

## ENSINAR É MISSÃO? REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO FILME TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS

Gabriel Petter da Penha <sup>1</sup>  
Luiz Botelho Albuquerque <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo analisa a representação social da profissão docente no filme brasileiro Tudo que aprendemos juntos (2015), a fim de discutir uma notória contradição do magistério no nosso país: a valorização social do professor, não obstante a sistemática desvalorização da docência profissional. Partimos do pressuposto de que o cinema é uma arte de cunho industrial e um poderoso meio de comunicação de massa cujo discurso gera e difunde representações sociais, as quais, entre outros aspectos fundantes, influenciam na constituição da identidade docente. Em função da preponderância do discurso liberal nos debates contemporâneos acerca da educação, o exercício do magistério ganha novas atribuições, devendo, em última instância, dirimir os problemas sociais que contribuem para o fracasso escolar. Uma evidente descaracterização do magistério, que gera expectativas equivocadas a respeito da profissão, bem como do profissional professor.

**Palavras-chave:** Profissão docente, Representação social, Cinema.

### ENSINAR É PROFISSÃO? UMA QUESTÃO (IM) PERTINENTE

Em geral, professores gozam de boa reputação na sociedade brasileira. Ao lado dos bombeiros e paramédicos, eles constituem uma das raras unanimidades nacionais<sup>3</sup>. O magistério, por seu turno, é visto como uma espécie de “missão”, que não é bem profissão. Assim, enquanto os docentes são (aparentemente) valorizados, o magistério é sistematicamente desvalorizado, o que se expressa tanto nos salários recebidos pelos profissionais docentes em geral como na queda pela busca por licenciaturas nas universidades públicas brasileiras<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Mestre em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, gabriel.petter@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia da educação – University of Iowa, professor associado do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. luizbotelho@uol.com.br

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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

Tal contradição é historicamente determinada, remontando à constituição da profissão docente no nosso país. A educação escolar no Brasil se estruturou como parte do projeto de colonização lusitana, significando “a inculcação, nos colonizados, das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI, 2010, p. 29). Não à toa a catequese, na figura dos jesuítas, terá papel fundamental nessa empresa de assimilação civilizacional.

Com a expulsão dos inicianos do Brasil, em 1759, desencadeia-se um progressivo processo de laicização do sistema educacional da colônia, valorizando-se o ensino da ciência. Apesar do espírito contraditório do reformismo ilustrado lusitano<sup>5</sup>, concedendo-se 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 demanda não atendida pelas instituições religiosas<sup>6</sup>.

Seja na colônia ou na metrópole, estes primeiros docentes não oriundos da igreja católica eram predominantemente indivíduos das classes sociais mais humildes<sup>7</sup>. Para Nóvoa (1995, p. 2), isto explica os baixos salários que se lhes ofereciam. Campos (2002, p. 65) compartilha desse pensamento e afirma que esses 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.

Por outro lado, em função da forte influência do catolicismo em terras brasileiras, o magistério ficará marcado como um “sacerdócio”, uma “missão divina”. Conforme Nunes (1985, apud. FERREIRA, 1998, p. 44):

Magistério e sacerdócio confundiam-se. Ambos faziam parte da missão de apostolado. Daí justificar-se a ideologia do beatário, através da qual o professor era representado, por definição, como um missionário abnegado do qual muito se poderia esperar e ao qual pouco se precisaria oferecer de compensações materiais, uma vez que as maiores satisfações lhe seriam delegadas pelo próprio exercício beatífico da sua profissão.

---

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.

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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. 12).

Esse caráter não profissional 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 essa 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.

Em face dessa disputa, era mister garantir o controle sobre a formação do profissional docente, reconhecendo-se na educação uma área estratégica de reprodução social<sup>8</sup>. Destarte, como esclarece Nóvoa (1992, p. 14), o professorado foi constituído graças à intervenção do Estado<sup>9</sup>, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino, paralelamente à difusão das ideias liberais e iluministas.

Durante esse período histórico, o Brasil passava por um abissal processo de transformações, marcado pela abolição da escravatura (1898), bem como pelo alvorecer da República (1899), da industrialização e da urbanização. No campo educacional, uma das mudanças mais significativas foi a feminização do magistério, aos poucos transformando-se numa típica profissão de gênero, o que, num país de formação patriarcal, reforçou a desvalorização do profissional docente, com fortes rebaixamentos salariais.

A identidade do professor forjada pelo Estado burguês trai uma notória ambiguidade: ao mesmo tempo em que se tece uma valorização retórica em relação aos educadores, é patente o desprestígio da profissão docente, promovida, em aparente contradição, pelo mesmo Estado que lhe canta loas em campanhas publicitárias. Por outro lado, a complexidade da profissão dificulta o seu reconhecimento. 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 à “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 aprioristicamente,

---

<sup>8</sup> 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”.

<sup>9</sup> 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).

confrontando-a com as demais profissões<sup>10</sup>. Já Roldão (2007) distingue a especificidade do exercício da profissão docente no ato de ensinar, que leva ao conhecimento profissional específico e define a profissionalidade docente<sup>11</sup>:

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.

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

É fato que há tempo se aponta uma crise da profissão docente no Brasil, em consequência da desarticulação entre teoria e prática, durante o período de formação<sup>12</sup>, bem como da proletarização, desvalorização e descaracterização do magistério, problemas que contribuem para a crise de identidade profissional. Esse processo de desconstrução do magistério no país é tributário, entre outras coisas, da visão do professor como um missionário social, o que é corroborado em diversas produções cinematográficas.

Não obstante, o magistério é sim uma profissão, em construção contínua, que precisa, porém, romper com os modelos de racionalidade técnica de formação profissional, requerendo urgente valorização, com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Não se

---

<sup>10</sup> 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 (...). 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).

<sup>11</sup> Conjunto de aspectos que caracterizam essa atividade.

<sup>12</sup> O que se procurou parcialmente sanar com programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lançado pelo governo federal em 2010.

confunde, dessa forma, com uma “missão”, mas se define como uma atividade fundamental para o progresso social, não pretendendo, contudo, descaracterizar-se enquanto profissão.

## O PROFISSIONAL DOCENTE NO CINEMA: UM SER MUTANTE

O professor é um velho personagem no mundo da sétima arte. Contudo, o primeiro longa-metragem dedicado à ele – pelo menos no que se refere à cinematografias ocidentais – foi o convencional *Adeus, Mr. Chips* (1939), que inacreditavelmente concorreu com o extraordinário *E o vento levou* (1939) a nada menos que sete indicações ao Oscar<sup>13</sup>. Este filme, que ganhou outras versões inexpressivas em 1969 e 2002, trouxe não apenas a estória do vitoriano professor Arthur Chipping, que aos poucos conquista o respeito e o carinho dos internos da *Brookfield Public School*, mas um modelo civilizador de professor, ainda presente em determinadas produções audiovisuais que têm profissionais docentes como personagens:

O professor como um pastor guiando seus jovens garotos (...) para a maturidade futura como [aquele] personificado pelo avuncular<sup>14</sup> *Mr. Chips*, estabeleceu um modelo cinematográfico que durou 20 anos e que ainda é recorrente, sob novas formas, neste século (2015, p. 3).

Ao longo do tempo, esse modelo civilizador divide espaço com outras representações. Na década de 1950, *Crocker Harris*, o amargurado professor de *Nunca te amei* (ING, 1951), dá o tom da metamorfose arquetípica efetuada pelo extraordinário *Sementes da violência* (EUA, 1951): o doce “tio” agora deve ser um “durão”, a fim de restabelecer a autoridade perdida sobre garotos com pais mortos ou temporariamente ausentes durante a II Guerra Mundial, imersos na explosão social da adolescência.

Todavia, como violência e ambiente escolar nem sempre combinam, essa tendência será um pouco abrandada pelo idealismo de dois carismáticos educadores: Mark Thackeray e Sylvia Barret, protagonistas, respectivamente, de *Ao mestre com carinho* (ING, 1967) e *Subindo por onde se desce* (EUA, 1967). Embora lançados nos cinemas com apenas cinco dias de diferença um do outro e com temáticas idênticas, *Ao mestre com carinho* ganhou o imaginário popular e estabeleceu um modelo redentor de professor que terá sua melhor expressão nas décadas subsequentes:

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

<sup>13</sup> Acabou levando o prêmio de melhor ator. Robert Donat derrotou Clark Gable.

<sup>14</sup> Referente a tio.

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. (BROWN, 2015, p. 4).

Um exemplar extremo dessa tendência é o celebrado *Escritores da Liberdade* (EUA, 2007), no qual a professora Erin Gruwell (Hilary Swank) usa a literatura como recurso para apaziguar os conflitos raciais da Woodrow Wilson High School, outrora aclamada escola pública, porém decadente desde a integração interracial (por força da lei) dos alunos e com sérias tensões internas por ocasião dos distúrbios de Los Angeles, ocorridos em 1992, apenas dois anos antes do ingresso de Gruwell na instituição. Brown (2015) observa 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 Gruwell de Hilary Swank 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 (2015, p. 5).

No Brasil, o professor também estrelou diversas películas. De um ponto de vista histórico, não é fácil recenseá-las, dada a quase total ausência de literatura a respeito<sup>15</sup>. Contudo, dentre as produções mais conhecidas e mais recentes, podemos citar *Anjos do Arrabalde* (1987), *Central do Brasil* (1999), *Verônica* (2009), *Uma Professora Maluquinha* (2011) e *Tudo que aprendemos juntos* (2015), objeto deste artigo.

É importante ressaltar, contudo, que boa parte desses docentes segue modelos bastante similares aos dos seus colegas estrangeiros – sobretudo por conta da forte influência da filmografia estadunidense no mercado brasileiro – e sua prática é objeto de representações sociais.

## **O CINEMA COMO MEIO (RE) PRODUTOR DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

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

---

<sup>15</sup> Tanto oficial como acadêmica.

representações. O discurso cinematográfico, por sua vez, é gerador e difusor dessas mesmas representações.

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

No que diz respeito à noção de representação social (RS), ela pode ser descrita, conforme Doise (2001), como uma instância intermediária entre conceito e percepção, de caráter cognitivo e simbólico, que busca satisfazer as demandas de conhecimento do homem moderno, premido entre a complexidade do discurso científico especializado e a divisão social do trabalho<sup>16</sup>. As RS podem, destarte, ser figuradas como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras como se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos *media*, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa.

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

Primeiro, ela (a comunicação) é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa emergência social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos (Jodelet, 2001, p. 32).

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

---

<sup>16</sup> A respeito da definição de RS, Codato pondera que “O conceito de representações sociais é tão instável e plural quanto o é a própria representação. É necessário compreendê-lo não mais como ferramenta de descrição, mas utilizá-lo para explicar os mecanismos de transformação que sofre o sujeito moderno frente ao universo de imagens no qual ele vive” (2010, p. 55).

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

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

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

## **TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REDENÇÃO COMO MISSÃO PROFISSIONAL**

Tudo que aprendemos juntos é um longa-metragem brasileiro dirigido por Sérgio Machado, sob encomenda da Gullane Entretenimento, em parceria com a Fox International Productions. Baseado na peça *Acorda, Brasil!*, de Antônio Ermirio de Moraes (magnata da construção civil e escritor bissexto, já falecido) que narra a história da fundação de uma orquestra de jovens oriundos da favela Heliópolis, por meio do Instituto Baccarelli, o longa foi lançado no Brasil no dia 3 de dezembro de 2015, com baixa frequência de público<sup>17</sup>.

Laerte (Lázaro Ramos<sup>18</sup>) é um talentoso violinista de origem baiana que se muda para São Paulo a fim de concorrer a uma vaga na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OESP). Ao fracassar na prova prática, que consistia na execução de uma peça, e com as contas domésticas se acumulando, ele, que não é professor de carreira, se vê obrigado a lecionar num projeto de música patrocinado por uma ONG, sediado na escola pública Manuel Gusmão, na favela de Heliópolis.

---

<sup>17</sup> Apenas 25.816 expectadores no Brasil, conforme dados da ANCINE.

<sup>18</sup> O papel originalmente seria de Cauã Raymond, mas ele desistiu do projeto.

O racional e civilizado Laerte encontra a sua frente um cenário desolador: pobreza, tráfico de drogas, violência, racismo (é apelidado de “Obama” pelos alunos, em função da cor da sua pele. Seus amigos de classe média o chamam de “baiano”), etc. Num primeiro instante, pensa em desistir, mas é demovido por Alzira (Sandra Coverloni), diretora da escola, em troca de um adiantamento salarial.

Não obstante a aparente falta de aptidão para a prática instrumental do alunado em geral, nem tudo parece estar perdido. Em meio aos indisciplinados adolescentes que integram o projeto de orquestra, dois jovens amigos se destacam: Samuel (Kaique de Jesus), um simpático e talentoso violinista, mas que enfrenta sérias dificuldades domésticas; e VR (Elzio Vieira), um músico de matiz popular promissor, porém seriamente envolvido no submundo da criminalidade. O primeiro enceta uma relação de amizade com Laerte, enquanto VR o hostiliza abertamente.

Apesar das dificuldades, os jovens músicos melhoram a olhos vistos, aprendendo noções de teoria, solfejo e melhorando sua técnica nos instrumentos. Sua evolução parece, de certa forma, transformar positivamente o ambiente inóspito da Heliópolis retratada na película. Mas nem tudo são flores. Forçado pelo pai a contribuir com as contas em casa, Samuel consegue um trabalho como vigilante noturno, o que atrapalha seus estudos e o leva a pensar em desistir da orquestra. Por outro lado, VR contrai uma dívida com Esqueleto, um perigoso traficante de Heliópolis, que lhe ameaça de morte.

Laerte, por seu turno, recebe boas novas: a OSESP abre outra oportunidade, dessa vez para chefe do seu naipe de violinos. Inicialmente hesitante, ele decide encarar a seleção e estuda a fundo as partituras que constam no edital do certame, descuidando um pouco dos ensaios com seus jovens pupilos, que se preparam para um concerto de fim de ano, com a presença dos patrocinadores do projeto.

Laerte toma ciência dos problemas dos seus principais músicos. Consegue convencer Samuel a permanecer nos ensaios. Além disso, negocia com Cleytão (Criolo), espécie de manda-chuva da Heliópolis do filme, o perdão da dívida de VR, em troca da participação “voluntária” da orquestra no baile de debutante da filha do criminoso.

A festa é um sucesso, mas Laerte está exausto. Samuel percebe o estado de espírito do mestre. Ao inquirir-lhe acerca do porquê do seu abatimento, Laerte lhe revela que está se dedicando aos estudos para ingressar na OSESP. Insensatamente, Samuel se enfurece e acusa o professor de abandonar a orquestra de Heliópolis. VR, que se sente humilhado por ter sua dívida saldada por Cleytão, percebe o ânimo do amigo e lhe oferece uma carona para casa na garupa da sua moto. No caminho, porém, inadvertidamente, VR fura uma barreira policial,

sendo perseguido pelos tiras. Após ignorar as ordens de parar, os jovens são alvejados pelos policiais. Samuel é atingido nas costas e morre imediatamente.

O falecimento do adolescente gera forte revolta entre os moradores de Heliópolis e um protesto transmitido pelos telejornais. Laerte é informado dos acontecimentos e tenta chegar à favela, mas é impedido por uma barreira policial. Sua dor é grande. Todavia, as emoções vividas nesse episódio parecem ajudá-lo na hora do segundo teste para a OSESP. O experiente, porém outrora frio e racional violinista, sequer olha para a partitura, mas executa-a com grande fidedignidade e artisticidade, sendo aprovado na seleção. VR, a seu modo, tenta manter a orquestra Heliópolis, agora desfalcada do seu regente.

Mas Laerte não consegue abandonar Heliópolis. Com a ajuda dos seus amigos músicos de classe média, que também se envolvem no projeto, a culminância que fora programada é apresentada, com grande emoção e êxito. Acena-se assim para a continuidade da orquestra, agora madura, e que trouxe fortes impactos sociais tanto para a vida dos seus membros como para a comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1970, com a radical reestruturação dos processos produtivos resultante da transição do paradigma fordista para o toyotista e, posteriormente, com a derrocada do socialismo real no leste europeu, as ideias liberais, sob sua roupagem mais radical (neoliberalismo), ganharam forte proeminência em todo o mundo. As políticas sociais e a regulação econômica promovidas pelo Estado foram vistos como óbices ao desenvolvimento econômico e social, uma vez que “retiravam recursos” da iniciativa privada e dificultavam o livre-mercado, supostamente prejudicando as demandas sociais por emprego e renda.

Conforme Fiori (apud. SAVIANI, 2010, p. 428), a reordenação empreendida pelos governos neoliberais implicou, no campo econômico, a elevação à *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal (com diminuição de investimentos sociais), a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, criticou-se as democracias de massas, impingidas como “populistas”.

No Brasil, as ideias pedagógicas oriundas do ideário neoliberal se expressaram no que Saviani (2010) chama de neoprodutivismo, versão atualizada da teoria do capital humano, com uma orientação educativa que ainda reconhece a importância da instituição escolar para a formação de mão de obra qualificada, porém conferindo aos educandos o mero *status*

individual de empregabilidade, sem a garantia real de que o conhecimento leve à inclusão no mercado de trabalho – caracterizando assim uma pedagogia da exclusão.

A orientação didático pedagógica do neoprodutivismo consiste na atualização do lema escolanovista aprender a aprender, preconizando que o importante não é ensinar ou mesmo assimilar determinados conhecimentos, mas aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas, em face de um mercado de trabalho em constante transformação, individualizando completamente a experiência de sucesso ou fracasso na busca por uma vaga no mercado de trabalho e, por extensão, na sociedade capitalista.

Por outro lado, nesse contexto, assume-se o discurso do fracasso da escola pública, advogando-se a primazia da iniciativa privada no campo educacional. Além disso, a política neoliberal estimula a promoção e consolidação do chamado terceiro setor, através da ação de Organizações não governamentais, cujo objetivo é promover a crença da transformação social por meio da ação de uma entidade que (supostamente) antagoniza com o Estado, embora surja dele, sob a genérica denominação de sociedade civil.

Tudo que aprendemos juntos expressa os valores do corolário neoliberal. A ONG não identificada – uma representação do Instituto Baccarelli – ocupa o lugar onde o poder público deveria estar presente. Laerte, não obstante de um ponto de vista didático-pedagógico represente um professor tradicional, não é um docente de carreira e nem tem formação específica, mas é um músico que acidentalmente exerce o magistério, embora com invulgar êxito, “fazendo a diferença” na comunidade, reforçando a ideia de que qualquer um pode ensinar, pois, como disse um célebre jornalista brasileiro, à título de elogio, ensinar nem é profissão, mas missão.

Dessa forma, a profissão professor no referido filme é representada como uma não profissão, não carecendo, portanto, de formação específica. Confunde-se, não por acaso, com uma espécie de apostolado, ao qual o músico e docente acidental se dedica movido pelo ideal abstrato de “inclusão”. Isso se faz pelo aprendizado de música? Pelo exemplo de Laerte, ele próprio um jovem negro de origem humilde? O filme não nos dá tais respostas. Contudo, a imagem do professor herói, redentor, é celebrada. O dia a dia do magistério, porém, não tem nada de heróico, nem requer heróis, mas profissionais valorizados, com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Como diria Orson Welles: Cinema é um fluxo constante de sonho. Todavia, às vezes é preciso despertar para a realidade.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, Tony. **Teachers on film: changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick.** In: Popular culture as pedagogy. Canberra: Sense, v. 112, jan. 2015.
- CAMBI, Franco. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Unesp, 1999.
- CODATO, Henrique. **Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis.** Verso e Reverso, [s. l.], v. 29, n. 55, p. 47-56, jan./abr. 2010.
- DIEHL, Rodrigo Cristiano. **Estado, neoliberalismo e educação pública.** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br>>. Acesso em 15.07.2019.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica).**
- DELEUZE, Giles. **Cinema 1: a imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- MUNSBURG, João Alberto Steffen; DA SILVA, Denise Regina Quaresma. **Constituição Docente: formação, identidade e professoralidade.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14. 2014, Novo Hamburgo. Anais... Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.
- 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).
- 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.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Editores Associados, 2010.
- SOUSA, Jesus Maria. **Professor: uma profissão? O Papel da Instituição Formadora.** Tribuna da Madeira. Educação, São Paulo, v. 6, p. 13-16, Jul. 2001.