), que nem sempre é simples, para o licenciando em música, perceber que a

metodologia utilizada no seu aprendizado individual deverá ser diferente daquela empregada em caráter coletivo, no espaço da escola regular. Some-se a isso o fato de que as representações de ser professor e ser aluno não se modificam substancialmente ao longo da formação do futuro professor de música, o que se expressa numa prática docente similar à prática do graduando e dificulta sua inserção no espaço escolar, levando muitos licenciados em música a preferir as escolas especializadas à escola regular.

Se a constituição da identidade docente para o professor de música é problemática, também o é a constituição da identidade profissional do músico. Ao longo do tempo, em diversas épocas e lugares, o trabalho do músico é marcado pela informalidade e pela sazonalidade. Raynor (1981) explica que no contexto europeu, entre os séculos XV e XVIII, quando da formação, expansão e declínio das guildas (corporações de ofício), a guilda de músicos era uma das poucas que não exerciam o ofício em tempo integral, podendo seus membros ser mestres-artesãos em outros ofícios, o que ocorria devido à inconstância do trabalho musical. Sendo o trabalho irregular, os salários não eram suficientes, o que fazia com que os músicos buscassem outros serviços musicais menores ou mesmo outras profissões para exercício em concomitância.

Não é excepcional que o músico profissional, a fim de sobreviver, exerça diferentes atividades – instrumentista, produtor etc. – e profissões. Além disso, como relatam Alvarenga e Mazzotti (2013), subsiste, no discurso dos próprios músicos, uma concepção romântica do artista apoiada nas noções de talento, dom e inspiração como qualidades inerentes a determinados indivíduos, o que coloca a figura do artista em posição superior em relação às demais pessoas³¹. Essa

³¹ Esta concepção se consolidou a partir do século XIX pela ampliação das cidades, e dos modos de impressão e difusão da informação; pela popularização dos concertos públicos; e pelas modificações instituídas nas relações de trabalho que separaram as funções de compositor e executante. Com a dissociação entre composição e execução, as noções de técnica e arte, consideradas anteriormente sinônimas (o artesão que conhecia a técnica, tinha o domínio da arte), ganharam significados diferentes. A técnica ficou vinculada ao conjunto de regras para realizar algo, em geral, mecanicamente e a “verdadeira” arte ficou associada à expressão livre de normas, à exteriorização de sentimentos daquele que cria por inspiração, em um contexto que transcende o humano. Assim, oculta-se o trabalho do músico uma vez que o aprendizado das técnicas para o domínio da execução de um instrumento ou da composição é considerado algo objetivo e exterior, sendo a música autêntica produzida por aquele que tem o talento, uma capacidade inata, e não resultado do estudo e do trabalho da pessoa para manipular as técnicas de produção sonora e musical. Nesta perspectiva, é o músico um epítome do divino na terra, sendo a música que produz a

“distinção” desconsidera a capacidade de aprendizado musical de todos aqueles que não forem “iluminados” pelo dom, fato que dificulta a própria percepção do papel do professor de música no contexto escolar. Afinal, ele ensinará a todos ou apenas aos mais talentosos?

Quando falamos sobre a concepção de música e da sua função na escola, a força do idealismo também se faz presente. Em pesquisa realizada com professores de música atuantes em escolas municipais do Rio de Janeiro, Duarte (2004, *apud* ALVARENGA e MAZZOTTI, 2013) relata que os estudantes concebiam a música como: (1) linguagem que expressa emoções e sensibiliza; (2) essência do mundo, ao estabelecer uma relação holística com a vida; (3) princípio organizador do mundo, pois está presente em todos os lugares. Entre as funções da música na escola, este mesmo grupo afirmou que a música é um elemento “transformador” do alunado e do ambiente escolar, sendo importante no combate às mazelas da educação.

Como dissemos anteriormente, o professor de música não se diferencia substancialmente dos seus colegas de profissão, no que concerne à especificidade da profissão docente, compartilhando, em geral, os mesmos problemas enfrentados pelos seus pares. Isto nos concede sua análise com base nos modelos de professor consagrados pelo cinema. Contudo, é visível a pequena importância atribuída ao ensino de música no sistema escolar brasileiro, considerando que ela se inclui como conteúdo de uma disciplina com pequena carga-horária semanal e, quando muito, se faz de fato presente em projetos ou atividades excepcionais, fora do horário regular das aulas.

A dificuldade de inserção no espaço escolar, pouco receptivo ao ensino de Artes, é ampliada em função da formação que o licenciando em música recebe ainda na universidade. Sem conseguir se identificar como profissional docente, não é incomum que ele se afeire ao título de músico, alimentado por uma concepção romântica de artista, ou então se considere um músico que também – às vezes por força das circunstâncias – ensina. Levando em conta as múltiplas atribuições tanto

expressão do inefável. Estas representações são largamente difundidas e encontram-se enraizadas no senso comum, sendo reforçadas por reportagens e revistas da área artística (SCHROEDER, 2004 *apud* ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013, p. 679).

do professor como do músico, a identidade deste profissional diluiu-se completamente.

Contudo, a música é vista pelo professor de música como uma arte que pode “transformar” o ambiente educativo, o que não expressa exatamente os objetivos do ensino de Artes e nem de Música na escola, mas revela uma representação idealizada da música e da sua função na escola. Isto não é casual, mas ilustrativo da influência de concepções acerca da música e da educação que têm forte ressonância sobre a sociedade, sendo apropriadas e divulgadas por obras artísticas, incluso o cinema.

A este respeito, as ideias do filósofo grego Platão (Atenas, 428/427 – Atenas, 348/347 a.C) ainda têm forte ascendência sobre as concepções acerca do papel da música na sociedade. Conforme Rocha Jr. (2007, p. 36), o filósofo ateniense acreditava que os hábitos de um homem se tornam a sua natureza e se manifestam na forma de *éthos*. Nessa perspectiva, se ele entra em contato com uma música nobre, logo desenvolverá um comportamento nobre, a sua própria alma tornar-se-á nobre. Uma vez que a música tem o poder de influenciar na formação da alma, ela também poderia ter um papel importante na formação e na manutenção da ordem interna de uma *pólis*. Essa concepção será visível nos filmes que têm o professor de música como personagem principal.

O lugar do professor de música no cinema, portanto, liga-se a modelos de representação do profissional docente apresentados no âmbito da sétima arte, ao longo dos anos. Conheceremos a seguir os principais modelos de professor exibidos no *écran* nas últimas décadas, nos filmes mais populares do gênero.

4 O PROFESSOR NO CINEMA

Personagem socialmente relevante, o docente será representado de diferentes formas no campo da sétima arte. Conforme Grobman (2003), com Adeus, Mr. Chips (ING, 1939),³² baseado no romance homônimo de James Hilton, o público foi exposto pela primeira vez a longas-metragens versando sobre o trabalho e a vida do professor. Em parte, isto se deu pelo sucesso do longa, que disputou com o extraordinário E o Vento Levou (EUA, 1939) nada menos que impressionantes sete indicações ao Oscar de 1940³³.

Para além do sucesso de público e crítica, esta película apresentou um modelo civilizador de professor ainda identificável em diversas produções do gênero, como ensina Brown:

O professor como um pastor guiando seus jovens garotos [...] para a maturidade futura como [aquele] personificado pelo avuncular³⁴ *Mr. Chips*, estabeleceu um modelo cinematográfico que durou 20 anos e que ainda é recorrente, sob novas formas, neste século (2015, p. 3).

O vitoriano Charles Edward Chipping (Robert Donat) é um professor inglês de grego e latim que inicia sua carreira aos 25 anos, em 1870, na Brookfield Public School, internato para garotos. Recebido com chacota pelos alunos, *Mr. Chipping* emprega uma disciplina férrea, que impõe o respeito entre os jovens educandos. Ao passar dos anos, ele se estabelece na profissão, sendo amplamente reconhecido. Não obstante, perde a indicação para a diretoria do internato, apesar do seu inegável mérito, desolando-se profundamente.

Levado a esquiatar nas montanhas austríacas por Max Staefel (Paul Henreid), professor de alemão na Brookfield Public School, Charles conhece a jovem Kathy Ellis (Greer Garson), mulher de caráter expansivo e tendências políticas progressistas e liberais. Aos 58 anos, *Mr. Chipping* se casa e tem sua vida transformada. Kathy tem grande ascendência sobre Charles e influi decisivamente

³² Este filme teve outras duas versões, em 1969 e 2002 (ver anexo).

³³ Concorreu nas seguintes categorias: melhor filme, melhor diretor, melhor ator, melhor atriz, melhor roteiro adaptado, melhor edição e melhor som. O ator Robert Donat derrotou o astro Clark Gable na disputa pela estatueta de melhor ator. Este filme teve várias versões, incluindo um popular musical, em 1969.

³⁴ Referente a tio.

na postura docente do mestre. O ensimesmado *Mr Chipping* cede espaço ao espirituoso *Mr. Chips*, querido por gerações de alunos.

A trágica morte de Kathy, durante o trabalho de parto, junto com o filho do casal, não retarda esta tendência expansiva do caráter de *Mr. Chips*. Seus alunos tentam impedir sua aposentadoria e com a escassez de professores provocada pela eclosão da I Guerra Mundial³⁵ o velho mestre é chamado de volta ao seu posto, tornando-se, aos olhos dos pupilos, um símbolo de tenacidade frente ao suplício do povo britânico. Uma espécie de instituição moral nacional.

Idoso e doente, em 1933, *Mr. Chips* é obrigado a se retirar definitivamente das suas atividades. Em seu leito de morte, o velho mestre ainda tem a presença de espírito de responder a um diálogo de amigos próximos de si, que lamentam o fato do professor não deixar descendentes: “Acho que você disse que era uma pena eu nunca ter tido filhos. Mas você está errado. Eu tenho! Milhares deles – e todos meninos”.

Esse modelo clássico de professor no cinema começa a perder força com as transformações do mundo do pós-guerra, marcado pelo avanço da industrialização e da urbanização, bem como pelas tensões geopolíticas da Guerra Fria, com a constante ameaça de uma hecatombe nuclear. Nunca te Amei (*The Browning Version*, ING, 1951),³⁶ baseado na peça de Terence Rattigan, prefigura um novo modelo de professor no cinema. O amoroso *Mr. Chips* é sucedido pelo amargo professor de grego Andrew Crocker-Harris.

Exigente, reputado como inflexível, Crocker-Harris (Michael Redgrave) soa como uma espécie de anacronismo num país que se moderniza rapidamente. Tripudiado pelos seus alunos, desvalorizado pela escola na qual trabalha, traído às claras pela esposa e seriamente doente – em consequência do que é forçado a se aposentar, o mestre exerce uma amarga reflexão em que quase nada sobrevive ao seu juízo. De fato, seu único esteio com a vida é a ambição intelectual de realizar sua própria tradução de Agamenon, do dramaturgo grego Ésquilo.

³⁵ Clara referência ao momento histórico pelo qual passava o Reino Unido, às portas da II Guerra Mundial. O filme foi lançado em 15 de maio de 1939 nos cinemas britânicos. Historicamente, a Segunda Guerra Mundial estourou no dia 1 de setembro de 1939.

³⁶ Este filme terá uma segunda versão, em 1994, levemente diferente da versão original (ver anexo).

O fracassado Crocker-Harris demarca uma transição da imagem do professor nos filmes. Com a irrupção da adolescência como fenômeno social e o inevitável conflito de gerações que resulta numa constante tendência de rebeldia entre essa nova juventude, um orientador amoroso ao estilo *Mr. Chips* já não é mais viável. É preciso que surja o professor “durão”, mantendo, porém, certa ternura. Um civilizador que deve conter os impulsos naturais de uma geração criada sem a autoridade dos pais ausentes ou mortos durante a II Guerra Mundial.

Estes conflitos serão apresentados ao público no filme *Sementes da Violência* (*Blackboard Jungle*, EUA, 1955). Baseada no livro homônimo de Evan Hunter, surpreendentemente violenta, realista e madura para o seu período histórico, esta obra teve o mérito de apresentar ao mundo o *Rock'n'roll*, contando na abertura e nos créditos finais com a canção *Rock Around the Clock*, de Bill Halley e seus cometas. No Brasil, a fita, lançada em 1956, provocou quebra-quebras em várias salas de exibição, inclusive no Cine Guarani, em Salvador, com a participação do pré-adolescente Raul Seixas, futuro “pai” do rock brasileiro³⁷.

O cenário da trama não poderia ser mais simbólico: a North Manual, uma escola pública situada no subúrbio de Nova Iorque, conhecida pelas disputas entre gangues e por tensões raciais. Os grupos são liderados por típicos representantes da classe proletária estadunidense: o irlandês Artie West (Vic Morrow) e o negro Gregory W. Miller (Sidney Poitier). Seu personagem principal é Richard Dadier (Glenn Ford), um veterano da II Guerra Mundial expulso do exército que retorna à vida civil como professor de inglês.

Não obstante a descrença geral dos seus colegas – que chamam os alunos de “animais” – e a violência presente em atos que vão de uma tentativa de estupro na biblioteca da instituição até uma luta entre o próprio Dadier e Artie West, armado com uma faca, o mestre não desiste, acreditando que a responsabilidade de educar é maior que o desejo de autopreservação. Ganha o respeito do alunado, mas o epílogo da película não deixa claro se Dadier, após tamanho constrangimento, persistirá na profissão.

³⁷ Por outro lado, este filme foi um dos primeiros a defender, através do personagem Richard Dadier, o uso das histórias em quadrinhos como recurso educativo, uma visão muito progressista para aquele contexto. Em meados da década de 1950, as Hq's enfrentavam forte oposição por parte de políticos conservadores estadunidenses, que as acusavam de incentivar a violência entre os jovens.

O professor “durão” ganhou sua forma definitiva do outro lado do Atlântico, com o filme *Ao Mestre com Carinho* (To Sir, with Love, ING, 1967).³⁸ Esta produção britânica é protagonizada pelo ator Sidney Poitier, que encarnara o “adolescente” Gregory W. Miller – Poitier tinha 28 anos, à época – em *Sementes da Violência*, agora na pele do carismático Mark Thackeray. Representação ficcional da cultura londrina, o longa teve grande sucesso ao redor do mundo, especialmente por sua trilha musical, que se tornou uma “febre” nas rádios³⁹.

Da mesma forma que ocorria nos Estados Unidos, a explosão do fenômeno social da adolescência trouxe consigo sérios problemas entre os britânicos, como a gravidez precoce, o racismo, a delinquência e práticas criminosas. É nesse cenário que se encontra Mark Thackeray. Engenheiro eletrônico oriundo da Guiana (ex-colônia britânica), o mestre não consegue encontrar emprego na sua área de formação. Sem alternativa, aceita a oferta de lecionar numa escola problemática situada no subúrbio londrino.

Ao chegar, o professor debutante se depara com a dura realidade do sistema educacional voltado às classes populares: ceticismo dos colegas, indisciplina generalizada, racismo e até mesmo ameaças de agressões físicas. Com seu terno impecável, sua alta estatura e seu olhar sério, ele representa a ordem contra a qual aqueles alunos, filhos de lares desestruturados, se rebelam. Mark pensa em desistir do emprego. Aos poucos, porém, conquista o respeito da turma e “se descobre” professor. Ao ponto de, no final do filme, rasgar uma carta contendo uma oferta de trabalho como engenheiro, preferindo permanecer na escola.

Mark é um professor vocacionado. Sua dedicação ao ensino distingue-o como profissional do magistério, não obstante a falta de formação específica – o que não parece consistir num problema no Reino Unido do pós-Guerra. Contudo, ele

³⁸ Por dever de justiça histórica, é importante citar outro importante filme: *Subindo por Onde se Desce* (Up the down staircase, EUA, 1967). Esta produção estadunidense chegou aos cinemas no dia 19 de julho de 1967, pouco tempo após o lançamento de *Ao mestre com carinho* (14 de julho de 1967), e apresenta os dilemas de uma carismática e idealista professora, em confronto com alunos problemáticos de uma escola nova-iorquina, vivida pela excelente atriz Sandy Dennis, vencedora do Oscar de melhor atriz coadjuvante por *Quem tem medo de Virginia Wolf?* (EUA, 1966). Apesar de muito bem recebido pela crítica, este filme foi eclipsado por *Ao mestre com carinho*.

³⁹ Especialmente a música-título, interpretada por Lulu, cantora escocesa que também atua no filme. Este filme teve uma espécie de continuação, de pequeno sucesso, exibido pela CBS em 1996 (ver anexo).

também personaliza as novas atribuições sociais do professor, no referido período histórico. Na verdade, o personagem encarnado com maestria por Sidney Poitier marcou um ponto de inflexão na representação do professor no cinema. Para Brown:

Sidney Poitier [é] um professor que deve, milagrosamente, reformar delinquentes escolares. Ao mesmo tempo que lhe conferiu maior credibilidade, [este fato] estabeleceu o personagem de Poitier como uma notável, quase mítica figura nobre, por sua integridade e moralidade. Este foi o início de uma mudança do professor civilizador para o que emergiria nos anos 1980, numa série de filmes onde podemos identificá-lo como uma figura heroica, sacrificada, salvadora. (2015, p. 4, tradução nossa).

O final da década de 1980 traz um terceiro tipo de professor, numa série de filmes americanos que lidavam com as classes desfavorecidas no processo de urbanização: os pobres e as minorias étnicas⁴⁰. Nesse contexto, o professor foi retratado como “herói / salvador de estudantes mais pobres e desfavorecidos, geralmente da classe trabalhadora e [pertencentes à] minorias étnicas, [...] provavelmente [...] destinados à prisão, à morte [...] ou à maternidade precoce” (BROWN, 2015, p. 4, tradução nossa).

Entre as mais notáveis produções das últimas décadas, aquela que melhor enfatiza o aspecto “heroico” da atividade docente é o filme *Escritores da Liberdade* (*Freedom Writers*, EUA, 2007). Baseado em fatos reais, a obra nos apresenta à dedicada professora de literatura Erin Gruwell (Hilary Swank), que trabalha numa escola pública com diferentes minorias étnicas. Inicialmente vista com desconfiança pelo alunado, Erin procura quebrar as fronteiras desenvolvendo um projeto de leitura e escrita de diários na escola, inspirado em *O Diário de Anne Frank*. A ideia leva os alunos a descobrir suas potencialidades, superando os conflitos entre si, habilitando-os a se integrar numa sociedade multirracial e democrática.

O que de fato impressiona nesta película não são os resultados do projeto de Erin – sem dúvida extraordinários – mas os exageros na construção dessa personagem. Brown (2015, p. 5) nota que:

Este filme retrata os professores mais como missionários do que profissionais, abrindo mão das suas vidas e do seu conforto em benefício de outrem, sem necessidade de compensação. A Erin Gruwel de Hilary Swank

⁴⁰ Aliás, público frequente nas películas protagonizadas pelos profissionais docentes (ver anexo).

sacrifica dinheiro, tempo e até seu casamento pelo trabalho. Ela parece não ter escolha, mas fazer esses sacrifícios em resposta à negligência deliberada da gestão escolar, que não lhe permite sequer retirar os livros do depósito. A implicação é que ela é muito mais do que só dedicada, pois, a fim de ser uma boa professora, ela precisa ser uma heroína (tradução nossa).

É no bojo dessa celebração cinematográfica da docência que surge, na década de 1990, um dos mais populares professores de música da cinematografia mundial: Glenn Holland, no longa *Mr. Holland, Adorável Professor (Mr. Holland's Opus*, EUA, 1995). Glenn (William Hurt) não se enquadra exatamente no grupo de mestres redentores. Seu personagem, no entanto, não se distingue sobremaneira dos seus pares de outras películas.

Em certos aspectos, Glenn lembra um pouco Mark Thackeray. Crescido em Portland, Oregon, ele é um compositor e instrumentista que teve uma exaustiva carreira até se casar com a jovem Iris (Gleene Headly), aos trinta anos. A fim de passar mais tempo com a esposa, aceita lecionar na bela John F. Kennedy High School. Estamos nos Estados Unidos dos anos 1960, retratados de modo um tanto idílico pelo diretor Stephen Herek, em plena invasão da *British Pop* e no auge das lutas pelos direitos civis em terras americanas.

De início, Glenn enfrenta a má-vontade dos colegas, que não veem sentido em se investir no ensino de música na escola. Além disso, percebe a apatia dos discentes para com o aprendizado de música, ainda fundado na reprodução de modelos padronizados da música europeia. Por outro lado, ele se ressentido da falta de tempo para se dedicar ao seu mais ambicioso projeto: a composição de uma ópera. As difíceis condições financeiras pioram com o nascimento do seu único filho. O garoto apresenta graves problemas auditivos. Os custos do tratamento e do sustento da família obrigam o músico a adiar indefinidamente seu processo criativo.

Enquanto se distancia do próprio filho, Glenn consegue despertar o interesse dos seus alunos para o aprendizado de música através do rock. A estratégia chama a atenção da direção da escola, mas seus efeitos positivos vencem a relutância dos gestores. Sua familiaridade com os jovens se estreita e o mestre enceta relações amistosas com vários deles. À medida que o tempo passa – o filme vai das décadas de 1960 a 1990 –, Holland se torna um professor querido, mas permanece como um músico frustrado com problemas familiares. Com as

mudanças nas políticas públicas educacionais na década de 1990, a música perde seu espaço na escola John F. Kennedy e Glenn, após décadas de serviço, é dispensado.

Contudo, numa sequência apoteótica, em seu último dia de aula, o professor Glenn é convidado a se fazer presente no auditório da escola, onde tem uma grata surpresa: a primeira execução da sua ópera, por parte de alguns dos seus ex-alunos, agora adultos bem-sucedidos em suas carreiras profissionais – nenhuma delas, contudo, ligada às artes. Ao mesmo tempo, o mestre se reaproxima do seu filho, restabelecendo os laços familiares.

Se o maior antagonista de Glenn são os seus problemas econômicos, estes também forçam seu colega Clément Mathieu (Gérard Jugnot) a aceitar o humilde trabalho de supervisor no temível *Fond de l'Etang* (O Fundo do Pântano), reformatório para meninos. Músico “fracassado em tudo”, Mathieu protagoniza o melodramático *A voz do Coração* (Les Choristes, FRA/ALE/SUI, 2004)⁴¹.

Mathieu é uma espécie de pária sem passado que chega ao reformatório francês em 1949, um ambiente de histórias pungentes permeado por uma atmosfera de terror disfarçado de disciplina imposta pelo sádico Rachin (François Berléand), diretor da instituição. Mathieu é um homem de aspecto bastante ordinário. Não parece desejar nada mais que um lugar seguro no difícil contexto do pós-guerra.

Desprezado pelos internos, o supervisor percebe que a música pode contribuir para melhorar o ânimo dos meninos. Com a autorização reticente de Rachin, Mathieu funda um coral no qual se destaca o irascível Pierre Morhange (Jean-Baptiste Maunier), garoto de traços angelicais com grande talento para o canto. Apesar do seu gênio, Morhange aceita a orientação de Mathieu. O grupo começa a realizar progressos e chega a se apresentar para importantes figuras da sociedade francesa.

Contudo, um incêndio criminoso destrói o internato. Clément salva por acaso a vida dos garotos, ao promover, sem autorização, um passeio nas cercanias do Fundo do Pântano. Apesar do seu feito, Mathieu é despedido por quebra de

⁴¹ Indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro e de melhor canção original (ver anexo).

regras. O mestre recebe uma comovente homenagem na despedida dos pequenos internos. Apesar da brusca ruptura, seu trabalho floresce: Mohrange se muda para Lyon com sua mãe e se inscreve no conservatório. Anos depois, é um maestro de sucesso. Ao retornar a sua cidade para, ele encontra, casualmente, o diário de Mathieu. Conhece então o melancólico destino do professor: ele continuou a ensinar música, na mais profunda obscuridade, até falecer.

Se Mathieu não teve tanta sorte, o Mestre Carvelle (Dustin Hoffman), de *O Coro* (Boychoir, EUA, 2014), parece ser um professor com maior respeitabilidade. Atuando na ficcional National Boychoir Academy, respeitada instituição musical, o mestre corresponde aos clichês recorrentes nesse tipo de representação: aparentemente sisudo, na verdade ele procura extrair o melhor dos seus alunos. Seu “desafio” é o talentoso Stetson Tate (Garrett Wareing), garoto problemático enviado à instituição após a morte da mãe, devido ao alcoolismo. Em relação aos seus colegas dos demais filmes ora apresentados que tem como protagonista o professor de música, ele parece ser o mais confortável na sua profissão.

Como se pode perceber, o professor de música nos filmes mais populares por ele protagonizados se aproxima tanto do modelo avuncular de *Mr. Chips* como do “durão” do pós-guerra. Em todos eles, a música promove algum tipo de transformação nos educandos e na instituição escolar. O suposto poder transformador da música é um aspecto que reforça as expectativas em torno do professor de música e da sua atividade profissional, sobretudo no fascinante universo da sétima arte.

Em geral, o professor é representado no cinema sob uma luz positiva. Isto não significa, contudo, que esta imagem traga necessariamente algum benefício à atividade docente, podendo mesmo despertar expectativas que reforçarão a responsabilização do professor, no que tange aos problemas da educação. Antes de assimilar acriticamente essas representações idealizadas, é preciso confrontá-las. Dessa forma, é oportuno que nos detenhamos sobre uma das principais fontes das representações do professor: o cinema.

5 CINEMA: ARTE E INDÚSTRIA

Um primeiro *approach* em relação ao cinema deve considerar uma invenção técnica que *se tornou* numa arte⁴² que possui caráter eminentemente industrial. Dessa forma, abordá-lo exclusivamente sob o prisma artístico é limitante, uma vez que “a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução [...] e, como tal, ela pode visar à divulgação de dados variados, sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética” (ROSENFELD, 2009, p. 33).

De acordo com esta asserção, uma história do cinema deve tomar em consideração que “seu objeto é, essencialmente, uma indústria de entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores” (Rosenfeld, 2009, p. 35). Mesmo porque os custos de obras cinematográficas de grande monta alcançam centenas de milhões de dólares, o que exige uma boa resposta do público. Caso contrário, os produtores podem amargar enormes prejuízos e, eventualmente, decretar falência⁴³.

O cinema é filho do capitalismo, portanto, e teve como seu primeiro público o proletariado urbano que não dispunha de recursos para frequentar os espaços de diversão e lazer da burguesia⁴⁴. Foi o capitalismo que ofereceu as condições para o desenvolvimento material e artístico da sétima arte. Para tanto, foi preciso que o sistema se redefinisse, a fim de resolver um conflito vital a sua sobrevivência, isto é, conciliar a necessidade inerente de acumulação do capitalismo com o atendimento das reivindicações de uma classe trabalhadora politicamente

⁴² “De início, a produção de filmes é obra de técnicos com interesses preponderantemente comerciais. Um ou outro entre os ancestrais do cinema é cientista, interessado em criar um novo instrumento de pesquisa científica, e há mesmo, entre os inspiradores mais remotos, de quando em vez, um artista, desejoso de ganhar dinheiro por meio de espetáculos de valor estético. Mas os técnicos e industriais levam a palma, fato inevitável que decorre da importância do elemento técnico e econômico na cinematografia; técnica aqui entendida como o conjunto de recursos estéticos para criar uma obra de arte, mas como instrumento material e mecânico para produzir determinado aparelhamento” (ROSENFELD, 2009, p. 51).

⁴³ A esse respeito, o caso do filme *Portal do Paraíso* (Heaven's Gate, EUA, 1982), longa-metragem dirigido pelo premiado Michael Cimino (1963-2016) que custou, em valores atualizados, cerca de U\$\$ 200 milhões, mas rendeu apenas U\$\$ 1 milhão de bilheteria, levando a United Artists, estúdio fundado por Charles Chaplin, Douglas Fairbanks, Mary Pickford e D. W. Griffith em 1919, a fechar suas portas.

⁴⁴ “O cinema [...] não teria eventualmente ultrapassado o estágio de mera curiosidade e de instrumento científico se a sua invenção não tivesse coincidido com o desenvolvimento de um grande proletariado demasiadamente pobre para frequentar o teatro e os espetáculos não mecanizados”. (ROSENFELD, 2009, p. 63).

organizada. A resposta foi o Estado Keynesiano, que começa a tomar forma no final do século XIX. De acordo com Moreira:

Esta forma de Estado é o fruto da convergência de três importantes acontecimentos: (1) a ação organizada dos trabalhadores na forma dos sindicatos e dos partidos políticos; (2) a passagem do capitalismo da fase competitiva para a fase dos monopólios; e (3) a crise da autorregulação mercantil (2009, p. 133).

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

O sistema que criara as grandes aglomerações populares e, ao progredir, lhes dera algumas horas diárias de ócio, produziu também o espetáculo barato, pleno de maravilhosos poderes, para distrair essas mesmas massas e para organizar-lhes convenientemente as horas de lazer; à atividade manual padronizada e controlada tinha de associar-se uma atividade espiritual igualmente padronizada e controlada. O cinema mostrou ser um meio eficiente para a infiltração da Grande Empresa na própria alma do povo (ROSENFELD, 2009, p. 65).

Dessa forma, o mesmo capitalismo “[...] que tornou possível o filme como arte, impôs-lhe [...] seus métodos de produção; e, ao fabricá-lo apenas como mercadoria ou valor de troca, ameaça estrangular uma arte por ele mesmo criada.” (ROSENFELD, 2009, p. 64). É nesse sentido que Rosenfeld afirma que

Os elementos técnicos do cinema [...] na sua estreita interdependência com os fatores econômicos envolvidos, revestem-se de tamanha importância que não é possível suprimi-los. A fácil reprodução e multiplicação da obra fílmica, graças a uma técnica aperfeiçoada, a possibilidade daí decorrente de abrir e satisfazer, a preços relativamente baratos, imensos mercados, são fatores que não só constituem a própria essência do cinema como indústria como também, ao mesmo tempo, influíram profundamente na orientação artística dos produtores (2009, p. 52).

A respeito das implicações estéticas do cinema, importa lembrar que falamos de uma expressão artística emblemática do advento dos modernos meios de reprodutibilidade técnica, os quais modificaram o próprio caráter das obras

artísticas⁴⁵. Na medida em que a exclusividade, o *hic et nunc* da arte se perdeu, preparou-se o terreno para a sua popularização e para a emergência da cultura de massas. Conforme Benjamim (1975, p. 12):

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

Para os pensadores da Escola de Frankfurt, o capitalismo tardio⁴⁶ alterou a estrutura das duas classes sociais básicas (burguesia e proletariado), diluindo as tensões entre ambas, sem que as relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista fossem alteradas.

A massificação da produção de bens de consumo, em função das inovações técnico-produtivas, permite que as camadas mais pobres da sociedade tenham acesso a bens, serviços e cultura, em função da sua incorporação à lógica da economia de troca e ao consumo, antes restrito aos mais ricos. Um dos elementos que compõem essa mudança nas relações sociais é a indústria cultural⁴⁷.

Em função desse ampliado mercado consumidor, a produção da indústria cultural deve ser standardizada – i.e, padronizada – e emprega os mecanismos de propaganda a fim de induzir os indivíduos a desejarem esses bens, na ilusão de, ao

⁴⁵ “Seria impossível dizer, de modo geral, que as técnicas de reprodução separaram o objeto reproduzido do âmbito da tradição. Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas. Permitindo ao objeto reproduzido oferecer-se à visão e à audição, em quaisquer circunstâncias, conferem-lhe atualidade permanente. Esses dois eventos conduzem a um abalo considerável da realidade transmitida – a um abalo da tradição, que se constitui na contrapartida da crise por que passa a humanidade e a sua renovação atual. Estão em estreita relação com os movimentos de massa hoje produzidos. Seu agente mais eficaz é o cinema. Mesmo considerado sob forma mais positiva – e até precisamente sob essa forma – não se pode apreender a significação social do cinema, caso seja negligenciado o seu aspecto destrutivo e catártico: a liquidação do elemento tradicional dentro da herança cultural”. (BENJAMIN, p. 2).

⁴⁶ Esse conceito apareceu pela primeira vez em 1902, mas foi retomado por um conjunto de intelectuais neomarxistas na década de 1960, o qual se refere ao capitalismo posterior à 1945, cunhado como “a era de ouro do capitalismo”. Todavia, o termo é controverso. Adorno, por exemplo, usava-o para se referir à sociedade contemporânea (ou sociedade industrial), no caso, no período do pós-guerra.

⁴⁷ Este termo, elaborado por Adorno e Horkheimer, se refere ao fato de que a cultura e dos bens culturais produzidos no capitalismo se transformam integralmente em mercadorias, deixando de ser arte com algum grau de autonomia em relação à sociedade e se transformando em objeto de consumo para satisfazer as necessidades do público que também são direcionadas pela indústria cultural.

consumi-los, adquirir também uma formação cultural outrora acessível apenas às classes mais abastadas.

Dessa forma, a sociedade de massa fica cada vez mais refém daquilo que Adorno chama de subcultura⁴⁸, ou seja, a cultura gerada artificialmente para atender às demandas da massa. Essa pseudocultura é disseminada pela indústria cultural, que transfigura os bens culturais em mercadorias e, assim, transforma a população em grupos homogêneos e em massa de consumo. A pseudocultura toma o espaço da cultura que levaria os indivíduos a serem livres e críticos.

Dessa forma, a indústria cultural, ao transformar os bens culturais em negócio, mercadoria, massifica-os, convertendo-os em produtos padronizados, criando assim uma cultura de massa com a qual seu público se identifica com facilidade e com o qual se sente confortável. Os bens culturais consumidos na forma de mercadoria trazem aos indivíduos a sensação de que eles estão se instruindo, quando na verdade eles assimilam a pseudocultura sem questioná-la. Dessa forma, eles se conformam à situação presente e não sentem necessidade de confrontá-la. Mantém-se assim o *status quo*, uma vez que a pseudocultura impede que os indivíduos pensem por si mesmos, fazendo-lhes crer, no caso do cinema, que a realidade externa é a simples reprodução do que se assiste na tela⁴⁹. Segundo Adorno e Horkheimer:

O mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico para quem a rua lá fora parece a continuação do espetáculo acabado de ver - pois que este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo perceptivo de todo dia - tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema. Desde a brusca introdução da trilha sonora o processo de

⁴⁸ “Os meios de comunicação de massa se apropriam da cultura e dão a impressão de democratizá-la, ao permitirem o acesso a um grande número de indivíduos, quando, na verdade, ao torná-la palatável, estão transformando-a em pseudocultura, já que a produção cultural depurada de seus elementos críticos é entregue, a esses indivíduos, com as instruções de como apreciá-la, de como utilizá-la de maneira que eles não tenham necessidade de refletir sobre ela. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens” (ADORNO, 1986, p. 97).

⁴⁹ Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divulgar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle dos seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

reprodução mecânica passou inteiramente ao serviço desse desígnio (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.4).

A conjunção entre técnica, público e mercado se verifica no emprego de recursos estéticos – não exatamente realistas – como a música no cinema. A música, sabemos, não é um elemento “natural” da realidade cotidiana. Nosso dia-a-dia não é permeado por temas musicais. Contudo, a música sempre esteve presente nas produções audiovisuais de feição realista, desde os primórdios da sétima arte. De início, apenas cumprindo funções práticas:

Já na época do cinema mudo a música se tornara indispensável para a apresentação de uma fita [...] Alega-se [...] que a música, no início, não veio satisfazer um impulso artístico, mas a simples necessidade de encobrir o ruído do projetor, visto que naquela época “pré-histórica” do cinema não havia ainda paredes entre o aparelho projetor e a sala de espetáculos. Com efeito, esse ruído desagradável perturbava consideravelmente o prazer visual. Por conseguinte, os proprietários de cinema recorreram desde o início a pianistas e logo em seguida a orquestras (também a órgãos especiais), neutralizando o som desagradável por um mais agradável (ROSENFELD, 2009, p. 123).

Em função dessa necessidade, gerada por limitações técnicas, os proprietários de salas de exibição recorreram a pianistas – o músico brasileiro Ernesto Nazareth, por exemplo, fez parte deste rol de profissionais – ou a pequenos conjuntos orquestrais, recrutados entre os músicos de cafés, hotéis e restaurantes, que deveriam tocar várias peças, ao longo da projeção, ainda que estas não guardassem qualquer relação com o filme e muito menos fossem escritas para os mesmos.

Assim, a música sempre teve um papel eminente no âmbito da sétima arte. “Desde os primeiros dias dos filmes, não houve de fato algo como um ‘filme mudo’”, (HOFFMAN apud. MacDONALD, 2013, p. 9). Manzano (2003) está de acordo com esta afirmação, uma vez que, para o autor, mesmo o filme mudo se pretendia sonoro, por sugerir sons⁵⁰. Contudo, com o passar do tempo, a música nos filmes já não tinha mais por função apenas abafar o barulho dos projetores. Para Rosenfeld:

A música não só exorcizava a angústia dos expectadores [assustados com o barulho do projetor e com as imagens fantasmagóricas que se moviam no

⁵⁰ “Pode-se aduzir que o filme silencioso nunca foi silencioso: sempre usou e abusou da música. Não havia diálogos, mas geralmente havia textos intercalados, para explicar tais e tais acontecimentos” (ROSENFELD, 2009, p. 131).

écran]. Ela também proporcionava aos espectros a vida que lhes parecia faltar (é preciso pensar nas primeiras produções, em que os personagens se agitavam como bonecos desajeitados). Ela munia-os da terceira dimensão, dava-lhes fundo e plástica, humanizava-os e transmitia-lhes o sopro divino, a alma de que careciam (2009, p. 124).

Essa “humanização”, a criação de uma “atmosfera específica” para cada sequência de uma película, dar-se-á progressivamente. Embora fosse eficiente no que dizia respeito a dissimular (pelo menos parcialmente) a presença de uma máquina de projeção durante as sessões, a formação orquestral, pouco flexível e pouco dada a improvisos, costumava tocar de acordo com um repertório que amiúde pouco tinha a ver com aquilo que se exibia para o público⁵¹.

Por outro lado, durante os descansos dos membros das orquestras, entrava em cena um pianista. Permitindo-se variações e alto grau de improvisação, este músico solista conseguia “adequar” a música às sequências em tela. As orquestras procuraram incorporar algumas dessas inovações. Primeiro de forma peculiar: o dirigente assistia às primeiras cenas, completamente mudas e, ao verificar o “teor” da fita, atacava alguns dos números que faziam parte do repertório do grupo. A apresentação era interrompida várias vezes, quando a música já não correspondia exatamente ao que se via. Era então que um pianista intervinha e continuava a apresentação.

Este processo foi aprimorado no sentido de se tentar uma sincronização entre música e imagem. Em certo momento, o dirigente da orquestra recebia uma noção geral do enredo do filme e preparava um repertório adequado. Logo as editoras de música se interessaram nesse filão, contratando compositores especializados em criar temas estandardizados de amor, raiva, ciúme etc. Já por volta de 1920, havia um repertório padronizado a ser empregado em filmes (músicas de fundo) e, junto com as cópias dos negativos, havia a instrução sobre os temas musicais mais apropriados para acompanhar a projeção da película.

Contudo, obras de maior importância ganhavam aquilo que hoje chamamos erroneamente de trilha sonora – que não compreende apenas a música, mas também os diálogos e os ruídos reproduzidos em estúdio (sonoplastia). Este

⁵¹ Uma cena de alta dramaticidade podia ser perfeitamente acompanhada de uma cena alegre e uma cena hilariante por uma marcha fúnebre – e isso, naturalmente, sem intenção irônica, como mais tarde foi feito, mas por simples coincidência (ROSENFELD, p. 124-5).

era um procedimento difícil, em razão da escassez de compositores especializados. O francês Charles Camille Saint Saëns foi o pioneiro em compor uma trilha musical exclusivamente para um filme⁵².

Com o advento do cinema falado⁵³, o papel do músico nas salas de cinema deixa de existir, mas a função da música no filme, cada vez mais especializada, continua. Integrando a obra fílmica, porém comumente em função subordinada à imagem – sublinhando determinados sentimentos ou “criando ambientes”, atendendo às demandas simbólicas do público, como ocorreu e ainda ocorre, no mercado cinematográfico, com a criação de inovações como o som, os efeitos especiais, as projeções em 3D, a gravação multipista etc.

Com tamanha influência, é evidente que os meios de comunicação de massa têm papel fundamental na organização e construção de determinada realidade social, tanto reproduzindo-a – representando-a, via seus diferentes discursos – quanto modificando-a, (re) construindo-a por meio de interferência direta na sua dinâmica. A sétima arte tem lugar destacado nesse contexto, ainda que tenha perdido parte da precedência que manteve até a segunda metade do século XX, com o surgimento da televisão. Importa, porém, evidenciar como o cinema, enquanto dispositivo, serve à manifestação das representações sociais e, ao mesmo tempo, como as mesmas são geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, uma vez que, como ensina Felipe (2008, p. 2):

⁵² Compositor e instrumentista, Charles Camille Saint Saëns (1835-1921) escreveu a primeira obra musical para o cinema, no caso, para o filme *O Assassinato do Duque de Guise* (1908), dirigido por André Calmettes e Charles Le Bagy.

⁵³ Os filmes falados não eram novidade. O cinema já balbuciara algumas palavras nos laboratórios Edison, em 1899. Lumière, Méliès, outros ainda, haviam ingenuamente sonorizado filmes, fazendo pronunciarem-se palavras atrás da tela. Durante os dez primeiros anos do século, os esforços de Joly e Gaumont, na França, foram coroados de êxito. O mesmo aconteceu na América do Norte (Edison, Actophone), na Inglaterra (Hepworth, Lauste, Williamston), nos países escandinavos (Magnussen, Poulsen) etc. [...] Em desespero de causa, a Western dirigiu-se aos irmãos Warner, cuja companhia, bastante secundária, acabara de comprar, ao mesmo tempo que os resquícios da velha Vitagraph, um modesto circuito decerca de quinze cinemas. Os produtores ficaram seduzidos por um processo que lhes permitia substituir as orquestras dos seus cinemas por alto-falantes. Nos seus primeiros filmes, a sonorização Vitaphone limitou-se a música e ruídos [...] Resumindo seus últimos capitais, os Warner contrataram Al Jolson (sic), célebre ator de *music hall*, e encarregaram o obscuro Alan Grossland de dirigi-lo. O roteiro [...] contava como um pobre cantor judeu alcançava a glória, bom pretexto para recheiar o filme com músicas e canções de êxito. O filme foi um triunfo. Ante tais resultados, Hollywood pôe-se em busca de patentes sonoras (SADOUL, 1963, pp. 215-216).

Esta fonte [o cinema] apreende em sua significação tanto os aspectos culturais de uma dada sociedade, absorvidos e extraídos para o desenvolvimento de sua produção, quanto os aspectos culturais desenvolvidos e redirecionados a esta mesma sociedade, definindo-se como produto e reprodutor de cultura.

O cinema pode ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumação, hábitos, criatividade, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma sociedade específica (GUTFREIND, 2006, p.1). Neste sentido, importa analisá-lo como objeto de comunicação relacional, com destaque para o conceito de representação, inserindo-o numa rede midiática em plena ebulição de ordem econômica, estética, tecnológica, perceptiva e simbólica. É nesse sentido que passamos à abordagem do conceito de representação.

6 SOBRE O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação é antigo e amplo, sendo utilizado em diversas acepções. Uma vez que é impossível apreendê-lo numa definição única, partimos das concepções teóricas que o entendem enquanto uma atividade *eminentemente discursiva*, portanto sócio-histórica, ideológica, envolvendo lutas por representações.

De acordo com Soares (*apud* MONTEIRO, 2010, p. 16), o termo representação remonta à Idade Média, provindo do latim *representationis*, designando uma *imagem capaz de reproduzir* alguma coisa. Na filosofia escolástica, indicava “uma imagem, idéia ou ambas as coisas”. Isto é, representar correspondia a estabelecer relações de *semelhança* entre objetos, mais tarde referindo-se também ao significado das palavras.

Para Fiorin (2008, p. 199), o conceito de representação utilizado com o sentido de “estar no lugar de”, conforme a abordagem clássica, adota uma concepção literal do termo, com estatuto ontológico, ligando-se à idéia de *analogia*, ou ancorando-se no sentido de representação como *mimese*⁵⁴, especificamente no campo estético, como explicam Shohat e Stam (2006, p. 268):

A representação também tem uma dimensão estética, pois a arte é uma forma de representação, uma mimese, em termos platônicos e aristotélicos. A representação é teatral, e em muitas línguas ‘representar’ significa atuar

⁵⁴ A tematização do substrato mimético da vida e da arte alcança contornos maturados e iniludíveis na filosofia grega. Sinal vigoroso e terminante desta orientação era a posição ocupada por este complexo categorial nas páginas aristotélicas. A mimese aí surgia como a mediação incontornável dos modos de relação e adequação do homem com o mundo exterior, como forma de apreensão e domínio do real concreto. Nos termos concisos de Lukács: “Os gregos não tinham dúvidas de que toda a relação humana com a realidade – tanto a científica quanto a artística – se fundava numa refiguração da natureza objetiva de tal realidade.” (Lukács, 1982, p. 8). Na Poética, a determinação do ato imitativo enquanto categoria humana imanente é esboçada no interior de uma argumentação que significativamente quer desvelar também a origem da poesia. Deste ponto de fuga, o pensador grego fazia emergir e estabelecia a imanente e múltipla faculdade imitativa do homem, como, outrossim, a natureza mimética da poesia. Na mesma Poética assim concebia e determinava: A poesia parece dever sua origem, em geral, a duas causas, ambas naturais. O imitar é conatural ao homem, e nele se manifesta desde sua infância – o homem se diferencia precisamente dos outros animais pois é muito mais apto para a imitação e é por seu intermédio que adquire seus primeiros conhecimentos; em segundo lugar, todos os homens se comprazem no imitado, sendo o instinto de imitação próprio à nossa natureza, da mesma forma como a harmonia e o ritmo, pois é evidente que os metros não são mais que partes do ritmo, os que ao princípio estavam mais dotados para tais coisas – firma Aristóteles – pouco a pouco deram origem, através de suas improvisações, à poesia. (Aristóteles *apud* Chasin, 2004, 1.448a/1.448b, p. 51).

ou fazer um papel. [...] O que todos esses exemplos têm em comum é o princípio semiótico de que algo “está no lugar” de uma outra coisa, ou de que alguém ou um grupo está falando em nome de outras pessoas ou grupos.

O sentido mimético da representação é algo familiar ao universo musical, uma vez que, conforme Chasin (2008, p. 13), o pensamento orientado à reflexão musical “assinalou, sempre, sua ingênita (sic) dimensão mimética, posta e reposta no curso da reflexão musical como categoria fundante desta arte”. Assim sendo, “a música, no curso da história, foi predominantemente compreendida e determinada como esfera mimética” (CHASIN, 2008, p. 13).

O conceito de representação sofrerá uma transfiguração significativa no pensamento de Immanuel Kant. Na concepção deste filósofo, fundamentada numa teoria do conhecimento, a representação é oriunda do processo humano de *cognição*. Para Kant, o mundo é construído em função das limitações dos nossos sentidos, sendo as representações formas condicionadas. Nas palavras de Oliveira (2011), o filósofo nos ofereceu uma suposição que, ao invés de concebermos os objetos que conhecemos como independentes de nós, deveríamos avaliar que são os objetos que se conformam ao nosso conhecimento.

Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de, mediante conceitos estabelecer algo *a priori* sobre os mesmos, através do que o nosso conhecimento seria ampliado, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver uma vez se não progredimos nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento. (KANT, 1999. p. 39, apud OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Arthur Schopenhauer ampliará os horizontes da filosofia Kantiana, na medida em que afirmará que o mundo é uma representação *para* um sujeito, o qual não pode percebê-lo fora daquilo que ele chama de princípio da razão suficiente⁵⁵, para o que concorrem os fatores de tempo, espaço e causalidade. Dessa forma, a partir das ideias desenvolvidas por Kant, o conceito de representação é tomado como o resultado de *toda* a ação mental humana.

Nossa consciência cognitiva, aparecendo como sensibilidade externa e interna (receptividade), como entendimento e como faculdade da razão (Vernunft), é divisível em sujeito e objeto, e não contém nada mais. Ser

⁵⁵ O princípio da razão suficiente afirma que tudo o que existe e tudo o que acontece tem uma razão (causa ou motivo) para existir ou para acontecer, e que tal causa ou motivo pode ser conhecida pela nossa razão.

objeto para o sujeito e ser nossa representação ou imagem mental é a mesma coisa. Todas as nossas representações são objetos do sujeito, e todos os objetos do sujeito são nossas representações (SCHOPENHEUER, 1995, p. 41-42, apud CARVALHO, 2013, p. 33).

Ferreira (2007, *apud* MONTEIRO, 2010), por outro lado, afirma que, após a virada linguística ocorrida no interior da filosofia, o conceito de representação passou a ser também abordado no campo dos estudos culturais. Como consequência, o termo deixa de ser exclusividade da filosofia e passa a ser alvo de interesse tanto das ciências sociais como da história, bem como dos estudos culturais, entre outros campos. Em função do referido percurso, o conceito de representação se redimensiona e passa a servir também para orientar a compreensão dos processos de construção do mundo social.

6.1 O Conceito de Representação no Cinema

A discussão acerca do conceito de representação no cinema nos remete a uma problemática de cunho ontológico. A preocupação em definir o que é cinema motivou, entre os primeiros teóricos da sétima arte, a proposição de uma ideia de *linguagem cinematográfica*⁵⁶.

A noção de linguagem cinematográfica, em sua acepção primitiva, funcionou como meio de promoção da sétima arte, pelo que também está ligada a um contexto histórico específico, i.e., as primeiras décadas do século XX. Para legitimar o cinema como arte, era preciso dotá-lo de uma linguagem específica.

A ideia de representação⁵⁷, no âmbito do cinema, se associa à busca do “específico fílmico” e às ideias acerca da linguagem cinematográfica, sofrendo sensíveis transformações ao longo do tempo.

⁵⁶ Esta noção está na encruzilhada de todos os problemas que a estética do cinema se coloca e isto desde a sua origem. Serviu estrategicamente para postular a existência do cinema como meio de expressão artística. A fim de provar que o cinema era de fato uma arte, era preciso dotá-lo de uma linguagem específica (AUMONT, 2009, p.154).

⁵⁷ “Utilizada em numerosos e variados contextos, a palavra [representação] designa sempre uma operação pela qual se substitui alguma coisa (em geral, ausente), por outra, que faz às vezes dela. [...] No cinema, a representação implica dois momentos, inextricavelmente ligados: 1. a passagem de um texto, escrito ou não, à sua materialização por ações em lugares agenciados em cenografia (tempo da encenação); 2. A passagem dessa representação, semelhante ao teatro, a uma imagem em movimento, pela escolha de enquadramentos e pela construção de uma sequência de imagens (montagem). Essa duplicação do processo representativo estimulou comparações do cinema com o teatro e também com a pintura (na qual o segundo tempo é o único acessível)” (AUMONT, MARIE, 2006, p. 256).

Até a década de 1960, a representação fílmica se associava à ideia de *mediação*, presentificando o que se fazia ora ausente, transfigurando o “real” em imagem. Essa capacidade mimética da sétima arte começou a ser pensada a partir dos anos 1920, com destaque para o pensamento estético de Rudolf Arnheim:

Posto que os personagens sobre a tela se comportam como seres humanos e têm aspecto humano, não é indispensável tê-los diante de nós, em carne e osso, nem vê-los ocupar um espaço real: são bastante reais também assim. Desse modo, obtém-se o resultado desejado: percebem-se coisas e fatos como vivos e ao mesmo tempo imaginários, como objetos reais e como simples composições de luz sobre a tela de projeção; e é isto que torna possível a arte cinematográfica. (ARNHEIM, apud. TURIGLIATO e BARBERA, 1978, p.230, tradução nossa).

No entanto, outros teóricos, como André Bazin e Siegfried Kracauer, defenderam o chamado “cinema-olho”, entendido como uma apreensão da experiência ou do real liberado das convenções estabelecidas, em referência ao cinema de gênero, dominante no pós-guerra. O primeiro, considerando o “expressionismo” da montagem e da imagem como a essência da arte cinematográfica (“cinema da realidade”), e o segundo defendendo que o cinema pode ser entendido como tal quando registra e revela a realidade física. Esta pretensa autonomia estética, ligada à representação da realidade, se materializou em escolas como o Neo-Realismo e o Cinema Novo, de forte cunho documental.

Durante a década de 1960, a permanente questão da especificidade da sétima arte foi inserida no contexto científico. A reflexão acerca da imagem cinematográfica se instalou sistematicamente nos meios acadêmicos, sustentada pelas teorias da comunicação e da linguagem que se alastraram com vigor nesse período, junto com o desenvolvimento de uma reflexão acerca das mídias e da sociedade informatizada.

Nesse contexto, encontramos as idéias de Christian Metz, que propôs fazer do cinema um objeto da semiologia. Com ele, o estudo do cinema torna-se um estudo da *linguística* do cinema. Desde então, sobretudo nos anos 1970 e 1980, os pesquisadores centralizarão suas teorias num diálogo com outras disciplinas. Essa reorientação possibilitou um *approach* teórico do cinema com outros campos do conhecimento, como a Psicanálise, as Ciências Sociais e a História.

Além dessas reflexões, encontramos em voga a teoria que estabelece uma relação entre o discurso filosófico e as imagens fílmicas, referência direta à teoria elaborada por Gilles Deleuze, cuja abordagem do cinema apresenta uma constelação de conceitos visando a afirmar o *status* particular das imagens fílmicas como *filosofia em ato*; segundo ele, “o cinema é uma nova prática de imagens e de signos, cuja filosofia deve fazer a teoria como prática conceitual” (DELEUZE, 1985, p.366).

Foi assim que a idéia de representação, no campo da sétima arte, adquiriu uma nova dimensão, estabelecendo mudanças definidas por Casetti como “à idéia de transparência se opõe a de opacidade” e “à idéia de funcionalidade opõe-se a de resistência” (Casetti, 1999, p.229). A representação é, então, considerada como um meio de corporificar as aparências e dar forma ao espírito.

Especular a noção de representação nos remete ainda à Roland Barthes e a sua amplamente divulgada teoria do “terceiro sentido”, segundo a qual poderemos distinguir três níveis na imagem fílmica: um nível “informativo”, que nos remete a um tipo de conhecimento originário do cenário, dos personagens, do figurino, etc.; um nível simbólico, que diz respeito aos símbolos ligados ao tema do filme, ao seu autor e a seu referencial; e, ainda, um nível obtuso, da ordem do sensível e que nos leva à emoção, ao afetivo. A partir desses três níveis, Barthes tentou compreender as projeções elaboradas pelo espectador e o caráter duplo das imagens, permitindo-nos entender a representação em sua dimensão simbólica e afetiva.

Essa idéia também foi seguida por Jean-François Lyotard, naquilo que o autor chama de “acinema”, isto é, a realização de imagens fílmicas daquilo que é irrepresentável, ou seja, a disjunção entre a realidade e o seu duplo em função da repressão de um em favor do outro. Para Lyotard, o cinema exclui as coisas irrepresentáveis na medida em que elas não são recorrentes. Por isso, podemos dizer que “representação” passa a ser uma “apresentação” no sentido de colocar em imagens as aparências ou aquilo que está em evidência.

Dessa forma, pensar sobre a representação no cinema nos remete à percepção de que as dimensões mimética, funcional e simbólica são uma ilusão,

pois não se trata apenas da conversão do ausente em presente, mas de uma tensão aberta, em termos do imaginário, entre um substituinte e um substituído, entre um resultado e o trabalho do qual ele é originário. Assim, a imagem fílmica é tida como fazendo parte de um conjunto em que aquilo que se percebe na tela é o seu duplo.

6.2 As representações sociais

Em outra perspectiva, o termo representar permite ser traduzido como o ato de criar (ou recriar) determinado objeto⁵⁸, dando-lhe nova significação e sentido (CODATO, 2010, p. 48). Para Moscovici (1978), numa abordagem sociogenética⁵⁹, as representações sociais⁶⁰ são entidades “quase tangíveis”, cujo conceito, ao contrário da sua realidade, é de difícil apreensão:

Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas (1978, p. 41).

Ao mesmo tempo em que “impregnam” estes aspectos da vida social, as representações respondem às demandas de conhecimento do homem moderno, premido pela divisão social do trabalho e pela intensa especialização do conhecimento científico, todavia integrado numa rede de relações sociais, como explica Jodelet:

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário [...] identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porque construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na

⁵⁸ “Evidentemente, o entorno social não se resume a indivíduos e a grupos sociais. Ele também é povoado de objetos, de práticas e de fenômenos [...] Esses objetos sociais estruturam a interação social e a mediatizam. Isto significa que, a partir das informações que circulam a seu propósito, uma sociedade dispõe de elementos que permitem categorizar as pessoas, definir estatutos e papéis, legitimar tomadas de posição e condutas” (DESCHAMPS, MOLINER, 2009, p. 125).

⁵⁹ Podemos distinguir pelo menos três modelos teóricos em relação às representações sociais: o modelo sociogenético, que enfatiza os processos de construção das representações sociais; o estrutural, que limita-se a descrever sua estrutura interna; e o modelododinâmico, que aborda as representações sociais nas suas relações com as inserções sociais dos indivíduos. (Idem, p. 125).

⁶⁰ “Em consonância com a afirmativa de Moscovici [...] o social é entendido como uma *relação*, isto é, algo que [...] implica, em sua própria definição, outros. Possui, pode-se dizer, um direcionamento intrínseco, do próprio ser, em direção a outro(s) [...] É singular e, ao mesmo tempo, múltiplo. É esse o social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa. Ele é o “entre” de todos esses processos”. (GUARESCHI, 2012, p. 1).

vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana (1997, p. 47, tradução nossa).

Assim como Moscovici, Doise (1989) reconhece a relativa facilidade em se apreender a noção de RS, não obstante argumente que é difícil estabelecer uma definição comum da mesma a todos os autores que a utilizam:

Limitando-se inteiramente ao livro de Moscovici, já se apreende que a representação social é uma instância intermediária entre conceito e percepção; que ela se situa sobre as dimensões de atitudes, informações e de imagens; que ela contribui para a formação de condutas e a orientação das comunicações sociais; que ela conduz a processos de objetivação, de classificação e de ancoragem; que ela se caracteriza por uma focalização sobre uma relação social e uma pressão à inferência; e, sobretudo, que ela se elabora nas diferentes modalidades de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda (DOISE, 1989, apud. NÓBREGA, 2001, p. 67-68).

Ainda que as representações sociais não ofereçam um conceito *a priori*, sua arqueologia remonta ao conceito de *representações coletivas*⁶¹, elaborado pelo sociólogo francês Émile Durkheim, o qual designava uma forma de pensamento homogeneizante, com *status* objetivo, regida por leis próprias e estáveis em sua transmissão e reprodução, sendo, portanto, irreduzível, estática e relativamente fácil de ser apreendida⁶², embora, como explica Deschamps:

À diferença das representações coletivas, as representações sociais não são o próprio ou o distintivo de uma sociedade em seu conjunto. Elas são elaboradas pelos membros dos diferentes grupos que constituem esta sociedade. De sorte que muitas vezes esses grupos sociais têm representações diferentes de um mesmo objeto social (2009, p. 125).

Moscovici (*apud* Alexandre, 2004, p. 124) explicou que o conceito de representação social é oriundo, fundamentalmente, da sociologia e da antropologia, tendo sido fomentado pela obra de Durkheim e Lévi-Bruhl. No entanto, outras idéias contribuíram para a criação de uma teoria das representações sociais, destacando-

⁶¹ “As representações [coletivas] são [...] *funções* mentais. Socialmente, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca [...] elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade [...] Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias [...] Em resumo, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo forma de conhecimento e guia para as ações sociais”. (OLIVEIRA, 2012, p 71).

⁶² “Para a modernidade o mundo era um relógio, o que era preciso, então, era apenas descobrir quais as leis implícitas, subjacentes e ocultas que governavam esse relógio. O segundo passo, dado por Comte, Durkheim e outros sociólogos, foi mostrar que a sociedade também era um relógio com suas leis subjacentes; o social era uma ‘coisa’ como qualquer outra, e a sociedade era um sistema fechado, governado por leis determinantes e determinadas” (Idem, 2012, p. 28).

se os estudos sobre a linguagem de Saussure, bem como a teoria das representações infantis de Piaget, e as teorias do desenvolvimento cultural que têm em Vigotsky seu principal expoente:

[Na verdade] O que motivou Moscovici a desenvolver seu estudo das representações sociais dentro de uma metodologia científica foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões. Como é o caso da dimensão histórico-crítica (Alexandre, 2004, p. 124).

A substituição terminológica efetuada por Moscovici, a partir do termo durkheimiano, redefine a representação como uma *ponte* entre os mundos individual e social. Seu pressuposto é de que as representações, não obstante sociais (porque compartilhadas), não são homogêneas, uma vez que são forjadas pela divisão social do trabalho. Por outro lado, esta noção de representação reforça a importância da comunicação enquanto fenômeno que possibilita convergir os indivíduos numa rede de interações em que qualquer coisa de individual pode se tornar social e vice-versa. Ou, no dizer de Jodelet:

Moscovici (1961) renovou a análise, insistindo na especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e pela mobilidade social. (1997, p. 53, tradução nossa).

Assim, as representações sociais aparecem, depois dos estudos de Moscovici, como um verdadeiro instrumento da Psicologia social, por permitirem a realização de uma articulação entre o social e o psicológico⁶³, compreendida como um processo que ocorre dentro de uma dinâmica própria. As representações sociais, portanto, permitem a compreensão das maneiras como se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas.

Isto nos leva a outro aspecto distintivo da TRS, isto é, a caracterização das representações sociais como um processo criativo (de elaboração cognitiva e simbólica), que serve de orientação ao comportamento das pessoas, inexistente na

⁶³ Situada na interface do psicológico e do social, a noção tem vocação para interessar todas as ciências humanas. É encontrada em operação na sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, com os sistemas simbólicos e com as atitudes sociais que refletem as mentalidades [...] as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm. É nesta perspectiva que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria (JODELET, 1997, p. 53, tradução nossa).

teoria de Durkheim, que enfatiza o fenômeno de reprodução de pensamento. O destaque colocado sobre o papel das comunicações de massa, enquanto fenômeno importante na era da modernidade, permite considerar as representações como um fenômeno capaz de explicar o modo pelo qual o novo é engendrado nos processos de interações sociais e, inversamente, como estes produzem as representações sociais.

Nesse sentido, é importante destacar que as representações do mundo social estão relacionadas aos interesses dos grupos que as engendram, sendo que, de acordo com o que ressalta Alexandre (2004), as lutas pela representação são tão importantes quanto as lutas econômicas quando se pretende compreender “os mecanismos pelos quais o grupo se impõe” (Alexandre, 2004, p. 130), juntamente com seus valores e suas concepções do que vem a ser o mundo social. Jodelet fala do mesmo:

Através destes diversos significados, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão ao objeto que elas representam uma definição específica. Estas definições compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo, constroem uma visão consensual da realidade para este grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com as dos outros grupos, é um guia para as ações e trocas quotidianas. (JODELET, 1997, p. 52, tradução nossa).

Outro aspecto fundamental das representações sociais é o seu papel na formação de condutas. Como preconizava o próprio Moscovici, as representações sociais consistem numa preparação para a ação, não apenas por conduzirem os comportamentos que conseguem modificar, mas porque também reconstruem “os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar” (Alexandre, 2004, p. 132). Por outro lado, Alexandre ainda nos lembra que, para Moscovici, o indivíduo humano é um ser que pensa a fim de formular questões e encontrar respostas, sendo impelido sempre a compartilhar as concepções de mundo por ele representadas.

Com esta visão Moscovici assinala sua concepção do social: uma coletividade racional que não pode ser concebida apenas como um conjunto de cérebros processadores de informações que as transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob força de condicionamentos externos (Alexandre, 2004, p. 132).

Assim, para Moscovici, não é possível admitir que os indivíduos estejam sempre à mercê do domínio ideológico das instituições. Isto porque sua verdadeira

dimensão é de ser pensador capaz de produzir constantemente suas próprias representações. Ainda para Moscovici, tais indivíduos consideram as ciências e as ideologias apenas como alimentos para o seu pensamento. Outra importante contribuição de Moscovici, no que diz respeito ao estudo das representações sociais, é expresso nas palavras de Alexandre (2004, p. 133):

Explicitar como as cognições, no nível social, permitem a uma coletividade processar um dado conhecimento, veiculado pela linguagem, transformando-o numa propriedade impessoal, pública, permitindo a cada indivíduo seu manuseio e utilização de forma coerente com valores e as motivações sociais da sociedade à qual pertence, foi mais um trabalho realizado por Moscovici.

Para Alexandre (2004), Moscovici privilegia dois universos distintos de conhecimentos que a sociedade consegue reconhecer: de um lado, há uma sociedade que se vê representada pelo discurso dos especialistas e de determinadas áreas do saber, que se restringe aos supostos saberes, tais como físicos, psicólogos, médicos, e outros. De outro, também reconhece a existência de liberdades individuais de seus membros, que podem se expressar em outras áreas do conhecimento tais como na religião, na política e na arte, que permitem por sua vez uma aglutinação por idéias comuns.

Por último é importante apenas remarcar que o interesse de Moscovici recai justamente por este último foco, no qual estuda as representações sociais. No âmbito da presente pesquisa, as teorias de representação social se mostram como um suporte teórico importante, pois nos auxiliam a compreender o cinema como uma prática que pode permitir a construção de determinadas representações capazes de influenciar consideravelmente a dinâmica social.

Para Jodelet (1989), o conjunto das representações sociais constitui um sistema⁶⁴ e seu compartilhamento possibilita a formação de uma visão, de um consenso. Seguindo-se o raciocínio de Codato (2010, p. 48), uma vez que há uma visão, decorrente dessa nova apreensão da realidade, há, forçosamente, para ela,

⁶⁴ “Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de representação, regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente, intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expansão dos grupos e nas transformações sociais”. (JODELET, 1989, p. 53, tradução nossa).

uma *imagem*⁶⁵, entendida aqui como elemento que busca no estatuto da imaginação seu próprio lugar de articulação; uma consciência, que Deleuze (1985) conecta, no universo cinematográfico, ao papel da câmera.

Traduzir ou substituir algo por meio de uma imagem, isto é, vincular a nossa compreensão a uma representação, não significa que aceitemos a mesma como uma verdade – sendo esta, aliás, também uma forma de representação. A fim de suplantar este falso dilema, podemos aprender com Codato (2010), em relação ao cinema, a identificarmos como premissa uma relação analogicamente construída entre o cinema e o filme, estendida para além da dualidade do dispositivo⁶⁶ e da projeção. Tanto na dinâmica interna como externa do filme – ou seja, tanto dentro como fora da narrativa fílmica – uma espécie de “jogo” é instituído entre câmera e olhar. Nessa dupla articulação, a representação desdobra-se, assumindo uma ambigüidade que tem como elemento fundador o desejo, seja ele fruto da relação estabelecida entre o sujeito filmado e o olho mecânico da câmera, seja ele o desejo projetado daquele a quem o filme quer seduzir, encantar ou fascinar, ou seja, o espectador.

Uma vez que as representações sociais, por si mesmas, não oferecem um conceito *a priori*, como já afirmamos anteriormente, priorizamos aqui, em relação ao cinema, a troca que estabelecem sujeito e câmera. O que importa é que entendamos que as representações sociais são, na verdade, um processo *dinâmico* no qual o indivíduo e a sociedade aparecem como pólos de um mesmo pêndulo.

⁶⁵ É oportuno apresentar a concepção de imagem de Serge Moscovici (1978), oposta àquela de matriz behaviorista: “Tratando-se da imagem, esta é concebida como um reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel do que se encontra fora do espírito [...] Quando falamos de representações sociais, partimos de outras premissas. Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte *dado* entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum” (p. 48).

⁶⁶ Para além de seus sentidos jurídicos e militares, o termo dispositivo designa, em mecânica, a maneira pela qual são dispostas as peças e os órgãos de um aparelho, e, com isso, o próprio mecanismo. É essa metáfora que está na origem da expressão freudiana, o “dispositivo psíquico”, que dá conta da organização mental da subjetividade em instâncias (inconsciente, pré-consciente, consciente). Esse sentido foi retomado pela teoria do cinema [...] para definir o estado psíquico bem particular que caracteriza o espectador durante a projeção. O dispositivo é, antes de tudo, uma organização material: os espectadores percebem em uma sala escura sombras projetadas em uma tela, produzidas por um aparelho colocado, no mais das vezes, atrás de suas cabeças. É o “aparelho de base” (Baudry), metonímia do conjunto da aparelhagem e das operações necessárias à produção de um filme e à sua projeção, e, portanto, não apenas da câmera e do projetor propriamente ditos. (AUMONT; MARIE, 2009, p. 120).

7 TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO CINEMA

Passemos à análise do filme Tudo que Aprendemos Juntos. Antes, porém, é preciso esclarecer que não o faremos sob as premissas de uma teoria do cinema. Nesse sentido, nos valem de Aumont (2009), posto que, “na medida em que o cinema é suscetível de abordagens muito diversas, não pode haver uma teoria do cinema, mas, ao contrário, algumas teorias do cinema que correspondam a cada uma dessas abordagens” (AUMONT, 2009, p. 15).

É preciso também explicar que tentei realizar uma entrevista com o diretor Sérgio Machado, a fim de colher elementos para o exercício aqui proposto. Embora ele tenha sido gentil e atencioso, devido a sua carga de trabalho não foi possível que realizássemos a conversação em tempo hábil, mesmo virtualmente. De certa forma, isso favorece o necessário distanciamento no quadro analítico de uma obra de arte. Não obstante, algumas falas do diretor são inseridas neste capítulo, colhidas de entrevistas concedidas a outros meios de comunicação.

Tudo que aprendemos juntos é um longa-metragem brasileiro com roteiro escrito a quatro mãos⁶⁷ e dirigido por Sérgio Machado. O filme foi baseado na peça teatral Acorda Brasil, de autoria do magnata da construção civil e escritor Antônio Ermírio de Moraes (1928-2014), tendo como mote os problemas da educação pública brasileira, a partir da história da formação da Orquestra Sinfônica Heliópolis⁶⁸. Antônio Ermírio amiúde expressou interesse pela educação, publicando artigos sobre o tema na sua coluna dominical no jornal Folha de São Paulo⁶⁹. A peça, claro, não fugirá do assunto, e isto fica patente no depoimento que o autor concedeu ao seu sítio pessoal:

O tema de Acorda Brasil! é a educação - uma calamidade nacional. A peça [...] explora a fórmula de se utilizar a música como meio de *recuperação* e formação de crianças e adolescentes (2006, destaque nosso).

⁶⁷ O roteiro é uma colaboração entre Machado, Marcelo Gomes, Maria Adelaide Amaral e Marta Nehring.

⁶⁸ Projeto iniciado em 1996, na Favela de Heliópolis, por iniciativa do maestro Silvio Baccarelli.

⁶⁹ Posteriormente compilados no livro Educação, pelo amor de Deus. São Paulo: Editora Gente, 2006.

O adjetivo que o empresário emprega para qualificar a situação da educação no Brasil (calamidade) é significativo, pois direciona uma severa crítica ao poder público. Tal avaliação vai ao encontro das assertivas de cunho neoliberal, pois nessa perspectiva “passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2010, p. 428).

Outro ponto digno de atenção é a concepção de educação musical de Antônio Ermirio. Assimilada a um instrumento para a *recuperação* de jovens, ela é nitidamente conservadora, contendo forte carga de preconceito social. Afinal, a ideia de que alguém precisa ser “recuperado” pressupõe que este indivíduo está “perdido” (isto é, marginalizado) ou em vias de se perder, cabendo à educação musical a missão de conformá-lo à ordem social, a fim de que este sujeito não lhe cause maiores problemas⁷⁰.

Esta é uma leitura corrente da situação dos moradores das favelas brasileiras, mormente nos meios de comunicação. Heliópolis, claro, não foge à regra. Esta comunidade, situada na zona sul paulistana e altamente populosa, ganhou destaque no noticiário nacional em 1996, após um trágico incêndio⁷¹. Ao saber do ocorrido, o maestro Silvio Baccarelli ficou sensibilizado e decidiu fazer algo para ajudar os habitantes de Heliópolis.

Inicialmente, o maestro usou sua casa, no bairro Vila Madalena, em São Paulo, para oferecer aulas gratuitas de música a um grupo de 36 jovens oriundos de Heliópolis. Em 2004, através do Instituto Baccarelli e contando com o patrocínio de grandes empresas, inclusive o Grupo Votorantim, de propriedade de Antônio Ermirio, fundou-se a Orquestra Sinfônica Heliópolis, projeto que usa a educação musical como instrumento de inclusão social. O sucesso da empresa, na visão do seu maior patrono, demonstra o poder da educação musical na sociedade:

⁷⁰ A este respeito, vale a pena conferir o documentário *Contratempo* (2008), dirigido por Malu Mader e Mimi Kerti, que mostra as dificuldades de jovens ligados a um projeto social de música para realizar seus sonhos. O filme não apresenta a visão otimista que outros filmes do gênero esbanjam em relação à educação musical.

⁷¹ O acidente ocorreu em 17 de junho de 1996, iniciando-se num dos edifícios da Companhia Metropolitana de Habitação (COHAB) contruídos na favela e estendendo-se por 20 barracos, deixando quatro mortos – inclusive um bebê recém-nascido – e 60 feridos.

O Instituto Baccarelli, ao educar centenas de crianças e jovens na bela arte da música, é um sucesso e prova que a educação faz *milagres*, mesmo em condições precárias, como é o caso da Comunidade de Heliópolis. Ali enfrentou-se o desafio de criar uma orquestra sinfônica. Graças ao denodo dos maestros, professores e alunos, essa orquestra começou a apresentar os primeiros resultados [...] Hoje, é consagrada em todo o Brasil e ganhou a cena internacional, tendo sido regida pelo grande Maestro Zubim Mehta (www.antonioermirio.com.br, destaque nosso).

Essa crença no poder miraculoso da educação funciona como propaganda de uma visão de educação que prioriza a ação individual, apoiada pela iniciativa privada, o que pode ser conferido no trecho de uma entrevista concedida por Antônio Ermirio ao jornal Folha de São Paulo:

Decidi colocar esse assunto na linguagem teatral na esperança de que tais ideias penetrem de maneira profunda no público em geral e nas pessoas que podem colaborar com projetos semelhantes para a *redenção* da nossa juventude (Folha de São Paulo, 2006, destaque nosso).

Essa juventude, predominantemente negra, pobre e residindo nos espaços urbanos negligenciados pelo poder público, é objeto de projetos de cunho social, numa perspectiva conservadora, que no fundo reiteram o discurso neoliberal, na medida que priorizam a iniciativa privada e celebram a ação individual, volitiva, e enxergam no Estado um ator coadjuvante, uma “escada⁷²” para o protagonista: o setor privado.

Passemos ao diretor de Tudo que Aprendemos Juntos. Sérgio Machado é um realizador baiano que participou de diversos filmes nacionais de grande visibilidade, como *Central do Brasil* (1998) e *Madame Satã* (2002), em funções como roteirista, assistente de direção e diretor de elenco. Como diretor, assinou produções como *Cidade Baixa* (2002) e *Quincas Berro D’Água* (2010). Contratado pelos irmãos Gullane, produtores do filme, Sérgio foi motivado por recordações afetivas:

Meus pais eram músicos e eram duros. Minha mãe, Ieda, tocava fagote; meu pai, Antonino, trompa e estudava piano. Fui criado numa sinfônica. Estavam na universidade quando nasci, não tinham babá, então, até os seis anos, eu ficava brincando na Orquestra Sinfônica da Bahia [...] Pensei que podia ser uma coisa bacana de reencontro com a infância, com meus pais (Revista de Cinema, 2015).

A razão alegada pelo realizador para ingressar no projeto porta uma crítica aos filmes brasileiros de maior repercussão internacional, como *Central do*

⁷² Essa expressão se refere ao ator cujas falas servem como deusa para as falas do protagonista.

Brasil⁷³ (1998), Cidade de Deus⁷⁴ (2002) e Tropa de Elite⁷⁵ (2007), ao mesmo tempo em que ele parece compartilhar do ponto de vista do autor da obra que inspirou a película:

A outra coisa que me incomodava um pouco foi que os principais filmes brasileiros que viajam lá fora apontam para uma ideia de inexorabilidade; o Brasil como um país fadado ao fracasso. Queria fazer um filme grande e dizer que tem sim um monte de problemas e que demoramos a sair do buraco, mas, na mesma proporção que crescem os problemas, tem uma porrada de gente lutando para resolvê-los. Isso para mim é a raiz (Revista de Cinema, 2015).

Ao que parece, o diretor tem consciência do poder representacional do cinema. Embora expresse uma visão otimista em relação ao Brasil, esse sentimento positivo não se fundamenta na perspectiva de solução social para os nossos problemas, articulada ao poder público, mas a iniciativas de caráter individual, que se traduzem bem no personagem principal de Tudo que Aprendemos juntos.

Laerte dos Santos é um jovem violinista oriundo da Bahia. Menino-prodígio na infância, ele se muda para a capital paulista em busca de uma vaga na prestigiada Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP). Enquanto a oportunidade não vem, ele toca com um grupo de amigos – todos integrantes da OSESP – num quarteto de cordas e oferece aulas particulares. Sem emprego fixo, morando num singelo apartamento num bairro de classe média, ele “se vira” enquanto não vence em terras bandeirantes.

Pernóstico, inseguro, por vezes ríspido e arrogante, o “baiano”, como é chamado pelos amigos paulistanos, parece ter que provar constantemente seu talento. Negro e nordestino, presumivelmente oriundo de uma família de classe média baixa, ele não se enquadra nos padrões dos músicos de formações orquestrais, majoritariamente brancos e de classe média alta. Este contraste é interessante, especialmente no que diz respeito ao universo da música erudita brasileira, bastante elitizada.

⁷³ Teve duas indicações ao Oscar de 1999: melhor filme estrangeiro e melhor atriz (Fernanda Montenegro). Premiado com o urso de ouro (melhor filme) e o urso de prata (melhor atriz, para Fernanda Montenegro).

⁷⁴ Único filme brasileiro a contar com quatro indicações ao Oscar: direção, roteiro adaptado, montagem e fotografia.

⁷⁵ Fenômeno de bilheteria no Brasil, gerou uma sequência – fato inédito na cinematografia brasileira. Ganhou o urso de ouro no Festival de Berlim como melhor filme.

Mais interessante ainda é saber que este contraste não foi deliberadamente pensado. Na verdade, Lázaro Ramos foi originalmente convidado por Sérgio Machado para fazer o papel do melhor amigo de Laerte, vivido pelo ator e dublador Hermes Baroli. Laerte seria encarnado pelo ator Cauã Raymond, que já estava tendo aulas de violino. Contudo, sua agenda de trabalho impediu-o de continuar no projeto. Lázaro teve que “implorar” pelo personagem, como ele próprio declarou numa entrevista bem-humorada ao sítio *ibahia*:

O Sérgio me convidou para fazer o papel do melhor amigo dele, mas fui lendo e só me identificava com o Laerte. Falei que ia jogar uma energia muito ruim no outro ator. Chamei o produtor para almoçar, fiz uma comida bem gostosa e disse que só faria o filme se fosse o Laerte (2015).

Negro e baiano, como Laerte, oriundo de um projeto social atuante em Salvador, Lázaro se assemelha mais com seus parceiros de cena do que com um músico de alta *performance* forjado em caros conservatórios. Aliás, os contrastes pontuam toda a película: o universo de classe média no qual Laerte transita, precariamente, é um reverso da favela que já foi considerada a maior de São Paulo. A música erudita praticada pelos músicos brasileiros e estrangeiros da OSESP contrasta vivamente com os bailes de favela, com muito *rap* e dança.

O comportamento de Laerte é outro componente nesse quadro de contrastes que marcam a fita. Este foi um elemento propositalmente desenvolvido pelos quatro roteiristas da obra com o fito de fugir aos *clichés* dos filmes desse gênero. Mas apesar de todo o esforço, percebe-se certo deslocamento de Laerte em relação aos amigos mais abastados, que conseguem viver da música no áspero ambiente da metrópole paulistana. Ele se esforça para se integrar neste mundo e o temor de não conseguir fazê-lo angustia-lhe profundamente. Sérgio esclarece esse sentimento, no seguinte extrato dessa entrevista:

É um filme sobre um cara que está aprisionado, acuado, o espaço dele vai se apertando cada vez mais. Isso é muito característico da primeira metade do filme, da escola como prisão. Esse mesmo lugar começa a ganhar outro significado mais tarde (Revista de Cinema, 2015).

Esta impressão é acentuada pela relação que o músico mantém com seu pai. Num dos diálogos do filme, Laerte diz que o progenitor lhe repreendia quando ele errava uma nota. A figura paterna tem forte ascendência sobre o violinista e se faz presente em todo o filme, através de telefonemas que traem um comportamento

de cobrança de um em relação ao outro, ao ponto de Laerte mentir várias vezes sobre sua real situação em São Paulo. Ao que parece, seu pai se empenhou fortemente para fazer do filho prodígio um músico de sucesso e o ingresso na OSESP representará o coroamento da sua carreira e o pagamento de todos os esforços paternos.

Contudo, quando surge uma primeira chance, as coisas não saem como o planejado. Os anos de estudos rigorosos conferiram uma grande técnica ao músico, porém roubaram-lhe as emoções necessárias para dar à música aquilo que ela pede. Laerte simplesmente “trava” quando chega o momento tão esperado. Não consegue tocar uma só nota.

Frustrado, o músico não se perdoa e se torna ainda mais irritadiço. Numa discussão banal, acaba provocando a ruptura do quarteto de cordas. Em meio a esse turbilhão emocional, um dos seus poucos amigos lhe diz que uma conhecida está à procura de um professor para o projeto musical de uma ONG (não identificada) junto à favela de Heliópolis. Do alto do seu orgulho, Laerte deixa claro que não tem interesse e corta a conversa.

Contudo, os problemas econômicos começam a se fazer presentes. Logo o porteiro do edifício de classe média onde ele mora surge à porta com vários boletos de condomínios atrasados. Além disso, Laerte não consegue alunos particulares. Caso não aceite o trabalho, será obrigado a desistir do seu sonho de vitória no mundo da música. Forçado pelas circunstâncias, aceita o trabalho em Heliópolis.

A favela é apresentada como um cenário desolador. Toda a precariedade da urbanização brasileira é exposta naquele espaço caracterizado pela pobreza e pela expectativa latente de violência. Ao chegar ao Colégio Manuel Gusmão, onde ocorrerão as aulas, Laerte entra em contato com a diretora da instituição (interpretada pela atriz Sandra Coverloni). Ela revela ao músico que os dois professores que atuaram no projeto anteriormente desistiram do trabalho. Esta mulher de aspecto ordinário e procedimentos pragmáticos parece estar preocupada em dar satisfações à ONG, que acompanha à distância o andamento do projeto.

A gestora leva Laerte para a quadra aberta, onde se dão os ensaios, para desgosto do músico. Ele é confrontado com a precariedade estrutural, com a indisciplina e a indiferença dos alunos e constata o mau trabalho feito pelos antecessores: os jovens tocam de modo sofrível, desconhecendo as posições básicas para segurar adequadamente seus instrumentos.

As perspectivas são desanimadoras. Todavia, há uma luz no fim do túnel: dois desses adolescentes chamam a atenção: Samuel Alves da Silva (Kaique de Jesus) e VR (Elzio Vieira). Samuel é um garoto simples e humilde, que demonstra habilidade no violino. Fisicamente, guarda semelhanças com Laerte. Ao contrário do mestre, porém, irradia uma simpatia contagiante.

Samuel impressiona o exigente professor, o que fica patente na seguinte fala: “Tem um menino lá que é impressionante, incrível! Quando ele começa a tocar, você não consegue olhar pra mais nada, sabe”?

Filho de uma dona de casa que sofre com problemas de saúde não explicitados e de um comerciante evangélico de temperamento rude, o menino é constantemente pressionado a mudar de turno na escola a fim de ajudar o pai na labuta diurna. A rigidez paterna também impede que ele toque seu instrumento em casa, o que lhe obriga a usar a laje da casa de VR para treinar.

VR não é tão habilidoso quanto Samuel, mas demonstra certa musicalidade. Insubordinado e destemido, se envolve com o perigoso “mercado” da clonagem de cartões de crédito. Não tem as virtudes de Samuel, mas não parece ser um garoto de má-índole. Está sempre disposto a ajudar seu melhor amigo e demonstra generosidade em vários momentos. Contudo, suas atividades criminosas o levam para um caminho que pode não ter retorno.

Laerte não se sente confortável no papel de professor de música numa favela. Num dos seus diálogos com uma amiga, o músico expressa isto com clareza: “[Eu não] vou ficar muito tempo lá, não. Vou só dar uma noçãozinha pros meninos”. Embora já tenha trabalhado com alunos particulares, a docência é encarada como uma atividade secundária, passageira, que lhe permite continuar a buscar seu lugar

na OSESP. Seu emprego não parece estar em risco, mas sua disposição para permanecer no mesmo está sempre por um triz.

Tanto que, logo após mais uma confusão com alguns dos adolescentes, o mestre pede demissão. Laerte se encaminha à sala da direção da escola. Porém, a gestora consegue demovê-lo da idéia adiantando seu primeiro pagamento e ainda propondo um aumento, caso seja possível que haja aulas aos sábados. Sem alternativa, o músico acaba ficando.

Contudo, a discussão que quase o levou a desistir do emprego acaba gerando um mal-entendido que afeta diretamente Laerte. Ao tomar o caminho de volta para casa, o músico se depara com dois capangas de “Cleytão” (Criollo), que tomam satisfações sobre o ocorrido na quadra da escola. Laerte nega tudo. Porém, intimidado por um revólver apontado na sua direção, é constrangido a tocar alguma coisa para entreter os bandidos. Escolhe uma peça de Paganini e toca divinamente bem.

Aos poucos, os jovens aprendizes progridem. Laerte consegue uma sala para os ensaios e pretende aumentar o número de encontros, dando aulas aos sábados, apesar da oposição de vários alunos, que usam este dia para trabalhar, cuidar da casa ou dos irmãos menores. A necessidade de prática acaba convencendo os alunos. Isso porque logo se verifica que ainda há grandes dificuldades a serem transpostas: os meninos, por exemplo, ainda não conseguem ler partitura e nem solfejar.

Os ensaios seguem novo ritmo. A ONG que patrocina o projeto quer ver o resultado do seu investimento num concerto regido por Laerte. Todavia, as coisas começam a piorar para seus alunos mais talentosos. Após uma violenta briga com seu pai, Samuel é obrigado a sair de casa e tenta arranjar um emprego de vigia para sobreviver. VR, por seu turno, contrai uma dívida com esqueleto, um traficante local, e sofre ameaças de morte. Samuel chega a comunicar a Laerte que deixará a orquestra, mas o mestre demove-o da ideia.

Não obstante tamanhos obstáculos, as atividades prosseguem, o grupo melhora seu desempenho e a própria vida na comunidade, de certa forma, é

influenciada pela atividade musical. Em meio a estes acontecimentos, Laerte é “convidado” a tocar na festa de 15 anos da filha de Claytão, junto com sua orquestra. Para horror da diretora do colégio Mário Gusmão, o músico aceita. Sua motivação é nobre: ele está ciente da ameaça que paira sobre VR, que não tem condições financeiras de ressarcir Esqueleto. Laerte condiciona a participação da orquestra no baile ao pagamento da dívida de VR. Claytão aceita.

Nesse interim, Laerte recebe uma boa notícia: a OSESP abre vaga para chefe de naipe de violinos. Embora há tempo esperasse esta oportunidade, a reação do músico é ambígua. Por um lado, ele tem consciência da importância desse concurso para a sua carreira. Por outro, começa a se envolver afetivamente com seu jovem grupo, e sabe que o ingresso na orquestra lhe absorverá totalmente o tempo disponível, o que decretará o fim do seu trabalho em Heliópolis. Mas as coisas parecem conspirar a seu favor. Seu amigo lhe dá a peça que será usada na prova prática e o quarteto de cordas retoma suas atividades.

A dedicação ao estudo da peça para o concurso faz Laerte descuidar dos ensaios com os jovens de Heliópolis. Ainda assim, o grupo faz uma apresentação bem-sucedida no baile de debutante da filha de Claytão. Laerte está satisfeito, mas um pouco angustiado, como do seu feitio. Após o espetáculo, quando Samuel lhe interpela sobre seu visível abatimento, o violinista revela seu projeto de tentar o concurso para ingresso na OSESP. Sentindo-se traído, Samuel o acusa de abandonar o grupo e sai furioso da mansão do traficante.

VR o leva na garupa da moto. Sente-se humilhado pela liberação condicional concedida por Claytão. Os adolescentes retornam para casa, mergulhados nos seus sentimentos. Ao avistar uma barreira policial, VR, inadvertidamente, acelera e rompe o cerco, apesar dos protestos de Samuel. A atitude provoca uma perseguição das viaturas. Após uma fuga aparentemente bem-sucedida, Os Pm's surpreendem a dupla e disparam várias vezes. Um dos tiros atinge Samuel, que morre imediatamente.

O fato revolta os moradores de Heliópolis, que realizam um violento protesto contra a morte de Samuel. A tragédia, logicamente, chama a atenção da imprensa, que reporta o ocorrido. Por meio da televisão, Laerte sabe da triste

notícia. Vai à Heliópolis, mas não consegue chegar ao local dos protestos, que sofrem violenta repressão policial. O músico se desespera. Mas nada pode fazer.

As violentas emoções envolvidas na morte do seu melhor aluno parecem ter um efeito positivo sobre os principais personagens envolvidos na tragédia. Na esperada prova prática para a vaga de chefe de naipe de violinos da OSESP, às lágrimas, o violinista dispensa a partitura para tocar. Fá-lo de cor, inspirado por forte comoção. Conquista o cargo e comunica com inusual entusiasmo a ótima novidade ao seu onipresente pai.

VR, por seu turno, carrega uma enorme dor. Sente-se culpado pela morte de Samuel e quer, de alguma forma, se redimir desse sentimento. Sabe que o amigo adorava Vivaldi e Bach e pretende organizar um concerto com a obra desses compositores, em memória de Samuel, por ocasião da exibição da orquestra para os representantes da ONG. Procura então o antigo professor. Laerte acha difícil organizar um repertório tão desafiador em curto espaço de tempo. Alega ainda estar em fase de estágio na orquestra e de contar com uma rotina de ensaios e viagens que dificultariam o empreendimento. VR se decepciona, mas aceita as escusas.

Laerte encerra suas atividades no colégio Mário Gusmão, a despeito da insistência impertinente da diretora. Sua breve carreira no magistério está definitivamente encerrada. Não sem certo pesar. Sua disposição de espírito continua ambivalente. Isto se reflete num dos ensaios da OSESP, no qual se executa o Adágio para Cordas, de Samuel Barber⁷⁶. A regente interrompe o ensaio e adverte, em inglês, que Laerte está distante, atrapalhando a execução da peça.

Seguindo seu coração, o músico acaba voltando à Heliópolis, ainda que isso possa colocar em risco a sua efetivação na OSESP, que lhe exige dedicação exclusiva. Depara-se com VR, numa sequência tocante em que o jovem rege a orquestra sem professor regente. Os adolescentes ficam felizes com a volta de Laerte, mas precisam ensaiar – e muito.

Ciente de que precisará de apoio para levar a cabo os planos do concerto, Laerte pede ajuda de seus amigos, e em pouco tempo consegue realizar

⁷⁶ Que ficou célebre como tema do filme *Platoon* (EUA, 1986).

uma apoteótica apresentação na comunidade de Heliópolis. A partir de então, sua verve musical se expressa com maior força, como se pode ver na sequência final do longa. Esta conclusão não esclarece se o professor/músico dividirá sua vida de músico de elite com a modesta orquestra na favela, mas dá a entender que sua imersão no mundo da educação é condição para que sua expressividade enquanto músico ganhe força. É provável, portanto, que continue com seus alunos.

Laerte dos Santos corresponde a uma representação idealizada do professor de música. Não é idealista e abnegado como Erin Gruwell, nem tão afetivo como *Mr. Chips*, mas ainda assim encarna uma imagem ideal. Na verdade, ele é uma espécie de herói dentro do mito fundador da Orquestra Sinfônica Heliópolis. É o sujeito extraordinário que, apesar de toda a precariedade (intencional) da escola pública e dos problemas socioeconômicos que abatem a si próprio e aos seus alunos, consegue infundir valores que se diluem no contexto de uma favela brasileira dominada pela criminalidade, conseguindo melhorar a vida da população do lugar.

Não obstante Laerte fuja um pouco do estereótipo do professor de música nos filmes mais populares protagonizados por este personagem, ele ainda apresenta uma mistura de vários modelos de professores presentes em produções cinematográficas. É por vezes avuncular, por outras, “durão”. Se o roteiro procurou lhe dar algum grau de ambiguidade e a atuação de Lázaro Ramos não deixa espaço para o melodrama, ainda assim é possível identificar em Laerte aspectos dos modelos de professor de música consagrados pela sétima arte.

De um ponto de vista pedagógico e didático, Laerte é um professor tradicional. Antes de tudo, é curioso reparar que a ficcional escola estadual Alexandre Gusmão parece não contar com o ensino de Artes – não há menção a isso no filme, sequer a presença de um “colega” da área na instituição escolar – e muito menos de música, dentro dessa disciplina. Além disso, é visível que a estrutura do lugar não favorece o ensino de música, uma vez que as aulas, oferecidas por uma ONG, ocorrem numa quadra ao ar livre.

Nesse contexto, a prática de Laerte deve conduzir à aprendizagem coletiva de música. Mas o músico fica claramente desconfortável nesse papel. Sobretudo quando percebe as limitações dos educandos. Laerte prefere claramente

seus alunos vocacionados, especialmente Samuel. Isto provavelmente tem a ver com a sua formação de músico concertista, individual. Não fica claro se ele tem formação superior em música, mas é provável, posto os requisitos para concorrer a uma vaga na OSESP. Laerte é um professor tradicional na maior parte do tempo, reproduzindo os cânones consagrados da música europeia, embora numa das sequências do longa ele proponha um jogo de improvisação musical, mais livre.

Em outro sentido, a música em Tudo que Aprendemos Juntos também tem caráter formativo. É por meio dela que Laerte consegue seu maior feito: levar o vicioso VR, que esboça um tênue antagonismo com o mestre, de um caminho certo para o crime à virtude do mundo musical. Essa “redenção” vem a reboque de um sentimento de culpa por conta da morte involuntária de Samuel. A experiência com os jovens músicos também “transforma” Laerte, o músico ensimesmado que, sem renunciar da sua vocação, se descobre professor. Na verdade, ele parece ter certa dependência em relação àquele trabalho semi-voluntário: as emoções de Heliópolis alimentam seu desempenho como músico.

Laerte não é um músico frustrado, como *Mr. Holland* ou Clément Mathieu. Segue o caminho da educação por falta de perspectivas na sua área de formação. O fracasso no primeiro teste para ingresso na OSESP o leva a se fechar mais em si mesmo, o que provoca conflitos com seus alunos. E é o confronto com a realidade ignorada pelo músico de classe média, habituado com o universo elitista dos espaços oficiais de ensino e exibição de música, que lhe indicará o caminho para ser um bom professor, não no sentido de formar os melhores músicos, mas gerando empatia para com outrem, detendo-se nos seus problemas.

Nesse sentido, Laerte corrobora a visão missionária do magistério, assim como a concepção redentorista da educação musical e da música, ainda fortes no mundo do cinema. Uma visão conservadora, que desconsidera o caráter profissional da docência, não obstante celebre a figura do professor. No fundo, este se converte numa espécie de herói, e como tal, precisa atender às expectativas sociais depositadas em si. Os indivíduos, contudo, não agem conforme seus desígnios. A educação é muito mais que pura vontade. Daí que esta visão idealizada do professor de música conduz, inevitavelmente, à decepção e ao desespero.

8 CONCLUSÕES

Não obstante sua imagem social goze de inegável boa reputação, o profissional do magistério é desvalorizado no Brasil. Esse quadro se caracteriza por fortes perdas salariais, proletarização e más-condições laborais, com grande acúmulo de tarefas e escasso tempo disponível à prática reflexiva.

A desvalorização da atividade docente no Brasil não é casual e pode ser compreendida à luz da história, considerando-se nossa natureza colonial, com destaque para a formação do professorado em nosso país, empreendida pelo Estado como meio de assegurar a reprodução da ordem burguesa.

A profissão docente é complexa. O ato de ensinar a distingue no conjunto das profissões, levando o mestre ao conhecimento profissional específico que lhe conduz à profissionalidade docente. No bojo dessa formação de caráter prático, constitui-se a identidade docente, composta por elementos individuais e sociais, incluindo-se representações.

Ainda que, nos últimos anos, uma forte crise identitária tenha se abatido sobre os profissionais do magistério, fato diretamente ligado à desvalorização da profissão docente, a docência, paradoxalmente, ganha importância capital na sociedade pós-moderna, contexto em que, cada vez mais, a identidade é constituída pelo saber.

O professor de música será confrontado pela problemática inerente ao exercício do magistério. Esse profissional enfrenta diversos problemas para se inserir no espaço escolar regular, sobretudo por conta da dissociação entre formação específica e prática polivalente, decorrente da confusão entre os termos polivalência e integração, consagrada por uma legislação que relegou a um papel secundário o ensino de artes e de música em nosso país.

Esse óbice principal se complica com a representação romantizada que o professor de música amiúde nutre em relação a si – identificando-se como músico, alguém que é iluminado pelo “dom” – e à música, sob a influência das ideias

platônicas, concebendo-a como um instrumento capaz de solucionar os graves problemas sociais que atingem o nosso país, com reflexos no espaço escolar.

O cinema assimilou essa visão idealizada do professor e da música na escola. Arte de cunho industrial, o cinema pode ser compreendido como um meio produtor e reproduzidor de cultura e representações. Por outro lado, a sétima arte exerce um papel pedagógico considerável na vida de bilhões de pessoas, influenciando condutas e alimentando expectativas.

Em geral, o professor desfruta de uma imagem positiva no mundo do cinema, não obstante distorcida e idealizada. Seus modelos cinematográficos corresponderão às transformações históricas e aos valores vigentes, influenciando a representação desse personagem no imaginário popular.

O termo representar implica uma ação cognitivo-simbólica, criativa, que pode ser figurada como uma ponte entre os mundos individual e social. Quando compartilhadas, as representações formam uma visão mais ou menos consensual da realidade. Considerando-se o alcance dos modernos meios de comunicação, inclusive o cinema, fica patente sua importância na formação da imagem do professor perante a sociedade.

Como podemos ver nos filmes em que o professor de música é o protagonista, este não se diferencia essencialmente dos seus colegas de profissão que estrelaram dezenas de películas ao longo da história do cinema. Em Tudo que Aprendemos Juntos temos um mestre que encarna diferentes modelos de professor no cinema e que se caracteriza por sua extraordinária capacidade de redimir adolescentes pobres através do ensino de música. Um herói, dentro do mito fundador da Orquestra Sinfônica Heliópolis.

No Brasil em particular, com a persistência dos graves problemas socioeconômicos que marcam nossa sociedade, o mito do professor redentor se fortalece, na medida em que o Estado abandona suas obrigações históricas ou as delega à iniciativa privada, sucateando as escolas públicas e proletarizando o trabalho docente, precarizando as relações trabalhistas e sobrecarregando os

profissionais da educação com atividades que dificultam a realização do que lhes é específico – ensinar –, bem como a constituição da sua identidade profissional.

Nesse contexto, reforça-se o discurso que privilegia a iniciativa individual, a doação, o desprendimento, como se o voluntarismo e as boas intenções pudessem fazer frente a um processo político-social, que só pode ser resolvido coletivamente. Não à toa a profissão docente é compreendida como “missão”. Considerando que os profissionais brasileiros da educação básica estão entre os mais mal-remunerados do mundo e que sua atividade não apresenta grandes compensações, apenas uma inspiração abnegada pode lhes motivar a persistir num trabalho complexo e desvalorizado.

Todavia, precisamos de fato de “heróis” para solucionarmos os urgentes problemas da educação brasileira? Ou não precisamos de políticas públicas de valorização docente, com efeitos sobre a qualidade do ensino? Enquanto esta valorização se der apenas no campo retórico e enquanto assimilarmos acriticamente os discursos que se tecem em torno dos docentes e da docência, seja no âmbito oficial ou nas representações que se fazem de ambos nos diferentes meios de expressão artístico-cultural, aceitaremos a vitimização, a culpabilização, a destruição silente, mas veloz, da educação pública, no bojo do desmonte do Estado e da falência dos valores republicanos.

A educação pode e deve contribuir decisivamente para as mudanças exigidas pelo povo brasileiro. Para que isto se concretize, é preciso que nos deixemos tomar pela lucidez, que coloquemos os pés no chão. A magia do cinema não se encerra tão somente nos filmes. É preciso ter cuidado para não se deixar prender pelo canto da sereia. Películas não são apenas obras artísticas, politicamente neutras. Como disse Orson Welles, o cinema é um fluxo constante de sonho. Mas sempre é bom voltar à realidade.

REFERÊNCIAS

- A VOZ do Coração. Direção: Christophe Barratier. Paris: Pathé Films, 2004. 1 DVD (96 min).
- ADEUS Mr. Chips. Direção: Sam Wood. Londres: MGM, 1939. 1 DVD (114 min).
- AO MESTRE com carinho. Direção: James Clavell. Los Angeles: Columbia, 1967. 1 DVD (105 min).
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Notas sobre o filme. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**: coleção grandes cientistas sociais. São Paulo, Ática, 1986.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138. Julho-Dezembro 2004.
- ALVARENGA, Cláudia H. A.; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Entre o músico e o professor – quem é o professor de música? In: ENCONTRO REGIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA ARTE, 3.; ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES PROFESSOR DE ARTES, 2., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.
- ANTÔNIO Ermírio de Moraes. [S. l.], 2006. Disponível em: <www.antonioermirio.com.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2006.
- BACARIN, Ligia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil**: história e política. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, set/dez 1989.
- BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In: _____. **Textos escolhidos**: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 mai. 1931. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

_____. Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946. Lei orgânica do ensino de canto orfeônico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 1946. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

_____. Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1942. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

_____. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

BROWN, Tony. **Teachers on film: changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick**. Canberra: Sense, 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, M. C. S. D. S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. D. S.; SILVA, V. L. G. D. (Ed.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.

CARVALHO, Diego Souza Uchôa. **Os conceitos de representação em Schopenhauer**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CASSETTI, F. **Les théories du cinéma depuis 1945**. Paris: Nathan, 1999.

CHASIN, Ibaney. **Música e Mimesis: uma aproximação categorial e histórica ao pensamento musical.** *Verinotio revista on-line*, [s. l.], ano 5, n. 9, nov. 2008.

_____. **O canto dos afetos.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Concepções de Polivalência e Professor Polivalente: uma análise histórico-legal.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2012.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A legislação brasileira para o ensino de artes e de música: 1920-1960.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2012.

DELEUZE, Giles. **Cinema 1: a imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da Arte.** In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-95.

ENTREVISTA: Sérgio Machado. São Paulo, 2 dez. 2015. Disponível em: <www.revistadecinema.uol.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard La Gravenesse. Los Angeles: MTV Films, 2007. 1 DVD (122 min).

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Boletim Informativo**, n. 5, ano 2, jun. 1989.

FELIPE, Adilson Edinei. **O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social.** Revista Anagrama, São Paulo, ano 2, n. 1, set./nov. 2008.

FIORIN, J. L. **A crise da representação e o contrato de veridicção no romance.** São José do Rio Preto: *Revista do GEL*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 197-218, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De trama e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2008.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Noêmia Varela e a Arte.** Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GUARESCHI, P. **O que é mesmo psicologia social?** Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACÓ-VILELA, AM; SATO, L. (Org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, p. 25-45.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 1-12, ago. 2006.

GROBMAN, D. J. I. **Teachers in film**: a narrative study of schoolteachers in cinema. Harvard : Harvard University, 2002.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1997.

KATER, Carlos. O programa radiofônico “Música Viva”. **Cadernos de Estudo-Educação Musical**, Maringá, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/programa_radio.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

LEFÈVRE, Bia. **O teatro social de Antonio Ermírio**. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.istoe.com.br>. Acesso em: 17 jun . 2017.

LISBOA, A. C. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005.

LOPES, Job. A Representação da Imagem do Professor no Cinema. In: Encontro de Divulgação Científica e Tecnológica, 1, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009, pp. 76-80.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAC DONALD, Laurence E. **The invisible art of silent movie**: a comprehensive history. Plimouth: The Scarecrow Press, 2013.

MANZANO, Luiz Adelmo Fernandes. **Som-imagem no cinema**: a experiência alemã de Fritz Lang. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MESTI, Diogo Norberto. O éthos da música e da cidade grega. **Artefilosofia (UFOP)**, Ouro Preto, v. 12, p. 30, 2012.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MONTEIRO, Aldo Marcozzi Evangelista. **Cinema e misticismo oriental**: a representação do Zen Budismo na obra de Akira Kurosawa. 2010. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?:** por uma epistemologia crítica. Campinas: Papirus, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MR. HOLLAND: adorável professor. Direção: Stephen Herek. Los Angeles: Hollywood Pictures, 1995. 1 DVD (143 min).

MUNSBURG, João Alberto Steffen; DA SILVA, Denise Regina Quaresma. Constituição Docente: formação, identidade e professoralidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2014, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antônio Silva Paredes (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 13-33. (Publicações Dom Quixote).

NUNCA te amei. Direção: Anthony Asquith. Los Angeles: Universal, 1951. 1 DVD (90 min).

O CORO. Direção: François Girard. [S. l.]: Informant Films, 2014. 1 DVD (103 min).

OLIVEIRA, Flávio Silva de. Da gênese do conceito de representação segundo a perspectiva de Richard Rorty. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 2, n. 5, p. 222-250, jun. 2011.

ORQUESTRA Sinfônica Heliópolis. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.institutibaccarelli.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PADIAL, Mônica Nunes. **Imagem do professor no cinema.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é alta ou baixa?:** uma contraposição de diferentes referenciais. Educação em Revista, v. 26, nº 1, Belo Horizonte, abr. 2010.

RAYNOR, Henry. **História social da música:** da idade média a Beethoven. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.

REDAÇÃO IBAHIA. **Lázaro Ramos diz que implorou por personagem em “Tudo Que Aprendemos Juntos**. Salvador, 2 dez. 2015. Disponível em: <www.ibahia.com.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-70.

ROCHA JR, Roosevelt Araújo da. Música e filosofia em Platão e Aristóteles. **Discurso**, São Paulo, n. 37, p. 31-53, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte e indústria**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SADOUL, Georges. **História do cinema mundial**. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. **Revista Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, v. 2, p. 7-112, 1994.

SANTOS, Valmir. **Peça aborda inclusão social pela educação**. São Paulo, 05.05.2006. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 12 jun . 2017.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: descontruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SEMENTES da violência. Direção: Richard Brooks. Los Angeles: MGM, 1951. 1 DVD (101 min).

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SOUSA, Jesus Maria. Professor: uma profissão? O Papel da Instituição Formadora. **Tribuna da Madeira. Educação**, São Paulo, v. 6, p. 13-16, Jul. 2001.

TUDO o que aprendemos juntos. Direção: Sérgio Resende. São Paulo: Gullane Filmes, 2015. 1 DVD (102 min).

TURIGLIATO, Roberto; BARBERA, Alberto (org.). **Leggere il cinema: scritti sul cinema dalle origini a oggi**. Milão: Arnoldo Mondadori, 1978.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai./ago. 2006.

ANEXO A – RELAÇÃO DOS PRINCIPAIS FILMES COM PROFESSORES

A corrente do bem

Título original: Pay it forward
 País: EUA
 Ano: 2000
 Direção: Mimi Leder

Um professor de estudos sociais dá a tarefa para sua turma de pensar em uma ideia para mudar o mundo para melhor e em seguida colocá-la em ação. Quando um jovem estudante cria um plano, ele não só afeta a vida de sua mãe solteira, mas põe em movimento uma onda sem precedentes de bondade humana que, sem que soubesse, floresceu em um profundo fenômeno nacional.

Adeus, Mr. Chips

Título original: Goodbye, Mr. Chips
 País: Reino Unido
 Ano: 1939
 Direção: Sam Woods

Considerado o primeiro filme protagonizado por um professor. Charles Chipping inicia sua carreira em 1870, num internato para garotos. Recebido com escárnio pelos alunos, aos poucos conquista sua amizade, e ao longo do tempo se torna numa espécie de instituição nacional, gozando de grande prestígio e respeito. Teve grande sucesso de crítica e público e disputou várias estatuetas com E O Vento Levou no Oscar de 1940.

Adeus, Mr. Chips

Título original: Goodbye, Mr. Chips
 País: Reino Unido
 Ano: 1969
 Direção: Herbert Ross

Segunda versão do clássico de 1939, porém numa roupagem musical. Obteve pouco sucesso, mas teve duas indicações ao Oscar de 1970.

Adeus, Mr. Chips

Título original: Goodbye, Mr. Chips
 País: Reino Unido
 Ano: 2002
 Dir: Stuart Orme

Terceira versão do clássico de 1939 produzido para a televisão. Teve pouca repercussão perante o público.

A filha de Ryan

Título original: Ryan's daughter

País: Reino Unido
 Ano: 1970
 Direção: David Lean

Em um pequeno vilarejo irlandês em 1916, jovem presa a um casamento sem amor com um homem mais velho, um professor, tem um caso com um oficial britânico traumatizado pela guerra, causando enorme comoção.

Além da sala de aula

Título original: Beyond the blackboard
 País: EUA
 Ano: 2011
 Direção: Jeff Blackner

Uma professora de primeira viagem com 24 anos de idade supera seus medos e preconceitos iniciais em lecionar para crianças de rua em uma sala de aula improvisada em um abrigo, fazendo grande diferença na vida delas.

Ao mestre com carinho

Título original: To sir, with love
 País: Inglaterra
 Ano: 1967
 Direção: James Clavell

Um engenheiro aceita lecionar numa escola barra-pesada em Londres, onde se depara com um grupo de adolescentes rebeldes determinados a expulsá-lo do cargo. Tratados com respeito, os alunos abandonam o comportamento hostil, se afeiçoando ao mestre. Esse filme influenciou diversas produções cinematográficas subsequentes e foi conquistou enorme popularidade.

Ao mestre com carinho – parte 2

Título original: To sir, with love II
 País: EUA
 Ano: 1997
 Direção: Peter Bogdanovich

Depois de lecionar durante 30 anos em Londres, Mark Thackeray se aposenta e volta para Chicago. Lá, o desafio de ensinar garotos em uma escola pequena mostra que ele não deve abrir mão de sua profissão. Telefilme produzido e veiculado pela CBS, com pequena repercussão.

Anna e o rei de Sião

Título original: Anna and the King of Siam
 País: EUA
 Ano: 1946
 Direção: John Cromwell

Anna, uma jovem viúva, é chamada pelo Rei de Sião para educar seus mais de sessenta filhos. Ao lado de seu único filho, Ana encontra uma cultura bem diferente,

mas não tão difícil de lidar como o temperamento do rei. Porém, com o tempo, seu profissionalismo conquista a admiração do patriarca.

Anna e o rei

Título original: Anna and the king

País: EUA

Ano: 1999

Direção: Andy Tennant

Segunda versão do filme de 1946, dessa vez estrelado por Jodie Foster.

Anjos do arrabalde

País: Brasil

Ano: 1987

Direção: Carlos Reichenbach

Três professoras enfrentam os problemas sociais da escola pública onde lecionam e tentam sobreviver à hostilidade da periferia paulista. Na vida pessoal, tem de lidar com questões familiares e relacionamentos frustrados. Rodado na periferia paulistana, este filme teve boa recepção crítica e um curioso sucesso nos Estados Unidos, sendo exibido em mais de 30 cidades americanas.

A onda

Título original: Die Welle

País: Alemanha

Ano: 2008

Direção: Denis Gansel

Rainer é um professor a quem foi designada a tarefa de instruir seus estudantes de ensino médio sobre o Estado autocrático. Ele decide deixar seus alunos desenvolverem o assunto e lhes pede que construam sua própria autocracia. No entanto, quando os jovens formam um Estado-nação similar ao da Alemanha nazista, os professores não sabem o que fazer.

A professora de piano

Título original: La pianiste

País: Alemanha/Áustria/França

Ano: 2003

Direção: Michael Haneke

Uma solitária e fria professora de piano vive com sua mãe, que a trata como se fosse uma criança. Reprimida sexualmente, ela vai algumas vezes a uma loja pornográfica. Um dia, conhece um jovem chamado Walter Klemmer, um de seus alunos, que constantemente a flerta. Ela enxerga então uma oportunidade de realizar seus jogos sadomasoquistas.

A vida de David Gale

Título original: The life of David Gale

País: EUA

Ano: 2003

Direção: Alan Parker

David Gale é um homem correto que em circunstâncias bizarras é condenado à pena de morte pelo estupro e assassinato da sua colega ativista Constance Hallaway. Gale é um pai de família e professor respeitado, conhecido por sua oposição justamente a este tipo de punição. Três dias antes de sua execução, ele concorda em dar uma entrevista exclusiva para a repórter Bitsey Bloom.

A voz do coração

Título original: Les Choristes

País: França, Alemanha, Suíça

Ano: 2004

Direção: Christophe Barratier

Pierre Morhange é um famoso maestro que retorna à sua cidade-natal ao saber do falecimento de sua mãe. Lá ele encontra um diário mantido por seu antigo professor de música, Clément Mathieu, através do qual passa a lembrar sua própria infância. Mais exatamente a década de 40, quando passou a participar de um coro organizado pelo professor, que terminou por revelar seus dotes musicais. O filme foi indicado ao Oscar de 2005, em duas categorias: melhor filme estrangeiro e melhor canção original (Vois sur ton chemin).

Bright Road

País: EUA

Ano: 1953

Direção: Gerald Meyer

Nunca lançado no Brasil, este obscuro filme mostra a luta de uma jovem professora, que inicia sua carreira numa escola rural afro-americana no Alabama, para ajudar um brilhante, porém desinteressado aluno.

Central do Brasil

País: Brasil/França

Ano: 1998

Direção: Walter Salles.

Dora, uma amargurada ex-professora, ganha a vida escrevendo cartas para pessoas analfabetas, que ditam o que querem contar às suas famílias. Ela embolsa o dinheiro sem sequer postar as cartas. Um dia, Josué, o filho de nove anos de idade de uma de suas clientes, acaba sozinho quando a mãe é morta em um acidente de ônibus. Ela reluta em cuidar do menino, mas se junta a ele em uma viagem pelo interior do Nordeste em busca do pai de Josué, que ele nunca conheceu. Indicado ao Oscar de 1998, em duas categorias: melhor filme estrangeiro e melhor atriz.

Coach Carter: treino para a vida

Título original: Coach Carter

País: EUA

Ano: 2005

Direção: Thomas Carter

Em 1999, Ken Carter retorna para sua antiga escola em Richmond, Califórnia, para colocar o time de basquete em forma. Com muita disciplina e regras duras, ele consegue fazer a equipe vencer. Mas quando as notas dos jogadores começam a baixar, Carter fecha o ginásio e interrompe o campeonato. O treinador é criticado pelos jogadores e seus pais, mas está determinado a fazer com que os jovens sejam vencedores tanto na escola quanto na quadra.

Conrack

Título original: Idem

País: EUA

Ano: 1974

Direção: Martin Ritt

Na década de 1960, Pat Conroy vai lecionar em uma escola pobre para negros na Carolina do Sul. Ao chegar lá, descobre que os alunos são negligenciados pela instituição e, ao tentar mudar a situação, entra em conflito com a direção da escola.

Curso de férias

Título original: Summer School

País: EUA

Ano: 1987

Direção: Carl Reiner

Fredy Shoop planeja passar suas férias de verão com a namorada no Havaí. Mas seu barato é cortado quando o diretor da escola pede que Freddy leccione aulas de inglês a alguns alunos desajustados da escola, já que o professor de inglês ganhara na loteria e abandonou a escola. Mas, como estes alunos são os piores da escola, Shoop tem dificuldades com as aulas e é ameaçado a ser demitido. Porém, seu jeito nada convencional de lidar com os alunos muda tudo.

Eleição

Título original: Election

País: EUA

Ano: 1999

Direção: Alexander Payne

Jim McAllister, um adorado professor, não pode deixar de notar que a bem sucedida estudante Tracy Flick usa táticas menos éticas para conseguir o que quer. Quando Tracy compete para ser presidente da escola, Jim sente que ela vai ser uma influência ruim sobre os estudantes e convence Paul, um estúpido, mas popular atleta estudante, a concorrer contra Tracy. Quando ela descobre o envolvimento secreto de Jim na eleição, uma disputa amarga é provocada.

Encontrando Forrester

Título original: Finding Forrester

País: EUA

Ano: 2000

Direção: Gus van Sant

Jamal Wallace ganha uma bolsa de estudos em uma escola de elite de Manhattan devido ao seu desempenho nos testes de seu antigo colégio no Bronx. Ele conhece William Forrester, um talentoso e recluso escritor com quem desenvolve uma profunda amizade. Percebendo o talento para a escrita de Jamal, Forrester procura incentivá-lo a seguir este caminho, mas termina recebendo de Jamal algumas boas lições de vida.

Entre os muros da escola

Título original: Entre les murs

País: França

Ano: 2008

Direção: Laurent Cantet

François Marin trabalha como professor de língua francesa em uma escola localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. Marin tem na escola alunos problemáticos, violência, tensões étnicas entre os alunos, o que testa sua paciência e, mais importante, sua determinação como um educador.

Escola da desordem

Título original: Teachers

País: EUA

Ano: 1984

Direção: Arthur Hiller

Um experiente professor, que tenta levar suas aulas com tranquilidade e leveza, vai ter que lidar com um grande problema: a escola John F. Kennedy High School, onde leciona, está em sérios apuros e na mira da justiça. A denúncia diz que um aluno analfabeto conseguiu pegar seu diploma no local. Agora, os alunos vão se unir na luta, tudo para que sua escola não seja fechada.

Escola de rock

Título original: School of rock

País: EUA

Ano: 2003

Direção: Richard Linklater

Depois que o guitarrista Dewey é expulso de sua banda, ele se faz passar por professor de música em uma escola particular. Quando ouve seus alunos tocarem, ele se dá conta de que podem formar uma banda e participar da Batalha das Bandas, na qual ele finalmente terá a chance de se tornar o astro de rock que sempre soube que estava destinado a ser.

Escritores da Liberdade

Título original: Freedom Writers

País: EUA

Ano: 2007

Direção: Richard la Gravenesse

Em Los Angeles, uma dedicada professora de uma escola dividida por raças ensina uma turma de alunos adolescentes que apresenta problemas de aprendizagem. Ela tenta inspirá-los a acreditarem em si mesmos e a atingirem o sucesso, pois estão prestes a serem reprovados.

Fazendo história

Título original: The history boys

País: Inglaterra

Ano: 2006

Direção: Nicholas Hytner

Dois professores excêntricos e nada ortodoxos tentam preparar uma turma de alunos brilhantes para serem aceitos na Oxford ou Cambridge. Os rapazes aprendem as matérias e também sobre a vida.

Filhos do silêncio

Título original: Children of a lesser god

País: EUA

Ano: 1986

Direção: Randa Haines

James Leeds é um professor de linguagem de sinais recém-contratado em uma escola para surdos, onde conhece a jovem misteriosa Sarah Norman, uma antiga aluna da escola. À medida que se aproxima para tentar ajudá-la, James se apaixona por ela.

Garotos incríveis

Título original: Wonder boys

País: EUA, Alemanha, Inglaterra e Japão

Ano: 2000

Direção: Curtis Hanson

O professor e escritor Grady Tripp enfrenta um bloqueio de criatividade. Ele alcançou grande sucesso no início da carreira, e agora tem medo de ser visto como alguém que já era. Ter engravidado a mulher do chefe não o ajuda em nada.

Gênio indomável

Título original: Good will hunting

País: EUA

Ano: 1997

Direção: Gus van Sant

Will é um rapaz brilhante e tem um grande talento para a matemática, mas trabalha como faxineiro em uma universidade. O psicólogo Sean Maguire o ajuda a formar sua identidade, direcionando-o na vida.

Ocaso de uma alma

Título original: goodbye, miss Dove

País: EUA

Ano: 1955

Direção: Henry Koster

Miss Dove era uma professora rigorosa, muito respeitada, entusiasta e profissional, que se dedicou ao ensino de corpo e alma durante grande parte de sua vida. De repente, ela caiu doente e foi internada em um hospital, onde, pela primeira vez, teve oportunidade de refletir sobre sua vida. Em retrospectiva, os episódios a respeito de vários de seus ex- alunos vão sendo contados e, em cada um deles, existe um depoimento sobre a presença, o apoio e o exemplo da professora nas vidas dos habitantes da pequena cidade.

Half Nelson: encurralados

Título original: Half Nelson

País: EUA

Ano: 2006

Direção: Ryan Fleck

O professor de história Dan Dunne é querido pelos alunos e colegas, mas passa as noites bebendo e se drogando. Uma aluna descobre o vício e os dois ficam amigos. Apesar de o irmão dela estar preso por tráfico, Dan tenta ser o mentor da menina.

Infância

Título original: The children's hour

País: EUA

Ano: 1961

Direção: William Wyler

Karen Wright e Martha Dobie são amigas há muitos anos e, juntas, administram um colégio interno só para meninas. Depois de ser punida pelas professoras por contar mentiras, uma aluna reclama com sua avó e inventa que Martha tem ciúmes de Karen, que é noiva do médico Joe Cardin. A senhora fica horrorizada e tira a menina da escola, além de espalhar o boato. As duas mulheres começam um batalha contra essas acusações e suas consequências.

Larry Crowne: o amor está em volta

Título original:

País: Larry Crowne

Ano: 2011

Direção: Tom Hanks

Larry Crowne trabalha há anos em uma loja, onde já foi escolhido por nove vezes como o funcionário do mês. Um dia, para sua surpresa, ele é demitido por não ter curso superior. Precisando recomeçar do zero, ele resolve se matricular na faculdade. Um dos cursos que realiza é o de oratória, ministrado por Mercedes Tainot, que está desanimada devido ao desinteresse dos alunos por sua matéria. A vida na faculdade faz com que Larry ganhe novos amigos, mude seu estilo de vida e se aproxime, cada vez mais, de Mercedes.

Mentes que brilham

Título original: Little man tate

País: EUA

Ano: 1991

Direção: Jodie Foster

Mãe solteira de filho superdotado de sete anos, que trabalha como garçomete, luta para que o filho leve uma vida normal, mas não quer limitar seu potencial, e consente a aproximação de uma professora interessada nos talentos do filho.

Meu mestre, minha vida

Título original: Leto on me

País: EUA

Ano: 1989

Direção: John G. Avildsen

O autoritário professor Joe Clark é convidado por seu amigo Frank Napier a assumir o cargo de diretor em uma problemática escola em Nova Jersey, de onde ele havia sido demitido. Com seus métodos nada ortodoxos, Joe se propõe a fazer uma verdadeira revolução no colégio marcado pelo consumo de drogas, disputas entre gangues e considerado o pior da região. Com isso, ele ao mesmo tempo coleciona admiradores e também muitos inimigos.

Momentos decisivos

Título original: Hoosiers

País: EUA

Ano: 1986

Direção: David Anspaugh

Um fracassado técnico de basquete universitário ganha chance de se redimir quando é contratado para dirigir o departamento esportivo de um colégio de ensino médio em Indiana. Após a saída do principal jogador, porém, seu time começa a enfrentar grandes dificuldades. Para completar, ele também recebe críticas da comunidade por escolher um notório alcoólatra como seu assistente técnico.

Mr. Holland: adorável professor

Título original: Mr. Holland's Opus

País: EUA

Ano: 1995

Direção: Stephen Herek

Glenn Holland é um músico que decide dar um tempo na carreira para se dedicar a sua esposa. Por pressão financeira, vai ensinar música na John F. Kennedy High School, adiando seu projeto mais ambicioso: a escrita de uma ópera. Com o nascimento do filho, que tem problemas auditivos, este sonho é adiado indefinidamente. Este filme foi um grande sucesso de crítica e de público e rendeu uma indicação ao Oscar de melhor ator para Richard Dreyfuss. Michael Kemen, compositor da trilha musical do filme, criou uma a The Mr. Holland's Opus Foundation, dedicada à educação musical.

Notas sobre um escândalo

Título original: Notes on a scandal

País: EUA

Ano: 2006
Direção: Richard Eyre

Barbara Covett é uma professora veterana de St. George que fica amiga de Sheba Hart, a nova e carismática professora de artes da escola. Barbara descobre que a amiga está tendo um caso com um aluno e se torna a guardiã desse segredo explosivo.

Nunca te amei

Título original: The Browning Version
País: Inglaterra
Ano: 1951
Direção: Anthony Asquith

Andrew Crocker-Harris é um professor de grego e latim que é forçado a se retirar de uma escola, devido à problemas de saúde. Entre os alunos em geral é motivo de alegria, pois Andrew é tido como um professor severo e inflexível. Na vida particular nada é diferente, pois vive com Millie Crocker-Harris um casamento fracassado, onde ela, não satisfeita em traí-lo com Frank Hunter outro professor, sente um enorme prazer em magoá-lo.

Nunca te amei

Título original: The Browning Version
País: Inglaterra
Ano: 1994
Direção: Mike Figgis

Segunda versão do filme homônimo de 1951. Prestes a se aposentar de um tradicional colégio inglês, um professor de Latim percebe que se distanciou da esposa e nunca criou um vínculo verdadeiro com os seus alunos, e encontra consolo na amizade com um colega americano mais jovem.

O coração não envelhece

Título original: The corn is green
País: EUA
Ano: 1945
Direção: Irving Rapper

A professora Lilly está perturbada com as condições de trabalho dos mineradores em uma cidade do País de Gales. Para mudar esta situação, ela cria um projeto educacional para os trabalhadores. Mas Lilly encontra opositores até dentro de sua família.

O coro

Título original: Boychoir
País: EUA
Ano: 2014
Direção: François Girard

Um confuso garoto-problema de 11 anos sofre com a recente morte de sua mãe em um acidente de carro. Ele termina em um internato e logo bate de frente com o maestro do coral do colégio, que reconhece algo especial em sua voz. De qualquer forma, o professor vai influenciá-lo a descobrir seu dom criativo na música e o jovem rebelde vai provar que consegue atingir os padrões exigidos para participar do coral.

O Clube do Imperador

Título original: Coming of age

País: EUA

Ano: 2002

Direção: Michael Hoffman

Arthur Hundert é um professor que passou a carreira se dedicando ao ensino. Mas a chegada de um novo estudante, filho de um poderoso senador, provoca uma série de conflitos que promete mudar a vida do mestre.

O despertar de Rita

Título original: Educating Rita

País: EUA

Ano: 1983

Direção: Lewis Gilbert

Jovem esposa decide terminar os estudos. Ela conhece um professor que a ensina a valorizar suas próprias ideias e mudar sua visão de mundo, enquanto a prepara para os exames. A mudança no comportamento da jovem provoca atrito entre ela e o marido.

O grande debate

Título original: The great debaters

País: EUA

Ano: 2007

Direção: Denzel Washington

Drama baseado na história real de Melvin B. Tolson, professor da Faculdade Wiley, no Texas. Em 1935, ele inspirou os alunos a formarem a primeira equipe de debate da escola, que passou a desafiar Harvard no campeonato nacional.

O homem sem face

Título original: The man without a face

País: EUA

Ano: 1993

Direção: Mel Gibson

Charles "Chuck" Norstadt é um jovem atormentado, que não compreende a separação dos pais. Chuck tem o grande sonho de ingressar na Academia Militar, mas é reprovado durante o primeiro exame. O professor Justin McLeod concorda em auxiliar Chuck nos estudos, iniciando assim uma grande amizade marcada por tribulações e preconceitos.

O milagre de Anne Sullivan

Título original: The miracle worker

País: EUA

Ano: 1962

Direção: Arthur Penn

A incansável professora Anne Sullivan tenta fazer com que Helen Keller, uma garota cega, surda e muda, se adapte e entenda o mundo que a cerca. Para isso, entra em confronto com os pais da menina que, por piedade, a tratam de forma mimada.

O preço do desafio

Título original: Stand and deliver

País: EUA

Ano: 1987

Direção: Ramon Menendez

O professor Jaime Escalante, sofre com os estudantes rebeldes de sua escola e é pressionado por seu chefe, que exige bom comportamento da turma. Ele decide ensinar os alunos um programa mais avançado de matemática. Depois de estudo intensivo, os candidatos fazem o teste de cálculo do estado da Califórnia, mas suas notas são questionadas e eles terão que lutar para provar a validade dos resultados.

Orquestra dos meninos

País: Brasil

Ano: 2008

Direção: Paulo Thiago

Baseado em fatos reais. Janeiro de 1995. Um jovem músico de 13 anos, integrante da Orquestra Sinfônica do Agreste da pequena cidade de São Caetano, a 150 km de Recife, é sequestrado. Os policiais acreditam que o responsável é o criador da orquestra, o maestro Mozart Vieira. Com a acusação o trabalho realizado até então com a comunidade carente da cidade corre o risco de desaparecer.

O triunfo

Título original: Ron Clark Story

País: EUA

Ano: 2006

Direção: Randa Haines

Ron Clark é um jovem professor, criativo e idealista, que sai da sua pequena cidade para lecionar numa escola pública de Nova York. Através da utilização apaixonada de regras especiais para a sua sala de aula e com uma inesgotável devoção aos seus alunos, Clark é capaz de fazer uma notável diferença nas suas vidas.

Preciosa: uma história de esperança

Título original: Precious

País: EUA

Ano: 2009

Direção: Lee Daniels

Grávida de seu próprio pai pela segunda vez, Claireece "Preciosa" Jones de 16 anos, não sabe ler nem escrever e sofre abuso constante nas mãos de sua mãe. Instintivamente, Preciosa vê uma chance de mudar de vida quando ela tem a oportunidade de ser transferida para uma escola alternativa. Sob a orientação firme e paciente de sua nova professora, Sra. Rain, Preciosa começa uma viagem da opressão para a autodeterminação.

Primavera de uma solteirona

Título original: The prime of Miss Jean Brodie

País: Inglaterra

Ano: 1969

Direção: Ronald Neamie

Jean Brodie leciona numa escola para meninas, inspirando-as com suas ideias sobre arte, música e política. Porém, a senhorita MacKay, diretora da escola, desaprova a influência de Jean, tendo suspeitas sobre a impropriedade das ações da professora. Ao mesmo tempo em que se envolve em batalhas com as cabeças rígidas da escola, Jean também terá de enfrentar o maior julgamento de sua vida.

Procurando Mr. Goodbar

Título original: Looking for Mr. Goodbar

País: EUA

Ano: 1977

Direção: Richard Brooks

Theresa é uma bem sucedida professora de crianças surdas, mas depois de um curto e infeliz caso de amor ela começa a passar suas noites entre os bares da cidade. Primeiramente, procura sexo; mais tarde, acaba se envolvendo com drogas, colocando-se em situações cada vez mais perigosas e degradantes, completamente em desacordo com seus compromissos durante o dia com seus alunos.

Professora sem classe

Título original: Bad teacher

País: EUA

Ano: 2011

Direção: Jake Kasdan

Elizabeth Halsey trabalha como professora, mas não vê a hora de deixar a função. Seus planos vão por água abaixo quando seu noivo termina o relacionamento, acusando-a de gastar demais. Como resultado, ela é obrigada a voltar à escola em que trabalhava para um novo ano letivo. Ela sonha em encontrar um homem que a sustente e, para tanto, decide fazer uma operação para aumentar os seios, por acreditar que, desta forma, será mais atraente. Sem dinheiro, ela começa a dar pequenos golpes envolvendo alunos e professores, para que possa atingir sua meta.

Quatro minutos

Título original: Vier minuten

País: Alemanha

Ano: 2008

Direção: Chris Kraus

Presa por assassinato sem demonstrar qualquer remorso, a jovem Jenny não parece ter esperanças de recuperação, até o dia em que o seu inusitado talento musical é descoberto por uma professora de piano idosa.

Rachel, Rachel

País: EUA

Ano: 1968

Direção: Paul Newman

Rachel é uma professora de 35 anos solteirona e virgem que vive com sua mãe viúva na mesma casa em que nasceu. Ela reprime suas emoções e não tem coragem para mudar sua vida. Mas tudo isso muda quando um conhecido de infância retorna à cidade.

Sementes da violência

Título original: Blackboard Jungle

País: EUA

Ano: 1955

Direção: Richard Brooks

O veterano de guerra Richard Dadier leciona em uma violenta escola de Nova York. Seus colegas alertam que os alunos são incontroláveis, mas o professor não se abala. Mesmo quando a classe o ameaça, Richard não desiste dos seus alunos problemáticos. Este filme foi um dos responsáveis por apresentar o rock ao mundo e foi um dos primeiros a fazer a apologia das histórias em quadrinhos, que enfrentavam forte oposição de políticos estadunidenses.

Ser e ter

Título original: Être et Avoir

País: França

Ano: 2002

Direção: Nicolas Philibert

Na zona rural da França, o professor Georges Lopez educa 12 crianças, cujas idades variam de 4 a 11 anos de idade. Ao longo de um ano, Lopez, que está perto de se aposentar, instrui todos em uma pequena sala de aula com as ferramentas tradicionais de ensino francês: repetição mecânica e ditado de passagens literárias para copiar. Com o passar da temporada, Lopez deve manter seus alunos disciplinados enquanto prepara as crianças mais velhas para os exames que determinarão seu futuro educacional.

Sociedade dos poetas mortos

Título original: Dead poets society

País: EUA

Ano: 1989

Direção: Peter Weir

O novo professor de Inglês John Keating é introduzido a uma escola preparatória de meninos que é conhecida por suas antigas tradições e alto padrão. Ele usa métodos

pouco ortodoxos para atingir seus alunos, que enfrentam enormes pressões de seus pais e da escola. Com a ajuda de Keating, os alunos Neil Perry, Todd Anderson e outros aprendem como não serem tão tímidos, seguir seus sonhos e aproveitar cada dia.

Subindo por onde se desce

Título original: Up the down staircase

País: EUA

Ano: 1967

Direção: Robert Mulligan

Uma jovem professora de literatura, Sylvia Barret, chega à Calvin Coolidge cheia de ideias e entusiasmo. Mas, pela sua falta de experiência, comete alguns deslizes, que irão atrapalhar seus planos em transformar o comportamento de seus alunos. Baseada no romance de Bel Kaufman, filmada no subúrbio de New York, influenciou um grande número de cineastas a realizarem filmes sobre estudantes.

The miracle worker

País: EUA

Ano: 2000

Direção: Nadia Tass

A incansável professora Anne Sullivan tenta fazer com que Helen Keller, uma garota cega, surda e muda, se adapte e entenda o mundo que a cerca. Para isso, entra em confronto com os pais da menina que, por piedade, a tratam de forma mimada.

Um tira no jardim da infância

Título original: Kindergarten corp

País: EUA

Ano: 1990

Direção: Ivan Reitman

Nesta comédia de ação, as circunstâncias encontram o forte policial John Kimble posando como um professor de pré-primário, a fim de apreender o grande traficante Cullen Crisp. Fingindo ser um instrutor de crianças, Kimble se apaixona por sua bela colega e professora Joyce Palmieri, enquanto sofre com as crianças rebeldes e luta contra perigosos bandidos.

Uma mente brilhante

Título original: Beautiful mind

País: EUA

Ano: 2001

Direção: Ron Howard

John Forbes Nash Jr. é reconhecido como gênio da matemática aos 21 anos. Cedo, casa-se com uma bela mulher, mas logo começa a dar sinais de esquizofrenia. Após anos de luta contra a doença, ele acaba ganhando o prêmio Nobel.