

JOANISE LEVY DA SILVA

O PROFESSOR COMO PERSONAGEM NA TELENOVELA:
Identidade docente e interação com a imagem da TV

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Professora Dra. Monique Andries Nogueira

Goiânia

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

S586p Silva, Joanise Levy da.
O professor como personagem na telenovela:
identidade docente e interação com a imagem da TV /
Joanise Levy da Silva. – Goiânia, 2006.
145 f.: il., color., figs.

Orientadora: Monique Andries Nogueira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

Bibliografia: 138-144.

Inclui listas de figuras e de abreviaturas e siglas.
Apêndices.

1. Telenovelas – Mediação – Identidade – Professor
2. Corpo docente – Interação – Personagem-professor
3. Professor – Mídia – Imagem e auto-imagem 4. Edu-
cação e televisão I. Nogueira, Monique Andries I. Univer-
sidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação III. Tí-
tulo.

CDU: 377.8:654.19

*A meus pais, agora longe dos meus olhos,
mas, para sempre, perto do meu coração.*

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora desta dissertação, Dra. Monique Andries Nogueira, pelas contribuições e confiança.

Ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás pela oportunidade.

Ao CNPq, que com a concessão da bolsa de estudos proporcionou-me tempo necessário para a realização da pesquisa.

Aos professores da Rede Pública Municipal de Educação de Goiânia por colaborarem na condição de sujeitos da pesquisa.

Ao Lauro César Muniz, autor de *O Salvador da Pátria*, pela gentileza de fornecer a sinopse e o texto do primeiro capítulo da novela.

Ao Núcleo de Pesquisa de Telenovela, da ECA/USP, pelo empenho no resultado desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Mestrado, por compartilharem as inquietações e o conhecimento.

À Elza e Suelayne, companheiras de estudos, pela amizade e pelos longos bate-papos filosóficos.

Ao professor Luis Goya, grande incentivador, por reconduzir-me à vida acadêmica.

Às professoras Mirza Seabra Toschi e Lúcia Helena Rincón Afonso, pelas valiosas contribuições no processo de qualificação.

Mais uma vez à professora Mirza, pelo estímulo à realização desta pesquisa, quando ainda era um projeto e por permitir minha participação no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG como aluna-ouvinte – o começo de tudo.

Ao amigo Osvaldo José Sobral, por fazer parte da minha vida.

À Silvana, irmã e amiga, pelas leituras, pelas críticas, pelas reflexões compartilhadas, pelo apoio incondicional.

Ao Alex, companheiro, amigo, incentivador, por ter acreditado sempre que a realização deste trabalho era possível, até quando eu mesma duvidava.

*Não há um só homem
que não seja um descobridor.
Começa descobrindo o amargo,
o salgado, o côncavo, o liso,
o áspero, as sete cores do arco
e as vinte e tantas letras do alfabeto.
Passa pelos rostos, os mapas, os animais
e os astros.
Conclui pela dúvida ou pela fé
e pela certeza, quase absoluta
de sua própria ignorância.*

Jorge Luis Borges

RESUMO

SILVA, Joanise Levy da. **O professor como personagem na telenovela: Identidade docente e interação com a imagem da TV.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006. 145f.

Esta investigação teve como foco a relação entre o professor da vida real e o personagem-professor das telenovelas brasileiras, buscando saber se o docente se reconhecia na representação de professor da ficção. No cerne dessa questão está o fato de que, além de ser o programa de maior audiência no Brasil, a telenovela oferece modelos de identidade, extraídos e remodelados do cotidiano, bem como possibilita ao brasileiro ver-se na tela, ainda que, na maioria das vezes, de modo mais idealizado que real. A necessidade de conhecer e analisar os “modelos de professor” que a telenovela faz veicular e o que pensam os docentes acerca dessas representações levou ao resgate histórico do personagem-professor presente na telenovela brasileira no período de 1951 a 2006. Suscitou também a sondagem – por meio de questionário e observação – dos critérios adotados pelos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Goiânia na sua identificação (ou não) com esses personagens das novelas. Com o aporte teórico dos estudos culturais de recepção, na perspectiva de Martín-Barbero (1998; 2001; 2003; 2004) e Orozco Gómez (1997), propus a *identidade profissional docente* como uma *mediação* que articula a relação dos professores com os conteúdos da televisão e, de modo particular, intervém na leitura, interpretação e *produção de sentido* perante as imagens de professores nas telenovelas.

Palavras-chaves: Identidade profissional docente, telenovelas, imagem de professor, mediação

ABSTRACT

SILVA, Joanise Levy da. **How teachers are portrayed in Brazilian soap operas: teachers' identity and its interaction with TV visual images.** Dissertation (Master's degree in Education) - Goiânia: Federal University of Goiás, 2006. 145f.

This study aims at investigating the connection between teachers' real lives and the fictional version of these lives in soap operas. Its main concern is to check if teachers identify themselves with the characters' representation of teachers. Soap operas in Brazil are famous television drama programs watched by a great number of people and, most of the time; they portray ordinary models of identity. This enables viewers to project themselves into these models either being them real or fictional models of representation. Through questionnaires, teachers - from public schools in Goiânia - revealed what they think of these models of representation. These instruments of data collection gave access to a general historical view of the representation of teachers in Brazilian soap operas from 1951 to 2006. Based on the studies of Martín-Barbero (1998; 2001; 2003; 2004) and Orozco Gómez (1998) the results show that teachers' professional identity interacts with the images portrayed in the soap operas which interferes with their interpretation and making-sense of the fictional image and their own real professional identity.

Key words: teachers' identity, soap operas, fictional image, mediation

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1. Quadro representativo das respostas à questão: Quais os programas de TV a que você mais gosta de assistir?	57
Quadro 1. Representativo da grade de telenovelas em maio de 2006.....	65
Quadro 2. Número de telenovelas produzidas por emissora	96
Quadro 3. Representativo dos protagonistas identificados como professores nas telenovelas brasileiras.....	98
Quadro 4. Representativo dos coadjuvantes identificados como professores nas telenovelas brasileiras.....	99
Quadro 5. Representativo dos personagens “professor” indicados pelos docentes da SME de Goiânia	113
Quadro 6. Representativo das respostas à questão n. 4: “Como professor, acha que esse personagem citado se parece com você? Sim ou Não. Por quê?.....	128
Gráfico 1. Comparativo dos cinco personagens mais votados conforme a questão n.4: “Como professor, acha que esse personagem citado se parece com você? Sim ou Não. Por quê?.....	114
Gráfico 2. Representativo do salário bruto dos professores da Educação Básica no Brasil.....	116
Ilustração. Fotografias dos “tipos” mais freqüentes de personagem-professor na telenovela.....	100-104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ECA	Escola de Comunicação e Artes da USP
FE	Faculdade de Educação da UFG
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INCa	Instituto Nacional do Câncer
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NPTN	Núcleo de Pesquisas de Telenovela
ONG	Organização Não-Governamental
Redome	Registro de Doadores de Medula Óssea
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
RTP	Rádio e Televisão Portuguesa
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário aplicado a professores da Rede Pública Municipal de Goiânia.....	145
---	-----

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS	08
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	09
LISTA DE APÊNDICES	10
APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: IDENTIDADE DOCENTE COMO MEDIAÇÃO	23
1.1 A Profissão como Espaço de Reconhecimento.....	23
1.2 Estudos Culturais de Recepção.....	34
1.3 Itinerários da Pesquisa.....	38
1.3.1 Os Sujeitos da Pesquisa.....	40
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO QUE NÃO PASSA PELA TV	45
2.1 Imagem e Demanda para uma Nova Alfabetização.....	51
2.2 Rejeição a Telenovelas.....	57
2.3 Presença Negada	63
2.4 Telenovela e Telejornal: a Realidade “Penteada”.....	70

CAPÍTULO 3: TELENOVELA E O PROFESSOR COMO PERSONAGEM.....	75
3.1 Genealogia da Telenovela.....	79
3.2 Teledramaturgia.....	83
3.2.1 A Trama	84
3.3 O personagem-professor na telenovela brasileira	92
3.3.1 O Atrapalhado.....	105
3.3.2 O Arcaico.....	105
3.3.3 O Objeto de Desejo.....	106
3.3.4 A Pura e Casta.....	107
3.3.5 O <i>Show Men</i>	109
3.3.6 Os Malditos.....	110
3.3.7 Héreis e Heroínas.....	111
CAPÍTULO 4: REPRESENTAÇÃO E AUTO-IMAGEM.....	112
4.1 O “Valor” do Trabalho.....	114
4.2 O Olhar Feminino.....	117
4.3 Polivalência e Mal-estar.....	121
4.4 Professora Clotilde: um Modelo?.....	125
4.4.1 À Imagem e Semelhança.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	145

APRESENTAÇÃO

O formato das dissertações atuais costuma dispensar apresentações pessoais, mas gostaria de insistir nesse recurso, menos pela formalidade e mais pela possibilidade de acolher o leitor ou, talvez, de ser acolhida por ele. Começo por dizer que a motivação que me levou a eleger a telenovela e a identidade docente como temática de pesquisa, encontra respaldo na capacidade que a teledramaturgia tem de oferecer representações que acabam servindo como modelo de identidade, comportamento, estilo de vida e outros tantos referenciais para as pessoas. Instigou-me saber se os docentes se reconhecem nas representações de professores exibidas nos folhetins eletrônicos, afinal milhões de brasileiros talvez os enxergassem com base nessas representações fictícias.

Compreendo, portanto, que as narrativas telenovelísticas promovem uma imbricação entre realidade e ficção, aproximando-se do cotidiano das pessoas. Na perspectiva deste estudo, a telenovela é aquela presença diária dentro de casa, ocupando, na vida do telespectador, um espaço sedimentado pelos vínculos sociais criados *com* e *pela* televisão. Nesse sentido, faço do meu relato pessoal um pequeno esboço da relação íntima e conflituosa que os brasileiros mantêm com os folhetins eletrônicos.

A televisão passou a fazer parte da minha família, como de muitas, mediante abertura de linhas de crédito, que possibilitavam a compra a prazo. Apesar de pesquisas na década de 60 já apontarem que o brasileiro se interessava mais por televisão do que por outros meios de comunicação, possuir um aparelho televisor não era privilégio da maioria. Meus irmãos cresceram assistindo aos programas de TV através das portas entreabertas dos vizinhos. Em 1971, quando nasci, milhões de brasileiros acompanhavam o desenrolar de *O Homem que Deve Morrer*, novela de Janete Clair, que tinha vindo na seqüência de outro grande sucesso da mesma autora, *Irmãos Coragem*. Com a audiência dessas produções, a Rede Globo, com apenas seis anos de existência, superava em definitivo as concorrentes: TV Tupi, Excelsior e Record.

Minha avó materna só veio a ter contato com a televisão aos 70 anos de idade. Na sua percepção, diante do vídeo, tudo era real, de tal sorte que nenhuma

explicação era convincente o bastante para demover a certeza que tinha de que tudo era “de verdade” na tela. Isso explica por que lhe causava estranheza que um personagem morto em uma novela pudesse voltar vivo em outra. Na novela *Escrava Isaura*, Leôncio, o algoz da protagonista, era objeto da mais sincera revolta de minha avó. Quando ele aparecia em cena, ela vociferava e se indignava por ninguém o impedir de consumir suas maldades. A referida novela, de Gilberto Braga, foi ao ar em 1976.

As “certezas” de minha avó não eram assim tão incomuns, sobretudo para um público ainda não habituado às narrativas ficcionais. Em 1975, em *Pecado Capital*, a atriz Beth Faria interpretava Lucinha, uma ex-operária que se casava com o rico empresário Salviano Lisboa. Nessa ocasião, a atriz recebeu inúmeras cartas, como a que se segue:

Deus deu-me fé de escrever esta cartinha, rogando-lhe pelo amor de Salviano que me ajude a comprar minha máquina de costura para salvar minha situação. Sou viúva, tenho 53 anos e preciso pagar o ginásio da minha filha menor. Deus e o Divino Espírito Santo iluminem todos os seus passos (Revista *AMIGA* apud CAMPEDELLI, 1985, p.49).

Com efeito, desde que as telenovelas passaram a fazer parte da vida dos brasileiros, estudiosos sempre tentaram entender o que ocorre quando a ficção tangencia o cotidiano e é por ele incorporada:

Se isso é um processo comum em literatura, motivador da famosa advertência “Qualquer semelhança é mera coincidência”, presente na maioria dos romances, em telenovelas abala a ficção, pois sincretiza a diversidade real/imaginário, homogeneizando-a, ou seja, dá um tratamento romanesco ao fato real e trata realisticamente o campo imaginário (CAMPEDELLI, 1985, p. 48).

“Que bobagem!”, “Que mentirada danada!”. Esses eram os comentários mais recorrentes de minha mãe, demonstrando que sua insatisfação diante de uma novela era a prova de que não se deixava “enganar” pela ficção. Meu pai concordava: “Esse povo não tem repertório!”. Resoluta minha mãe reafirmava a promessa de que aquela era a última novela a que iria assistir – jamais cumpriu. A postura da minha família diante das novelas confirma a observação de Tilburg (1990) de que altos índices de audiência não representam necessariamente a aprovação do público.

[...] pude constatar que a densidade de audiência, auferida pelo Ibope, é somente um instrumento político utilizado pelas emissoras em defesa de um determinado gosto, ou seja, não é por gostar de um programa que a população de baixa renda se torna audiência. Não raras vezes escutei "hoje não tem nada que preste". Mesmo assim, o televisor fica ligado, e a família na frente dele (TILBURG, 1990, p. 6).

Por associação, poderia lembrar-me de vários episódios da minha vida em que as novelas transcorreram como uma narrativa paralela. Quando terminei o curso de Magistério, a ausência de uma faculdade de Artes Cênicas em Goiânia me fez optar pelo curso de Jornalismo, escolha acertada por predispor-me a um olhar mais atento em um mundo marcado pela presença das mídias. Entrei na Faculdade de Comunicação Social, da Universidade Federal de Goiás, em 1989. Neste momento, pelos temas tratados nas telenovelas, já era possível perceber a ebulição política do País ante a perspectiva das primeiras eleições diretas para Presidente da República, pós-militarismo. O *Salvador da Pátria*, de Lauro César Muniz, narrava a ascensão política de um bóia-fria e o jogo de poder que entrelaça a vida pública. *Que Rei Sou Eu?*, de Cassiano Gabus Mendes, optava pela sátira, buscando escancarar os meandros da política no fictício reino de Avilan.

Outras histórias vivenciadas pelos brasileiros da vida real passariam nas telenovelas: o conflito de gerações, a corrupção, o patriarcalismo arraigado nas relações sociais, o preconceito racial, novas possibilidades de relações entre homens e mulheres e, também, entre pessoas do mesmo sexo, a participação feminina no mundo do trabalho, a violência contra a mulher, contra o idoso, contra crianças, o alcoolismo e a dependência às drogas e tantas outras “histórias de novela”. Pelas temáticas abordadas, é possível notar que, diante dos folhetins eletrônicos, o telespectador não busca apenas um momento de evasão ou irreflexão, mas o mergulho no social, de modo a entrar “no conhecimento e no domínio das regras da sociedade” (MARCONDES FILHO, 1998, p. 60).

Com tantas histórias e personagens no ar, em geral, o telespectador não consegue distanciar-se do absolutamente visível. Quando isso ocorre, nota-se que muita coisa que deveria estar lá na telinha, não está. Uma das ausências começou a intrigar-me – a ausência de representações de professores nas tramas. Pensando melhor, até me lembrava de algumas, mas talvez não tivessem sido assim tão marcantes. Por que isso ocorria? Afinal, a grande maioria dos brasileiros convive diariamente com professores, seja na condição de alunos, pais de alunos ou

vizinhos de escolas. Além disso, o professorado é uma das categorias profissionais mais numerosas do País.

Essa questão tornou-se um problema que mereceria uma investigação científica. A linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Mestrado em Educação da UFG, permitiu-me optar pelo recorte da identidade docente. Assim, passou a ser objeto de estudo saber se os professores, como categoria profissional, reconheciam-se nas telenovelas. Destaco que o campo da Comunicação forneceu referenciais teóricos importantes tanto para situar o problema quanto para iluminar as análises dos dados obtidos. Com isso, espero contribuir com o campo da Educação, sobretudo por acreditar ser necessário o diálogo permanente entre os muitos ramos das Ciências Humanas e Sociais.

INTRODUÇÃO

O professor da vida real se reconhece na representação de professor da telenovela? Essa indagação norteou o percurso da presente pesquisa. Perscrutar essa questão conduziu a dois desdobramentos: qual a representação de professor na telenovela brasileira e quais critérios intervinham no reconhecimento ou recusa dessa representação pelos professores da vida real. Por caminhos paralelos, foi necessário conhecer o perfil do personagem professor das telenovelas e, de outro lado, procurar reconhecer o professor da vida real.

Organizando as idéias de forma sistemática para a construção do objeto de estudo, identifiquei que o tema central que propunha investigar se situava a meio caminho entre *identidade docente* e *telenovela*. Qual a relação que temas aparentemente díspares poderiam ter? Essa indagação veio sugerir que o professor da vida real e o professor da ficção se encontram no movimento contínuo de interação entre ficção e realidade que a telenovela brasileira constrói. Admitir a existência desse fluxo de trocas simbólicas entre o público e uma produção cultural massiva como as telenovelas levou-me a situar o problema no âmbito das *mediações*, por compreender que o *encontro* entre o professor da vida real e o personagem-professor da ficção não é direto, mas mediado.

Os *estudos culturais de recepção* forneceu-me o referencial teórico necessário. Vale notar que a *teoria da recepção* trouxe mudanças no eixo das investigações acerca das relações entre mídia e audiência. Não mais a restrita concepção de estímulo-resposta, mas uma abordagem capaz de contemplar os sujeitos envolvidos nos fenômenos comunicacionais, bem como as possibilidades que lhes são inerentes de ressignificar e atribuir novos sentidos às mensagens. Esse caminho conduziu as abordagens “dos meios às mediações”, conforme propôs em 1987 o teórico espanhol (que vive na Colômbia há 43 anos) Martín-Barbero. “Assim a comunicação se tornou para nós questão de *mediações* mais que de meios, questão de *cultura* e, portanto, não só de conhecimentos mas de re-conhecimento” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.28, grifo do autor). O conceito de mediações é por ele assim explicitado:

As mediações são esse “lugar” de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que se produz na televisão

não responde unicamente a requerimentos do sistema industrial e a estratégias comerciais mas também a exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver (MARTÍN-BARBERO; MUNHOZ, 1992 *apud* LOPES; BORELLI; RESENDE, 2002, p. 39).

As investigações latino-americanas têm destacado a importância da cultura nos processos comunicacionais, reportando-se claramente à corrente britânica dos *estudos culturais*.

Os estudos culturais permitem uma problematização mais elaborada da recepção, em que as características socioculturais dos usuários são integradas na análise não mais de uma difusão, mas, sim, de uma circulação de mensagens no seio de uma dinâmica cultural. O pólo da reflexão é progressivamente deslocado dos próprios meios para os grupos sociais que estão integrados em práticas sociais e culturais mais amplas (LOPES; BORELLI; RESENDE, 2002, p. 29).

Sem fugir à linhagem dos *estudos culturais de recepção* latino-americanos, o mexicano Orozco Gómez (1997) preocupou-se em situar empiricamente as mediações para tornar mais fácil o esforço dos estudos acerca da recepção. Ele observa que, para entender a relação entre a audiência e os meios de comunicação, especialmente no que diz respeito a como os *sujeitos receptores* atribuem sentido ao que assistem, ouvem ou lêem, é necessário considerar diversas fontes de mediação e admite, portanto, que o processo de recepção seja interpelado por *múltiplas mediações*, dentre as quais destaca cinco:

- Mediações **individuais** são esquemas mentais ou repertórios pessoais através dos quais percebemos o mundo e os objetos e por meio dos quais outorgamos sentido às novas informações;
- Mediações **institucionais** são a família, a escola, o trabalho, a igreja, dentre várias instituições sociais que produzem significados e cultura e interagem com outras séries de informações;
- Mediações **massmediáticas** são a TV, o rádio, a internet, o jornal, a revista e qualquer outra mídia. A própria tecnologia¹ exerce uma mediação, pois cada qual apresenta uma linguagem própria e estratégias de comunicação distintas, de tal

¹ “[...] a tecnologia remete hoje não a novas máquinas ou aparelhos, mas a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 35).

sorte que influenciam a percepção e a maneira de o sujeito interagir com a informação;

- Mediações **situacionais** são relacionadas à situação particular da audiência, por exemplo, em família, individualmente, em locais públicos. Também pode estar ligado ao estado de ânimo dos receptores, se estão cansados, se querem apenas distração ou se procuram alguma informação específica;
- Mediações de **referência** são aquelas que compreendem a audiência em um contexto determinado, tais como a idade, o gênero, a etnia, a classe social, dentre outros espaços de referência. O pertencimento do receptor a um espaço social de referência influi no modo como ele irá se relacionar com os meios.

Com base nas premissas de Martín-Barbero e Orozco Gómez, infiro que, na interação entre produção, produto e audiência, as mediações são as variáveis que articulam a comunicação entre público e mídia, favorecendo e condicionando a produção de sentido.

A categorização das *múltiplas mediações* que Orozco Gómez faz é antes um recurso metodológico do que uma fragmentação teórica. O mapeamento de possíveis mediações intervenientes no processo de recepção midiática não se encerra em si mesmo. Como recurso teórico-metodológico, torna-se pertinente a proposição de modalidades de mediações, conforme a especificidade de certos objetos de estudo e as dinâmicas sócio-históricas da realidade, que vão sempre exigir novas mediações como categoria de análise.

Na presente pesquisa, proponho a *identidade profissional* como uma mediação importante na recepção midiática. A princípio reporte a *identidade profissional* à mediação de *referência* na acepção de Orozco Gómez (1997, p. 118), isto é, aquela que compreende a audiência em um contexto determinado. De fato, a *identidade* é um “espaço” de referência, em que o sujeito se situa e se reconhece quando do contato com o outro e com o mundo. A *profissão*, por sua vez, também é um espaço social de referência, o *trabalho*, porém, melhor se define como uma *mediação institucional*, já a *atividade profissional* molda, de alguma forma, as *mediações individuais*. A saída para resolver tal impasse foi considerar a *identidade profissional* como uma mediação que se relaciona com as demais, propostas por Orozco Gómez, mas que é dotada de certa especificidade e se impõe por força das exigências do trabalho científico, cujo rigor reclama a utilização de recursos

metodológicos manejáveis na investigação de um objeto de estudo em constante mudança, como é a realidade social.

A *identidade profissional* é, portanto, uma mediação que intervém na relação que trabalhadores pertencentes a determinada categoria profissional terão com a mídia e vice-versa. A *identidade profissional docente*, em particular, é uma mediação que se evidencia na recepção midiática dos professores. Com isso, quero ressaltar que há particularidades no modo como professores assistem à televisão, ouvem rádio, lêem periódicos ou se relacionam com as tecnologias informáticas. No presente trabalho investigativo busquei revelar que, quando professores se referem à televisão, por exemplo, falam como profissionais que trabalham com um ensino formal em permanente conflito com os *dispositivos pedagógicos da mídia*². “Até os mestres-escolas negam que vêem televisão, acreditando defender assim, diante dos alunos, sua minguada autoridade intelectual!” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 25). Atitudes como essa alargam as fissuras entre escola e televisão, como destaca Orozco Gómez:

Uma vez um professor me disse que a televisão não ensina, mas os alunos aprendem. Por essa afirmação devemos entender que a televisão não tem licença para ensinar, mas isso não quer dizer que não tenha uma instância educativa, e por aí se chega à problemática do professor com a televisão, que a trata de eliminar ao invés de aproveitá-la para seus próprios ensinamentos (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 83).

Essa tensão que perpassa a docência interfere sobremaneira no modo de interação entre professores e mídia e resulta paradoxal, porque a realidade está cada vez mais a exigir que se saiba *ler* o mundo que chega via imagens.

O desafio, hoje, é a interpretação do mundo em que vivemos, uma vez que as relações imagéticas estão carregadas da presença da mídia. Trata-se de um mundo construído pelos meios de comunicação, que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos compreender esses temas. Eles se constituem em educadores privilegiados, dividindo as funções antes destinadas à escola. E têm levado vantagem (BACCEGA, 2001, p. 9).

A realidade recortada, editada e exibida, à qual Baccega se referia, já se converteu em mercadoria e disputa espaço no mercado, como tantos outros produtos fabricados. Mesmo em sua “desrealidade”, a imagem tem o poder de

² Expressão utilizada por Fischer (2000).

produzir o efeito do real, pois pode “fazer ver e fazer crer no que faz ver [...] e a televisão que se pretende um instrumento de registro se torna um instrumento de criação de realidade” (BOURDIEU, 1997, p. 28 - 29). Se a realidade é artificialmente narrada, aproximando-se do relato ficcional, a *verdade dos fatos* – invocada como garantia de autenticidade – será no máximo uma versão. Por isso, vale sublinhar que o “processo de recepção é, ao mesmo tempo, território compartilhado por produtores e consumidores, e cenário de luta pela interpretação mais legítima do sentido (LOPES; BORELLI; RESENDE, 2002, p. 15).

A mídia, e em especial a televisão, catalisa as demandas do cotidiano – inclusive as simbólicas, afetivas e impalpáveis – e as pulveriza em produtos de consumo. Como analisa Pinho Neto (2001), o imaginário e a subjetividade são abarcados pelo capitalismo que passa a recriar “territórios imaginários que são disponibilizados em forma de mercadoria” (PINHO NETO, 2001, p. 15).

Presenciamos, assim, a uma verdadeira corrida em busca de capital simbólico. Passa-se a comercializar memória, identidade cultural, regionalismos, folclore, tradição, história. Tudo isto deve ser ‘adquirido’ para que nos seja possível estabelecer uma cartografia pessoal e singular, uma representação capaz de nos traduzir no mundo (PINHO NETO, 2001, p.15).

Aqui as telenovelas assumem um papel de destaque pela capacidade que possuem de fornecer modelos de identidade extraídos do cotidiano e remodelados em forma de *representações capazes de nos traduzir no mundo*.

[...] a telenovela é entendida como um *construto* que ativa na audiência uma competência cultural e técnica em função da construção de um repertório comum, que passa a ser um *repertório compartilhado* de representações identitárias, seja sobre a realidade social, seja sobre o próprio indivíduo (LOPES; BORELLI; RESENDE, 2002, p. 23).

No *repertório de representações identitárias compartilhadas* pelos brasileiros, que há anos assistem às telenovelas da Rede Globo – a maior emissora do País –, como é a imagem do professor? O professor da vida real se reconhece nessa imagem? Na direção de buscar aclarar essas questões, é que encaminhei o presente trabalho investigativo.

No Capítulo 1, procuro situar o objeto de estudo com o auxílio dos estudos culturais de recepção. Analiso as singularidades da identidade docente, pressupondo ser essa uma mediação presente na interação entre professores e

televisão. Retomo os itinerários percorridos na coleta de dados e apresento os sujeitos da pesquisa.

No capítulo 2, trato da interface Educação/Comunicação no âmbito específico da relação estabelecida entre a escola e a televisão, uma zona de conflito marcada por disputas que têm resultado em uma negação recíproca: a televisão não entra na escola e esta não tem muito espaço na TV. Apresento, ainda, parte dos dados recolhidos junto aos professores da rede pública municipal de ensino de Goiânia e começo a sustentar a premissa de que o professor não é um telespectador como qualquer outro, “ser professor” modifica seu olhar na interação com a TV.

A seguir, no terceiro capítulo, situo o tema telenovela em seu processo histórico, sob três aspectos: como expressão da cultura brasileira, como indústria do entretenimento e como teledramaturgia. Como parte do objeto de estudo, procuro identificar os professores na telenovela brasileira. Mediante os dados coletados sobre o docente na ficção, elaboro uma “galeria de tipos” de representações de professor mais freqüentes nas telenovelas.

No quarto e último capítulo, com base nas informações obtidas junto aos professores vinculados à Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Goiânia, analiso qual a auto-imagem profissional que deixam relevar ante a imagem de professores da ficção.

CAPÍTULO 1

Identidade docente como mediação

Ao me propor investigar se o docente se reconhece na representação de professor mostrada na ficção, com base em meus referenciais teóricos pude situar a *identidade profissional* como mediação do professor na recepção de telenovelas. Significa dizer que a *identidade profissional docente* pode fornecer as chaves de reconhecimento ou resistência do professor na interação com a sua representação na ficção.

Considero que a *identidade profissional* constrói-se no processo de formação profissional, no exercício da profissão, na organização e convivência com os pares e diante das predisposições sociais que a consolidam. A identidade profissional é, desse modo, uma mediação relevante nas relações sociais comunicativas que o sujeito profissional mantém com a mídia e a sociedade da qual participa.

A mediação da *identidade profissional docente* coloca-se, na perspectiva deste trabalho, como a categoria de análise que possibilita uma melhor aproximação do objeto de estudo escolhido. Importa, pois, saber como os docentes interpretam e re-interpretam a representação de professor presentes nas telenovelas. Antes, porém, dessa apreensão, é necessário contextualizar a temática *identidade profissional docente*.

1.1 A Profissão como Espaço de Reconhecimento

Em princípio, gostaria de esclarecer que considero a profissão como um espaço de reconhecimento. Nesse sentido, a identidade profissional é um elemento constitutivo da profissão, por ser a instância de referência que favorece o reconhecimento social e o auto-reconhecimento do trabalhador.

Identidade pode significar o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, como o nome, idade, impressão digital e profissão, por exemplo. Também se entende por identidade as características pelas quais algo é conhecido

ou reconhecível. Do ponto de vista filosófico, é a qualidade do que é o mesmo, idêntico, definição esta antônima a alteridade, do latim *alter* (outro), qualidade do que é outro (Cf. Dicionário AURÉLIO, verbete *identidade*).

Se as definições aqui expressas forem juntadas em uma só, identidade pode ser traduzida como o conjunto dos caracteres próprios de algo, tornando-o conhecido ou reconhecível. A noção de alteridade, todavia, ajuda a compor o conceito de identidade, pois, com efeito, não se identifica algo por si mesmo ou em si mesmo, mas no confronto com um outro. Decorre daí que a identidade se estabelece tanto individual e subjetivamente, quanto social e objetivamente.

A ambivalência da definição de identidade, que é a um só tempo objetiva e subjetiva, é descrita por Berger e Luckmann (1985) como inerente ao processo de socialização do indivíduo, o que implica uma relação dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, isto é, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada pelo indivíduo.

A correlação entre identificação e auto-identificação, reconhecimento e auto-reconhecimento ou imagem e auto-imagem estão na raiz da interação entre o sujeito e a coletividade da qual participa, seja a escola, o sindicato ou a sociedade em geral. Essa relação dialética é analisada por alguns autores. Moita (1995, p.115) recorre a Lipianski (1990) para estabelecer a correlação existente entre o que chama de *identidade social* e *identidade pessoal*. A primeira é definida como um conjunto de características que permitem identificar socialmente um sujeito. Já a *identidade pessoal* remete à percepção subjetiva que um indivíduo tem da sua individualidade, inclui noções como consciência de si, definição de si. A *identidade pessoal* constitui também a apropriação subjetiva da *identidade social*, ou seja, a consciência que o sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelo sentimento de pertencimento e pela sua posição em relação aos outros.

Guimarães (2004) refere-se à *identidade para si* e à *identidade para os outros*. Aquela consiste na identificação com o exercício e adesão profissional, algo que deveria ser despertado nos futuros professores pelos cursos de formação. A *identidade para os outros*, por sua vez, manifesta-se socialmente, o que conduz a questionamentos sobre as demandas e expectativas quanto ao desempenho do professor em face da realidade contemporânea e, em contrapartida, acerca das “maneiras como esse profissional é representado na sociedade e o que esta, efetivamente, lhe nega e oferece” (GUIMARÃES, 2004, p. 30). Reitero, nesse

particular, a relevância do objeto telenovela como uma das possibilidades investigativas dessa questão, até porque esse gênero de programa conta com a audiência de pessoas de diversos segmentos sociais.

Considero importante acrescentar, ainda, a contribuição de Mascarenhas (2002), cuja análise sobre a construção de uma identidade política da classe trabalhadora se alinha aos pressupostos aqui destacados sobre as dinâmicas pessoais e sociais intervenientes na constituição “identitária”.

A constituição de uma identidade política lida necessariamente com a esfera da representação, a auto-representação, a representação do mundo e do outro no seio das relações de conflito e de poder, elementos essenciais na construção de uma prática política (MASCARENHAS, 2002, p. 16).

No movimento de representação e auto-representação, “a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo” (BERGER; LUCKHMANN, 1985, p. 177). Assim, a identidade nos localiza nesse *mundo* e nos apropriamos de certa identidade à medida que interiorizamos os papéis aí instituídos. Vale, contudo, a ressalva de Manuel Castells (2002) de que papéis e identidades não são sinônimos: papéis organizam funções, enquanto identidades organizam significados. Castells (2002) observa que tradicionalmente os sociólogos relacionam papéis a normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. São exemplos de papéis: ser trabalhador, mãe, vizinho, jogador de futebol, freqüentador de uma determinada igreja, dentre outras funções. Porém, Castells (2002) citando Giddens (1991) analisa que as identidades constituem fontes de significado para os próprios atores e são construídas por meio de um processo de individuação. “Defino *significado* como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 2002, p. 23, grifo do autor).

No tocante à docência, vejo que é nas divergências entre os papéis e os significados atribuídos ao exercício da profissão que se fomentam os dilemas da identidade do professorado. Os conflitos pelos quais passam os professores brasileiros em face da variação dos papéis que devem assumir, revelam a contradição entre a suposta relevância atribuída à educação e os precários investimentos feitos à área. Ademais, o compromisso histórico da escola pública

com a democratização do conhecimento conclama o professor a atuar como agente de mudanças, o que confere uma desproporção entre a responsabilidade que precisa assumir e as débeis condições de trabalho de que dispõe.

[...] o professor deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-lo, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias. E, sem poder contar com os recursos necessários, o que vai lhe exigir mais esforço, competência e criatividade, obviamente sem a devida retribuição salarial, também precarizada (KUENZER, 1999, p. 174).

Diante de tarefa tão complexa quanto ingrata, muitos passam pelo magistério até encontrar “coisa melhor para fazer” ou mesmo buscam outras atividades para que possam complementar o salário. Nóvoa (1995) questiona o acesso às escolas de formação e o recrutamento de docentes, argumentando que esse processo favorece o ingresso de indivíduos que nunca pensaram em ser professores e que não se realizam nesta profissão. Por outro lado, os baixos salários, que diminuem o prestígio profissional, criam um círculo vicioso não atraindo jovens capacitados para o exercício do magistério, assinalam Barriga e Espinosa (2001).

É no interior desses conflitos que a identidade profissional docente é forjada. Por definição, essa identidade distingue socialmente o trabalhador que a carrega e possibilita seu auto-reconhecimento no exercício da profissão. De tal modo, a identidade ao mesmo tempo que rotula o indivíduo, tornando-o identificável para o outro, também agrega-o ao social e o define para ele mesmo.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, *com o passar do tempo*, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses etc (TARDIF; RAYMOND, 2000 *apud* Pesquisa Nacional UNESCO, 2004).

Como afirmam Tardif e Raymond, no exercício de sua atividade profissional, o trabalhador transforma a si mesmo. Mascarenhas (2002) compreende que a identidade profissional é um amálgama: “A minha igualdade com o outro cria

uma categoria (artesão, por exemplo) que não sou eu nem o outro, mas que é ao mesmo tempo nós (eu e o outro). Por isso é que o trabalho é fundamental na construção da identidade” (MASCARENHAS, 2002, p. 64). Segundo esta autora, a atividade laboral é uma mediação importante entre indivíduo e sociedade:

A articulação entre identidade e trabalho é parte fundamental da inserção no mundo das relações sociais. O mundo concreto do trabalho constitui-se em uma mediação por excelência entre os mundos da individualidade e da coletividade (MASCARENHAS, 2002, p. 66).

Onde ficaria a instância do reconhecimento no contexto do mundo do trabalho alienado? sobrevem-me essa questão. Eco (2001, p. 228, grifo do autor) lembra que, conforme a tradição filosófica alemã, “*alienar-se em algo* significa renunciar a si mesmo para entregar-se a um poder estranho, tornar-se outro em fazendo algo, e portanto não mais agir sobre alguma coisa, mas sim *ser agido por* alguma coisa que não é mais parte de nós”.

Se o reconhecimento favorece a construção da identidade profissional, então, o trabalho alienado, ao impedir o indivíduo de reconhecer-se no seu ofício, deflagra a “morte dos sujeitos” elevando a primeiro plano os processos produtivos. O crescimento numérico do professorado, a redução dos investimentos para o ensino formal, a burocratização do trabalho, a produtividade como exigência e a baixa remuneração são alguns fatores que têm sustentado a tese de proletarização do trabalho docente, apontada em algumas análises sociológicas. Por essa ótica, o professor teria se tornado um *operário* como qualquer outro.

Michael Apple (1995, p. 42) entende que a proletarização da docência persiste porque se confunde com a idéia de profissionalismo. Assim, equivocadamente quanto mais controles, etapas, avaliações e técnicas, mais profissional parece ser o trabalho do professor.

Outro elemento que denota a proletarização, salienta Apple (1995), é a presença maciça de mulheres no magistério. Quando cresce o número de mulheres em uma ocupação, “a remuneração cai e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar ser ‘controlada’ externamente” (APPLE, 1995, p. 55). Segundo o autor, o processo de feminização do magistério e a decorrente queda do *status* da profissão são marcados por concepções “saturadas de viés sexual”, que têm definido a atividade docente como sinônimo de servir e cuidar de crianças, o que

a situa como um trabalho de mulher. “E como nós associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos assim as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho” (APPLE, 1995, p. 56).

Os argumentos acerca da proletarização do magistério não são unânimes nos estudos sobre o trabalho docente, as vertentes da profissionalização e da profissionalidade também têm sido solicitadas. Essas abordagens preconizam a especificidade que distingue a docência de outras profissões. Enguita (*apud* SÉRON, 1999, p. 48) esclarece que a natureza específica do trabalho docente o torna menos suscetível a padronizações; além disso, a importância concedida socialmente à educação e a formação exigida para o exercício da profissão compõem um conjunto de princípios que conferem um estatuto profissional ao magistério.

Na produção acadêmica, um dos recortes investigativos que tem sido privilegiado diz respeito ao que é “ser professor”, mais especificamente, o que é ser professor diante das condições objetivas da realidade. Essa indagação remete ao tema identidade docente, em geral analisado pelo ângulo da crise ou da ressignificação. Em um certo sentido, ambos são eixos de análises complementares, visto que ressignificar a identidade docente aparece como possibilidade de superação da crise, que, por sua vez, é acirrada justamente pela necessidade de buscar novos significados para a profissão perante as exigências da realidade social.

Com efeito, dimensionar o que se chama de crise do professorado não é tarefa fácil, mas é possível enumerar algumas causas mais visíveis. Villa (1998) aponta que essa crise tem causas endógenas e exógenas. Entre as causas **endógenas**, estão

[...] o aumento das tarefas dos docentes – assim como sua maior complexidade –, desqualificação do trabalho docente, bem como a burocratização, a ‘gerencialização’ ou tecnocratização da docência, ou as condições materiais, particularmente os salários (VILLA, 1998, p.10).

As causas anteriormente mencionadas não são, vale ressaltar, específicas do exercício do magistério. O aumento das tarefas, a sua reconfiguração pela presença das novas tecnologias da informação e a polivalência como exigência

profissional são tendências do mundo do trabalho contemporâneo e se fazem notar em todos os segmentos, modificando a relação homem/conhecimento/trabalho, incorporando, em última análise, novos significados às identidades profissionais.

Dos fatores **exógenos** observados por Villa, alguns se destacam, tais como:

[...] a dessacralização da cultura e da ciência e de seus intérpretes autorizados, a redefinição da socialização tradicional – produto da desestruturação dos papéis –, o protagonismo da mídia e das novas tecnologias, o individualismo que limita o valor das motivações intrínsecas da ação e da vocação por uma atividade (VILLA, 1998, p.10).

Apesar das visíveis causas, nenhuma crise é perene, pois a perenidade é própria da permanência, do *status quo*, de tal maneira que as crises já trazem em si as condições de mudança. Nesse sentido, Pimenta (2005, p.19) destaca: é [...] “na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Alguns dos desafios do trabalho docente estão nas dificuldades prementes de “trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos” (PIMENTA, 2005, p.31). Essa realidade requer a formação permanente do professor, entendida como ressignificação da sua identidade profissional (PIMENTA, 2005).

A preocupação em definir o profissional que se pretende formar tem requerido uma melhor definição da natureza da prática docente, da sua profissionalidade, qual seja, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Nesse âmbito, o que é específico na docência, parece-me estar respaldado na subjetividade do professor, visto que suas *atitudes* e *valores* moldam seu ofício. Para essa vertente a docência é uma prática social (Cf. PIMENTA, 2005), historicamente situada e em permanente diálogo com a realidade. Ganha relevância, nessa perspectiva, as discussões sobre a identidade docente como constitutiva do “ser professor” e passível de ser reelaborada ou ressignificada.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2005, p. 18).

A realidade contemporânea tem apresentado desafios à docência e demandado novas práticas formativas, capazes de favorecer, como propõe Pimenta (2005), o desenvolvimento pessoal-profissional do professor, todavia, sem perder de vista, como observa Guimarães (2004), o fato de que a prática profissional também determina os contornos da profissionalidade. Nessa ótica, a formação de professores, como possibilidade para ressignificar a identidade profissional, deverá levar em conta que a docência é perpassada por mediações. “Mediações essas representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas” (PIMENTA, 2005, p. 15-16). Há, portanto, uma imbricação dessas variáveis na constituição da profissionalidade, pois a ação docente como prática social estará sempre sujeita a mediações. Nessa vertente de análise, retira-se do professor a exclusividade da culpa pelo fracasso escolar, porquanto se considera que, no exercício da docência, as mediações e a subjetividade são elementos constitutivos da prática.

as teorias da reprodução, que nos anos 70-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares (PIMENTA, 2005, p. 15-16).

Ultrapassado o impacto das teorias citadas por Pimenta, a partir da década de 1990 em Goiás, assim como nos demais estados brasileiros, as pesquisas educacionais passaram a privilegiar temáticas relacionadas ao sujeito professor. De acordo com dados do estudo intitulado *O professor no Brasil: o estado do conhecimento*, dos 98 trabalhos defendidos até 1998 no Mestrado em Educação da UFG, 23 versavam sobre prática, formação e profissionalização docente. A pesquisa classificou o tema profissionalização nos seguintes subtemas: sindicalização, ação coletiva, identidade profissional. Este último predominou em mais da metade dos trabalhos sobre profissionalização (FARIA *et al*, 2003). Conforme conclusões preliminares da pesquisa, o interesse pela problemática da identidade profissional evidenciava inquietações em razão do desprestígio do magistério e de uma possível fragilidade na especificidade da formação e no domínio do seu campo profissional (FARIA *et al*, 2003, p. 8).

Dimensões antes negligenciadas, como subjetividade, cotidiano e novas formas de sociabilidade também foram incorporadas a um conjunto de tendências das pesquisas do campo das Ciências Sociais, a partir da década de 1980. O Congresso Sul-Americano de Sociologia, realizado em 1986, apontou essa mudança de foco:

Depois de anos de estudos sobre nossas classes dominantes e seu evidente fracasso histórico, as classes populares saltam para primeiro plano de preocupação das ciências sociais. Sua subjetividade começa a ser respeitada e estudada, não como manifestação folclórica e sim como manifestação civilizatória, como projeto histórico e como definição de uma vontade política (SANTOS *apud* SOUZA, 1995, p.33).

Nesta perspectiva, Afonso (2005) salienta a necessidade de abandonar preconceções que ignoram os nexos entre a construção da subjetividade e a vida social:

[...] o raciocínio de que discutir emoções é assunto de alienados foi um dos maiores responsáveis pela dificuldade que as correntes de pensamento consideradas de esquerda tiveram, e ainda têm, em abordar os processos de construção das subjetividades e as relações existentes entre estes processos e a manutenção ou a transformação das realidades políticas, sociais e das relações humanas (AFONSO, 2005, p. 108).

O reconhecimento da subjetividade e das mediações que atravessam a docência deixa entrever a escolha por uma tendência que privilegia os *sujeitos* dos processos educativos. Nesse ponto, é possível notar que as matrizes teóricas dos *estudos culturais de recepção* têm subsidiado o campo da Educação, e, em contrapartida, a área da Comunicação tem se enriquecido com os saberes da prática pedagógica, o que demonstra a convergência epistemológica entre os dois campos de conhecimento.

Como exemplo dessa congruência, encontra-se a proposta do teórico francês, Maurice Tardif (2002), sobre os *saberes docentes*, que não faz qualquer referência à *teoria da recepção* ou a *mediações*, mas evidencia um forte “parentesco” com os pressupostos dos *estudos culturais da recepção*. Tardif revela que o conjunto de *saberes* dos professores é social, porque é histórico e partilhado. Além disso, “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos”

(TARDIF, 2002, p.13). Para o autor, daí “decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas”. Tardif conclui que é “impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com **o que os professores**, nos espaços de trabalho cotidianos, **são, fazem, pensam e dizem**” (2002, p.15, grifo meu).

A analogia que Martín-Barbero utiliza para criticar a concepção condutivista de comunicação também serve à mesma reflexão contra os processos educativos que priorizam a *transmissão* de conhecimentos previamente elaborados. O raciocínio que concebe o aluno como “um recipiente” para a armazenagem de conteúdos é o mesmo que faz da *recepção* um lugar de chegada e nunca um lugar de partida. Segundo o autor, essa abordagem condutivista

estava perversamente fundida com uma outra epistemologia, a iluminista, segundo a qual o processo de educação, desde o século XIX, era concebido como um processo de transmissão do conhecimento para quem não conhece. O receptor era ‘tábua rasa’, apenas um recipiente vazio para depositar os conhecimentos originados, ou produzidos, em outro lugar (MARTÍN-BARBERO, 1994, p.41).

Essa crítica de Martín-Barbero às concepções que analisam a comunicação meramente como transporte de informação apresenta mais um ponto de contato com o campo da Educação nas análises pedagógicas empreendidas por Paulo Freire, já na década de 1960, ao que chamou de “educação bancária”. Nessa acepção, o professor (emissor) dispõe do conhecimento e o aluno (receptor) é o depositário.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em quem a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p.66).

A “educação bancária”, na verdade, subordina professores e alunos à acumulação de conteúdos, que “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 65). Dessa tendência equivocada de educação, advém uma das imagens mais persistentes do professor, qual seja, a de detentor do saber. Na sociedade

contemporânea, contudo, a rapidez com que se produzem informações frustra a premissa de que alguém possa ter o domínio total de uma área. E esse é um dilema que se impõe ao ensino e aos seus agentes autorizados, os professores.

Para Nóvoa (1995, p. 29), a perda do prestígio dos professores está associada à alteração do seu papel tradicional, visto que hoje já não são mais os únicos agentes culturais e, em geral, nem pertencem à elite cultural das cidades. A par do desprestígio, a operacionalização do ensino e a conversão dos saberes necessários ao exercício da profissão em competências têm definido novas identidades aos docentes, transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem, conforme observa Pimenta (2002). A rapidez com que a sociedade veicula informações, através dos meios de comunicação, tem conduzido ao equívoco de considerar dispensável o trabalho docente e justificável a redução dos custos com a formação de professores (PIMENTA, 2002, p. 46).

A autora supracitada defende, entretanto, que na dinâmica desta sociedade multimídia torna-se indispensável trabalhar criticamente as *informações* múltiplas e dispersas que a mídia transmite, transformando-as em *conhecimento*. É nesse processo que a mediação dos professores ganha redobrada importância, o que irá requerer uma formação comprometida em capacitar o professor “científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” (PIMENTA, 2002, p.39).

Essa “formação integral” necessária ao professor – que se pretende crítico e reflexivo (PIMENTA, 2002) – encontra respaldo na concepção de que a prática educativa é uma *práxis* (SACRISTÁN, 2002) e não uma técnica baseada em destrezas, conhecimentos concretos ou em mera descoberta pessoal, pois o professor não é um técnico ou um improvisador (SACRISTÁN, 1995). Pensar a docência como prática social reconfigura a identidade dos profissionais com ela engajados, por superar o conceito de profissão como mera ocupação e recolocar o trabalho como espaço de reconhecimento e mediação entre o indivíduo e a sociedade de que faz parte.

1.2 Estudos Culturais de Recepção

Como mencionei na Introdução, neste trabalho optei pelo aporte teórico dos *estudos culturais de comunicação*, o que requisita a tarefa de apresentar alguns conceitos basilares dessa vertente teórica, tais como mediação, recepção, sentido, cultura, comunicação e hegemonia.

Poucos termos são tão desgastados como mediação, por isso é fundamental reconhecer a definição incorporada nos *estudos culturais de recepção*, o que não diminui a dificuldade do esforço. Nessa perspectiva, para dar a compreender o conceito, Signates (1998, p.40-41) buscou definir o que **não é mediação** na proposta dos estudos de recepção latino-americanos:

- Mediação não é **intermediação**. O conceito de intermediação está ligado ao modo positivista de ver a realidade, o qual separa as suas categorias em partes tidas por preexistentes e isoladas entre si e que, por isso mesmo, necessitam de outras categorias, externas a cada uma delas, para cumprir o papel de intermediárias e garantir as ligações que as tornam interdependentes.
- Mediação não é **filtro**. Em estudos de Comunicação com abordagens psicológico-experimentais, a metáfora do “filtro” aparece nos chamados filtros de seletividade (exposição, percepção e memorização seletiva). Como é evidente, a idéia de filtragem remete especificamente à seleção de conteúdos e pressupõe um enfoque informacional e condutivista de comunicação.
- Mediação não é **intervenção** no processo comunicativo. Como forma de controle social da informação, um ato de censura ou de modificação de um fragmento de informação constitui intervenções, mas não significa uma mediação. Com isso não se ignora que as intervenções exerçam interferências no processo de significação, nem que haja mediações envolvidas na produção desses significados.

As inquietações que levaram Martín-Barbero à elaboração do conceito de mediação, de fato, não comportam as concepções de intermediação, filtro ou intervenção:

Eu, desde o começo, por intuição, me opus à visão hegemônica, norte-americana, de estudar os efeitos dos meios. Eu não negava a importância dos meios, mas dizia que era impossível entender a importância, a influência nas pessoas, se não estudássemos como as pessoas se relacionam com os meios. [...] Não havia exclusivamente um indivíduo ilhado sobre o qual incidia o impacto do meio, que era a visão norte-americana. Tínhamos que deixar as crianças ilhadas, na frente da televisão, e ver como reagem. Essa é a visão de Pavlov, do estímulo-resposta (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 154).

Ciente da insuficiência do modelo de análise proposto pelos cânones americanos, sobretudo para a realidade latino-americana, Martín-Barbero propôs o deslocamento analítico dos meios às mediações:

O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. [...] Mediação significa que entre estímulo e resposta há um processo de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. Era essa espessura da cultura cotidiana, que, para mim, na América Latina, era muito rica (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 154).

O que o autor referenciado destaca é que há uma vida festiva, lúdica, familiar, religiosa intensa na América Latina e muito diferente da vida cotidiana norte-americana, por exemplo, e que “tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida, da gente, é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 154).

Sob esta ótica, a *recepção* é constitutiva do processo comunicacional, e introduz mediações que ressignificam as práticas comunicativas e lhes dão sentido. Martín-Barbero (1994, p. 40) chama a atenção para que não se reduza “o *sentido* destas práticas na vida das pessoas ao *significado*”. O *sentido* que o receptor atribui a uma mensagem pode não corresponder ao *significado* que o emissor supunha estar contido na mensagem, pois o *sentido* não é assimilação, mas reelaboração, reinterpretação (MARTÍN-BARBERO, 1994).

Mattelart (2003) considera que esses argumentos podem ser facilmente apropriados pelo modelo neoliberal de livre circulação de produtos audiovisuais, por entregar o “poder do sentido” nas mãos do receptor/consumidor. Segundo o autor

mencionado, diante dessa condição, não haveria mais espaço para a preocupação com o comércio desigual dos produtos audiovisuais no mercado internacional, nem com o monopólio de algumas empresas de telecomunicação, pois ao receptor atribui-se, a exemplo do mercado liberal, o poder da escolha (MATTELART, 2003).

Na avaliação de Martín-Barbero (2002; 2004), isso ocorre porque se costuma confundir a autonomia relativa do receptor para atribuir sentido às mensagens com a ênfase publicitária que confere “todo poder ao consumir”.

O autor esclarece que não é esse o caminho, mas, sim,

indagar o que a comunicação tem de intercâmbio e *interação entre sujeitos* socialmente construídos e situados em condições e cenários que são, de parte a parte, embora assimetricamente, *produzidos e de produção*, e portanto espaço de poder, objeto de disputas, remodelações e lutas pela hegemonia (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.256).

Nos *estudos culturais de recepção*, é indissociável a relação entre comunicação e cultura, o que tem demandado o alargamento desses conceitos:

[...] tivemos que mudar um pouco a noção de comunicação, para não falar unicamente da transmissão de informação, para entender que comunicação era uma missa, um grupo aos domingos numa igreja. [...] Com uma noção de cultura diferente, começamos a entender que, se era cultura o que estava dentro da vida cotidiana, cultura não era só quando eu ia ao cinema ou ao teatro, mas também quando eu convivo, ou estou reproduzindo os costumes do meu avô, ou estou rompendo com esses mesmos costumes (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 157).

Para Martín-Barbero (2003), a cultura é uma mediação fundamental, o que significa dizer que grupos sociais culturalmente diferentes atribuem sentidos distintos ao que assistem na TV, lêem nos jornais ou ouvem pelo rádio. Parece uma constatação óbvia, mas durante anos as pesquisas, no campo da Comunicação, desconsideraram as mediações da cultura nos estudos sobre os meios de comunicação. Este autor esclarece que a não-passividade do receptor³ não é novidade, tampouco é esse o ponto de partida dos estudos de recepção.

³ Lazarsfeld, Berelson e Gaudet, no livro *People's Choice* (1940), já falavam dos formadores de opinião e que os contatos pessoais são mais eficazes que os meios massivos de comunicação. Também admitiam a influência dos grupos de referência do destinatário (a família, amigos, religião, etc.). Outro vertente teórica que admite que o receptor não é passivo é a sugerida pela teoria dos “usos e gratificações”. Nessa proposta, a questão sobre o que os meios fazem com as pessoas é ampliada pela análise do que as pessoas fazem com os meios.

É importante ressaltar que as contribuições de Martín-Barbero para o entendimento das imbricações entre comunicação e cultura prepararam o terreno para diversos trabalhos intelectuais na América-Latina. A releitura do conceito de hegemonia – no sentido elaborado pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci⁴ –, é central na concepção de cultura eleita por Martín-Barbero (2001; 2003; 2004).

O conceito de hegemonia, analisa Martín-Barbero (2003, p.116), tem possibilitado pensar os processos de dominação não apenas como imposição ou sujeição pela força, mas também como sedução, cumplicidade e *apropriação de sentido*. Pensar, assim, conduz a uma compreensão da cultura como espaço de lutas e negociações, afinal nem tudo o que pensam e fazem os sujeitos da hegemonia serve à reprodução do sistema.

Com efeito, existem culturas hegemônicas que legitimam valores, idéias, hábitos de consumo e estilos de vida, por intermédio de diversos canais autorizados socialmente, como o Estado, a religião, a escola e a mídia, para citar alguns dos mais importantes. Justamente por isso, a luta por um espaço de reconhecimento requer inevitavelmente a demarcação de territórios nessas referidas instâncias legitimadoras.

Se a hegemonia não é uma impostura, mas uma tessitura social urdida nos confrontos, resistências e rendições é no mínimo estreita a noção de culturas hegemônicas e subalternas pensadas como se fossem justapostas, levando-se a pressupostos que atribuem à cultura hegemônica o papel de dominar e à subalterna de resistir (MARTÍN- BARBERO, 2003).

Essa visão dicotômica permeou a produção científica na América Latina, especialmente nos anos 1970 e 1980. A expansão capitalista norte-americana, que se fazia notar na maioria dos países latino-americanos, pela presença cada vez mais maciça das empresas multinacionais e pela difusão de uma “cultura capitalista” por meio da mídia, gerou um contra-efeito popular de resistência e desconfiança contra tudo que pudesse representar os interesses dos países dominantes ou fortalecer a condição de dependência. Na linha de frente dos inimigos a combater estavam os

⁴ “Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico (Portelli, 1978). Este bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante [...] é criada e recriada numa teia de instituições, relações e idéias” (BOTTOMORE, 2001, p. 177).

meios de comunicação e os seus aparatos tecnológicos, tidos como instrumentos de dominação. Se tais concepções trouxeram contribuições aos estudos de comunicação, por expor a relação promíscua entre mídia e poder, também significaram prejuízos por rotularem os meios de comunicação como instrumentos de manipulação e alienação, ignorando as mediações que agregam receptores e meios.

Martín-Barbero salienta a necessidade de prestar atenção à *trama* sociocultural, pois

nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo que vem 'de cima' são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 119).

Essa trama perpassa os processos comunicacionais e aponta para o fato de que a mídia não é exógena à cultura, e, sim, retroalimentada pelas mediações culturais. Na linha do que vem sendo desenvolvido como *estudos culturais de comunicação*, busca-se ultrapassar o conceito de uma comunicação deslocada do campo da cultura. Por isso há necessidade de superar tanto a noção de estímulo-resposta do aporte teórico norte-americano quanto a resistência – supostamente contra-hegemônica – dos latino-americanos aos meios de comunicação.

1.3 Itinerários da Pesquisa

Até aqui, busquei situar o problema do presente estudo, justificar a escolha do aporte teórico e, em linhas mais gerais, apresentar o recorte da identidade docente como instância de reconhecimento, de modo a fundamentar a categoria que elege a identidade profissional como mediação. Passo a discorrer sobre os caminhos e descaminhos que percorri no desenvolvimento teórico-metodológico deste trabalho, com base no pressuposto de que a identidade docente intervém como uma mediação nos processos de recepção midiática dos professores.

O objetivo de identificar o “como” das recepções tem levado grande parte das pesquisas a utilizar a etnografia como recurso metodológico. Esclareço que não

foi esta a minha escolha, por considerar que as práticas de recepção midiática estudadas pelo recorte das mediações podem sugerir outras possibilidades metodológicas, que serão explicitadas a seguir.

As indagações iniciais que fiz, naquele momento, são as seguintes: desde que a televisão brasileira inaugurou a produção de telenovelas em 1951, até maio de 2006, data de corte desta pesquisa, quantas e quais tramas apresentaram um personagem-professor? Como eram essas representações? De fato, conseguir material para aclarar essas questões me colocaria diante de um volume muito grande de dados, mas eu me daria por satisfeita, se conseguisse levantar pelo menos as vídeo-imagens das telenovelas da Rede Globo – a maior produtora do Brasil nesse gênero. A primeira dificuldade, contudo, para a realização de tal intento veio da própria Rede Globo, taxativa na advertência de que não forneceria imagens de telenovelas em função de obrigações legais referentes a direitos autorais, mesmo em se tratando de um trabalho acadêmico. Perante a impossibilidade de acesso às vídeo-imagens, optei por fazer um resgate histórico da presença de personagens “professor” nas telenovelas por meio das sinopses disponíveis em dois catálogos: o livro *Memória da Telenovela Brasileira*, de Ismael Fernandes, e no site www.teledramaturgia.com.br.

O levantamento das representações de professor nas telenovelas brasileiras, de 1951 a 2006, possibilitou-me a identificação dos “tipos” mais freqüentes que, ao longo desses anos, têm integrado o *repertório compartilhado* de representações dos brasileiros. Faltava buscar compreender se os docentes da vida real se reconheciam nos personagens da ficção.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, encontravam-se vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Utilizei um questionário (Apêndice 1) para sondar os hábitos de audiência à televisão e, sobretudo, para que os pesquisados apontassem um personagem-professor que vinha à lembrança e justificassem se com ele se identificavam ou não. Por essa via, entendi que poderia buscar na memória dos pesquisados representações que deixaram *marcas de sentido*, posto que as reelaborações das mensagens pelo receptor resulta na construção de novos sentidos, significados, “ressemantizações”. Desse modo, refiro-me às *marcas de sentido* como sendo tudo aquilo que permanece como um significado retido na memória semântica e afetiva do telespectador.

As respostas dos pesquisados revelaram que nem sempre o personagem-professor lembrado era aquele com o qual mantinham uma identificação. Muitas citações mostraram o oposto, isto é, personagens que vinham à memória justamente pela estranheza e antipatia que despertavam. As justificativas para a escolha dos personagens revelou à contraluz como os docentes encaram a si mesmos e seu ofício, o que salientou um elemento importante que entra na composição da identidade profissional docente: a auto-imagem.

1.3.1 Os Sujeitos da Pesquisa

Com o propósito de descobrir com qual personagem-professor de telenovela os professores da vida real se identificavam, compareci, entre os dias 07 e 16 de junho de 2005, a cinco encontros de área promovidos pela SME de Goiânia. Utilizei um questionário contendo quatro questões abertas e uma fechada, além da solicitação da idade e tempo de atuação no magistério. Os pesquisados eram professores de Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Artes e pedagogos, dos quais 143 responderam ao questionário. Somaram-se a esse número mais 37 questionários, respondidos por alunas do curso de Pedagogia nos dias 18 de maio e 17 de junho de 2005. As turmas de Pedagogia utilizadas na amostragem eram do curso oferecido na Faculdade de Educação da UFG em convênio com a SME⁵. No total foram aplicados 180 questionários.

O objetivo dos encontros por área, conforme o Núcleo de Formação da SME, era o de ouvir os professores sobre as possibilidades e os desafios que enfrentavam com o sistema de ciclos de formação⁶, bem como, acerca do papel específico da sua área na formação e no desenvolvimento humano do educando. Segundo a SME, a idéia era a de que as pessoas ali presentes pudessem compor grupos de trabalho e se tornar multiplicadores dessas e de novas discussões em

⁵ O convênio da SME com a UFG visou a oferecer formação em nível superior a todos os professores da educação básica, em cumprimento à meta da Década da Educação no Brasil, que se encerraria em 2007, estipulada pela LDBEN 9394/96.

⁶ Os ciclos de formação diferem do sistema seriado. Os ciclos 1, 2 e 3 correspondem às etapas de formação equivalentes ao período da 1ª à 8ª série do sistema seriado.

suas escolas. A propósito das discussões que se desenrolaram, anotei comentários importantes proferidos pelos docentes.

A média de idade dos pesquisados é 39 anos, fato que justifica a citação de personagens de telenovelas exibidas há muitos anos. Ao contrário do que se costuma dizer a respeito da descartabilidade da telenovela, nem sempre as mais lembradas eram as que estiveram no ar recentemente. Das 34 novelas lembradas, *A Escrava Isaura*, exibida, em 1976, pela Rede Globo, foi a mais citada, com 14 referências, ou seja 41%. A Rede Record produziu um *remake* da novela, no ar em 2005 e reprisada no ano de 2006, mas muitos dos pesquisados esclareciam, em suas respostas, que a escolha se referia à produção da Globo.

Outras citações de telenovelas foram: *Que Rei Sou Eu?* (1989), *Roque Santeiro* (1988), *Selva de Pedra* (1972 – 1ª versão) e *Irmãos Coragem* (1970), além das mais recentes *O Cravo e a Rosa* (2000), *O Clone* (2002), *Cabocla* (2004) e *Laços de Família* (2000). Como é possível notar, dentre as nove produções mais lembradas, todas eram da Rede Globo. A pergunta que levou a essas respostas solicitava que o pesquisado indicasse uma telenovela que o tivesse “marcado”. A referência a produções mais antigas demonstra que as *marcas de sentido* inscrevem-se numa temporalidade outra, diferente da cronológica. Esclareço, uma vez mais, que essas *marcas* são tudo o que permanece como um significado retido na memória semântica e afetiva do telespectador.

Algumas declarações dos pesquisados evidencia o que estou chamando de *marcas de sentido*. Sobre a novela mais marcante, a Professora⁷ 78 respondeu: “*Água Viva* [1980], pois tratava de uma questão de órfãos e eu naquela época era criança e morria de medo de perder pai e mãe”. Ao rememorarmos determinada telenovela, é comum que venha à tona aquele tempo vivido, bom ou ruim, conforme a experiência pessoal. Outro exemplo mostra que os nexos de sentido capazes de deixar marcas podem estar relacionados ao contexto social. Em resposta à mesma questão, a Professora 9 citou: “*Vale Tudo* [1988]. Foi uma novela que mostrou um fragmento da realidade vigente no País na época (corrupção, impunidade, etc.)”.

⁷ Os questionários foram numerados, portanto passarei a nomear os pesquisados pelo número.

Com relação ao tempo de trabalho e à faixa etária, a média entre os pesquisados é de 13 anos de profissão e 39 anos de idade. Analisando o ciclo de vida dos professores, Huberman (1995) observa que o chamado “meio da carreira” é um período que se situa, em geral, entre os 35 e os 50 anos, ou a partir do 15º ano de ensino até o 25º, mais ou menos. Nessa fase o profissional costuma colocar-se em questão. É um momento em que os docentes tendem a fazer um balanço da vida profissional e se indagam sobre a permanência na profissão ou a busca de novos caminhos. Duas tendências costumam evidenciar-se:

Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a ‘crise’ (HUBERMAN, 1995, p. 43).

Considerar que os pesquisados da SME de Goiânia vivenciam essa fase é importante para não situar fora de contexto, os seus discursos. Huberman (1995) avalia que as motivações de um professor em início de carreira são marcadas pela vontade de descoberta e pelo entusiasmo, enquanto o recuo e a introspecção prevalecem no final da carreira profissional. A maioria dos pesquisados está no meio do caminho.

Com respeito aos sexos, os pesquisados podem ser assim distribuídos: 117 mulheres (65%), 28 homens (15%) e 35 pessoas que não se identificaram (19%). Como seria de supor a maioria são professoras. De acordo com algumas pesquisas nacionais, as mulheres representam mais de 80% do professorado, e estão concentradas predominantemente na educação básica. O levantamento⁸ feito pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) com 4.656 professores da educação básica em dez estados e em todas as redes de ensino, confirma que as mulheres representam 83% e os homens, 15%. O Censo do Professor, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1997, já registrava 85,7% de mulheres e 14,1% de homens entre os professores brasileiros (MEC/INEP, 1999). Segundo pesquisa

⁸ A pesquisa foi realizada em 2002 e divulgada em maio de 2003. Fonte: <<http://www.cnte.org.br>>

nacional da Unesco⁹, publicada em 2004, sobre o perfil dos professores, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens.

O grande desafio é ultrapassar o tratamento apenas estatístico conferido ao fenômeno da feminização do magistério, em especial nas séries iniciais, e avançar, segundo Assunção (1996), no desvelamento da subjetividade das mulheres-professoras e na ressonância desse aspecto no interior da escola, o que significa “compreender o cotidiano da professora, tendo como referência as relações de gênero, e, a partir daí, como se manifestam em sua prática as representações referentes à sua profissão e a si própria, enquanto mulher” (ASSUNÇÃO, 1996, p.7).

A categoria de gênero atravessa o universo dos pesquisados da SME de Goiânia de duas maneiras. Primeiro por ser indissociável da constituição da identidade profissional de homens professores e mulheres professoras e, em segundo lugar, mas não menos importante, por evidenciar que homens e mulheres interagem de modos diferentes com as telenovelas, como constata Afonso:

As telenovelas quando tratam dos sentimentos, das relações pessoais, fundamentalmente do mundo privado/doméstico estão tratando das relações pessoais, do sentimento, do cotidiano – um mundo em que vivem as mulheres, muito mais que os homens. Nesta sociedade esse mundo é tema para mulher (AFONSO, 2005, p. 120).

Devo advertir que o presente trabalho não se encaminha na direção de um estudo mais verticalizado das questões concernentes ao gênero, pois tal intento demandaria desdobramentos difíceis de serem contemplados no tempo/espço desta pesquisa. Buscarei, entretanto, manter certa proximidade com essa perspectiva de análise. Para tanto, recorrendo a Louro (1992), compreendo que o gênero é uma categoria passível de transformações.

Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade.

⁹ A pesquisa foi realizada em 2002 com 5.000 professores do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas. Os resultados da pesquisa compõem o relatório intitulado *O Perfil dos professores brasileiros : o que fazem, o que pensam, o que almejam* (UNESCO, 2004).

Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (LOURO, 1992 *apud* ASSUNÇÃO, 1996, p. 5).

Nesse sentido, o gênero não pode ser entendido apenas como uma conformação biológica, mas como uma construção sócio-histórica, portanto, um referencial importante na constituição das identidades em sentido *lato* e nas suas particularidades como a identidade profissional. A constatação de que a docência é uma profissão eminentemente feminina e que as telenovelas privilegiam também esse universo, torna ainda mais justificado esse viés de análise.

É com certo desconforto, admito, que continuarei me referindo aos professores e professoras pelo genérico masculino, mesmo estando as mulheres em vantagem numérica. Confesso que me faltou a ousadia para tratar a todos “os pesquisados” como professoras, apesar de cometer esse ato falho no questionário (Cf. Apêndice 1). Pretendo minimizar o que para mim se tornou um impasse, nomeando os pesquisados e pesquisadas pelos seus respectivos gêneros. Os demais que não se identificaram no questionário serão citados, ao longo do texto, pelo genérico masculino.

CAPÍTULO 2

A educação que não passa pela TV

O título deste capítulo é intencionalmente ambíguo, porque o assunto que proponho abordar apresenta mais de uma faceta. Refiro-me à ausência na escola da televisão como um espaço de referência comum a alunos e a professores e que poderia abrir-se a diversas possibilidades educativas. O outro sentido do título diz respeito à pouca visibilidade que a educação formal tem nos programas de TV. Compreendo que vários fatores concorrem para esse divórcio entre escola e televisão, os quais merecem ser analisados.

Existe um relação às vezes cooperativa, mas, não raro, tensa entre escola e televisão (ou a mídia em geral). Os contornos dessa relação, freqüentemente conflituosa, melhor se delinea se a educação e a comunicação forem compreendidas como *práticas sociais*. A escola e a televisão são, além de expressões dessas práticas, também instâncias socialmente autorizadas a legitimar discursos, comportamentos, hábitos de consumo, valores e tudo o mais que a convivência social exige. E talvez este seja um fulcro do embate entre escola e televisão, pois trava-se uma disputa pelo modelo de sociabilidade mais legítimo.

Há séculos a escola, por meio do ensino formal, tem validado a disciplina e o saber autenticado pela ciência como alguns dos elementos indispensáveis à vida coletiva. O crescimento da televisão no Brasil¹⁰, entretanto trouxe outras formas de sociabilidade, outros saberes e outras aprendizagens, de modo a competir com a escola no processo de modernização do País. Historicamente, porém, o compromisso com a modernidade já havia sido assumido pela educação.

A historiadora Carlota Boto (1996) analisa que, do Iluminismo (a partir do século XVI) à Revolução Francesa (1789), o projeto de modernização da sociedade tornava fundamental a Educação, visto que a efetivação do Estado-nação passava

¹⁰ O Brasil possuía em 1982, cerca de 15 milhões de domicílios com aparelhos de televisão. Esse número saltou para 34 milhões em 1995, o equivalente a 207 televisores para cada mil habitantes. Dados mais recentes dão conta que nos últimos 20 anos o número de domicílios com TV cresceu quase três vezes, em 2002 já eram 42,7 milhões de domicílios, segundo levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE. (Cf. BUCCI, 1997, p. 14 e *site* do IBGE)

pelo sentimento de pátria, pela unificação da língua e estabelecia o conceito de cidadania como “álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais” (BOTO, 1996, p. 16). Nesse sentido, a cidadania exigia emancipação pelo esclarecimento. Os pressupostos da modernidade forneceram os contornos de uma educação voltada para a formação de um “homem novo”, resume a autora:

Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. Na percepção dos contemporâneos, dar substrato teórico à liberdade e suporte ideológico ao artefato da nação supunha, pois, conferir igualdade de oportunidades para que todos pudessem desenvolver os talentos que a natureza repartira. Por tal utopia revolucionária, creditou-se à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade. A escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República (BOTO, 1996, p.16).

No Brasil, a modernidade chegou com dois séculos de atraso. O contexto a que se opunha era marcado por uma civilização agrária, cujas atividades econômicas estavam voltadas para a exportação em detrimento do mercado interno. As relações políticas, por sua vez, eram circunscritas às cúpulas da aristocracia rural e à elite dos letrados. A partir do século XX, outros padrões políticos, econômicos e culturais foram definindo os matizes do que Octávio Ianni (1971) denominou civilização urbano-industrial.

Contra o modelo econômico agrário-exportador, considerado arcaico, assentaram-se as bases do processo de modernização do País, tornando o conceito de *moderno* sinônimo de *novo*, de modo a cumprir com a proposta de revitalizar as relações políticas, econômicas e sociais. Na tensão decorrente do confronto entre o antigo e o novo, a educação ensejou os ideais da modernidade.

Nas primeiras décadas do século XX, o lema era aumentar o número de escolas e acabar com o analfabetismo. Jorge Nagle (2001) comenta que, na década de 20, pesava sobre o País uma quota de 80% de analfabetos, números como este “transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da ‘moderna civilização’” (NAGLE, 2001, p. 149).

O padrão de pensamento então vigente considerava as dificuldades econômicas como resultantes da falta de patriotismo e de formação técnica da população. Havia, portanto, como observa Nagle, um caráter regenerador na educação escolar, pois esta é a formadora do civismo e do cidadão brasileiro, bem como a matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva. Pensava-se que “resolvido o problema da educação do povo, todos os mais se resolverão automática e espontaneamente, pela ação natural das inteligências” (NAGLE, 2001, p. 146).

Os movimentos em prol da educação que se desenvolveram na primeira metade desse século conferiam à escolarização um caráter civilizador e modernizador. A segunda metade do século XX, todavia, inscreveu na cena brasileira uma nova agência de socialização, que passou a competir com o ensino formal e institucionalizado: a televisão. Apesar de se configurar como um “espaço educativo informal” (Cf. AFONSO, 2005), a TV criou para si a ideologia de que a tarefa de educar não lhe compete, visto que sua vocação é o entretenimento. Vale citar aqui a observação de Muniz Sodré:

Do ponto de vista de uma estratégia global, os meios de informação funcionam como dispositivos de mobilização e integração das populações – portanto, como um tipo de administração ou gestão da vida social – e não como mediações explicitamente políticas (geradoras de *civitas*) ou pedagógicas (formadoras, aptas a suscitar a compreensão e a descoberta) dentro do modelo democrático tradicional. Entretanto, os *mass-media* são dissimuladamente político-pedagógicos (SODRÉ, 1992, p.27).

No caso brasileiro, o embate entre a escola e a televisão apresenta dilemas próprios de países desfavorecidos economicamente ante às novas tecnologias da comunicação. Bucci (1997) lembra que o crescimento do número de domicílios com aparelhos de TV costuma ser invocado para atestar o crescimento econômico do País. As taxas de analfabetismo e os indicadores de subdesenvolvimento, entretanto, são diretamente proporcionais à importância da televisão em uma sociedade.

A influência do veículo tende a ser maior na pobreza do que na riqueza, maior em continentes como a América Latina do que nos Estados Unidos. Se compararmos o Brasil com os países europeus, veremos que aqui não apenas a TV é um hábito mais cultivado, uma referência mais constante, como o poder do veículo (e de cada uma das grandes redes) é incomparavelmente superior (BUCCI, 1997, p. 15).

A afirmação de Bucci pode ser em parte verdadeira e reforça as recorrentes teses de que, antes mesmo de o Brasil ter ingressado em definitivo na cultura letrada (ainda hoje o País tem cerca de 16 milhões de analfabetos¹¹), foi arrebatado pelo audiovisual.

No processo de modernização brasileira – ainda incompleto –, as telenovelas cumprem a tarefa de promover a síntese entre o tradicional e o novo. Por vezes, conservadora no discurso e moderna na forma, quase sempre, porém, funcionam como uma “instância pública de atualização social”. Nesse sentido, não raro se ouvem do público afirmações, como: “Isso já está até nas novelas!”, no intuito de validar alguma tendência.

Se forem consideradas todas as novelas já produzidas, surgirão elementos que ajudam a recompor historicamente o Brasil nos traços e valores da sociedade esboçados em cada época. A Tupi levou ao ar a primeira novela, *Sua Vida Me Pertence*, em 1951, com os atores Walter Forster e Vida Alves. Por causa de um beijo, o casal protagonizou a primeira polêmica das telenovelas. Lima Duarte, que participava do elenco interpretando um bandido, conta com ar de galhofa que as autoridades de plantão queriam proibir o beijo, argumentando que “as televisões entram nos lares e esses lábios unindo-se em lascívia, penetrando o recôndito do lar brasileiro, vão ofender a moral da família. Ainda se fossem americanos, mas são brasileiros beijando-se com bocas brasileiras, isso nunca” (DUARTE *apud* ALENCAR, 2002, p. 10). Apesar dos protestos, o beijo acabou acontecendo e entrou para a história como o primeiro de uma série infindável de beijos de novela.

O que se procurava proibir na ficção refletia o que também era intolerável na vida real. Em 1951, uma pesquisa do Ibope revelou que os cariocas apoiavam a ação da polícia para coibir beijos na rua e nos cinemas. A pergunta era: “Dizem que a polícia está agora prendendo casais que se beijam nas ruas ou nos cinemas. Qual a sua opinião a respeito?” 65.2% aprovavam (GONTIJO, 1996, p.87).

Em 1955, esse instituto realizou uma outra pesquisa junto aos homens cariocas, de vários níveis sociais e de instrução, para sondar sua opinião acerca das conquistas femininas. Vale esclarecer que a cidade era sede do Governo Federal, sua vocação turística atraía pessoas do mundo todo e por ser uma cidade “prafrentex” (como se dizia na gíria), intelectuais e artistas encontravam ali o seu

¹¹ Conforme relatório da Unesco de 2005, intitulado *A Alfabetização, um fator vital*.

lugar. O resultado da pesquisa, contudo, revelou a face conservadora dos cariocas, com base na qual se poderia deduzir o quão mais arraigados estariam os valores patriarcais nas demais cidades brasileiras. A postura dos cariocas é assim enunciada:

[...] pode-se dizer que, pelo menos entre a população masculina do Distrito Federal, não são vistas com muito bons olhos as conquistas femininas no campo social. O homem continua acreditando firmemente no patriarcado, o mais absolutista possível. Pelo menos intimamente, revolta-se contra as reivindicações feministas, acreditando que o lugar da mulher é em casa, tomando conta dos filhos e solucionando problemas domésticos [...] (Pesquisa IBOPE, 1955 *apud* GONTIJO, 1996, p.87).

A televisão no Brasil e as novelas, em particular, tornaram-se sinônimo de modernidade, não só pelos recursos tecnológicos de que dispõem, mas também pela capacidade de “atualizar” os costumes e valores de uma sociedade patriarcal como a brasileira. Por outro lado, no modelo de modernidade que a telenovela mostra, a educação formal nem sempre aparece.

Na leitura que faço das tramas ficcionais, excetuando-se os casos em que o universo escolar esteja contido no enredo, na maioria das novelas os personagens, mesmo em faixa etária escolar, não estudam. A educação formal não costuma ser representada como fator de ascensão social e a formação profissional, via escolarização, também não predomina nas tramas. Em geral os enredos sugerem que o personagem aprendeu seu ofício apenas com a prática. Outras vezes, quando demonstram ter maior nível de instrução são apresentados como pedantes, ensimesmados ou chatos.

Para ilustrar essa quase ausência da educação formal nas tramas, reporto-me a alguns exemplos. Em *Senhora do Destino* (2004), a protagonista Maria do Carmo (Suzana Vieira) era uma imigrante nordestina que montou um bem-sucedido negócio na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Ela claramente não estudou para isso, pois seu perfil sustenta a premissa de que com muito suor, força, garra e um natural tino para os negócios, é possível ascender socialmente. A personagem amealhou muitos bens com o seu trabalho, mas não possuía o traquejo social, o refinamento e a elegância dos bem-nascidos, que estudaram em bons colégios, como outros personagens da trama (é possível notar esse subtexto no enredo). Alguns desses “bem estudados”, entretanto, são arrogantes, não raro mesquinhos e insistem no discurso da distinção e superioridade. Por esse ângulo,

se o estudo traz consigo o pedantismo, “ainda bem” que Maria do Carmo não estudou, poderia concluir o telespectador, pois, do contrário, não seria essa pessoa que é: simples e “do povo”.

Dos quatro filhos da protagonista, o caçula (Plínio/ Dado Dolabella), em idade escolar – entende-se que ele poderia estar fazendo um curso superior – passou quase toda a novela completamente ocioso. O banqueiro do jogo do bicho, Giovane (José Wilker), era um bom exemplo de que é possível enriquecer por caminhos escusos e ainda assim ser querido por todos. Além de ser contraventor e resolver qualquer problema pela força do dinheiro, o personagem notabilizou-se pelos erros de português e trocadilhos que cometia, por exemplo, ao invés do dito popular “o tempo urge”, dizia “o tempo ruge”. O tom histriônico que o ator imprimiu ao personagem o tornou bem-aceito pelo público, mesmo não sendo um exemplo de ética e “boa educação”. Maria do Carmo, que durante toda a trama se manteve dividida entre o “inculto” Giovane e o “culto” jornalista, Dirceu, escolheu o primeiro e consagrou com o casamento, no último capítulo, a escolha que o público já tinha feito.

Os exemplos que extraí de *Senhora do Destino* são apenas alguns dentre vários que podem atestar que, nas telenovelas, a educação formal escolar nem sempre aparece como caminho para a ascensão social. Mais importante, porém, é que muitas tramas reproduzem (porque já existem socialmente) valores que desprestigiam a possibilidade emancipadora e humanizadora da educação, ao insistirem no mito da incultura.

A crença na existência de despossuídos de cultura, “in-cultos”, está enraizada na redução do conceito de cultura a um conjunto definido de conhecimentos considerados válidos socialmente, dos quais a educação formal estaria autorizada a manejar e fornecer. O equívoco dessa idéia está em conceber como possível que o homem, sem educação escolar, viva “fora” da cultura (os incultos). Por outro lado, o papel da educação quando limitado a um formalismo, cuja função é distribuir conteúdos-mercadoria, torna a experiência educativa distante da busca do saber e de um ideal capaz de vivificar a cultura, emancipar e humanizar o homem.

Nos folhetins eletrônicos, o confronto entre elite/ricos e povo/pobres é antigo e tem sido marcado, via de regra, pela luta dos pobres e “incultos” por um lugar no mundo daqueles que têm dinheiro, poder e “cultura”. Estes reafirmam o mito

da incultura, resguardando com certo pedantismo o acesso a um saber superior. Quando confundida com uma “cultura de elite”, a educação aparece como privilégio nas telenovelas.

Os dados que irei apresentar no Capítulo 3 sobre o número de personagem-professor nas telenovelas, também dão a medida do pouco espaço que a educação escolar têm nas tramas. Antes porém, é importante discutir algumas possibilidades educativas do encontro entre educação e comunicação.

2.1 Imagem e Demanda para uma Nova Alfabetização

A linguagem criada pela mídia televisiva estabelece novos códigos de representação da realidade e, de igual modo, reclama uma nova forma de leitura. A mágica televisiva estende ou reduz o tempo e os espaços, graças aos seus arquivos de imagens, transmissões em tempo real e via satélite, levando a crer que a tela mostra o fato *in loco* e a imagem não é mera aparência, representação, mas espelho do real. E o grande público aceita inadvertidamente que uma imagem valha mais que mil palavras.

Esta pletera de visibilidade confere existência às coisas à medida que as torna visíveis. O que não se mostra não existe. A pretensão de tudo ver é potencializada por recursos tecnológicos, que permitem alargar o espectro do que pode ser visto, nem sempre significando a ampliação do olhar sobre a realidade e do conhecimento acerca desta. Aqui vale destacar a preponderância da televisão. Mais que ferramenta tecnológica, a TV é uma espécie de supra-olhar que vasculha os acontecimentos do outro lado do Planeta até as reentrâncias do cotidiano mais banal, atribuindo existência a tudo o que alcança, conforme atesta Bucci:

Esse lugar que a TV fabrica na atualidade alimenta-se de uma convergência de outros meios e junto com eles compõe um gigantesco novelo em torno do planeta. O que conduz as linguagens desse novelo é o olhar, o que me permite propor a tela de TV como forma hegemônica desse novelo, hoje constituído por um sistema complexo que envolve teias eletrônicas feitas de satélites, ondas eletromagnéticas, feixes de laser e redes de computadores. Fora disso não há vida. O que não é visível não existe. O que não tem visibilidade não adquire cidadania (BUCCI, 2004, p.33-34).

A dinâmica das imagens da *sociedade do espetáculo*¹² estabelece uma equivalência entre ver e conhecer e institui novas categorias de importância, de modo que pessoas ou acontecimentos alçados à condição de imagens têm sua relevância demarcada pelo tempo de permanência na mídia.

A imagem como representação do real, inversamente, acaba por servir de modelo à realidade. Há aqui um terreno híbrido, cuja delimitação do que é representação e realidade é difícil de ser demarcado, como sugere Guy Debord (1997, p. 15): “a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente”.

Em relação a essa realidade híbrida, Quéau (1993, p. 97) salienta a necessidade de instituírem-se critérios que possam ajudar “a situar com precisão os campos de expressão, os lugares de onde se fala e estabelecer as bases de uma ética da imagem virtual”. E propõe o urgente desenvolvimento de uma nova alfabetização.

A imagem, tornada meio de escrita ubíqua, não deve nunca mais ser vista como natural, distraidamente vista, mas deve ser a partir de agora atenciosamente lida, analisada, comparada ao seu contexto, como aprendemos a fazê-lo no campo da informação escrita (QUÉAU, 1993, p.96).

Nessa atual sociabilidade regulada pela mídia, em que o mundo nos chega via imagens, ganha redobrada importância uma intervenção pedagógica para a leitura crítica das imagens, sob pena de admitir-se que o real é apenas o que pode ser visto.

A interface educação/comunicação tem sido marcada por algumas propostas que visam a privilegiar o caráter pedagógico dos meios e o aspecto comunicativo da educação. Dessas relações têm surgido várias ações educativas, que Mirza Toschi (2004) organiza em três abordagens: educomunicação ou mídia-educação, programas educativos e educação para as mídias. Passarei à descrição de cada uma dessas propostas, de acordo com Toschi e outros autores. A chamada **educomunicação** ou **mídia-educação**

¹² Termo cunhado em 1968, pelo francês Guy Debord, cujo pressuposto é a definição de que na sociedade capitalista – que ele passa a chamar de *sociedade do espetáculo* – as relações sociais são mediadas por imagens.

parte da compreensão de que dominar a linguagem dos diferentes meios é uma forma de evitar a característica manipuladora das mídias. Vários programas visam oferecer aos jovens e crianças, em escolas, a compreensão de como se produzem as mensagens midiáticas. Merecem destaque, além das TVs educativas como a TVE do Rio de Janeiro que orienta professores e abre espaço na programação para vídeos produzidos nas escolas, o Programa Formação do Telespectador, de Maria Luiza Belloni e o Projeto Rádio Escola. Em Goiás, temos o TV Lancha e O Roda Pião, de Silvana (TOSCHI, 2004, p. 7).

Nessa abordagem, considera-se que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) apresentam uma linguagem própria, que é a audiovisual. Na condição de linguagem, ela possui códigos passíveis de serem ensinados, de modo a formar “usuários ativos” aptos a fazerem a “apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade” (BELLONI, 2001, p. 6).

Significa que a televisão e suas mensagens devem ser estudadas do mesmo modo que se estuda a literatura, observa Belloni e sugere que o telespectador seja preparado para:

Dominar a linguagem da televisão para não ser dominado por ela. Perceber os truques da telinha, compreender suas técnicas de persuasão, desmontar sua magia para ver como funciona. Escolher a programação, praticar o *zapping* inteligente, exercer um olhar sempre atento e crítico sobre as mensagens da televisão. E até mesmo desligar esta máquina muito especial e ir viver a vida em vez de ficar vendo a vida passar na telinha (BELLONI, 2001, p. 68).

Outra vertente apontada por Toschi, destaca que a produção de **programas educativos** pode cumprir uma tarefa mais formativa, colocando a criança e o jovem em contato com programas que fogem aos esquemas de incentivo ao consumismo, à violência e ao apelo sexual, como muitos veiculados na grande mídia. Alguns exemplos de programas desse gênero são:

o Vila Sésamo, da década de 1970, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, Rá-tim-bum, o Castelo Rá-tim-bum e outros mais recentes, como Os Sete Monstrinhos e Ilha Rá-tim-bum. Programas educativos neutralizariam o caráter alienador dos meios de comunicação e colocariam jovens e crianças em contato com produções de melhor qualidade (TOSCHI, 2004, p. 7).

Sem invalidar a importância dos programas educativos, Orozco Gómez sustenta que não se deve perder de vista o receptor: “O educativo se define pelo receptor, relacionado ao significado que ele encontra em um programa. A possibilidade de aprender é muito mais ampla que a possibilidade de ensinar” (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 82). Desse modo, ele afirma que educativo pode ser

qualquer coisa, mesmo que não tenha sido criada intencionalmente para educar. “Às vezes aprendemos muito mais sem que ninguém nos ensine e às vezes, quando alguém quer nos ensinar, não aprendemos, não queremos aprender” (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 83).

É nessa direção, apontada por Orozco Gómez, que se situa, conforme a classificação de Toschi, a terceira proposta de ação educativa voltada para as mídias. Nessa modalidade valoriza-se a leitura crítica dos meios, de modo a transformar em educativo qualquer programa veiculado pelas mídias. Isso se daria do seguinte modo:

Incorporando a modalidade [...] de compreender como se produz mídia, a **educação para as mídias**, em caminho contrário e partindo dos programas existentes mesmo considerados de má qualidade, questiona os conteúdos, a linguagem da mídia, reflete sobre as emoções que suscita para, em seguida, propor a racionalização do processo receptivo e de atribuição de significados às mensagens, de maneira coletiva e partindo daquilo que, efetivamente, os jovens e as crianças têm visto na televisão brasileira (TOSCHI, 2004, p. 7, grifo meu).

A autora mencionada entende que “a mediação é fundamental para a educação para os meios, sem a qual os telespectadores ficam à mercê das técnicas de linguagem que os envolvem” (TOSCHI, 2004, p. 8). A educação para os meios ou para as mídias leva em conta que não basta dotar a escola de aparato tecnológico, na esperança de que a presença de equipamentos de última geração forme usuários tecnológicos e telespectadores mais críticos. Segundo Citelli (2000), o desafio que os educadores enfrentam para trabalhar a interface da educação com a comunicação traz a necessidade de outros modos de relacionamento com o conhecimento, pois a pressão do discurso pedagógico formal tem impedido que temas discutidos na sociedade, via mídia, possam ser incorporados e reelaborados nas aulas.

Ainda que o rádio ou a televisão não estejam presentes no momento formal da aula, os alunos e professores convivem num mesmo campo de produção simbólica, muitas vezes dividindo idênticos interesses, participando de temas e problemas que os meios disponibilizam à sociedade (CITELLI, 2000, p. 34).

Nesse sentido, Orozco Gómez (1997) confirma que o processo de recepção não começa quando os sujeitos estão em contato direto com a mensagem, mas que esse momento é parte de uma prática de ler, ver ou escutar, uma vez que a

recepção passa por diversos *cenários*, como a família, a escola, as ruas. “Em cada cenário estão negociando as mensagens e talvez produzindo novos significados ou confirmando os anteriores” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 118).

Na perspectiva da educação para as mídias, discutir e analisar as telenovelas é mais do que pertinente, é necessário.

Não há, na verdade, argumentos sérios o bastante para justificar a omissão da escola com relação à telenovela, sobretudo sabendo que ela afeta não só expressiva parcela da população brasileira que assiste a ela, mas atinge indiretamente todos os outros segmentos, uma vez que mecanismos de repercussão a difundem para toda a sociedade (MOTTER, 2000, p. 54).

Dessa forma, a autora citada avalia que ignorar no espaço da escola os programas de TV de diferentes gêneros, especialmente a telenovela, “é continuar polarizando e opondo o popular e o erudito como se fosse possível separar aquilo que vem das práticas cotidianas do povo e o que vem da elite” (MOTTER, 2000, p. 55).

Diminuir o fosso que ora se interpõe entre a escola e as mídias pode ser o caminho para a escola recuperar seu papel distintivo como instituição educativa na sociedade. Para tanto, Orozco Gómez sugere que a ela não cabe competir com os meios, mas saber como lidar com eles.

O papel distintivo da escola é o de questionar o uso dos meios e a aprendizagem deles decorrente, ou seja, a educação para os meios é a maneira através da qual a escola pode recuperar seu protagonismo e ser relevante para todas as gerações (OROZCO GÓMEZ, 1998, p.84-85).

Se a educação para os meios é tarefa da escola, então isso significa dizer, por extensão, que essa tarefa é também do professor, e este profissional não poderá ser negligenciado no momento da implementação de projetos com esse fim. Não me refiro à falta de estrutura tecnológica das escolas ou dos projetos e pacotes governamentais que nelas “caem de pára-quedas”, mas de impedimentos mais sutis.

Trata-se da resistência que os professores manifestam diante das mídias. Como resultado da pesquisa que realizou sobre a utilização do programa

TV Escola¹³ pelos professores, Toschi identificou as múltiplas mediações que perpassam a recepção dos docentes, e uma delas, gostaria de destacar: *resistência fragmentada*. Com base no conceito de resistência de Giroux e McLaren (1995), Toschi assim define a resistência fragmentada:

é uma espécie de negação diante dos discursos e práticas dominantes, porém, sem um projeto político explícito, sendo, portanto, desorganizada, apolítica e atórica. [...] Acrescento o termo “fragmentada” porque é isolada, individual. Não há um movimento, uma decisão coletiva de não participar dessa situação, e de muitas outras ocorrentes nas escolas (TOSCHI, 1999, 164-165).

Uma das fases da pesquisa de Toschi consistia na exibição dos vídeos da TV Escola para professores de algumas instituições de ensino de Goiânia. Esses programas deveriam subsidiar os docentes, mas, em geral, não eram usados. A proposta da investigação era observar que leitura os professores faziam desses vídeos e o sentido atribuído ao que viam, naquele contexto e com a mediação da pesquisadora. A *resistência fragmentada* ao projeto TV Escola foi visível:

Resistem ao projeto não usando as fitas da TV Escola, resistem utilizando outras fitas, geralmente locadas, negando as ‘oferecidas pelo governo’. Durante as sessões de vídeo, os professores demonstraram as mais variadas reações, como: absoluto descompromisso, desprezo pela sessão, falta de participação, conversa com os colegas durante a maior parte da sessão, ausência à exposição do vídeo, enfado, etc. Vale destacar que não foram obrigados a assistir à sessão. O convite foi feito e, teoricamente, iriam se quisessem. Porém, o próprio sentido de hierarquia existente na escola, poderia levar esses professores a sentirem-se ‘na obrigação’ de estar presentes (TOSCHI, 1999, p. 165).

Entendo que projetos que visam ao diálogo entre Educação e Comunicação estarão fadados ao fracasso enquanto as mediações existentes na recepção midiática de professores forem desconsideradas. É urgente, portanto, conhecer como os professores se relacionam com as mídias e quais mediações são carreadas nesse processo. Na proposta investigativa deste trabalho, sugiro que a identidade docente é uma das mediações que precisam ser levadas em conta na análise da recepção de professores. No âmbito particular deste estudo, a audiência,

¹³ A TV Escola é um programa do MEC dirigido à capacitação e atualização de professores. Trata-se de um canal de televisão, via satélite, destinado exclusivamente à educação. Entrou no ar, em todo o Brasil, em 1996. Para sintonizarem o canal, as escolas públicas com mais de 100 alunos recebem um televisor, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS, para iniciar as gravações, como também as grades de programação. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seed>)

em questão, refere-se às telenovelas e, de modo ainda mais específico, aos personagens professores de telenovelas.

Concernente aos hábitos dos docentes da SME de Goiânia de assistirem à televisão, pude apurar pelas respostas aos questionários aplicados alguns dados dos quais tratarei a seguir.

2.2 Rejeição a Telenovelas

Os programas de tevê de que os professores mais gostam são os documentários (incluído, nesta categoria, o programa Globo Repórter, da Rede Globo) com 75,5% da preferência dos pesquisados. Tecnicamente empatados na primeira posição, estão os telejornais com 74,4%. Os filmes vêm na seqüência com 51,66% e em terceiro lugar, também praticamente empatados, estão os humorísticos com 32,7% e as telenovelas, representando 32,2% da preferência dos professores pesquisados.

Programas	Percentual de preferência *
Documentários	75,5%
Telejornais	74,4%
Filmes	51,6%
Humorísticos	32,7%
Telenovelas	32,2%
Religiosos	11,6%
Auditório	10,0%
Outros**	23,3%

Tabela 1 – Quadro representativo das respostas à questão: Quais os programas de TV a que você mais gosta de assistir?

* Os resultados são superiores a 100% porque eram possíveis respostas múltiplas.

**As outras opções de programas apontados pelos pesquisados foram: debates, variedades, musicais, esportes, seriados, minisséries, entrevistas, *talk shows* e desenhos.

Embora seja o terceiro programa mais visto pelos professores, o índice de rejeição às telenovelas é alto. Falta de tempo e de interesse aparecem como os principais motivos pelos quais alguns pesquisados justificaram a pouca audiência. As respostas que ultrapassam esses argumentos se mostram claramente comprometidas por uma visão depreciativa ou superficial das telenovelas, como evidenciam as citações: “a novela reproduz um modelo burguês fascista” (Professor 57); ou, ainda, “novela é a maior arma da mídia como imposição da indústria cultural” (Professor 113).

Uma digressão histórica dos argumentos centrais das citações, quais sejam, “modelo burguês fascista” e “arma para imposição da indústria cultural”, permite compreender em quais concepções se fundamentam os enunciados dos professores.

Desde 1947, por considerarem que a expressão “cultura de massa” não é nem cultura e nem produzida pelas massas, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985) passaram a designar por “indústria cultural” o fenômeno que se caracteriza pela produção dos bens culturais à maneira da fabricação de mercadorias, ou seja, padronizadas, em série e produzidas conforme a divisão do trabalho. Olgária Matos faz a seguinte leitura da indústria cultural:

Sua lei é a novidade, mas de modo a não perturbar hábitos e expectativas, a ser imediatamente legível e compreensível pelo maior número de espectadores ou leitores. Evita a complexidade, oferecendo produtos à interpretação literal, ou melhor, minimal. Assim, a mídia realiza uma “caça à polissemia”, pela demagogia da facilidade – fundamento da legitimidade desse sistema de comunicação (MATOS, 1993, p.70).

Os pressupostos da teoria crítica propugnada pela Escola de Frankfurt e correntes do estruturalismo francês sedimentaram no Brasil uma vertente de análise denominada crítica ideológica dos meios, muito em voga na América Latina, conforme expus no Capítulo 1. O aporte teórico dessas análises estava voltado para o estudo dos efeitos dos meios de comunicação de massa. Nesse período, que compreendia as décadas de 1970 e 1980, destacava-se a crítica de Louis Althusser à violência simbólica cometida pelos *aparelhos ideológicos de Estado*. Para Althusser, a função dos meios de comunicação, ou dos “aparelhos de informação”, consistia em saturar os cidadãos “despejando pela imprensa, pelo rádio, pela

televisão doses diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc.” (ALTHUSSER, 1985, p. 78).

O cenário brasileiro, marcado pela presença da ditadura militar, pelo cerceamento político e pela abertura ao capital econômico e cultural norte-americano, levou os intelectuais de orientação mais à esquerda – a exemplo do que ocorria em outros países da América Latina – a considerarem os meios de comunicação invariavelmente como instrumento de manipulação e alienação. As declarações dos pesquisados da SME de Goiânia demonstram que tais concepções ainda predominam no discurso dos professores.

Com isso não quero dizer que a desconfiança dirigida à televisão brasileira seja infundada, pois ainda que a TV tenha assumido o papel de modernizar o País, alguns fatos demonstram a persistência do arcaico. Um primeiro exemplo refere-se à própria estruturação daquela que se tornou a maior emissora do Brasil¹⁴: a Rede Globo. Durante o militarismo consolidou-se uma aliança tácita entre a Globo, inaugurada em 1965, e os militares, que à época manejavam o regime ditatorial. A idéia de integração nacional urdida durante a ditadura militar materializou-se com o aparato tecnológico da emissora.

As transmissões da Globo faziam chegar a todo o Brasil a imagem de uma “identidade nacional”, construída pela propaganda nacionalista do governo. O investimento na infra-estrutura do setor de telecomunicações e a abertura de crédito para a compra de aparelhos televisores foram algumas das medidas governamentais para fazer circular um discurso capaz de mobilizar os esforços da população para trabalhar pelo País, em acelerado processo de industrialização. A propaganda oficial nacionalista conclamava: “Pra frente Brasil!” e também intimidava: “Brasil: ame-o ou deixe-o!”. A Globo, como a emissora que mais cresceu durante o regime militar, ajudou a padronizar a imagem do Brasil (BUCCI, 1997; 2004; SANTOS; CAPPARELLI, 2005).

Ao buscar diluir fronteiras, a televisão estabelece um paradoxo que está na base da sua lógica de produção: misturar para padronizar. Os matizes e as mestiçagens das culturas brasileiras são clivados e tipificados para compor um repertório padrão e homogeneizador.

¹⁴ Desde 1984 a Rede Globo é considerada a quarta maior televisão comercial do mundo, depois das norte-americanas CBS, NBC e ABC (TILBURG, 1990; BARBOSA, RIBEIRO, 2005; CASTRO, 2005).

Essas imagens únicas que percorrem simultaneamente um país tão dividido como o Brasil contribuem para transformá-lo em um arremedo de nação, cuja população, unificada não enquanto **povo** mas enquanto **público**, articula uma mesma linguagem segundo uma mesma sintaxe. O conteúdo dessa linguagem importa menos que seu papel unificador, uniformizador: a integração se dá ao nível do imaginário (KEHL *apud* BUCCI, 1997, p.16, grifo meu).

Como a integração nacional diante da TV se dá no âmbito do imaginário, as fronteiras sociais permanecem demarcadas no mundo em que se vive além da tela.

[...] a gente brasileira, condenada à desigualdade, com a pior distribuição de renda do mundo, é o país que vibra unido na integração imaginária: na Copa do Mundo, no final da novela, na morte do ídolo automobilístico, na “festa cívica” das eleições presidenciais. Não por acaso, todos esses momentos de confraternização são espetáculos de TV (BUCCI, 1997, p.17).

É necessário, portanto, ter um olhar crítico acerca do efeito integrador que a TV engendra, pois a nação unida apenas como “público”, corre o risco de se manter dividida e desarticulada como “povo”.

Outro exemplo que demonstra a persistência do arcaico na moderna estrutura da mídia brasileira diz respeito às brechas ou “conseqüências indiretas da norma” franqueadas pela legislação¹⁵ que regulamenta o setor de comunicações. Com o intuito de impedir o controle desse setor pelo capital estrangeiro, os meios de comunicação passaram a ser historicamente controlados por empresas familiares (CAPPARELLI; LIMA, 2004). Conforme estimativa de 1995, “cerca de 90% da mídia brasileira era controlada por apenas quinze grupos familiares” (NUZZI *apud* CAPPARELLI; LIMA, 2004, p.29).

[...] os oito principais grupos do setor de rádio e televisão no Brasil são: **(a) nacionais:** a família Marinho (Globo); a família Saad (Bandeirantes) e a família Abravanel (SBT); e **(b) regionais:** a família Sirotsky (RBS), a família Daou (TV Amazonas), a família Jereissati (TV Verdes Mares); a família Zahan (MT e MS) e a família Câmara (TV Anhanguera). Observe-se que, destes oito grupos familiares, somente dois (Saad e Abravanel) não são sócios (afiliados) das Organizações Globo. [...] devem ser acrescidos os cinco grupos familiares com atuação sobretudo na mídia impressa: Civita

¹⁵ As Constituições brasileiras (1946, 1967, 1969 e 1988) estabeleciam que a propriedade de empresas jornalísticas e de radiodifusão não poderia ser de pessoas jurídicas, sociedades anônimas e estrangeiros. Em 2002, uma Emenda Constitucional alterou as regras, passando a permitir a participação de pessoas jurídicas no capital social das empresas, incluindo-se o capital estrangeiro com índice de até 30% (CAPPARELLI; LIMA, 2004).

(Abril); Mesquita (Grupo OESP); Frias (Grupo Folha); Martinez (CNT) e Levy (Gazeta Mercantil) (CAPPARELLI; LIMA, 2004, p. 29, grifos meus).

Até a Constituição de 1988, o Poder Executivo detinha nas mãos as concessões de funcionamento de emissoras de TV e rádio. Em decorrência disso, essas licenças passaram a ser barganhadas com lideranças políticas regionais em troca de apoio ao Governo Federal. É o chamado coronelismo eletrônico:

A expressão coronelismo eletrônico refere-se à relação de clientelismo político entre os detentores do poder público e os proprietários de canais de televisão, o que configura uma barreira à diversidade representativa que caracterizaria uma televisão onde o interesse público deveria ser priorizado em relação aos interesses particulares (CAPPARELLI; LIMA, 2004, p. 79).

Até 2001, no Brasil, uma em cada quatro concessões de emissoras de televisão era controlada por políticos. Essa proporção indica que das 250 concessões de TV em operação, pelo menos 60 são de políticos (CAPPARELLI; LIMA, 2004). Vale conferir nas mãos de quem está o controle das maiores emissoras em alguns estados brasileiros, conforme relatam Capparelli e Lima (2004, p. 31):

- **Rede Globo:** 21 afiliadas, controladas por políticos, como José Sarney (PMDB – MA), Fernando Collor de Mello (ex- PRN, AL), Garibaldi Alves (PMDB-RN), Albano Franco (PSDB-SE) e Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA).
- **SBT:** 17 afiliadas, controladas por políticos, como Tasso Jereissati (PSDB-CE), Edison Lobão (PFL-MA), Orestes Quércia (PMDB-SP), Jorge Maluly Neto (PFL-SP) e Paulo Pimentel (PFL-PR).
- **Bandeirantes:** 9 afiliadas, controladas por políticos como, Jader Barbalho (PMDB-PA), Geraldo Sampaio (PDT-AL), Romero Jucá (PSDB-RR) e Júlio Campos (PFL-MT).

Dados como esses revelam que, a despeito da meta de modernização que a televisão se propôs a cumprir, é possível enxergar a arraigada estrutura que sustenta a persistência do arcaico. Juntar no mesmo termo “coronelismo” e “eletrônico” já demonstra o quão contraditórias são as práticas sociais de comunicação no País. Se um olhar de desconfiança se justifica, mais importante é que ele seja agudo e crítico, pois do contrário não se ultrapassa a *resistência*

fragmentada ou a simples negação, talvez até mais alienante do que a famigerada influência da TV.

A rejeição dos professores ao gênero telenovela abarca, na verdade, o próprio veículo televisão. É, antes, contra a TV que os docentes se posicionam. Uma pesquisa realizada em parceria com o MEC, em 2001, pelo Observatório do Universo Escolar – Núcleo de Pesquisa da ONG Ação Educativa – apontou que 67,2% dos professores entrevistados¹⁶ consideravam que a televisão exercia uma influência negativa sobre os alunos, 41,3% disseram que havia muita violência na programação e 15,5% julgavam péssimos os programas. Questionados sobre as possíveis causas de indisciplina encontrada na maioria das escolas, a televisão aparece na segunda posição, superada apenas pela família, como principal responsável pela indisciplina dos alunos.

A televisão é referida nas conclusões da pesquisa nos seguintes termos:

A posição dos professores entrevistados sobre a televisão coloca esse veículo de comunicação como uma espécie de ‘inimigo’ a ser combatido. Não houve nenhum comentário favorável à programação [...], só os aspectos negativos foram evidenciados (Observatório do Universo Escolar, 2002).

Ao mesmo tempo em que apresentam críticas à televisão, os dados da referida pesquisa dão conta de que essa mídia é reconhecida pelos professores como uma poderosa agência educativa, capaz de definir comportamentos e atitudes, o que suscita a questão: “Há, entre os educadores, uma cultura de debate sobre o que estes jovens estão aprendendo através da televisão?” (Observatório do Universo Escolar, 2002).

Entre os pesquisados da SME de Goiânia, algumas respostas apontam direções opostas a esta questão. A Professora 153, por exemplo, é taxativa: “Não assisto televisão”, menos ainda – pode-se concluir – debater sobre o assunto. Sobre as telenovelas, a Professora 150 comenta: “não acrescentam nada, aliás são estressantes e pejorativas”. A Professora 99, entretanto, parece trazer a TV para a escola: “Assisto às vezes para fazer uma análise, já que os alunos assistem e procuro, em sala de aula, fazer uma análise crítica da realidade e da abordagem das

¹⁶ Foram ouvidos 199 professores e coordenadores do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e particulares de todas as regiões brasileiras na pesquisa *Escola e Família: instituições em conflito*.

novelas”. Esse não é, todavia, o posicionamento que predomina entre os pesquisados.

Maria Aparecida Baccega (2003) – membro fundador da Associação Ítalo-Latino-Americana de Comunicação (Ailac) – considera que a pior consequência do desprestígio que a televisão sofre nas escolas é que ela acaba sendo pouco discutida.

O termo mais adequado para designar a realidade da escola diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias, parece-nos, é desajustamento. Enquanto a escola continua com sua retórica pedagógica conservadora, ocupando todo o tempo de sala de aula com esse discurso, o discurso dos meios de comunicação está presente no âmbito da escola, de maneira clandestina. Não adentram as salas de aula, mas estão nos corredores, nos intervalos, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos. É urgente que esses discursos outros saiam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula (BACCEGA, 2003, p.61).

Para a autora, a inclusão da mídia na agenda de discussões das escolas é importante porque as novas gerações crescem diante da TV, fato que inclui não só as crianças, mas também os professores. Baccega, citando Citelli, oferece indicadores de que “95,17% dos docentes assistem à televisão, dos quais mais de 47% afirmam assistir durante cinco a quinze horas por semana e cerca de 50% distribuem-se entre ‘todos os dias’ ou ‘de quatro a seis dias por semana’” (CITELLI *apud* BACCEGA, 2003, p. 62). A cultura do aluno e do professor possuem aproximações importantes por ambas serem influenciadas pela televisão, assegura Baccega, que prossegue lamentando essas experiências não serem aproveitadas no ambiente da sala de aula, apesar da “importância desse veículo na construção de nossa própria identidade” (BACCEGA, 2003, p.59).

2.3 Presença Negada

Além da rejeição demonstrada por alguns professores, foi possível perceber que outros pesquisados da SME de Goiânia ignoram não somente a importância das telenovelas, mas negam que elas existam em suas vidas. Em um universo de 180 professores questionados sobre qual novela os teria marcado, 79, ou seja, 44% dos pesquisados, não citaram nenhuma sequer. Algumas justificativas:

“Dedico meu tempo ao estudo e à família” (Professora 110); “Não assisto a novelas” (Professora 99); “Prefiro ocupar meu horário disponível com livros e indo a bibliotecas” (Professora 63). Seriam os professores da rede pública municipal de educação de Goiânia inatingíveis por um dos produtos de maior visibilidade da televisão brasileira?

De acordo com dados levantados pelo Ibope no mês de março de 2006, a audiência da Rede Globo superava a soma das demais emissoras que compõem a TV aberta e comercial¹⁷ no País: SBT 19,7%; Record 14,5%, Bandeirantes 5,9% e Rede TV 3,8%. Mais da metade da audiência nacional, 51,5%, sintoniza na Globo.

O investimento da Rede Globo no gênero é vultoso, já que a indústria da telenovela movimenta milhões de reais, envolve centenas de profissionais e chama a atenção de milhões de telespectadores no Brasil e no exterior.

O custo médio de uma novela de 180 capítulos é de 15 milhões de dólares, o que dá cerca de 80.000 dólares por capítulo. O capítulo diário possui em média 34 cenas gravadas o que corresponde a 1/2 filme de cinema. São 20 horas de gravação e 27 horas de edição para um capítulo de 45 minutos no ar. Normalmente, uma novela tem 60 a 70% de gravações em estúdio e de 30 a 40% de externas. A produção envolve uma média de 200 pessoas e uma novela de sucesso alcança por volta de 45 pontos, uma média de 32 milhões de telespectadores e um *share*¹⁸ de 58% (LOPES, 2002, p. 6).

Em abril de 2006, estavam no ar, na televisão aberta, 15 telenovelas, todas com exibição de, no mínimo, cinco capítulos semanais. Grande parte das produções eram nacionais, apenas o SBT exibia novelas estrangeiras. Algumas vezes esta emissora investiu no gênero, mas seu grande filão tem sido importar novelas da maior empresa de televisão do México, a Televisa. A *Record*, desde 2005, passou a dar atenção especial ao produto telenovela, com investimento em montagens mais sofisticadas, para as quais contrata atores, diretores e autores já consagrados pela Rede Globo.

O quadro a seguir mostra, por horário e emissora, as 15 produções que estavam no ar em maio de 2006.

¹⁷ A TV aberta é composta por canais de televisão que podem ser sintonizados sem a necessidade de pagamento (o contrário são as TVs por assinatura ou a cabo). São TV's comerciais, as que negociam espaços na sua programação para veicular anúncios publicitários.

¹⁸ *Share* de Audiência ou Participação de Audiência é o percentual de domicílios sintonizados em determinada emissora, em relação aos domicílios com televisores ligados no mesmo período. É calculada dividindo-se o número de aparelhos sintonizados em uma emissora em um intervalo de tempo, pelo total de aparelhos ligados no mesmo período. Fonte: <<http://www.globo.com>>

Horário	Telenovela	Emissora
14h15min	Laços de Amor	SBT
14h30min	A Viagem (reprise)	Globo
15 horas	Rubi	SBT
17h30min	Malhação	Globo
18 horas	Sinhá Moça (<i>remake</i>)	Globo
19 horas	A Feia Mais Bela	SBT
19 horas	Cobras & Lagartos	Globo
19h30min	Prova de Amor	Record
20 horas	Rebelde	SBT
20h10min	Floribella	Band
20h30min	Cidadão Brasileiro	Record
21 horas	Belíssima	Globo
21h20min	Mariana da Noite	SBT
21h45min	A Escrava Isaura (<i>remake/reprise</i>)	Record
22 horas	Mandacaru (reprise)	Band

Quadro 1 – Representativo da grade de telenovelas em maio de 2006

Fonte: Organizado pela autora deste estudo, com base na programação disponível nos *sítes* das emissoras.

Se for considerado que a duração média de um capítulo de novela é de 45 minutos, já descontado o tempo do comercial, somando-se todas as 15 produções, são 11 horas e 25 minutos de telenovelas diariamente na grade das TVs do País. É difícil, senão impossível, a um brasileiro, morador na zona urbana, manter-se indiferente a novelas, até porque as ficções seriadas no Brasil fomentam outras indústrias, tais como revistas especializadas em mostrar os bastidores dos astros e estrelas ou mesmo em manter atualizados os espectadores que, vez por outra, não podem acompanhar os capítulos. Diversos programas de rádio e TV também fazem repercutir as tramas.

Não obstante a suposta frivolidade dos folhetins eletrônicos, jornais ditos “sérios” publicam suplementos cujo tema são as telenovelas e recorrem aos enredos telenovelísticos tanto para criticá-los como para levantar discussões com base neles. Ainda que um cidadão pudesse ficar imune a todo este aparato de visibilidade, as

conversas na vizinhança, no trabalho ou na escola não o deixariam alheio às narrativas dos folhetins eletrônicos. Ademais, a Rede Globo se tornou uma “presença ubíqua, ininterrupta, totalizante na vida dos brasileiros” (BUCCI, 2004, p.220). A esta centralidade exercida pela emissora no Brasil, o autor analisa:

[...] a Rede Globo dispõe da prerrogativa de prestar-se não exatamente como meio de comunicação, mas como um lugar, um *topos* nuclear em que a sociedade brasileira elabora seus consensos e equaciona seus dissensos. A Globo é, por assim dizer, um palco do espaço público que ela mesma delimita (BUCCI, 2004, p. 220).

A constatação de que esse “espaço público é delimitado” pela própria emissora não pode ser desconsiderado, sob pena de achar que os “meios” possam ser realmente “públicos”. Concordo com Orozco Gómez (1998) quando diz:

Parece-me um equívoco, uma falácia pensar que os meios são públicos. Eles são simplesmente uma comunidade mercantil provada, trazem coisas externas que parecem ter uma dimensão do público, mas é uma dimensão marcada e generalizada por um critério muito claro e privado (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 85).

Alguns dados revelam a participação da Rede Globo no mercado. Em 2002, possuía 113 emissoras próprias, associadas ou afiliadas, cobrindo 98,91% dos domicílios com televisão no País, com uma audiência de 51% entre as 18 e 24 horas e uma participação de 78% no bolo publicitário (CAPPARELLI; LIMA, 2004, p.84).

Além disso, é possível notar que o período de maior faturamento da emissora é à noite, especialmente na faixa de horário em que vão ao ar as novelas e os telejornais. Segundo o autor de telenovelas, Sílvio de Abreu, a “novela das oito”¹⁹ é o esteio da programação da Globo”(VEJA, 21 de jun. 2006). A afirmação de Abreu apenas confirma o que as pesquisas já mostravam, isto é, a telenovela está entre os programas de maior audiência no Brasil e, freqüentemente, assume a liderança. No período de 11 a 17 de março de 2002, os líderes de audiência da Globo eram:

¹⁹ Até o ano de 2000 após o *Jornal Nacional* ia ao ar a chamada *novela das oito*, justamente porque era transmitida às oito horas da noite. Entretanto, por decisão judicial as novelas das 20 horas passaram a ser exibidas às 21 horas. Um juiz de menores entendeu que a novela *Laços de Família*, de Manoel Carlos, no ar em 2000, continha cenas impróprias ou *fortes* para o horário das 20 horas. Desde então, as *novelas das oito*, como ainda são chamadas, começam na verdade às nove.

O *Clone* 46% (novela); *Big Brother Brasil* 41% (reality show); *Jornal Nacional* 35% (telejornal); *Desejos de Mulher* 31% (novela); *Globo Repórter* 31% (documentário) (LOPES *apud* CAPPARELLI; LIMA, 2004, p.102).

À exceção de *Big Brother*, que é um *reality show*, a ficção seriada e o jornalismo estão entre os gêneros mais vistos pelos brasileiros, que já se habituaram com a grade de programação que a Rede Globo oferece. O formato horizontal permite que determinada atração seja exibida no mesmo horário todos os dias e a verticalização estabelece como critério que as atrações devem encadear-se por afinidade de conteúdo, de modo a manter a audiência da atração imediatamente anterior. O modelo de programação horizontal e vertical foi legado à televisão brasileira pela extinta TV Excelsior. A Rede Globo, por sua vez, aprimorou o formato e instituiu a combinação intercalada entre telenovela e telejornal como uma de suas marcas registradas. “Ela soube forjar uma gramática universalizante através da combinação do melodrama (novela) com o telejornal, num repertório dinâmico em que a nacionalidade se reconhece e se reelabora”, comenta Bucci (2004, p.220).

Entre as regras dessa gramática forjada pelo Globo, consta a preocupação de modular a programação, conferindo-lhe um aspecto mais diversificado. Além disso, em cada faixa de horário, as telenovelas globais apresentam, de modo mais marcado, um gênero narrativo, com vistas a atingir certo público e determinada fatia do mercado publicitário.

No horário das 18 horas, vão ao ar produções de época, de tom mais romântico ou adaptação de obras literárias. Nesse período, o público é majoritariamente composto por donas-de-casa, pessoas que em geral não trabalham no esquema de horário das 8 às 18 horas, adolescentes que acabaram de assistir *Malhação* (programa imediatamente anterior às “novelas das seis”) e, também, aposentados e crianças.

Às 19 horas, horário em que grande parte dos brasileiros já está em casa, depois de um dia de trabalho, são exibidas tramas leves, divertidas, repletas de cenas de ação e humor. A julgar pelo conteúdo e pela narrativa, o horário das sete da noite privilegia o público jovem e parece vir também com o propósito de amenizar o tom mais formal dos programas jornalísticos, uma vez que são apresentadas entre telejornais, o de notícias locais antes e o nacional depois.

Por fim, às 21 horas, ganham espaço as grandes produções, as tramas mais densas. Este é o chamado horário nobre, que começa às 20 horas, com a

exibição do *Jornal Nacional* e se estende durante a novela. É o *filé mignon* da programação, por ser o período de maior audiência e, conseqüentemente, o que melhor responde aos grandes aportes publicitários.²⁰

Estudar essa espécie de cartografia da programação televisiva ajuda a perceber como a televisão molda e é moldada pelo cotidiano dos brasileiros. Se grande parte da classe trabalhadora não ficasse fora de casa, portanto, longe da TV, durante todo o dia, retornando só à noite, provavelmente o horário de maior audiência seria outro e os tipos de programas também. Do mesmo modo, se a maioria dos brasileiros, que hoje garante a boa audiência das emissoras, tivesse mais e melhores opções gratuitas de lazer, talvez as telenovelas competissem com outras atividades culturais.

A violência urbana é outro aspecto que implica o uso que os brasileiros fazem da televisão. Uma sociedade acuada pela violência acaba se refugiando dentro de casa, diante da TV. É possível notar que as novas gerações têm sido criadas na frente da televisão e do computador, não só porque são recursos atraentes de entretenimento, mas também porque as famílias acreditam estar em casa mais protegidas do que nas ruas. Advém daí outros problemas, porque sem a orientação da família e reféns em suas próprias casas, as crianças ficam expostas a conteúdos de toda natureza, incluindo os violentos. Ademais, a vida sedentária que as crianças levam diante da TV e do computador pode favorecer a obesidade infantil e o desenvolvimento de novas formas de sociabilidade marcadas pelo consumismo.

O fluxo da grade de programação também inscreve uma temporalidade marcada por ritmos que tomam de empréstimo certos hábitos do telespectador, adaptam-se a seus costumes, mas, ao mesmo tempo, estabelecem novos hábitos. Andrade (2002) referendando Leal (1986) comenta que as telenovelas costumam organizar as atividades noturnas das famílias como um relógio, e cita um exemplo: “Para Jaqueline, [...] a novela das seis é a hora de esquentar a janta, na novela das sete, se come, no *Jornal Nacional*, toma-se banho e colocam-se as crianças para fazer os deveres de casa e, na novela das oito, descansa-se” (ANDRADE, 2002, p.32).

²⁰ Em 2004, um anúncio de 30 segundos no horário nobre, em rede nacional, custava 225.000 reais (BORELLI, 2005).

Na hora da novela, muitas mulheres “descansam”, pois o ato de assistir à televisão é

[...] a oportunidade de demarcar um espaço e um tempo somente seu, dentro de seus inúmeros afazeres e encargos diários e emocionais.[...], mas, ao mesmo tempo, uma declaração de independência, um modo de resistir contra a enorme carga de trabalho que carregam durante o dia. As mulheres utilizam, muitas vezes, o momento de assistir às telenovelas como um sinal de *não perturbe* para marido e filhos (ANDRADE, 2002, p. 33, grifo da autora).

As relações de poder dentro das famílias passam também pelo direito à televisão. Nas muitas casas, onde só existe um aparelho televisor são travadas disputas pelos programas prediletos, o que, segundo Andrade, revela mais uma faceta do patriarcalismo:

A preferência masculina por notícia, documentários ou esporte traduz, segundo a óptica dos homens, uma natural superioridade desses gêneros em face de outros correlatos, como a telenovela, por exemplo. Ao legitimarem o seu gosto através da distinção, os homens não só escamoteiam as lutas de gênero que ocorrem na intimidade dos lares, como também impõem suas próprias apreciações estéticas e seus regimes de assistência (ANDRADE, 2002, p. 32).

Gontijo (1996) comenta, todavia, que a participação masculina na audiência de telenovelas não é recente. Quando as primeiras produções foram ao ar, os homens afirmavam que “passavam pela sala” quando as mulheres estavam vendo novela. Depois, diziam que assistiam “um dia ou outro”, mas, em 1976, uma pesquisa do Ibope feita na região metropolitana do Rio de Janeiro revelou que os homens já não disfarçavam seu gosto e admitiam ver novelas. De acordo com a pesquisa, 96% dos entrevistados do sexo masculino assistiam à novela da Globo, *Saramandaia* (22 horas).

Se há anos os homens admitem assistir a novelas, discuti-las é um dado novo. Em pesquisa realizada em cursos de Licenciatura com professores em formação, Afonso (2005) constatou que, embora em número menor em relação às mulheres, os homens já reconhecem que conversam sobre novelas com amigos, familiares e colegas de trabalho. Os dados levaram Afonso (2005, p. 229) a indagações como esta: “Estarão os homens permitindo-se ser pessoas com sensibilidade, interessadas em sentimentos, em relações afetivas, e não temem revelar-se assim?”. Talvez isso represente uma mudança de comportamento, mas

Afonso pondera que o fato de os homens, e também as mulheres, discutirem telenovela “não significa que a valorizem positivamente, que a abordem como objeto a ser analisado enquanto gênero televisivo, com fundamentos na realidade, com poder educativo e que intervém ou deve intervir em seu trabalho” (AFONSO, 2005, p. 230). Uma coisa, porém, pode-se afirmar: falar de novela já não demonstra ser só “coisa de mulher”.

A presença das telenovelas no cotidiano familiar é algo difícil de ser negado, conforme procurei expor. E se, para o bem ou para o mal, elas fazem parte da vida dos brasileiros, é de imaginar que essas produções interferem no cotidiano dos professores, dentro e fora da sala de aula. É discutível, portanto, que 79 professores em um universo de 180 não souberam citar nenhuma novela que os tivesse “marcado”, por qualquer motivo que fosse.

2.4 Telenovela e Telejornal: a Realidade “Penteada”

Marcondes Filho (1998) apregoa que o noticiário dos telejornais “penteiam” a realidade, deixando-a mais bonita, serena, muitas vezes às custas de informações sonegadas aos telespectadores. Considero que as telenovelas também “penteiam” a realidade, reconstruindo-a para que caiba dentro de uma história fictícia. “Pentear” a realidade, porém, não diminui o valor da narrativa ficcional, mas afeta negativamente o relato realista do telejornalismo.

Quero dizer que a realidade “penteada” e, muitas vezes, “maquiada” dos telejornais, já não seria tão real assim. Na concepção de alguns professores da SME de Goiânia, todavia, são as telenovelas que não correspondem à realidade, o que explicaria a preferência por programas de caráter “realista”, como os telejornais, conforme demonstra as respostas de 75% dos pesquisados.

Baccega (2000, p. 22) faz a seguinte advertência: “é preciso perceber que o telejornalismo foi tornado, em nossa realidade, verdadeira peça de ficção. Assistimos ao telejornal com torcidas parecidas às dos filmes de mocinhos e bandido”. A essa crítica se soma a observação de que a realidade e a ficção se mostram invertidas na tela, como nota Bucci (1997, p.22): “o telejornalismo se organiza como melodrama; as novelas propõem uma síntese do Brasil”. Martín-

Barbero (2001, p. 161) também comenta essa inversão: “enquanto os noticiários se enchem de fantasia tecnológica e se espetacularizam a si próprios, é nas telenovelas e programas dramáticos que o país se relata e se deixa ver”. Os telejornais, embora pretendam ser objetivos, adotam recursos narrativos similares aos da ficção. Fazem das imagens um relato paralelo e jogam com a tensão e a expectativa de modo a aguçar a curiosidade do espectador até o desfecho da história.

A comparação entre telenovela e telejornal também pode ser feita pelo recorte da “descartabilidade”. “Eu assisto, mas quando a novela acaba eu não lembro nem do nome” (Professor 142). Esta espécie de amnésia que atinge os telespectadores não se manifesta somente diante dos folhetins eletrônicos, considerados descartáveis. Na condição de sistema, a mídia é sempre auto-referente, de maneira que um mesmo assunto circula por diversos jornais, emissoras de TV, *sites* na internet e rádio, só se esgotando no momento em que o fato de origem deixa de oferecer novos desdobramentos. Superado o ineditismo, o assunto estará fadado a ficar fora de foco.

Mais um ponto que merece ser destacado entre telenovela e telejornal refere-se ao caráter comercial de cada programa. “A novela deixou de ser folhetim para se tornar canal de propaganda”, comenta o Professor 75, de certo modo justificando a preferência pelos telejornais. É preciso ponderar, todavia, que a ausência de anúncios não implica a ausência de publicidade. Uma matéria jornalística pode “vender” posicionamentos e tendências e por estar protegida pelo manto da isenção torna-se um recurso ainda mais eficiente para a publicidade. Com efeito, é grande a capacidade da televisão de dar visibilidade a qualquer assunto ou produto, fazendo da tela uma vitrine de idéias e vendas.

Ciente disso, o mercado publicitário investe majoritariamente na televisão como suporte para campanhas de vendas. “Em 2002, 58,7% das verbas publicitárias foram para a televisão aberta” (CASTRO, FSP, 10 mar. 2003 *apud* CAPPARELLI; LIMA, 2004, p.44 e 45). E o mercado tende a se expandir ainda mais com o aumento no número de domicílios com televisores.

Mesclada no universo da ficção, a publicidade apresenta-se na forma de *merchandising*, que é uma propaganda feita por meio da menção ou aparição de um produto, serviço ou marca durante a programação televisiva ou de rádio, filme, espetáculo teatral, dentre outros meios (Cf. Dicionário AURÉLIO, verbete

merchandising). O que torna esse recurso publicitário eficaz é a associação automática entre o produto e o artista. Em muitos casos, o apelo à imagem do ator ou da atriz suscita até a incorporação de novos hábitos no espectador/consumidor.

Na televisão, o *merchandising* é quase tão antigo quanto a telenovela. Em *Beto Rockefeller* (1968), o ator Luís Gustavo, representando o personagem que dava nome à trama, costumava tomar o remédio *Engov* para curar suas resacas. Por causa disso, o ator negociou receber uma gratificação do fabricante, cada vez que usasse o remédio em cena. Isso começou de modo informal, porém passou a ser uma das grandes fontes de renda da emissora, possibilitando “uma redução de até 50% do custo por capítulo na Rede Globo”, afirma Alencar (2002, p. 100).

Diante do sucesso do *merchandising* de caráter estritamente comercial, as empresas de TV passaram a utilizar esse recurso para outros fins. Cresce, assim, o número de inserções cujo objetivo seria “educativo”, o chamado *merchandising* social. Nessa categoria, as telenovelas funcionam como uma espécie de serviço de utilidade pública, abrindo espaço para campanhas de doação de sangue, em anos de eleições chama a atenção do público para a importância do voto, ensina o que fazer para combater o mosquito da dengue e recomendações similares.

Schiavo (2002) expõe alguns números sobre *merchandising* social veiculados pela Globo:

Em 2001, computaram-se **483** cenas socioeducativas nas oito telenovelas veiculadas pela Rede Globo. *Malhação* foi a que apresentou o maior número de cenas: **346**. Mas, o grande destaque foi *Laços de Família* que, por meio do *merchandising* social, fez com que o número de doadores de sangue no Instituto de Hematologia passasse de 10 para **154** ao mês e o de doadores de medula no Instituto Nacional do Câncer (INCa), de 10 para **149** ao mês (SCHIAVO, 2002; grifo do autor).

Se o engajamento da população em ações sociais não é motivado apenas pelas telenovelas, é de supor que, ultrapassada sua permanência no ar, o público dará continuidade às ações. Por exemplo, será que o INCa ainda tem se beneficiado com doações, como na época da novela? Segundo a Divisão de Comunicação Social do Instituto, houve um aumento no número de doações por ocasião da “campanha” de *Laços de Família* (2000), mas o salto numérico no Registro de Doadores de Medula Óssea (Redome) se deu a partir de 2003, quando o número passou de 45 mil para 218 mil doadores, ou seja, um crescimento de 380%. O

Instituto atribui esse aumento às campanhas que tem realizado em todo o País em parceria com instituições públicas e privadas.

Pela natureza da televisão, as ações educativas que esse veículo se presta a cumprir podem ser, na maioria das vezes, efêmeras e pontuais, o que significa que “na vida real”, como demonstram os dados do INCa, é necessário trabalhar para que, após o período de exposição no vídeo, as ações tenham continuidade. Do contrário, idéias, assim como produtos, quando comercializadas em conformidade com a lógica do mercado, podem ser usadas ou descartadas de acordo com a moda vigente.

Até aqui foi possível notar que os professores da SME de Goiânia dizem preferir os telejornais e não demonstram gostar de telenovelas. Suas justificativas parecem assentar-se no fato de que as novelas não são fiéis à realidade e, pelo contrário, mostram um mundo, do qual a maioria dos brasileiros não participa, conforme se verifica nas seguintes respostas:

- A novela não condiz com a realidade de pobreza do País (Professor 57).
- Elas fogem da realidade do mundo que a gente vive no dia-a-dia (Professora 120).
- São totalmente fora da realidade e nos inculca um mundo de ilusão, onde não há pessoas muito pobres, e mostra apenas a classe alta e dominante (Professor 163).

Preocupados com a irrealidade das novelas, onde os professores têm encontrado sua dose diária de ficção? Afinal, como assegura Motter (2000, p.25), “todos gostamos de histórias”. De acordo com dados coletados por Nogueira (2002) sobre os hábitos culturais dos professores da rede pública municipal de Goiânia, destaco que:

- 87,15% gostam de cinema, mas apenas 13,32% freqüentam essas salas regularmente;
- 94,97% dos professores afirmam gostar de assistir a filmes em vídeo, embora somente 52,21% o façam com freqüência;
- 91,06% afirmam gostar de ler, em especial romances (27,93%) e informativos (23,46%), contudo apenas 41,95% costumam utilizar bibliotecas. A grande maioria não citou o último título lido e, quando o fazia, referia-se a títulos escolares (NOGUEIRA, 2002, p. 46).

Aproveito esses números não para discutir os hábitos culturais dos professores, conforme a abordagem de Nogueira (2002), mas para salientar a

importância das narrativas ficcionais em nosso cotidiano. Como se pode notar pelos dados anteriormente citados, filmes e literatura, ainda que tenham a preferência dos professores, não representam um hábito. Se quase não assistem a telenovelas, lêem poucas obras de ficção e não assistem a filmes com frequência, talvez muitos docentes da SME de Goiânia estejam perdendo a chance de enxergar a realidade por outros ângulos, como atesta Motter (2000, p. 56): “a ficção ajuda a compor o que entendemos por real concreto, a pensar neste real e a dar, na pior das hipóteses, um merecido descanso ao guerreiro, para que ele possa se reorganizar depois de um dia de atividade”.

Entre os comentários dos pesquisados contra as telenovelas, pesa ainda o argumento de que elas não contribuem para a emancipação das pessoas. Cito alguns exemplos:

- Pouco acrescentam à formação humanista (Professor 58).
- Penso que elas não contribuem para a formação da sociedade (Professor 93).
- Não são formadoras de opinião, mas de alienação (Professor 95).
- Às vezes assisto para me situar e fazer uma análise de algo, mas não gosto de assistir, pois acho que não acrescenta muita coisa ao telespectador (Professor 178).

Observo nesses argumentos a presença da mediação profissional. São docentes a expor sua preocupação com a “formação humanista” do telespectador. Demonstram que o não-compromisso das telenovelas com a educação escolar os atinge no seu papel de educadores. Afinal, ainda que informalmente as tramas também “educam”, mas o conhecimento científico validado pela escola nem sempre é privilegiado nas tramas. Além disso, o professor, conforme se verá no capítulo que se segue, quase nunca é o ator principal.

CAPÍTULO 3

A telenovela e o professor como personagem

A relevância das telenovelas como produto representativo da cultura e da identidade brasileira não é consenso na academia, apesar de ganhar cada vez mais espaço em pesquisas no campo das Ciências Humanas, sobretudo, como seria de supor, na área de Comunicação Social. Entre os anos de 1970 a 2000, no Brasil, a produção acadêmica sobre ficção televisiva seriada somou 126 trabalhos²¹. Desse total, 35 são teses de Doutorado, 79 são dissertações de Mestrado e 12 são trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização. Os dados revelam um crescimento significativo desse tipo de produção nesses 30 anos: de apenas 6 dissertações em toda a década de 1970 para 53 trabalhos só no período de 1996 a 2000.

No Brasil, o primeiro trabalho científico sobre ficção seriada data de 1974 e tem como proposta a investigação, ainda atual, das imbricações da ficção com a realidade²². O que tem predominado nas pesquisas mais recentes sobre telenovela é a tentativa de legitimar um campo de estudo, encontrando apoio, para tanto, na afirmação das telenovelas como expressão da cultura brasileira. Essa via de pesquisa apresenta-se como alternativa aos lugares-comuns que adjetivam as telenovelas apenas como alienantes. Isso significa admitir as contradições constitutivas desse fenômeno social, político e econômico, a despeito de ser um produto fabricado e comercializável, sujeito à ordem do mercado, à lógica da publicidade e às exigências do consumidor/telespectador.

As telenovelas brasileiras, sobretudo as veiculadas a partir dos anos 80 com a redemocratização do País, têm se colocado em muitos momentos como espaço de representação de práticas políticas e sociais, evidenciando discussões

²¹ Fonte: Levantamento da Produção Acadêmica no Brasil sobre Ficção Televisiva Seriada Brasileira, realizado pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa de Telenovela (NPTN/ECA-USP), a partir do banco de dados CNPq, banco de dados CAPES, NUPEM e PUC-SP. Cf. artigo *Telenovela na Academia*, de Maria Ataíde Malcher, apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – Set. 2002.

²² Refiro-me ao trabalho de BARROS, Sônia. M. P. de. *Imitação da vida: pesquisa exploratória sobre a telenovela no Brasil*. São Paulo, 1974. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

das quais a sociedade rapidamente toma parte. Em que pese o caráter eminentemente de entretenimento, a telenovela gera modelos de identidade extraídos do cotidiano e remodelados. Essa identificação com a realidade da tela pode ser a medida da influência da teledramaturgia na vida real. O Brasil se vê na tela e é visto por ela. Nem todo o País, vale esclarecer. Muitos “brasis” não estão representados na telinha. A crônica do cotidiano que a telenovela retrata é também sua anti-crônica pelo que não é capaz de mostrar. Essa exclusão, contudo, é também reveladora, como mostrou o trabalho de Joel Zito Araújo (2004) sobre a representação dos negros nas novelas e as conseqüências dessas representações na construção da identidade do País. No livro que publicou, intitulado *A negação do Brasil – o negro na telenovela brasileira*,²³ o autor avalia que, embora a presença de personagens negros tenha aumentou a partir da década de 90, esse número nunca conseguiu ultrapassar a marca de 10% do total do elenco, número desproporcional aos 50% de afro-descendentes que compõem a população brasileira. E revela:

A telenovela, ao não dar visibilidade à verdadeira composição racial do país, compactua conservadoramente com a tendência que ainda permanece em uma parcela dos afro-descendentes – produtos do ideal do branqueamento, que buscam uma identificação com a parcela branca da sociedade – e pratica uma verdadeira *negação da diversidade racial do Brasil* (ARAÚJO, 2004, p. 306, grifo do autor).

A preocupação com o que a novela faz veicular ou com o que deixa de dar visibilidade justifica-se pela enorme repercussão das tramas. Estima-se que os folhetins eletrônicos tenham um público de 40 milhões de pessoas no Brasil, mas os grandes índices de audiência alcançados pelas telenovelas é um fenômeno mundial. Os dados apresentados em Cannes (França), no *Telenovela Screenings*, evento paralelo ao *Mercado Internacional de Comercialização de Programas de TV (Mipcom)*, ocorrido em 2005, apontam que já são 2 bilhões de telespectadores em todo o mundo para cerca de 500 folhetins produzidos por ano. A organização do evento destaca que essa indústria, enraizada na América Latina, movimenta por ano mais de US\$ 130 milhões na Europa, EUA e Ásia. A Rede Globo está entre as

²³ Esse livro é resultado da tese de doutorado de Joel Zito de Araújo, vinculado ao projeto *Ficção e Realidade: a telenovela no Brasil; o Brasil na telenovela*, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas de Telenovela (NPTN), da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Esse núcleo comporta nove subprojetos, dentre os quais *A identidade da personagem negra na telenovela brasileira*, coordenado por Solange Martins Couceiro de Lima.

maiores produtoras do mundo, juntamente com as mexicanas *Televisa* e *Azteca*, a espanhola *Tepuy*, as venezuelanas *Venevisión* e *RCTV*, as argentinas *Telefe* e *Artear* e as colombianas *Caracol* e *RCN*.

A Globo entrou no mercado exterior com a novela *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, que foi ao ar em 1973. Além de ter sido o primeiro produto exportação da emissora, a novela, ambientada na fictícia cidade de Sucupira, foi a primeira a ser transmitida em cores. O maior sucesso junto ao público estrangeiro viria com *Escrava Isaura*, exibida no Brasil em 1976 e vendida a mais de 100 países na década de 80. Gilberto Braga adaptou o romance de Bernardo Guimarães, centrado no drama vivido pela escrava branca, Isaura, interpretada pela então estreante Lucélia Santos. Alguns fatos ajudam a dimensionar o sucesso alcançado por essa novela no exterior:

Na Polônia, Lucélia [Santos] e Rubens [de Falco] foram recebidos por multidões, chegaram até a fazer um concurso de “Isauras” e “Leônios” entre o povo, para ver quem se parecia mais com eles. Em Cuba, referem-se à novela como “sagrada”. Os chineses elegeram-na como símbolo de luta e vitória. Há notícias de que *Escrava Isaura* teria causado interrupções na luta armada na Croácia [em 1997, entre sérvios e croatas, no Leste Europeu]. Na Espanha a novela teve de ser repetida (ALENCAR, 2002, p. 123).

Na seqüência do sucesso que *Escrava Isaura* obteve na Rússia, a empresa Perdigão, uma das maiores exportadoras para aquele país, lançou, em 2004, uma nova marca de processados de frango (*nuggets*, empanados e salsichas) chamada *Fazenda*. A palavra “fazenda”, que não tinha tradução em russo, foi incorporada ao vocabulário local por causa da novela brasileira. (Cf. Eu & Valor, *VALOR*, 12 a 15 nov. 2004). Aliás, desde 2001, algumas escolas de Moscou estão oferecendo cursos de português. O crescimento das relações comerciais entre Brasil e Rússia pode ser um dos motivos do interesse pelo idioma, mas uma das professoras engajadas no projeto admite ter escolhido o estudo do português também por causa das telenovelas (*FOLHA ONLINE*, 22 fev. 2002).

Depois de a novela *O Bem-Amado* ter sido vendida para o México, em 1973, e para o Uruguai, em 1976, neste mesmo ano a Globo criou uma divisão internacional com o intuito de supervisionar e adaptar novelas de acordo com o público consumidor dos países para os quais passaria a exportar sistematicamente. As novelas tipo exportação são encurtadas, mantendo-se apenas o eixo central da

história, uma vez que o espectador estrangeiro não tem o hábito de assistir a tramas muito longas. Os temas de abertura e as trilhas sonoras são adaptados aos gostos musicais do lugar. Os títulos, muitas vezes, são modificados, como, por exemplo, *O Salvador da Pátria* mudado para *Sassá Mutema*, personagem principal da trama (ALENCAR, 2002, p. 125).

A grande audiência das telenovelas brasileiras, em Portugal, tem levado os portugueses a falar de uma “colonização ao revés”, que pode ser traduzida “pela alteração de hábitos nas famílias telespectadoras, pela difusão do falar brasileiro disseminado pelos atores e até mesmo pela busca do [...] ‘padrão de arte dramática’” (MELO, 1988, p.40). A assessora de imprensa da Rádio e Televisão Portuguesa (RTP), em entrevista concedida ao jornal *O Globo* (15 dez. 1986), disse que a imagem do Brasil sempre fascinou os portugueses, “mas agora com a imagem de um país rico e moderno difundido pelas telenovelas, ‘os portugueses já não podem viver sem os sonhos brasileiros de fortuna e felicidade’” (MELO, 1988, p.41).

Se antes de ganhar a conotação pejorativa de drama sentimental, o melodrama já significou um estilo teatral em que a história transcorria com o acompanhamento de música, nas telenovelas essa herança tem marcas profundas. Difícil saber se o legado evoluiu dos antigos melodramas, das radionovelas, do cinema ou se isso é uma característica intrínseca ao meio audiovisual. O fato é que todas as telenovelas se desenrolam guiadas por uma trilha sonora.

Pela música reconhece-se a abertura da novela, as transições entre os comerciais e, apenas pelo tema musical, sabe-se qual personagem está em cena. Aqui está a presença de uma indústria, a fonográfica, que se mistura à própria indústria de telenovelas. “A TV Globo chegou até a criar uma gravadora, a Som Livre, somente para comercializar esse produto, e uma direção musical, dentro da Central Globo de Produção, para cuidar da seleção das músicas”, revela Nogueira (2002, p.108), que completa: “ter música em telenovela é sinal de boa vendagem e certeza de execução em todo o país”. Exemplo disso foi o sucesso de vendas da trilha sonora da novela *O Rei do Gado*, exibida em 1996: em menos de um mês, venderam-se 1,5 milhões de cópias (Cf. ALENCAR, 2002, p.112).

Música, moda e tendências, as mais diversas, são “insumos” produzidos em escala industrial para as demandas das telenovelas, elas próprias sujeitas aos esquematismos da produção, da comercialização e do consumo. Esses traços marcantes das telenovelas já se pronunciavam nos gêneros narrativos dos quais ela

é herdeira: o romance-folhetim francês do século XIX e as radionovelas. Para seguir percorrendo sobre os folhetins eletrônicos, proponho-me a apresentar alguns traços presentes nas origens desse gênero de ficção seriada.

3.1 Genealogia da Telenovela

A industrialização e o desenvolvimento de veículos massivos de comunicação e de cultura enfraqueceram a tensão existente entre cultura erudita e cultura popular, ante a presença de um “inimigo comum”: uma cultura massiva que passava a incorporar a lógica da indústria e atravessava, sem pudores, o erudito e o popular (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991). No século XIX pós-Revolução Industrial, “assuntos como moda, *fait divers*²⁴, crime, romance-folhetim, nucleiam [...] o interesse do grande público, que se afasta da cultura erudita ou da tradição popular” (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991, p.12). Não seria incorreto dizer que o romance-folhetim, as radionovelas e as telenovelas são filhos da indústria, bastardos das culturas erudita e popular.

Já na primeira metade do século XX, o rádio era o principal meio massivo de comunicação no mundo. A indústria radiofônica fez surgir, claramente, os contornos das novas relações comerciais, interpeladas pela mídia. O binômio informação e entretenimento, que ainda hoje orienta a linha editorial das grandes empresas de comunicação, passou a definir o perfil das programações radiofônicas.

Nos Estados Unidos, na década de 1940, dos dez maiores programas de rádio, todos eram novelas, e 92% dos patrocinadores investiam neste tipo de programa. As indústrias de produtos de higiene, como *Proctor and Gamble*, *Colgate-Palmolive*, *Lever Brother*, eram as principais financiadoras do rádio comercial e, de olho nas grandes audiências, começaram a produzir as óperas de sabão – *soap operas* – para vender seus produtos às donas-de-casa. (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991).

²⁴ O termo francês *fait divers* significa fatos diversos, tais como escândalos, curiosidades e bizarrices e caracteriza-se como sinônimo da imprensa popular e sensacionalista. O *fait divers* traz consigo o humor, o espetáculo e a emoção, conteúdos esses presentes no jornalismo atual (DEJAVITE, 2001).

Até os dias atuais, as “fábricas de sabão”, patrocinadoras das radionovelas, seguem investindo no gênero. A novela *Alma Gêmea*, transmitida em 2005, pela Globo, no horário das 18 horas, contou com o patrocínio da Limpol, indústria de produtos de limpeza. A empresa investiu alguns milhões de reais pela vinheta que anunciava a próxima atração: “Esta novela é um oferecimento de Limpol”. O *remake* *Sinhá Moça*, no ar, em 2006, também às 18 horas, foi patrocinado pela Ypê, outra indústria do setor. A julgar pelos anunciantes, tudo indica que ainda hoje o público das tramas das seis da tarde é majoritariamente composto por donas-de-casa.

Nos Estados Unidos, *soap opera* tornou-se sinônimo de novela. Do ponto de vista narrativo, diferentemente das histórias folhetinescas contadas em capítulos que se sucedem até o desfecho da trama, nas *soap operas* as histórias se desenrolam indefinidamente e essa característica prevaleceu tanto nas radionovelas como nas telenovelas americanas. Um exemplo é a *soap opera* *The Guilding Light*, que começou como radionovela em 1937 e está na TV desde 1952 (ALENCAR, 2002, p. 17).

Além dos Estados Unidos, Cuba, nos anos 30, despontava na produção de radionovelas. Distintamente das *soap operas* americanas, as radionovelas cubanas imprimiam sua principal característica: o melodrama.

Como gênero teatral, o melodrama se desenvolveu no século XVIII, sendo composto por diálogos intercalados por músicas. Genericamente as peças, demasiado sentimentais, românticas e de caracterização superficial, independentemente das inserções musicais, passaram a ser consideradas melodramáticas. Estritamente, melodrama também passou a significar peça teatral de má qualidade, drama sentimental ou lacrimoso (Dicionário AURÉLIO, verbete *melodrama*).

O traço melodramático foi se fazendo notar nas radionovelas, com o destaque para as tramas que privilegiam o amor-sacrifício, o trágico, a paixão, a mulher, o incesto, enfim, mitos que, segundo Silvia Oróz, vem da cultura judaico-cristã impregnada na cultura latino-americana (ORÓZ *apud* BALOGH, 2002, p. 169). O autor cubano, Felix Caignet, escreveu radionovelas de muito sucesso como *El Derecho de Nacer*, em 1946. No Brasil, esta obra foi intitulada *O Direito de Nascer*. Caignet assim definia as ouvintes de suas novelas:

[...] elas consumiam os produtos que meus programas anunciavam. Eram pobres e sofriam. Desejavam chorar para desafogar suas lágrimas. Eu estava obrigado a escrever para elas e facilitar-lhes o que necessitavam, porque enquanto choravam meus dramas, descarregavam sua própria angústia. Então abri a válvula do pranto (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991, p. 24).

Martín-Barbero (2003) afirma que, no melodrama, se reconhece a América Latina no seu modo de viver e sentir, constituindo um terreno fértil para o estudo das mestiçagens que formam essa cultura. O machismo, o fatalismo e a superstição, elementos presentes no jeito de ser dos latinos, segundo o autor, ajudam a compor as narrativas melodramáticas, e isso explicaria a adesão da audiência a esse gênero:

Em forma de tango ou telenovela, de cinema mexicano ou reportagem policial, o melodrama explora nestas terras um profundo filão de nosso imaginário coletivo, e não existe acesso à memória histórica nem projeção possível sobre o futuro que não passe pelo imaginário (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 316).

No Brasil, como nos demais países latino-americanos, as radionovelas obtiveram ampla aceitação popular e, com o tempo, os textos passaram a ser escritos por autores nacionais. Conforme dados do acervo da Rádio Nacional, nas décadas de 40 e 50 foram irradiadas 828 novelas, somente de autores brasileiros. É essa literatura melodramática que, transferida para a televisão, vai dar início às telenovelas (ORTIZ, BORELLI; RAMOS, 1991, p.28).

Nos primeiros 12 anos de sua existência, as telenovelas não eram diárias, iam ao ar apenas duas vezes por semana e tinham duração média de 20 minutos por capítulo. Há que considerar o caráter precário das produções. A inexistência do videoteipe obrigava os atores a interpretar ao vivo e assim estavam sujeitos a erros e falhas técnicas durante as apresentações (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1991). Marques de Melo (1988), revisando a história das telenovelas no Brasil, sugere que o alto custo das produções estimulou a criação de tramas mais longas com exibições diárias, pois “[...] tornava-se indispensável esticá-las enquanto durasse o interesse da audiência, otimizando assim os recursos imobilizados na infra-estrutura” (MELO, 1988, p. 26).

O melodrama radiofônico *O Direito de Nascer*, de Felix Caignet, que já tinha sido um sucesso no Brasil na década de 50, na versão para a televisão (TV Tupi) tornou-se um fenômeno de audiência. De dezembro de 1964 a agosto de 1965, “o país viveu uma neurose coletiva” (FERNANDES, 1982, p. 57), tamanho o fervor do público. A festa de encerramento da novela foi um evento de grandes proporções, reunindo milhares de fãs no Ginásio Ibirapuera em São Paulo e no Maracanãzinho, no Rio de Janeiro. Até então, nunca os atores brasileiros haviam experimentado tal momento de glória e de reconhecimento, inclusive financeiro (FERNANDES, 1982).

A partir da década de 60, a melhoria de recursos tecnológicos facultou as produções saírem do improvisado. O videoteipe possibilitou a gravação e edição dos capítulos, e o surgimento de equipamentos portáteis favoreceu as gravações fora dos estúdios, dando mais veracidade às cenas com tomadas externas. Távola chama a atenção para o contexto que contribuiu para que as produções ganhassem em qualidade a partir de meados dos anos 60. “Era tempo de ditadura no país, muita censura, atores, diretores e autores sem espaço no teatro. A televisão os absorveu e os temperou. E eles a ela” (TÁVOLA, 1996, p.94).

A ruptura com os dramalhões importados veio com a novela *Beto Rockfeller*, da TV Tupi. Fernandes (1982) comenta que essa produção abandona a linha dramática e artificial que acompanhava as novelas desde que esse gênero conquistou o gosto dos brasileiros e trouxe para o vídeo o cotidiano, as gírias, a moda e os costumes da vida urbana. A novela de Bráulio Pedroso foi dirigida por Lima Duarte e esteve no ar de 1968 a 1969, abrindo novas perspectivas para a construção de uma teledramaturgia nacional.

Com o sucesso de *Beto Rockfeller*, a Rede Globo se viu obrigada a remodelar as suas produções, passando também a investir no novo estilo aberto pela concorrente, isto é, mostrar a realidade brasileira na tela. É nesse momento que vai saindo de cena as tramas produzidas pela cubana Gloria Magadan e tem início um novo capítulo na teledramaturgia brasileira, no qual se destaca a marca autoral de Janete Clair, Dias Gomes, Lauro César Muniz, Ivani Ribeiro, Gilberto Braga, Sílvio de Abreu, Glória Perez, Aguinaldo Silva, Manoel Carlos, Benedito Ruy Barbosa, dentre outros escritores brasileiros de telenovelas.

A Rede Globo seguiu absoluta na liderança da audiência, mas, na década de 90, um fenômeno embotou sua pujança. Seu nome: *Pantanal*. A novela de

Benedito Ruy Barbosa, no ar pela Rede Manchete, em 1990, chegou a atingir a marca de 40 pontos de audiência. Um dos grandes méritos de *Pantanal* foi mostrar um Brasil que muitos brasileiros não conheciam na televisão. O telespectador podia contemplar pela telinha as belas paisagens pantaneiras, os demorados vôos de tuiuiús, os jacarés e as capivaras em vazantes, o pôr-do-sol e chalanas descendo os rios do Pantanal mato-grossense. Alguns creditam ao diretor, Jayme Monjardim, a inauguração de uma nova linguagem na TV, com a introdução de um estilo mais cinematográfico de filmagem, gravações fora do estúdio e tomadas longas e amplas da paisagem. Depois do sucesso de *Pantanal*, Benedito Ruy Barbosa foi recontratado pela Globo e novelas com temáticas rurais e urbanas passaram a se alternar na tela, durante toda a década de 90. Quanto à Manchete, emissora que pela primeira vez ameaçou a liderança da Globo no gênero novela, foi extinta em 1999 (Cf. <<http://www.teledramaturgia.com.br>>).

Procurei mostrar que, com o passar do tempo, a linguagem das telenovelas vão sofrendo mudanças. Se nas primeiras produções o melodrama predominava, outras propostas foram sendo incorporadas ao gênero, como o realismo das novelas brasileiras. Para serem mais fiéis ao real, as novelas têm-se inovado no conteúdo e na forma. Além de levarem para a tela temas presentes no cotidiano dos brasileiros, elas têm saído, com mais freqüência, dos estúdios e buscado explorar a paisagem rural e urbana, como também têm se valido de cidades cenográficas montadas em detalhes ou locações em algum país do exterior. O realismo das novelas, mesclado ao melodrama característico das tramas folhetinescas, tem assegurado a criação de uma teledramaturgia brasileira, uma narrativa ficcional que tem sido capaz de comunicar com milhões de telespectadores em todo o mundo.

3.2 Teledramaturgia

A programação da televisão brasileira sustenta-se em um tripé formado por ficção seriada, programas jornalísticos e shows de auditório²⁵. Embora,

²⁵ Borelli (2005) considera que o tripé de sustentação do funcionamento da televisão brasileira é composto por: telejornalismo, variedades e teledramaturgia.

programas de variedades, humorísticos, filmes, desenhos animados, esportes ou inovações como os *reality shows* tenham lugar na TV, as maiores audiências, e por conseguinte, os maiores investimentos tanto das emissoras quanto dos anunciantes, ainda são destinados aos programas que compõem o tripé anteriormente citado.

A telenovela é um tipo de ficção seriada, ao qual se pode acrescentar dois outros formatos de narrativa seriada frequentes na televisão brasileira: a minissérie e os seriados. A *minissérie* tem duração média de 40 capítulos e apresenta uma narrativa fechada, isto é, o desenrolar da história já se encontra pronto antes das gravações e da exibição dos capítulos. Na Globo, a estréia desse formato foi em 1982, com *Lampião e Maria Bonita*.

Ao contrário das minisséries e das novelas, cujas tramas são contadas em capítulos, os *seriados* apresentam uma história completa. O começo, meio e fim da trama se dão em um único episódio e permanecem nos episódios seguintes os mesmos personagens principais e o contexto narrativo. Aos seriados, é reservado um dia específico na semana conforme a grade da programação da emissora. De modo geral, os seriados nacionais privilegiaram o gênero humor, como *A Grande Família*, que estreou em 1972 e voltou ao ar em nova produção a partir de 2001, na Globo.

O gênero de ficção seriada de maior sucesso no Brasil é a *telenovela*, com exibições de cinco a seis dias na semana, o que as caracteriza como programa diário. A unidade das tramas com começo, meio e fim só se consuma depois de 180 capítulos, em média, o que representa mais de sete meses no ar. Na “fabricação” de novelas, um enredo central norteia a narrativa, mas diversas outras subtramas vão alinhavando-se e entrecruzando-se. Como a história está em aberto, logo que vai ao ar, conforme a reação do público, o autor tece novas tramas, muda a vida dos personagens, procura manter a expectativa da audiência e busca, como nas demais obras de ficção seriada, os melhores desfechos.

3.2.1 A Trama

Dramaturgia é a arte ou técnica de compor um drama. A produção de obras cênicas para a TV propiciou o neologismo teledramaturgia, que é a composição de dramas para a televisão. A palavra *drama* vem do grego e significa

ação. Toda ação dramática é motivada por um objetivo perseguido pelo protagonista e essa regra é válida para variados gêneros narrativos, como o teatro, o romance literário, o cinema e as telenovelas. A dramaturga, Renata Pallottini, descreve o que é ação dramática e os elementos que a compõem:

Objetivo é aquilo que o protagonista da peça, o personagem que mais coisas faz, o que mais age, procura obter. E segue lutando para isso, mas vai encontrando, no seu caminho, **obstáculos**. Os obstáculos são dificuldades, entraves de todo o tipo que o actante encontra: outros personagens e suas vontades, impossibilidades materiais, morais, de costumes, óbices naturais, relativos à natureza das coisas e do mundo, Deus, a fatalidade, o preconceito ou qualquer outra abstração. Essa caminhada do personagem principal em busca de alguma coisa que ele deseja, os obstáculos que ele encontra, os esforços que faz para vencer esses obstáculos, tudo isso é **ação dramática** (PALLOTTINI, 2005, p. 17, grifo da autora).

Como as telenovelas apresentam ações dramáticas recorrentes, alguns estudiosos do gênero classificam os enredos conforme o tipo de objetivo motivador da ação. Doc Comparato (1995, p. 183) prefere chamar os enredos de *plot* e relaciona os mais usados nas novelas:

- **Plot de amor** – um casal que se ama é separado por alguma razão, volta a se encontrar e tudo acaba bem.
- **Plot de sucesso** – histórias de um homem que ambiciona o sucesso, com final feliz ou infeliz, de acordo com o gosto do autor.
- **Plot Cinderela** – é a metamorfose de uma personagem de acordo com os padrões sociais vigentes [...].
- **Plot triângulo** – é o caso típico do triângulo amoroso.
- **Plot do regresso** – filho pródigo volta à casa paterna, marido volta da guerra.
- **Plot vingança** – um crime (ou injustiça) foi cometido e o herói faz justiça pelas próprias mãos ou vai em busca da verdade.
- **Plot conversão** – converter um bandido em herói, uma sociedade injusta em justa.
- **Plot sacrifício** – um herói que se sacrifica por alguém ou por alguma coisa.
- **Plot família** – mostra a relação entre famílias ou grupos.

A ação dramática pode conter a combinação de vários *plots*. Conforme observa Comparato, os enredos das telenovelas são *multiplots*. O *plot* família,

contudo, é a base dramaturgica dos folhetins eletrônicos, porque a família representa, para a grande maioria dos telespectadores, a situação original de reconhecimento. É na cotidianidade familiar que os indivíduos se confrontam e se reconhecem (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 305). Segundo Ribeiro (2006), o maior espaço de consumo da telenovela brasileira é a família:

É para essa instituição que o autor de telenovela irá criar seu discurso ficcional e, sem sermos puristas, esta relação não é unilateral, a instituição família também irá mediar o próprio discurso ficcional do autor, ou seja, ela também participará ativamente na configuração social e cultural da telenovela (RIBEIRO, 2006).

O autor Manoel Carlos, que já escreveu, entre outras tramas, *Por Amor* (1997), *Laços de Família* (2000) e *Mulheres Apaixonadas* (2003), afirma que procura manter uma boa relação com o público. “Não quero ofender ninguém, nem criar problemas para a família brasileira. Quero fazer novelas de que as pessoas gostem. Não faço o tipo ‘minha novela eu não mudo’”(*VEJA*, 09 jul. 2003, p.77).

Para manter a boa relação com o espectador, a novela precisa ser clara do ponto de vista narrativo. O autor Sílvio de Abreu comenta que o público, muitas vezes, reage mal a algumas inovações de linguagem, como foi o caso de *Filhas da Mãe* (2002), que tinha uma narrativa mais fragmentada. “Eu achava aquilo uma novidade extraordinária, que seria uma beleza de Ibope. Mas houve rejeição do público das classes D e E. Não que eles não gostassem da novela – eles não a entendiam” (*VEJA*, 21 jun. 2006, p. 14).

A audiência de televisão tem suas características, o que obriga as narrativas ficcionais a disporem de meios para garantir a comunicabilidade. A audiência é dispersiva, uma vez que o ambiente doméstico requisita a atenção do espectador constantemente. É a panela no fogo, o telefone que toca, a criança que chora, o vizinho que chega, os comerciais que interrompem a seqüência, além do fato de nem todos os dias ser possível assistir às novelas. Por isso são necessários recursos como o “gancho” e a “redundância”, para que o espectador, apesar de todos os elementos de dispersão, consiga acompanhar a trama.

O gancho é um expediente usado pelo autor para criar uma tensão antes dos comerciais e no encerramento de cada capítulo a fim de tornar cativo o espectador. Como forma de ilustrar como funciona um gancho, segue a última cena

do capítulo 193 de *Barriga de Aluguel*, novela de Glória Perez, exibida pela Globo em 1990, às 18 horas. Antes vale esclarecer o enredo: Ana (Cássia Kiss) não podia gerar um filho, por isso aceitou participar de um procedimento inovador: alugar a barriga de uma mulher disposta a submeter-se à inseminação artificial. Clara (Cláudia Abreu), por dinheiro, aceita a proposta, mas depois que a criança nasce se recusa a devolvê-la a seus pais biológicos, Ana e Zeca (Victor Fasano). Na cena que se segue, Ana já em desespero, resolve procurar Clara.

**Cena 32. Rua do subúrbio. Exterior. Noite.
Ana chegando ali e batendo no portão.**

Ana: Clara, Clara!

Clara aparece na porta.

Ana: me deixa ver meu filho...por favor!

Clara: não! vai embora!

E bate a porta

Ana: Clara! Por favor, abre essa porta! Clara! (PEREZ, 1990, Barriga de Aluguel, grifo meu)

Com esse desfecho, a autora espera despertar a curiosidade do espectador para o próximo capítulo. Será que Ana conseguirá falar com Clara e ter seu filho de volta? Está montado o gancho que deverá trazer o espectador para continuar assistindo à trama no dia seguinte.

Outro recurso necessário na narrativa novelística é a redundância. Muitos espectadores podem se dizer cansados de ver determinada cena ou de ouvir um personagem contar a mesma história várias vezes. Ocorre que a repetição é inevitável, pois, do contrário, dada a dispersão do espectador e a longa duração das novelas, seria impossível acompanhar as tramas. Esse recurso fornece ao público informações importantes da história, sem as quais se perderia. Em geral, a redundância aparece na forma de *flashback*, em que a cena é reprisada, ou por meio de diálogos, em que um personagem narra ou comenta determinada situação. Para não aborrecer o espectador mais assíduo, é importante que o autor seja criativo nas inserções de redundâncias. No capítulo 9, de *Renascer* (Globo, 1993), Benedito Ruy Barbosa retoma como se deu a chegada de José Inocêncio (protagonista) àquela região, informação importante para o espectador que não assistiu aos primeiros capítulos da novela.

JOSÉ INOCÊNCIO ESTÁ DEITADO, RELAXANDO NA REDE, CERCADO PELOS FILHOS QUE O OUVEM COM EXCITAÇÃO. SÃO TRÊS MENINOS, AINDA PEQUENOS...UMA ESCADINHA. É O MENORZINHO ESTÁ NO PEITO DELE, NA REDE...NÃO DEVE TER MAIS DO QUE UM ANO DE IDADE. E ELE CONTA SUAS HISTÓRIAS, FELIZ DA VIDA...
[...]

JOSÉ INOCÊNCIO

Pai vinha sozinho atraiz do seu destino, procurando um lugar onde começá a sua vida...é. (T) E então, vai daí que, quando ele deu de frente com aquele jacarandá, aquela árvore tão bonita, ele pensô: (DRAMATIZANDO PARA AS CRIANÇAS) Uma árvore desse tamanho, e tão bonita, só pode nascê e crescê em terra boa...Foi. (T) E então peguei meu facão, tive um dedo de prosa co' Jacarandá e...

JOSE AUGUSTO

(EXCITADO)...fincô seu facão no chão!
[...]

JOSÉ INOCÊNCIO

(DRAMATIZANDO, BRINCANDO COM OS FILHOS)
Então eu disse para o Jacarandá...

CENA 15 / CLAREIRA DA MATA / BAHIA / EXTERNA / DIA.

FLASHBACK DE TODA A CENA DA CHEGADA DE JOSÉ INOCÊNCIO DIANTE DO JACARANDÁ REI, TUDO O QUE ACONTECE, ATÉ ANTES DA CHEGADA DOS SEUS ALGOZES...E É NO MEIO DESSE CLIMA, QUE OCORRE O CORTE (BARBOSA, 1993, Renascer, grifo do autor).

O gancho e a redundância são apenas alguns dos muitos elementos que integram a composição de uma telenovela, que pode ter centenas de atores, como *América* (2005), com 129 membros no elenco e *Mulheres Apaixonadas* (2003), com 111, o que demonstra a complexidade do trabalho de alinhar a trama. É de supor que escrever os diálogos de tantos personagens seja um trabalho árduo, tanto que os autores costumam contar com a colaboração de outros escritores. O trabalho exaustivo, contudo, é bem recompensado financeiramente. Conforme reportagem publicada na revista *Veja* (09 fev. 2005, p. 66), o escritor Aguinaldo Silva recebeu cerca de 1 milhão de dólares (entre salário, luvas e participações em *merchandising*) pela autoria de *Senhora do Destino* (2004).

Se, no cinema, as imagens funcionam como elemento fundamental da narrativa, destacando-se o trabalho do diretor em dar vida ao roteiro, nas telenovelas os diálogos são a principal base narrativa, o que talvez justifique a relevância do autor. Manoel Carlos explica a centralidade que as mulheres têm nas tramas de sua autoria, assegurando que costumam falar mais que os homens e também falam mais de si próprias. “Isso para mim é importante, porque tenho de escrever 34 páginas por dia”, revelou o autor em entrevista à revista *Veja* (09 jul. 2003, p. 76).

Mesmo com o esmero da produção de uma novela e as grandes somas de dinheiro investidas, nem sempre a trama irá agradar ao público. A reação negativa do espectador diante do desenrolar dos acontecimentos fatalmente obriga o autor a modificar a história. Foi assim com a *novela Torre de Babel*, exibida pela Globo em 1998. O autor Sílvio de Abreu expunha personagens e situações que rapidamente foram rejeitados “pela família brasileira”. O ator Tony Ramos, consagrado no imaginário nacional como bom moço, interpretava o rancoroso e violento Clementino, um homem que tinha matado a pauladas sua esposa, com quem teve duas filhas, Sandra (Adriana Esteves) – ambiciosa e sem escrúpulos – e Shirley (Karina Barum) – romântica, boazinha e manca de uma perna. O pai de Clementino, vivido por Juca de Oliveira, era rude e sobre ele recaía a suspeita de ser o pai de Sandra, sua neta. Todos moravam em um ferro velho feio, juntamente com o personagem Jamanta (Cacá Carvalho), um agregado da família, que apresentava problemas mentais. No núcleo rico da novela, Christiane Torloni e Sílvia Pfeifer eram duas mulheres elegantes, bem-sucedidas e lésbicas.

Já nos primeiros capítulos, a novela causou polêmica e reações de insatisfação do público, o que obrigou o autor a reestruturar a trama. O ferro velho foi totalmente modificado, tornando-se um lugar agradável, o tom rude e amargo dos personagens foram abrandados, inserções de cenas de humor deram mais leveza à trama e as lésbicas morreram na explosão do *shopping center*, em torno do qual transcorria boa parte das histórias.

Essa possibilidade de mudar os rumos da trama, enquanto vai ao ar, é uma das principais características da narrativa telenovelistica. Na maioria dos casos, os 15 primeiros capítulos são gravados antes da estréia e é com essa margem de segurança que autor, diretor e atores trabalham durante os meses de exibição. A reação do público é acompanhada ponto a ponto. A Globo estabelece que os autores usem um medidor instantâneo que informa minuto a minuto as oscilações da audiência. Com os dados do Ibope e das pesquisas de opinião, que a emissora encomenda regularmente, mais as cartas que chegam à TV e matérias veiculadas na imprensa, o autor e indiretamente o público vão definindo os rumos das tramas.

Se o público pareceu conservador e moralista diante do relacionamento homossexual entre duas mulheres em *Torre de Babel*, esse tema foi muito bem tolerado em *Senhora do Destino*, novela de Aguinaldo Silva, exibida em 2004, no horário das 21 horas. A produção apresentou os maiores índices de audiência já

alcançados por uma novela. Uma reportagem especial publicada na revista *Veja* (09 fev. 2005, p.58-65) informa que, nos momentos de maior audiência, o folhetim atraiu até 45 milhões de espectadores, mantendo 80 de cada 100 televisores ligados na Rede Globo.

A sintonia que garante altos índices de audiência revela o compromisso tácito que as telenovelas mantêm com o público: a garantia de um final feliz. Apesar das idas e vindas do protagonista, das chamadas à reflexão feitas pelo enredo, da proximidade com a realidade do espectador, a felicidade é o coroamento da trama e a gratificação que o público espera. O modelo de felicidade que as novelas reproduzem enseja que os mocinhos sejam felizes no amor, de preferência consumado pelo matrimônio, e os vilões sejam punidos, especialmente se essa punição significar a vingança do mocinho.

São dois os destinos mais freqüentes dos vilões: morrem ou ficam loucos. Em geral, não se reabilitam, permanecendo maus até o fim da novela. Aos mocinhos, que são bons e demonstram uma conduta irrepreensível até o fim, o público lhes faculta o direito da vingança. O telespectador que sofre com os bons, quer com eles se vingar dos maus. E como sofrem os bons! Uma desventura atrás da outra até a redenção do último capítulo. Algo semelhante a uma vertente da moral cristã, que aceita os flagelos da vida terrena, tendo em vista o paraíso depois da morte. A composição dos personagens bons, em geral, os coloca vítimas de sua própria bondade, pois são crédulos, ingênuos, tornando-se presas fáceis dos vilões, quase sempre inteligentes, astutos e perspicazes.

Em entrevista à revista *Veja*, o autor Sílvio de Abreu mostrou-se surpreso com a reação condescendente que o público tem demonstrado para com os vilões. O autor revela que as pesquisas realizadas pela Globo para sondar a audiência da novela *Belíssima* (2005) constataram que uma parcela considerável das telespectadoras “já não valoriza a retidão de caráter. Para elas, fazer o que for necessário para se realizar na vida é o certo. Esse encontro com o público me fez pensar que a moral do país está em frangalhos” (*VEJA*, 09 de jun. 2006, p. 11).

Dados como esse são preocupantes, mas pode ser precipitado concluir que os brasileiros não valorizam a retidão de caráter. A meu ver, a *tolerância* do público a personagens mau-caráter não deve ser considerada de modo deslocado da trama telenovelística. Talvez, o que pode estar havendo é uma *intolerância* do público às “mocinhas açucaradas”, freqüentemente tolas, que os autores insistem

em criar. E se o público muito vezes se sente assim, tolo, ludibriado pela astúcia dos vilões da vida real, não é de todo estranho o repúdio a essa espécie de auto-imagem na tela. Além do mais, a composição dos vilões, do ponto de vista da dramaturgia, é quase sempre mais rica em nuances, o que, somado a excelentes atuações, favorece a “cooptação” do público.

Vale Tudo (1988) foi uma novela pródiga em vilões, mas a punição não veio para todos, recurso usado intencionalmente pelo autor Gilberto Braga como forma de ser ainda mais fiel à realidade brasileira. A carreirista Maria de Fátima (Glória Pires), que passou por cima de todos, inclusive da mãe, para conseguir o que queria, acabou tendo êxito no final, casando-se com um milionário. O empresário corrupto Marco Aurélio (Reginaldo Faria) fugiu do Brasil, num jatinho particular, fazendo um gesto grosseiro e de descaso ao país que deixava, o que reforçava a crítica do autor à impunidade. Essa impunidade, sobretudo para os ricos, juntamente com as brechas encontradas nas leis, a corrupção em todos os níveis institucionais, a morosidade do poder judiciário em julgar e aplicar penas cabíveis, manifesta-se no povo brasileiro como uma descrença na Justiça. Se o modelo de justiça que existe na vida real nem sempre é “justo”, o que o povo espera da ficção, como espaço do possível e do imaginário, é – tal como o mais vil justiceiro – lavar a alma com a vingança.

Odete Roitman (Beatriz Segal), a grande vilã de *Vale Tudo*, pagou com a vida as crueldades que praticou, possibilitando ao autor o recurso de colocar os personagens sob suspeita e atizar a curiosidade do espectador, afinal “a pergunta que não queria calar no Brasil” era: “Quem matou Odete Roitman?”. A revista *Veja* de 04/01/1989 registrou que foram organizados vários bolões de apostas entre amigos. Em âmbito nacional, a Nestlé lançou uma campanha publicitária dos Caldos Maggi, premiando aquele que acertasse a identidade do assassino. Quem apostou na Leila (Cássia Kiss) levou 1 milhão de cruzados (moeda da época) para casa.

Esse tipo de expediente já tinha sido usado por Janete Clair em *O Astro* (1978). Na época, a indagação que permaneceu durante meses na cabeça do público era “Quem matou Salomão Hayala?” (Dionísio de Azevedo). Novamente esta estratégia foi utilizada por Gilberto Braga em *Celebridade* (2003) com a pergunta: “Quem matou Lineu Vasconcelos?” (Hugo Carvana). Em entrevista coletiva, concedida no ano de 2004, o então ministro-chefe da Casa Civil, José Dirceu, comentou a denúncia veiculada por uma revista semanal, que sugeria uma ligação

entre ele e um grupo de fraudadores de gasolina: “É a mesma coisa que falar que eu matei o Lineu”, indignou-se José Dirceu. Exemplos como esses dão a medida da proximidade da teledramaturgia com as tramas cotidianas dos brasileiros.

Essa aproximação também pode suscitar equívocos, sobretudo quando se toma a realidade pela ficção. O maniqueísmo, próprio dos folhetins eletrônicos, que demarcam muito bem o território dos bons e dos maus, pode provocar no público a falsa noção de que também o mundo real se divide entre bons e maus, ocultando que a realidade é bem mais complexa e dialética do que isso. Outro engano é a crença de que, assim como na ficção, a realidade pode ser modificada pela intervenção de apenas um protagonista. O discurso das tramas telenovelísticas não inclui a perspectiva de mudanças engendradas coletivamente, pois atribui a um personagem, o protagonista-herói, o poder de mudar a realidade. Desse modo, ainda que aborde temas políticos, revela, quase sempre, um discurso politicamente desmobilizador.

Até aqui procurei tratar de alguns elementos que integram a composição de uma telenovela: sua dimensão cultural, sua produção e a técnica da teledramaturgia. A seguir, passo a abordar uma peça-chave na narrativa ficcional: o personagem. Reafirmo, porém, que interessa a este trabalho o personagem-professor.

3.3 O Personagem-professor na Telenovela Brasileira

Como já foi mencionado, para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, busquei ouvir os docentes que trabalham em escolas públicas de Goiânia. Assim, para apreender a representação do professor na telenovela brasileira, algumas respostas dos professores da SME ao questionário por mim aplicado servirão de guia, afinal sinalizam um tipo de visão que o professor da vida real pode ter ante a sua representação na ficção.

- A imagem que fazem do professor é estereotipada (Professor 151).
- Não concordo com a forma negativa com que a TV retrata o profissional em Educação (Professora 70).

- Não me lembro de uma novela em que o professor tenha tido um papel relevante (Professor 161).

Pelas afirmações dos pesquisados, o professor não costuma aparecer com destaque nas telenovelas e, quando isso ocorre, sua imagem é negativa ou estereotipada. Devo esclarecer que a estereotipia é o lugar-comum, o clichê. Personagens estereotipados não apresentam densidade e são simplistas na incorporação de elementos já consagrados no imaginário massivo e popular. A professora severa que usa óculos e uma régua para apontar no quadro é um exemplo de estereótipo. As telenovelas são repletas de estereotipias, e isso se deve, em grande parte, à sua herança dramaturgica, legatária do melodrama e também à opção por uma estratégia narrativa facilmente assimilável pelo público, o que faz do clichê um recurso freqüentemente utilizado não apenas na teledramaturgia, mas na programação televisiva como um todo.

Marcondes Filho (1998, p. 49) considera que na linguagem clichê se busca cativar o receptor, “embalando-o em sonhos, transportando-o para outros mundos de felicidade ou desgraça, bem longe da vida real”. Segundo o autor, as pessoas que assistem a cenas tradicionais de amor, de família feliz e de prosperidade, imediatamente se identificam com elas. “O clichê retrata o emocional, que busca insistentemente uma saída para a consciência, caracterizada pela forma repetitiva de agir, isto é, as pessoas esforçam-se freqüentemente para reviver emoções antigas através das representações da TV” (MARCONDES FILHO, 1998, p. 48).

Os personagens estereotipados carregam valores moralistas, como destaca Marcondes Filho, e apresentam características fixas como vilões e mocinhos, bandidos e policiais, mulher “libertina” e mulher recatada. Quando, porém, são apresentados tipos comuns, que podem ser encontrados na sociedade – eu diria, no imaginário social –, tais como o ávido consumidor, o tipo despojado que não dá valor ao dinheiro, o interessado em política, só para citar alguns exemplos, esses são chamados *tipo modais*, porque representam um modelo padrão. Isso, todavia, não os torna reais, na verdade são signos (MARCONDES FILHO, 1998).

[...] o signo representa qualquer fato social, pessoas, objetos, situações, acontecimentos, o mundo real, sem ferir ninguém, pois tudo já vem ‘domesticado’. Os signos filtram as desgraças, os problemas, as dores reais e, através disso, fazem com que os telespectadores convivam mais

naturalmente com a miséria, com a violência, tornando mais digerível sua vida (MARCONDES FILHO, 2000, p. 48).

Como nota Marcondes Filho (1998), a televisão trabalha com estes dois sistemas básicos de comunicação: o signo e o clichê. Logo, o apelo à emoção, o irreal e a referência à modelo padrão são elementos constitutivos dos personagens de novela.

Na análise que procederei a seguir pretendo ater-me à observação de um dos pesquisados, segundo o qual nunca percebeu a presença de um personagem-professor que fosse relevante às tramas dos folhetins eletrônicos. O protagonista assume o papel de maior relevância em uma narrativa dramática, seja no romance, no teatro, no cinema ou na televisão. O fio condutor do enredo é alinhavado pelo ator principal, o protagonista. Para tanto, conta com o auxílio dos coadjuvantes, que evidentemente ocupam papéis secundários.

O desempenho de um papel de professor por um protagonista não significava, por extensão, que o “papel professor” tenha relevância na trama. Em casos como o dos personagens, Márcia (*O Dono do Mundo*), Bento (*Uga, Uga*) e Helena (*Mulheres Apaixonadas*), a identificação “professor” é apenas um traço do personagem que o predisporá a determinadas ações. Se, todavia, fosse um engenheiro, um dono de uma loja ou funcionário público, isso não traria maiores conseqüências para o desenrolar da história. Aliás, grande parte dos personagens, protagonistas ou não, fazem da profissão apenas uma referência, quase nunca revelam o universo profissional do qual fazem parte. Isso ajuda a identificar a presença de personagens qualificados como professores, mas que não se aproximam das condições particulares dessa profissão.

As considerações dos pesquisados referentes à irrelevância, imagem negativa ou estereótipo dos personagem-professor deixam revelar a mediação da identidade docente nessa leitura. Haveria um “sentimento de coadjuvância” na percepção dos pesquisados? De outro modo, a realidade objetiva tem reservado aos professores apenas o lugar de coadjuvantes e assim tem sido representados na ficção? Antes, porém, de avançar na análise da auto-imagem dos professores, é preciso encaminhar este trabalho na direção de conhecer a representação de professor nas telenovelas brasileiras. Com esse objetivo, realizei um levantamento de todas as telenovelas que foram ao ar no Brasil, desde 1951, marco da estréia da primeira produção.

Em 55 anos de história de telenovelas brasileiras, 567 produções estiveram no ar. Esse número foi levantado com base em dois acervos: o livro *Memória da Telenovela Brasileira*, de Ismael Fernandes e o site www.teledramaturgia.com.br, administrado por Nilson Xavier. O trabalho de Fernandes é pioneiro e subsidia diversas pesquisas no País. Trata-se de um compêndio de todas as obras que foram ao ar desde 1951, informando a sinopse, o elenco e algumas curiosidades. Como a edição do livro que utilizei é de 1982 (1ª edição), para obter dados das produções realizadas a partir de 1982, recorri ao site supracitado.

Foram excluídas dos achados para este estudo, as minisséries, as *soap operas*, como *Malhação*, e infantis como *Chiquititas* (SBT), *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (Globo) e outros do gênero. Também não foram computadas as produções estrangeiras, como as novelas mexicanas transmitidas pelo SBT. Estão incluídas no montante analisado, as produções que estavam no ar até 15 de maio de 2006, data de corte da presente investigação. Foram pesquisadas 12 emissoras, todas da TV aberta, seis das quais já se encontram extintas. A relação que se segue levou em conta apenas as obras produzidas pela própria emissora. Vale essa ressalva, porque algumas emissoras compram os direitos de veiculação de obras produzidas por outras. Posso citar, como exemplo, a exibição da novela *Mandacaru*, produzida pela Manchete em 1997 e, em 2006, no ar pela Bandeirantes. Esse fato também ocorria na década de 60, quando algumas produções da TV-Rio eram exibidas na TV Record, de São Paulo. O número de telenovelas produzidas juntamente com a emissora e o período de funcionamento desta podem ser conferidos no quadro a seguir.

Emissora	Nº de telenovelas	Período de funcionamento
1. Globo	229	Desde 1965
2. Tupi	113	1950 – 1980
3. Excelsior	55	1960 – 1970
4. Record	48	Desde 1953
5. SBT	39	Desde 1982
6. Bandeirantes	32	Desde 1967
7. Manchete	20	1983 – 1999
8. TV Paulista	11	1952 – 1965
9. Cultura – Fund. Pe. Anchieta	08	Desde 1969
10. Cultura	06	1964 – 1968
11. TV Rio	05	1955 – 1977
12. CNT/Gazeta	01	1992–2000 (período da parceria entre as duas emissoras)
Total	567	

Quadro 2 – Número de telenovelas produzidas por emissora

Fonte: Organizado pela autora deste estudo, com base em FERNANDES, I. *Memória da telenovela brasileira*, São Paulo: 1982; site <<http://www.teledramaturgia.com.br>> Acesso em: maio 2006; site <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: maio 2006.

Do total de 567 telenovelas, apenas 31 apresentam personagem-professor. Para levantar esse dado, considerei a sinopse das novelas e a relação dos personagens. As informações das primeiras telenovelas são muito sucintas, o que conduz à incerteza de que a ausência de personagem-professor seja um fato ou se isso decorre da superficialidade dos dados disponíveis. As sinopses, que por definição são sínteses, aparecem ainda mais resumidas no catálogo organizado por Fernandes e também no site de teledramaturgia. Esses materiais fornecem apenas o enredo principal motivador da ação dramática dos protagonistas. Algumas vezes identifiquei a presença de um professor entre a relação dos personagens, mas por ser coadjuvante nem sempre foi possível reconhecer a sua ligação no conjunto da trama, mesmo assim foram considerados no levantamento. As sinopses de *A Moreninha* (1975) e a de *Feijão e o Sonho* (1976) fazem referência a personagens poetas – Felipe (Marco Nanini) e Juca (Cláudio Cavalcanti), respectivamente – mas não explicitam se há uma vinculação com o magistério, por isso não estarão sujeitos

à análise, bem como os personagens identificados como ex-professores, Orestes (Paulo José/*Por Amor*) e Lorena (Susana Vieira/*Mulheres Apaixonadas*), por exemplo.

É necessário esclarecer que o protagonista é o personagem básico da ação dramática, podendo ser, como salienta Comparato (1995, p. 122), “uma pessoa, um grupo de pessoas, ou qualquer coisa que tenha capacidade de ação e de expressão”. O coadjuvante, por sua vez, é o personagem secundário. Considerando as particularidades das telenovelas, que narram diversas subtramas amarradas ao núcleo dramático principal, alguns coadjuvantes despontam e ganham relevância em determinadas fases da história. Essa ascensão tanto pode estar prescrita no roteiro, como ser imposta pela boa atuação do ator ou pela popularidade do personagem.

Na classificação do material pesquisado, 13 protagonistas foram identificados como professores, contudo, na trama, sua condição profissional se apresenta, na maioria dos casos, como assessória ou apenas como um “componente dramático”, conforme a aceção de Comparato (1995, p. 122), um elemento cuja função é complementar, não possuindo a profundidade que se requer de um personagem mais elaborado. Isso significa que protagonistas identificados como professores não tornam necessariamente relevante a categoria profissional docente.

O quadro que se segue relaciona as produções, de todas as emissoras, desde 1951, nas quais os protagonistas são identificados como professores.

Telenovela	Emissora	Ano	Personagem	Ator/Atriz
1. A Última Testemunha	Record	1968	Maria Tereza	Susana Vieira
2. Rosa dos Ventos	Tupi	1973	Antônio Carlos	Adriano Reis
3. Nina	Globo	1977	Nina	Regina Duarte
4. Memórias de Amor	Globo	1979	Aristarco	Jardel Filho
5. Os Adolescentes	Band	1981	Túlio	Kito Junquiera
6. Partido Alto	Globo	1984	Maurício	Cláudio Marzo
7. A Gata Comeu	Globo	1985	Fábio	Nuno Leal Maia
8. Salvador da Pátria	Globo	1986	Clotilde	Maitê Proença
9. Dono do Mundo	Globo	1991	Márcia	Malu Mader
10. Marcas da Paixão	Record	2000	Guida	Carla Regina
11. Uga Uga	Globo	2000	Bento	Humberto Martins
12. Coração de Estudante	Globo	2002	Eduardo	Fábio Assunção
13. Mulheres Apaixonadas	Globo	2003	Helena	Christiane Torloni

Quadro 3 – Representativo dos protagonistas identificados como professores nas telenovelas brasileiras.

Fonte: Organizado pela autora deste estudo, com base em FERNANDES, I. *Memória da telenovela brasileira*, São Paulo: 1982; site <<http://www.teledramaturgia.com.br>> Acesso em: maio 2006.

Em face da insuficiência de dados, outros possíveis protagonistas de duas produções, da década de 60, não constam da relação acima. De qualquer modo, pelo resumo do enredo de *As Professorinhas* e *Os Rebeldes* é plausível afirmar que a figura do professor era de destaque. *As Professorinhas*, de Lúcia Lambertini, narrava os dramas de um grupo de professoras e os problemas do cotidiano da profissão. A novela foi ao ar em 1965, na TV Cultura, e uma nova produção foi exibida em 1968, na TV Record²⁶. A julgar pelo título e pela proposta do enredo, o personagem-professor parece ter relevância na trama, mas não foi possível, neste trabalho, apontar que elementos estavam presentes na representação desse profissional. A novela *Os Rebeldes*, de Geraldo Vietri, estreou na TV Tupi em 1967 e pela sinopse o centro gerador da história era a sala de aula. A trama envolvia os problemas morais, sociais e os conflitos de gerações entre pais,

²⁶ Consta que este foi o primeiro *remake* de telenovelas no Brasil (Cf. site *teledramaturgia*).

filhos, professores e alunos. Parece-me que também o papel do professor tem posição privilegiada, mas a carência de dados inviabilizou a análise.

A seguir, apresento a relação das telenovelas em que o papel de professor é interpretado por um coadjuvante e, assim, completo a relação dos personagens “professor” nas telenovelas brasileiras.

Telenovela	Emissora	Ano	Personagem	Ator/Atriz
1. Saramandaia	Globo	1976	Aristóbulo	Ary Fontoura
2. Gaivotas	Tupi	1979	Idalina	Márcia Real
3. Mania de Querer	Manchete	1986	João	Leonardo Vilar
4. Roque Santeiro	Globo	1986	Astromar	Ruy Rezende
5. Dona Beija	Manchete	1986	Gaudêncio	Fernando Eiras
6. Corpo Santo	Manchete	1987	Marinalva	Marie Vielmont
7. Rainha da Sucata	Globo	1990	Caio	Antônio Fagundes
8. Araponga	Globo	1990	Jansen	Ewerton de Castro
9. Fera Ferida	Globo	1993	Praxedes	Juca de Oliveira
10. Renascer	Globo	1993	Lu	Leila Lopes
11. Cara & Coroa	Globo	1995	Rubinho	Luís Melo
12. História de Amor	Globo	1995	Medina	Mário Lago
13. Colégio Brasil*	SBT	1996	Miss Dayse	Ítala Nandi
14. Cravo e a Rosa	Globo	2000	Edmundo	Ângelo Antônio
15. Beijo do Vampiro	Globo	2002	Antunes	Mário Schoemberger
16. Mulheres Apaixonadas	Globo	2003	Raquel e Santana	Helena Ranaldi e Vera Holtz
17. Cabocla	Globo	2004	Mariquinha	Carolina Kasting
18. América	Globo	2005	May	Camila Morgado

Quadro 4 – Representativo dos coadjuvantes identificados como professores nas telenovelas brasileiras.

Fonte: Organizado pela autora com base em FERNANDES, I. *Memória da telenovela brasileira*, São Paulo: 1982; site <<http://www.teledramaturgia.com.br>> Acesso em: maio 2006.

*A sinopse desta novela sugere a presença de outros professores, mas a relação do elenco apenas informa os nomes dos personagens, sem o indicativo da profissão.

Se o trabalho é um elemento fundamental na constituição da identidade do indivíduo, nas telenovelas a composição dos personagens é ancorada na

subjetividade, nas predisposições do caráter e nos sentimentos e emoções que deixam aflorar. Em geral, os personagens são incorporados ao imaginário do telespectador e lembrados como bons, maus, sedutores, ciumentos e não, necessariamente, pelo ofício que desempenharam na trama. Isso ajuda a compreender o tratamento superficial conferido a várias profissões e a recorrência aos estereótipos. Os casos de exceção são aqueles em que o labor do personagem integra de modo relevante o seu perfil, refletindo sua importância no enredo.

É necessário ponderar, porém, que a representação do professor na ficção, mesmo quando superficial, não é isenta, porque os personagens criam modelos e ocupam um lugar na ficção e no imaginário do espectador. Com base nos dados pesquisados, pude apurar as representações mais freqüentes dos professores nas telenovelas. Elas remetem aos *tipos modais*, referidos por Marcondes Filho (1998), ou seja, modelos que poderiam ser encontrados na sociedade ou, conforme minha análise, representações presentes no imaginário social. Notei que o personagem “professor” encontrado nas telenovelas poderia ser agrupado em alguns tipos, que apresento a seguir.

O personagem-professor na telenovela Os "tipos" mais freqüentes

O Atrapalhado



Personagem: Prof. Bento
Ator: Humberto Martins
Novela: Uga Uga (Rede Globo/2000)



Personagem: Caio Szemanski
Ator: Antônio Fagundes
Novela: Rainha da Sucata (Rede Globo/1990)

O Arcaico



Personagem: Aristarco
Ator: Jardel Filho
Novela: Memórias de Amor (Rede Globo/1979)



Personagem: Aristóbulo
Ator: Ary Fontoura
Novela: Saramandaia (Rede Globo/1976)



Personagem: Praxedes
Ator: Juca de Oliveira
Novela: Fera Ferida (Rede Globo/1993)



Personagem: Astromar
Ator: Ruy Resende
Novela: Roque Santeiro (Rede Globo/1986)

O Objeto de Desejo



Personagem: Lu
Atriz: Leila Lopes
Novela: Renascer (Rede Globo/1993)



Personagem: Raquel
Atriz: Helena Ranaldi
Novela: Mulheres Apaixonadas (Rede Globo/2003)

A Pura e Casta



Personagem: Mariquinha
Atriz: Carolina Kasting
Novela: Cabocla (Rede Globo/2004)



Personagem: Márcia
Atriz: Malu Mader
Novela: O Dono do Mundo (Rede Globo/1991)



Personagem: Helena
Atriz: Gabriela Rivero
Novela: Carrossel (SBT/1991)



Personagem: Afrânio
Ator: Charles Paraventi
Programa: Malhação (Rede Globo)



Personagem: Rubinho
Ator: Luís Melo
Novela: Cara & Coroa (Rede Globo/1995)

Os Malditos



Personagem: Santana
Atriz: Vera Holtz
Novela: Mulheres Apaixonadas (Rede Globo/2003)



Personagem: Orestes
Ator: Paulo José
Novela: Por Amor (Rede Globo/1998)

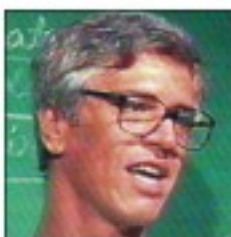


Personagem: May
Atriz: Camila Morgado
Novela: América (Rede Globo/2005)

Heróis e Heroínas



Personagem: Nina
Atriz: Regina Duarte
Novela: Nina (Rede Globo/1977)



Personagem: Fábio
Ator: Nuno Leal Maia
Novela: A Gata Comeu (Rede Globo/1985)



Personagem: Eduardo
Ator: Fábio Assunção
Novela: Coração de Estudante (Rede Globo/1985)



Personagem: Clotilde
Atriz: Maitê Proença
Novela: O Salvador da Pátria (Rede Globo/1989)

3.3.1 O Atrapalhado

Em *Uga Uga*, o sargento Baldochi, interpretado pelo ator Humberto Martins, simula sua própria morte para fugir de bandidos, passando a viver com uma falsa identidade – a de professor Bento – em uma cidadezinha do interior. O valente e destemido sargento, quando se mascara de professor, torna-se sensível, tímido e *atrapalhado*. A condição de professor é meramente um adereço. Em todo caso, revela um certo “tipo” de professor: o intelectual tímido e atrapalhado, tão dedicado aos livros que relega sua sexualidade a um plano secundário.

Em *Rainha da Sucata*, Antônio Fagundes era Caio Szemanski, um professor gago, desajeitado, de óculos grandes e não muito alinhado no vestir, o que denotava sua despreocupação com a aparência. O personagem era manipulado por sua noiva autoritária, Nicinha (Marisa Orth). A certa altura da trama, é formado um triângulo amoroso com a bailarina, ainda mais desastrada do que Caio, Adriana (Cláudia Raia). O traço principal do personagem de Fagundes não era a condição de professor, mas o apelo à caricatura e ao humor. A escolha do indicativo de professor na composição de um personagem atrapalhado parece, entretanto, reafirmar concepções preconcebidas socialmente, que identificam o intelectual como um ser alheio à realidade que o cerca.

3.3.2 O Arcaico

Aristarco (*Memórias de Amor*), Aristóbulo (*Saramandaia*), Astromar (*Roque Santeiro*), Praxedes (*Fera Ferida*). Os nomes incomuns já sugerem o perfil dos personagens. São homens que demonstram erudição e austeridade e não se intimidam em ser preciosistas, por vezes, fazendo referências em latim ou ilustrando suas intervenções com apartes explicativos. Postados no alto patamar do saber, são inacessíveis. O “arcaico” é um típico professor da Pedagogia Tradicional, em que a centralidade do ensino está no mestre. A relação que mantém com seus alunos é distante, formal e esta postura cria sobre si uma aura de mistério. Seria esse o motivo de Aristóbulo e Astromar serem lobisomens? O compromisso com a alegoria é o pressuposto das narrativas que optam pelo realismo fantástico, como nas

novelas *Saramandaia* e *Roque Santeiro*. Essa linguagem permite fazer do enredo uma metáfora da realidade, oferecendo espaço aos personagens exóticos, bizarros e fantasiosos.

Lembrado por alguns docentes da SME de Goiânia, o professor Astromar é citado como “uma figura misteriosa, estranha, mas um sábio” (Professor 86). Sua erudição o tornava incompreendido pelas pessoas, mas exatamente por isso a população o reverenciava, ponderou a Professora 09. É considerado um personagem caricato pela Professora 07, mas com o qual se identifica justamente por ser engraçado. Chama atenção a insistência de Dias Gomes, autor das duas novelas, em estabelecer uma conexão entre professor e lobisomem. O homem ilustrado, culto e civilizado traz dentro de si uma besta-fera? Talvez poderia ser uma hipótese para essa alegoria.

3.3.3 O Objeto de Desejo

Os professores da ficção incluídos como “objeto de desejo” são os que involuntariamente, ou não, despertam a paixão de seus alunos. Poderia ser identificada, nessa categoria, as seguintes personagens: Lu (*Renascer*), Mariquinha (*Cabocla*), Clotilde (*O Salvador da Pátria*) e Raquel (*Mulheres Apaixonadas*). Não só mulheres se enquadram nesse perfil, mesmo personagens masculinos fazem esse tipo. O professor é o centro das atenções dentro da sala de aula, além de ser um modelo a ser seguido. Desse modo, a relação professor/aluno é permeada por idealizações. Ao contrário do “tipo arcaico”, muitas vezes assexuado, este perfil de personagem não é impermeável às emoções e pode até priorizar o jogo de sedução em detrimento de seu ofício.

Clotilde e Raquel extrapolaram o campo das idealizações e sucumbiram à paixão por seus alunos, respectivamente Sassá Mutema (Lima Duarte) e Fred (Pedro Furtado). De acordo com alguns dos professores da SME de Goiânia, a atitude de Raquel é condenável. “Separo muito bem a minha vida pessoal da profissional”, justifica a Professora 48, resposta essa em concordância com a opinião expressa pelas Professoras 25 e 52 e dita de forma ainda mais enfática pela Professora 24: “Não me envolveria com alunos”.

Os tipos “objeto de desejo” confirmam a antiga suspeita de que a convivência entre homens e mulheres no ambiente escolar pode ser “perigosa”. Essa concepção esteve arraigada à possibilidade de ingresso das mulheres no magistério:

Tudo leva a crer que em apenas mais um lugar [o outro era o lar], a escola, a mulher estaria também protegida, pois lá estaria longe daquele que é tão perigoso: o homem. Como atingir esse espaço? Sendo professora! Só assim poderia chegar àquele lugar, a escola, aquele local tão “assexuado”, tão “asséptico” (ASSUNÇÃO, 1996, p.20).

Ao ocupar outros espaços no magistério, trabalhando em diversos níveis de ensino, a professora passou a conviver com homens, tanto na condição de alunos, quanto de colegas. A escola, que se tornou um espaço profissional para a mulher por não representar perigo à sua honra, em muitos casos, já não é mais um ambiente “assexuado”.

3.3.4 A Pura e Casta

A personagem Márcia, vivida por Malu Mader, na novela *O Dono do Mundo*, exemplifica o fato de que, nas novelas, ser “professora” é um elemento que aparece na caracterização da personagem, mas essa condição profissional não denota relevância na trama. Eis um trecho da sinopse:

Felipe Barreto, um famoso e arrogante cirurgião plástico, conhece a professora suburbana Márcia, noiva de Wálter, funcionário de sua clínica. Ao saber que a moça é virgem, fica louco de desejo e, durante o casamento dela, aposta com o amigo Júlio que consegue levá-la para a cama antes do noivo. Ele ganha a aposta ao oferecer ao casal a lua-de-mel no Canadá, para onde também estava indo viajar. Mas os acontecimentos que levam a isso mudam para sempre o rumo da vida dos envolvidos (SINOPSE, <<http://www.teledramaturgia.com.br>>, acesso em 15/05/2006).

De acordo com a descrição de Gilberto Braga, Márcia é “jovem, bela, vital, pura, um desses seres, enfim, que poderiam ter inspirado essa tal crença na bondade essencial do homem” (BRAGA, 1990). Márcia poderia ser balconista de loja, caixa de supermercado, ascensorista de elevador, manicure, enfim, poderia desempenhar quaisquer desses ofícios, sem prejuízo ou benefício da trama. A

opção do autor em fornecer à sua personagem o perfil de uma jovem pura e boa encontrou, contudo, sua realização em um certo tipo de imagem de professora, que julgou estar presente no imaginário do espectador. Assim, o autor descreve a personagem e sua profissão:

Porque, com efeito, Márcia pouquíssimo conhece da vida. Quando terminou os estudos de segundo grau e sentiu vontade de trabalhar, a madrinha Nanci logo lhe arrumou uma colocação numa creche. No trabalho, Márcia é a alegria das crianças, a quem dá muito carinho, divertindo-se como se fosse uma delas. Às vezes, este amor com crianças faz com que Márcia tenha vontade de estudar Pedagogia, mas Walter, seu noivo, a influencia para que ela não se torne uma profissional (BRAGA, sinopse *O Dono do Mundo*, 1991).

A idéia de que para ser professora basta gostar de crianças pressupõe que, em primeiro lugar, essa qualidade é inerente às mulheres e, por conseguinte, ninguém melhor que elas, naturalmente vocacionadas, para se dedicarem à “missão” do magistério com amor, doação e abnegação (ASSUNÇÃO, 1996).

Embora não participe da amostragem desta pesquisa, a professora Helena (Gabriela Rivero), da novela mexicana *Carrossel*, é uma boa representante do modelo “pura e casta”. O enredo da trama era centrado em uma escola e nos problemas que apareciam no cotidiano da sala de aula. No ano de 1991, a novela elevou os índices de audiência do SBT. Entre os pesquisados da SME de Goiânia, 8% citaram a professora Helena, dizendo aprovar seu perfil. Vale notar que só mulheres fizeram essa referência. Algumas professoras afirmaram identificar-se com essa personagem pelo seu envolvimento com os alunos (Professora 141), por ser carinhosa (Professor 01) e pela doçura, ternura e disposição de “ajudar os alunos” (Professora 04).

As respostas das professoras da SME de Goiânia reforçam a imagem de “pura e casta” atribuída às docentes. Esse tipo, na vida real, encontra parentesco com a “tia” da escola primária. E aqui vale a análise de Miguel Arroyo:

A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. Esses traços têm um reconhecimento bastante forte no imaginário social, porém não conferem um estatuto profissional (ARROYO, 2000, p.30).

A identificação que as pesquisadas demonstram ter com esse “tipo” revela a visão que possuem do magistério como um ofício que requisita o carinho maternal para com os alunos. Nessa perspectiva, a escola seria uma extensão da casa e a docência uma conseqüência natural do “ser mulher”. O tipo “pura e casta” é, ainda, o estereótipo da mulher bonita, meiga e feliz, indiferente ao contexto político e econômico do qual faz parte. Uma professora, assim, dificilmente estará desenvolvendo algum trabalho científico, investindo no seu aperfeiçoamento profissional ou pleiteando melhores condições de trabalho.

3.3.5 O Show Men

A *soap opera Malhação*, exibida pela Rede Globo, dadas as características que a diferencia das novelas tradicionais, não compõe o objeto deste estudo. Os professores da SME de Goiânia pesquisados foram alertados para essa ressalva, ainda assim, vários personagens da *Malhação* foram citados. Sendo assim, convém um aparte para a análise de alguns “tipos”. Posso previamente dizer que, apesar de o contexto das tramas ser uma escola particular – o Colégio Múltipla Escolha – , as intrigas e os romances dão a tônica do folhetim eletrônico juvenil. Na opinião de um dos pesquisados, os professores da vida real são desvalorizados nessa representação, porque “aparecem apenas como pano de fundo para outros enredos e intrigas” (Professora 79). Há uma proliferação de estereótipos em *Malhação*, em decorrência da composição superficial dos personagens. O professor de Biologia, Afrânio, um dos personagens citados pelos professores da SME, faz o tipo excêntrico. Na descrição dos pesquisados, ele é muito extrovertido e teatral (Professora 101) e alguns se identificam com ele em virtude dos recursos novos e diferentes que utiliza para atrair a atenção dos alunos (Professora 134). Também por recorrer a técnicas diferentes, o personagem Rubinho (Cara & Coroa) foi lembrado por alguns pesquisados. Rubinho era um professor de História bastante teatral, que usava recursos pouco convencionais na exposição dos conteúdos. “Gosto muito de fazer diferente”, justificou o Professor 102.

Na vida real, esse perfil encontra expressão entre os professores de cursos preparatórios para o vestibular, os chamados cursinhos. Com salas muito cheias,

nas quais é necessário um microfone para se fazer ouvir, esses professores tornam a aula um momento de *mise-en-scène*, personificando um ensino que visa muitas vezes ao espetáculo e não à reflexão. No *show* para atrair a atenção da “platéia de alunos”, não raro muito heterogênea e dispersa, vale muito a *performance* do professor. A ênfase nos meios, recursos e métodos, muitas vezes, resvala em certas vertentes pedagógicas que apresentam um mal disfarçado tecnicismo.

3.3.6 Os Malditos

Este é apenas um aparte, porque nas telenovelas não é comum um personagem-professor fazer o “tipo maldito”, até porque se pressupõe que o docente represente um modelo de conduta a ser seguido pelos alunos. Alguns poucos personagens, porém, fugiram a esta regra. Em *Os Adolescentes*, exibida na Band em 1981, Túlio é um ex-viciado que se tornou um professor íntegro, mas reencontra uma terrível testemunha de seu passado. Em *Por Amor* (1998), Orestes (Paulo José) era um ex-professor de Matemática, desempregado e alcoólatra. Também alcoólatra era Santana, professora de Geografia de uma escola particular em *Mulheres Apaixonadas*. Manoel Carlos, autor da novela, disse que a criação de uma professora viciada foi intencional. “Eu quis colocar uma professora de adolescentes que bebesse, porque me parece que isso acentua a gravidade do problema”, revelou Manoel Carlos em entrevista à revista *Veja* (09 jul. 2003, p.76). A estratégia do autor não agradou a alguns professores da SME de Goiânia: “A personagem denigre a imagem do professor por ser alcoólatra” (Professor 52). Os “vícios” da professora americana May (Camila Morgado), porém, são de caráter. A Professora 162 diz que a personagem de *América* é “radical e prepotente” e não se identifica com ela. Intransigente, May não economiza esforços para atingir seus objetivos, mesmo em decorrência de prejuízos alheios.

3.3.7 Heróis e Heroínas

Nina (*Nina*), Fábio (*A Gata Comeu*), Clotilde (*O Salvador da Pátria*) e Eduardo (*Coração de Estudante*). A composição desses personagens incluía o fato de serem professores, de tal maneira que o ofício que desempenhavam era um elemento constitutivo da caracterização do personagem, além de ser relevante no desenrolar da trama.

Nina é professora em um rígido colégio e luta contra a moral conservadora da década de 1920. Eduardo é professor de Biologia, leciona em uma universidade e cuida sozinho de seu filho, com quem mantém uma relação muito afetuosa. O projeto para a construção de uma usina hidrelétrica próxima à universidade o mobiliza a lutar, juntamente com seus alunos, pela preservação ambiental daquela região.

Fábio talvez seja o menos denso dos “heróis”, até porque a trama tem uma linguagem leve e despretenciosa, entretanto, várias cenas buscam explicitar o caráter firme e íntegro do personagem. Professor do ensino fundamental, tornou-se viúvo muito cedo, condição que o obrigou a cuidar sozinho da educação dos filhos. Essas características tornam-se ainda mais evidentes diante da geniosa e mimada Jô Penteadado (Christiane Torloni), com quem vai viver uma relação conflituosa até admitirem estar apaixonados.

É possível notar algumas semelhanças entre Fábio e Eduardo. Os dois são homens que cuidam, sozinhos, de seus filhos. São bons pais, o que talvez justifique serem bons professores. A mesma correlação que se verifica entre o magistério e a maternidade mostra-se na composição desses personagens. Provavelmente sejam “versões masculinas de professoras”.

Clotilde é engajada no projeto de alfabetização de adultos e compreende o seu ofício como importante para a transformação social. Clotilde foi a professora mais lembrada pelos pesquisados da SME de Goiânia, além de ser aquela que possui um perfil com o qual a maioria se identifica. No capítulo que se segue, buscarei apresentar essa personagem, com vistas a compreender o que sustenta a identificação dos professores da vida real com esta professora da ficção.

CAPÍTULO 4

Representação e Auto-Imagem

Procurei mostrar nos capítulos anteriores que as representações de professor, presentes nas telenovelas, privilegiam “tipos” já consagrados no imaginário social, o que pode revelar o modo como a sociedade enxerga o professor da vida real. Este, por sua vez, ao se ver supostamente refletido na tela – e interpelado pela mediação da identidade profissional – evidencia a imagem que faz de si no exercício de seu ofício.

Nos dados colhidos junto aos professores da SME de Goiânia, é possível depreender como a identificação, o estranhamento e a idealização aparecem na leitura da representação de professor feita pelos docentes da vida real.

Solicitados – conforme a questão número 3 do questionário – a citar um “professor de novela” que vinha à memória, 78 pesquisados indicaram um nome. Dez dos mencionados, porém, não foram incluídos na análise por não ser personagens representativos de professores. As 68 citações válidas para o objetivo deste trabalho resultou em 20 referências, pois alguns personagens foram citados mais de uma vez. Os números mostraram que

- **57%** não se identificam com os personagens;
- **40%** confirmam se reconhecerem na representação;
- **3%** se abstiveram da resposta.

É possível concluir, portanto, que a maioria dos pesquisados *não se reconhece* nas representações de professores das telenovelas. Antes de expôr esses números como elementos a serem analisados, apresento um quadro com a relação dos personagens citados, a telenovela de que participaram e o número de citações.

Personagem / Ator ou Atriz	Telenovela	Número de citações
Clotilde (Maitê Proença)	O Salvador da Pátria	14
Raimundo (Chico Anysio)	Escolinha do Prof.Raimundo*	8
Raquel (Helena Ranaldi)	Mulheres Apaixonadas	7
Mariquinha (Carolina Kasting)	Cabocla (<i>remake</i>)	6
Helena (Gabriela Rivero)	Carrossel*	6
Astromar (Ruy Rezende)	Roque Santeiro	4
Pascoallete (Nuno Leal Maia)	Malhação*	3
Mark Thackeray (Sidney Poitier)	Ao Mestre Com Carinho**	3
Santana (Vera Holtz)	Mulheres Apaixonadas	2
Fábio (Nuno Leal Maia)	A Gata Comeu	2
Afrânio (Charles Paraventi)	Malhação*	2
Edmundo (Ângelo Antônio)	O Cravo e a Rosa	2
Aristóbulo (Ary Fontoura)	Saramandaia	2
Lu (Leila Lopes)	Renascer	1
Rubinho (Luís Melo)	Cara & Coroa	1
Girafales (Rubén Aguirre)	Chaves*	1
Naná (Rosa Maria Murtinho)	Malhação*	1
May (Camila Morgado)	América	1
Helena (Christiane Torloni)	Mulheres Apaixonadas	1
Pat Conroy (John Voight)	Conrack**	1

Quadro 5 – Representativo dos personagens “professor” indicados pelos docentes da SME de Goiânia

* Programas estrangeiros ou que não se enquadram no gênero telenovela

** Filmes

Gostaria de complementar esse quadro com alguns números da questão número 4 do questionário, que é um desdobramento da anterior. Estes foram apurados com base na solicitação para que o pesquisado justificasse a escolha do personagem-professor, argumentando se via sua semelhança com o personagem. O gráfico, a seguir, mostra apenas os 5 personagens mais lembrados e a resposta afirmativa ou negativa à questão.

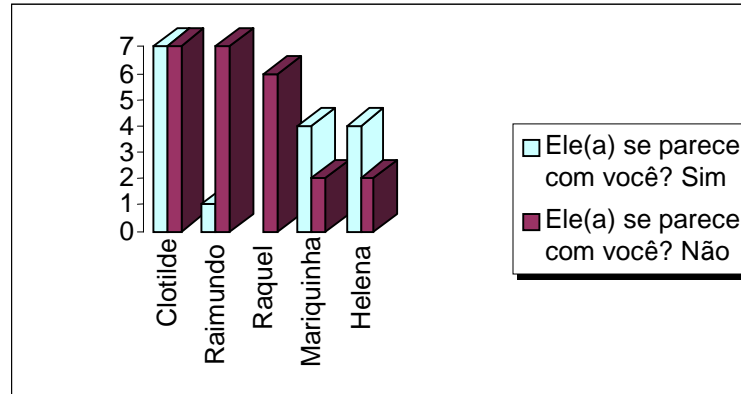


Gráfico 1 – Comparativo dos cinco personagens mais votados conforme a questão n. 4: “Como professor, acha que esse personagem citado se parece com você? Sim ou Não. Por quê?”

Os números de 0 a 7, à esquerda, no quadro, representa a quantidade de vezes que o personagem recebeu “sim” ou “não”.

Como é possível notar pelo Quadro 5, na página anterior, algumas citações não preenchem os critérios propostos nesta investigação, isto é, referem-se a personagens de filmes, seriados ou personagens de novelas estrangeiras, mesmo assim, por terem sido expressivamente citados serão submetidos à análise. São esses os casos do professor Raimundo (Chico Anysio), do programa humorístico *Escolinha do Professor Raimundo* (Rede Globo), e a professora Helena (Gabriela Rivero), da novela infantil *Carrossel* (SBT). A referência dos pesquisados ao personagem Mark Thackeray (Sidney Poitier) do filme inglês, *Ao Mestre Com Carinho*, tornou-se pertinente a este estudo, bem como a aparente rejeição à professora Raquel, de *Mulheres Apaixonadas*.

4.1 O “Valor” do Trabalho

Com oito citações, o professor Raimundo foi o segundo personagem mais citado pelos professores. Sete disseram que não se parecem com ele (conferir Quadro 5 e Gráfico 1). O programa humorístico, *Escolinha do Professor Raimundo*, mostra uma sala de aula composta por vários estereótipos de alunos: a ingênua-sedutora, o aplicado, o embromador, enfim, cada qual a repetir a mesma piada com pequenas variações. A escola fictícia funciona nos moldes do ensino tradicional: o

professor detém o saber. No programa, o personagem-professor permanece sentado em sua mesa inquirindo os alunos com questões soltas, fora de contexto ou de um programa de estudos. O resultado é que as perguntas formuladas pelo professor são mal interpretadas pelos estudantes e esse é o mote das piadas que se seguem. Depois de ouvir uma sucessão de bobagens, o professor se volta para a câmera e pronuncia seu bordão: “E o salário, ó!” (Faz um gesto com os dedos polegar e indicador que demonstra ser pequeno o salário dos professores).

Dos oito pesquisados que citaram o professor Raimundo, apenas a Professora 53 disse que se identifica com o personagem. Ela ressalta que isso ocorre em alguns momentos, principalmente “quando ele se refere ao salário e ao desinteresse do aluno”. Em suas justificativas, os demais docentes buscam frisar que, apesar de ter sido lembrado, este personagem não guarda qualquer semelhança com eles. O Professor 75 revela que não se identifica com o professor Raimundo, por ele não ser “dedicado”. Não foi, porém, a falta de profissionalismo do personagem que levou a Professora 55 à avaliação: “Ele é ridículo!”. Ao fazer essa afirmação, a pesquisada situa a divergência que enxerga entre ela e o personagem, não no âmbito da prática docente, mas no espaço do reconhecimento social. Quando ela afirma que não se parece com Raimundo, por ele ser ridículo, a professora sugere que não se vê assim, ou pelo menos, que não gostaria de ser reconhecida como tal.

O personagem de Chico Anysio mostra a caricatura de um professor que não goza de prestígio social, é desmotivado e mal remunerado. Esse perfil foi rejeitado pelos pesquisados. Ao mesmo tempo pude ouvir comentários²⁷ como estes:

Quando eu era menina, o professor andava bem vestido e de salto alto. E hoje, professor e gari não tem muita diferença. Eu trabalho 2, 3 horários para usar uma roupa velha dessa (Professora I).

A nossa profissão é a mais desvalorizada (Professor J).

Quando os problemas da escola vão parar na TV, os professores é que são incompetentes (Professora L).

²⁷ Comentários dos professores presentes nos encontros de área promovidos pela SME de Goiânia. Quando necessário, farei a transcrição das falas dos docentes. Estes serão identificados pelas letras do alfabeto.

Não há dúvida de que os comentários dos pesquisados repercutem a minimização do valor social do magistério. Essa situação, conforme análise de Esteve (1999), caminha em paralelo com a desvalorização salarial do trabalho docente.

O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas, nos tempos atuais, o 'status' social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de 'ter um melhor emprego', isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro (ESTEVE, 1999, p.105).

A má remuneração e o desprestígio social são aspectos que caminham juntos, sobretudo porque o valor social do trabalho é medido pelo seu aporte financeiro, ou seja, os lucros que consegue gerar. Essa lógica da produção capitalista, contudo, não cabe na escola, pois essa não é um negócio, nem o conhecimento, uma mercadoria – pelo menos não deveria ser. Os professores das escolas públicas atuantes na Educação Básica, estão entre os profissionais mais mal remunerados. O gráfico a seguir mostra o valor médio do salário bruto do professor no Brasil.

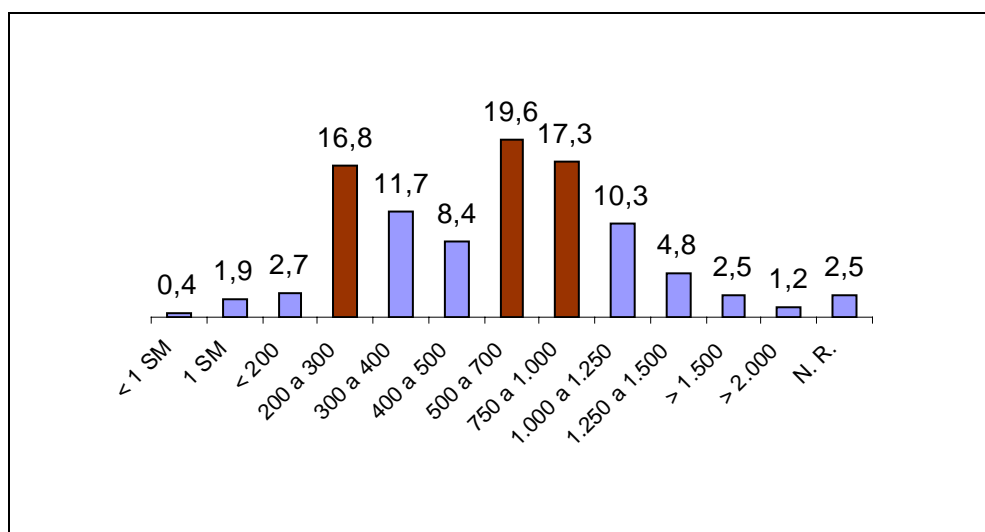


Gráfico 2 – Representativo do salário bruto dos professores da Educação Básica no Brasil.

Legenda: SM – Salário Mínimo; NR – Não responderam à questão

Referência do salário mínimo em abril de 2003: R\$ 240,00

Fonte: Pesquisa nacional realizada pela CNTE, divulgada em abril de 2003.

De acordo com o Gráfico 2, a média salarial da maioria dos professores que atuam na Educação Básica varia de R\$ 500 a R\$ 700. Esse valor, conforme o relatório final da pesquisa realizada em 2003 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), é insuficiente para um profissional, cuja atuação exige dedicação intensa, tempo para formação, atualização e aperfeiçoamento, além de condições econômicas mais favoráveis para o consumo de bens culturais.

Assunção (1996, p. 67) relata que em virtude dos baixos salários, algumas professoras envergonham-se em revelar sua profissão em situações que precisam informar seus ganhos, como no preenchimento de uma ficha cadastral para crediário em uma loja, por exemplo. Essa vergonha se faz acompanhar do desprezo que muitas professoras dizem sentir por parte da sociedade. O salário diminuto, como apregoa a sátira do professor Raimundo, é uma realidade para grande parcela do professorado, especialmente os que trabalham nas primeiras séries do ensino fundamental, espaço sabidamente ocupado, em sua maioria, por mulheres.

4.2 O Olhar Feminino

Relativamente bem citada, a professora Helena, da novela mexicana *Carrossel*, é um modelo ou espelho para as pesquisadas – só mulheres fizeram referência a essa personagem. Na descrição dos “tipos de professores” mais freqüentes nas telenovelas (Capítulo 3), caracterizei a referida professora como representante do tipo “pura e casta”, na seqüência deste texto outros desdobramentos desse modelo serão analisados.

Das seis menções dos pesquisados a essa professora, quatro apresentam como justificativa elementos que validam a imagem veiculada na ficção. São os seguintes comentários:

- É inteligente e eu também sou e era carinhosa com os alunos (Professora 01).
- É envolvida com a questão social dos alunos e as implicações que isso tem na aprendizagem (Professora 2).

- Pelo seu envolvimento com os alunos (Professora 141).
- Ela amava de paixão a sua profissão e se relacionava bem com os alunos (Professora 5).

Os argumentos demonstram que o critério de análise está centrado na relação professor/aluno. Para os sujeitos desta pesquisa, o bom relacionamento que Helena demonstrava ter com os alunos justifica o valor da profissão. Além disso, gostar da profissão, ser inteligente e acolhedora compõe um perfil de professora, com o qual as pesquisadas se identificam. Para a Professora 01, porém, não basta ser inteligente, ela deve ser “carinhosa”, como ela mesma se define.

Os comentários das professoras que afirmaram não se identificar com Helena são:

- Não sou tão melosa, as professoras de novela são um pouco fora da realidade, sou pé no chão (Professora 03).
- Era doce e terna, ajudava os alunos. Eu a admirava, mas não sou como ela. A realidade é diferente (Professora 04).

A Professora 04 admite que nutre uma admiração pela professora e que aprova sua postura profissional (ou seria pouco profissional?), mas a realidade impõe condições que a impedem de ser como a personagem. Em outras palavras, ela diz que não se parece com Helena, mas gostaria de se parecer.

Vale ressaltar que a personagem Helena, de *Carrossel*, foi citada somente por professoras com formação em Pedagogia, que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental. Recorro a Assunção (1996, p. 2) para iluminar os comentários das pesquisadas: “a prática docente e o cotidiano da professora primária encontram-se impregnados de um imaginário sobre seu papel profissional, e este encontra-se entrelaçado às representações sobre seu papel enquanto mulher [...]”. Desse modo,

o gostar e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres ao magistério primário. [...] De muito distante aprendemos, e permanece viva a sintonia entre professora-mulher-feminino. Ao ‘escolher’ ser professora, parece que estaríamos juntamente, e subjetivamente, escolhendo o ‘ser feminino’, ou não ‘escolhendo’ profissões ditas femininas, estaríamos colocando em risco o ‘ser feminino’ (ASSUNÇÃO, 1996, p. 12).

O significado de “escolha” é relativizado pela autora, pois é como se as “professoras primárias” tivessem sido escolhidas, em razão das relações sociais e

de gênero, marcadas por condicionamentos objetivos e simbólicos que vão delimitando um universo feminino, do qual a mulher toma parte sem mesmo se dar conta. “Há uma naturalização do papel, das atividades, dos gostos da mulher, como se não fizessem parte do processo de inculcação e assimilação presentes na socialização recebida” (ASSUNÇÃO, 1996, p.19). É por isso que ser professora primária, dotada dos atributos que se espera de uma mulher, em muitos casos, não é uma escolha, é antes, uma conformação:

Por meio da socialização recebida, das brincadeiras, dos passeios, do permitido e do proibido, o difícil seria imaginar que as professoras tomariam a profissão como forma de transgredir os desígnios para os quais foram conclamadas enquanto mulheres (ASSUNÇÃO, 1996, p. 19).

Essa subserviência à relação condicionante professora-mulher-feminino é um traço marcante da auto-imagem das professoras que referendaram o modelo da professora Helena. O contraponto dessa imagem pode ser analisado com base na percepção das pesquisadas sobre a personagem Raquel (Helena Ranaldi), de *Mulheres Apaixonadas* (2003).

Como mostra o Gráfico 1, Raquel foi a terceira mais citada, mas nenhuma pesquisada se considera parecida com ela (só mulheres indicaram este nome). Raquel é professora de Educação Física e trabalha em uma escola particular. Ela troca a cidade de São Paulo pelo Rio de Janeiro na esperança de mudar de vida, pois acabara de se separar do marido. Na escola, seu aluno Fred (Pedro Furtado), menor de idade, apaixona-se pela professora e passa a ser correspondido. O grande problema na vida de Raquel é que seu ex-marido a descobre em seu novo endereço e tem início o suplício da personagem. Marcos (Dan Stulbach) não aceita a separação, persegue a professora e a violenta física e psicologicamente, reiteradas vezes. Um dos grandes picos de audiência²⁸ da novela ocorreu quando a personagem apanha do marido com uma raquete de tênis.

As professoras da SME de Goiânia afirmam não se parecer com Raquel, porque a personagem não sabe separar a vida pessoal da profissional. Essa situação se mostra no envolvimento que mantém com Fred e no relacionamento conturbado com o ex-marido. As duas diretrizes do enredo da personagem atravessam o ambiente escolar, pois nele está a possibilidade de convívio com seu

²⁸ A cena atingiu o pico de 51 pontos de audiência quando foi ao ar em 09/06/03. A média mensal de audiência da novela na Grande São Paulo era de 42 pontos (VEJA, 09 de jul. 2003, p. 71).

aluno/amor e também é nesse espaço que ela se protege de seu ex-marido/algoz. Com o tempo, as questões pessoais de Raquel “maculam” seu ambiente de trabalho. Boatos dão conta de que ela e Fred talvez vivessem um romance, causando constrangimentos diante de colegas e alunos e embaraços junto à direção da escola. As agressões sofridas pela personagem comprometem a sua assiduidade ao trabalho, os hematomas tornam-se difíceis de disfarçar e o seu drama pessoal interfere no rendimento profissional como um todo.

Conforme já explicitado no item “objeto de desejo”, do Capítulo 3, algumas professoras reprovam o relacionamento amoroso de Raquel com seu aluno de forma tão contundente que soa moralista: “Ela denigre a imagem do professor por ter um caso com um aluno” (Professora 52). Mesmo a personagem apresentando como traço marcante sua condição de vítima, as pesquisadas não parecem se compadecer, apesar de ser esta uma situação real para muitas mulheres no Brasil. A não condescendência com Raquel, talvez, não signifique uma intransigência a situações similares na vida real, mas uma tentativa de auto-afirmação profissional, uma vez que escola e casa muitas vezes se misturam no imaginário feminino. Assunção (1996) apresenta o depoimento de uma diretora de escola, que ilustra essa “mistura”:

A mulher organiza a casa dela e ela acha que a escola deve ser organizada no mesmo nível, quantas vezes a gente até brinca com elas assim: ‘Se vocês não tão dando conta de organizar uma casa com quatro filhos, a gente com setecentos é complicado né?’ (...) a escola é uma casa grande. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 49).

A autora observa, com base no comentário da diretora de uma escola e de outras professoras, que, em nenhum momento, esta instituição é vista como inserida no amplo espaço da sociedade, mas, sim, como um “mundinho” particular. Perceber a escola como um local de trabalho articulado com o seu entorno social e político, diferentemente da personagem Raquel, é uma forma de as professoras se afirmarem como profissionais. Além disso, surpreendente seria as pesquisadas dizerem identificar-se com uma personagem-vítima, que, mesmo apresentando independência financeira, não é livre o bastante para escolher novos caminhos e vivenciar suas escolhas amorosas. Devo ponderar que a não identificação com um modelo nem sempre diz o que somos, pode apenas revelar o que não admitimos ou não queremos ser.

4.3 Polivalência e Mal-estar

A referência ao personagem do filme *Ao mestre com carinho* (1966) aparece três vezes entre as respostas. No longa-metragem inglês, o professor Mark Thackeray, interpretado por Sidney Poitier, assume uma classe com alunos adolescentes “desajustados” em uma escola pública na periferia de Londres. Todos os professores, até então, não tinham conseguido permanecer na turma, Mark, porém, encara o desafio e aos poucos sua tenacidade e dedicação vence a agressividade dos alunos, que passam a admirá-lo. No rol das hostilidades sofridas por este personagem negro estava o preconceito racial que alguns alunos explicitavam. O tom melodramático do filme rendeu-lhe grande popularidade, sendo freqüentemente referenciado entre aqueles que retratam a relação professor/aluno.

As justificativas para a escolha de Mark se dividem. A Professora 104 disse que se identifica com o personagem por causa das dificuldades que ele enfrentou ao trabalhar com a violência e o desinteresse dos alunos, sugerindo, de certo modo, que “violência e desinteresse” fazem parte do seu cotidiano escolar. A Professora 77, por sua vez, critica a atuação do personagem, com o qual não se identifica:

Ele ultrapassou os limites exigidos do profissional. De professor profissional ele aliou a postura de psicólogo, família, etc. Essa não é nossa função. Por não conseguir agregar essas várias funções, o profissional se deprime, se mortifica. Não quero essa postura em minha vida (PROFESSORA 77).

Ao justificar o motivo pelo qual não se identificava com o personagem, a Professora 77 aponta dificuldades relativas ao exercício profissional do magistério, deixando entrever, em sua resposta, que a sobrecarga de tarefas e responsabilidades afeta sua atuação, fazendo-a sentir-se uma incapaz. A elaboração da justificativa leva a referida professora a fazer uma auto-análise da sua condição como docente, definindo, então, que não pretende assumir postura similar ao personagem do filme.

É realista a reflexão que a pesquisada faz acerca da temática que o filme propõe, porque, como melodrama, o desfecho da história traz a solução dos problemas e resguarda o final feliz, mas a realidade nem sempre indica essa direção. Se fossem incluídos os personagens de cinema na galeria de “tipos de

professores” da ficção (Capítulo 3), certamente encontraríamos outras estereotípias. O personagem Mark, por exemplo, caberia numa nova categoria, a dos “professores super-heróis”. Enquanto o herói e a heroína ainda revelam certa humanidade, isto é, erram, titubeiam, demonstram algumas (poucas) fragilidades, os super-heróis estão acima do bem e do mal, são sobre-humanos. Como todo super-herói, Mark só depende de suas próprias habilidades e força. Sua cruzada contra a indisciplina e a falta de perspectivas dos estudantes é solitária, mas ele permanece firme no seu propósito, apesar da falta de apoio. Ao cabo da história, ele não demonstra desgaste emocional ou frustração com o magistério, pois a “regeneração” (quase mágica) de seus alunos é o corolário de seus mais altos propósitos.

Como observou a Professora 77, o que tem levado o professorado a “deprimir-se e mortificar-se”, há anos tem sido objeto de estudo no campo da Educação. O desajustamento entre o que se exige dos professores e as condições precárias que se impõem ao exercício da docência é chamado de *mal-estar docente*. Tal expressão, que encontra correspondência na língua francesa (*malaise enseignant*) e na inglesa (*teacher burnout*), descreve os efeitos permanentes e de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência diante das aceleradas mudanças sociais (ESTEVE, 1999, p. 98).

É possível notar que a transferência da responsabilidade de educar, função de toda a sociedade, para as mãos exclusivas da escola e do professor é um dos fatores que desencadeia o *mal-estar*, como observa Esteve:

Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais (ESTEVE, 1999, p. 98).

Também nessa direção, pude verificar alguns comentários entre os professores presentes nos encontros de área promovidos pela SME de Goiânia:

Os desafios são a alfabetização em turmas heterogêneas e sermos responsabilizados pelo fracasso dos alunos, sem considerar os problemas familiares, a falta de comprometimento da família, a indisciplina (Professor A).

No meu tempo os professores eram respeitados, hoje os pais entregam os filhos e diz: ‘cuida’, como se fôssemos babás (Professora B).

Considero que os nossos desafios são a indisciplina, superar o analfabetismo e a falta de compromisso da família (Professor C).

Sobre a indisciplina, o que posso dizer é que se os pais e os professores não podem corrigir os alunos, a polícia corrige (Professora D).

A indisciplina, o acúmulo de funções e a falta de compromisso da família são questões que aparecem nas interlocuções dos docentes como importantes desafios a enfrentar. Esses problemas repercutem diretamente no trabalho do professor, comprometendo seu desempenho e intensificando sua crise de identidade.

A intervenção da Professora F, a seguir, traz os problemas concernentes ao personalismo na Educação, nos seguintes termos: “Educação é uma questão política. Não só os profissionais de Educação são responsáveis”. Os professores, como representantes mais próximos da instituição escolar, entretanto, sofrem as conseqüências imediatas das mazelas do sistema de ensino. Um desses problemas é a indisciplina, que, na sua manifestação mais extremada, responde ao aumento da violência nas escolas. Isso se deve, na concepção de Esteve (1999) às mudanças na relação professor/aluno:

[...] verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes (ESTEVE, 1999, p. 107).

Embora as mudanças na relação professor/aluno sejam analisadas de modo pertinente nessa citação do pedagogo português, a seqüência de sua reflexão imputa mais culpa ao professor: “as relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina” (ESTEVE, 1999, p. 107). Entendo que a busca de novos modelos de convivência deve ser papel de todos os profissionais da Educação e as instituições escolares precisam ser capazes de colocar-se como espaço aberto à co-participação da família e da comunidade.

Os comentários dos professores da SME de Goiânia também revelam o que Apple (1986, p. 39) chama de *intensificação* do trabalho, que não se refere

somente ao trabalho docente, mas aos trabalhos intelectuais em geral. A intensificação relaciona-se à sobrecarga crônica de tarefas vivida pelo professor, o que limita seu tempo para as relações sociais, bem como para conservar-se atualizado em sua área, assim como compromete a qualidade do seu serviço. Essa intensificação se faz acompanhar da burocratização do trabalho escolar, com a imposição de regras e controle do processo de ensino/aprendizagem.

Esteve (1999) observa que, desde a década de 1970, tem havido uma grande fragmentação da atividade do professor, obrigando-o a ter de cumprir múltiplas funções, como descreve:

Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios, materiais, recreios e cantinas (ESTEVE, 1999, p. 108).

Essa intensificação do trabalho é parte de uma dinâmica de desqualificação que afeta o trabalho intelectual, uma vez que separam os trabalhadores em executores e *experts*, tornando os primeiros cada vez mais dependentes das idéias e dos processos fornecidos pelos segundos (APPLE, 1995). Tal dinâmica pode levar ao alijamento da autonomia do professor, tornando-o mero coadjuvante no processo de ensino. Guimarães (2004) discorda do aspecto determinista que essa perspectiva de análise pode induzir. Em sua concepção, a atividade profissional do professor traz em si a característica da mediação pedagógica e política. Nesse sentido, a natureza política da docência predispõe os professores a uma autonomia relativa.

A falta de definição dos contornos da profissão docente, também, agrava os dilemas “identitários” do professor, porque, com os limites muito elásticos, qualquer papel pode ser incorporado à profissão, de acordo com a conveniência do gestor ou as demandas do mercado. Com a “demissão” da sociedade e da família no tocante à tarefa de educar, como bem definiu Esteve (1999), a escola torna-se o locus primordial de socialização e o professor tem a sua gama de atribuições ampliada: “Eu perdi minha identidade para ser mãe, vó, tia, enfermeira” (Professora D).

A problemática da polivância foi assunto no encontro da área de Artes da SME de Goiânia. No caso específico desta área, os professores são instados a

trabalhar com várias linguagens, como artes visuais, música, teatro e dança. Alguns defenderam a não aceitação da polivalência no exercício do magistério, sugerindo a necessidade do reconhecimento das singularidades de cada linguagem artística, bem como a adoção de um currículo específico para cada sub-área. Outro grupo se posicionou de modo contrário à especialização. O Professor H considera a polivalência como um elemento importante da prática docente e defende que “o professor deve estar a serviço da educação na escola”. Este professor entende que a fragmentação do conhecimento em áreas e sub-áreas, própria do ensino formal, não favorece a aprendizagem. A seu ver, esse modelo fragmentado de conhecimento persiste nos cursos de formação de professores e tem servido de modelo nas escolas, entretanto, observa que o ensino fundamental deve ser mais generalista, bem como a formação do professor.

Embora a defesa do professor H à polivalência seja em nome de um docente capaz de transitar com desenvoltura pelas diversas áreas do conhecimento, efetivamente, esse conceito tem outra conotação nas instituições de ensino. A polivalência do professor nem sempre funciona como catalisadora de bons resultados no processo de ensino/aprendizagem, em muitos casos é apenas uma versatilidade necessária para suplantar a escassez de recursos materiais e as precárias condições de trabalho. A polivalência como sinônimo de “jogo de cintura” tem obrigado o professor a “se multiplicar” para assumir, de improviso, os variados papéis que o “enredo” lhe solicita. Isso pode até parecer um reconhecimento pelo seu potencial de atuação, mas a remuneração incompatível com seu esforço confirma o seu desprestígio.

4.4 Professora Clotilde: um Modelo?

Os números podem não ser expressivos, mas a professora Clotilde, da novela *O Salvador da Pátria*, interpretada por Maitê Proença, é a personagem com a qual os pesquisados da SME de Goiânia mais se identificam. Antes, porém, de perscrutar as possíveis razões para a escolha da referida personagem, considero relevante apresentar brevemente o contexto no qual a novela *O Salvador da Pátria* foi exibida e o diálogo das tramas da ficção e da realidade de 1989, ano da primeira exibição da obra às 20h30min, pela Rede Globo.

As telenovelas brasileiras, sobretudo pela característica de crônica, quando retiradas do contexto de origem no qual foi exibida e do qual fazia parte o seu público telespectador, podem perder seu sentido sócio-histórico. Esse “sentido” é difícil de ser apreendido por um olhar extemporâneo, daí a necessidade de resgatar as correlações de fatores que se agregam à tessitura das tramas telenovelistas. A novela *O Salvador da Pátria* buscou narrar a realidade brasileira de 1989 e, ao fazer isso, tornou-se ela mesma uma referência histórica.

O Salvador da Pátria foi ao ar de 09 de janeiro a 12 de agosto de 1989. Foram necessários 186 capítulos para que o autor Lauro César Muniz em colaboração com Alcides Nogueira e Ana Maria Moretzsohn narrassem a trajetória de um homem humilde e iletrado alçado à condição de político influente.

À época do lançamento da novela, Muniz definia sua trama como “uma parábola sobre a liderança” (*O GLOBO*, 08/01/1989). A justificativa para a escolha de tal assunto, conforme o autor, encontrava-se no contexto político brasileiro.

Nessa novela eu misturo tudo: humor, amor e trama policial. Mas o principal é que acho que ela vai ao encontro das ansiedades do povo brasileiro em 1989. Quebrei a cabeça procurando um tema compatível com a realidade brasileira de hoje, quando todos se sentem perdidos, mas vão apostar num homem, num líder. Num salvador da pátria...(MUNIZ, *O GLOBO*, 08/01/1989).

A convergência temática da novela com o momento político pelo qual passava o Brasil levou a inevitáveis comparações entre a trama da ficção e a trama da realidade. A comparação do personagem Sassá Mutema com candidatos que disputavam as eleições presidenciais gerou embaraços de natureza política entre a direção da Rede Globo, o autor da novela e lideranças políticas nacionais. Durante um encontro acadêmico promovido pelo NPTN, da ECA/USP, em 2002, Muniz comentou sobre as interferências que a novela sofreu:

Em 1989, já não havia mais a censura formal, mas houve uma interferência direta de Brasília na cúpula da Globo. Era o primeiro ano de eleições diretas [...] e acharam que o Sassá Mutema fazia apologia à esquerda. Assim, acabou vindo uma pressão na emissora para que a trama fosse mudada. Cheguei a ouvir, nos bastidores, ‘o autor desse novela vai eleger o presidente do Brasil’. Tive de abandonar o aspecto político da história e focalizar apenas o policial. (MUNIZ *apud* MATTOS, *Folha de São Paulo*, 17/05/02).

As concessões que o autor foi obrigado a fazer nos rumos da trama demonstram o quanto as tendências políticas e os condicionamentos da emissora “ajudam” a compor o enredo, sobretudo, quando o assunto abordado em um ano de eleições, é a política. E 1989 não foi um ano qualquer, a relevância que o processo eleitoral ganhou na mídia e no cotidiano dos brasileiros estava respaldada em um marco histórico que o referido ano parecia definir. Depois de viver a ditadura militar mais longa da América Latina (1964-1985), os brasileiros voltariam a escolher seus governantes por meio de eleições diretas. Foi nesse “clima” que a trama de Muniz transcorreu e com o qual buscou dialogar.

O enredo da novela contava, em linhas gerais, a história de um deputado federal, Severo Toledo Blanco (Francisco Cuoco), o homem mais poderoso da região, que escolhe o ingênuo bóia-fria Salvador da Silva, Sassá Mutema, para se casar com sua amante Marlene (Tássia Camargo), tentando desviar as atenções de seu adultério. O fato chega ao conhecimento de Juca Pirama (Luiz Gustavo), um radialista demagogo e oportunista, que explora o episódio por meio de seu programa radiofônico. Logo, um duplo homicídio vitima Marlene e Juca e tem Sassá como o principal suspeito. O bóia-fria chega a ser preso, mas com o apoio da professora Clotilde prova sua inocência. Sassá ganha então popularidade e passa a ser alvo das atenções dos políticos locais, que querem manipulá-lo, transformando-o em prefeito da pequena cidade de Tangará. Apoiado por pessoas influentes, Sassá chega ao poder, mas rebela-se e conquista opinião política própria. Em toda a sua trajetória, conta com a amizade da professora Clotilde, por quem se apaixona e com quem viverá um romance (Cf. < www.teledramaturgia.com.br>).

4.4.1 À Imagem e Semelhança

No questionário de coleta de dados aplicado aos professores da SME de Goiânia, Clotilde obteve 14 indicações. A metade dos pesquisados que citou seu nome disse identificar-se com a personagem, o que corresponde a 26% de todas as respostas afirmativas à questão número 4. Por esse percentual, é possível concluir que a maioria dos professores se considera parecido com Clotilde. Das respostas negativas, ou seja, que não confirmam a identificação com a personagem, apenas três apresentaram justificativa.

O quadro que se segue mostra as respostas dos pesquisados para a escolha da professora Clotilde. Dispus as justificativas em dois grupos, conforme os motivos da argumentação.

Grupo 1 – Imagem de Mulher
SIM – Pela dedicação e carinho com os alunos (Professora 20).
SIM – Cuida do aluno com amor (Professora 82).
SIM - Ela era meiga e dinâmica (Professora 14).
NÃO – Tradicionalista, maternalista (Professor 49).

Grupo 2 – Imagem da Profissão
SIM – Vejo-me em algumas situações parecidas (Professor 50).
SIM - Ela dava aulas para adultos e eu também vivo essa experiência (Professora 8).
SIM - Pela compreensão com os alunos e respeito às suas diferenças (Professora 18).
SIM – Vontade de mudança por meio do ensino (Professora 22).
NÃO – Fora da realidade da educação de jovens e adultos (Professor 35).
NÃO – Fora da realidade (Professora 136).

Quadro 6 – Representativo das respostas à questão n.4: Como professor, acha que a personagem citada se parece com você? Sim. Não. Por quê?
As respostas afins foram dispostas em dois grupos.

Pelas respostas de algumas pesquisadas, contidas no Grupo 1 do Quadro 6, é possível notar que a comparação que estas fazem de si com a imagem de Clotilde é marcada pela referência do gênero feminino. Conforme já mencionado no Capítulo 1, os gêneros feminino e masculino não são conformações biológicas, mas dimensões historicamente construídos nas relações sociais, nas trocas simbólicas, no cotidiano familiar, nas relações profissionais e tantos outros espaços sociais. Com base nos argumentos das professoras da SME de Goiânia, ser mulher e ser professora se misturam. A auto-imagem que revelam se encontra em consonância com representações que consideram o magistério, especialmente nas primeiras

séries do ensino fundamental, uma continuação do trabalho doméstico, portanto, serviço de mulher.

A associação do “ser professora” com o estereótipo da mulher meiga e carinhosa tem sido recorrente entre as pesquisadas, conforme análise da personagem Helena, de *Carrossel*. O gênero feminino parece se colocar como um critério subjetivo que orienta a identificação com personagens que melhor traduzam os “modelos de mulher” considerados ideais para o exercício do magistério. A julgar pelos argumentos das pesquisadas, a professora na ficção ou na vida real deve “cuidar dos alunos com amor”. O único a discordar dessa postura é um homem – o Professor 49 –, ele desaprova a postura “maternalista” de Clotilde.

A análise da personagem mostra que ela não era o protótipo da “pura e casta”, ao qual me referi no Capítulo 3, isto é, talhada nos moldes da feminilidade ingênua e frágil. Clotilde é uma professora pesquisadora, que chega à cidadezinha de Tangará para trabalhar em uma escola rural, enquanto coleta dados para sua tese de Doutorado. Na escola passa a alfabetizar os bóias-frias da região, entre eles, Sassá Mutema (Lima Duarte), que se apaixona pela professora e, a certa altura da trama, é correspondido.

A atriz, na vida real, também não faz o “tipo pura e casta”, como se emprestasse sua imagem pessoal à personagem da ficção. Maitê Proença foi a primeira mulher a aparecer nua em uma telenovela brasileira, em 1986, em *Dona Beija* (Rede Manchete) três anos antes de *O Salvador da Pátria* ir ar. Ainda nos anos 80, esteve engajada, juntamente com outros artistas, em movimentos que pleiteavam a retomada do voto direto e popular nas eleições brasileiras e, além de atuar como atriz, é escritora.

O tipo ingênuo e frágil associado ao que denominei “pura e casta” não corresponde nem à figura pública da atriz, nem às características da professora Clotilde. Para iluminar as respostas das docentes, é preciso analisar a personagem no contexto da trama. Ainda que, pelos motivos que mencionei, a personagem não se encaixe no estereótipo da “professora feminina e maternal” a sua posição como heroína é eivada de referências que enobrecem seu caráter e seus propósitos, porém, sem que isso represente a abdicação de uma feminilidade padrão. Nesse sentido, as “mocinhas” (o chamamento já sugere o perfil das heroínas) costumam ser meigas, generosas, afáveis, abnegadas, justas, e claro, belas. Clotilde tinha todos esses atributos, os quais, historicamente, têm sido associados ao gênero

feminino. Possuir esse perfil pode ser encarado como mais que adequado para ser professora.

No Grupo 2, do Quadro 6, as justificativas centram-se no exercício da profissão. Neste particular, alguns dos sujeitos desta pesquisa consideraram familiar o universo do trabalho da personagem – na vida real seria alfabetização de jovens e adultos. Outros pesquisados, tomando a realidade como referência, consideraram a atuação da personagem distante da prática docente, mas não explicitaram os motivos. Um sentimento de “protagonismo” se mostra na auto-imagem da Professora 22. De acordo com sua resposta, tal como a personagem, ela tem vontade de mudança e crença na Educação.

A professora Clotilde é uma idealista e parece fazer do magistério uma missão. Essa característica aparece no primeiro capítulo da novela, quando se apresenta ao modesto fazendeiro, dono da escola onde vai trabalhar:

JOAQUIM: A senhora aqui vai ter um relativo conforto, um bom quarto, boa comida...o salário...(Riso triste)...como eu lhe disse...é simbólico...

CLOTILDE: Não se preocupe com o salário...Eu tenho uma bolsa como pesquisadora da faculdade e o que me interessa é o contato com os alunos... (MUNIZ, 1989, *O Salvador da Pátria*).

Em outro trecho do diálogo de Clotilde e Joaquim, a professora mostra o envolvimento com a pesquisa que pretende desenvolver, cujo tema é “A análise do raciocínio lógico do analfabeto”:

JOAQUIM: O que eu li é que o analfabeto adulto não consegue desenvolver um mínimo de dedução lógica...

CLOTILDE: Não é verdade e eu vou rebater essa afirmação! Quero tomar um grupo de alunos e provar que através da sensibilidade e do saber popular, o analfabeto pode conseguir a mesma capacidade dedutiva do homem alfabetizado! (MUNIZ, 1989, *O Salvador da Pátria*).

A escolha do tema de sua pesquisa e os argumentos que utiliza para sustentar a sua importância mostram que, para Clotilde, a Educação tem um caráter emancipador. Ao longo da trama, a personagem continuará demonstrando que, como professora, seu papel é de “agente de mudança”. Com a sua chegada a Tangará, de alguma maneira vão ocorrendo modificações na vida social da cidade. A presença da professora, como alguém “mais esclarecido”, catalisa as aspirações de

parte da população para mudar suas condições de vida. Na escola, aprender a ler e escrever representava uma mudança enorme na perspectiva de vida de seus alunos e a professora se mostrava engajada nesse propósito.

Farei um breve aparte e acrescentarei as considerações dos pesquisados sobre outra professora, que trabalha na zona rural e também alfabetiza adultos. Trata-se de Mariquinha (Carolina Kasting), de *Cabocla* (2004/Globo), personagem relativamente bem citada. Os professores da SME de Goiânia que se identificaram com ela usaram os seguintes argumentos:

- Ela se preocupava com os adultos analfabetos e procurava ensiná-los para conscientizá-los (Professora 83).
- Ela trabalhava a noção de cidadania (Professora 84).
- Por ela ser determinada a enfrentar desafios e dificuldades (Professora 26).

Considero a argumentação das pesquisadas para a escolha de Mariquinha, similar à apontada para Clotilde, apesar de a professora de *Cabocla* apresentar características pertinentes ao “tipo pura e casta”. É possível notar que tanto no desenvolvimento das personagens, quanto nas considerações dos pesquisados, a Educação é uma bandeira e o magistério uma missão. A personagem Clotilde, mesmo com todo o seu discurso “cientificamente” embasado e sua “consciência política”, confunde-se com uma missionária: alguém que vem de um outro lugar (Clotilde era forasteira), cuja missão é resgatar o aluno (*sem luz*, no sentido etimológico) da escuridão da ignorância e conduzi-lo à luz do conhecimento.

O trabalho “missionário” de Clotilde efetivamente se cumpre na vida de Sassá Mutema. De um ingênuo e analfabeto bóia-fria, Sassá torna-se o prefeito da cidade. A trajetória de emancipação do personagem apresenta, porém, desvios consideráveis, pois, à medida que ele amplia seus conhecimentos, a grandeza de seu caráter se retrai. Ao adentrar no mundo dos letrados e nos meandros da política, o personagem passa a vivenciar uma crise de valores, que atinge o ápice quando assume o poder político da cidade. Ele, um humilde “catador” de laranja, converte-se em político, no mau sentido do termo. No capítulo 131, a professora Clotilde mostra-se frustrada com a mudança de caráter de Sassá, que parecia ter se esquecido dos compromissos assumidos com as classes populares que o elegera. A professora,

indignada, o chama de "traidor do povo" (*O GLOBO*, 28 mai. 1989). A missão de Clotilde, a essa altura, é com a regeneração de seu aluno/amor e, nesse sentido, a professora personifica a salvação de Sassá.

Os "bons propósitos" desse amor, talvez, justifique o consentimento dos pesquisados da SME de Goiânia, afinal, ao contrário do casal Raquel e Fred, de *Mulheres Apaixonadas*, reprovado por algumas professoras, o romance entre Clotilde e seu aluno Sassá sequer foi comentado.

A possibilidade de um romance entre os dois parecia improvável, mas a sua consumação quebrou certos paradigmas. O primeiro deles responde à possibilidade de composição de casais que fogem aos modelos socialmente exigidos e legitimados na televisão. Pode-se perceber que esses padrões costumam ser refratários às diferenças, desse modo, os bonitos ficam com as bonitas, os negros com as negras, e os jovens relacionam-se entre si. Apesar de sustentar esses antigos modelos, as telenovelas têm sido capazes também de atualizá-los em função da sua sintonia com as práticas sociais.

Desde as primeiras produções, o mote presente tem sido o romance entre classes. O enredo sobre a moça pobre que se apaixona pelo rapaz rico e vice-versa poderia ser descrito como um dos mais freqüentes. Já o primeiro romance inter-racial (existiram outros, mas não nos papéis principais) a protagonizar uma novela só foi ao ar em 2003, na trama de João Emanuel Carneiro, intitulada *Da Cor do Pecado* (Globo). Era também um romance inter-classista, pois a personagem Preta (Thaís Araújo) era negra e pobre e Paco (Reinaldo Gianechinni) era branco e rico. Também já é possível ver nas novelas mocinhas e homens maduros, Lurdinha (Cleo Pires) e Glauco (Edson Celulari), em *América*, e o contrário, como em *Mulheres Apaixonadas*, entre a professora Raquel (Helena Ranaldi) e Fred (Pedro Furtado).

Em todos esses casos, porém, permanece o inquebrantável paradigma da televisão: a apologia da beleza. Se o negro ou o personagem pobre forem belos, mantém-se o "padrão de qualidade". Do mesmo modo, homens ou mulheres mais velhos são aceitáveis, se "não parecerem velhos", se possuírem boa forma física e demonstrarem o vigor da juventude.

Considerados os padrões sociais e estéticos que regulam as produções das telenovelas, é de admitir que o casal Sassá Mutema e Clotilde apresenta certa ousadia. Maitê Proença, intérprete de Clotilde, é referenciada como uma das atrizes mais belas do País. Na época da novela, contava com 30 anos, idade mais ou

menos equivalente à de Clotilde. Quando viveu Sassá Mutema, Lima Duarte tinha 59 anos, talvez a idade de seu personagem. De acordo com a sinopse original da novela, Sassá perderia a virgindade com sua amada professora, mas o autor modificou a trama. Lima Duarte, à época, disse que seu personagem merecia um castigo mais severo: "Por mim ele morreria virgem! Esse seria o grande castigo dele, já que vai se vender muito ao poder, ao dinheiro. Morreria, então, sem conhecer o amor. O que é um grande castigo" (*AMIGA TV*, 24 abr. 1989).

Mesmo a professora não tendo iniciado seu aluno nas artes do amor, aliás tarefa apropriada aos personagens do tipo "objeto de desejo", no qual situo Clotilde, o romance entre a professora e o aluno se confirmou no fim da novela, a despeito das diferenças sociais, estéticas, etárias e culturais dos protagonistas.

Com base nas reflexões sobre Clotilde, alinhavadas até aqui, é possível concluir que os professores, na sua maioria "professoras", que dizem se identificar com a personagem, justificam a "semelhança" evocando suas referências de gênero. Neste caso, demonstram existir, em seu imaginário, uma relação indissociável do "ser mulher" com o magistério, mas a imagem que revelam ter do feminino é carregada de estereótipos e, por extensão, é nessa perspectiva que se enxergam como professoras. Outros pesquisados, utilizaram como parâmetro em seus argumentos sobre a personagem, a prática docente e os propósitos da Educação. Esses elementos evocados na auto-imagem do professor são constitutivos da identidade docente. Infiro, portanto, que o reconhecimento com os personagens analisados ao longo deste texto, bem como o estranhamento em alguns casos, apresentaram-se mediados pela identidade profissional dos docentes.

Considerações Finais

A vida privada brasileira se alimenta da mesma luz. É pela TV que as crianças ingressam no mundo do consumo, aprendendo a desejar mercadorias. É por ela que os adolescentes aprendem a namorar, que as donas-de-casa descobrem como decorar a sala. A televisão consolida, com suas novelas, seus noticiários e seus programas de auditório, os trejeitos e gestos dos apaixonados nas cidades do interior, o modo de vestir, de olhar ou não olhar para o vizinho. Ela também ensina coisas esquisitas, como usar óculos escuros durante a noite.

Eugênio Bucci

Comecei este trabalho com algumas curiosidades e suspeitas sobre a relação entre professores e telenovelas, estas que oferecem “modelos de identidade”, extraídos do cotidiano e remodelados em forma de representações, bem como possibilitam ao brasileiro ver-se na tela, ainda que, na maioria das vezes, de modo mais idealizado que real. Perguntava-me como seria a representação de professor nas telenovelas brasileiras, mas desconfiava que esses personagens não eram presenças constantes na tela. Também me indagava se os docentes da vida real conseguiam se reconhecer nessas imagens de professor que assistiam na TV, e minha suspeita era de que negariam qualquer semelhança. Essas questões encaminharam a construção do objeto de estudo desta investigação.

Embora soubesse o rumo que gostaria de seguir, o objeto parecia-me impalpável, pois como situar em um mesmo problema duas questões que já, em princípio, exigiriam recursos teórico-metodológicos distintos. Insisti na busca de uma convergência e ela, de fato, existia. Há um diálogo permanente entre o professor da vida real e o personagem-professor da ficção. Sugeri que para “escutar” esse diálogo seria necessário identificar os recursos que os professores da vida real e o personagem da ficção utilizam para “conversar”. Esses recursos são simbólicos e estão agregados ao imaginário social, mas também são concretos e estão situados no cotidiano dos telespectadores.

Ao considerar como dialógica a relação entre ficção e realidade, direcionei essa investigação para o campo das mediações, referenciado pelos *estudos culturais de recepção*. A opção por tal aporte teórico favoreceu-me com a possibilidade de utilização de recursos metodológicos mais adequados ao objeto

que havia me proposto investigar. Na perspectiva de Martín-Barbero e Orozco Gómez, parti da *recepção* e não dos *meios*, isto é, interessou-me saber, primordialmente, como os professores se viam representados nas telenovelas e, não somente, qual a imagem que a novela traz dos professores. Aos poucos, percebi pelos relatos dos pesquisados que os “modelos de professor” exibidos nas tramas também interferiam no olhar dos docentes da vida real, afinal as telenovelas, programa de maior audiência do País, modelam e fazem veicular imagens de professores que sustentam alguns estereótipos já consagrados no imaginário social. Cheguei a esta constatação fazendo um resgate histórico do personagem-professor presente na telenovela brasileira no período de 1951, ano da primeira produção, até 2006. Esses dados ratificaram a minha suspeita de que não é freqüente a presença de professores como personagens nesse tipo de programa. Do total de 567 telenovelas, produzidas ao longo de 55 anos, apenas 31 delas apresentam personagem-professor. Além disso, na grande maioria dos casos, a condição de professor, mostrou ser apenas uma referência na composição do personagem, sem demonstrar relevância no conjunto da trama.

Para saber o que os docentes pensam do personagem-professor da ficção precisei conhecer o que pensam sobre eles mesmos, pois, do contrário, não seria possível comparar ficção com realidade. Ao invés de propôr entrevistas para que os pesquisados relatassem como enxergam a si e o seu ofício, isto é, qual é a sua auto-imagem profissional, considerei que eles poderiam falar disso de outra maneira, qual seja, à propósito da representação na ficção. Ponderei que a apresentação de imagens previamente selecionadas por mim poderia induzir as respostas, por isso, solicitei que os pesquisados indicassem o personagem-professor que viesse à sua memória e que, de alguma forma, tivesse deixado *marcas de sentido*. Considero que as reelaborações das mensagens pelo receptor resulta na construção de novos sentidos, e esses deixam *marcas*, permanecendo como um significado retido na memória semântica e afetiva do telespectador.

As respostas dos pesquisados referente aos personagens revelaram que nem sempre o mais lembrado foi aquele com o qual mantinham uma relação de identificação, muitas citações demonstravam o oposto, que os personagens vinham à memória justamente pelo estranhamento. Percebi que é com base no cotidiano de seu ofício e na imagem que tem de si mesmo, que o professor da vida real interage com a sua representação nas telenovelas. Nesse sentido, propus a *identidade*

profissional docente como uma *mediação* que articula a relação dos professores com os conteúdos da televisão e, de modo particular, intervém na leitura, interpretação e *produção de sentido* perante as imagens de professores nas telenovelas.

Entendo que a reflexão sobre si, com base no referencial de um outro, pode fazer emergir traços de nossa auto-imagem, como também demonstrar um modelo ideal no qual buscamos nos espelhar. No universo deste estudo, pude notar que na interação do professor com o personagem-professor há um jogo de identificação, estranhamento e idealização. Isso ocorre, a meu ver, porque esses elementos participam da composição de sua identidade profissional docente e são demandados não somente diante da mídia, mas também nas suas relações sociais, diante de seus pares, no cotidiano de seu trabalho. No confronto com as condições objetivas da realidade, a identidade profissional constitui – sempre inacabada que é – um movimento contínuo de auto-indagação: o que eu sou, como os outros me vêem e o que quero ser.

No recorte deste estudo, relacionei essa tríade de indagações com os seguintes elementos: o que eu sou (auto-imagem), como os outros me vêem (representação na ficção) e o que quero ser (modelo ideal). Essas instâncias articulam-se entre si, de tal modo que a auto-imagem pode sofrer mudanças conforme a representação, assim como a idealização de um perfil profissional talvez esteja condicionada a auto-imagem que se tem. Essas mediações, presentes na cabeça do professor e no imaginário social são carreadas na interação do docente com a televisão, favorecendo a *produção de sentido*. No universo pesquisado, notei que os *sentidos*, construídos pelos docentes, quando estes interagem com a representação de professor na TV, remetem ao lugar que ocupam no enredo da vida real.

Concernente a todos os personagens analisados e os comentários dos professores da SME de Goiânia, pude observar algumas convergências. O discurso dos pesquisados evidenciou traços da imagem que fazem de si no exercício da sua profissão. Como observa Mascarenhas (2002), a auto-representação ou auto-definição manifesta-se tanto no comportamento quanto no discurso dos sujeitos. Perante a representação de professor na TV, a auto-imagem dos professores da vida real, carregada de *sentidos*, evidenciou um misto de idealismo, descrença, realismo e amargura, conforme se constatou nas análises empreendidas ao longo

deste trabalho. Há momentos em que o professor encara a si como um *ator social*, um agente comprometido com o trabalho emancipador da Educação. Em outros, vê-se como desvalido ou impotente para modificar suas precárias condições de trabalho, percebe-se apenas como *atores secundários* no processo de ensino. Essas idéias-força, tão presentes em seus discursos sugerem uma denominação particular: *protagonismo* e *coadjuvância*. Fazendo uma analogia com a narrativa teledramatúrgica, o protagonista é, por definição, o personagem mais importante da trama, interpretado pelo ator principal, os demais papéis necessários para contar a história são ocupados pelos coadjuvantes. O *protagonismo* e a *coadjuvância* presentes nos discursos dos docentes sobre si mesmos e na auto-imagem que demonstram ter, são decorrentes dos “papéis” que lhes são exigidos “representar” e do valor que a sociedade lhes confere. Com isso, destaco que tão importante quanto a caracterização de um personagem, é a posição que ele ocupa na trama e o reconhecimento social que consegue alcançar.

REFERÊNCIAS

1. A ESCRAVA Isaura faz bem ao café brasileiro. *Valor*, n. 219, ano 5. Fim de semana valor & eu. 12 a 15 nov. 2004.
2. ACIMA do bem e do mal. *Veja*, n. 6, ano 38, 09 fev. 2005.
3. ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
4. AFONSO, Lúcia Helena Rincón. *Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999 – 2001): a força da educação informal e a formação de professores/as*. São Paulo: Anita Garibaldi ; Goiânia, GO: UCG, 2005.
5. ALENCAR, Mauro. *A Hollywood brasileira: panorama da telenovela no Brasil*. Rio de Janeiro: Senac, 2002.
6. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
7. “A MORAL está torta”. *Veja*, n.24, ano 39, ed. 1961. 21 jun. 2006
8. ANDRADE, Roberta Manuela B. Telenovela e vida cotidiana. In: *Revista Comunicação & Educação*, n. 25, p. 28-35. São Paulo: Salesiana, set./dez. 2002.
9. ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas, SP: 1996.
10. APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
11. ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2004.
12. ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
13. AUTOR acaba com romance entre Lima Duarte e Maitê Proença. *Amiga TV*, 24 abr. 1989. Disponível em: <<http://www.tv-pesquisa.com.puc-rio.br>> Acesso em Ago. 2005.
14. BACCEGA, Maria Aparecida. Da comunicação à comunicação/educação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo n. 21, p. 7-16. São Paulo: Salesiana, maio/ago. 2001.
15. _____. *Televisão e escola: uma mediação possível?*, São Paulo: Senac, 2003.

16. BALOGH, Anna Maria. *O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas*. São Paulo: Edusp, 2002.
17. BARBOSA, Benedito Ruy. *Renascer*. Capítulo 9. Rede Globo de Televisão, Rio de Janeiro, 1993. (mimeo)
18. BARRIGA, Angel Díaz; ESPINOSA, Catalina Inclán. *El docente em las reformas educativas: sujeito o ejecutor do projetos ajenos*. In: *Revista Ibero-americana de educación*. Nº 25, enero – abril 2001. (mimeo).
19. BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
20. BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
21. BOLÃO total.: o país aposta no assassino de Odete Reutemann. *Veja*, n. 1, ano 22, p. 64, 4 jan.1989.
22. BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Telenovelas: padrão de produção e matrizes culturais*. In: BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira (Orgs.). *Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia*. São Paulo: Paulus, 2005.
23. BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.
24. BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997
25. BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
26. BRAGA, Gilberto; BASSÈRES, Leonor; MARINHO, Euclides. *O dono do mundo*. Sinopse, Rede Globo de Produção, Rio de Janeiro: jan. 1990. GRTV - Grupo Roteiros para Televisão. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com>> Acesso em: maio 2006.
27. BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: 1997.
28. _____; KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.
29. CAMPEDELLI, Samira Youssef. *A telenovela*. São Paulo: Ática, 1985.
30. CAPPARELLI, Sérgio; LIMA, Venício A. *Comunicação e Televisão: desafios da pós-globalização*. São Paulo: Hacker, 2004.
31. CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e terra, 2000.
32. CITELLI, Adilson Odair. Meios de comunicação e práticas escolares. *Revista Comunicação & Educação*, n.17, p. 30-36, São Paulo: Salesiana, jan./abr. 2000.

33. COM Amor e coragem. *O Globo*, 28 mai. 1989. . Disponível em: <<http://www.tv-pesquisa.com.puc-rio.br>> Acesso em Ago. 2005.
34. COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
35. DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
36. DEJAVITE, Fábila Angélica. *O poder do fait divers no jornalismo: humor, espetáculo e emoção*. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Campo Grande: 2001.
37. ECO, Umberto. *Obra aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
38. ESTEVE, José. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
39. FARIA, Juliana; et al. *O estado do conhecimento do professor na região Centro-Oeste*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2003. (mimeo)
40. FERNANDES, Ismael. *Memória da telenovela brasileira*. São Paulo: Proposta Editorial, 1982.
41. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
42. GONTIJO, Silvana. *A voz do povo: o Ibope do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
43. GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: 2004
44. HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
45. IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
46. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002*. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>> Acesso em: 10 mai. 2006.
47. LOPES, Maria Immacolata Vassallo. *Narrativas televisivas e identidade nacional: o caso da telenovela brasileira*. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador: 1 a 5 Set. 2002.
48. _____; BORELLI, Sílvia Helena Simões, REZENDE, Vera da Rocha. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.

49. KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. In: *Educação e Sociedade*, n. 68. Campinas, SP: CEDES, dez. de 1999.
50. MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*, São Paulo: Moderna, 1988.
51. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
52. _____. Comunicação e mediações culturais. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, n.1, v. XXIII, p. 153-163, São Paulo: Intercom, jan./ jun. 2000.
53. _____. *Os exercícios do ver: hegemonia, audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2001.
54. _____. *Ofício de Cartório: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
55. _____. *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social*. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.), *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
56. MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.
57. MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 2001.
58. MATTELART, Armand e Michèle. *História das teorias da comunicação*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
59. MATTOS, Laura. *Novela & política*. *Folha de São Paulo*, 17 mai. 2002. Disponível em: <observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/asp2205200298.htm> Acesso em: ago. 2005.
60. MELO, José Marques. *As telenovelas da Globo: produção e exportação*. São Paulo: Summus, 1998.
61. MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de formação e de trans-formação*. In: NÓVOA, António (org). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
62. MOTTER, Maria Lourdes. Telenovela e Educação: um processo interativo. *Revista Comunicação & Educação*. n.17, p. 54-60, São Paulo: Salesiana, jan./abr. 2000.
63. MUNIZ, Lauro César. *O Salvador da Pátria*. Capítulo 1, Rede Globo de Televisão, Rio de Janeiro, 1989. (correio eletrônico)

64. NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
65. NOGUEIRA, Lisandro. *O autor de televisão*. Goiânia: UFG; São Paulo: Edusp, 2002.
66. NOGUEIRA, Monique Andries. *A Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. São Paulo, 2002. 120f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. (mimeo)
67. NOVELAS brasileiras inspiram ensino do português na Rússia. *Folha Online Ilustrada*. 20 fev. 2002. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u21536.shtml>> Acesso em: 20 fev. 2002.
68. NÓVOA, António. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
69. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.
70. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La investigación em comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara, México: IMDEC, 1997.
71. _____. Uma pedagogia para os meios de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*, n.12, p.77 a 88, São Paulo: maio/ ago. 1998.
72. ORTIZ, Renato; BORELLI Silvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. *Telenovela: história e produção*. 2 ed. São Paulo: 1991.
73. PALLOTTINI, Renata. *O que é dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
74. PEREZ, Gloria. *Barriga de aluguel*. Capítulo 193. Rede Globo de Televisão, Rio de Janeiro, 1990. (mimeo)
75. PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
76. _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.
77. PINHO NETO, Júlio Afonso Sá de. *Internet, sociabilidade e consumo*. Goiânia: UFG, 2001.
78. QUANDO, a criatura se volta contra o criador. O Globo, 08 jan. 1989. Disponível em: <<http://www.tv-pesquisa.com.puc-rio.br>> Acesso em Ago. 2005.
79. QUÉAU, Philippe. *O tempo do virtual*. In: *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. PARENTE, André (org.). São Paulo: Editora 34, 1993.

80. RIBEIRO, Martha. *Algumas considerações sobre a arte de interpretar um texto dramático*. Disponível em: <<http://www.artv.art.br>>. Acesso em: 20 mai. 2006.
81. ROGER, Sílvia. "Escrevo sobre o que conheço". *Veja*, n. 27, ano 36, p.75-77, 09 jul. 2003.
82. SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÖVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
83. SACRISTÁN, J. Gimeno. *Tendência investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
84. SCHIAVO, Marcio Ruiz. *Merchandising Social: as telenovelas e a construção da cidadania*. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador: 1 a 5 Set. 2002.
85. SÉRON, Antonio Guerrero. *Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.), *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
86. SIGNATES, Luiz. *Estudo sobre o conceito de mediação*. Revista Novos Olhares. n.2, p. 37-49. São Paulo: ECA/USP, 1998.
87. SODRÉ, Muniz. *A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
88. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
89. TÁVOLA, Arthur. *A telenovelas brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1996.
90. TELEDRAMATURGIA. Disponível em: <<http://www.teledramaturgia.com.br>> Acesso em: abril/maio 2006.
91. TILBURG, João Luis van. *A televisão e o mundo do trabalho: o poder de barganha do cidadão-telespectador*. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/tilburg-joao-televisao-trabalho.pdf>> . Acesso em 27 jul. 2005.
92. TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Piracicaba, SP: 1999. 218f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de Metodista de São Paulo. (correio eletrônico)

93. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação para as mídias: conceito, relação com a educação e experiências. Todos os contos : verificação do imaginário infanto-juvenil - uma experiência de Educomunicação*. Goiânia: Ayvú-Etã comunicações e projetos, 2004. (correio eletrônico)
94. VILLA, Fernando Gil. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

APÊNDICE 1:

Questionário aplicado a professores da Rede Pública Municipal de Goiânia

Caro(a) professor(a),

Meu nome é Joanise Levy, sou aluna do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG. Para realizar a minha pesquisa de mestrado necessito da sua colaboração respondendo ao presente questionário. Os dados aqui revelados serão usados somente na pesquisa, de modo que a sua identidade estará preservada. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

Sua idade: _____

Há quanto tempo leciona? _____

1. Quais os programas de TV a que você mais gosta de assistir?

() telejornais

() novelas

() humorísticos

() programas de auditório

() documentários

() programas religiosos

() filmes

() outros.: _____

2. Qual a novela que mais o marcou?

3. Cite um *personagem-professor(a)* de novela que vem à sua memória.

4. Como professora, acha que esse personagem citado se parece com você?

() Sim () Não. Por quê?

5. Se você não respondeu às questões 2, 3 e 4 cite o motivo pelo qual não assiste a novelas.

Se possível, coloque aqui seus dados para um contato posterior:

Nome:

Telefone:

Obrigada,

jolevy10@gmail.com
