

## ARTIGO

# Cultura digital, imaginários de trabalho docente e a profissionalização do ensino: a série *Rita*

Regina Zanella Penteado<sup>I</sup> 

Clayton José Budin<sup>II</sup> 

Belarmino Cesar Guimarães da Costa<sup>III</sup> 

### RESUMO

Esta pesquisa documental objetiva identificar imaginários de trabalho docente expressos/difundidos na série *Rita* (Netflix, por *streaming*), protagonizada por uma professora. Da análise, emergiram os imaginários de trabalho docente: solitário e individualizado; temporalizado, regado e rotinizado; conflitivo; técnico; apartado do debate social e com práticas pedagógicas tradicionais; submetido a relações autoritárias, competitivas, ameaçadoras, disciplinares e punitivas. Tais imaginários correspondem a concepções antigas de ensino (como vocação e ofício) e a uma socialização docente marcada pela feminização — avessas às formas contemporâneas de ensino e à ideia de docência como profissão. A abordagem considera o contexto da cultura digital que incide nas formas de percepção e representação da docência no espaço público da educação, expressando/difundindo imaginários que travancam o debate social da profissionalização docente.

### PALAVRAS-CHAVE

profissionalização do ensino; formação de professores; trabalho docente; socialização docente; cultura digital.

---

<sup>I</sup>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil.

<sup>II</sup>Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

<sup>III</sup>Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.

## **DIGITAL CULTURE, TEACHING WORK IMAGINARY AND TEACHING PROFESSIONALIZATION: THE RITA SERIES**

### **ABSTRACT**

This documentary research aims to identify imagery in teaching expressed / disseminated in the *Rita* series (*Netflix*, by streaming), whose main character is a teacher. From the analysis, the imagery in teaching emerged: solitary and individualized; temporized, regulated and routinized; conflictive; technical; apart from social debate and with traditional pedagogical practices; subjected to authoritarian, competitive, threatening, disciplinary and punitive relationships. Such imagery correspond to old teaching concepts (such as vocation and craft) and to a teaching socialization marked by feminization - as opposed to contemporary forms of teaching and the idea of teaching as a profession. The approach considers the context of the digital culture that focuses on the forms of perception and representation of teaching in the public space of education, expressing/disseminating the imagery that clutter the social debate of teaching professionalization.

### **KEYWORDS**

teaching professionalization; teacher education; teaching work; teaching socialization; digital culture.

## **CULTURA DIGITAL, IMAGINARIOS DEL TRABAJO DOCENTE Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: LA SERIE RITA**

### **RESUMEN**

Esta investigación documental tiene como objetivo identificar el imaginario del trabajo docente expresadas / difundidas en la serie *Rita* (*Netflix*, por *streaming*), protagonizada por una profesora. Del análisis surgió el imaginario del trabajo docente: solitario e individualizado; cronometrados, regulados y rutinarios; conflictivo técnico; al margen del debate social y con las prácticas pedagógicas tradicionales; sometidos a relaciones autoritarias, competitivas, amenazantes, disciplinarias y punitivas. Estos imaginarios corresponden a viejos conceptos de enseñanza (como la vocación y el oficio) y a una socialización docente marcada por la feminización, en oposición a las formas contemporáneas de enseñanza y la idea de la docencia como profesión. El enfoque considera el contexto de la cultura digital que se enfoca en las formas de percepción y representación de la docencia en el espacio público de la educación, expresando / difundiendo imaginarios que desordenan el debate social de la profesionalización docente.

### **PALABRAS CLAVE**

profesionalización docente; formación de profesores; trabajo docente; socialización docente; cultura digital.

## INTRODUÇÃO

O artigo dialoga com as áreas de educação e comunicação para vislumbrar, no cenário da cultura digital contemporânea<sup>1</sup> os imaginários sociais acerca da docência resultante da observação de uma produção midiática. Diante da formação cultural mais ampla, mira faceta pouco abordada do processo de socialização profissional de professores, que diz respeito à imagem da docência na sociedade, podendo tensionar ou impulsionar a ideia da docência como uma profissão. No contexto da cultura digital, busca enriquecer o debate social do processo de profissionalização e desenvolvimento profissional docente.

Nóvoa (2017) afirma ser necessário pensar a formação de professores como formação profissional: pautada pela ideia de *continuum* (formação inicial – indução profissional – formação continuada), ou seja, produzida em lugar comum entre a formação e a profissão e com abertura da escola ao espaço público da educação, no diálogo com a sociedade, a consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão – sendo a exposição pública uma delas. Aponta ainda a necessidade de identificar como se atrai e recruta estudantes para as licenciaturas dirigindo atenção para fatores que levam alguém a se interessar, a aprender a ser, a se sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor. Com isso, adquire relevância o debate sobre a imagem da docência e das instituições de formação de professores. Essas relações com a sociedade são também observadas por Imbernón (2011), quando identifica fatores que possibilitam ou impedem o desenvolvimento profissional docente.

Gatti *et al.* (2019) também consideram que mudanças na formação docente requerem a compreensão da sociedade contemporânea e de seus cenários – incluindo as tecnologias de socialização e educação, que tanto produzem processos inclusivos quanto excludentes. Contudo as autoras ressaltam ser incomum, nos estudos de formação de professores e trabalho docente, focalizar o professor para discutir os efeitos dos atuais processos midiáticos sobre as imagens de docência, escola e educação. Nessa linha, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) realçam a importância de estudos das representações da docência para fomentar o debate sobre a profissão e a profissionalização.

Diante dessas constatações, este artigo analisa um produto da indústria cultural e objeto da cultura digital (a série dinamarquesa *Rita*, veiculada internacionalmente pela Netflix), uma vez que ele é protagonizado por uma professora e apresenta tramas da vida e do trabalho docente, em cenas dramáticas e cômicas, ambientadas em cenários escolares, domésticos e urbanos, nos quais a protagonista se relaciona com personagens dos grupos sociais escolar e familiar na construção de representações sobre a docência – que, como outras produzidas pela mídia, confluem à padronização e à conformação estética e de comportamentos.

---

1 Conceito-chave de atualização da categoria indústria cultural no contexto da digitalização e das modificações dos suportes midiáticos por intensificar a racionalidade técnica no âmbito da cultura, como denunciada por Adorno e Horkheimer (1985), em termos de concentração econômica, violência estética e comprometimento da experiência.

Sobre o conceito de cultura digital – que identifica a passagem das plataformas tipográficas e eletrônicas para a desmaterialização do objeto, hipertrofia da imagem e mídias multissensoriais – Costa (2018) observa algumas características que favorecem a homogeneização de linguagens, a construção de representações e a afirmação de estereótipos, entre as quais: a convergência tecnológica (marcadamente associada à racionalidade instrumental, à conexão sistêmica, em rede, com acesso remoto de conteúdo e atrelada à desterritorialização da cultura midiática); a virtualização com o uso de tecnologias de inteligência artificial que modificam a aparência da realidade (o *deepfake*, que cria expressões de imagem e sons, é prototípico das condições contemporâneas de manipulação, simulação e criação de simulacros); a mimetização dos processos de recepção e de reprodução dos formatos padronizados de narrativas que incidem nas percepções, formulações de gostos e construções de imaginários (a repetição é uma estrutura argumentativa que vem das mídias tradicionais e se consolida nos novos aparatos, que tendem a requerer dos usuários ações compulsivas e que repliquem esquemas pré-configurados). Outro aspecto que caracteriza a cultura digital, que se refere diretamente à presente exposição, é a mudança nas condições de produção, distribuição e acesso de produções audiovisuais com a plataforma do *streaming*,<sup>2</sup> que produz rupturas de temporalidade e de espacialidade, interação e compartilhamento de produtos desterritorializados.

Diante disso, este artigo objetiva identificar os imaginários de trabalho docente expressos/difundidos na série *Rita*, tendo como contexto a cultura digital. Consideramos que a série *Rita* pode abarcar representações que permeiam sensibilidades e imaginários sobre o trabalho docente, os quais acompanham a posição de exposição pública da docência, no debate sobre a profissionalização docente no contexto mais amplo da sociedade – “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum.” (Nóvoa, 2017, p. 1130)

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O estudo é perspectivado por projeto amplo de desenvolvimento profissional e de profissionalização docente (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004; Imbernón, 2011; Tardif, 2013; Nóvoa, 2017) que envolve a passagem de formas antigas de ensino (concebido como vocação e ofício) para contemporâneas (ensino como profissão). Isso requer investimentos e mudanças na formação dos professores, no trabalho docente e na forma como a docência é vista pela sociedade: “a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.” (Tardif, 2013, p. 96)

---

2 Relacionado com o processo de miniaturização tecnológica e conexão em rede, que transfere dados pela internet, o streaming permite acesso remoto a filmes, músicas, sem necessidade de baixar o objeto, com a seguinte mudança relacionada aos produtos midiáticos tradicionais: o consumidor não precisa se deslocar aos cinemas e locadoras. Com ofertas amplas e diversas de produtos *on demand*, caracteriza a customização nas relações de troca e de consumo dos produtos da indústria cultural na era da digitalização e dos algoritmos.

A profissionalização do ensino envolve: valorização do ensino, elevação do *status* dos professores, enaltecimento do trabalho docente e reconhecimento da eficácia da escola para a opinião pública. Diz respeito à melhoria das condições de trabalho docente, à visão inovadora, reflexiva, problematizadora e crítica do ato de ensinar (no lugar da visão rotineira da pedagogia) e à ética profissional a serviço dos alunos e do aprendizado (acima do mero cumprimento de regras e rotinas escolares). Envolve, ainda, o fato de tornar a docência uma escolha atrativa em sua capacidade de aumentar a retenção na carreira (na substituição de uma lógica vocacional balizada por estereótipos do feminino na sociedade), o desenvolvimento de identidade profissional docente e a obtenção de reconhecimento social (Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2013).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente compõem campo mais global, em que pesam, por um lado, a relação dialética do individual e do grupo (coletivo local, grupo profissional), e, por outro lado, os fatores contextuais, como o reconhecimento social da categoria docente (*status* social, econômico, político, ético, profissional), a demandar luta política no espaço público. Nessa perspectiva, apontam para a necessidade de construção de uma profissionalidade e de um profissionalismo.

A profissionalidade envolve: reconhecimento da dimensão interativa do trabalho docente; criação de uma cultura profissional na formação e no trabalho (compartilhando pesquisa-formação-profissão no contexto escolar e no trabalho docente crítico ao contexto social); projeto de formação na relação dos saberes curriculares e disciplinares; formação que contemple os desafios da inclusão social (heterogeneidade, multiculturalismo e desigualdades sociais); desenvolvimento da ética da responsabilidade individual e coletiva; construção de uma cultura de colaboração entre os professores, rompendo com o isolamento da docência limitada à sala de aula; gestão democrática nas instituições escolares; uma perspectiva construtivista na formação dos professores, a fazer da reflexão, da pesquisa e da crítica algumas das condições básicas da atitude profissional docente. A prática, na relação com a teoria, é a base da qual emergem situações-problema atuais e perspectivas a serem articuladas à formação, passando o professor a ser construtor de saberes e recriador de conhecimentos científicos, em vista de novas teorizações e novas práticas, fortemente comprometidas com a aprendizagem (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004).

Já o profissionalismo requer mudança nas representações dos professores e avanços na identidade profissional, com crescimento e consolidação do grupo profissional, para obter prestígio social. “As representações sobre a ‘profissão’ são elaboradas a partir de discursos sociais, de posições culturais” e direcionam o pensamento e o comportamento docente (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004, p. 194).

Entendemos que os imaginários sociais abarcam discursos e representações que circulam na comunicação em redes, cuja dimensão da cultura digital facilita o acesso remoto de mensagens, rompendo distanciamento de espaço e de tempo e, com isso, assumem dimensões amplas e globalizadas. Assim, um produto midiático (filme, série, novela, animação – neste artigo, uma série televisiva – *Rita*) de um país (no caso, a Dinamarca) que é veiculado por *streaming* (via Netflix) difunde imaginários,

influindo no espaço público de educação (e, em decorrência, nas práticas sociais) de diversos países e interferindo nas representações individuais de professores, de futuros professores e da sociedade em geral, construindo referências coletivas. Pretende-se que este estudo possa fomentar o debate sobre a profissionalização (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004) no espaço público da educação (Nóvoa, 2017).

## TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PRODUÇÕES MIDIÁTICAS E IMAGINÁRIO SOCIAL

Os imaginários sociais são modelos padronizados constituídos por complexa rede de relações que engloba práticas sociais, discursos, ideias, valores, verdades, condutas, gostos, saberes, crenças, resistências e formas de pensar, sentir e agir de uma sociedade e cultura. Eles atuam como parâmetro (regulador e balizador de condutas) que envolve a educação, as produções, os modelos, os critérios, as aspirações e as expectativas comunitárias. Os imaginários sociais manifestam-se na esfera simbólica e nas práticas sociais, impulsionando condutas das pessoas que aspiram seguir ideais ou modelos, produzindo efeitos e materialidades sobre os sujeitos, suas existências, seus corpos, suas relações, suas condutas, suas vidas (Díaz, 1998).

As produções midiáticas difundem o imaginário social e influenciam as relações homem-mundo e as experiências humanas, estabelecendo mediações nos processos de percepção, de significação, de desvelamento e leitura de mundo, de aprendizagem e desenvolvimento, de formação e humanização (Penteadó e Pechula, 2019).

Identificar os fenômenos midiáticos torna-se uma responsabilidade educativa – já que a indústria cultural difunde imaginários, representações, conhecimentos, saberes, informações, conceitos, teorias, crenças, hábitos, práticas, juízos éticos e estéticos que incidem: na construção da hegemonia cultural; na formação de identidades individuais/sociais/profissionais; na constituição de subjetividades e percepção das pessoas (de si mesmas, dos grupos sociais e do mundo); na construção de propostas de socialização e de interpretação da realidade (Loureiro e Della Fonte, 2003; Setton, 2005).

Ao analisar a situação do professor e do trabalho docente na contemporaneidade, Esteve (1999) identifica fatores que delineiam um processo conflitivo e fortemente divergente que implica em nova fonte de mal-estar docente:

1. a rápida transformação das condições sociais do trabalho do professor e dos agentes e canais tradicionais de socialização (família, instituições, escolas, universidades, empresas, profissões);
2. o surgimento de novos agentes e canais de socialização (os suportes e os produtos midiáticos e suas vias de difusão – internet, redes sociais e dispositivos digitais) que interferem na formação estética, mediando ações identitárias, políticas e de relacionamento social e cultural;
3. as expectativas projetadas sobre os professores, com novas responsabilidades e exigências – ainda mais diante de políticas educacionais demarcadas pela lógica neoliberal e pela racionalidade centrada na técnica e na condição eufemística do professor como facilitador do conhecimento;

4. as imagens de professor veiculadas na mídia;
5. as correntes de opinião que contestam atitudes dos professores veiculadas nas mídias.

O professor é um sujeito social que tem lugar no imaginário social: as imagens criadas pela *mise en scène* cinematográfica, em filmes clássicos sobre professores, interferem na representação social da profissão docente, em sua construção identitária e na prática docente (Pacheco, Filipak e Vieira, 2019, p. 450). No cinema, o magistério é apresentado como vocação e os professores como portadores de missão a ser cumprida. Ademais, as questões de gênero e de sexualidade configuram pano de fundo (os professores encenam papéis assexuados, dóceis e infantilizados) na reprodução e na legitimação, pela indústria cultural, de construções históricas e sociais da divisão sexual do trabalho, bem como de relações patriarcais e de classe, ainda presentes nas práticas e vivências de exclusão social e de desvalorização social da docência.

Por sua vez, Deus *et al.* (2019) realçam que, na formação de professores, a linguagem fílmica possibilita adentrar no universo simbólico que interliga o indivíduo ao contexto social e oportuniza movimentos para pensar a sociedade, possibilitando mudanças no campo educacional. A inter-relação do imaginário social com o cinema consolida-se como abertura para a formação de professores, dado que favorece a compreensão do território simbólico do sistema educacional.

Nascimento (2007) considera que as representações sobre a docência veiculadas nas produções midiáticas afetam a percepção sobre o trabalho docente e a figura dos professores. Ao discorrer sobre o processo de socialização profissional e construção da identidade docente, atribui destaque ao período de pré-profissão, que influencia a escolha e as expectativas relativas ao trabalho. Três dimensões são identificadas: motivacional (o projeto profissional, a escolha e a motivação para a docência); representacional (imagens e percepções da profissão docente e de si como professor); socioprofissional (socialização profissional – integração da cultura, na atividade e no grupo profissional). Observamos que uma produção audiovisual, como a série *Rita*, com distribuição global e que repercute em outros segmentos da indústria cultural (como nas seções culturais, de reportagem, entrevista ou entretenimento), pode servir de referência para futuros professores, professores em exercício e para a sociedade em geral, em contextos que envolvem entretenimento, cultura, educação, formação e socialização profissional.

Sobre a construção de representações e a maneira de a cultura digital articular imagem, espetáculo e a fixação de modelos ideais, Costa (2015, p. 158) observa que:

Nas fantasias-clichê, que compõem nossa memória inconsciente e coletiva vinda de filmes, programas de televisão e nas peças publicitárias, e hoje fazendo passagem para a plataforma para as plataformas multimídias do ciberespaço, e que respondem por cenas que projetam desejos e ideais de felicidade, ficam objetivadas nas condições de prejuízo da formação em meio a tantos apelos tidos como culturais, pois no lugar da autoconsciência se instauram estruturas estereotipadas e demarcadas pela ausência de experiência.

Ao olhar realidades do campo docente representadas contemporaneamente em produções fílmicas protagonizadas por professor-personagem, buscamos compreender as construções imagéticas da cultura midiática, que tendem a estereotipia, mimetização e administração da emoção da audiência. Queremos considerar as relações entre docência e sociedade e os elementos da cultura que podem intervir nos processos de socialização profissional de professores e de construção da identidade profissional docente – especialmente quando temos por horizonte a transformação da formação orientada para a profissionalização (não somente dentro do magistério, mas expandida no espaço público).

Buscamos subsidiar com reflexões e inquietações traduzidas em questionamentos: Quais são os imaginários de docência (de professor e de trabalho docente) em produção midiática cuja protagonista é uma professora? A considerar as idades do ensino (Tardif, 2013), como os imaginários expressos na série se relacionam com o movimento de avanços e retrocessos da evolução do ensino? Como a produção investigada agrega conteúdos e produz repertórios potencializando a discussão do profissionalismo e da profissionalidade nos processos de formação, socialização profissional de professores e de construção da identidade docente? De que maneira os imaginários da docência, expressos na produção midiática protagonizada por uma professora, podem se relacionar com projeto educacional, social e político de profissionalização docente e construção da docência como profissão?

Diante dos questionamentos, este artigo toma *Rita* como referência (sem propor universalidades interpretativas diante de outras construções do conjunto amplo de produções da mídia digital) e tem por objetivo identificar os imaginários de docência expressos/difundidos na série.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O artigo é uma pesquisa de caráter documental que tem por objeto a série televisiva *Rita*, criada por Christian Torpe, na Dinamarca. A série engloba 40 episódios em cinco temporadas, transmitidas a partir de 9 de fevereiro de 2012 pela TV 2, entrando, depois, no catálogo da Netflix, com exibição via *streaming*, para assinantes de 190 países com cerca de 80 milhões de assinantes no mundo. A quinta temporada foi lançada em junho de 2020. A audiência global caracteriza a intensidade de compartilhamento de produções midiáticas que estabelecem entrecruzamentos de culturas e regiões integradas sistemicamente pelos códigos da indústria cultural transnacional. A professora Rita (Mille Dinesen) ministra aulas para alunos correspondentes à Educação Básica brasileira, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Com 42 anos, é divorciada e mãe de três filhos (Ricco, Molly e Jeppe, o caçula, que estuda na escola onde ela trabalha).

Este estudo considera a primeira temporada da série *Rita*, em 2012, composta de oito episódios, cada qual com tempo médio de 42 minutos, o que corresponde a cerca de seis horas de filmagens.

Inicialmente, os pesquisadores assistiram às cinco temporadas, de modo a aflorar sentidos e percepções para entrever construções imagéticas e relacionais da personagem Rita no ambiente da escola e nas condições de sua mediação no

cotidiano e nos conflitos com alunos e familiares. Na etapa seguinte, assistiu-se à primeira temporada novamente, momento utilizado para anotações e registros descritivos, com base nos elementos da linguagem fílmica indicados por Martin (2013), especialmente: cenários, personagens, ação, texto/diálogo, gestos, figurinos, adereços, símbolos e metáforas. Na terceira etapa houve seleção de cenas, orientada por critérios de inclusão e exclusão.

Foram incluídas cenas que envolvessem diferentes formas de participação da personagem Rita:

- Direta, em cenários representativos da escola, estando ela só ou com personagens da comunidade escolar.
- Direta, em cenários representativos de outros espaços sociais, estando só ou com personagens integrantes da comunidade escolar – sempre que o conteúdo da cena/do trecho dissesse respeito à faceta professora de Rita.
- Indireta, quando referenciada por outra personagem, considerando a sua condição docente.
- Cenas que remetessem a processos do trabalho docente – independentemente de formas de participação e/ou da não participação da personagem Rita (podendo envolver outros personagens professores e da comunidade escolar).

Foram desconsideradas as cenas sobre:

- Rita mulher, mãe, filha, amiga, namorada/esposa/amante em situações fora do espaço escolar, quando cenas não relacionavam com a condição docente da personagem.
- Tramas paralelas e outras não enquadradas nos critérios de inclusão.

Para as cenas selecionadas, foram elaborados 114 descritivos de cenas (de 10 a 19 descritivos para cada episódio) englobando dados de local (cenário), personagens e evento (podendo incluir trechos dos diálogos).

Os descritivos subsidiaram a elaboração do tópico *Rita – o trabalho docente: entre a vocação, o ofício e a profissão*, por fornecerem elementos para a análise e discussão, permitindo a identificação dos imaginários de docência.

A discussão encontra ancoragem na literatura do campo educacional (formação de professores e trabalho docente) especialmente orientada para a profissionalização do ensino – particularmente no que implica:

1. fazer o ensino avançar de concepções antigas, como a vocação e o ofício, para contemporâneas: a profissão (Tardif, 2013);
2. fazer da docência atividade de alto nível – com saberes docentes (especialmente experienciais ou práticos) e uma base de conhecimentos especializados a serem mobilizados na situação de ensino que, contudo, estão por ser conhecidos, desvelados, objetivados, identificados, explicitados, especificados, investigados, analisados, sistematizados, formalizados, validados e valorizados (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2013; 2016);

3. construir uma profissionalidade e um profissionalismo (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004);
4. afirmar a posição do professor e sua profissão numa dimensão que é coletiva do professorado, de construção interna, como também de projeção externa, no espaço público (Nóvoa, 2017).

### RITA – O TRABALHO DOCENTE ENTRE A VOCAÇÃO, O OFÍCIO E A PROFISSÃO

Na série, o trabalho docente geralmente é representado como circunscrito ao ambiente físico da escola. Na escola, o lugar de maior ocorrência de cenas selecionadas foi o das áreas de passagem, representado pelos corredores (18 ocorrências), além da entrada e da saída (nove), do pátio interno (oito), da área de convivência de alunos (seis) e do banheiro (quatro). Já a sala de aula apareceu em 23 cenas, a sala do diretor em 14 e a sala de professores em dez.

Houve, ainda, representação do trabalho docente em espaços fora da escola (11 ocorrências), sendo: casa de Rita (oito), bar (uma), estacionamento de supermercado (uma) e escritório (uma).

As cenas das áreas de passagem envolvem encontros rápidos de Rita com: seus pares, alunos, diretor Rasmus, conselheira/coordenadora Hellen, familiares dos alunos e os seus próprios. A professora está sempre transitando apressadamente, com gestos e passos rápidos, poucos olhares ou olhares desatentos e fala acelerada e truncada.

Alguns exemplos: reclamação de aluno; interferência de família de aluno; assédio do diretor; orientação da professora iniciante; repreensão da coordenadora; queixa de família de aluno; assuntos de família; disputas entre professores; reflexões com professora iniciante; convite pessoal de pai de aluna; discussão de caso de aluno; convite do diretor para “trabalhar até tarde”; decisões sobre excursão; resolução de problemas de comportamento de aluno; assuntos de família – discussão com o filho sobre uso de drogas; questionamentos da vida pessoal e declaração de diretor; convite para uma aluna ir jogar *videogame* em sua casa. Nesses encontros de passagens, Rita enfrenta problemas, dilemas, dificuldades, conflitos e toma decisões sobre questões pessoais e de relações com alunos, seus pares e equipe gestora. Surgem questões de comportamento e disciplina de alunos e de interferência familiar no trabalho docente e questões do ensino em si. É evidente a ausência de tempos/lugares coletivos na rotina escolar para discussão e reflexão dos professores sobre a prática e os problemas da docência – além da mistura de questões de foro privado e profissional.

Os ritmos apressados exprimem a representação de trabalho com dificuldades que, conforme sugerem Hérou e Lantheaume (2008), são constitutivas da profissão e da relação do professor com seu trabalho: um trabalho individualizado e interminável, com imensas quantidades de tarefas a realizar e uma dificuldade de conciliação das esferas de vida profissional e pessoal/familiar – do que resultam sensações de pressão, opressão, falta de tempo e a representação de constante corrida atrás do tempo.

Desse modo, nota-se que emergem, na efemeridade dos encontros de passagem, problemas profundos, do trabalho, da formação, da indução e da socialização profissional, que repercutem no mal-estar docente e dizem respeito aos desafios

de se compreender a complexidade desse trabalho e de se entender a formação de professores como uma formação profissional pautada pela ideia de *continuum* entre a formação e a profissão (Nóvoa, 2017).

Giordan e Hobolt (2016) realçam o valor formativo de momentos, interações, encontros e situações entre professores e alunos nos diferentes ambientes da escola e acrescentam: os espaços informais de formação, em situação de trabalho, são importantes para a circulação de saberes docentes e a socialização profissional.

Contudo, ao mostrar os professores nas áreas de passagem tratando de problemas complexos de modo aligeirado, superficial e banalizado, por um lado subestima-se o caráter de complexidade da docência e, por outro, sugere-se uma falta de postura, de responsabilidade e de profissionalidade dos professores. No episódio 1, a professora iniciante Hyordis encontra Rita e, contando sobre seu primeiro dia de trabalho na escola, pergunta para a colega experiente: “Se os alunos jogassem objetos pontudos em você, o que você faria?”. Rita responde: “Mostre a eles quem manda! Isso é intolerável, você é a chefe!”. Em outra cena, o diretor conversa com Rita sobre a reclamação recebida, pelos pais da aluna Rosa, referente à professora e, ao passarem pela sala da copiadora, encontram Hyordis chorando por causa do *bullying* provocado pela aluna Rosa.

Outra situação é representada no episódio 2, quando o professor experiente Torbes acusa Hyordis de egoísmo e falta de solidariedade por usar a verba escolar no *show* de talentos. Ele expressa seu incômodo e o de outros professores, argumentado que tem quase 30 anos de carreira, ensina direito, mas poderá ser recriminado como preguiçoso e passar a ser perseguido pelos pais e pelo conselho escolar por não organizar eventos, a exemplo de Hyordis. Caracterizado pelos professores como besteira pop, o evento não é tratado como pertencente à escola nem assume perspectiva de projeto interdisciplinar e colaborativo: é objeto de disputas dos professores (mais pelas verbas do que por mérito, potencial educativo e/ou formativo).

A relação da professora iniciante Hyordis com o professor Torbes reproduz a força da tradição na resistência a mudanças e inovações dos conflitos e disputas por capital no campo (verbas para eventos). A série expressa cultura de trabalho solitário, marcado pelo individualismo e pela competitividade entre pares e gerações de professores (experiente e novata), expondo a ausência de uma cultura de colaboração na docência. Emergem, portanto, representações de problemas de professores iniciantes já referidos na literatura de formação e trabalho docente. Veenman (1984) aponta as seguintes dificuldades: disciplina; motivação dos alunos; diferenças individuais; avaliação de alunos; relações com pais de alunos; organização do trabalho da classe; precariedade de materiais e recursos; atenção a problemas dos alunos; problemas com os professores experientes.

Ressaltamos que Tardif (2016) reconhece a importância do relacionamento dos jovens professores (estagiários e iniciantes) com os professores experientes, dado que permite objetivar saberes docentes (saberes da experiência). Na mesma direção, Sarti e Bueno (2017) enfatizam a importância das relações intergeracionais de professores para os processos de aprendizagem profissional da docência e socialização profissional quando realçam: a presença do professor mais experiente no acompanhamento do iniciante na experimentação do seu lugar profissional, condição que

amplia seu campo de visão e sua responsabilização, tornando o professor novato menos suscetível aos sofrimentos que marcam o choque da realidade produtor do mal-estar docente. Os professores em exercício, quando iniciadores de nova geração docente, vivenciam novas aprendizagens e novos sentimentos de valorização de seus saberes e suas práticas profissionais. A parceria entre diferentes gerações docentes permite “investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério.” (Sarti, 2009, p. 134)

Para Sarti (2020, p. 310): “O acompanhamento do futuro professor por um professor experiente desponta, assim, como recurso privilegiado no processo de socialização no magistério”. O professor experiente que, no cotidiano escolar, assume papel de formador, realizando o acompanhamento sistemático do licenciado (e/ou professor novato) em sua iniciação profissional, é representante do grupo profissional docente, em sua historicidade, a possibilitar o encontro da tradição do magistério com as suas possibilidades de sobrevivência e de mudança na figura dos novatos. A autora entende que a formação profissional docente, como desenvolvimento profissional, deve melhor integrar sua dimensão socioprofissional. Contudo, nota-se que a relação formativa de Rita com Hyordis está aquém de um acompanhamento, de modo que pode se afinar com a ideia de um acolhimento (Sarti e Araújo, 2016; Cyrino, 2016).

As dificuldades e a complexidade do trabalho docente requerem cultura de colaboração e exigem espaços e tempos de trabalhos coletivos. A colaboração entre os professores abarca o desafio para a mudança na cultura docente, sendo um dos aspectos centrais na base das transformações educacionais que afetam currículos e organização escolar (Borges, 2006). A relação da cultura de colaboração com a profissionalização é, também, assinalada por Nóvoa (2017) quando aborda a necessidade de construção da dimensão coletiva do professorado, dentro e fora da profissão, para pensar a formação de professores como formação profissional, capaz de consolidar a posição de cada professor como profissional e a própria posição da profissão.

Notamos elementos da linguagem fílmica, como a edição de imagens que intercalam cenas de áreas de passagem com outras na sala de aula e na sala de professores. Geralmente Rita e os demais personagens estão chegando ou saindo dos ambientes, iniciando ou finalizando atividades – aspectos esses que caracterizam a ação dramática. Confluem para sua composição o movimento de câmeras e a alternância de cenários e ambientes, em meio a cortes, montagens e descontinuidades, como técnica para gerar conflitos e produzir o engajamento do público. A sonoplastia reforça a ruptura cenográfica, com o toque do sinal da escola para demarcar início e término das aulas, assim como os momentos de entrada, intervalo e saída. Sobressaem a temporalidade e a rotina escolar; mais naquilo que implicam rupturas do trabalho docente do que seu desenvolvimento. Em suma: juntam-se edição e sonoplastia para demarcar representações de trabalho temporalizado, regrado e rotinizado, aspecto mais notado pela ausência do que pela presença e relevância – o que não deixa de sinalizar uma desvalorização.

Autores como Vincent, Lahire e Thin (2001) permitem perceber que a forma escolar, como forma pedagógica das relações sociais e um modo de socialização específico, está vinculada à existência de saberes objetivados – de saberes escri-

turais formalizados, de maneira que a forma escolar só pode ser captada em uma configuração social de conjunto e na ligação com a transformação das formas de exercício do poder. A forma escolar é composta de regras, tempos, rotinas, sinais, objetificação e codificações que não deixam lugar para o improviso. Ela implica em apropriação de saberes e aprendizagem de relações de poder.

As salas de aula apresentam formato tradicional, com mobiliários e recursos básicos, como mesa do professor, carteiras dos alunos, lousa e giz. Nelas, os professores ministram cada qual sua disciplina, de modo solitário. O ensino como ato privado é criticado por Cochran-Smith (2012) ao propor a desprivatização da prática e o trabalho colaborativo entre os pares. As características de isolamento, falta de apoio e compartilhamento de saberes entre os pares geram vulnerabilidades, sofrimentos e mal-estar em professores que repercutem nos processos de inserção na profissão e de desenvolvimento profissional docente (Cavaco, 2014; Tardif, 2016).

Nas cenas de aulas, a figura docente está predominantemente posicionada à frente da classe, na maioria das vezes em pé e raramente sentada ou circulando entre as carteiras (enfileiradas ou em formato de U) supervisionando a disciplina dos alunos – que ficam sentados sozinhos, em duplas ou grupos. As aulas sempre começam com o docente pedindo silêncio aos estudantes, depois seguem com explanação oral ou atribuição de tarefas. Predomina a aula expositiva, por vezes com apoio de recursos como lousa e giz e/ou *slides*. Há centralidade na figura do professor e assimetria na relação comunicativa: o professor fala e os alunos ouvem. A intervenção destes se dá mediante solicitação da palavra (nem sempre autorizada) – o que, no caso da aluna Rosa, acarreta incômodo à Rita. A trama segue com conflitos professora-aluna e interferência da família de Rosa, resultando em queixas da professora para a coordenação e direção escolar e, em contrapartida, repreensões e questionamento da autoridade da professora (episódio 1).

Tais representações do ensino e do trabalho docente são referentes às práticas pedagógicas tradicionais, centradas na figura docente, em sua autoridade e na aula expositiva (ênfase conteudista). Nóvoa (2020) observa que as representações desse modelo escolar (forma escolar ou gramática da escola) perduram desde a segunda metade do século XIX e, mesmo sob crítica, permanecem inalteradas, sendo referenciadas pela sala de aula, com regularidade temporal, currículo disciplinar, estrutura didática baseada na lição e nos professores lecionando individualmente a alunos agrupados por turmas, idades e nível de progresso em aprendizagens. A visão tradicional do ensino tem raízes na história escolar e na trajetória educacional das pessoas, que concebem o ensino a partir da própria experiência (Tardif, 2016).

Grützmann (2019), revisando estudos de Maurice Tardif e Cecília Borges, considera indispensáveis, na análise da construção dos saberes e da identidade docente, as interações do professor no trabalho diário para a sala de aula ser espaço privilegiado. Como os saberes docentes são relacionais (Borges, 2004) e o objeto de trabalho do professor é formado por seres humanos (Tardif e Lessard, 2005), fica suposto que:

(...) o docente precisa considerar a individualidade de cada aluno ao passo que trabalha com a coletividade; precisa se adaptar as questões éticas e emocionais

envolvidas no lecionar e, ainda, por ser a docência um trabalho interativo, precisa desenvolver diferentes qualidades, como paciência, tolerância e capacidade de negociação. (Grützmann, 2019, p. 20)

As salas de aula também são cenários de reuniões de Rita com pais de alunos para tratar de problemas comportamentais e disciplinares e constituem lugar de encontros da professora com seus filhos (que a procuram, na escola, para tratar de assuntos pessoais e familiares).

Na série *Rita*, a relação da professora com os estudantes ocorre, geralmente, de maneira individualizada e conflituosa. A relação professor-alunos tem como eixos: dinâmicas de perguntas e respostas; preocupação da professora com a socialização dos alunos; problemas de comportamento e indisciplina dos alunos; relação entre escola e família (insatisfações, reclamações e interferências dos pais); temas tabu (violência, drogas, sexualidade, inclusão, alimentação); problema das regras escolares e sua subversão, que envolve disciplina dos alunos e dos professores. Numa das cenas, Rita faz bolos em sua casa e os leva à escola para o estudante Viktor distribuir aos seus colegas no intervalo, favorecendo a socialização deste com os companheiros – mas os pais de Viktor repudiam o uso de açúcar na dieta familiar e cobram da escola a política antiaçúcar. Rita não somente quebra as regras escolares; assume riscos para proteger o aluno Viktor de seus pais. Pacheco, Filipack e Vieira (2019, p. 450) identificam alguns estereótipos da imagem do bom professor no cinema: “os bons professores assumem esses riscos, sempre sobre eventos relativamente sem importância, para provar que eles se preocupam com seus alunos.”

Na medida que os conflitos e os problemas da relação professor-estudantes (que envolvem a socialização, o comportamento e a disciplina) ganham destaque na trama (e tomam, inclusive, dimensões que envolvem outros atores sociais: familiares dos alunos, gestores escolares, membros de comitês e das comissões especiais e supervisores), as práticas de ensino e os processos pedagógicos e formativos são relegados a um patamar inferior. A complexidade da docência reduz-se às dimensões relacionais. Tardif (2013, p. 555) assinala que o ensino, na idade da vocação, era um trabalho moral, de modo que o espírito de sacrifício e de servir, o amor pelas crianças, o disciplinamento e o controle do corpo e do comportamento das crianças eram “virtudes femininas tradicionais”, para justificar a ausência de formação das professoras para o trabalho, cujas tradições pedagógicas orientavam-se no controle dos alunos.

O contraponto à representação tradicional do ensino (da forma escolar) é apresentado com a chegada, na escola, da professora iniciante Hyordis, que traz ideias inovadoras, criativas e com propostas de atividades temáticas sobre responsabilidade e engajamento social. Atrélados a atividades de aulas de artes, Hyordis faz com que outros ambientes, além da sala de aula, sejam explorados com novas práticas de ensino. Assim, a área de convivência se transforma: ora em palco de *show* de talentos, ora em amplo ateliê de pintura. Também é feita visita ao museu de artes e os alunos são levados a um laboratório para criar esculturas de argila e vendê-las em leilão solidário para construção de poço artesiano na África. Contudo a inovação das práticas pedagógicas só ocorre após desconfortos, conflitos e resistências dos

professores antigos da escola (com conseqüente sofrimento da professora proponente). A inovação é personalizada em Hyordis (a professora novata), sendo restrita à disciplina de artes (ciências humanas), sob sua responsabilidade, sem colaboração dos pares ou algum projeto interdisciplinar. Pelo contrário, Hyordis atua sozinha e passa a ser criticada, sofre resistências e até recebe ofensas pessoais (é chamada de egoísta) do professor experiente e antigo na escola, Torbes (da disciplina de matemática – ciências exatas).

As cenas de confronto entre Hyordis e Torbes afirmam representações de pares de opostos: o velho e o novo; a inovação e a tradição; as humanidades e as exatas; o feminino e o masculino. Reforçam representações de individualismo na cultura docente, de isolamento do professor e de docência como trabalho solitário, representando que as culturas escolar e docente não mudam.

A carreira docente, como processo de socialização, de incorporação dos novos professores às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho escolar, exige adaptação dos novatos às práticas, aos valores, às regras e às rotinas estabelecidas – “do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.” (Tardif, 2016, p. 70)

Na série, as preocupações dos professores com os alunos se dirigem ao controle de problemas comportamentais e disciplinares de determinados estudantes. Os problemas emergentes recebem abordagem personalizada e desconexa do contexto social e cultural, mas nunca ocorre debate coletivo com ações estratégicas envolvendo a comunidade escolar ou problemas da sociedade. Rita se responsabiliza, individualmente, pela abordagem do problema diretamente com o aluno, convocando os pais para reuniões com participação da equipe gestora – embora as personagens da coordenadora e do diretor tenham postura passiva, enquanto a professora assume a atividade e, não raro, o embate com a família.

Ao representar o trabalho docente restrito a administrar conflitos com alunos e seus familiares e o ensino desconexo aos problemas da sociedade e distanciado de qualquer processo de discussão, análise ou reflexão, a série *Rita* destitui o trabalho docente de uma possibilidade de leitura que abarque a sua complexidade e acaba por representar a docência como trabalho técnico – que, como tal, dispensa conhecimento e formação especializada. Com isso, desobriga os professores de responsabilidades sociais e de visão reflexiva, problematizadora e crítica do ato de ensinar e desmerece a ideia de desenvolvimento profissional docente.

Para Nóvoa (2009), a profissionalização do ensino requer formação docente com responsabilidade social, que favoreça a comunicação pública e a participação no espaço público da educação. Nóvoa (2017) aponta a necessidade de uma recomposição investigativa que possibilite uma renovação e uma recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo, com análise das realidades escolares e do trabalho docente. Em outra perspectiva, Tardif e Moscoso (2018, p. 388) propõem a revitalização da ideia de reflexão na formação e no trabalho docente: “como experiência social, como reconhecimento e interação e como crítica das ideologias e das relações de dominação”. A considerar essas assertivas, entendemos que as representações de docência como trabalho técnico e apartado do debate

social se aproximam do ensino como ofício e se distanciam da perspectiva de uma profissão (Tardif, 2013).

É evidente o despreparo e desconforto dos professores e da equipe escolar para determinados temas tabu: vandalismo, drogas, dislexia, *bullying*, educação sexual, transtornos (alimentares; de atenção/hiperatividade; obsessivo/compulsivo). A dramaticidade aumenta quando alguém é designado a ministrar aulas sobre educação sexual, gerando ansiedade e “jogo de empurra-empurra”, com participação dos gestores, cuja tarefa representa algo penoso. Caixa com materiais sobre sexualidade (livretos, manual, cartilha, objetos) é entregue a Rita que prefere “pesquisar conteúdo na internet”. Sem contar com apoio da coordenação pedagógica, desprovida de organização de coletivo escolar (por exemplo: grupos de estudo, pesquisa e análise de práticas) e de discussão prévia e colaboração dos pares, ela busca, com o aval dos gestores (e do envolvimento pessoal com o diretor Rasmus), esquivar-se da tarefa de educação sexual, delegando-a para os professores novatos: assim, a aula é atribuída a Hyordis, que, apreensiva e insegura, vai à sala de aula e, ao iniciar a atividade, obtém gargalhadas como reação dos alunos, fato presenciado por Rita, que se diverte com a situação constrangedora da colega novata. A situação desconfortável da aula de educação sexual não foi suficiente para levar Rita ou Hyordis a partilhar, nos contextos de trabalho, leituras científicas ou pedagógicas. Ocorre apenas uma ação de pesquisa: quando Rita, em sua casa, utiliza o *notebook* de Jeppe para iniciar uma busca sobre educação sexual, logo dispersada para rastrear o histórico de navegação pessoal do filho.

Inexistem cenas de professores estudando, participando de eventos científicos e outros para formação docente ou partilhando conhecimentos com outros colegas. Única referência a evento formativo ocorre no sétimo episódio, quando Rita chega à sala de aula e se apresenta dizendo que substituirá a professora Janne, que participa de um seminário. Notamos que a formação dos professores é negligenciada.

Os obstáculos para a aprendizagem do professor são abordados por Zeichner (1997), que aponta a perspectiva centrada na investigação (o ensino como prática reflexiva), na relação com a comunidade e no compromisso com as atividades da escola (corpo docente, tomadas de decisão, desenvolvimento curricular), em oposição ao paradigma dominante da racionalidade técnica, do enfoque na sala de aula e do estatuto marginal da formação de professores na vida escolar.

Estudos sobre a posição dos docentes no campo da leitura, a exemplo de Vilaronga e Sarti (2014) mostram que, apesar de viverem em contexto letrado, os professores não são considerados, necessariamente, leitores, pois suas práticas de leituras ficam limitadas à cultura escolar e à indústria do livro didático, explicitando o distanciamento historicamente existente entre a escola básica e a universidade (Carissimi e Trojan, 2011). Investigam as políticas educacionais de diversos países com foco na valorização do professor e nas condições de formação e de trabalho docente. O estudo mostra que a formação inicial se dá em nível superior e que o conflito de horários de trabalho impede muitos professores de realizar uma formação continuada, havendo ainda falta de dados sobre a hora-atividade. A garantia de horário para atividades extraclasse não consta como política prioritária da formação docente.

Destacamos outro aspecto: em sua sala de aula, Rita foi, várias vezes, surpreendida por pais de alunos que questionam, reclamam e buscam interferir de modo autoritário em posturas, comportamentos, decisões e ações da professora relativas à educação dos seus filhos e às estratégias de ensino. Isso expõe a falta de limites, a fragilidade da autonomia docente e, também, as dificuldades de reconhecimento social do conhecimento e do saber docente.

Tardif (2013, p. 568) destaca que “os conhecimentos dos professores são enraizados no trabalho e em suas experiências” (...) e “estão profundamente enraizados em sua experiência de vida no trabalho”. São, portanto, elaborados a partir de sua prática, do cotidiano, do saber-fazer e pela interação e socialização com os pares e outros agentes – entre os quais, os alunos. Há várias cenas que entrecruzam a vida pessoal e profissional de Rita: situações de ensino a levam a pensar nas relações afetivas e familiares (como filha, mãe, mulher e amante) e episódios sociais a conduzem a pensar na sua condição docente e no seu trabalho.

Sobre a formação de professores numa perspectiva profissional, Nóvoa (1997; 2009; 2014) afirma a relação entre a pessoa e o profissional e sugere que o desenvolvimento profissional deve ter dupla perspectiva (individual e coletiva): desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) e desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente). Wunsch e Alves (2020) destacam a dialética entre disposições inerentes ao sujeito e à formação profissional: uma vez conectadas, tais disposições correlacionam pessoa e profissional, proporcionando sentimento de bem-estar do sujeito somente consigo e com suas práticas profissionais.

Nas aulas, Rita dedica esforços para chamar a atenção, controlar a disciplina e para acolher, integrar e envolver os alunos na turma e nas atividades de aula – ainda que, para isso, subverta algumas regras da escola. Tardif (2016) ressalta a importância de o professor saber reger a sala de aula e estabelecer relação com os alunos, uma vez que essa relação constitui o espaço onde são validados a competência e os saberes docentes. A sala de aula e a interação com as turmas de alunos testam o eu profissional e os saberes do docente, pois o ensino se desenvolve em contexto de múltiplas interações que são condicionantes da atuação do professor. Tardif (2016) realça os saberes experienciais ou práticos dos professores, um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários para a profissão docente e que não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Tais saberes formam representações que auxiliam os professores a interpretar, compreender e orientar a prática cotidiana em todas as suas dimensões, pois se referem à cultura docente em ação.

Não houve aulas conjuntas de docentes nem projetos ou práticas interdisciplinares, de colaboração entre os pares. Para Vaillant (2016), as instâncias de apoio e de trabalho colaborativo, como possibilidades de reflexão sobre as práticas, resolução conjunta de problemas e de desenvolvimento profissional docente, ajudam a romper com o isolamento característico da docência.

As dificuldades de reconhecimento social da professora e do trabalho docente são postas a partir de interações de Rita e de Hyordis com alunos, pais dos alunos, os pares, os gestores e até os próprios familiares – notamos que, na temporada estudada, não está em questão o reconhecimento social.

A baixa autonomia dos professores é uma característica de formas antigas de ensino, na idade da vocação, quando as professoras, sob a marca da condição feminina na sociedade e na cultura, eram sujeitadas a várias formas de controle externo – por religiosos, pelos homens, pelos pais dos alunos, pelos supervisores escolares, entre outros (Tardif, 2013) – sujeição que a série *Rita* mostra que ainda perdura.

O ensino como profissão demanda responsabilidade e autonomia profissional, com reconhecimento jurídico e social de que o professor é o mais indicado para decidir e agir nas práticas de ensino, além da participação na gestão coletiva das escolas. O reconhecimento social e a valorização do trabalho docente junto à opinião pública configuram-se como um dos principais objetivos da profissionalização e aspecto que demanda investimentos e mudanças no campo da formação e do trabalho docente (Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2013; Tardif e Moscoso, 2017).

Diversas cenas ocorrem na sala da diretoria com o papel de diretor encenado por um homem (Rassmus). A sala da direção é lugar de política, de exercício do poder e de tomadas de decisão e encaminhamentos para questões da escola, do trabalho docente e do controle de comportamento, moral e disciplinar de alunos e de professores. Questões pedagógicas, do processo de ensino-aprendizagem e das práticas docentes, em si, não são abordadas. Na sala do diretor, o trabalho docente se dá em reuniões das quais participam a professora, o diretor e a coordenadora. Contudo a sala da direção também configura o lugar de relação sexual entre Rita e Rassmus durante o expediente, enquanto são tomadas diversas decisões escolares (episódios 1 e 4). Na relação entre eles, a figura masculina do diretor Rassmus executa sanções e punições; a feminina de Rita apenas acata de modo obediente. Os atos de Rassmus consistem em: advertências (episódio 1); ironia, ao se referir à postura de Rita, sentada à cadeira do diretor como se fosse criança querendo brincar de autoridade (episódio 2); punição, afastando Rita do trabalho na escola (episódio 8). É na sala da direção que a coordenadora Hellen entrega a Rassmus um relatório moralizador acusando Rita de envolvimento com pai de aluna (fato ocorrido fora do espaço e do tempo de trabalho escolar), que resulta em punição do diretor, com afastamento de suas atividades docentes (episódio 8). O desfecho punitivo moralizador – voltado para o campo profissional (afastamento do trabalho docente) em função de condutas no campo pessoal (envolvimento com pai de aluna) – remonta às amarras da concepção arcaica de ensino como trabalho moral atrelado à fé religiosa cristã. “Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa.” (Tardif, 2013, p. 556)

As cenas de Rita na sala do diretor Rassmus exprimem tanto representação sensual (posturas de como se sentar, indumentária justa, calçados de salto alto e determinadas tomadas de câmeras de seu corpo) quanto de representação sexual (cenas de sexo da professora e do diretor). Acima da condição de professora, o que se vê é uma mulher atraente (objetificada) e uma representação de exercício de poder e dominação do gênero masculino sobre o feminino. A série expressa, nessas representações, os estereótipos das desigualdades de gênero de uma tradição de sociedade machista, a repercutir nas relações e hierarquias escolares, e da histórica socialização profissional do magistério, ocorrida pela via da feminização (Tardif,

2013; Pacheco, Filipak e Vieira, 2019) – características do ensino na idade da vocação (Tardif, 2013).

Outras facetas destas representações podem ser identificadas na relação entre o professor Torbes e a professora Hyordis, bem como no papel da coordenadora Hellen. Desse modo, na sala dos professores, Torbes usa a caneca pessoal de Hyordis para tomar café até secar a garrafa, com gesto de agressividade, desprezo e desrespeito que, a despeito dos conflitos entre tradição e inovação pedagógica ou de problemas no processo de indução e socialização docente de Hyordis, não esconde uma veia machista. De outro lado, mostra que, mesmo sendo mulher, Hellen, na coordenação, reproduz a cultura escolar, pois se associa ao diretor (figura masculina associada ao poder) nas ações de controle, perseguição, desvalorização, acusação, responsabilização, culpabilização e julgamento de Rita.

Prevalecem, então, nas relações entre professores, posturas hierarquizadas, regradas, autoritárias, competitivas e conflituosas. Tardif (2016) observa que a carreira é um processo de socialização, de marcação e de incorporação das práticas, valores, rotinas e regras institucionalizadas das equipes de trabalho, de modo que saber como viver na escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. A iniciação na docência engloba a burocracia que regula o funcionamento escolar e rotiniza as práticas de alunos e professores, com conformação destes às regras impostas pela administração. O grupo de professores inicia os novatos na cultura escolar, no sistema de normas e de hierarquia existente entre os professores (Tardif, 2016).

Cavaco (2014) identifica no elitismo, no fechamento à diversidade, na submissão aos formalismos sociais e acadêmicos, no sentido da tradição e da continuidade e na dificuldade de adaptação às mudanças dos tempos atuais, as marcas das heranças do passado do ensino. Assinala contradições e conflitos do trabalho docente na contemporaneidade: o professor é levado a comprometer-se com discurso que celebra valores da democratização, da cooperação e da solidariedade, contudo atua hierarquizando, selecionando, impondo a concorrência e a competição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo documental da série *Rita* (Netflix) permitiu identificar os imaginários de trabalho docente nela expressos/difundidos, assim sintetizados, como trabalho:

1. solitário na sala de aula, individualizado com alunos e pais de alunos;
2. conflitivo (tradição e inovação; submissão às regras e subversão das regras; escola e família);
3. temporalizado, regrado, rotinizado;
4. técnico;
5. apartado do debate social e com práticas pedagógicas tradicionais (conteudista e disciplinar/comportamental);
6. submetido a relações autoritárias, competitivas, ameaçadoras, disciplinares e punitivas;
7. sujeito a jogos e disputas de poder e autoridade que seguem hierarquias e lógicas de uma sociedade estratificada, patriarcal e moralista.

Os imaginários identificados expressam, difundem e afirmam, junto à sociedade, uma imagem da docência que se alinha com as representações antigas do ensino, como vocação e do ofício, e com uma socialização profissional marcada pela feminização – portanto, distanciadas da ideia de ensino na contemporaneidade, como uma profissão.

Este estudo mostrou como o contexto da cultura digital incide nas formas de percepção e representação da docência no espaço público da educação, com imaginários que atravancam o debate social da profissionalização docente, à medida que depõe contra o profissionalismo.

Por se tratar de uma trama ficcional, como produto mundializado da indústria cultural, a série *Rita* tende a reproduzir esquema de personificação ou de individualização de problemas que se dão na esfera das relações coletivas, aspecto tão entranhado na experiência moderna que acirra a segmentação, a aceleração da vida e a criação de modelos arquetípicos.

Nesse momento de ampliação da cultura digital, com seus mecanismos de colonização tecnológica e de desenraizamento dos indivíduos, modificando o sentido de experiência e de memória, há necessidade de potencializar o exercício de educação para a mídia, no sentido de desvelar os mecanismos que a indústria cultural, nessa etapa de digitalização, desmaterialização do objeto e de mudança nas condições de produção, distribuição e acesso a produtos, reproduz a concentração econômica, a hierarquização de qualidades e os efeitos miméticos em novos suportes e linguagens. Nessa perspectiva, a educação para a mídia também contribui para potencializar a profissionalização no âmbito dos contextos formativos de professores – no debate e na construção da profissionalidade e do profissionalismo, especialmente no que diz respeito à socialização profissional, à construção da identidade docente, às representações, ao prestígio e ao reconhecimento social da docência no espaço político.

Ao identificar os imaginários de trabalho docente na série *Rita*, buscamos entrever, na esfera do entretenimento, as formas de percepção e de construção de sentidos que mediam a representação da docência na sociedade midiática, que não podem ser ignoradas ou subestimadas no conjunto dos esforços que visam a mudanças nas representações sobre o trabalho docente na perspectiva da valorização da docência e da construção do ensino como uma profissão.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento** – Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- BORGES, C. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 229-255, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200012>

- CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 10, p. 57-69, 2011. <http://doi.org/10.5380/jpe.v5i10.26301>
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers – learn to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, p. 108-122, 2012. <http://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- COSTA, B. C. G. Cultura digital e jornalismo: choque midiático na Era da (Des) informação. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; CABOT, M.; ZUIN, A. A. (org.). **Tecnologia, violência, memória** – Diagnósticos críticos da cultura contemporânea. São Paulo: Nankin, 2018.
- COSTA, B. C. G. Indústria cultural e digitalização da informação: mudanças de plataformas em redes de racionalidade técnica. In.: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria crítica da cultura digital**: aspectos educacionais e psicológicos. São Paulo: Nankin, 2015.
- CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137997>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- DEUS, A. I. S. de.; SANTOS, C. B.; LORENZONI, C. M.; NUNES, C. E. C. A potência da linguagem cinematográfica na educação. In: LIMA, A. J. A.; SILVA JÚNIOR, R.; FEITOSA, A. A.; SILVA, W. C. A. **Educação no século XXI**. Belo Horizonte: Poisson, 2019. p. 35-42. <http://doi.org/10.5935/978-85-7042-133-3>
- DÍAZ, E. **La ciência y el imaginário social**. Buenos Aires: Biblos, 1998.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 26 jun. 2022.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 7-25, 2016. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i3.7534>
- GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 3, p. 2-23, 2019. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972>

HÉLOU, C.; LANTHEAUME, F. Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier? **Research et Formation**, n. 57, p. 65-78, 2008. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. **Indústria cultural e educação em tempos modernos**. Campinas: Papirus, 2003.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9)

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 23-36.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, A. A pandemia de covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T.; VIEIRA, A. M. D. P. Relações de gênero na docência: as representações sociais do magistério no cinema. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 440-459, 2019. <http://doi.org/10.5935/reeduc.v16i45.4306>

PENTEADO, R. Z.; PECHULA, M. R. Expressividade, cultura digital e educação – considerações a partir do aplicativo *Dubsmash*. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 412-439, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3768>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, ago, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago, 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>

- SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, 2017. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752>
- SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6796>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005. <http://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia** n. 60, p. 5-13, 2016. Disponível em: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educacional Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. <https://doi.org/10.3102%2F00346543054002143>
- VILARONGA, C. A. R.; SARTI, F. M. A escrita de textos para o mercado da formação docente: processos e desafios. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (org.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 215-238.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, v. 1, n. 33, p. 7-48, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod\\_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf). Acesso em: 26 jun. 2022.
- WUNSCH, P. L.; ALVEZ, F. F. Desenvolvimento profissional ao longo da vida e o professor visto como pessoa: por uma perspectiva humana da formação de professores. **Revista Panorâmica**, v. 29, p. 68-84, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/1116/19192313>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.115-138.

## SOBRE OS AUTORES

REGINA ZANELLA PENTEADO é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro).

*E-mail:* rzpenteadó@uol.com.br

CLAYTON JOSÉ BUDIN é doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Rio Claro). Professor nas redes públicas municipais de Campinas e Valinhos.

*E-mail:* claytonbariri@gmail.com

BELARMINO CESAR GUIMARÃES DA COSTA é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

*E-mail:* belarminocesar@uol.com.br

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**Contribuições dos autores:** Conceituação, Investigação, Análise Formal, Metodologia, Escrita – Primeira Redação: Penteadó, R. Z.; Costa, B. C. G.; Budin, C. J.; Escrita – Revisão e Edição: Penteadó, R. Z.; Costa, B. C. G.; Curadoria de Dados: Penteadó, R. Z.; Budin, C. J.; Obtenção de Financiamento: Penteadó, R. Z.

*Recebido em 21 de fevereiro de 2021*

*Aprovado em 05 de agosto de 2021*

