

AS OBRAS AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM UM VIÉS DE GÊNERO: ALGUMAS REFLEXÕES (IM) PERTINENTES

Gabriel Petter da Penha ¹
Patrícia Barbosa Pereira ²

RESUMO

A dimensão formativa das obras audiovisuais amiúde é entendida em uma perspectiva lúdica, reflexiva ou ilustrativa, de acordo com os conteúdos abordados nos ambientes escolares formais. Este artigo parte de outra perspectiva, abordando as obras audiovisuais como objetos simbólicos que produzem variados efeitos de sentidos, sem significados subjacentes em si. Interessa-nos compreender como a caracterização de personagens professoras em filmes populares pode contribuir na formação da identidade profissional docente em um viés de gênero, no sentido da aceitação sub-reptícia dos estereótipos atribuídos a essas personagens, ou no sentido inverso, de (des) construção desses mesmos estereótipos. Para tanto, conceitos oriundos da Análise de Discurso de vertente franco-brasileira, bem como as ideias decoloniais, oferecem subsídios para o uso de determinadas obras audiovisuais na formação de professores, desmistificando a suposta igualdade de gênero no exercício profissional da docência, abrindo, assim, um novo horizonte de discussão das ações de valorização da profissão docente.

Palavras-chave: Identidade profissional docente, Gênero, Cinema e audiovisual, Professoras.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sobretudo a partir do início do novo milênio, a instituição escolar foi intensamente impactada pela reestruturação do Estado, sob a influência dos modelos pós-fordistas de produção, da globalização e da agenda neoliberal. No universo da educação escolar, esse fenômeno pode ser verificado através de formas mais ou menos sutis de ingerência da iniciativa privada na escola pública, vide, no caso brasileiro, as *parcerias* efetuadas entre o poder público e fundações com ou sem fins lucrativos³ (Instituto Ayrton Senna, Fundação Unibanco, Fundação Lemann etc.), além de empresas

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – PR; gabriel.petter@gmail.com;

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – PR. patriciapreira@ufpr.br

³ A denominação “com ou sem fins lucrativos” exprime meramente se há ou não apropriação lucrativa direta, pois instituições como as referidas tanto obtêm isenção de impostos (isto é, dinheiro que seria destinado ao erário público) como gerenciam o repasse de verbas públicas para outras empresas de consultoria, sempre no sentido de promover a agenda neoliberal.

privadas⁴, bem como da *flexibilização* do currículo escolar, a exemplo da Lei 13.415/2017⁵, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio.

Nesse contexto, a formação docente não fica imune às investidas neoliberais. Embora, como afirma Bauman (2005), na modernidade líquida as identidades “flutuem no ar”, sendo assim “elegíveis” pelos indivíduos, algumas entre essas são forjadas através de políticas de identidade, com forte influência das instituições dominantes⁶. Entretanto, Castells (2018, p. 63) pondera que essas instituições exercem um papel importante na formação da identidade “quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização⁷”.

A construção da identidade profissional docente é complexa, com forte influência dos marcadores sociais, bem como das imagens e discursos elaborados sobre os professores. Hypolito (2020, p. 56) explica que, em face dos imperativos da agenda neoliberal,

a identidade docente é apresentada como uma interpelação [...] que visa à fabricação de uma determinada identidade, que atenda os modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, cuja característica prevalente está baseada na flexibilidade e na colaboração, em razão das demandas para um trabalho mais complexo.

Esses objetivos se materializam em políticas que trazem sentidos acerca do que deve ser um/a bom/boa professor/a, perpassando a vida e o imaginário social⁸ por meio

⁴ Um exemplo recente dessa prática veio do governo paranaense, que conseguiu aprovar a Lei 22.006/2024, instituindo o programa “Parceiro da Escola”, o qual cede a empresas privadas a gestão administrativa e de infraestrutura de centenas de escolas públicas estaduais.

⁵ O governo Lula procurou *reformular* a lei original por meio do PL 5230/23. Entretanto, esse movimento, que buscou cumprir parte do *revogação* prometido pelo atual presidente por ocasião da campanha eleitoral de 2022, se mostrou infrutífero, pois, além da notória falta de empenho do atual ministro da Educação, Camilo Santana, que sempre se mostrou simpático à ingerência de fundações privadas na educação pública, o deputado escolhido para relatar o PL foi Mendonça Filho, ex-ministro da Educação de Michel Temer, ex-conselheiro para educação da Fundação Lemann e *pai* do novo ensino médio. Dessa forma, Mendonça Filho impôs e aprovou um substitutivo, isto é, um texto que altera substancialmente o conteúdo original de uma proposta e que tem prioridade na votação sobre o projeto original, tornando praticamente inócuas as intenções do atual governo de *reformular a reforma*.

⁶ Castells distingue três formas e origens de construção de identidades, entre elas, a identidade legitimadora, a qual ele caracteriza como “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria de autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo”. (2018, p. 64).

⁷ Para Castells (2018, p. 64), “Em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para que essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem”.

⁸ Magalhães (2016, p. 94), apoiado nas ideias do historiador Bronislaw Baczko, explica que “o imaginário social pode ser compreendido como um conjunto de representações coletivas associadas ao poder. Nesse sentido [...] destaca a natureza política do imaginário social, marcado por um conflito que busca a apropriação e utilização das representações coletivas”.

da propagação de valores que se manifestam em diferentes aspectos da vida social, incluindo a produção artística e cultural.

No âmbito da educação básica⁹, particularmente na educação infantil¹⁰, no qual as mulheres constituem maioria absoluta, ainda é forte a ideia de que essas trabalhadoras devem exercer funções que se assemelham a um tipo de maternidade, o que é constantemente reforçado no imaginário e na cultura popular, em diferentes tipos de obras artísticas e culturais, incluindo filmes escolares¹¹ ou de outros gêneros, através da caracterização das personagens professoras que protagonizam algumas dessas películas.

No que se refere ao papel dessas obras na formação de professoras, amiúde o debate é reduzido ao problema da *representatividade*, ignorando que os sentidos presentes na construção das personagens professoras – sejam elas *boas* ou *más* – são parte de um currículo oculto¹², o qual preconiza que as docentes precisam, acima de tudo *fazer a diferença* nas vidas dos seus alunos, isto é, superar os problemas estruturais decorrentes do desinvestimento na educação básica, enfrentando longas jornadas laborais, com baixas remunerações, comprometendo, assim, sua própria qualidade de vida.

Filmes e outras produções audiovisuais podem ser compreendidas como objetos simbólicos que produzem variados efeitos de sentido¹³, o que pressupõe a participação ativa dos indivíduos na interação com as mesmas. Esse pressuposto abre outra perspectiva de formação docente por meio de filmes, que foge tanto da ideia de busca por uma (suposta) representatividade como de uma função meramente pedagógica das películas, sem menosprezar, porém, seu potencial educativo.

⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu Art. 21, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁰ O Art. 29 da LDB define a educação infantil como a primeira da educação básica, cujo objetivo é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (2017, p. 24).

¹¹ De acordo com Gilbert (2014, p. 1), filmes escolares são “um popular subgênero de filmes juvenis que geralmente retratam as vidas dos estudantes no interior e no entorno da sala de aula, com professores servindo como personagens menores ou antagonistas”.

¹² O conceito de currículo oculto foi elaborado por Phillip Jackson, em *Life in Classrooms* (1968) e popularizado por Michael Apple, no livro *Ideologia e Currículo* (1979). Ele expressa aquilo que é aprendido informalmente no ambiente escolar, à margem do que é prescrito nos documentos oficiais. De acordo com Silva (2003, p. 78, apud. ARAÚJO, 2018, p. 31), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

¹³ O discurso é o *locus* de encontro entre a língua – dimensão material do discurso – e a ideologia – a materialidade específica do discurso. Para Orlandi (2015, p. 15), “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. As relações estabelecidas entre os sujeitos e os sentidos são múltiplas e variadas. Dessa forma, o discurso é “efeito de sentidos entre locutores”. (Idem, p. 20).

Nas últimas décadas, a produção e consumo de obras audiovisuais cresceu enormemente, o que foi favorecido por diferentes fatores: a expansão da internet de banda larga, o aumento nas vendas de *smartphones* e outros equipamentos com acesso à internet, o surgimento de novos meios de fruição de filmes, seriados e outros produtos audiovisuais – especialmente através de plataformas Over the Top¹⁴ (OTT) como Netflix, Amazon etc., reforçando a influência da indústria cultural¹⁵ na formação das identidades.

Por outro lado, aos poucos, o campo da formação docente é enriquecido por temas ignorados (não de forma casual) durante muito tempo, como a questão de gênero no universo da educação. Diferentes levantamentos e pesquisas reforçam que marcadores sociais, acima de tudo, a raça e o gênero, constituem fatores que majoram as desigualdades no interior da profissão docente¹⁶, em desfavor das mulheres que se dedicam à docência, desmistificando a suposta unidade existente entre os professores e favorecendo a reprodução social, marcada pela desvalorização do labor feminino – sobretudo das mulheres de cor. O gênero pode ser compreendido como uma instituição legada pelo colonialismo e a genderização do magistério como uma manifestação da divisão sexual do trabalho, fundamentada na atribuição de status diferenciados de gênero.

Destarte, o presente texto propõe discutir a relação entre o cinema e a formação docente, compreendendo como as obras fílmicas cujas personagens principais são professoras produzem efeitos de sentido nas profissionais docentes, seja como reforço de estereótipos associados aos papéis exercidos por essas trabalhadoras ou como contestação daquilo que é apresentado no ecrã, sobretudo no que se refere à caracterização das personagens professoras nas películas. Para tanto, a Análise de Discurso de vertente franco-brasileira é usada como suporte teórico, em diálogo com as ideias decoloniais, no

¹⁴ As plataformas Over the Top (OTT) compreendem serviços livres de transmissão de conteúdo que chegam diretamente aos consumidores e não através dos provedores ou operadores de serviços de transmissão tradicionais.

¹⁵ O conceito de indústria cultural (*Kulturindustrie*) foi elaborado por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Nas palavras de Rüdiger (2004, p. 22) esse conceito exprime antes de tudo, um movimento histórico-universal: a transformação da mercadoria em matriz do modo de vida e, assim, da cultura em mercadoria”.

¹⁶ Embora a abordagem da discriminação salarial por gênero e raça não faça parte do escopo deste estudo, é mister ressaltar que a depreciação salarial marcante da profissão docente impacta de forma mais acentuada as mulheres não brancas. Conforme Monteiro, Souza e Gomes (2022), em termos gerais, as professoras não brancas recebem em média, respectivamente, 85% e 58% da remuneração média das professoras e dos professores brancos. Com o expressivo aumento na oferta de cursos de licenciatura, máxime na modalidade EAD, verificado no Brasil nos últimos anos, esse quadro foi reforçado. De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2024), atualmente, as matrículas em licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior privadas representam quase o dobro daquelas verificadas nas IES públicas. A maioria do alunado que está matriculado nessas licenciaturas opta pelo curso de Pedagogia, na modalidade EAD. Esse público é predominantemente feminino e não branco.

sentido da construção de um outro olhar, tanto para a docência em um viés de gênero como para as próprias obras audiovisuais.

A METAMORFOSE DA DOCÊNCIA EM PROFISSÃO *DE GÊNERO*: UM LEGADO COLONIAL

De um ponto de vista estatístico, especialmente na educação básica, não resta dúvida que a instituição escolar é um espaço marcadamente feminino. No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2022, as mulheres compõem 87,8% do professorado atuante nos anos iniciais, 77,5% no Ensino Fundamental e 57,5% no Ensino Médio (INEP, 2022).

Não obstante esses dados significativos, na maior parte da nossa história a docência foi uma profissão predominantemente masculina – até porque a educação para as mulheres foi autorizada apenas na Lei de 15 de outubro de 1827, e com alcance limitado¹⁷. Somente com o advento da República e das lutas femininas por maior acesso à educação e participação na vida social e política do país esse panorama começou a mudar de forma efetiva, especialmente para as mulheres brancas e burguesas, como Vianna (2013, p. 164) explica:

A entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica.

Uma vez que os homens abandonavam as salas de aula, a fim de ocupar elevados postos na hierarquia das instituições educacionais ou para aproveitar as oportunidades abertas pela diversificação das atividades produtivas no Brasil, e a educação formal se confundia com formação para o civismo, as mulheres, por suas presumidas virtudes morais, passaram a ser vistas como agentes ideias no processo de escolarização. Dessa forma, seu labor foi expandido do ambiente doméstico para a sala de aula, o que não abalava a ordem social patriarcal, já que comumente o exercício do magistério oferecia

¹⁷ No Artigo 11º dessa lei se lê: “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento”. Se considerarmos os dados do Censo de 1872, o primeiro realizado no nosso país, em pleno regime de escravidão, podemos ter uma ideia do alcance pífio da educação escolar para as meninas brasileiras. Em 1872, o Brasil tinha 9.930.478 habitantes, sendo 58% declarados pretos ou pardos e 15% escravizados. O analfabetismo era quase universal: 82% dos brasileiros não sabiam ler e nem escrever.

flexibilidade para que as professoras também se dedicassem às atividades domésticas¹⁸ e os salários por elas recebidos eram em geral inferiores àqueles pagos aos homens.

Assim, a profissão docente passou por um processo de genderização, o que lhe acarretou uma desvalorização ainda mais acentuada. Essa relação é melhor compreendida quando abordamos a categoria gênero enquanto “instituição que estabelece padrões de expectativa para os indivíduos, ordena os processos sociais da vida cotidiana, [e que] é constituído nas principais instituições da sociedade.” (LORBER, 1994, p. 1). A introdução do gênero – fundamentado no binarismo e no dimorfismo biológico – foi fundamental para o sucesso do colonialismo, uma vez que atuou como elemento desestruturador de relações sociais anteriormente estabelecidas pelos povos originários, nas quais a diferenciação de gênero não era tão rígida. A transição para o regime republicano não implicou a transformação radical da ordem e da sociabilidade colonial. A esse respeito, Segato (2010, p. 110) argumenta que:

O polo modernizador da República, herdeira direta da administração ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita autonomias, irrompe na vida institucional, rasga o tecido comunitário, gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário, enquanto com a outra introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista.

A genderização da profissão docente foi referenciada por discursos de poder, de homens públicos majoritariamente brancos, cis gênero, presumivelmente cristãos e heterossexuais. Dessa forma, o caráter *de gênero* do magistério consistiu em uma construção social, fundamentada na divisão sexual do trabalho e visando, acima de tudo, a garantir a reprodução social. Para tanto, a ideologia do beatário¹⁹, já presente na representação dos mestres durante o período colonial, foi mesclada com características *tipicamente femininas*, atribuídas pelos detentores do poder a mulheres que lutavam para

¹⁸ Hypolito (2020, p. 68) deixa isso bem claro no trecho a seguir: “Dentre as características que permitiram o ingresso massivo das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as ‘habilidades’ femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão”.

¹⁹ Citando Kreutz (1985;1986), Hypolito (2020, p. 28) explica que “a concepção do magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias. [...] a origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos [...] e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população”.

ampliar o seu espaço social através do exercício do magistério. Os discursos e imagens que reforçam os estereótipos atribuídos às docentes se faz presente até os dias atuais no imaginário popular e é alimentado por sua expressão em diversas obras audiovisuais.

A GENDERIZAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO UNIVERSO CULTURAL: AS PROFESSORAS NOS FILMES

Como personagens sociais comuns nas vidas de todos que têm algum tipo de acesso à educação em ambientes formais ou informais, os professores costumam figurar em diversas obras audiovisuais – cujos enredos, por sua vez, são calcados no mundo social –, às vezes como antipáticas figuras de autoridade ou assaz carismáticas, em produções de grande repercussão popular.

A despeito de algumas características comuns entre personagens professores (masculinos e femininos), é notório que o gênero exerce influência direta na sua caracterização, especialmente nas películas de cunho comercial. Discutindo esse fenômeno, Gilbert (2014, p. 4) descreve argutamente que

De forma geral, os filmes fornecem um retrato pobre das mulheres como profissionais [...], particularmente como professoras. Como protagonistas em películas, as docentes têm sido apresentadas tipicamente como despreparadas para as tarefas que lhes são atribuídas, ingênuas nos modos de lecionar e inapropriadas com estudantes e relacionamentos sentimentais.

Essa caracterização das professoras como *damas em perigo* difere de forma significativa do que ocorre com os personagens docentes masculinos que protagonizam filmes. Malgrado os modelos tenham variado ao longo do tempo, esses profissionais ganham atributos quase heroicos na sua caracterização. Exemplar nesse sentido é Mark Thackeray, do clássico *Ao Mestre com Carinho* (ING, 1967). Abordando esse personagem, Brown (2015, p. 4), observa que

Sidney Poitier [refere-se ao ator que deu vida à Thackeray na obra] é um professor que deve, milagrosamente, reformar delinquentes escolares. 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.

Além de heroicos, esses professores homens que se dedicam à docência comumente têm uma vida pessoal e profissional mais realizada que as professoras nas telas. Dalton (2007) reparou que, na maioria dos filmes por ela pesquisados cujas

personagens principais eram docentes, estas eram solteiras e não tinham filhos, ou então essas informações simplesmente eram ignoradas. Para a autora (2007, p. 98) isso se dá porque “Hollywood difunde o estereótipo de que as mulheres não podem equilibrar uma carreira bem-sucedida e a vida privada, precisando, ao invés disso, escolher entre uma e outra”.

Da mesma forma, isso pode ser verificado em outras filmografias, como a brasileira, que é fortemente influenciada pelo cinema narrativo hollywoodiano. Apesar de relativamente escassas, as obras audiovisuais populares protagonizadas por professoras no nosso país costumam seguir o padrão de caracterização dos filmes comerciais estadunidenses, como podemos ver em *Anjos do Arrabalde* (1987), *Verônica* (2008) e *Carregadoras de Sonhos* (2010), por exemplo.

Assim como ocorre no mundo social, as professoras nos filmes frequentemente precisam se *masculinizar* para obter respeito e reconhecimento tanto do alunado como dos seus colegas. Todavia, as características em geral ressaltadas nessas personagens são aquelas que povoam nosso imaginário saturado de imagens e atributos idealizados, ainda tributários do pensamento positivista e da divisão sexual do trabalho estabelecida a partir da desigualdade introduzida pela genderização. Expressões do mundo concreto que integram nosso imaginário, movimentando nossa economia afetiva e reforçando a sociabilidade legada pelo colonialismo.

A ANÁLISE DE DISCURSO E A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO AUDIOVISUAL

A importância do uso das obras audiovisuais no ambiente escolar foi largamente discutida por diversos autores, repetidas vezes em uma abordagem de cunho didático-pedagógico, no sentido de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais atrativo para o alunado. Napolitano (2003, p. 11-12) exemplifica essa perspectiva ao defender que

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é um campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Não obstante, as obras audiovisuais não fazem parte apenas da formação discente. De forma direta – durante o período universitário, por exemplo – ou indireta, na

apreciação de películas com personagens professores, os produtos audiovisuais também integram a formação docente. Dias (2014, p. 19) espousa essa ideia ao defender que

O cinema [...] vem mostrando-se um campo privilegiado para as experiências de formação, e de forma geral representou e narrou vivências educacionais extraordinárias [...] trazendo em suas imagens e linguagens alguns fatores de exclusão [...], mas também relações possíveis entre professores e alunos, formas de transformar as realidades educacionais em espaços de acolhida, de participação e aprendizagens, de inclusão, dentre outros temas relevantes.

Abordando essa temática, Gilbert (2014, p. 2), em diálogo com Trier (2000; 2007), Tillman (2007) e Nugent e Shaunessy (2003), afirma que, para esses estudiosos, assistir a um filme e discuti-lo “é uma técnica importante para ajudar a elucidar as crenças de um indivíduo e compará-las com outras perspectivas”.

De uma forma ou de outra, o uso de obras audiovisuais na formação de professores e estudantes é visto em uma perspectiva positiva e relativamente aplicável, como se fosse possível direcionar os sentidos emergentes a partir da assistência coletiva de uma obra para determinado consenso, estabelecido *a priori* como meta de aprendizagem. Entretanto, embora o potencial educativo dessas obras – para o bem e para o mal – seja inegável, a forma como os indivíduos que compõem o público veem determinada obra é influenciada por fatores objetivos e subjetivos, o que lhes concede certo nível de autonomia, não obstante a direcionalidade verificada nos cânones narrativos do cinema clássico. Dessa forma, o que interessa compreender é como esses indivíduos *significam* as obras e não a *interpretação* dos sentidos que lhes seriam subjacentes.

A Análise de Discurso de vertente franco-brasileira oferece um aporte teórico relevante para a discussão do uso de obras audiovisuais na formação docente em um recorte de gênero. Como Orlandi (2015) explica, a AD tem como objeto o discurso, *locus* no qual se articulam língua, história e ideologia, compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, no caso, entre os indivíduos que compoem o público, as narrativas e as imagens projetadas como unidade significativa no *écran*. A AD busca compreender tanto como os objetos simbólicos produzem efeitos de sentido como as formas de significar elaboradas pelos sujeitos, o que requer sua participação ativa como uma parte imprescindível do processo.

Dada a incompletude da linguagem e a materialidade significativa da imagem cinematográfica – isto é, sua capacidade de produzir significados, sem se ancorar necessariamente na linguagem verbal – o uso de filmes na formação de professoras nos ajuda a compreender os sentidos que elas próprias atribuem a sua atividade e como as

obras fílmicas contribuem para a construção dos significados que elas dão à sua identidade profissional.

Por outro lado, esses achados podem fornecer importantes subsídios para a construção coletiva de um olhar decolonial, entendendo a decolonialidade como uma práxis que perpassa a prática investigativa e educativa, com forte sentido de transformação social. Compreender como os sentidos presentes na caracterização de personagens professoras nas obras fílmicas influem na formação da identidade das profissionais docentes nos auxilia também na compreensão do modo como eles movimentam o imaginário, instando-nos a elaborar práticas que contribuam para a desmistificação dos discursos em torno da mulher docente e, assim, para a sua própria autonomia. O que nos leva, sem dúvida, a defrontar criticamente os próprios filmes protagonizados por professoras – ainda que sua representação pareça ser *positiva*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é complexa e fortemente influenciada pelos marcadores sociais. Uma vez que as mulheres representam a força laboral majoritária no universo da educação escolar formal, máxime na educação básica, o gênero ganha destaque na formação da identidade profissional dos professores, enquanto categoria teórica e epistêmica.

É escusado afirmar que a profissão docente é desvalorizada no Brasil. Não obstante, essa depreciação – que não diz respeito exclusivamente ao aspecto salarial dessa atividade – se faz sentir de forma mais intensiva entre as mulheres que se dedicam à docência, ainda mais se acrescentarmos o fator racial a essa análise.

A desvalorização da docência no nosso país – especialmente na educação básica – não é casual e foi acentuada com a progressiva predominância feminina no magistério, entre o final do século XIX e o início do século XX. A introdução do gênero como instituição fundamentada no dualismo e nas diferenças biológicas dos indivíduos foi um dos legados da empresa colonial europeia nas américas e um dos mecanismos mais eficientes para assegurar a reprodução da desigualdade. A genderização do magistério no Brasil é exemplar nesse sentido, uma vez que foi referenciada por discursos masculinos que atribuíram características *tipicamente femininas* ao exercício do magistério, a fim de justificar o ingresso das mulheres em um espaço laboral esvaziado pelos homens e os baixos salários que lhes eram pagos.

Os estereótipos presentes nos discursos e imagens em torno das docentes se manifesta em filmes e outras obras audiovisuais. Dessa forma, os debates acerca da formação docente não podem ignorar o papel exercido pelas películas, uma vez que elas são parte integrante do sistema social, influenciando-o e sendo por ele influenciadas. No que tange à formação de professoras, é mister confrontar e desmistificar os estereótipos contidos nas imagens e discursos presentes nas narrativas fílmicas, ao invés de reduzir o problema à *representação* (positiva ou não) dessas personagens nos filmes.

Assim sendo, este trabalho discutiu o uso de obras audiovisuais na formação docente, em um viés de gênero e em uma perspectiva que não é eminentemente positiva e aplicável, como é comum nas discussões envolvendo cinema e educação. Nossa preocupação foi, acima de tudo, contribuir para a construção de uma práxis e de um olhar decolonial, tanto na abordagem da docência como das obras audiovisuais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BROWN, Tony. Teachers on film: changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick. Canberra: **Sense**, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286450266_Teachers_on_Film_Changing_representations_of_teaching_in_popular_cinema_from_Mr_Chips_to_Jamie_Fitzpatrick. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

DALTON, Mary M. **The Hollywood Curriculum**: teachers in movies. Nova Iorque: Peter Lang, 2007.

DIAS, Priscilla Lucena Vianna. **Histórias de Vida, Formação Docente no Curso Normal e o Cinema: imagens e narrativas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências. Ijuí, 2014.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Pedagogia do Herói nos Filmes Hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, pp. 232-245, Jan/Jun 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/fabris.pdf>. Acesso em 17 mar. 2024.

GILBERT, Laura A. **Cinematic Representations of Female Teachers: a narratological analysis of mise-en-scène in Recent Hollywood Films**. Tese (Doutorado em Educação) - Department of Leadership, Educational Psychology and Foundations, Northern Illinois University, Illinois, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020. *E-book*.

GILBERT, Laura A. **Cinematic Representations of Female Teachers: a narratological analysis of mise-en-scène in Recent Hollywood Films**. Tese (Doutorado em Educação) - Department of Leadership, Educational Psychology and Foundations, Northern Illinois University, Illinois, 2014.

LORBER, Judith. **Paradoxes of Gender**. New Haven: Yale University Press, 1994.

MONTEIRO, Gabriel Miranda; SOUZA, Solange de Cássia Inforzato de; GOMES, Magno Rogério. Professoras Negras e Discriminação Salarial: uma abordagem pelos níveis de ensino no Brasil. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, 30: 1-21, e202221860, 2022. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ORLANDI, Eni. P. **A Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP. Pontes, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, 18, 2012: 106-131. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em 17 mar. 2024.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/na2003.htm>. Acesso em: 17 mar. 2024.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do Conceito de Gênero para a Análise da Feminização do Magistério no Brasil. *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (org.). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.