

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COMO ASSISTIMOS AO PROFESSOR? :
Uma análise da imagem da profissão de ensinar transmitida pela televisão

DANIELE DIÁCOVO

PIRACICABA, SP
2006

COMO ASSISTIMOS AO PROFESSOR? :
Uma análise da imagem da profissão de ensinar transmitida pela televisão

DANIELE DIÁCOVO

ORIENTADOR: PROF. DR. BELARMINO CÉSAR GUIMARÃES DA COSTA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação**

**PIRACICABA, SP
2006**

BANCA EXAMINADORA

Belarmino César G. da Costa (orientador)

Antonio Álvares Soares Zuin

Bruno Pucci

Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória

AGRADECIMENTOS

De uma maneira muito especial, quero agradecer a Deus, meu Pai e Guia, e ao meu Anjo da Guarda, pelas inspirações e pelo amparo espiritual.

Meus agradecimentos também ao meu orientador Belarmino César, a quem posso, confortavelmente, chamar de amigo. Muito, muito obrigada pelas incansáveis e agradáveis conversas, discussões e conselhos, sempre com a maior atenção, estimando pela pesquisa e por nossa amizade.

Obrigada aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas de Bruno Pucci, Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, Francisco Cock Fontanella, Maria Cecília Rafael de Góes, Anna Maria Lunardi Padilha, Cleiton de Oliveira, Ademir Gebara, por prepararem um caminho produtivo para o desenvolvimento da pesquisa, além das conversas paralelas, sempre carinhosas.

À minhas amigas da secretaria de Pós-Graduação e da Tesouraria do Pós, Angelise, Silvana, Dulce, Ivonne, Elaine, obrigada pelo apoio acadêmico e, principalmente, pelo apoio na caminhada desse projeto.

Agradeço de coração os meus companheiros de núcleo, pelas boas risadas e pelas horas agradáveis que passamos nas aulas, nos corredores e no café, especialmente ao Mateus, meu amigo em todos os momentos.

Obrigada à minha família maravilhosa, ao meu pai Antônio Messias, minha mãe Bete, aos meus irmãos Messias e Aline, minha *nonnita* Mercedes, e à memória do meu *nonnito* Pedro. Vocês são a melhor família que alguém poderia ter. Amo muito vocês.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil ”.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil ”.

Dedico este trabalho ao meu pai Antônio Messias, minha mãe Bete, meus irmãos Messias e Aline, minha *nonita* Mercedes, e à memória do meu *nonito* Pedro. Vocês são muito especiais, são presentes de Deus.

“Entregue seu caminho ao Senhor, Nele confie, e Ele agirá” (Sl 37:5)

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar como a televisão utiliza seus recursos atrativos, como imagem, cor e som, e sua constante influência sobre o telespectador, para reforçar a autoridade como produtora de comportamentos, opiniões e costumes sociais.

Valemo-nos desta discussão com o objetivo de retomar a questão da profissão de professor, muitas vezes destituída de sentido, quando retratada nas imagens da TV, pois se falseia a condição social e formativa do educador, exibindo-se imagens de um professor que, tanto no exercício de sua profissão como em suas horas de lazer, se depara com acontecimentos embaraçosos ocasionados por seus alunos, como ser logrado ou seduzido. Ou então, como um profissional que não produz o suficiente, tendo que ser auxiliado por voluntários, ou mesmo por um computador.

O ambiente para observar a imagem do professor está relacionado a programas que, direta ou indiretamente, insere a figura do professor em elementos humorísticos, simulando as aulas em forma de sátiras que podem ser políticas, religiosas e sociais, expressas em grupos marginalizados, entre os quais encontramos as mulheres, os judeus, o nordestino, o imigrante, os homossexuais e o pobre.

Esta maneira irreverente de transmitir o que parece ser uma aula, como a que estamos habituados a assistir nas escolas, transfere ao telespectador, em formato de comicidade, os elementos que permeiam a formação da cultura de nossa sociedade. Tais elementos, expostos como motivador de escárnios, adquire a função de, ao divertirem o público, desviar a seriedade da profissão de professor e distorcer os valores sociais.

Finalizamos a pesquisa com algumas reflexões, a partir da filosofia da educação, sobre tal deturpação, como: o que seria formar pessoas em programas como estes analisados? O que é educar nestas variantes que têm formação depreciativa e/ou repressiva e não de catarse? E qual o caminho apontado para uma educação com *telos* para a emancipação?

ABSTRACT

This research analyses as the television uses its attractive resources like image, color and sound as well as its constant influence on the audience to reinforce the authority as a generator of behaviour, opinion and social customs.

We take this discussion with the aim to analyse the occupation of teaching, many times taken pointlessly, when shown on TV, not being seriously taken the social and grading condition of the teacher, showing images of a teacher that not only in his working time but also free time, faces embarrassing happenings provoked by his students, like being deceived or seduced. Or then, as a professional who does not produces enough, having to be supported by volunteers, or even a computer.

The environment to observe the teacher's image is related to programs which directly or indirectly, input the teacher in humorous elements, faking classes in humoristic ways which could be political, religious or social expressend in out of society groups among which are women, jews, northeasternns, imigrants, homosexuals and poors.

This irreverent way to show what seems to be a class, as the one we are used to having at schools, transmits the audience, in a comic way, the elements that shape the cultural background of our society. Such elements, used as motivators of fun acquire the role of, when entertaining the audience, deviating the seriousness do teaching as well as changing the social valeus.

We finalize the research making some reflections, from the philos ophy of education, about such deviation like: what would educating people in such programs be? What is educating in these varialbes which have deviating and / or repressive formation and not purifying? And which way is given for an education with *telos* for the emancipation?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1. IMAGEM DO PROFESSOR: RESSIGNIFICAÇÃO DOS TABUS SOCIAIS	12
<u>1.1. A imagem como linguagem</u>	12
<u>1.2. Uma questão de salário</u>	21
<u>1.3. Uma questão de reconhecimento (aluno x professor)</u>	22
<u>1.4. Uma questão de representação</u>	24
<u>1.5. Uma questão de interpretação</u>	25
<u>1.6. Uma questão do sistema</u>	28
<u>1.7. Uma questão imanente da profissão</u>	29
<u>1.8. Uma questão de identificação</u>	30
<u>1.9. Uma questão de poder</u>	31
<u>1.10. Uma questão de reflexão</u>	32
2. IMAGEM E REPRESENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA TELEVISÃO	40
<u>2.1. A ideologia como instrumento da comunicação</u>	40
<u>2.2. A televisão e sua evolução</u>	42
<u>2.3. A estrutura da televisão: Signos, estereótipos ou clichês?</u>	45
<u>2.4. Os gêneros da televisão</u>	48
2.4.1. O telejornal e o documentário	48
2.4.2. O esporte e o musical	50
2.4.3. O programa de auditório	52
2.4.4. A dramaturgia	55
2.4.5. A publicidade	59
2.4.6. O humor nos programas de televisão	62
2.4.7. A violência do humor em programas televisivos	66
<u>2.5. A produção real no espaço virtual</u>	68
3. O CENÁRIO SOCIAL PRODUZIDO PELA MÍDIA	75
<u>3.1. A propaganda do professor voluntário</u>	75
<u>3.2. A publicidade vendendo o professor virtual</u>	77
<u>3.3. Um breve resgate da história do riso (humor catártico)</u>	82
3.3.1. O riso no entendimento dos clássicos: Aristóteles / Platão / Sócrates	85
3.3.2. A teoria de Cícero e Quintiliano	87
3.3.3. O riso na teoria de Hobbes e Descartes	88
3.3.4. O riso nos estudos de Nietzsche	89

3.3.5. A significação do riso para Bergson.....	90
<u>3.4. O riso processado pela indústria cultural</u>	92
<u>3.5. A imagem cômica do professor</u>	94
4. ANÁLISE DAS PEÇAS TELEVISIVAS	98
<u>4.1. Aspectos do cômico e do despotismo</u>	98
<u>4.2 Aspectos sociais</u>	104
<u>4.3 Aspectos tecnológicos</u>	106
5. CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

O advento das novas tecnologias da comunicação no Brasil, ainda no início de seu desenvolvimento em meados dos anos 50, desencadeou alguns parâmetros que garantiram sua sustentação. Nessa ordem emergente, “a própria cultura se tornou um produto, o mercado tornou-se seu próprio substituto, um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que o constituem” (JAMESON, 1996, p. 14).

No entanto, para que o trânsito dessas mercadorias fluísse em âmbito nacional, a televisão, juntamente com outros meios de comunicação que se fortaleciam na época, e com todo o aparato tecnológico, como o computador e objetos multimídia, se puseram à frente das relações de troca, tendo, como um de seus propósitos, induzir necessidades de consumo para o público.

Nesse processo, não somente necessidades materiais são trabalhadas, mas as sensações, os sentimentos e os valores do sujeito-receptor da mensagem, pelos meios de comunicação, também são reelaborados para, num segundo momento, serem transmitidos em forma de mercadorias.

Herbert Marcuse, no livro “A ideologia da sociedade industrial”, dedica-se ao estudo dessa fase de transição de valores, e aponta que:

A dessublimação institucionalizada parece, assim, ser um aspecto da “conquista” da transcendência conseguida pela sociedade unidimensional. Assim como essa sociedade tende a reduzir e até a absorver a oposição (a diferença qualitativa!) no âmbito da política e da cultura superior, também tende a fazê-lo na esfera instintiva. O resultado é a atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a Consciência Feliz (MARCUSE, 1982, p.88).

Assim, a TV apropria-se das situações reais de relações sociais, para rerepresentá-las subordinadas ao seu discurso. Dessa maneira, ela vende idéias, produtos e ideologia.

Tal cenário é considerado, por Adorno e Horkheimer, de caráter estratégico para que se propaguem as idéias da classe dominante; nesse sentido, esses filósofos relatam que:

Os juízos de valor são percebidos ou como publicidade ou como conversa fiada. A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento da dominação (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 138).

A partir de tais premissas, apresentaremos, a seguir, um estudo elaborado no campo da filosofia da educação e da sociedade da informação, que traz como título: “Como assistimos ao professor?: uma análise da imagem da profissão de ensinar transmitida pela televisão”.

Nossa análise compreende a década de 1990 até os dias atuais, pois, desde então a televisão já não é tida mais como a ‘janela do mundo’, produzindo programas informativos e musicais, mas como a ‘produtora de mundos’, conduzindo seus telespectadores às emoções de alegrias, tristezas, prazer, entre outras, que, provavelmente, nunca seriam possíveis em suas vidas cotidianas.

A pesquisa visa a analisar como a televisão utiliza seus recursos atrativos, como imagem, cor e som, e sua constante influência sobre o telespectador, para reforçar a autoridade como produtora de comportamentos, opiniões e costumes sociais.

Em oposição a esses modernos modos de aprender a conviver em sociedade, que são veiculados pela TV, temos, em nossa formação, valores morais, sociais e conhecimento cultural, transmitidos nas instituições escolares, tradicionalmente, pelo professor. Nos parâmetros de Adorno, a formação do sujeito, que corresponde ao termo alemão *Bildung*, pode significar: pessoas cultivadas, bem formadas, em sentido próprio, são aquelas que têm ‘horizonte’ e ‘sensibilidade espiritual’, além de juízo, senso de valor, graça tato e bondade de coração¹.

É dentro desse impasse entre o modelo tradicional e o emergente, proposto pelo sistema econômico, ou seja, entre duas ofertas distintas de se transmitir a educação, que se encontra nossa hipótese. Como, então, a televisão aprisiona os valores de formação, que são construtores da nossa sociedade, e, portanto, de muita valia para o mercado capitalista, e os rerepresenta sob sua lógica de mercado? Como a TV utiliza seus programas para disseminar a idéia de que sua conduta de valores humanos, expressas pelos personagens, são dignas de adeptos? E ainda, qual o artifício elaborado por ela para se colocar como respeitosa educadora de tais valores?

Para tanto, durante esta trajetória, trataremos da estrutura da linguagem televisiva, bem como de sua estratégia para veicular a ideologia do sistema que a rege.

¹ Giacóia Jr, Oswaldo. A Educação em Nietzsche e Adorno, 2005.

O referido objeto de estudo se encontra delimitado aos meios de comunicação de massa, com enfoque na televisão que, ante o crescimento de fluxos de informações e de suportes tecnológicos, nesta etapa do capitalismo competitivo, acaba sendo a principal detentora e veiculadora dos valores morais e sociais.

O ambiente para observar a imagem do professor está relacionado a programas que, direta ou indiretamente, inserem a figura do professor em contextos humorísticos, simulando as aulas em forma de sátiras, que podem ser políticas, religiosas e sociais, expressas por grupos marginalizados, entre os quais encontramos as mulheres, os judeus, o nordestino, o imigrante, os homossexuais e o pobre.

O fator que problematiza tais situações, que se estendem de hilárias a constringedoras, centra-se na figura do professor, que conduz a explanação das aulas, fazendo o papel de mediador dos diálogos entre os alunos, partindo dele, muitas vezes, o comentário classificador.

Essa maneira irreverente de transmitir o que parece ser uma aula, como aquela a que estamos habituados a assistir nas escolas, transfere ao telespectador, em formato de comicidade, os elementos que permeiam a formação da cultura de nossa sociedade. Tais elementos, expostos como motivadores de escárnios, adquirem a função de, ao divertirem o público, desviar a seriedade da profissão de professor e distorcer os valores sociais.

Temos, por perspectiva, analisar cenas de programas e algumas publicidades, veiculadas pela Rede Globo e pelo SBT, em que essa preocupação com a imagem da profissão de professor, transmitida pela TV, começa a se direcionar para o cômico com conteúdos banais.

Registros apontam que ocorreu, na década de 50, a primeira veiculação de um programa chamado “Escolinha do Professor Raimundo”². Posteriormente, nos anos 90 a 94, o programa exibia apresentações diárias. Encontramos, nesse programa, os primeiros

² A “Escolinha do Professor Raimundo” foi um programa humorístico, veiculado das 17:35 às 18, de 2ª a 6ª feira, e aos sábados das 21:30 às 22:25, entre os anos de 1990 e 94, pela Rede Globo. Este programa tem por apresentador e autor a pessoa do Chico Anysio, e dramatiza situações de aula. A turma que compõe os alunos é representada por grupos de excluídos sociais como imigrantes, judeus, árabes, portugueses, mulheres, negros, e de camadas populares em geral. Em 1992, a “Escolinha” atingia 14% da audiência nas veiculações vespertinas (623.446 espectadores) e 40% aos sábados (2.267.816 espectadores). Só parar comparar, a novela das oito atingia 46% da audiência.

elementos representativos do papel do professor, veiculado pela mídia televisiva, que darão sustento a este projeto. O programa mencionado não está elencado para ser analisado, mas será citado por carregar consigo os elementos-base que iremos explicar, qual seja, a figura do professor atrelada a caracteres tachativos e discriminatórios.

A escolha do material de investigação compreende as cenas do programa intitulado "Malhação"³, veiculando já há 10 anos pela Rede Globo, o que significa que seu contexto ideológico já influenciou uma geração e continua a influenciar, pois alcança picos de audiência. O programa pode ser considerado de gênero ficcional / romanesco e não apresenta, como foco da trama, professores no exercício de aula, mas as situações cotidianas nas quais os professores estão inseridos; desde a música de fundo, que se assemelha à do desenho animado, até a fala, que traz trocadilhos que 'animam a aula', possuem caracteres humorísticos.

Outros elementos instigantes para a pesquisa são as campanhas publicitárias, que pensamos em analisar, visando a uma abordagem voltada para campanhas sociais e assistenciais com temas educacionais, como, por exemplo, "Amigos da escola", pois, através das publicidades como esta, a TV se coloca como educadora dos valores sociais, numa maneira insistente de apresentar projetos para melhorar o quadro social.

Uma outra vertente que discutiremos está presente em uma propaganda, com fins comerciais, em que a pessoa do professor é substituída por uma máquina com capacidade para instruir, adaptada com jogos educativos, dicionário e uma enciclopédia.

Valemo-nos desta discussão com o objetivo de retomar a questão da profissão de professor, muitas vezes destituída de sentido, quando retratada nas imagens da TV, pois se falseia a condição social e formativa do educador, exibindo-se imagens de um professor que, tanto no exercício de sua profissão como em suas horas de lazer, se depara com acontecimentos embaraçosos ocasionados por seus alunos, como ser logrado ou seduzido. Ou então, como um profissional que não produz o suficiente, tendo que ser auxiliado por voluntários, ou mesmo por um computador.

³ Malhação é um programa transmitido pela Rede Globo de Televisão, diariamente das 17:30 às 18:00. A dramaturgia, que não tem como preocupação primeira exibir o professor lecionando em uma sala de aula, acontece dentro de uma escola de classe sócio-econômica A/B e atinge uma faixa etária variada de telespectadores, da criança ao adulto. O programa está no ar desde 1995, é dirigido por Ricardo Hofstetter e alcança cerca de 21 milhões de telespectadores.

Nesse contexto, a televisão aproveita o ensejo para colocar suas normas, seus padrões de educação, de comportamento, de pensamento, deixando que se desmoralize a imagem do mestre/educador, comprometendo, dessa feita, a representação do profissional que estudou, que pesquisou, enfim, que preparou um conhecimento para ser transmitido.

Com fundamento no referencial teórico da escola de Frankfurt, ou seja, nos pensamentos de teóricos críticos que levantaram observações sobre o comportamento social de suas épocas, com atenção especial em Theodor W. Adorno, serão estudadas questões referentes à imagem do professor em diversos contextos, quais sejam: do professor no exercício de sua profissão, do professor visto pelas ‘lentes’ sociais, e também, no momento em que a televisão se põe como educadora, do professor limitado a seus livros e cartilhas, aparecendo como um professor que facilita o ensino, que apenas medeia informações, não as relacionando ao conhecimento empírico, às suas experiências como ser humano e educador.

A partir da compreensão das análises de Adorno sobre os tabus sociais e as representações feitas sobre a docência, em seu texto “Tabus a respeito do professor”, além do texto “Televisão e formação”, ambos debates que incluem discussões com H. Becker⁴, cabe inserir a questão no ambiente da sociedade do espetáculo, da hipertrofia da imagem, da semiformação, da indústria cultural, da catarse, da mistificação e do humor, principalmente quando tratada em termos grotescos, ou seja, como degradação do ‘outro’.

Tais características da linguagem são utilizadas pela televisão e, muitas vezes, as encontramos atreladas à figura do professor transmitida pela TV. Sendo a televisão um aparato tecnológico que serve ao sistema capitalista, podemos entender que a exibição da realidade que ela apresenta e reforça, em períodos cíclicos, pela ideologia da indústria cultural, desencadeia um dos fatores determinantes para a falta de credibilidade que o professor enfrenta na vida social real.

Foram escolhidas, para análise, três categorias de veiculação referente à imagem do professor. Para tanto, a metodologia conta com um procedimento de decupagem das mesmas, ou seja, seccionar a imagem, a sonoplastia, o ambiente, bem como o tratamento de linguagem que veiculam simultaneamente. Uma das categorias é o envolvimento da figura

do professor com o universo cômico, veiculada pela Rede Globo. A outra, também transmitida pela Globo, está voltada para a questão do voluntariado, e a terceira é a troca do professor pela técnica, transmitida pelo SBT, como vimos acima.

O período de coleta dos mesmos é o ano de 2005 e 2006. A opção pela TV para esta abordagem é o fato de que esse meio carrega consigo os elementos que perpassam diferentes gêneros da linguagem, os quais serão trabalhados no decorrer dos textos, como o humor e a violência no humor, numa forma de amortizar a crítica, sob o prisma da linguagem utilizada pela ideologia da indústria cultural. Para maior compreensão das peças em estudo, estas estarão dispostas em DVD que acompanhará a dissertação.

Assim sendo, o trabalho está estruturado em quatro capítulos em que serão levantados e retratados os fatores responsáveis pelas representações sociais referentes à profissão de professor e, conseqüentemente, à sua pessoa. Tais representações, elaboradas e transmitidas pelos meios de comunicação de massa, portanto tendenciosos à formação da opinião social, estão contidas no próprio imaginário do homem e são expressas através dos pré-conceitos. Estes, por sua vez, são recalcados pela televisão, através de sua principal linguagem, que é a imagem, atribuindo-lhes novos significados, de acordo com a mensagem ideológica que a TV tem por intenção transmitir.

A televisão ganha a preferência do público entre os meios de comunicação, por trabalhar com imagem.

O jornalista e sociólogo Ciro Marcondes Filho, em seu livro, “Televisão”, nos mostra que:

As imagens, quando construções mentais, fazem uma espécie de contraponto à prática de vida. São um tipo de porta para outra dimensão, a dos sonhos, dos desejos, das fantasias. É uma dimensão que não está diretamente presente na vida das pessoas mas tem a ver com suas idéias e aspirações. É tão ou mais importante que a dimensão do dia-a-dia (...) está ligada ao sentido do futuro, da criação, das buscas, daquilo que dá o élan à vida, aquilo que dá impulso para as pessoas irem à frente, batalharem, avançarem (MARCONDES FILHO, 1994, p.8).

Um aspecto a ser destacado é o fato de que, nos programas televisivos que iremos analisar, na maior parte do tempo, a figura da profissão de professor está estreitamente

⁴ Theodor W. Adorno concede a participação de Hellmut Becker em suas famosas entrevistas radiofônicas em Hessen, nas quais alerta para o papel corrosivo da televisão ao ideal de formação forjado pelos iluministas.

relacionada com caracteres humorísticos, distanciando o professor da seriedade de sua profissão.

O fator preocupante dessa ocorrência é constatar que tais programas são transmitidos em rede nacional e considerados formadores de opinião.

Como conseqüência do processo, uma geração se forma com a tendência depreciativa, causada por influência da TV, a qual, por um lado, garante a supremacia do veículo de comunicação, e, por outro, reproduz-se na instituição escolar, nos maus comportamentos dos alunos. Estes, habituados à velocidade da programação da TV, à fala dos personagens, à seqüência alucinante das imagens, ficam impaciente com a exposição de 50 minutos de uma aula convencional, causando transtornos para toda a classe e para o professor.

A televisão, como se vê, funciona para transformar os hábitos de seus telespectadores, conduzindo-os a participarem de seu conteúdo programático, sem os alertar de que tal participação lhes custa o aprisionamento dos espíritos, da consciência.

A atenção dispensada aos programas televisivos, portanto, condiciona suas vidas a se integrem no conjunto da multidão de telespectadores, formando uma massa televisiva que necessita da orientação de um líder para conduzi-la.

Neste ponto, ocorre o que Freud, apoiado nos pensamento de Le Bon, caracteriza como ‘alma coletiva’: um organismo social totalmente controlável, no caso, pelas imagens da TV. Para esses autores,

Naturalmente inclinada a todos los excesos, la multitud no reacciona sino a estímulos muy intensos. Para influir sobre ella es inútil argumentar lógicamente. En cambio, será preciso presentar imágenes de vivos colores y repetir una y otra vez las mismas cosas (FREUD, 1921, p. 17).

Giovanni Sartori, em seu livro “Homo videns: Televisão e pós-pensamento”, contribui com esta afirmação e desenvolve um estudo, considerando o uso da imagem como comunicação. Segundo Sartori ⁵(2001, p. 85),

A televisão pode mentir e falsear a verdade, exatamente como qualquer outro instrumento de comunicação. A diferença está no fato que a “força de verdade”

⁵ Giovanni Sartori lecionou na Universidade de Florença e na Universidade de Colúmbia, em Nova York. É um dos maiores protagonistas do debate cultural na Itália. É autor de numerosos livros, como *Democracia: cosa è* (1993) e *Ingegneria Costituzionale Comparata* (1995). É editoralista e colaborador do *Corriere della Sera*.

contida na imagem torna a sua mentira mais eficaz e por isso mesmo mais perigosa.

Nesse panorama, percebemos que, em determinados casos, a influência gerada pela TV pode ser cáustica. Afinal, a televisão, apoiada pela organização social e legitimada pelo Estado, alicerça opiniões do público, mesmo quando trata, em termos cômicos, os assuntos sociais, como iremos discutir neste trabalho.

Nessa direção, outra contribuição de Ciro Marcondes Filho, desta vez em seu livro “Televisão: a vida pelo vídeo”, é digna de nota: “tudo leva a crer que o deboche é um discurso sério, pois o sério na sociedade não passa, de fato, de puro deboche” (MARCONDES FILHO, 1988 p. 67).

Talvez, seja essa a razão pela qual se faz necessária a relação dual do personagem idôneo, representado pelo professor no exercício de sua profissão, com elementos irreverentes de tendências humorísticas. Seria este, então, o motivo pelo qual a imagem do ‘mestre’ se coloca numa situação tão ambígua, quando é trazida à realidade? Afinal, porque o profissional da educação, o condutor do ensino, é praticamente ‘massacrado’ por seus alunos em uma situação de aula transmitida pela TV? Sem contar, às vezes, que são logrados, assediados, enfim, humilhados.

Assim sendo, no capítulo I, trataremos da questão dos tabus sobre o professor e a imagem construída historicamente. Para tal estudo, que inclui a importância e a influência da imagem na sociedade, serão analisados alguns momentos históricos nos quais o enfoque que reforça a discriminação se encontra fortemente presente na sociedade, como, por exemplo, a representação desta profissão como uma ‘profissão de fome’, devido à baixa remuneração.

Constituem outros fatores de análise, questões atreladas à representação da profissão, de professor elaboradas em um estudo de Theodor W. Adorno, onde encontraremos, entre tantas adjetivações para este profissional, algumas como a figura do professor atrelada a imagens soldadescas, trabalhada pelo inconsciente do aluno como a de veteranos do campo de batalha. Temos também a representação do carrasco que ensina com o uso da palmatória; do monge sem cargo; do vendedor de conhecimentos e, até mesmo, do professor como indivíduo de sentimentos inacessíveis, e, por essa razão, a figura de um sujeito castrado, isto é, inatingível amorosa e sexualmente.

No capítulo II, abordaremos a linguagem da televisão e dos recursos utilizados para manipular a opinião do público, descrevendo os diferentes gêneros que a compõem, para, dessa forma, se estabelecer como a condutora da verdade e a veiculadora dos padrões sociais.

Em virtude da ocorrência dos elementos humorísticos que iremos analisar, trataremos ainda de um tópico onde o humor catártico e o humor propagado na TV, isto é, a chamada *dessublimação repressiva*, presente no falso humor, se choquem, na perspectiva de contrapor a conscientização da realidade e sua ocultação.

Está previsto para este momento, também, um estudo sobre a indústria cultural e sua forma de potencializar os recursos técnicos e ideológicos dos programas de televisão. Nesta perspectiva, veremos como essa indústria do entretenimento atua de forma a estigmatizar a representação do professor, bem como os mecanismos que utiliza para mistificar a realidade, além dos recursos utilizados por ela para construir a imagem do professor, ainda mais no contexto das novas tecnologias de informação.

No capítulo III, discutiremos as análises de situações em que o professor aparece como “vítimizado” pelos programas de televisão nas três vertentes propostas, quais sejam: quando ele é auxiliado por voluntários em campanhas assistenciais; quando ele aparece sucumbido pela tecnologia e, também, quando participa de encenações embaraçosas e cômicas, que se enquadram nas categorias do riso induzido, produzido na intenção do deboche, e não no intuito de liberação psíquica, isto é, catártica.

O capítulo IV será destinado à análise do programa e das peças publicitárias.

Para finalizar, faremos uma reflexão, a partir da filosofia da educação, sobre tal deturpação. Serão avaliadas, entre outras, questões como: o que seria formar pessoas em programas como estes analisados? O que é educar nestas variantes que têm formação depreciativa e/ou repressiva e não de catarse? E qual o caminho apontado para uma educação com *telos* para a emancipação?

1. IMAGEM DO PROFESSOR: RESSIGNIFICAÇÃO DOS TABUS SOCIAIS

O mundo sem lacunas de imagem torna-se quebradiço – Adorno(1978)

1.1. A imagem como linguagem

A imagem sempre fez parte da vida do homem. Na Antigüidade, era comum encontrar gravuras nas paredes das cavernas, simbolizando uma luta, uma caça, um sonho ou paisagens. Nessa época, a representação nas paredes reavivava a esperança da conquista real daquela figura. Depois, com os egípcios, cujas figuras representavam divindades, a intenção era estabelecer um elo de ligação com o mundo oculto. Mas o fato de cada interpretação considerar a mentalidade da época, não dispensa a hipótese de que ambas têm em comum os desejos contidos no inconsciente dessas sociedades: o intuito de alcançar um objetivo, em forma de figuras, exteriorizam, como se ele se materializasse ao se tornar possível no campo da visão.

As imagens representam uma via de acesso. Podemos, através delas, nos transportar para diversos lugares de nosso universo particular e também coletivo. Como se fosse uma válvula de escape, aquela figura colorida, que está presente até mesmo nos santos ou nas paisagens dos calendários, tem por função renovar os estímulos da vida no plano real e fortalecer o vínculo entre o real e o imaginário, uma vez que é no imaginário que depositamos nossos desejos, esperanças, vontades.

Para tanto, muito contribuiu o novo sistema de produção de capital que surgia após a Segunda Guerra, carregando, em seu cerne, sementes de uma sociedade que se potencializaria na indústria da produção do visual. Em ritmo de desenvolvimento paralelo a esse sistema e, como consequência dele, encontramos as novas formas de tecnologias que se foram instalando e se modernizando por todo campo social, entre elas, a televisão.

Gradualmente a imagem passa, então, a representar a forma de comunicação entre as relações de troca, servindo de base a esse modo de produção comercial.

Nesse ambiente, as relações comerciais alcançaram um ritmo acelerado no mercado, produzindo em série seus produtos, padronizando e aumentando o consumo por parte do público.

Assim, a união da TV com a imagem, melhor ainda, um aparelho que transmite som e imagem em programas apresentados por pessoas conhecidas, foi realmente uma invenção oportuna, que, juntamente com outros aparatos como a tecnologia multimídia, formam hoje o sistema comercial mais competitivo da história da sociedade.

Em tal transformação, os símbolos que antes eram traduzidos como características sociais são re-elaborados e apresentados pelas imagens da TV em formato simplista, já traduzido para uma realidade pronta. Como consequência, acaba por diminuir, ou até mesmo aniquilar, a competência analítica do homem, que consome passivamente o espetáculo colorido das cenas.

Uma das maiores causas dessa ocorrência está no fato de que a imagem, que antes era estática, podendo ser admirada, planejada e refletida, agora é transmitida em velocidade acelerada, detendo a atenção e a distração do telespectador.

Assim,

Velocidade, pulsação, seqüenciamento nervoso da produção em busca de um contínuo impacto visual são as marcas da televisão na atualidade. As imagens têm que ser muito rápidas, atraentes, conter uma grande quantidade de informações e apelos ao inconsciente, de tal forma que este fascínio prolongue-se e produza-se durante um tempo contínuo (MARCONDES FILHO, 1994, p. 24).

Produzir cenas em velocidades frenéticas também habitua o telespectador com a produção capitalista demasiadamente competitiva, fazendo com que este, uma vez alienado de seus pensamentos, produza o suficiente, tanto no trabalho como no ambiente familiar, condicionando seus horários e comportamentos.

Outra função atribuída à imagem industrializada está no fato de ela ter-se apoderado do tempo e do espaço em proporções extra-naturais. Neste caso, valemo-nos de exemplos como o retorno de ídolos que já não pertencem mais a este mundo. De uma maneira insistente, os programas de TV ‘homenageiam’ os famosos já falecidos, retomando lembranças que são doloridas e confortantes ao mesmo tempo. Quando as cenas são exibidas, como, por exemplo, as corridas de Ayrton Senna, ou um show dos Mamonas Assassinas, temos a sensação, pelas emoções contidas nas imagens, de que eles continuam vivendo do mesmo jeito de antes do acidente. Tal mecanismo funciona como uma tentativa de, através da sensação, prolongar a nossa vida, ou mesmo de anular a barreira da morte, dando-nos a sensação de imortalidade.

Assim como o rádio, a TV ocupa as residências das pessoas e estas passam horas sob a programação do aparelho. Mas, por trabalhar com imagens, a televisão disparou na preferência do público, que, alimentado com o propósito de seus programas, considerados aliviadores das tensões causadas pelo árduo cotidiano, se rende ao seu atrativo colorido e musical composto sempre de atividades quejandas.

O diferencial imagético também proporciona à televisão a veracidade dos acontecimentos, ocasionando uma absorção maior da mensagem de seus programas e publicidades, que se encarregam de reproduzir a ideologia do sistema capitalista, esteja ela voltada a uma questão de comportamento, de idéia ou de moda.

Tal influência encontra-se no fato de que costumamos acreditar naquilo que vemos; portanto uma imagem não conseguiria ocultar a realidade. É com este trunfo que conta a televisão e também os meios de comunicação impressos. Sartori apresenta-nos uma contribuição nesse sentido, ao escrever que:

A pessoa que depende do vídeo tem menos capacidade crítica do que um indivíduo que ainda é um animal simbólico treinado no uso de símbolos abstratos. Ao perdermos a capacidade de abstração, perdemos também a capacidade de distinguir entre a verdade e a mentira (SARTORI, 2001, p.88).

No ato da transmissão de notícias jornalísticas ou dramaturgias, as imagens diminuem nossa discriminação entre a realidade e a ficção. Para Katia Maciel, “as imagens virtuais são aquelas que preexistem ao real e geram realidade”, pois representam “da forma mais perfeita e verdadeira o real, e destroem assim toda a idéia de representação porque não mais representam: elas são”, e continua:

Aí está toda técnica, toda velocidade, toda luminosidade, tudo em tempo real a serviço da não-imagem. A não-imagem é a imagem indiferente, aquela que não nos concerne, é a encarnação do vazio. E portanto somos absorvidos, aprisionados, controlados por essa indiferença. Tudo é imagem. Ora, se tudo é imagem, nada é imagem, não há mais coisas e representações das coisas, mas falsas representações de coisa alguma. É o contexto da simulação, onde tudo parece ser, mas nada é (MACIEL, 1993, p.255).

A televisão, analisada como instrumento de toda uma indústria do entretenimento, indústria que conta com as novas tecnologias da comunicação, da educação e do lazer,

apresenta-se, nesse cenário, como uma mediadora entre as relações do sujeito com suas necessidades, subjetivas ou não. Isso acontece porque é ela própria que as produz. E ainda porque “o capitalismo contemporâneo é um modo de produção de imagens” (BUCCI, 2004, p.23). Temos, então, como funciona todo o enquadramento da cultura que circula no campo social de hoje. Podemos nos referir a ela como uma cultura que se vai formando a partir das necessidades criadas por ela mesma e é, de imediato, identificada e absorvida pelo consumidor. “Tudo se apresenta como se lhe pertencesse, porque ele próprio não se pertence”, escreve Adorno (*in* COHN, 1978, p. 349), e ainda “enquanto figura, a linguagem-imagem é meio de uma regressão, em que o produtor e o consumidor se encontram”.

Em um pensamento sintetizado de Sartori, temos que:

Todo o saber do homo sapiens se desenvolve na dimensão de um mundus intelligibilis (de conceitos e de concepções mentais) que não é de modo algum o mundus sensibilis, o mundo percebido pelos nossos sentidos. Por isso, a questão consiste no fato que a televisão inverte o progredir do sensível para o inteligível, virando-o em um piscar de olhos (ictu oculi) para um retorno ao puro e simples ver. Na verdade, a televisão produz imagens e apaga os conceitos; mas desse modo atrofia a nossa capacidade de abstração e com ela toda nossa capacidade de compreender (SARTORI, 2001, p. 32-33).

Uma vez que a imagem se torna mercadoria, ela se transforma em fetiche social. Marilena Chaui, no prefácio do livro “Videologias”, retoma o conceito de fetiche empregado nos estudos de Marx, onde mercadorias e indivíduos trocam de posição, pois estes “coisificam-se entre si como mercadorias que produzem mercadorias”, enquanto estas mercadorias parecem ganhar vida. Chaui também remete a justificativa ao conceito de fetiche definido por Freud, em que “fetiche é o objeto mágico de satisfação do desejo pela denegação da perda e da falta e por isso mesmo exprime a impossibilidade de lidar com a ausência e com a alteridade”.

Mas mudança de quadro social requer revisão de conceitos. Os estudos de Marx e Freud estão inseridos, segundo Chauí, em uma “sociedade do trabalho na qual o gozo e a satisfação deviam ser reprimidos para a manutenção da ordem social”. Agora vivenciamos uma situação oposta, pois o fetichismo, inserido numa sociedade do consumo e que tem como linguagem o espetáculo, o gozo e a satisfação se tornam imperativos sociais e morais.

A partir do momento em que entramos neste estágio mental, em que facilmente nos deixamos levar pelas promessas das mercadorias oferecidas pela indústria da produção basicamente visual, aceitamos nos enquadrar em parâmetros comportamentais que são, incansavelmente, exibidos pelos meios de comunicação, especialmente pelas imagens da TV.

Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl direcionam seus estudos em “Videologias” para uma televisão que fabrica mitos, mas a “particularidade da mitologia contemporânea é o seu caráter industrial e inteiramente impessoal”. Segundo os autores, neste processo,

A televisão: rouba falas (verbais, visuais, gestuais), todas falas “naturais”, e as devolve aos falantes. Como se ela mesma, a televisão, fosse uma falante – o que aliás ela é (...) a Tv só influencia porque é o elo que industrializa a confecção do mito e o recoloca na comunidade falante. A TV não manda ninguém fazer o que faz; antes autoriza, como espelho premonitório, que seja feito o que já é feito (...) a TV sintetiza o mito (BUCCI, 2004, p. 19).

Nessa perspectiva, podemos introduzir também uma explicação de Marcondes Filho, para corroborar a idéia da construção destes novos parâmetros sociais, onde ele coloca que:

No momento em que se constrói uma seqüência de 15 ou 30 minutos de projeção, reproduzem-se vivências, formas de agir, processos sociais inteiros de forma exemplar: a construção do real não depende mais da minha relação com o meio nem da forma como me foi transmitido indiretamente através dos livros. Trata-se agora de um modelo que passa nas telas. Os modelos inadequados, equivocados, estranhos serão descartados automaticamente; os modelos idealizados, ou seja, aqueles que representam aspirações, desejos, ambições e paraísos possíveis, ao contrário, são procurados, enaltecidos, ganhem status de sucesso público (MARCONDES FILHO, 1996, p.326).

Nossa pesquisa no campo da Filosofia da Educação pode ser introduzida a partir deste ponto, pois consiste em um estudo das imagens de televisão da atualidade exibindo, como conteúdo, implícita ou explicitamente, o professor e sua profissão. Considerando o universo escolar, o contato com os alunos e a concorrência a essa profissão, exercida pelas novas tecnologias da educação, voltaremos nossa atenção para perceber como a televisão se

utiliza de recursos para enaltecer-se, com tamanha intensidade, como uma das principais fontes de veiculação dos valores sociais.

Assim sendo, podemos, então, refletir que o caráter do novo formato do sistema capitalista tem, como princípio, a universalização da lógica da mercadoria, a qual implica o dimensionamento do social segundo relações de troca, tanto objetiva quanto subjetivamente, fixando e modelando, assim, o estado de consciência dos indivíduos (esfera da cultura, que se torna um setor estratégico, não só do entretenimento, mas também da economia). Dessa maneira, nessa sociedade, marcada pela dissolução do sujeito⁶, e que Adorno denomina como um "brutal reino da violência", onde "produção material, distribuição e consumo são administrados conjuntamente" (ADORNO, 1994, p.74) e trazem consigo alienação e consciência reificada, a ideologia:

(...) não é mais véu, mas apenas e tão-somente o ameaçador rosto do mundo. Não apenas por força de seu entrelaçamento com a propaganda, mas segundo sua própria figura, ela transita para o terror. Porque, porém, ideologia e realidade se movem de tal maneira uma em direção à outra; porque a realidade, na falta de qualquer outra ideologia mais convincente, torna-se ideologia de si mesma, seria necessário apenas um ínfimo esforço do espírito para afastar de si a ilusão ao mesmo tempo onipotente e nula (Adorno apud NOBRE, 1998, p.43).

No mesmo sentido de definição, mas remetendo para a imposição de limites e padrões, com a apresentação de conceitos contendo valores sociais uniformes, temos as chamadas representações sociais, que são categorias assumidas pela camada populacional.

Marilena Chaui avalia essa característica pela lógica da ideologia, quando diz que:

Para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em idéias comuns a todos. Para que isso ocorra, é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis (CHAUI, 2003, p.86).

As representações sociais que surgem, então, nesse cenário fazem reverência e são responsáveis pela sustentação desta outra forma de ideologia capitalista, qual seja, a implantação do aparato tecnológico como suporte de trabalho, tanto na fábrica, quanto na educação, através do ensino a distância e CDs-ROM educativos. Com isso, a realidade do professor, a partir de então, se estabelece na estreita posição entre sua importância como

⁶ Nesse contexto, o sujeito passa a não existir mais como ser ontológico, para apenas se reconhecer nas mercadorias, como relações de troca.

educador e transmissor de conhecimentos, e um profissional supostamente substituído pela técnica.

Na mesma perspectiva de Marcondes Filho, quando este diz que a TV não retrata mais o mundo, mas produz o mundo, Sodré (1984, p.76) afirma que na “tentativa de dizer o *real*, a televisão na verdade *constrói* uma realidade”. Para isso, ela precisa definir o que deve ser percebido pelo telespectador, como ele deve entender e assimilar essa realidade. É com esse intuito que a TV utiliza as representações sociais, que servem como “mediação entre conceito e percepção” (Moscovici *apud* SODRÉ, 1984, p. 76).

Temos então que:

As representações sociais servem para formar opiniões e comportamentos, ajustando-os à realidade tal como existe numa determinada formação social. O modelo figurativo em que implica a representação reflete tanto no objeto representado quanto a ação seletiva (a censura) do grupo social com relação às significações possíveis do objeto (SODRÉ, 1984, p. 77).

Trazemos também a observação de P. Champagne, citado por Sodré (1984), de bastante relevância para o tema:

*a cultura veiculada pela televisão só pode ser uma cultura sincrética, resultante da mistura pouco coerente entre os valores e as ideologias ligadas às classes médias populares e às classes médias, na medida em que se faz preciso que sejam eliminados todos os conteúdos capazes de dividir profundamente o público (Champagne *apud* SODRÉ, 1984, p. 77)*

O termo ‘sincrético’ pode ser substituído por ‘ecclético’, isto é, sistema filosófico que aproveita o que há de melhor nos demais sistemas. Nesse sentido, temos que a TV se apropria das manifestações sócio-culturais das ‘camadas médias’ (que seria a média popular e média clássica, mais refinada) da sociedade para igualar valores a um denominador comum, a um senso comum.

Essa ocorrência, ocasionada pela padronização da programação, vai culminar no que estamos chamando de representações sociais.

Para explicar como ocorre o processo, Sodré comenta que:

Esta tendência sistemática a um sincretismo (característica, aliás, da cultura de massa em geral) leva a televisão a não poder exprimir claramente os valores de nenhuma classe em particular. Assim, ela é impelida a uma homogeneização dos conteúdos culturais, isto é, a redução dos mesmos a modelos facilmente aceitáveis pelo público. Esses modelos de representações sociais têm fraca coerência fora do sistema da televisão. Isto implica em dizer que os modelos são criados pelo medium a partir de estereótipos culturais e devolvidos ao público na

forma de uma relação impositiva, que é a relação televisiva. Para disfarçar a imposição, o sistema cria ficções do tipo “homem médio”, “opinião pública”, “gosto popular”, “características universais da Humanidade” e assim por diante (SODRE, 1984, p. 77-78).

Podemos pensar que as representações sociais se formam a partir da maneira como são extraídos, do cotidiano social, os signos, os estereótipos e os clichês, uma vez que estes capturam as características sociais, como valores morais e comportamentos, e as transformam em modelos-padrão, cada qual em sua especificidade dentro da estrutura da TV, como veremos mais adiante.

O profissional da educação está sendo representado pela televisão sob diversas óticas ideológicas, para as quais voltaremos nossa atenção, com o intuito de desvelar a real intenção de sua veiculação. Mas a televisão não criou nenhuma delas, simplesmente as reforça, atuando como instrumento de recalque sobre os tabus atrelados a essa profissão, reproduzindo-os de forma subjetiva.

A profissão do magistério, desde os remotos registros da história, é tida com desprezo pela sociedade. Marrou, em seu livro, “História da Educação na Antiguidade”, reporta uma passagem deste desprestígio, ao escrever que:

O ofício de mestre-escola permanece, durante toda a Antiguidade, um ofício humilde, bastante desprezado, que serve para desacreditar aqueles como Ésquilo ou Epicuro, cujo pai foi constrangido a praticá-lo. Como o trabalho de instrutora ou de governanta na Inglaterra vitoriana, é a profissão típica para o homem de boa família que sofreu reveses da fortuna: exilados políticos, apátridas errantes “reduzidos pela miséria de ensinar”, tiranos destronados, como outrora Dionísio de Siracusa ... Lembremo-nos dos reis de Luciano que, nos infernos, despojados de sua fortuna, se viram forçados a tornar-se mercadores de salgados, mestres de primeiras letras ou sarrafaçais : “Ou morreu, ou é instrutor em alguma parte”, costumava dizer um cômico sobre alguém de quem não se tivesse notícias (MARROU, 1973, p.229).

Um estudo a respeito da situação social do professorado, vivida por meios de significações sociais, foi elaborado por Theodor W. Adorno, que se espelhou na sociedade da Alemanha, em países anglo-saxões e também na Inglaterra, onde ele faz um apanhado de toda a discriminação embutida nesta profissão e que ganha intensidade quando expressa em forma de representação social. Tal estudo, que não se baseia em pesquisa empírica, apenas em observações, é relatado por ele como “Tabus a respeito do Professor”, que veio à luz em 1965.

Para percorrer esse trajeto, o filósofo baseou-se em suas próprias experiências como professor, em relatos de colegas de profissão e na vida acadêmica cotidiana, já exposta há bastante tempo. Na discussão, Adorno entende, por tabus,

(...) um conjunto de representações inconscientes ou pré-conscientes dos que se candidatam a esta profissão – mas também dos demais, em especial das próprias crianças – que se impõem como uma espécie de interdição psíquica a essa profissão e que lhe levantam dificuldades, das quais raramente se alcança uma idéia clara (...), portanto, como preconceitos sociais e psicológicos, persistem teimosamente e, por sua vez, tornam-se forças atuantes na realidade, tornam-se forças reais (ADORNO, 1999, p. 158-159).

Para dialogar conosco, traremos também para esta discussão os estudos de Antonio Álvaro Soares Zuin⁷, que desenvolveu, em 2003 uma pertinente reflexão entre os tabus que Adorno elencou em sua época e os que vigoram na sociedade de hoje, em um texto intitulado “Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores”. Faremos, então, uma comparação entre os textos para analisar quais foram as dimensões psicossociais pelas quais estes tabus evoluíram.

Para melhor concentrar a população ao seu redor, a televisão trabalha com modelos, como foi exposto acima. Assim, Adorno, em seu texto também classificatório, retoma todas as esferas que discriminam o professor e que o acompanham desde os primórdios dessa profissão.

Doravante, consideraremos, para esta análise, alguns fatores contidos no texto de Adorno. Considerados responsáveis pela herança histórica da escola, tais fatores, aos poucos, foram consolidando uma trajetória carregada de preconceitos, que persistem nos dias de hoje.

Com efeito, a profissão tem recebido as seguintes classificações: *profissão de fome*, tida como uma das suas mais fortes características, devido à baixa remuneração; *restrição do direito de autoridade*, por ser vista como uma profissão em que os poderes de decisão dos educadores estão em desvantagem, uma vez que o centro do processo são as crianças, que não possuem poderes plenos. A profissão de professor também está atrelada à imagem de *carrasco*, pois fez, durante longo tempo, uso da palmatória durante o exercício da profissão. Outras características são a do *ressentimento do guerreiro*, do *herói infeliz*; a do

⁷ Professor-adjunto do Departamento de Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos – SP)

vendedor de conhecimento e, portanto, merecedor de compaixão; de uma pessoa inatingível, o que resulta na sua *castração*, isto é, alguém colocado à parte do universo das relações emocionais. Podemos também citar o período da adolescência, em que o jovem tenta encontrar, no professor, uma *identificação* com os pais, mas não a alcança, o que lhe causa uma forte frustração, e, por fim, a situação em que o professor é tido como a *figura de monge*, isto é, pessoa instruída e sem cargo. Baseando-nos em relatos antigos da história da educação e nos textos de Adorno e Zuin, faremos, a seguir, uma análise potencializando cada um dos elementos citados, que caracterizam o professor.

1.2. Uma questão de salário

A baixa remuneração acompanha o professor desde o tempo platônico. Não considerando os egípcios, que valorizavam o domínio das letras, porém sem remuneração, apenas com prestígio, os gregos e depois os romanos e, por fim, pelo curso da história até hoje, a questão salarial está ligada ao desprezo da profissão por parte da sociedade.

Era desonroso, para os gregos, trocar conhecimento por instrução, ainda mais quando o pagamento não garantia ao professor uma vida digna para os olhos da época.

Manacorda, em uma passagem sobre a “História da Educação”, cita:

O mestre como pessoa decaída, como mendigo. De fato, embora alguns professores de alto nível, como, por exemplo, Protágoras, chegassem a ganhar até 10 mil dracmas⁸ por aluno para um curso, ficando ricos, os grammatistés, em geral, recebiam um salário de miséria. Diógenes Laércio lembra que Epicuro, quando criança, ajudava no trabalho a mãe e o pai, que ensinava o alfabeto “por um salário de nada” (MANACORDA, 1992, p. 62).

Henri-Iréné Marrou, no livro “História da Educação na Antigüidade”, também relata a questão da remuneração, a partir das cartas epigráficas de Mileto e de Teos, afirmando:

A primeira fixa o salário dos mestres de primeiras letras em quarenta dracmas mensais, a segunda em quinhentas dracmas por ano; nos dois casos, este salário é um pouco mais elevado que o de um obreiro qualificado, cujo soldo, sabe-se, era normalmente de uma dracma por dia, mas não é bastante para representar uma elevação real do nível de vida (...) e ainda, era preciso o instrutor se assegurar de que iria ser regularmente pago (MARROU, 1973, p.230).

⁸ A dracma, cerca de um franco-ouro, representava o salário que um operário qualificado recebia mensalmente.

A questão salarial dos professores acarreta, entre vários aspectos negativos, alguns ressaltados por Adorno. No cenário educacional do magistério, os próprios recém-formados são discriminados na sociedade, como ocorria em outras épocas. A denominação de 'profissão de fome' acarreta outras três repulsas para os recém-formados e para a sociedade: o questionamento do tratamento de 'Senhor', referindo-se ao instrutor, o afastamento de pessoas capacitadas para atuarem como educadores, além da criação de um contexto de ambigüidade de valores, que vem a repercutir no plano espiritual, pois "não se pode negar que existe uma discrepância entre a posição material do professor e a exigência de *status* e poder social que lhe poderiam caber nos termos da ideologia vigente" (ADORNO, 1999, p.160).

1.3. Uma questão de reconhecimento (aluno x professor)

Na aurora do seu tempo, a escolarização era exercida por escravos ou por aquele que fora vencido no campo de batalha.

O mestre de primeiras letras, diz Marrou (1973), continua sendo, em Roma como na Grécia, um João-ninguém; sua profissão é a última das profissões, *res indignissimam*, fatigante, penosa e mal paga.

Manacorda (1992) relata essa humilhante situação no trecho "os escravos *litteratores*, vendidos no mercado com um cartaz pendurado ao pescoço que os qualificava como tais, assim como os *grammatici* e os *rhetores*, podiam ter vários preços".

Tal serviçal, também chamado de pedagogo, tinha por função acompanhar as crianças, da família que o comprara, no caminho para a escola, aplicando-lhes disciplina e cuidando de sua formação moral.

De pouco adianta saber que, para lecionar, é necessário estudo superior, como bem lembra Adorno (1999, p. 161): a lembrança do professor como serviçal ou como herdeiro do escrevente permanece latente.

Adorno também menciona a diferença de tratamento entre os professores do ensino médio e a classe de professores universitários, a qual goza de prestígio e respeito. Temos, em suas observações, que, "na Alemanha, os professores universitários vedaram o título de "*Professoren*" aos professores de primeiro e segundo graus, ou como hoje lá chamados, os "*Studienraeten*" - orientadores de estudo (ADORNO, 1999, p. 160).

Uma peculiaridade observada, agora por Zuin, está localizada em dois níveis. Vejamos como ele os classifica.

Para Zuin, o que determina as diferentes valorizações imputadas a tais mestres, entendidas por ele como vias objetivas, são as condições de trabalho e as diferenças salariais, embora, em suas observações para com estas últimas, afirma que

(...) se bem que há muito estas não são tão discrepantes, principalmente quando se comparam salários de docentes de universidades públicas e de professores do ensino médio de algumas escolas particulares, por exemplo (ZUIN, 2003, p. 424).

Os fatores subjetivos, no entanto, ocorrem quando o aluno percebe que seu mestre é também uma pessoa comum, com as mesmas chances de acertos e erros, e este ‘trauma’ acarreta conseqüências tanto no aluno como no professor.

Para a classe do professorado, é prazeroso sentir que suas verdades são, para seus alunos, absolutas, e que eles possuem uma imagem instalada no ideal de ego de seus alunos, a ponto de se transformarem em modelos de conduta situados acima do bem e do mal (ZUIN, 2003). Mas o professor, como qualquer pessoa normal, também está sujeito a erros, e é aí que ocorre uma incompatibilidade na relação aluno-professor. A reação do professor, neste caso, é a de se voltar para o aluno com um ar sarcástico, fazendo zombarias das capacidades intelectuais de seus alunos de modo um tanto discreto, como: será que não consegue se concentrar na aula nem por um instante? Veja seu colega o quão prestativo é!

O aluno, quando castigado dessa forma, apresentará como reação mau comportamento na sala de aula. Nesse momento, ele desenvolve o modelo da identificação com o agressor, tal como observado por Anna Freud e que retratamos no trecho:

Uma criança introjeta uma certa característica de um objeto de ansiedade e, assim, assimila uma experiência de ansiedade que acabou de ser sofrida. Neste caso, o mecanismo de identificação ou introjeção combina-se com um segundo mecanismo. Ao personificar o agressor, ao assumir os seus atributos ou imitar a sua agressão, a criança transforma-se de pessoa ameaçada na pessoa que ameaça (FREUD, 1974, p.96).

Ou ainda, se olharmos esta questão de um outro ângulo, veremos, em Sigmund Freud, que seria a função do consciente agir contra a produção de estímulos. No texto

“Sobre alguns temas em Baudelaire”, Walter Benjamin cita o psicanalista, quando analisa a natureza do choque traumático. Ele considera que:

Para o organismo vivo, proteger-se contra estímulos é uma função quase mais importante do que recebê-los; o organismo está dotado de reservas de energia próprias e, acima de tudo, deve estar empenhado em preservar as formas específicas de conversão de energia nele operantes contra a influência uniformizante e, por conseguinte, destrutiva das imensas energias ativas no exterior (BENJAMIN,1989, p.109).

Mais adiante, esse comportamento vai desencadear o que Zuin analisa, em outro texto, como “aula-trote”. Tal atividade acontece sempre nos primeiros dias de aula na universidade e é chamada por Zuin de ‘ritual de iniciação’, quando os alunos veteranos têm a oportunidade de descarregar, nos novos colegas, aquele sentimento reprimido, alimentado contra o professor, por meio da reprodução – que os aproxima por semelhança – das atitudes dos professores que os agrediram.

Podemos acrescentar que essa constitui a oportunidade de os alunos abusarem do poder que lhes é atribuído, exteriorizando-o na aplicação de trotes, porque, neste caso, eles são protegidos pela autoridade da universidade, ou seja, é um abuso de poder consentido e legitimado, tamanha é a necessidade da desforra, mesmo que inconsciente.

1.4. Uma questão de representação

Nos séculos XVII e XVIII, colocavam-se os soldados inválidos como mestres, o que desencadeou representações inconscientes do professor com ressonâncias soldadescas, como veteranos na vida real ou como aqueles que já não produzem socialmente.

Se considerarmos representações como substituições de algo ou de alguém, temos um forte motivo para compreender o menosprezo ao professor, também por ele mesmo, ao ser lembrado, mesmo que inconscientemente, na figura de alguém que a sociedade discrimina. Tal sentimento de inferioridade pode ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro, do herói infeliz, como nos mostra Adorno, através da citação:

Talvez represente inconscientemente os professores como aqueles veteranos, como uma espécie de mutilados, como homens que não têm função alguma dentro da vida real, do processo de produção real da sociedade, e que apenas contribuem, por uma maneira

difícil de supervisionar e por caminhos que seus dotes indiquem, que o todo e suas próprias vidas, de uma maneira ou outra, continuam (ADORNO, 1999, p. 166).

Zuin, ao transpor esse fato para os dias de hoje, insere-o na questão da ambivalência de sentimentos, desencadeada por o professor possuir autoridade, sem que esta tenha aplicabilidade. O autor relata que

Na atualidade, o fato de a espada ser mais poderosa que a caneta, mesmo que muitas vezes possa parecer o contrário, não passa despercebido pelo professor, o alvo da projeção de sentimentos ambivalentes, pois, se por um lado, ele é invejado por dominar habilidades concernentes à dimensão do espírito, por outro lado é humilhado por não poder fazer uso da força física para que possa ter êxito em seus propósitos, como se estivesse afastado dos problemas relativos aos fenômenos materiais (ZUIN, 2003, p. 418).

Talvez pudéssemos arriscar uma comparação entre o heroísmo vivido na guerra e o heroísmo diário do educador; afinal ministrar aulas a uma turma de alunos também é uma batalha. O modelo do ‘herói infeliz’, resgatado por Adorno, pode ser ocasionado em três momentos; no primeiro por parte do aluno, que, introjeta no professor uma identificação de um homem ideal, e ambos percebem que esta projeção é ilusória. Num segundo momento por parte do educador, que, se vendo como um guerreiro acaba por perceber que muitas de suas lutas são vãs, e num terceiro momento, por parte da sociedade quando esta lhe oferece um poder que ao mesmo tempo lhe é vedado.

1.5. Uma questão de interpretação

Diferente dos médicos e advogados, considerados modelos de profissão, os professores recebem os alunos como seus ‘clientes’. É com os alunos a relação de trabalho do professor e, portanto, sua autoridade é vista em desvantagem, uma vez que as crianças ou os adolescentes não possuem plenos direitos de decisão.

Ocorre, por conseqüência, o desfecho relatado por Adorno (1999, p.167), de que “esse imaginário reforça a crença de que o professor não é um senhor, mas um fraco que castiga”, gerando uma imagem de “carrasco” da escola.

Punições e castigos fazem parte da herança da história da educação moral da criança e também da instituição escolar. Manacorda (1992, p.118) cita, em uma passagem do livro “História da Educação”, que as crianças, os adolescentes e aqueles que não têm capacidade de entender a gravidade da excomunhão, quando cometerem qualquer erro, têm que ser

punidos com jejuns prolongados ou com graves açoites, de modo a que se corrijam – Reg. 30, 1-3.

As punições são consideradas como instrumentos para corrigir o aluno e estão na ordem das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Manacorda apresenta alguns trechos do regulamento escolar, redigido por João Batista de La Salle, em 1702, sob o título *Conduite des écoles chretiennes*, do qual destacamos:

As correções ordinárias com o chicote serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ser vista pelos outros; cuide-se muito para inspirar aos alunos um grande horror de um mínimo olhar nessa ocasião (...) As correções extraordinárias, porém, (...) devem ser feitas publicamente, na presença dos alunos da classe, no meio da sala (ou, às vezes, com a presença de todas as classes) (MANACORDA, 1992, p.234).

Os castigos escolares desencadearam uma forte inclinação, por parte dos alunos, a desenvolverem um vocabulário próprio de expressões tachativas, entre as quais citamos algumas bastante comuns e que são retratadas por Adorno (1999), como: *Stesstrommler* – mestre que bate nas nádegas, ou então, *Pauker* – o que faz uso da palmatória (como tocador de bumbo) para impor disciplina, o que atribuiu ao professor o título de “tirano da escola”. Também as classes femininas criam títulos classificatórios, como *Schoolmarm*, chavão para “professoras solteironas, ressequidas, amargas e murchas”, os quais são bastante comuns.

Nas observações de Adorno, temos que esse comportamento, por parte da direção escolar, recorda uma maneira de ensinar, a qual se realiza sendo imposta ou aplicada sob duras repressões, como podemos perceber na citação:

Expressões como ‘tirano da escola’ trazem à mente que esse tipo de professor aí descrito é tão irracionalmente despótico que representa a caricatura do despotismo, já que não pode atingir mais do que algumas pobres crianças que eventualmente eleja para reter de castigo após as aulas (ADORNO, 1999, p. 163-164).

Parafraseando Adorno e Zuin, os alunos não tardam a descobrir, geralmente de forma frustrada, que os modelos que tinham feito de seus professores estão muito longe de corresponder à realidade. O professor é um ser humano, sujeito a falhas e acertos como qualquer outra pessoa. Mas o que vem acontecendo, durante toda a trajetória da instituição escolar, é que o professor, aparado pela cátedra, espera que sua “verdade” seja aceita sem questionamentos.

Essa contraditória posição em que a sociedade coloca o professor, isto é, de possuir conhecimentos, sem ser dono da verdade, e de saber ensinar, controlando o ímpeto dos alunos, sem aplicar de castigos, estando ele capacitado para tais vertentes, fez com que, ao longo do desenvolvimento histórico das escolas de massa, surgisse uma nova fórmula para coagir os alunos.

A evolução da coação dos professores sobre os alunos ocorreu na perspectiva de remodelar as representações aversivas dos alunos para com seus mestres, qual seja, “a gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas” (ZUIN, 2003, p. 420), escapando, assim, da punição social.

Essa questão da dispersão da atenção do aluno, de sua rebeldia na sala de aula e da esperada punição pelo professor é assunto já despertado e abordado há bastante tempo.

Para contextualizar a época remota e comprovar este fato, Zuin traz, em seu texto uma citação de Comênio, que, na intenção de aliviar os alunos dos castigos físicos, propõe outros tipos de repreensões, que, para ele teriam o mesmo efeito de atentar o aluno à aula, dando margem à estimulação dos castigos psicológicos.

Não podemos esquecer que Comênio foi uma personalidade social do século XVII; assim, atentemo-nos a perceber há quanto tempo se encontram incubadas no inconsciente da sociedade tais questões escolares aqui abordadas. Vejamos como este assunto foi abordado por ele:

Se, porém, por vezes, é necessário espevitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros:” Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Por que é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso:” Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” Podem ainda estabelecer-se “desafios” ou “sabatinas” semanais, ou ainda mensais, para a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio... desde que se veja que isto não vai resultar num mero divertimento ou numa brincadeira, e por isso inútil, mas para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação (Comênio, apud ZUIN, 2003, p. 420).

Como já observamos, Zuin ressalva que o pavor de sentir que não é o deus que fora idealizado pelos alunos, bem como a ameaça de não mais poder gozar do prazer narcísico de tal idolatria, impulsiona-o a utilizar desmesuradamente seu poder de reprovar, ou não, o aluno. Mas ele não pode insultar de forma explícita, tal como no caso do uso das

palmatórias; afinal se trata de uma outra cultura, cujas punições são mais eficientes porque são dissimuladas.

1.6. Uma questão do sistema

Na história da educação, a sugestão de nomes figurativos sempre esteve presente. Há, inclusive, um testemunho sobre a irreverência dos discípulos para com seus mestres, pelos *Emblemata* de Alciato, sob o título *Doctorum nomina* (Apelidos dos mestres). Manacorda retoma alguns que seguem: “Cúrcio, para quem é muito sintético; Meandro, para quem é enrolado e prolixo; Labirinto, para quem é obscuro e confuso; Faca ou Punhal (Mucro), para quem corta e não quer conversa, entre outros, sempre inclinados para a ironia” (MANACORDA, 1992, p.207).

Esta relação mal definida do que realmente é ser professor, do que a profissão apresenta como proposta para a sociedade e de como acontece a passagem de informações para os alunos, acaba por culminar na imago do professor como a própria “deformação profissional”.

Hoje em dia, devido ao mau comportamento dos alunos, o professor viu-se obrigado a desenvolver algumas ‘técnicas’ que possibilitassem um maior aproveitamento das aulas, colocando em ordem a bagunça feita por eles. Entre tais técnicas, vamos encontrar a retribuição de ‘rótulos’ do professor para os alunos.

Assim, os alunos que recebem apelidos carinhosos automaticamente se convencem de que realmente o são, mas é preciso levar em consideração, com atenção redobrada, os alunos de mau comportamento, pois também se enquadrarão no estereótipo que lhes será atribuído. Nesse contexto, mais uma vez, age outro fator responsável pelo desequilíbrio na relação aluno *versus* professor que se manifesta por vias psicológicas, como nos casos analisados por Anna Freud.

Tal fator, que Adorno chama de ‘anarquia psíquica’, corresponde ao seguinte processo: quando um professor atribui um rótulo ao aluno, ele não o faz na intenção de condená-lo àquele nome; mas, para o aluno, que procura ver no mestre sua fonte de inspiração, uma pessoa que ele estima e admira, a ponto de tomá-la como exemplo, esse momento se torna tão confuso e dolorido, que ele acaba por retornar na ‘mesma moeda’, ou seja, taxando também seu professor, o que acarreta o afastamento entre ambos.

Veremos, na citação, como Adorno trata da questão:

Como se sabe, toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno se torna desperto para a resistência (...). Num primeiro momento, o ódio se faz presente em sua forma mais primitiva, ou seja, na resistência simples e imediata diante das influências externas e sobejamente mais fortes. Depois prevalecem outras de suas derivações, tais como a inveja, o rancor e, principalmente, o impulso para a representação, para um jogo de cena (Adorno apud ZUIN, 2003, p. 423).

Poderíamos, no entanto, perceber que essa anarquia psíquica acontece de maneira cíclica, acompanhando docente e discente do primário à faculdade, pois para uma situação provocativa dos alunos, o professor encontra sempre respaldo na proteção da instituição. Isso produz o sentimento de desforra do aluno, a qual, em algum momento, há de vir. Tal procedimento recalca a idéia de que o castigo parte de alguém com poder sobre os mais fracos e, normalmente, a base dos apelidos repousa em algum tipo de peculiaridade física, emocional ou de outra natureza.

1.7. Uma questão imanente da profissão

O professor também desempenha, no período da adolescência de seus alunos, um forte papel simbólico, o qual se desenvolve principalmente em duas vias. Uma delas está ligada a um *papel libidinoso substancial, erótico*, mas que, na maioria das vezes, é inatingível, o que resulta, do ponto de vista psicanalítico, na castração do professor.

Em seu texto sobre os “Tabus a respeito do Professor”, Adorno apresenta-nos a situação de um professor de 1900, retratado na dramaturgia como reprimido eroticamente, anulado, neutralizado, porque ele está inserido num mundo infantil, que é o seu ou ao qual ele se adapta, deixando de ser considerado plenamente um adulto, o que acarreta numa desajeitada dignidade. Deste texto de Heinrich Mann, Adorno cita que:

A infantilidade do professor se manifesta no fato de que confunde o microcosmo da escola com a própria realidade. É um mundo relativamente isolado da sociedade dos adultos – conselhos de pais e órgãos assemelhados são tentativas desesperadas de atenuar tais abismos. Talvez justamente por este motivo a escola defenda tão fortemente sua cidadela (ADORNO, 1999, p. 169).

Também traduzido por Professor Bragança, esse romance retrata as artimanhas de um professor que tem que controlar seus alunos tanto na sala de aula, como na conduta moral deles, pois a cidade acabara de receber um cabaré, freqüentado pelos alunos. Na tentativa de repreender a atitude destes, o professor visitava constantemente o

estabelecimento e, como resultado das visitas, o professor acaba se apaixonando por uma garota de programa, chamada por ele de “artista feliz”. Por esse motivo, um de seus alunos o chama de professor bagunça, fazendo um trocadilho provocativo.

Adorno explica-nos o acontecimento na seguinte citação,

No clichê alienado da realidade mesclam-se os traços infantis de muitos professores com os traços infantis de muitos alunos. Na medida que os alunos têm um realismo a que se adaptam com maior êxito que o professor, que permanentemente tem de sustentar e encarnar ideais de superego, acreditam compensar o que acreditam que lhes falta, de, na verdade, não serem sujeitos autônomos (ADORNO, 1999, p. 169).

Podemos também encontrar essa infantilidade nas atitudes de rotular os alunos, como vimos, pois esse comportamento é típico das crianças de primeiro grau, quando ironicamente apelidam seus coleguinhas de classe.

Sendo assim, a figura do professor castrado ou inatingível é resultado de duas ocorrências. A primeira deve-se ao fato de ele se comportar como uma intransponível barreira da verdade, constituído-se como supremo. Já a segunda é resultado também de sua infantilidade, por tratar seus alunos no mesmo patamar psicológico deles.

1.8. Uma questão de identificação

Além de representado no papel libidinoso, o professor também se identifica com seus alunos em outra vertente, que podemos perceber a partir do processo civilizatório do qual o docente está incumbido.

Tal processo, por sua vez, deve ocorrer na forma de nivelamento, por parte do professor, que, na tentativa de atingir esse objetivo, aproxima seu comportamento do dos alunos, adaptando-se a gírias e maneirismos e também participando de movimentos estudantis (ADORNO, 1999, p. 170). Para Adorno, é por tal razão que os professores que jogam futebol ou que são beberões gozam de tanto prestígio entre os alunos.

Esse fato, para o aluno, também contribui para a tentativa de captar, na pessoa do professor, seu ideal de homem no mundo. Além do mais, o aluno busca, no professor, algo identificatório, o ego ideal, isto é, o modelo de pessoa perfeita, que não encontra nos pais. Mas novamente não o encontra, porque o professor é produto da massa, ou seja, a formação dos professores está direcionada para ministrar, nas aulas, apenas o conveniente das

matérias. Em outras palavras, os alunos são orientados pelos professores, que, por sua vez, são conduzidos pelo sistema capitalista de formação.

Adorno explica que

Este fracasso é evidenciado pela dupla hierarquia que pode ser observada no interior da escola: uma hierarquia oficial, segundo a capacidade intelectual, o desempenho e as notas e outra que se mantém latente, não-oficial, e na qual representam importante papel na formação física, a pressão de ser homem e até algumas disposições intelectuais orientadas para a prática e que não são aceitas pela hierarquia oficial (ADORNO, 1999, p. 170).

Tal descoberta acarreta algumas sátiras por parte dos alunos aos seus professores, apelando para as características marcantes de seus mestres, como manias rígidas, tiques e acanhamentos. Segundo Adorno (1999), triunfam os alunos que imitam o professor nas situações em que se opõem a seus instintos, segundo todo o doloroso processo de educação. Para o filósofo, essa atitude não deixa de ser uma crítica ao fracassado sistema da educação.

1.9. Uma questão de poder

No final do século VIII, a escola encontrava-se entre o papado e o império, escreve Manacorda. Nessa época, toda instrução e formação do clero é confiscada pelo poder estatal. Nesse cenário, encontramos, de um lado, Carlos Magno e grandes intelectuais italianos e, do outro, guerreiros do império, homens da espada. Diante desse quadro, a Igreja assume a responsabilidade de ensinar os monges para o domínio das letras e, posteriormente, principalmente as crianças, a instruir a população leiga, no mínimo, com o Credo e o Pater. Para tanto, o ensino ocorria nos conventos e nas paróquias.

Após sucessivos concílios, a Igreja aparece como a grande acolhedora dos pobres. Manacorda (1992, p.143) relata um trecho do Concílio Lateranense, convocado por Alexandre III, em 1179:

Cada Igreja Catedral crie um benefício para um mestre, que ensine gratuitamente aos clérigos da mesma Igreja e aos demais pobres (...) A Igreja, como piedosa mãe, tem a obrigação de prover os pobres, que não podem ter o apoio dos pais, para que não sejam privados da oportunidade de ler e progredir no estudo(...)

Tal passado compromete, na evolução da profissão do magistério, a imagem de herdeiro do monge, ou seja, de pessoa instruída e sem cargo. Mesmo que hoje, para

lecionar, seja exigido curso universitário, fato notório, o reconhecimento da sociedade é praticamente nulo.

Deparamo-nos novamente com uma ambivalência de significados: a imagem do professor ligada ao clero, ao mesmo tempo em que o prejudica, impõe autoridade.

Adorno traz, em seu texto, essa contradição. Na citação a seguir, afirma que:

analfabetos, movidos por rancor, chegam a considerar como inferiores as pessoas instruídas na medida em que estas os enfrentam com algumas autoridade sem que ocupem cargos elevados – como os altos do clero – ou sem exercer algum poder social (ADORNO, 1999, p. 162).

Mas em lugares onde a profissão de professor está atrelada à autoridade religiosa, essa questão do poder se encontra ligada, de forma imante, ao profissional da educação, ocasionando uma inversão de valores, de modo a que tal poder acaba sendo valorizado. Vejamos o que nos diz Adorno a esse respeito:

Imagem invertida desta ambivalência é a mágica veneração que os professores desfrutam em muitos países, como na China Antiga e, em alguns grupos como entre os judeus devotos. O aspecto mágico da relação com os professores parece ser mais forte sobretudo nos lugares e camadas em que o magistério está vinculado à autoridade religiosa ao passo que essa posição se desvaloriza nos lugares e camadas em que a autoridade religiosa se dissolve (ADORNO, 1999, p. 164).

Para o frankfurtiano, “o poder dos professores é desprezado porque é apenas uma paródia do poder verdadeiro, que – este sim – merece admiração” (ADORNO, 1999, p. 163). O poder verdadeiro, no caso, é aquele que pode ser executado perante a sociedade e defendido por ela. O poder do professor sobre o aluno até existe em normas impostas pela sociedade, mas, se aplicado, pode ser motivo de esta repreender a atitude do profissional. Seria considerado o verdadeiro poder aquele que se faz em relações entre adultos, pois estariam presentes pessoas firmando acordos dentro de seus perfeitos juízos, como, por exemplo, funcionários administrativos e juízes.

1.10. Uma questão de reflexão

Em meados de 1911, apareceram as chamadas ‘escolas normais’, uma tentativa do governo para ensinar os professores a ensinarem os alunos. Porém esses professores ficaram conhecidos como “profissionais menores para populações menores”. Tal definição foi oportuna, porque essas escolas não os qualificavam, ou seja, os professores chegavam à

escola sem dispor de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, sem nem ao menos conhecer a realidade da escola, adquirindo somente discursos e técnicas. Apenas quem já lecionava, nessa época, eram pessoas com habilidades de leitura, que não precisavam especializar-se em cursos para professores.

O desprezo, não somente com o professor, mas também com a educação, pode ser observado já nos anos 800. Manacorda (1992, p.258) apresenta uma passagem do período de quando a educação visava mais a um objetivo político do que a um método didático. Para tanto, ele cita José Hamel⁹, pedagogo alemão, que, em seu livro “Ensino mútuo”, se perguntava:

Convém ou não difundir a instrução no mundo? Devemos ou não desejar que as classes inferiores da sociedade recebam pelo menos os princípios de uma instrução elementar? (...) é melhor recusar qualquer educação às classes inferiores da sociedade, do que expô-las a descobrir com dor sua situação e a perturbar o status quo para sair dele.

Para José Hamel, o ensino mútuo, considerado uma das mais úteis invenções modernas, visava a reduzir a um terço, ou a mais que a metade, em comparação com a escola tradicional, o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos elementares. Esse método era a resposta prática para o perpétuo medo dos conservadores, ou seja, que a instrução pudesse “perturbar o Estado”.

Com o passar dos anos, apareceram grupos de intelectuais que iniciaram correntes de diversas esferas sociais, protestando contra a submissão dos trabalhadores, tanto física quanto ideológica. Tal persistência resultou no que chamamos, hoje, de sociedade esclarecida. Quanto ao conceito desse esclarecimento, desconhece-se sua aplicabilidade.

A importância de possuir uma consciência emancipada, livre das amarras ideológicas, está no fato de que uma parte representativa de nossas inseguranças seria abrandada, pois, como nos mostra Adorno (1985, p.19), “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”. Por essa razão, seria controverso que as escolas educassem para a auto-reflexão, para uma consciência emancipada.

⁹ José Hamel transcreve fielmente textos de Bell e Lancaster, que são autores franceses que tinham adotado o método do ensino mútuo em seu país logo após a Restauração. O ensino mútuo podia instruir até mil alunos com um só mestre, frente aos cinquenta em média instruídos através do ensino individual.

Para que ocorra esse processo de lucidez, é necessário que o pensamento se volte contra si mesmo, num exercício constante de reflexão sobre os conceitos e as leis sociais; somente esse pensamento é “suficientemente duro para destruir mitos” (ADORNO, 1985, p. 20).

A história que precede a escola como instituição é bastante comprometida, sendo responsável pelo fato de tais representações serem consideradas como tabus, ou seja, de figuras pré-conscientes se tornarem forças atuantes na sociedade. Vimos que, desde um passado distante, o condutor do ensino é alguém que se subordinou a ordens impostas pela força física, traçando, assim, um destino injusto para os que se dispõem a lecionar.

A mudança de sistema econômico trouxe para o capitalismo, imanente ao processo de produção, fortes traços do feudalismo, como a relação entre senhor e o escravo, marcas que acompanham todo o seu desenvolvimento, estabilizando-se na sociedade.

Esse novo sistema, também assentado na dominação e na exploração, apóia-se na esfera ideológica de que tal dominação não ocorre como no sistema feudal, isto é, na exploração direta do escravo pelo senhor, mas de maneira sutil, ocorrendo as relações de exploração sobre homens na condição de trabalhadores livres. Nessa ordem, os produtores de mercadoria subordinam-se a elas, fazendo delas sujeitos sociais enquanto eles, os trabalhadores, se transformam em objetos do sistema. Opera-se, nesse processo, a troca do trabalho pela tão idealizada mercadoria. Nessa direção, como bem nos lembra Marcuse (1982, p.77) “a dominação tem sua própria estética, e a dominação democrática tem sua estética democrática”.

Podemos, também, observar que, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, muitos foram os “trabalhadores que pereceram ou que se tornaram marginais, porque se insurgiram contra a submissão às leis capitalistas de produção” (ZUIN, 2003, p. 420).

Contudo, é nessas condições que as escolas teriam que se preservar, obedecendo a normas de um regimento, ao qual todos fossem adaptados, fazendo com que os cidadãos evitassem questionamentos, já que estariam tão rigorosamente controlados, que trabalhariam por dever, sem se darem conta da dominação. Tais escolas são chamadas por Adorno e Becker de *escolas administradas* (ADORNO, 1999, p.158).

Para viabilizar essa dominação sutil, as escolas não poderiam transmitir conhecimentos que tornassem as pessoas indivíduos esclarecidos; somente poderiam ensinar o que instruisse o cidadão à vida cotidiana.

Nessa mesma direção, há um estudo de Saviani (2003, p.14)¹⁰, que, também preocupado com a questão do conteúdo das aulas, faz uma avaliação, sob a seguinte perspectiva:

escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular, portanto, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, ou seja, do popular ao erudito, com isso a cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.

Sendo assim, até o fim do século XIX, a profissão de professor se consolidou mais com o intuito de amenizar uma possível revolta social do que de instruir. Foi, então, preciso que vigorassem leis regularizando a profissão do magistério. Assim, de maneira regulamentada, todos participariam de aulas para adquirir a ‘cultura’ da ordem vigente, tendo acesso à civilização, dentro de suas respectivas classes sociais.

Os professores, então, desde o início de sua história, já tinham a obrigação de apenas ensinar o que a cartilha trazia como lição, nada além disso, pois ela já continha, sob medida, a dosagem do ‘adestramento’ necessária.

É por essa consciência decorrente que Adorno e Hellmut Becker manifestam a repulsa à instituição escolar: a promessa desse contrato social capitalista, surgido na mudança do sistema econômico era todos terem a possibilidade de ser efetivamente cidadãos; nessa perspectiva, a escola deve atuar como amestradora de pessoas. Na reflexão de Adorno, vemos que “a escola é, para o desenvolvimento do indivíduo, quase que o protótipo de alienação social” (ADORNO, 1999, p. 171).

Para corroborar esse pensamento, trazemos a observação de Zuin, que também se posiciona sob essa perspectiva:

Se a prática social aponta para a falsidade do cumprimento dos conteúdos verdadeiros da ideologia capitalista, tais como a liberdade e a igualdade universais, a manutenção desse sistema não pode mais ser concretizada apenas pela ameaça direta da punição física, ainda que, tal como foi dito anteriormente,

¹⁰ Professor no departamento de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP)

seja ela que alicerce as bases da hegemonia capitalista. Neste sentido, as escolas de massa, consolidadas durante o capitalismo manufatureiro, desempenharam um relevante papel na difusão de um ideário complacente aos escopos deste modo de produção ao exaltar o aluno disciplinado, pontual e, principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor (ZUIN, 2003, p. 419).

Na construção da história da instituição escolar, percebemos, no decorrer do texto, que há muitas limitações para o professor e para os alunos, já que ambos os grupos se deixam sucumbir aos tabus que fortemente operam na sociedade.

Seria pretensão tentar eliminá-los, pois são manifestações inconscientes e persistem desde um passado imemorial. Mas poderia ser trabalhada uma tentativa de amenizá-los, encarando sua existência, propondo uma forma de diálogo informal entre os professores, os pais e, principalmente, os alunos.

Temos, nesse sentido, um pensamento de Adorno, mostrando-nos que:

A simples enumeração de fatos inconscientes é ociosa, como se sabe, enquanto as pessoas nas quais eles se manifestam não os esclareçam a si mesmos por sua própria e espontânea experiência, enquanto os esclarecimentos lhe cheguem do exterior. Baseados neste insight de psicanalítica trivialidade, sabemos que não se deve esperar muito de um esclarecimento de natureza puramente intelectual, mas deve iniciar por ele. É sempre preferível algum esclarecimento, por mais que seja insuficiente e apenas parcialmente eficaz: vale mais do que não fazer nada (ADORNO, 1999, p. 173).

Vivemos numa realidade que presta culto a vários mitos; então podemos estar certos de que nosso esclarecimento não está caminhando para uma possível emancipação. Adorno cita, em seu texto, não somente o tão conhecido culto aos Beatles, mas também o preconceito extremo, a repressão, o genocídio e a tortura, como formas de barbárie, considerando como *pathos* da sociedade essa delirante condição de vida.

A barbárie continua cada vez com maior influência, e, nesse contexto, operam as novas tecnologias da informação, por meio de máquinas que nos auxiliam, e que nos tornam, assim, seus dependentes. Avultam, nesse cenário, as figuras dos professores, dos alunos e dos seus pais.

Provavelmente, seja essa a nova forma de controlar a população, o desvio de nossa atenção para assuntos de interesse abstrato, para o que não nos diz respeito, para o fascinante mundo de que o computador e a televisão nos permitem participar, pelo menos

ilusoriamente. Mas o fato é que o grande público se identifica com seus ídolos, comprometendo, assim, o exercício de racionalização proposto pelo esclarecimento.

Temos uma contribuição da professora Rosa Maria Bueno Fischer¹¹ que, em seu livro “Televisão & Educação – Fruir e pensar a TV”, caminha paralelo a Adorno quando este diz que seria preciso criar um ambiente de diálogo entre os pais, alunos e professores, na tentativa de amenizar os preconceitos e as molduras existentes no cenário educacional, reforçados pela televisão. Nesse sentido, a autora remete a questão da desmistificação dos modelos como também uma responsabilidade da escola e apresenta sugestões, conforme a citação:

As imagens da TV tendem a fixar determinadas “verdades”, determinados conceitos universais como, por exemplo, os de prostitutas, de adolescência, de sexualidade jovem, de beleza feminina, de virilidade, de classe trabalhadora e assim por diante. Haveria a meu ver um trabalho riquíssimo a ser feito no espaço escolar, no sentido de mergulhar nessas imagens e procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum (professor “é assim”, criança “gosta disso”, adolescente “precisam daquilo” ou “agem sempre assim”), em relação às nossas habituais classificações e marcações do social (...) imagino um trabalho pedagógico extremamente produtivo, a partir do qual sejam comparados diferentes produtos audiovisuais (vídeos, filmes, programas de televisão), identificando aqueles que procuram fixar sentidos sobre modos de ser e aqueles que se mostram mais “abertos”, menos maniqueístas ou manipulativos, digamos assim, na marcação das diferenças (FISCHER, 2001, p.42-43).

Nessa vertente, a substituição de figuras apócrifas pela família coloca o indivíduo à mercê do Estado, fato que nos remete ao estudo dos modelos sociais, os quais conformam os indivíduos e as classes. No momento em que aparecem essas novas formas de controle, a função da família torna-se obsoleta. Uma outra observação a ser comentada se encontra na debilidade do *super ego*, que, diante da ascensão e da conseqüente identificação dos ídolos sociais, faz com que o *Eu* se torne debilitado.

Adorno e Horkheimer, no texto “Sociologia da família”, fazem um apontamento importante, nesse sentido, ao declarar que “a crise da família é a crise integral do humanitarismo” e ainda:

Os jovens manifestam a tendência a se submeterem a qualquer autoridade, não importa o seu conteúdo, contanto que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de desafogar em outros o sadismo no qual

¹¹ Jornalista e professora da Faculdade de Educação da UFRGS

encontram respaldo a desorientação inconsciente e o desespero (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.219).

Alexander Mitscherlich¹² também analisa essa situação, na qual a autoridade paterna desfalece. No texto “Dialética da família”, ele ressalta que:

O desenvolvimento técnico determinou e ainda determina o progressivo desaparecimento de formas artesanais e de costumes de vida que remontam a tradições seculares. O conservadorismo ligado a tais formas não pode ser mantido. Onde se opta por um progresso cada vez mais rápido da civilização tecnológica, a hierarquia dos velhos ordenamentos sociais decai, inclusive em suas estruturas de sustentação, isto é, as estruturas familiares. É evidente, de resto, que o modo de produção e de trabalho não pode se modificar sem com isso atingir todos os aspectos da sociabilidade (MITSCHERLICH, 1985, p. 243).

As instituições, do mesmo modo, fazem parte do jogo ideológico do capitalismo, que agora já se apresenta com poder inigualável, pois ele é capaz de controlar o trabalhador durante toda sua jornada diária, do trabalho aos fins de semana e feriados, impondo horários e normas. Assim, as instituições são ordenadas para perpetuar as sementes da ideologia do sistema, que carregam consigo desde a sua origem, pois são criações dele.

O fator que compromete a alienação social trabalhada por Adorno e vinda por meio das instituições é que essa alienação conta agora, como no caso da exaltação aos ídolos, com a capacidade que a mídia possui de atribuir veracidade aos acontecimentos, aos movimentos e às causas sociais. E a mídia, esta sim, é a grande responsável pela disseminação da barbárie moderna.

No decorrer deste texto, elencamos e explanamos diversas representações que dizem respeito à profissão de professor. Muitas delas existem apenas no inconsciente de docentes e discentes, como a imagem do professor relacionada a estereótipos tachativos, outras não são apenas representação, mas se realizam no exercício da aula, como rotular o aluno e aplicar-lhe castigos.

Esta exposição a respeito dos tabus do professorado e sua evolução no decorrer da história contribui para entendermos por que razão se encontram, no âmbito social, vestígios tão fortes da repressão por parte da instituição escolar, potencializada na figura do professor. Percebemos que os comportamentos de docentes e discentes são os mesmos, considerando a característica de cada época, obviamente.

¹² Professor de psicologia social na Universidade de Frankfurt e diretor do Instituto S. Freud, também em Frankfurt.

O capítulo a seguir abordará a estrutura televisiva, para inserirmos a problemática desta discussão, qual seja, a imagem do professor quando retratada pela mídia, no intuito de estabelecer a relação destes pré-conceitos sociais, mesmo em épocas distintas, pois fazem parte da constituição da história e, sempre que considerado oportuno, são reforçados pela televisão.

2. IMAGEM E REPRESENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA TELEVISÃO

Ninguém tem o direito de se mostrar estúpido diante da esperteza do espetáculo – Adorno (1985)

2.1. A ideologia como instrumento da comunicação

Antes de falarmos da televisão, sua linguagem, estrutura e influência, vamos entender alguns conceitos de ideologia, pois todo o processo de comunicação para as massas está elaborado na manipulação do inconsciente do receptor. Trataremos, em seguida, então, da linguagem televisiva e de como a indústria cultural potencializa as artimanhas ideológicas propagadas pela TV.

Os meios de comunicação de massa, que abrangem quase o todo território nacional, aliados ao sistema econômico, produzem estilos de vida expressos pelas publicidades, pelas informações jornalísticas e pelas novelas, para que todos os receptores possam se situar. Nesse sentido, a função da ideologia é infiltrar-se no cotidiano das pessoas, convencendo-as de suas condições sociais, evitando, com isso, um movimento de protesto. Em outras palavras,

A ideologia nasce para fazer com que os homens criem que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses, a Razão, a Ciência, a Sociedade, o Estado), que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam (CHAUI, 2003, p. 80).

Uma perspectiva para entender tal forma de coagir a massa de telespectadores, e que está voltada à área de comunicação, é-nos dada pela concepção de Marcondes Filho, que, em seu livro “Quem manipula quem?”, aponta:

Ideologia não é algo fixo e imutável. Renova-se e nega-se diariamente. Os valores precisam, como os sujeitos, ser alimentados e tratados. A projeção imaginária dos valores dá-se no campo da fantasia. A fantasia ilustra como poderá ser materializada a realização dos valores, cujo veículo é a ideologia. O alimento da fantasia é a cultura praticada diariamente pelas conversas com os amigos e com pessoas do círculo mais íntimo, diante de quem não são colocadas barreiras ou defesas (onde ocorre o reforço mais decisivo para a manutenção ou mudança ideológica) e reforçada de forma cumulativa e sedimentar pelos meios de comunicação, pelos livros, pelas viagens e demais informações indiretas (MARCONDES FILHO, 1992, p. 54-55).

Nos estudos de Adorno, a ideologia aparece aliada à indústria cultural e é reforçada a cada artefato por ela produzido, seja ele um objeto, um filme, seja uma música. Para Adorno, no que diz respeito ao quadro social, “quanto menos promessas a indústria cultural tem a fazer, quanto menos ela consegue dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, mais vazia torna-se necessariamente a ideologia que ela difunde”(ADORNO E HORKHEIMER, 1985, P.137). Por essa razão, a produção mercadológica necessariamente está voltada para as carências do público, submetido a uma divisão em grupos (ou classes), para que a satisfação ocorra com maior intensidade. Adorno classifica esse público em grupos de empregados e clientes da corporação social. No primeiro grupo, eles são lembrados na organização racional e induzidos a participar dela com bom-senso. E, na condição de clientes, “verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, P.137). Portanto, como um objeto o público é tratado, independente do nível social, de que, em muitos casos, ele imagina participar.

A ideologia, agora, reveste-se de cultura, isto é, no momento em que informa e que elenca produtos culturais e costumes, estabelece, automaticamente, os significados das representações sociais, impondo a lógica do consumo e, com isso, tornando inconsciente a relação entre cidadão e classe social, na perspectiva de que aquele tome ações políticas conforme o interesse desta.

Com a intervenção dos meios de comunicação de massa, principalmente a mediada pela televisão, é instigante notar que, considerando ou não a renda familiar, a divisão de classes sociais acontece agora mais no plano subjetivo do que no prático, pois, a produção em série dos artefatos culturais, com a reprodução das obras musicais ou mesmo a disseminação tendenciosa de conceitos de trabalho, moda e comportamento, faz com que os indivíduos se sintam clientes do sistema, mesmo na condição de empregados, como apresentamos na classificação feita por Adorno. Essa camada mística sobre a identidade cultural dos sujeitos acaba por legitimar, ainda mais, a submissão deste, na condição de objeto, ao sistema social.

Para sua propagação, na sociedade moderna, a ideologia ganhou um forte aliado, que são os meios de comunicação de massa; com isso, “a ideologia da produção monopolista projeta-se hoje em escala planetária” (SODRÉ, 1999, p. 124).

Essa transferência do poder monopolista, constante e diária, para dentro das residências fez com que se acentuasse ainda mais a condição de dominantes e dominados, mas de forma implícita nos produtos de controle social e/ou como forma de cultura de cada grupo. Essa maneira de controlar a população compromete a identidade desses grupos, de modo a inibir novas e autênticas formas de manifestações culturais. Nessa mesma perspectiva, nas palavras do sociólogo e jornalista Muniz Sodré, vemos que:

A produção sistemática do sentido, que hoje define o universo do consumo, deixa cada vez menos espaço à existência de esferas culturais autônomas, ou seja, a formações simbólicas diferenciadas, diversas do modo de produção dominante. Em outras palavras, as manifestações simbólico-culturais (a face explícita da cultura) da moderna sociedade industrial, ao serem progressivamente assumidas pelos mass-media, dificilmente podem ser encaradas como fenômenos relativamente autônomos, externos à produção de bens materiais. A cultura (ênfatize-se: o conjunto de relações de sentido) é agora a própria operação de disfarce e escamoteação dos mecanismos de poder acionados pela produção material (SODRÉ, 1999, p. 125).

Portanto, a produção ideológica que, nesta nova fase, emana da tecnologia da informação, a qual se encontra por toda parte, garante a legitimidade da estrutura do sistema capitalista, que opera na dominação por possuir o monopólio de quem ‘fala’, controlando os desejos e os costumes da população, assegurando, assim, a nova ordem social.

Entraremos, agora, na discussão a respeito da televisão e de como, através dela, se manifestam os esquemas estratégicos de dominação e alienação por parte da indústria cultural, responsável pela forma administrada de realização dos diversos tipos de gêneros artísticos, como tragédia, humor, violência e drama.

2.2. A televisão e sua evolução

Passaremos, então, a analisar como a televisão, através da sua linguagem e sua estrutura específica, opera sua função de informar e entreter, no âmbito social.

A televisão pode ser considerada mais que um eletrodoméstico, afinal, ela é responsável pela liberação de fantasias que estão em nosso inconsciente, mas tal liberação é

apenas aparente, isto é, temos a sensação de que estamos satisfazendo nossos desejos e vontades, mas, na verdade, são outras “personagens” que os realizam por nós.

Os espectadores, que buscam não apenas distração, mas também informação, encontram na televisão uma espécie de ‘outra dimensão’, à qual eles são automaticamente teletransportados. Assim, no momento em que o sujeito liga a TV, ele se “desliga” do mundo cinza que o cerca e começa a vivenciar todo o universo que está em relevo no televisor e que o sujeito tem para si como mundo real, pois a TV, do mesmo modo que a feitiçaria e a magia, “também entrou no ritual de transmitir verdades e com isso enfeitiçar a inteligência dos receptores” (MARCONDES FILHO, 1988, p. 38).

Para sanar tal lacuna entre o cotidiano e o recalque, a televisão apóia-se numa estrutura de linguagem que possibilita uma ponte entre esses dois mundos, quais sejam, o mundo prático, das obrigações, e o mundo das aspirações, da fantasia. Na concepção de Marcondes Filho, este último é considerado o combustível do primeiro, é ele que move o mundo real; por conta disso, “o espetáculo é a linguagem da televisão. É segundo a lógica do espetáculo – a única lógica possível à TV – que tudo nela é transmitido” (MARCONDES FILHO, 1988, P.41).

Nada mais coerente de se trabalhar do que a libertação do sujeito, considerando as normas rigorosas dos valores morais da sociedade e do sistema frenético de trabalho na qual o cidadão está condenado a viver seus dias.

A partir dos anos 60, a TV, que transmitia os acontecimentos do mundo, passa a fabricar mundos, tendo em vista a intensificação do fato depois da década de 80.

O jornalista Ciro Marcondes Filho classifica esses dois períodos da televisão, ao estabelecer que:

Na segunda fase desaparecem os juízos que antes haviam sido feitos a partir da implantação da televisão, ao mesmo tempo que esta, como meio de comunicação, impõe-se agora de forma plena e absoluta. A nova fase da televisão, dos anos 80, é aquela em que ela se coloca na posição de domínio total no mercado de informações, mas modifica a relação que tem com seu público, assim como modifica a maneira como passa a produzir seus programas. A nova fase é marcada pela fragmentação, dispersão, atomização do controle do sistema televisivo (MARCONDES FILHO, 1994, p. 31).

Analisaremos a TV como meio de produção cultural, por serem veiculados, através dela, sentimentos, idéias, comportamentos, informações. Este estudo apresenta-se como uma forma de pensar os problemas, as possibilidades e os impasses do papel da educação na contemporaneidade, que, transmitidos pela televisão, refletem-se na formação do indivíduo, profundamente marcado por alguns sintomas culturais, relacionados às mudanças tecnológicas nas diferentes práticas de comunicação e de informação de nosso tempo.

Nesse cenário, a TV condiciona a noção de tempo. A TV é agora a representação da vida numa seqüência de fatos, que, mesmo aleatoriamente, constituem um sentido, porque o tempo cronológico deixa de ser determinante.

Para alcançar esse efeito, que é mediado pelas imagens, a televisão conta com o mecanismo de repetição, no qual sua programação está inserida. Esse esquema de trabalho, além de impor comportamentos, anula a noção de tempo e espaço.

Adorno havia observado esse acontecimento, quando escreveu que “não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, P.117). Além do mais,

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.128).

Eugênio Bucci, ao ampliar a análise que faz da televisão, também percebe o mecanismo de repetição como característica dessa engrenagem industrial, nomeando-o de fluxos em gerúndio, referindo-se a uma programação que opera com a continuação de si mesma. Nas palavras de Bucci:

Os eventos se sucedem não propriamente numa sucessão, mas num acontecendo, num se sucedendo, na permanência de um gerúndio que não tem começo nem fim. Esses fluxos em gerúndio prometem o torpor ou o gozo e, em seu jorro ininterrupto, proporcionam efetivamente um gozo estranho e, ao mesmo tempo, familiar (BUCCI, 2004, p.35).

Uma das ocorrências que podem exemplificar essas notas são as intermináveis séries de novelas reprisadas no quadro “Vale a pena ver de novo”, da TV Globo, e agora também do SBT.

No texto da indústria cultural, Adorno e Horkheimer dedicam-se ao discurso da repetição, proposto pela programação da TV, e despertam-nos para o detalhe que faz a diferença nesse espaço de reprises, que é a inovação tecnológica.

Nesse sentido, os frankfurtianos apontam que:

É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prendem à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados. O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na omnipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.127).

Por essa razão, os programas trazem, como novidade, cenários, estrutura musical, iluminação, etc, porque é somente a parte técnica que passa por uma reformulação, o conteúdo continua o mesmo.

Além de contribuir com a emoção da novidade, a repetição também proporciona uma sensação de estabilidade e, portanto, transmite segurança para seu público. Seria arriscado experimentar algo realmente diferente, que abalasse a rotina. Adorno e Horkheimer (1985, p.126) apontam para que “a máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que não foi experimentado porque é um risco”.

Para conseguir corresponder a essa demanda desenfreada de programação, a televisão trabalha com sistemas de identificação, os quais permitem um maior aproveitamento por parte do público.

Temos, então, os chamados estereótipos, signos e clichês. Vejamos como eles são colocados pelo sistema televisivo.

2.3. A estrutura da televisão: Signos, estereótipos ou clichês?

A) Signos ou estereótipos

Segundo a proposta da televisão, quando sentimos a necessidade de nos distanciar de algo que nos faça recordar emoções, como uma música, um objeto, uma paisagem, ou

um ato de violência, por exemplo, é porque estamos sendo mediados por alguns de seus signos.

A partir do momento em que a TV opera com representações, nada melhor que trabalhar com signos lingüísticos, que são sua expressão por excelência. Os signos possuem a função de neutralizar o momento que não nos agrada, com qual não queremos nos envolver. Tal operação é possível, devido ao cenário estrutural no qual o signo é inserido, já que ele é retirado de seu contexto histórico-cultural e transferido para ambientações diversas, forjando, assim, a realidade e rebatendo do telespectador tudo o que não lhe agrada.

Para Marcondes Filho (1988, p.48), os signos são o “escudo psíquico” e, ainda,

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 naturalmente com a miséria, com a violência, tornando mais digerível sua vida.

Os signos também podem ser subdivididos. Heloísa Dupas Penteado (1991, p.50-51), em seu livro “Televisão e escola: conflito ou cooperação”, apresenta uma subdivisão embasada nos estudos de Teixeira Coelho. Segundo essa abordagem, o signo é um representante, porque ele se coloca no lugar de alguém ou de alguma coisa e, sendo assim, pode ser dividido em três categorias, que são o ícone, o índice e o símbolo.

No primeiro caso, atua através do procedimento analógico; contenta-se em formar raciocínios não-definidos, não-conclusivos; é a consciência da intuição, das sensações e faz a ligação com o público pela foto / imagem.

No caso do índice, o que se almeja é formar algum tipo de juízo; uma consciência de constatação. O índice não faz sentido para o receptor, se este não tiver conhecimento do objeto. Trata-se, portanto, de um signo repetidor.

E no terceiro caso, temos a consciência simbólica. Esta categoria interessa-se pela investigação do objeto; para isso, produz as convenções, as normas. O símbolo não exige conhecimento prévio do objeto por parte do público, embora não garanta o conhecimento da coisa representada, tal como ela é, mas propõe conhecer suas causas, saber sua razão ou sua lógica. Encerra, portanto, um certo potencial revelador através das palavras.

Outro recurso da estrutura da televisão é o estereótipo, utilizado para destacar normas morais, isto é, realçar a atitude do cidadão de bem e a do vilão.

O jornalista faz uma distinção entre signos e estereótipos, dizendo que estes são “marcas fixas, como vilões e mocinhos, ladrões e policiais, mulher vil e homem sério”, ou seja, são representações “carregadas de valores morais”. Já os signos são “tipos modais”, como “a robusta dona-de-casa, o tipo que não dá valor a moda”, ou ainda, “o feliz consumidor, isto é, pessoas que atingem a grande faixa de representantes no social” (Cf. MARCONDES FILHO, 1988, p. 47).

B) Os clichês

Seguindo a ordem inversa do signo, o clichê é posto para trabalhar com a emoção do telespectador.

O clichê é o mecanismo pelo qual o receptor das imagens televisivas “se entrega à estória, sente a emoção, se entristece, chora, sente saudade, vive com a personagem” (MARCONDES FILHO, 1988, p. 48). Por esse motivo, bem nos lembra André Parente que os “clichês são imagens que supõem um espaço de interioridade”; nesse sentido, eles podem ser “territórios capturados e imóveis, conjuntos e fronteiras estáveis ou corpos orgânicos (...) que circulam do exterior para o interior das pessoas de tal modo que cada um possua clichês psíquicos dentro de si” (PARENTE, 1999, p.18). O desafio para Parente é saber como extrair, dos clichês, imagens que nos permitam realmente “viajar” (devir).

São os efeitos do uso dos clichês que levam os telespectadores a participarem de um outro mundo, o da fantasia. Por meio deles, faz-se o elo entre as emoções que o sujeito realmente viveu e as que ele assiste na TV, através das personagens.

Esse recurso também incorpora a quebra de imagens, quando as emoções começam a caminhar para um momento de tensão maior. Quando aparece um desfecho triste ou de extrema felicidade, por exemplo, rapidamente acontece uma mudança de cena.

Observemos uma explicação de Marcondes Filho (1988, p.48-49) a respeito:

É característica do clichê que essas imagens de felicidade, de agressividade, com as quais o receptor se identifica, não se aproximem da experiência real vivida pelas pessoas: no momento de sua expansão elas são interrompidas e desviadas para as imagens ou esquemas convencionais, que descarregam essa tensão.

Adorno descreve, sobre este tema, o ‘clichê pronto’ como uma “canção de sucesso; ou o fracasso temporário do herói, que ele sabe suportar como *good sport* que é; ou a boa palmada que a namorada recebe da mão forte do astro; ou sua rude reserva em face da herdeira mimada”. Para o filósofo, “confirmá-lo, compondo-o, eis aí sua razão de ser” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.117-118).

Temos, portanto, três elementos que estruturam a linguagem da comunicação: o signo, o estereótipo e o clichê, cada qual bem colocado na situação da cena, conduzindo as emoções, as lembranças e os comportamentos dos telespectadores.

A seguir, discutiremos sobre os gêneros trabalhados na televisão, com ênfase na dramaturgia e na publicidade, pois esses dois segmentos constituem o objeto de estudo desta dissertação. Veremos como elas articulam o conteúdo da mensagem com uma linguagem e uma estrutura distintas.

2.4. Os gêneros da televisão

Para melhor identificar-se com um público bastante variado, a TV também conta com uma estrutura em que a mensagem é direcionada e distribuída sob diversos gêneros.

Entre os gêneros veiculados pela TV, podemos destacar:

- a) *O telejornal / o documentário;*
- b) *O esporte / o musical;*
- c) *O programa de auditório;*
- d) *A telenovela / a minissérie / o longa-metragem;*
- e) *A publicidade / o humor.*

Essas categorias são abordadas por Ciro Marcondes Filho, acrescentando Muniz Sodré, ao conjunto, a *violência e o grotesco*.

Explanaremos rapidamente sobre cada um deles, e em seguida nos atentaremos, como proposto, à dramaturgia, à publicidade, ao humor, à violência no humor e ao grotesco.

2.4.1. O telejornal e o documentário

Segundo Marcondes Filho, o jornalismo possui características próprias, como a fragmentação e a personalização. Nesse ambiente, fragmentação é entendida como um

mecanismo de produção da notícia segundo o qual um fato é retirado de seu meio ou contexto e tratado isoladamente.

Nessa tendência jornalística, contamos com as análises de COSTA, que, em seu livro “Estética da violência”, relata:

A fragmentação da exposição da mensagem, a hierarquização dos fatos sociais e a espetacularidade visível nos títulos, chamadas e fotografias não podem ser apreendidas isoladamente do contexto da divisão social do trabalho, fora da heterodeterminação cultural, de uma sociedade integrada pelas forças invisíveis do mercado. A hipótese é contrária: a construção cindida das mensagens revela, de alguma maneira, as subdivisões existentes na sociedade que perpassam as relações econômicas, culturais e científicas (COSTA, 2002, p.136).

Personalização, por sua vez, é o mecanismo pelo qual se atribui, a uma personalidade social, a responsabilidade de um fato, quando, na verdade, ele é produto de um conjunto maior.

Essas artimanhas do veículo, aliadas a um aparato técnico e ideológico, se identificam muito com o drama, pois as notícias não são transmitidas, são transformadas em espetáculos. Vejamos como funciona.

O fato que irá ser noticiado é retirado de seu contexto e mostrado isoladamente, muitas vezes, com opiniões de terceiros que não participaram, nem ao menos estavam sabendo do ocorrido.

A notícia comercializada pela indústria do entretenimento não está mais vinculada aos fatos investigativos, apenas precisa deles para que se suscite uma origem noticiosa (Algumas vezes nem mesmo é preciso de uma origem verdadeira para que a notícia veicule. Jornais sensacionalistas trabalham com a apreensão da emoção do telespectador e lançam a notícia duvidosa como fato, como no caso do ET de Varginha, por exemplo). Mas, ao projetar-se no cenário social, ela deixa de participar da realidade e passa a ser dirigida por interesses de seus produtores. Passa, assim, por um processo de espetacularização.

A notícia, agora, é considerada como um artefato e, como tal interessa sua veiculação somente se mediada pelo seu valor de troca; com isso, ela se prende aos esquematismos da estrutura da linguagem e do tempo. Guy Debord ressalta essa característica, ao apontar que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 1998, p.13).

Assim, aquele fato produzido é ‘lançado’ para a opinião do público, mas com seu conceito já pré-formado.

Para o jornalista Marcondes Filho:

O telejornalismo é, portanto, um gênero de televisão que transmite algo muito diferente do que a priori se propõe. Onde deveria haver informação, há encenação; onde deveria haver crítica, há bagatelização; onde deveria haver utilidade pública, há comércio (...) A aparência do noticiário impõe-se por sua encenação, como o próprio noticiário. A aparência de um serviço informativo e noticioso é apenas uma máscara para um programa de variedades e de ficção (MARCONDES FILHO, 1988, p. 58-9).

No livro “Videologias”, Eugênio Bucci faz uma análise de como ocorre a transmissão dos fatos pelo telejornal, considerando fatores como ética e antiética, realidade e ficção e, ainda, a banalização da notícia por meio do espetáculo da imagem. Conclui que:

A busca da verdade era um projeto da razão e os conglomerados há muito se divorciaram da razão. Não porque seus gestores sejam pessoas mentirosas, mas pela própria natureza dos conglomerados e da comunicação tiranizada pela imagem. Onde quer que a notícia esteja a serviço do espetáculo, a busca da verdade é apenas um cadáver. Pode até existir, mas, sempre, como um cadáver a serviço do “dom de iludir” (BUCCI, 2004, p.129).

Em outros casos, são utilizadas táticas para bloquear maiores informações sobre determinado assunto, condicionando o público a aceitar a situação sem resistências, com expressões do tipo “utilidade pública” ou ainda “cientificamente comprovado”.

2.4.2. O esporte e o musical

Som e imagem são elementos potenciais que fortalecem a transmissão da mensagem televisiva.

No caso do esporte, temos uma situação na qual o sentimento nacionalista, ou mesmo regionalista, é bastante presente na vida das pessoas e sempre reforçado pela televisão. No momento de um campeonato esportivo, o que se encontra em campo não é apenas um time, mas é a oportunidade de, através da conquista de uma partida ou de um campeonato, viver a sensação da vitória, ter o reconhecimento da sociedade.

Essa maneira de trabalhar com as emoções do público é subsidiada pelo tom especulativo da notícia, que exhibe apenas o que for de interesse geral. Dessa forma, os fatos são veiculados de acordo com a curiosidade dos telespectadores, e não por seu conteúdo informativo. Essa perspectiva peculiar é esclarecida por Muniz Sodré (1996, p.135), que,

em seu livro “Reinventando a cultura; a comunicação e seus produtos”, ressalva que a notícia “atende à retórica organizadora da singularidade factual do cotidiano, consagrada pela lógica comercial de um grupo logotécnico denominado empresa jornalística”.

Os musicais, por sua vez, estão inseridos nos programas televisivos de maneira a controlar o entusiasmo dos telespectadores e, ao mesmo tempo situá-los na ordem da programação. Com spots e vinhetas, os telespectadores acostumam-se a identificar qual o período do dia em que se encontram, principalmente no caso da dona-de-casa. Por exemplo, ao ouvir a música da novela vespertina, reprisada pelo programa “Vale a Pena ver de Novo”, ela já sabe qual é o período do dia, controlando até seus afazeres de acordo com a programação, ou quando escuta a vinheta do “Jornal Nacional”¹³, já se dá conta de que está anoitecendo.

Outra característica dos musicais está no fato de as canções abordarem tema de gosto popular em situações cotidianas e geralmente de fácil assimilação por parte do público, por serem exaustivamente repetitivas. Tal fator faz com que seja inibida a sensibilidade do público para com as músicas eruditas.

Na abordagem de Marcondes Filho (1988, p. 73):

As canções trabalham com temas populares (amor, prazeres, vida), isto é, fantasias que, por serem mais comuns, são chamadas de modais (o termo vem da estatística e quer dizer “o mais freqüente”). Além disso, os grandes sucessos de público geralmente têm melodias de estrutura simples e esquemas repetitivos de fácil memorização. Esta é uma exigência para que uma canção se torne altamente popularizada: a rejeição de uma estrutura complexa que, apesar de mais rica e artisticamente mais nobre, dificulta a aprovação da massa de consumidores porque não se enquadra em sua cultura musical, normalmente pouco sofisticada.

A lógica dos musicais consiste também em reconfortar o público, trazendo nas letras das músicas ternas recordações da vida.

¹³ Ambos os programas são transmitidos pela Rede Globo. O primeiro, no horário vespertino, com reapresentações de novelas antes veiculadas no horário noturno. O segundo, com transmissão das 20h às 21h, noticia acontecimentos nacionais e internacionais.

2.4.3. O programa de auditório

Os programas de auditório estão presentes na televisão desde a sua ‘infância’ e alguns, como o da Hebe Camargo (SBT), que continuam até hoje, estão em veiculação há, pelo menos, 30 anos.

Sérgio Miceli, em seu livro, “A noite da madrinha”, ao retratar as características do programa de Hebe Camargo, faz uma análise considerando todos os elementos dos programas de auditório, dentre os quais ele destaca a importância do público que comparece ao programa. Esse público permite uma “manifestação coletiva que depende da participação direta do receptor, ele mesmo tornado um elemento dramático da mensagem e seu instrumento imediato de legitimação” (MICELI, 1972, p.17).

A constatação da longevidade de determinados programas televisivos significa, na lógica da indústria cultural, a constante inovação do velho, a repetição da mesma fórmula, da mesma estrutura e da mesma linguagem de programas bem aceitos, mas com uma outra roupagem. Essa é uma das características marcantes da indústria do entretenimento: a repetição.

Segundo Marcondes Filho (1988), esse gênero televisivo carrega consigo muitas das características dos espetáculos circenses, pelo fato de possuir um comunicador, um palco e atrações diversas. Então, com o cenário pronto, podemos entreter-nos com os calouros e convidados que participam do programa.

Uma área bastante explorada pela televisão está concentrada na questão da aparência dos personagens; portanto um rosto amigável, agradável e também familiar muito contribui para o sucesso de audiência de um programa desse tipo.

Miceli reforça que “estereótipos em que se alicerça a figura pública do animador(a) devem responder às demandas simbólicas de alguma classe ou de alguns setores de classe que compõem seu público” (MICELI, 1972, p.17).

Outra característica abordada por Miceli é quanto à postura do apresentador, que, para o autor, carrega um comportamento dramaturgicamente. Com base no programa de Flávio Cavalcanti¹⁴, Miceli relata:

¹⁴ No início dos anos 70, o Programa Flávio Cavalcanti representava um terço do faturamento comercial da Tupi e tinha audiência de 70%. Fonte: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/qtv290820014.htm>. Atualizado em 22/08/2001.

Mais do que qualquer outro animador na televisão brasileira, recorre, de modo abundante, a signos gestuais, faciais e vocais, para instaurar no programa a simulação de uma leitura de segundo grau. Ou seja, muitas vezes berra, levanta os braços e dirige-se à câmara dando a impressão de querer encarar o espectador, e faz tudo isso visando enfatizar e sublimar a relevância de sua “denúncia” (MICELI, 1972, p.23).

Esse comportamento muito se assemelha aos dos animadores dos programas de hoje, como, por exemplo, o “Programa do Ratinho”, transmitido pelo SBT, ou mesmo o telejornalismo sensacionalista apresentado por Datena na Bandeirantes. São as expressões corporais que lançam indagações e convidam o público a reagir. Muitas vezes, as gesticulações, que dão a representação necessária para a fala do animador, tomam o lugar de palavras censuradas, instaurando-se, assim, uma interação emocional por parte do público, a qual é ainda maior, quando ocorre uma reação de alvoroço no auditório presente no programa.

É também nesse gênero televisivo que vamos encontrar grande parte das diferenças sociais, as quais, segundo o plano reducionista da TV, que homogeneiza os elementos apresentados, são acobertadas introduzindo-se sutilmente, no calor dos aplausos da platéia, a prática do controle social.

Vamos citar um exemplo, agora segundo Muniz Sodré (1977, p. 77):

Para fazer passar a mensagem, o mito se carrega de formas retóricas fundadas em estereótipos já conhecidos por todo o público. A apresentação de uma dupla caipira, por exemplo, é um recurso retórico do programa. Com seus signos claros de ruralidade paulista (chapéu de palha, camisa xadrez, viola, etc.), o cantor caipira é a própria redundância retórica para a idéia que se quer transmitir de superação, passadismo e mau-gosto. Ao vê-lo, o cidadão de cultura de classe média e de raízes urbanas se compraz em pretensa superioridade.

É nessa perspectiva que Sodré vai elaborar a denominação do grotesco, ou seja, um indivíduo inserido de maneira tangente na cultura, com uma tendência a ser excluído, ou ser rebaixado por ela.

Para entendermos como o grotesco está inserido no cenário social e identificá-lo através da cultura, vamos recapitular o conceito de cultura na ótica de Sodré.

A cultura pode ser classificada em dois segmentos, estando um voltado para os interesses da classe social de elite, e o outro, para as manifestações das massas populares.

No entanto, para que houvesse um alastramento de costumes e se popularizassem conceitos comuns, a cultura popular contou, e ainda conta, com a “instauração de um

sistema moderno de comunicação (os *mass-media*, ou veículos de massa), ajustado a um quadro social propício” (SODRÉ, 1977, p. 13).

Sodré explica que não há diferenças entre cultura clássica e cultura popular, pelo menos não no âmbito da indústria cultural; elas são ontologicamente do mesmo código, apenas adaptado para o consumo de todas as classes sociais (um público amplo, disperso e heterogêneo), e, para isso, a cultura é submetida a um processo de simplificação ocasionando perda de qualidade em relação à cultura refinada.

Deixemos o jornalista explicar-nos como ocorre essa disseminação cultural:

Na cultura de massa, a parte cognitiva (a informação do tipo jornalístico, por exemplo) e a estética (os espetáculos, as diversões destinadas a provocar a evasão onírica do consumidor) costumavam situar-se em níveis muito superficiais com relação à cultura elevada – daí o menosprezo das elites pelos produtos culturais de massa. No entanto, a relação estética entre o consumidor e a obra é geralmente mais viva do que na cultura elevada atual. Isto porque existe maior participação psicoafetiva da parte do espectador – e toda relação estética é poderosa quando alimentada pela participação (SODRÉ, 1977, p. 17).

Portanto, para que haja participação do público, é preciso que ocorra uma compreensão, por parte do mesmo, em relação aos assuntos abordados. Nessa interação, criam-se produtos de diversas categorias estéticas, como o trágico, o drama e o grotesco, por exemplo.

O grotesco é entendido por Sodré como o fabuloso, o aberrante, o macabro, o demente, enfim, o oposto do convencional estabelecido pela ordem social. Ora, se estamos vivenciando uma sociedade voltada para o espetáculo, para o show da vida, nada mais apropriado que trazer, aos palcos televisivos, atrações da ordem do grotesco, como a mulher barbada, o bezerro de duas cabeças, ou ainda “fatos mediúnicos, aberrações físicas como as irmãs siamesas, aleijões, flagelações morais, etc” (SODRÉ, 1977, p.38).

Diante da “oportunidade” de desnudar, para o público, tais ‘objetos’ de audiência, a televisão investe cada vez mais nessa característica sensacionalista de exhibir a categoria do grotesco “como um fenômeno desligado da estrutura da nossa sociedade – é visto como o signo do *outro*”, isto é, como algo que não lhe pertence, que não está ligado à sua estrutura (SODRÉ, 1977, p. 73).

Nessa perspectiva, Sodré coloca o grotesco nas proximidades do cômico, do caricatural e também do monstruoso. Tal relação estabelece elementos representativos das personagens expostas, como trejeitos, semelhança física, sotaques, etc., que, por sua vez,

irão se converter em conceitos populares ou tachações. Estes se propagarão pelos meios de comunicação de massa, atingirão a cultura popular, classificando e/ou rotulando o cidadão que, por ventura, se assemelhar a tais figuras, e retornarão à TV dando continuidade a outros programas que seguem fórmulas semelhantes.

Passaremos, a seguir, a destacar alguns elementos que caracterizam o drama da TV. Vamos discorrer sobre a teledramaturgia, para nos atentarmos ao seu modo de estruturação da trama e de controle do campo emocional dos telespectadores. Não nos esqueçamos de que nos itens que, analisaremos a seguir, está inserido o objeto de estudo proposto para este trabalho.

2.4.4. A dramaturgia

Para transmitir o drama, a televisão apela, como na publicidade, para o campo das emoções que existe em cada indivíduo. O espaço reservado para as emoções caminha paralelo com a razão e nele se encontram os elementos primários, os valores básicos da vida, como família, religiosidade, conduta moral e afetos.

Mesmo que o comando da razão seja influenciado pela emoção, é, geralmente, na esfera racional que as relações como trabalho, atividades diárias e relacionamentos cotidianos são resolvidas de forma prática, sem envolver sentimentos. Nesse sentido, não são inteiramente comandadas pelas imagens apelativas da TV, e sim pelo senso de praticidade, comodidade e, se possível, de oportunismo sobre as situações ocasionadas.

Mas quando a esfera emocional é ativada, o indivíduo começa a ser bombardeado por uma porção de recordações, de experiências, de exemplos de vida, de valores morais e religiosos, que o imobiliza, o sensibiliza. Ele passa, assim, por estado de reflexão, mas que já foi induzido, para ele, pelas cenas da televisão, que, certamente, de alguma maneira, evocam experiências semelhantes. Tais recordações, então, passam a norteá-lo novamente, restaurando os valores em questão, por meio das recordações das imagens, das falas e do som da televisão.

Outra observação importante, que vem contribuir para esta análise, está nos estudos do psicanalista alemão Sigmund Freud (1921, p. 17). Em seu livro *Psicologia de las Masas*, analisa os efeitos que a comunicação de massa realiza através da televisão, destacando que

La multitud es extraordinariamente influenciabile y crédula. Carece de sentido crítico y lo inverosímil no existe para ella. Piensa en imágenes que se enlazan unas a otras asociativamente, como en aquellos estados en los que el individuo da libre curso a su imaginación sin que ninguna instancia racional intervenga para juzgar hasta qué punto se adaptan a la realidad sus fantasías. Los sentimientos de la multitud son siempre simples y exaltados. De este modo, no conoce dudas ni incertidumbres.

Em outras palavras, podemos explicar que, obviamente, as novelas apresentam cenas que se assemelham a nossas experiências, pois somos parte da mesma organização governamental e, enquanto grupos sociais, participamos de experiências semelhantes. Sendo assim, as histórias que dão vida a uma teledramaturgia retratam de amores impossíveis, preconceito racial, perda de um ente querido, a fatos polêmicos, como transfusão de sangue, ou adoção de crianças por homossexuais, poligamia, corrupção, enfim, fatos que, ao mesmo tempo em que os personagens da TV os interpretam, nós vivenciamos. Gostaríamos de que essas vivências nossas tivessem o mesmo desfecho da trama, ou seja, um emocionante final feliz; então, condicionamo-nos para que isso aconteça.

No processo de re-significar os valores já alienados pelos cidadãos, a TV trabalha com elementos primários, como amor, fome, sexo etc., com a vantagem de que sua fala é considerada verdade absoluta. Assim, ela impõe seu padrão de pensar os valores mundanos, direcionando as interpretações de quem assiste a ela, afinal, uma “celebridade” não teria a intenção de falsear a realidade.

Vamos retomar um pouco do cenário social em que estamos inseridos, para realizar as conexões entre a lógica da televisão e seus programas, como peças do sistema industrial.

Atualmente, participamos de um sistema de produção comandado por um capitalismo altamente competitivo, denominado por alguns de “capitalismo selvagem”. Para Jameson (1996, p. 22-23),

(...) as características deste sistema incluem a nova divisão internacional do trabalho, a nova dinâmica vertiginosa de transações bancárias internacionais e da bolsa de valores (incluindo as imensas dívidas do Segundo e do Terceiro Mundo), novas formas de inter-relacionamento das mídias (incluindo os sistemas de transportes como a containerização), computador e automação, a fuga da produção para áreas desenvolvidas do Terceiro Mundo, ao lado das conseqüências sociais mais conhecidas, incluindo a crise do trabalho tradicional, a emergência dos yuppies e a aristocratização em escala agora global.

Em meio a essa concorrência mercadológica, somos ludibriados pela promessa política do sistema de que trabalhamos em troca do salário e, (in) conscientes, aprovamos a idéia de que é por ele que vamos conseguir uma posição social de maior prestígio. Mas a intenção da classe dominante está voltada para seu enriquecimento, desviando da população, pelas vias do entretenimento transmitido pelos meios de comunicação de massa, os valores sociais, de que, no momento, já estão alienados pelo sistema anti-humano de produzir capital.

Na programação da TV Globo, por exemplo (e agora também no SBT), é reservado, no período da tarde, um espaço para a reprise de novelas que foram exibidas em horários noturnos. Temos aqui uma excelente demonstração de como a indústria do entretenimento opera, fazendo períodos cíclicos dos seus programas, trazendo, sempre que necessário para fortalecer os (pré) conceitos, fatos que permeiam nossa sociedade.

Podemos citar a novela que, por “acaso”, está sendo reprisada. “Força de um Desejo” foi ao ar pela primeira vez em 1999, pela Rede Globo, e agora está sendo reapresentada por ter sido um grande sucesso de público. Esta teledramaturgia traz temas como escravidão, traição, trambiques e um amor impossível devido a rivalidades familiares.

Vejamos quem é o público desse programa. Sendo a novela transmitida das 14h e 45min às 15h e 45min, encontraremos basicamente donas-de-casa e crianças assistindo à TV. Então a estratégia é reforçar o inconsciente da mulher, recordando sua condição de submissa, não somente em relação ao homem, mas em relação a toda sociedade, pois ela está presa aos afazeres domésticos e sem poder aquisitivo. As crianças, neste caso, já estão educadas dentro destes padrões, que, mais adiante, serão reforçados da mesma maneira.

O Espiritismo é outro tema constantemente abordado pela emissora. Somente neste ano de 2006, duas novelas trataram do assunto, quais sejam: “América” e “Alma Gêmea”¹⁵. Estas novelas também serão reprisadas num espaço de 4 a 5 anos, trazendo à tona novamente o assunto, reforçando a idéia desta doutrina, por desejar que tais conceitos sejam reforçados.

¹⁵ “América” e “Alma Gêmea” constituem duas novelas, ambas veiculadas pela Rede Globo. A primeira, no horário das 21h, retrata a história de um peão de boiadeiro; com isso, traz, para as cenas, o universo country. A protagonista da trama é uma moça do Rio de Janeiro que acredita no sonho de vencer na vida indo trabalhar nos Estados Unidos. “Alma Gêmea”, no horário das 18h, é uma novela de época que discute o sentido da reencarnação.

Outro fator estratégico, seguindo o pensamento de Marcondes Filho (1994), está no fato de que, diferente de um drama clássico onde a história já foi contada e não pode ser alterada, quer o público goste ou não, a telenovela interage com o seu público que opta por determinados desfechos, mudando o rumo da trama. Dessa maneira, fica ainda mais fácil ao autor entender como estão as opiniões das pessoas, preparando, a partir delas, novos produtos ideológicos ou mercadológicos para o público.

Uma das ocasiões participativas do público no andamento da trama ocorreu na novela “Senhora do Destino”, também transmitida pela Rede Globo, no horário das 21h. O autor aguardou até os últimos momentos para gravar a cena final em que a personagem Maria do Carmo, vivida por Suzana Vieira, escolheria o companheiro, com quem se casaria. A escolha do “tipo” de companheiro para a personagem foi feita por uma votação na página da Globo na internet. Ou então, temos o exemplo da novela “América”, cuja autora deixou o personagem de Bruno Gagliasso, o Júnior, com sua escolha sexual indefinida. No decorrer da história, ele assumiu sua opção por ser *gay*, pois a audiência da novela estava comprometida e explorar o homossexualismo recuperou pontos no IBOPE. Houve ainda um programa específico de interação com o público, transmitido pela Globo entre os anos 1992 e 2000, com o título “Você decide”, em que telespectador optava, por meio de votação telefônica, pelo desfecho do capítulo.

O comando dado pelo telespectador enfatiza o caráter público dos fatos reais que passam a ser representados pela televisão. Essa possibilidade de intervir sobre o “curso da programação, no ritmo, na velocidade” da trama faz com que o telespectador crie sua própria “irrealidade” (MARCONDES FILHO, 1996, p.119).

A novela “América”, por meio da publicidade, ainda contribuiu para o mercado de produtos relacionados ao rodeio, como acessórios, músicas sertaneja e country, além de valorizar o estilo de vida do *cowboy* e do homem do interior.

Outra característica de novelas, já há alguns anos, é o merchandising social. A mesma novela “América” abordava o tema da discriminação dos deficientes físicos, com maior atenção aos deficientes visuais. Dentro da dramaturgia, foi inserido um quadro com o título “É preciso saber viver”. Era apresentado pelo filho do cantor Roberto Carlos, Eduardo Braga, também deficiente visual. Eram exibidas, no programa, pessoas conhecidas ou não, com algum tipo de deficiência, relatando como é enfrentar uma sociedade

preconceituosa. A ação rendeu uma homenagem, na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, para a autora, Glória Perez, e para vários artistas da trama. A iniciativa teve, como objetivo, reconhecer o importante papel social que a novela desempenha, ao mostrar a realidade dos portadores de deficiência.

2.4.5. A publicidade

Da mesma forma que não há ideologia sem divisão de classes, não há televisão sem anunciantes. Temos, nas palavras de Adorno e Horkheimer, que, para a TV, “a publicidade é seu elixir da vida” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 151).

Quando a publicidade começou a ocupar os espaços nos intervalos dos programas televisivos, ou mesmo radiofônicos, tinha como preocupação apenas vender determinado produto, anunciando suas qualidades e benefícios. Mas, na lógica da indústria cultural, a televisão alia-se à publicidade para comercializarem mundos. Agora, a publicidade vende os ‘mundos’ produzidos pela TV, que variam de produtos a estilos de vida.

Por tal motivo, a TV disparou na preferência dos anunciantes como veículo de comunicação para divulgar seus produtos, pois o rádio, por exemplo, não trabalha com imagens, e as imagens são os ideais já prontos para o consumidor, o qual permanece apenas assistindo, enquanto a televisão ‘vive’ por ele, introjetando modelos de vida.

Para tanto, a linguagem presente nos meios de comunicação deve ser despida de senso crítico, porque, quando um veículo transmite sua mensagem, ela deve abranger o maior número de ouvintes e espectadores possível, sem que ocorra o discernimento de seu conteúdo. Dessa operação, resulta o confronto entre o sujeito e seu universo de possibilidades reais e o que atua em seu mundo imaginário, vivido por meio dos sonhos transmitidos pelas imagens da TV.

A esse respeito, introduzimos uma ressalva feita por Adorno e Horkheimer (1985, p.155), exemplificando essa veiculação de valores:

Inúmeras pessoas usam palavras e locuções que elas ou não compreendem mais de todo, ou empregam segundo seu valor behaviorista, assim como marcas comerciais, que acabam por aderir tanto mais compulsivamente a seus objetos, quanto menos seu sentido lingüístico é captado.

O jornalista Sodré explica, através da Teoria da Informação, como se processa o entendimento da mensagem da TV pelos telespectadores, dizendo que:

Quanto menor é a taxa matemática de informação de uma mensagem (e maior, portanto, a redundância), maior a sua capacidade de comunicação. Comunicação aqui é empregada no sentido técnico: não se trata de um ideal de ordem humana ou social, mas da recepção e decodificação da mensagem por um indivíduo qualquer. Quanto mais os signos da mensagem forem familiares ao público, por já constarem em seu repertório, maior será o grau de comunicação (SODRÉ, 1977, p. 62-63).

Para entendemos melhor como as imagens são importantes e como elas atuam na construção dos sentidos para cada indivíduo, consideramos pertinente apresentar uma observação feita por Jean Baudrillard, onde ele retrata a possível origem das imagens usadas na construção do imaginário de cada indivíduo.

Com o subtítulo *Irreverência divina das imagens*, em seu livro *Simulacros e Simulações*, Baudrillard (1991, p. 13) diz que “a representação opera com o princípio da equivalência, (...) e, na tentativa de absorver a simulação, interpreta-a como falsa representação”, ou seja, a representação feita pela TV simula uma realidade que se diz equivalente à expectativa do consumidor, mas, para tanto, é falsa. Afinal “nenhum carro traz vida luxuosa, nenhum cigarro propicia aventuras, nenhum uísque conquista mulheres” (MARCONDES FILHO, 1988, p.80).

Considerando que o termo simulação pode ser substituído por disfarce / fingimento¹⁶, não seria espantoso considerar como falsa a ideologia de que a aquisição de certos produtos, além de solucionar nossos problemas, nos deixaria em um elevado estado de felicidade.

A TV trabalha com representação na maioria de seus programas. Até mesmo em alguns programas jornalísticos, como “Linha Direta”, da Rede Globo, a informação é trabalhada como representação, através do uso de recursos da dramaturgia, como sonoplastia, enredo, simulação dos acontecimentos por atores, etc.

Mas a representação aliada especificamente a programas novelísticos e a publicidades alcança maiores resultados no espaço subjetivo dos telespectadores, pois se, no princípio, a publicidade apenas visava à venda de produtos, agora ela está interessada em vender uma idéia, uma imagem de mundo. Nesse processo, insere-se muito mais que produtos, aliás o produto passa, agora, a ser mostrado em segundo plano, porque

¹⁶ Cf. Novo dicionário da Língua Portuguesa – Prof. Francisco da Silveira Bueno, Edições Fortaleza, 1972.

simplesmente a assinatura do anunciante, ou uma celebridade em destaque, são suficientes para motivar o seu consumo.

Nessa dimensão do valor de troca, temos a colaboração de Wolfgang Fritz Haug (1988, p. 165), que faz a observação a seguir:

A linguagem geral dos objetos tem a função de expressar a denominação do conglomerado e enfeitá-lo com uma auréola. Enquanto os artigos de marca divulgados só regionalmente têm um efeito estranho, talvez como outras particularidades do nome e do dialeto, os nomes de marcas supra-regionais dos grandes conglomerados são absorvidos pelas pessoas como realidades que encobrem a natureza e assumem seu status.

Inserções como essas são responsáveis pelos modelos de ideais que almejam os consumidores. A propaganda ideológica desmonta a barreira entre a realidade e a fantasia, e os receptores compram o produto pelos valores subjetivos agregados a ele.

Outro artifício utilizado pela propaganda é o uso de uma linguagem imperativa. Nesta vertente, acrescentamos o relato de Costa:

Nas campanhas publicitárias e com as produções jornalísticas, tendo como suporte uma linguagem impositiva (“Faça isso”; “Não deixe de comprar”; “A oportunidade é agora”), a afirmação da sociedade tecnocêntrica, que incorpora uma cosmovisão consumista, mostra a todo instante que os produtos, as pessoas, os fatos sociais são exatamente fungíveis. A condição de subjetividade fica subsumida e representada pela posse das mercadorias (COSTA, 2002, p.44).

Para isso acontecer, também existe uma técnica de produção de imagens que estimula os sentidos e prende a atenção do telespectador, pois, de outra forma, caso o telespectador seja submetido a muitos minutos diante de uma mesma cena ou fala, sua atenção se dispersa.

Baudrillard (1991) classifica as fases sucessivas das imagens, como sendo: “(1) o reflexo de uma realidade profunda; (2) ela também mascara e deforma uma realidade profunda; (3) mascara a ausência de uma realidade profunda e (4) ela não tem relação com qualquer realidade: ela é o seu próprio simulacro puro”, ou seja, ela seria capaz de se auto-imitar a partir da realidade criada por ela mesma, e seu consumo é apenas uma conseqüência do desejo embutido nas mercadorias, por parte de seus consumidores.

Para Marcondes Filho (1988, p. 77), a publicidade tem a função de “idealizar modelos estéticos, sexuais e comportamentais, reforçar diariamente as ideologias, o princípio de valorização e a promoção de símbolos de *status* (carros, roupas, ambientes,

bebidas, jóias, objetos luxuosos de uso pessoal)”. Portanto ela praticamente carrega o funcionamento harmonioso da sociedade industrial capitalista sob sua responsabilidade. É através dela que as diferenças de classes sociais, ou físicas, se igualam, restaurando a ordem, uma vez que os produtos são fabricados em largas escalas, sendo acessíveis a todos. Mesmo que a condição social seja contrastante, o desejo de possuir, em casa o mesmo objeto da madame de uma novela das oito proporciona a sensação de conquistar seu *status*.

2.4.6. O humor nos programas de televisão

Trataremos, agora, de um outro gênero da TV bastante propício a personagens de dramaturgia ou a programas humorísticos, que, pelo seu caráter satírico, denuncia a realidade social em forma de crítica debochada. O humor funciona na televisão, como representação irônica de fatos e de atitudes de personalidades, políticas ou não, “talvez por vivermos, sem o sentirmos nitidamente, em meio a um mundo, em essência, absurdo – devido ao desaparecimento da fronteira entre o que é seriedade e o que é humor” (MARCONDES FILHO, 1994, p. 74).

O humor também sofreu transformações na evolução da televisão, em dois momentos.

No primeiro momento, em meados dos anos 60, os contrastes eram considerados motivos de ironia, como por exemplo, “o rico e o pobre, o feio e o bonito, o bom e o mau, o baixo e o alto, o gordo e o magro, o caipira e o urbano, o culto e o ignorante” (MARCONDES FILHO, 1994, p. 72).

Essa demarcação estereotipada apresenta suas tendências no século XIX, quando “o folhetim – narrativa adaptada ao suposto gosto “médio” do público leitor – ajuda a empresa jornalística a aumentar a circulação da mercadoria – jornal” (SODRÉ, 1996, p.113). Assim, a criação de modelos, guiada pela ordem mercadológica, propicia uma identificação por parte da população, ocasionando o consumo, principalmente ideológico, dessas mercadorias.

Sodré relata uma passagem deste processo:

O mito comparece ao modo de produção da obra, mas sob a forma instrumental de repetição serializada e degradado em conteúdos mitológicos (portanto, um discurso ideológico sobre o mito), que jogam com oposições do tipo bem/mal, herói/vilão, luz/trevas etc. Um imaginário codificado e estereotipado (sucedâneo

de lendas e fábulas, casos espantosos da tradição popular, oral e escrita) torna-se matéria-prima para a narrativa de grande consumo, produzida segundo os cânones da velha retórica literária (SODRÉ, 1996, p.114).

De uns anos pra cá, o humor entrou em ‘crise’ porque a sociedade perdeu esse diferencial. A evolução dos aparatos técnicos, com os quais contam os meios de comunicação, produz uma cultura ‘uniforme’, isto é, uma cultura padronizada a todos, colocando, de maneira acessível à população, todas as formas de produtos ou de estilos – a moda valoriza da dupla sertaneja ao *funk*, para que ambos disputem posição de destaque (na intenção de que não haja vencedores). Assim, o humor vê-se obrigado a seguir outros caminhos, uma vez que o modelo que ele seguia, de figuras estereotipadas da sociedade, quase não existe mais. Quase, porque certamente não deixaram de existir. A televisão agora enaltece todos os tipos de tendências, para alcançar a preferência da maioria possível e, principalmente, para vender seus produtos, estilos de vida e comportamentos a todas as pessoas, já que, padronizando o gosto popular, ninguém se sentirá reprimido, ao optar por uma determinada tendência.

Edgar Morin, em seu livro, “Cultura de Massas no Século XX”, discorre sobre a questão da segmentação do público. Em sua análise, a atenção volta-se não apenas para a identificação, como também para a satisfação das necessidades do público. No percurso dos estudos, Morin recorre à expansão da indústria cultural e a como ela trabalha, no sentido de angariar os indivíduos, para conseguir maior adesão de consumidores.

Essa análise suscita a seguinte questão: “a cultura de massa é imposta do exterior ao público (e lhe fabrica pseudonecessidades, pseudo-interesses) ou reflete as necessidades do público?”. Ao que o autor responde que “a cultura de massa é, portanto, o produto de uma dialética global que é a da sociedade em sua totalidade” (MORIN, 1990, p.47).

Isso porque, se temos um público numeroso, melhor seria para a indústria da diversão reduzir as expectativas deste a um fator comum a todos. Ao passo que, se tivermos o oposto, ou seja, um público diversificado, teremos que atender a diversificadas exigências. Para tanto, o conteúdo dos programas televisivo é fabricado para um e também para vários públicos, pois, na lógica da indústria cultural, a criança e o adulto se confundem, no momento em que trabalha a subjetividade dos desejos dos indivíduos. Assim, escreve Horkheimer “o desenvolvimento deixou de existir. A criança é adulto desde

que sabe andar e o adulto fica, em princípio, estacionado” (Horkheimer *apud* MORIN, 1990, p.39).

Podemos notar que, em determinados programas, ocorre a infantilização do adulto, como, por exemplo, em programas de auditório em que os participantes disputam diversas provas visando ao “troféu” e em que determinados contornos de erotização são voltados para a criança, como no caso de programas infantis, em que a própria apresentadora é consumida como objeto de desejo. E não somente a diferença entre a criança e o adulto é ocultada, mas a diferença entre as classes sociais e entre as tendências artísticas também sofrem aniquilação, quando passadas pelo filtro da produção cultural.

A programação é elaborada para agradar a todos. Não se potencializa uma tendência, um sotaque, um contraste, para não se correr o risco de perder o público.

Podemos confirmar tal pensamento nas palavras de Marcondes Filho, quando ele diz que:

O humor atual difere do antigo exatamente pela ausência do negativo, do indivíduo estereotipicamente ridicularizado e pela colocação de situações absolutamente corriqueiras, normais, cotidianas de vida como fatos humorísticos. Sob o rótulo de humor aparecem cenas que fazem parte do nosso dia-a-dia, da nossa política e das quais rimos diante da televisão (MARCONDES FILHO, 1994, p. 74).

O humor também tem a função de reprimir os preconceitos, ridicularizando pessoas e situações em forma de piadas.

Alguns dos exemplos citados por Marcondes Filho são os homossexuais, os pobres, os negros, o estrangeiro, os velhos, as prostitutas, os deficientes físicos, os judeus, enfim, todo grupo que não pertence à elite, à classe de prestígio. Então, podemos incluir, entre os marginalizados, também o professor; afinal, a ele foi até mesmo destinado um programa, simulando o exercício de sua profissão, no canal de maior audiência, que é a Rede Globo, exibido durante quatro anos e, diariamente, por um período de aproximadamente dois anos, devido ao seu sucesso de público. Quem não se lembra da “Escolinha do Professor Raimundo”? A começar pela figura do professor representada por uma pessoa nordestina, ou seja, de mais um grupo discriminado.

Em programas como este, aparece, como personagem central ou não, um professor e, no decorrer da ação, o personagem encontra-se em situações que comprometem sua dignidade como pessoa e profissional, tornando-se, assim, um objeto risível. Na ocasião em

que os personagens que representam os alunos fazem pouco caso da aula, comprometendo a autoridade do professor, podemos concluir que, embasando-se nos primeiros pensamentos analisados de ideologia, cultura e grotesco e, adicionando a linguagem chula da televisão, teremos fortes indícios de que estamos ironizando a figura de quem deveria ser o portador do saber.

Dentro desse universo, vamos encontrar algumas categorias do riso que são: humor, ironia, comédia, piada, dito espirituoso, brincadeira, sátira, grotesco, gozação, ridículo, nonsense, farsa, humor negro, palhaçada, jogo de palavras ou simplesmente jogo.

Em alguns programas como o referido acima, tais categorias são evidentes, como no caso do aluno que logra o professor, da mulher bonita insinuando-se, do aluno que traz presentes para o professor, ou que tenta induzi-lo com brincadeiras e piadas sobre família, condição financeira, doença, enfim, para conseguir uma “ajuda” do mestre, os alunos se desdobram com suas estratégias. Nessa representação, está embutida a idéia de que enganar o professor é mais importante do que buscar uma boa formação. Tais encenações motivam o público àquelas sensações ocasionadas pelo riso, isto é, a fatos cotidianos ligados a situações onde está embutida a imagem do protagonista em situação pior que a nossa. Nesse caso, talvez, pudéssemos nos apoiar na idéia desenvolvida por Kant de que “(...) rimos porque não sabemos lidar com isso” (Kant *apud* ALBERTI, 1999, p. 30).

Agora, para que haja um lugar de conceitos comuns, ou seja, “para chegar aos estereótipos sugeridos pela anedota, contudo, foi necessária uma concentração de significados históricos acumulados numa brutal redução, na qual todos se reconheçam” (SALIBA, 2002, p. 16). E, nessa perspectiva, podemos nos valer de Luigi Pirandello, que visando a envolver o público com o ‘espetáculo’ social, retoma o paradigma cômico da superioridade e do distanciamento, o qual possibilita ao sujeito representar a si próprio, como se os fatos abordados não acontecessem com ele, ou acontecessem verdadeiramente com os outros. O propósito desse paradigma é abarcar tudo aquilo que nos é familiar e representá-lo num ambiente desconhecido ou estranho, onde ocorram um rompimento do senso comum e a evocação do inesperado, como se o humor fosse transformado numa estratégia de desfamiliarização, ou seja, elementos do cotidiano apresentados em outros contextos, o que possibilita ao humorista o ato desmistificador.

Esta forma de a televisão se comportar é uma tentativa de ofuscar os reais problemas, ou verdadeiros valores, que deveriam ser transmitidos. E, para que perdure essa consciência moldada pela banalização do sério, os programas são remodelados e retornam com novos cenários, novos personagens, novas situações, mas com o mesmo conteúdo ideológico.

Temos, para tanto, o programa “Malhação”, que estaremos analisando mais adiante, onde o professor basicamente é retratado de maneira cômica, embora o programa não seja do gênero da comédia.

2.4.7. A violência do humor em programas televisivos

O caráter violento da linguagem do espetáculo é agora, também, transmitido sob a forma de humor.

No texto da indústria cultural, Adorno e Horkheimer trabalham com a idéia de que sempre há lugar para o trágico na rotina das pessoas. Mas esse trágico, assim como o cômico, aparece de forma elaborada, como se sua convivência no âmbito social garantisse o controle da situação. Os teóricos ainda afirmam que “a liquidação do trágico confirma a eliminação do indivíduo” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.144).

A violência pode adquirir várias formas e ser transmitida sem nenhum problema, pois ela consegue a legitimação do Estado, que precisa dela para poder comandar o composto populacional, estimulando a repressão.

Isso acontece porque a violência, assim como qualquer outra produção da indústria cultural, se torna administrada, e, conseqüentemente, os efeitos produzidos em suas transmissões chegam ao telespectador de forma inofensiva e, ainda, de uma maneira cativante, amarra-o à programação.

Diria Marcuse que o cenário social faz com que o organismo se prepare para a aceitação espontânea do que é oferecido.

Marcondes Filho (1996, p. 230) investiga essa questão no livro “Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade” e reflete:

Utilizando-se de mecanismos de interação, regulação e remissão ao dia-a-dia do leitor/espectador, os meios de comunicação promove uma banalização e uma espetacularização da violência, assentada na irracionalidade cotidiana e na crescente união entre prazer e violência. Mixando a dor e o riso, o sensacionalismo mediático nutre-se da transformação da própria violência em forma usual de lazer e entretenimento.

Isso porque o telespectador já não tem mais a noção do trágico e do cômico, pois as notícias e as ocasiões nas quais o sujeito está inserido são transmitidas em forma de espetáculo. Assim retratam Adorno e Horkheimer (1985, p.142):

O trágico, transformado em um aspecto calculado e aceito no mundo, torna-se uma bênção para ele. Ele nos protege da censura de não sermos muito escrupulosos com a verdade, quando de fato nos apropriamos dela com cínico pesar.

Assim, a violência está nos filmes sangrentos, em cenas vinhetas (como são chamadas as propagandas que aparecem no início e no fim de cada bloco, ou anunciam uma programação que virá a seguir), de automóveis despedaçando-se contra lajes de pista de corridas, em noticiários onde aparecem tiroteios que culminam em mortes e que estão a poucos metros de sua residência, ou ainda, a chacina dos meninos de rua, ou o adolescente que ateou fogo ao índio, enfim, são tantas formas que a violência pode adquirir, que perdemos a noção do que é menos ou mais violento, ou ainda, do que é a própria violência.

Nos casos citados, a violência é visível. Mas há outra forma mais sutil, podendo ocorrer pela degradação da linguagem, através do corte e da montagem que fragmenta a realidade. Assim, “a técnica narrativa não só racionaliza a conexão entre os fatos, como também consagra a lógica da organização da sociedade industrial”, escreve Costa (2002, p.150).

Outra característica da violência está presente na notícia sensacionalista. Aqui a violência apresenta “tabus, recalques e perversões como mecanismos de punição, vingança e sadismo” (MARCONDES FILHO, 1996, p. 230). Além de tais tendências, o jornalista apresenta a violência no campo do “mau gosto”, tido por ele como situações “incômodas, intragáveis, embaraçosas que chegam do detestável ao abominável” (Idem, p. 231).

Em meio a esse emaranhado de efeitos diferentes, a violência também está na agressão à moral do próximo, que é o que acontece nos programas de humor produzidos atualmente. A violência no humor está no deboche escarnecido da figura que é tratada como o ‘palhaço’ da cena.

Temos, nessa linha, um exemplo relatado pelo jornalista acima, típico dessa banalização dos valores, que é o caso da “câmara escondida”. Nesse quadro dos programas de televisão, as pessoas são convidadas a fazer coisas das mais absurdas, como emprestar uma peça íntima ou ajudar a moça a trocar o pneu do carro, quando, na verdade, o

namorado dela está ali do lado, esperando a ‘vítima’ terminar o serviço para irem embora. Muitos outros casos embaraçosos, envolvendo sustos, baixarias e constrangimentos, aos quais as pessoas se submetem e, mais ainda, que permitem que sejam veiculadas pela TV, para que todos possam vê-las; afinal, aparecer na televisão é somente para ‘celebridades’, não importando as situações ridículas às quais se submetem. Desse modo, “o prazer com a violência infligida ao personagem transforma-se em violência contra o telespectador, a diversão em esforço” (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.130).

Comportamentos como esses, nos estudos de Marcuse (*apud* Marcondes Filho, 1996, p. 227), apontam que, “as novas formas de agressão liquidam sem que se sujem as mãos, se manche o corpo ou se sobrecarregue o espírito”.

Como conseqüência dessa exposição excessiva à violência, ocorre uma perda da sensibilidade do público, que não consegue mais definir entre a dor e o prazer, culminando numa experiência de teor sádico, por parte da TV, e masoquista, por parte dos telespectadores, ao se permitirem tal sensação.

Costa, em seu livro “Estética da violência”, desenvolve um estudo a esse respeito e relata:

A compulsão pela novidade informativa e a exploração da curiosidade, do grotesco, acomodando a narrativa dos fatos à determinação da lógica de que tudo deve fluir rapidamente e paradoxalmente de forma repetitiva em diversos canais, meios e circunstâncias, traz comprometimentos à formação da sensibilidade em tal ordem que, de modo crescente e cumulativo, o receptor deixa de ser capaz de se sensibilizar quanto ao trágico, à miséria, à dor. A repetição continuada da violência amortiza a indignação e age no sentido de sua banalização (COSTA, 2002, p.135).

A violência, ao afetar nosso modo de perceber o mundo, infecta nossos sentidos com subsídios reificantes, para garantir nossa integração nele. No momento em que essa fábrica de sensações incita o ato e conduz sua evolução e desfecho, ela se torna “pornográfica e puritana”, referenciada, assim, por Adorno e Horkheimer como uma das maiores marcas da indústria cultural para essa situação.

2.5. A produção real no espaço virtual

A partir do momento em que a televisão começou a operar com a linguagem do espetáculo, o mundo real e o fictício se entrelaçaram. Agora, a vida real efetiva-se por meio da representação.

Em seu livro “A sociedade do espetáculo” (1997), Guy Debord apresenta inúmeros argumentos a respeito dessa invasão de território feita pelas imagens da TV. Para o autor, em tal cenário, as relações sociais, bem como a troca de mercadorias, ocorre por mediação das imagens, isto é, pelo conteúdo ideológico nelas veiculado. Assim, Debord (1998, p.14) afirma que “o espetáculo é uma visão de mundo que se objetivou”.

Nos estudos de Debord, encontramos:

O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva. A realidade objetiva dos dois lados. Assim estabelecida, cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente (DEBORD, 1998, p.15).

A forma como as imagens administram a ordem social somente se torna possível na velocidade em que é propagada pela TV, isto é, apenas um aparelho que abrangesse todo o espaço do cidadão, particular ou público, seria capaz de impedir a temível tomada de uma consciência libertadora. E como “toda libertação depende da consciência de servidão” (MARCUSE, 1982, p.28), maior empenho é desprendido dos órgãos de dominação, que agora estão revestidos de tecnologia, para amenizar as diferenças sociais e apaziguar instintos insurgentes. As coisas são sua aparência e sua aparência na televisão.

Segundo Arlindo Machado (1988, p.8), no livro “A arte do vídeo”,

Aquilo que não passa pela mídia eletrônica torna-se estranho ao conhecimento e à sensibilidade do homem contemporâneo. Não se diz mais que a televisão “fala” das coisas que acontecem; agora ela “fala” exatamente porque as coisas acontecem nela.

E, ainda, os espetáculos televisivos existem enquanto são transmitidos. Se se deixa de exhibir determinado fato, este deixa de existir. Dificilmente alguém irá lembrá-lo. Debord chamaria isso de consequência prática. E, mesurando os efeitos da alienação televisiva, complementa,

Nunca a censura foi tão perfeita. Nunca a opinião daqueles a quem ainda se faz crer, em alguns países, que continuam a ser cidadãos livres foi menos autorizada a se fazer ouvir, cada vez que se trata de uma escolha que vai afetar sua vida real. Nunca foi possível mentir com tão perfeita ausência de consequências. O espectador é suposto ignorante de tudo, não merecedor de nada. Quem fica sempre olhando, para saber o que vem depois, nunca age: assim deve ser o bom espectador (DEBORD, 1998, p.183).

Qual seria a causa de tamanha passividade? Podemos nos lembrar da sociedade como um organismo vivo e, portanto, possuidor de autodefesas. Assim, por toda parte, vamos nos deparar com voluntários, doadores, agentes de polícia e bombeiros, campanhas das mais diversas como a do agasalho, da fraternidade, de crianças desaparecidas, de criminosos procurados, shows beneficentes promovidos por artistas, que são tão familiares como se fossem da família. Então, por que haveríamos de nos preocupar? Já fazem a nossa parte. Já fazem por nós.

A vertente de que a situação, por pior que pareça, não sairá de controle, está presente na consciência do cidadão, por disseminação do Estado. No livro “Mitologias”, Roland Barthes apresenta o que ele chama de processo de mistificação e sua aplicação ocorre da seguinte forma:

Para isolar o valor de ordem que se quer restaurar ou desenvolver, primeiro manifestar detidamente as suas mesquinhas, as injustiças que produz, a troça que suscita: mergulhá-lo na sua imperfeição natural; depois salvá-lo in extremis apesar, ou antes com a pesada fatalidade das suas taras (BARTHES, 1993, p.34).

Em uma outra explicação, temos que tal fórmula consiste em “vacinar o público com um pouco do mal, para em seguida o mergulhar mais facilmente num Bem Moral doravante imune” (BARTHES, 1993, p.94). Ou seja, o sistema social já possui a solução. O suspense criado é apenas uma fachada, para que o público se deleite com a decisão inteligentemente oportuna que será tomada.

Adorno e Horkheimer (1985, p.142) também abordaram o assunto, ressaltando que “a simples existência de uma fórmula conhecida é suficiente para apaziguar o medo de que o trágico possa escapar ao controle”.

Para que seja bastante divulgada essa maneira de produção da ordem social, os frankfurtianos a exemplificam com modelos exibidos nos cinemas. Os indivíduos condicionam seus comportamentos por meio dos personagens dos filmes e dos desenhos animados. Segundo os filósofos:

Na medida em que os filmes de animação fazem mais do que habituar os sentidos ao novo ritmo, eles inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual. Assim como o Pato Donald nos cartoons, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.130).

Em um de seus debates com Becker (1995, p. 142), intitulado “Educação – Para Quê?”, Adorno aborda a questão da formação do indivíduo, mas voltada para a produção de uma consciência verdadeira. Ao que Becker acrescenta, “a juventude não deseja uma consciência crítica. A juventude quer modelos ideais”.

Não vamos repisar que a família perdeu, por completo, sua função educativa, mas que uma grande parcela dessa função passa agora a ser mediada pela televisão. Nesse cenário, em que o capitalismo se tecnifica e acelera a produção de mercadorias, a família deixa de ser o centro das relações afetivas e educacionais. As crianças (não somente as crianças, mas toda uma geração) passam agora a ser educadas pelas imagens da TV. Imagens que são vendidas como mercadorias, por conterem o produto tão ansiado pelo público, qual seja: o estilo de vida.

Marcuse endossa, apontando que a função da família de socializar é cada vez mais tomada por grupos e meios de informação externos, e “o resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo” (MARCUSE, 1982, p.31).

Ao encaminhar seus produtos para o mercado, a indústria acaba por criar uma linguagem própria de comunicação, habituando o consumidor a seus padrões. Também chamada de cultura midiática, tal forma de educação é feita pelos meios de comunicação e, portanto, requer atenção quanto à questão formativa dos indivíduos. Para tanto, ressaltamos uma das características apontada por Costa, que condiz com esta passagem:

Cultura midiática é a transformação na forma do indivíduo perceber a realidade circundante, tendo como suporte as novas tecnologias e sua capacidade de justapor imagens, sons, movimentos, em alto grau de excitação sensível. A cultura midiática, no processo de (de) formativo, requer mais o momento de adaptação ao ecossistema tecnológico do que propriamente uma ação autônoma, necessária ao processo educativo. Sua natureza se afirma com a hegemonia da razão instrumental, unindo debilidade da experiência e o caráter pragmático do conhecimento (COSTA, 2002, p.31).

Nesse processo, “a sociedade barra todo um tipo de operações e comportamento oposicionista; conseqüentemente, os conceitos a eles relativos são tornados ilusórios ou sem sentido” (MARCUSE, 1982, p.35).

É interessante notar que, comportando-se dessa maneira, percebemos ainda uma outra característica desta sociedade técnica, qual seja, o modo superficial de relações qualitativas na formação do indivíduo, que se encontra cada vez com menor capacidade

argumentativa. Dessa experiência, ou da falta dela, resulta uma das maiores formas de violência cultural, por sua ocorrência acontecer no imaginário das pessoas. Obviamente, violentando o imaginário, inibe-se o pensamento e é exatamente essa a fórmula. Ao estimular o raciocínio rápido e despido de reflexão, as novas formas de se comunicar e de se informar, que estão presentes na internet, na televisão e na correria do trabalho, obrigam o uso simplificado da linguagem com a recompensa de ‘ganhar tempo’. Essa troca ocasiona um empobrecimento do vocabulário e, conseqüentemente, inibe a capacidade de formular juízos críticos, não somente pela ausência da reflexão, mas também pela restrição de significados aos quais os conceitos são submetidos. Para Marcuse, a linguagem que circula nos meios de comunicação “testemunha a identificação e a unificação, a produção sistemática de pensamento e ação positivos, o ataque concentrado às noções transcendentais e críticas” (MARCUSE, 1982, p. 93).

Se o pensamento é o instrumento pelo qual podemos enfrentar a televisão, esta, no momento em que induz interpretações da realidade e seleciona determinados aspectos que são valorizados e outros omitidos, adiciona à vida o sentido que lhe convém, ou ainda, não adiciona sentido algum. Tudo é transmitido de maneira tão efêmera, que o vínculo entre a mensagem da programação e o receptor se torna flexível, possibilitando, a este último, aderir facilmente a modismos.

Hanna Arendt desenvolveu um estudo a respeito da superficialidade do pensamento. No livro “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, ao retratar a conduta de Eichmann, um condenado à força acusado por crimes contra o povo judeu, a autora não encontra nenhum foco onde estivesse instaurado o mal no pensamento de Eichmann. Ao dizer as palavras finais, antes de ser enforcado, o condenado simplesmente se despede sem apontar indícios de afronta pelos crimes que cometeu, não apresentando, assim, sinais de maldade. É com essa superficialidade que Arendt compara a banalidade, ou seja, algo que não está enraizado no pensamento.

No entendimento de Arendt, se a reflexão fica supérflua, assim também ficam os homens. E os homens, nesse estágio, ficam sujeitos a funcionar como receptáculos da banalidade do mal. Gostaríamos que o mal aqui exposto fosse comparado com a violência cultural. Pois, se nos disseres de Sócrates, encontramos “o pensar acompanha o viver” e

Arendt adiciona que, sem o pensamento, a vida se torna sem sentido, concluímos, portanto, que a televisão encaminha nosso viver no momento em que ‘pensa’ por nós.

No processo do pensamento, não nos preocupamos se ele nos conduzirá ao conhecimento ou à verdade, ensejamos apenas a significação de algo. Nesse sentido, Kehl busca estabelecer relações entre o pensamento e a palavra. Para ela, “o pensamento só existe na linguagem: na linguagem da palavra” (KEHL, 2004, p.103). Recordamos, então, que a palavra também faz parte dos signos sociais e, sendo assim, seu caráter revelador pode ser redirecionado, produzindo metáforas e novos signos. Para Hannah Arendt, o pensamento tem a função de tomar iniciativas, formar movimentos e, para isso, é necessário que ele se alicerce sob um desejável teor formativo. É essa a diferença que nos classifica como humanos, o de sermos capazes de começar algo que não existia.

Traremos, a seguir, um texto em que abordamos a questão do riso e do que pode ser considerado objeto risível, isto é, a ‘coisa’ que nos faz rir. Elaboramos, então, uma pesquisa bibliográfica entre os pensadores clássicos, renascentistas e contemporâneos, que tratam dos elementos que compõem a comicidade, cada qual de acordo com o respectivo cenário social.

Com essa iniciativa, pretendemos, a partir de uma análise no campo da filosofia, obter a diferença entre o riso catártico, ou seja, aquele que parte de um humor que sublima o conceito, o riso libertador; e o riso que advém da produção televisiva, onde ele é retratado com termos empobrecidos, gerando cenas de puro deboche da pessoa enquadrada. Essa comparação consiste em estabelecer parâmetros para analisarmos até que ponto o riso que está sendo “fabricado” tem o efeito de desviar nossa atenção da realidade, uma vez que não temos mais como saber, partindo do ‘mundo’ da TV, nem ao menos o que é nossa realidade.

Este texto tem também, por intenção, abarcar as três vertentes em que estamos estudando o professor, quais sejam: o professor cômico, representado na dramaturgia; o professor ‘voluntário’, oferecido pelas campanhas sociais, e o professor substituído pela tecnologia, embutido nos computadores. O objetivo será captar a utilização do humor como estratégia para amortizar a crítica, neutralizar a seriedade da profissão de ensinar e, ainda, propor a sensação da ‘consciência feliz’, através da dessublimação institucionalizada, abordada por Marcuse.

A pertinência de uma abordagem sobre o universo cômico compensa a carência de sua presença no decorrer deste trabalho, estando nosso objeto de estudo também aí inserido.

3. O CENÁRIO SOCIAL PRODUZIDO PELA MÍDIA

No mundo realmente invertido, a verdade é um momento do que é falso – Guy Debord (1998)

Nesta unidade, desenvolveremos os três tópicos que envolvem nosso objeto de estudo, quais sejam: o professor auxiliado por voluntários nas campanhas assistenciais, a imagem do professor sendo substituída por um computador e a figura do professor inserida no ambiente da comicidade. Faremos uma análise dessas categorias a partir da estrutura, da linguagem e da imagem da televisão.

3.1. A propaganda do professor voluntário

A publicidade também conta com propagandas: a) institucionais – como notícias de interesse coletivo, por exemplo, a campanha contra a proliferação do mosquito da dengue; b) educacionais – com conteúdo de consciência moral, por exemplo, a campanha de preservação de patrimônios históricos como “Educação é Tudo” e c) assistenciais – com conteúdo de solidariedade social, fomentando o voluntariado, como “Amigos da Escola” e “Brasil Alfabetizado”¹⁷.

Nessa direção, podemos contar com o relato de Rosa M. B. Fischer, ao descrever essa outra face da publicidade, quando diz que:

A TV brasileira tem se apresentado como uma instância da cultura que deseja oferecer mais do que informação, lazer e entretenimento. Campanhas como a dos voluntários da educação, por exemplo, ocupam largos espaços na TV – aliás, campanhas que operam com significados que as qualificam acima do bem e do mal, como se nada nelas fosse tão passível de crítica e, por isso mesmo, interpelam tão eficazmente a população, assim convocada a atos de generosidade, mostrados por si mesmos como “positivos” (FISCHER, 2001, p. 18).

Em tal exibição de atitudes bondosas, esbanjando cuidados e proteção para com a população, a televisão apazigua a sensação de que a estrutura social está abalada, corroída pela perversão de valores morais e pela falta de interesse da classe política nos setores da saúde e da educação, principalmente quando a notícia é transmitida no último bloco do

¹⁷ As campanhas citadas estão em veiculação desde 2004, são de caráter assistencial e têm como intenção, despertar o telespectador para trabalhar como voluntário pela educação, tanto cultural, como no caso da campanha “Educação é Tudo”, quanto assistencial, levando o ensino a alunos carentes, como “Amigos da Escola” e “Brasil Alfabetizado”. Todas são veiculadas pela Rede Globo.

“Jornal Nacional”, seguida da famosa frase “uma ótima noite pra você, e até amanhã”, e da novela líder de audiência da emissora. Com esse procedimento, as preocupações, que foram noticiadas minutos antes, no jornal, já não são lembradas, ou, no mínimo, pensa-se que o governo está se encarregando do assunto.

Adorno, juntamente com Horkheimer, apresenta um estudo interessante a esse respeito, no texto da indústria cultural, ao afirmar que “essa insistência pela bondade é a maneira pela qual a sociedade confessa o sofrimento que ela causa: todos sabem que não podem mais, neste sistema, ajudar-se a si mesmos, e é isso que a ideologia deve levar em conta” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.141).

Ainda segundo estes filósofos:

A indústria cultural, porém, reflete a assistência positiva e negativa dispensada aos administradores como solidariedade imediata dos homens no mundo dos competentes. Ninguém é esquecido, todos estão cercados de vizinhos, assistentes sociais, Dr. Gillespies e filósofos domésticos de bom coração, que intervêm bondosamente junto a cada pessoa para transformar a miséria perpetuada socialmente em casos individuais curáveis, na medida em que a depravação da pessoa em questão não constitua um obstáculo. A manutenção de uma esfera de camaradagem segundo os princípios da ciência empresarial – atmosfera essa que toda fábrica se esforça para introduzir a fim de aumentar a produção – coloca sob controle social o último impulso privado, justamente na medida em que ela aparentemente torna imediatas, reprivatiza, as relações dos homens na produção. Esta espécie de “assistência aos flagelados” espiritual lança uma sombra conciliatória sobre os produtos audiovisuais da indústria cultural muito antes que esse auxílio saia da fábrica e se estenda sobre toda a sociedade (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 141).

Ao ser noticiado um evento em prol dos desamparados, ou mesmo, deficientes, a solidariedade atinge o lado emocional do telespectador no que toca à questão da culpa, isto é, temos por obrigação nos ajudar, afinal, a pobreza de muitos é consequência da riqueza de outros. Além disso, somos “intimados” a participar dessa causa. Os protagonistas de tais campanhas utilizam frases imperativas como: “Você vai se sentir bem”, “Faça você também a sua parte”. A solidariedade, agora espetacularizada, é trocada por dinheiro (muito dinheiro¹⁸). Tal forma de dominação assegura a ordem do sistema, pois, quanto mais o indivíduo é desamparado pela sociedade, mais ela conquista a confiança dele.

¹⁸ A última campanha do Programa Criança Esperança, transmitida pela Rede Globo, superou R\$ 11 milhões. O programa Teleton, transmitido pelo SBT, do mesmo gênero, arrecadou mais de R\$ 16 milhões.

Eugênio Bucci (2004, p.181), no livro “Videologias”, também desenvolve o tema da solidariedade, endossando que a “responsabilidade social virou marketing”. No cenário da sociedade do espetáculo, os lucros que rendem essa imagem são bastante satisfatórios. Segundo Bucci:

Se há, como há, um “marketing do bem” que promove a solidariedade social, devemos admitir que a solidariedade se tornou um valor de mercado e um valor para o mercado. Logo, estamos diante de uma “solidariedade de mercado”, uma solidariedade que não é bem um sentimento interior, mas uma imagem de solidariedade (...) Essa solidariedade não precisa ser sentida ou, por assim dizer, vivenciada, mas precisa ser vista, exibida, mostrada, ostentada (BUCCI,2004, p.182-183).

A campanha publicitária, para mobilizar voluntários, comercializa uma imagem camarada da sociedade, da mídia e do voluntário. Não que essa atitude seja ruim, mas o que preocupa é a maneira como o emissor se impõe na divulgação, propagando, sob uma conduta ideológica, a responsabilidade social em forma de marketing. Segundo Bucci, “a prática solidária, nesse caso, não brota do sentimento de solidariedade, mas de um interesse egoísta, o interesse econômico” (BUCCI, 2004, p. 181).

Essa solidariedade transformada em marca rende benefícios aos seus patrocinadores, mesmo que a longo prazo. A campanha “Amigos da escola”, por exemplo, é patrocinada pela Petrobrás, apresentada por celebridades, como Toni Ramos, e veiculada pela Rede Globo. Isso porque, quanto mais valores estiverem agregados à publicidade, maior sua rentabilidade. E, como bem nos lembra Adorno: “tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo” (ADORNO E HOERKHEIMER, 1985, p.148).

Temos, assim, a grande estratégia da estrutura dos programas televisivos, adotada pela publicidade institucional, ou seja, ela não só envolve linguagem e representações, como também induz o receptor a assumir uma postura positiva diante da situação de desvantagem do nosso semelhante.

3.2 A publicidade vendendo o professor virtual

Na área comercial, a publicidade trabalha com algumas funções que lhe permitem uma maior identificação e, portanto, maior aproximação com o público. São elas: função referencial, em que a atenção é dada ao objeto ou referente; função emotiva ou expressiva,

em que a atenção está voltada para o emissor; função conotativa ou apelativa, neste caso, a atenção dispensada é direcionada para o receptor; função estética ou poética, onde a atenção está especificamente na mensagem, ou seja, no seu aspecto físico, material, gráfico, sonoro.

Na publicidade, a aparência da mercadoria é prioridade, pois ela funciona como reflexo dos anseios do público.

Para Haug, “o ideal da estética da mercadoria seria o de mostrar aquilo que está no íntimo das pessoas”, isso porque, “na medida em que a aparência, através da qual a mercadoria se apresenta, interpreta os seres humanos, ela os provê, com uma linguagem de interpretação de si mesma e do mundo” (HAUG, 1988, p.184).

Sandmann, no livro “A linguagem da propaganda”, trabalha mais detalhadamente duas dessas funções, quais sejam: a função apelativa ou persuasiva, e a função estética ou poética.

Na função apelativa ou persuasiva, os argumentos utilizados são os períodos interrogativos, ganhando, assim, a empatia e o interesse do consumidor; o verbo no modo imperativo, que estimula o consumidor a posicionar-se; os pronomes pessoais e possessivos e os verbos de 2ª pessoa do discurso (você(s), tu, vós), vocativos, pronomes de tratamento e dêiticos. Essa função apela para a vaidade do receptor.

A função estética ou poética, por sua vez, conta com o auxílio dos recursos expressivos, como a “paranomásia, a rima, o ritmo, a aliteração o jogo com palavras” (SANDMANN, 1999, p.30).

Como o computador, todas as mercadorias são desejadas pelo receptor como uma conquista material. Mas, especificamente para esta análise, vamos nos deter no computador como produto da propaganda, pois nele se encontra, como valor subjetivo, a figura do professor. Tal fator aumenta a empatia da propaganda, por promover a máquina como uma forma de melhoria automática das condições de ensino.

Para motivar o consumo desse espaço virtual oferecido pelo computador, a publicidade agrega valores à máquina, estimulando o desejo de adquiri-la.

Alguns desses valores são facilmente detectados, como os valores objetivos, que podem ser a marca do produto, a personalidade que o apresenta, as qualidades práticas que ele oferece, como capacidade de memória, gravador de CD, de DVD, software avançado. E

alguns valores são subjetivos, como, por exemplo, uma marca famosa que oferece poder de status, uma personalidade aspirar à condição de igualdade artística, qualidades práticas que podem causar a sensação de possuir um avançado aparato tecnológico, e, portanto, possuir um objeto de cobiça.

O que torna suspeita toda essa facilidade que acompanha o computador é a manipulação ideológica, pela qual o meio da comunicação é submetido.

No livro, “A linguagem da propaganda”, Vestergaard escreve:

A ideologia da propaganda é nefasta porque reforça as tendências que procuram tornar estática a sociedade – não no sentido de evitar o desenvolvimento de novos produtos e a criação de novas oportunidades de lazer, mas no de retardar ou impedir a revisão dos princípios básicos da ordem social, quer no nível macro (“democracia”), quer no nível micro (papel dos sexos) (VESTERGAARD, 1994, p.164).

Na competitiva batalha para angariar consumidores, em meio a um mercado saturado de mercadorias, as propagandas devem oferecer produtos apontando um diferencial, algo que convença o consumidor da necessidade da compra dessas mercadorias.

Vestergaard separa, em duas fases, a atuação da propaganda. Na primeira, ela trabalha a *estética da mercadoria*, que pode ser entendida como a esfera que satisfaz as expectativas do receptor, através de impressões sensoriais. Aqui a propaganda transforma o produto em desejável distintivo, que o consumidor adquire e com o qual espera algum êxito pessoal. Na etapa posterior, a compra, a propaganda procura trabalhar a *estética do consumidor*. Nessa esfera, a ostentação do distintivo adquirido volta-se para atrair os sentidos e os desejos alheios. Nesse processo, a publicidade trabalha com valores conscientes e subconscientes do consumidor, que, ao adquirir um produto, sente adquirir também as características intangíveis do produto (como a família feliz, a tecnologia onipotente, a Natureza), restabelecendo, assim, a ordem de conexão entre o produto, em sua praticidade, e sua satisfação egóica.

Mas “o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa”, escreve Adorno e Horkheimer, descortinando a questão referente aos opcionais empregados na mercadoria; e concluem “as vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 116).

Ao oferecer um computador para auxiliar nos deveres do aluno, a propaganda embute uma porção de acessórios relacionados à escola. A começar pela idéia de que a escola, que o aluno vai adquirir pelo computador, é uma escola virtual, futurista, e, portanto, avançada. Esse argumento faz conexão com a liberdade de três poderes de escolhas, que podem ser prejudiciais à conduta do estudante, por condicioná-lo a raciocínios prontos e por proporcionar indisciplinas comportamentais. São elas: (a) onde estudar, no que se refere ao livre acesso a sites ‘educativos’; (b) quando estudar, podendo dedicar, para o aprendizado, o tempo que ele considerar necessário e (c) como estudar, levando em conta neste item se o ambiente se é agitado, com sonoridade, se as refeições são feitas ao mesmo tempo em que se ‘pesquisa’, enfim, observações relacionadas à postura, à didática, e, principalmente, ao entendimento e à atenção dispensada ao estudo.

As novas tecnologias da educação oferecem o saber de forma divertida. Seus produtos contêm animações coloridas e com elas se pode interagir com o mouse e com o teclado. Mas, ao apresentar o conhecimento reduzido, como sendo conhecimento suficiente, a pesquisa virtual compromete a capacidade de aprendizado. Isso porque o aprendizado individual depende da estimulação, elaborada pelo professor em suas explanações, e de algumas dinâmicas de trabalhos em grupo, além do fato de o ambiente escolar ser propício para a reflexão, evitando as dispersões que possam ocorrer numa *lan house*, ou mesmo no domicílio.

Além dessas ressalvas, Crochik (2003), em seu texto “Teoria crítica e novas tecnologias da educação”, traz uma anotação necessária, ao perceber que a escrita pela tela do computador anula a idéia de que o texto digitado pode ser apenas um esboço, um texto distante de ser publicado, pois a tela nos mostra uma digitação tão clara e tão limpa, que temos a sensação de uma ótima composição. Mas, esta feita contribui para os vícios de ortografia e para o empobrecimento da escrita.

A tecnologia, como outro artefato qualquer, criado pelo homem, está implicitamente ligada ao meio que a criou; assim, pelo uso demasiado da tecnologia, desenvolve-se uma relação mecanizada e, portanto, empobrecida entre o homem e a máquina, seja ela de comportamento, de linguagem e, principalmente, de escrita. Assim, sua característica reificante, isto é, sua tendência a transformar o homem em mero objeto, satisfaz sua necessidade social de existência. Na lógica tecnicista, vemos a máquina justificando sua

permanência, ao atender às demandas do sujeito. Para tanto, alerta-nos Adorno que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.114).

O computador pode contribuir em muitos campos, como é o caso das pesquisas quantitativas que contam com objetivo, elaboração e precisão de resultados, por exemplo. Mas, no ambiente educacional, mais do que precisão é a reflexão que deve ser objetivada.

No momento em que o auxílio é oferecido por uma máquina, com cálculos e respostas prontas, instaura-se uma postura de racionalidade, tornando o momento do estudo numa produção mecanizada.

Essa descrição de aula “moderna” é condizente com o sistema capitalista tardio que se instaurou no pós-guerra, o qual sistematizou a produção em massa, inclusive na área educacional. Dessa forma, a dominação, que se instaura através da tecnologia reveste-se de aliada e reflete-se como progresso. Com isso, a transmissão da cultura, que agora é filtrada pela racionalização, pauperiza-se, ao ser moldada por fórmulas decoradas.

Esse tipo de ensino acaba por culminar num indivíduo semiformado, como denomina Adorno, isto é, em uma pessoa que tem apenas o conhecimento superficial sobre determinados assuntos, porque o conteúdo é classificado por categorias e transmitido em formas sígnicas. Assim, são reduzidos a ícones de um conteúdo maior.

Para a proposta do sistema de produção capitalista, essa maneira de produzir conhecimento é propícia, devido ao seu acelerado “desenvolvimento”. Então, a

memorização de fórmulas, datas, nomes, que são rapidamente esquecidos, mediante um ‘novo’ conteúdo que precisa ser absorvido, hesitando a execução de um raciocínio que procura prejudicar essas mesmas fórmulas com a história e os interesses da humanidade (PUCCI, 1999, p.117).

O mundo produzido e comercializado pela propaganda agora compete com o ambiente da escola tradicional, com maiores vantagens, pois está aliado à tecnologia. Mas, diante do quadro danificado, instaurado pelo sistema capitalista e pelo comportamento acomodado, ao qual o ser humano tendencia, o uso da técnica na educação pode ser considerado inadequado. Assim como as aulas virtuais, nosso conhecimento passa a ser de embasamento virtual, portanto, pode ser deletado com a mesma rapidez de um clique.

3.3. Um breve resgate da história do riso (humor catártico)

Propomos discutir, agora, a distinção entre o humor crítico proveniente de estudos filosóficos e, no seu bojo tratar da intenção catártica e o humor da TV, abordado no capítulo anterior, que utiliza uma estilização empobrecida, vinculada ao texto dos personagens, mas propícia, por se usar uma linguagem comum, descontraída e de fácil assimilação por parte do público.

A origem da catarse foi analisada por Aristóteles. No livro “Poética”, o filósofo relaciona o efeito catártico ao de purificação, através de um processo de purgação das emoções de terror e piedade. Nesse processo, a piedade é tida como um sentimento para com quem é infeliz sem merecer, causando atração a outrem por comiseração ou simpatia. O terror, por sua vez, é visto como medo ou angústia, portanto, como um sentimento que causa repulsão ao vermos nosso próximo em situação infortunada. Assim, essas duas forças equilibradas nos “situam perante a história que importa reconhecer como natureza” (ARISTÓTELES, 1966, p.66-67). Nessa descrição, temos o conceito da sublimação do sentimento, isto é, temos o sentimento em sua essência, despido de qualquer representação social.

O riso, suas causas e efeitos, bem como sua origem, são objetos de estudo desde a idade socrática, atravessam toda a Idade Média, ainda sob diversas perspectivas, até alcançar os dias atuais. Na tentativa de aprofundar o entendimento e desmistificá-lo, os filósofos propunham-se analisá-lo, e ainda o fazem, cada qual observando-o sob uma perspectiva distinta, ou mesmo acrescentando críticas ou inclinações favoráveis.

Primeiro, gostaríamos de retomar a história de Demócrito, o filósofo sorridente.

Narrada no livro de Skinner (2002, p.18-19), “Hobbes e a teoria clássica do riso”, esta passagem retrata a discrepância de valores sociais em épocas imemoriais e revela o riso com caráter libertador.

Segundo a história, Hipócrates relata ter sido chamado pela gente de Abdera – cidade para a qual Demócrito se havia retirado, quando atingiu uma idade avançada – porque estavam preocupados com a aparente insanidade do sábio. Um dos cidadãos, ao fazer uma visita a Demócrito, começou a chorar em voz alta como uma mulher chorando a morte de um filho. Mas, mesmo diante dessa explosão aparentemente trágica, Demócrito teria apenas sorrido. Hipócrates escreve que, de início, censurou Demócrito por sua

insensibilidade, mas este teria explicado: “estou apenas rindo da humanidade, cheia de loucura e vazia de quaisquer boas ações, e de um mundo em que os homens se ocupam de assuntos sem nenhum valor e consomem suas vidas com coisas ridículas”. Hipócrates ficou muito impressionado e, ao deixar Abdera, agradeceu às pessoas por lhe terem dado a oportunidade de falar com o sapientíssimo Demócrito, que, sozinho, é capaz de dar sabedoria aos homens do mundo todo.

Algumas correntes analisam apenas o efeito que o riso provoca, temos aqui estudiosos como Freud, Kant, Herbert Spencer e até mesmo Darwin, e outras partem do pressuposto de que exista o objeto do riso, ou seja, o risível, como Aristóteles, Hobbes, Schopenhauer, Bérqson, Nietzsche, entre outros. Não que os primeiros citados desprezem a causa do riso, mas suas atenções se voltam para uma elaboração dos movimentos da musculatura corporal e psíquica que ele provoca.

Durante essa trajetória, vamos nos deparar com uma ligação entre o cômico e o grotesco, que, aliás, também é feita pela mídia contemporânea. Em virtude dessa ocorrência, recordaremos a origem desta palavra, para podermos estabelecer comparações.

O termo ‘grotesco’ aparece na cultura cômica popular da Idade Média, mas seu apogeu acontece na literatura do Renascimento. No entanto, sua descoberta dá-se em fins do século XV, quando é encontrado, no interior de uma gruta em Roma, um tipo de pintura ornamental, que surpreendia pelo jogo insólito, fantástico e livre das formas vegetais, animais e humanas. Tais figuras confundiam-se entre si e transformavam-se. Daí a palavra grotesca, que derivada do substantivo italiano *grotta*, que significa gruta.

Estas características ornamentais, até então desconhecidas, surpreendiam pelo fato de não apresentarem fronteiras claras e inertes, dividindo os respectivos ‘reinos naturais’, no quadro habitual do mundo. Bakhtin relata que:

No grotesco, estas fronteiras são audaciosamente superadas. Tampouco se percebe a imobilidade habitual típica da pintura da realidade: o movimento deixa de ser o de formas completamente acabadas – vegetais e animais – num universo também totalmente acabado e estável; metamorfoseia-se em movimento interno da própria existência e exprime-se na transmutação de certas formas em outras, no eterno inacabado da existência. Sente-se, nesse jogo ornamental, uma liberdade e uma leveza excepcional na fantasia artística; essa liberdade, aliás, é concebida como uma alegre ousadia, quase risonha (BAKHTIN, 1999, p.28-29).

Transformações mais profundas o grotesco sofreu após o Romantismo, a partir da segunda metade do século XIX. Ocorre nesta fase, uma notável diminuição do interesse

pelo grotesco. Bakhtin relata que “quando se faz alusão a ele, é para relegá-lo às formas do cômico vulgar de baixa categoria, ou para interpretá-lo como uma forma particular da sátira, orientada contra fenômenos individuais, puramente negativos” (BAKHTIN, 1999, p.39). E, com isso, perde-se toda a dimensão estética, todo o universalismo das imagens grotescas.

A partir do século XX, encontramos um novo e poderoso renascimento do grotesco. Nessa época, duas linhas de estudo tomam partido de sua análise. A primeira é a do grotesco *modernista*, defendida por Alfred Jarry, os surrealistas, os expressionistas, entre outros. Nesta linha são retomadas, em graus diferentes, as tradições do grotesco romântico. E a segunda linha é a do grotesco *realista*, defendida por nomes como Thomas Mann, Bertolt Brecht, Pablo Neruda, etc. Esta classe retoma as tradições do realismo grotesco e da cultura popular.

Elaborar um estudo sobre o riso significa certamente caminhar por estradas complicadas e contraditórias, quiçá por este conter elementos denunciadores da ordem social, uma vez que as manifestações cômicas sempre se opuseram à cultura oficial.

Segundo Bakhtin (1999, p.4-5):

Nenhuma festa se realizava sem a intervenção dos elementos de uma organização cômica, como, por exemplo, a eleição de rainhas e reis “para rir” para o período da festividade. Todos esses ritos e espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas do culto e às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal. Ofereciam uma visão de mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial.

Os ritos carnavalescos e as festividades representavam uma fuga da vida real. Como se, ao participarem desses momentos oportunos, os integrantes se projetassem para uma esfera paralela à vida cotidiana. O autor ainda coloca que:

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto (...) o indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com seus semelhantes. A alienação desaparecia provisoriamente (BAKHTIN, 1999, p.8-9).

Temos, portanto, um breve relato do grotesco, do riso e do riso grotesco. Nos diversos casos, o riso é tido como uma poderosa estratégia para lidar com os acontecimentos que construíram a cultura mundial e permanece sempre disposto a mostrar seus vários significados dependendo das clausuras e incongruências presentes no quadro social.

Os estudos que abordam o riso podem ser vistos em duas vertentes, quais sejam: a humanista e a médica. Na primeira vertente, o riso é resultado das atitudes humanas e, por essa razão, é tido como característica singular do homem. Para tanto, os elementos considerados risíveis eram: a avareza, a hipocrisia, a vanglória, a vaidade, o orgulho, seguidos de alguns vícios como a ironia e o exagero. Encontramos na exposição de Henri Bergson que “o riso é verdadeiramente uma espécie de trote social, sempre um tanto humilhante para quem é objeto dele” (BERGSON, 1978, p.72).

Na medicina, este ruído desajeitado chamado de riso é analisado por suas contribuições à saúde do corpo, proporcionando o bom funcionamento dos órgãos. Como médico, Laurent Jouber explica que “o encorajamento desse tipo de alegria é excepcionalmente valioso no caso das pessoas de compleição fria e seca, portanto de coração pequeno e duro” (Jouber apud SKINNER, 2002, p.86).

Podemos, então, atentar-nos apenas aos estudos que consideram riso como reflexo do objeto risível, portanto, elencamos somente os filósofos que estudaram a vertente humanista e nela detectaram alguns fatos do riso como sua causa, localização e propósito.

Para filósofos como Nietzsche, Descartes, Hobbes e Bergson, o riso compõe um dos espaços destinado às paixões da alma do homem. Nessa esfera, ele é entendido como um elemento que atribui sentido para as emoções, na medida que estas estão vinculadas à alegria, tristeza, ódio, admiração, sublimação, indignação ou surpresa.

3.3.1. O riso no entendimento dos clássicos: Aristóteles / Platão / Sócrates

Com base na leitura do “Filebo”, de Platão, e na “Poética”, de Aristóteles, vejamos como o riso é interpretado pelos pensadores da Antigüidade.

Para Platão (427 – 347 a C), o riso está relacionado com o homem, na medida que este caminha ao encontro do a que se refere o Oráculo de Delfos “Conhece-te a ti mesmo”. Em sua obra “Filebo”, o diálogo travado entre Sócrates, Protarco e Filebo abarca a natureza

do ridículo, que é o momento em que conversam sobre o cômico. Nas palavras de Sócrates (470 – a C), “(...)quem não se conhece fica sujeito a três modalidades de ignorância” (PLATÃO, 1974, p.30). Sócrates coloca a riqueza no primeiro lugar dessa modalidade; portanto ridículo seria imaginar-se mais rico do que realmente se é. Na seqüência, o filósofo coloca os que se julgam maiores e mais belos de que são. E, em terceiro lugar, ele coloca os bens da alma; neste caso, ridículos seriam os que se julgam maiores em virtudes que os demais, quando, na verdade não o são. Portanto, é considerado como risível o desconhecimento de si mesmo. Esse estado em que o sujeito se coloca, provocando uma imagem de ridículo, vai desembocar no que esses filósofos classificam como um *falso prazer*, porque, na verdade, ele é um sentimento de satisfação misturado com o de dor.

Aristóteles (384 – 322 a C) atribui ao riso a importância de ser a característica que nos diferencia dos outros animais. Podemos destacar quatro pontos principais do estudo dele sobre o riso, retirado do livro I da *Poética*, que foi onde ele mais evidenciou o assunto: a) a comédia é uma arte poética, que representa as ações humanas baixas ou, mais especificamente, os personagens em ações piores do que nós; b) o cômico não cobre todo tipo de baixeza, ele é somente a parte do torpe que não causa dor nem destruição. É um defeito moral ou físico (a deformidade) que, sendo inofensivo e insignificante, se opõe ao *pathos* e à violência trágica e, por isso mesmo, não causa terror nem piedade; c) a comédia é o modelo da representação do geral, próprio da arte poética, isto é, o modelo de representação do que pode acontecer na ordem do verossímil e do necessário, e não do que efetivamente aconteceu. À diferença da tragédia, a constituição dos personagens cômicos é uma invenção e seus nomes são dados ao acaso; d) um dos traços característicos da expressão cômica é o emprego muito evidente de metáforas e de outros nomes não habituais.

Em seu livro “Poética”, Aristóteles faz referência à comédia da seguinte maneira:

A comédia é, como dissemos, a representação de homens baixos; contudo ela não cobre toda baixeza: o cômico é apenas uma parte do torpe; com efeito, o cômico consiste em um defeito ou torpeza que não causa dor nem destruição; um exemplo evidente é a máscara cômica: ela é torpe e disforme sem exprimir a dor (ARISTÓTELES, 1966, p.73).

3.3.2. A teoria de Cícero e Quintiliano

Entre as teorias do riso, vamos encontrar a de Cícero (106 - 43 a C) e a de Quintiliano, consideradas duas das pioneiras do pensamento ocidental. Na visão de Cícero, o “tema para o ridículo seriam os vícios visíveis, encontrados no comportamento das pessoas, desde que estas não sejam nem especialmente populares e nem figuras de uma verdadeira tragédia, além da feiúra e da deformidade física” (Cícero apud SKINNER, 2002, p.20-21).

Já Quintiliano, seguindo a lógica de Cícero e de Aristóteles, analisa de antemão o dito espirituoso na seguinte perspectiva: “este tem, na maior parte do tempo, alguma coisa de falso” e acrescenta que “quando o assinalamos nos outros, é uma brincadeira de bom tom, quando o dito recai sobre aquele que fala, o chamamos de estupidez” (Quintiliano apud ALBERT, 1999, p.63). Para concluir o pensamento do filósofo sobre o assunto, ressaltamos uma última observação, na qual Quintiliano aponta uma posição vantajosa na presença de outrem, por parte da pessoa que ri, isto é, quando rimos nos vangloriamos ou nos gabamos numa atitude de zombaria.

O caráter do riso e da pessoa que ri passa por transformações ao longo de toda a história e podemos sentir maiores destaques a partir do século XVII, quando os estudos abrangem as duas faces do riso, o aprazível e o desdenhoso.

A parte aprazível do riso era considerada a do “riso clássico”, a qual se situava do lado oposto ao da norma e da verdade, como escreve Bakhtin.

O desdenhoso era também considerado como o “receio do ridículo”, o qual era temido por moralistas, se acaso eles se desviassem das boas maneiras e da boa conduta – nada era mais receoso que o escárnio.

Dentro de um cenário social em transformações, esse fenômeno ocorria numa frequência desenfreada, visto que as pessoas riam muito e, muitas vezes, não se sabia a causa, pois os absurdos do comportamento do homem, ditos e ações eram inúmeros.

O riso também pode ser encontrado nas considerações da teoria da superioridade e da teoria da incongruência, apresentando esta última uma subdivisão entre o riso malevolente e o riso benevolente. Da corrente do riso benevolente, revela-se, posteriormente, o humorista.

Nesse período, duas personalidades ilustres destacaram-se, Thomas Hobbes e Descartes.

3.3.3. O riso na teoria de Hobbes e Descartes

Para Hobbes, o riso é analisado no universo das sensações, que, por sua vez, participam do campo do que ele chama de “monções voluntárias”, atitudes como andar, falar, mover. Vamos, então, entender o que Hobbes entende por sensação.

Para o filósofo, “a causa das sensações é o Corpo Externo ou objeto que age diretamente sobre o órgão próprio de cada Sentido, como o Gosto e o Tato; ou indiretamente como a Visão, a Audição e o Olfato” (HOBBS, 2000, p.19). O objeto entra, então, no campo dos nossos Sentidos de onde partem informações para o cérebro e o coração. Nesse trajeto de significação da informação sensorial, o objeto vai encontrar, por parte do coração, resistência, reação e esforço, que busca a liberação destas forças, e portanto, “essa aparência ou fantasia é o que os homens chamam de sensação e consiste, para o Olho, em uma luz ou cor, o Ouvido o som, para o Nariz o odor, etc” (HOBBS, 2000, p.20).

Para que o riso aconteça nessa ambientação estipulada por Hobbes, é necessário que ocorra o entusiasmo repentino, causado por algo que nos agrada, ou que sejam apontadas características disformes em outras pessoas, com as quais nos enalteçemos. Segundo o filósofo, “isso ocorre com a maior parte daqueles que, conscientes de sua pouca capacidade, se favorecem com a observação das imperfeições de seus semelhantes” (HOBBS, 2000, p.51).

Entretanto, com explicações um pouco divergentes, Hobbes e Descartes, e tantos outros, também ressaltam como risíveis os detalhes que colocam as pessoas em situações de desvantagem quando são comparadas, pois evidenciam algumas de suas atitudes consideradas como absurdas, mostrando assim, aos que se sentem superiores, um grau elevado de satisfação.

Na visão de Descartes (1596 – 1650), o riso, além de receber uma análise quanto a sua anatomia, isto é, ao movimento corporal que proporciona, ele também recebe um atributo social.

Descartes também relaciona o riso às paixões da alma, porém ele parte do pressuposto de que o ser humano não possui uma natureza maldosa, ao contrário do que acontece nas análises de Nietzsche. Para Descartes, somente rimos “se junto com uma alegria moderada estiverem também alguma admiração ou algum ódio” (DESCARTES, 1998, p.111).

Ao relacionar o riso à zombaria, o filósofo o une às sensações de surpresa e de admiração, causadas pela derrisão. Para isso, a situação deve conter alegria misturada com ódio, resultado de algum mal, não muito elevado, no qual o indivíduo se encontre e seja merecedor dele. Descartes destaca os portadores de deformidades físicas, como os coxos, os caolhos, os corcundas, como motivo de apontamentos. O riso zombeteiro não é, para ele, desonesto, ao contrário, se, numa situação coletiva o sujeito não rir, pode ser considerado rabugento.

Percebemos, no decorrer da exposição, que a esfera social sempre proporcionou o material necessário para a elaboração do risível, pois a situação cômica é ocasionada devido a atitudes e ditos dos indivíduos devidamente inseridos em suas funções sociais e, justamente por essa razão, manipulados e previsíveis.

O assunto foi motivo de tanta empolgação, que os séculos XVIII e XIX foram praticamente dedicados ao entendimento dessa tal motivação que faz rir, afinal, o riso é felicidade, zombaria, saúde, nonsense, uma expressão que deforma a face ou insanidade? Podemos considerar, aos olhos de cada um que se debruçou em sua análise, que este fenômeno é capaz de abarcar todas os itens citados. A partir de então, muitos estudiosos se propuseram a trabalhar no ‘caso’, dentre eles, destacamos, na ordem cronológica, os nomes de Kant, Jean Paul Richter, Herbert Spencer, Schopenhauer, Darwin, Henri Bergson, Umberto Eco, entre outros. Vejamos, rapidamente, o que desenvolveram a respeito apenas os filósofos que estudaram o riso e o risível na perspectiva pela qual interessa a este trabalho.

3.3.4. O riso nos estudos de Nietzsche

Para Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), a origem da comicidade ocorre no momento em que a angústia passageira se transforma em alegria efêmera. Portanto, a surpresa é tida como risível pelo filósofo.

No livro “Humano, demasiado humano”, Nietzsche explica que o riso acontece como algo inesperado, porque o homem, ao domesticar as relações sociais, administrou-se; podendo agora conduzir os acontecimentos, livrando-os do perigo ou do dano. Assim, essa surpresa repentina causa expansão e o homem ri. O oposto acontecia quando, por instinto, o homem se encolhia com temor diante dos acontecimentos inesperados. Hoje, essa angústia é detectada na tragédia, isto é, a passagem de uma longa alegria para um grande medo. Mas diz Nietzsche “como entre os mortais essa grande e duradoura alegria é muito mais rara que as ocasiões de angústia, há no mundo muito mais comicidade do que tragédia; rimos com muito mais frequência do que ficamos abalados” (NIETZSCHE, 2000, p.129).

O filósofo também escreve sobre a ironia. Segundo Nietzsche, a ironia é usada pelo professor como instrumento pedagógico para expor o aluno à humilhação. Mas, quando ela aparece desvinculada da relação entre mestre e discípulo, ela vem associada ao sarcasmo e representa o caráter corrompido do homem. “Confere aos poucos a características de uma superioridade alegremente maldosa: por fim nos tornamos iguais a um cão mordaz que aprendeu a rir, além de morder” (NIETZSCHE, 2000, p.215).

Em “A gaia ciência”, Nietzsche faz uma associação do riso prazeroso ao conhecimento verdadeiro; assim, dificilmente a zombaria poderia partir de um semelhante, porque, para que pudéssemos rir de nós mesmos, teríamos que abarcar a verdade completa e, para o filósofo, “os melhores não tiveram, ainda, suficiente paixão pelo verdadeiro, os mais dotados, gênio suficiente” (NIETZSCHE, 2001, p.31). Nietzsche relaciona o riso a uma sabedoria alegre, pela qual o ser humano ainda busca, sentindo-se mais capaz de rir, quanto mais se aproxima dela.

3.3.5. A significação do riso para Bergson

Dentre os filósofos citados, Henri Bergson examinou o riso no âmbito social; com efeito, podemos considerar a sociedade como o cenário propício à comicidade. Isso porque nada que esteja fora do homem ou da ação dele pode ser considerado cômico. Um chapéu, uma paisagem, um animal ou um objeto não apresentam comicidade por si somente, mas, se houver uma intervenção humana, tais elementos poderão apresentar sinais que suscitem o riso.

Uma observação importante que Bergson nos traz é o fato de que o riso está diretamente relacionado à inteligência e distante da emoção, pois, a partir do momento em que nos emocionamos com o ‘fato’, este deixa de ser cômico, não conseguimos rir dele.

O filósofo também apresenta algumas categorias, próprias para se criar uma situação cômica, como as coincidências, os confrontos, as séries circulares. Tais categorias são denominadas, por ele, como “desvio” da vida. Outra abordagem que se volta para o cômico são os movimentos repetitivos produzidos pelos homens, pois abrem margem para a imitação.

Portanto, Bergson classifica em duas vias a questão do cômico. Uma delas ocorre na via “acidental”, como no caso de uma pessoa distraída, e a outra na via “não-acidental”, como se faz necessário nas interpretações de personagens.

A teoria do filósofo está contemplada na citação a seguir:

(...) Se os acontecimentos pudessem estar incessantemente atentos a seu próprio curso, não haveria coincidências, encontros, séries circulares; tudo se desenrolaria e progrediria sempre. E se os homens estivessem sempre atentos à vida, se retomássemos constantemente contato com outrem e também conosco, jamais algo pareceria se produzir em nós por molas ou barbantes. O cômico (...) exprime, pois, uma imperfeição individual ou coletiva que pede a correção imediata. O riso é essa própria correção. O riso é um certo gesto social que sublima e reprime uma certa distração especial dos homens e dos acontecimentos (BERGSON, 1978, p. 50).

Temos, então, que, para Bergson, o riso é uma artimanha utilizada pelo homem para cumprir uma função social, ou, como ele diz, para contornar a rigidez, distanciando-se assim, das idéias de que o homem ri em virtude de uma alma benevolente, ou por orgulho, superioridade, ou mesmo por perceber incongruências.

Durante sua trajetória, podemos encontrar, em meados do século XVII, algumas correntes que lutaram para que o ato de rir fosse extinto, ou pelo menos oculto quando a pessoa estivesse em público, pois, se esta risse, colocava em dúvida sua sanidade; e além de causar um “ruído desagradável, provocava uma distorção chocante da face” (SKINNER, 2002 p. 74).

Atualmente, o riso é tido como fator benéfico na cultura ocidental. Talvez por persistirem os sintomas ‘absurdos’ da humanidade, dos quais não nos damos conta, ou por fazermos parte deles, ou porque eles são responsáveis pelos momentos que nos proporcionam o prazer do riso. Além disso, rir faz bem à saúde, oxigena o corpo, aproxima-

nos de boas energias, torna-nos simpáticos e funciona como uma ‘válvula de escape’ em situações embaraçosas.

Em suma, esses são alguns dos pensamentos filosóficos e críticos que permeiam um caminho para que possamos estabelecer conexão com uma segunda forma de analisar a questão do riso, a qual encontramos na comunicação da mídia, sob a ótica da indústria cultural.

3.4. O riso processado pela indústria cultural

A indústria da cultura, diante da matéria-prima que retira da sociedade, portanto, dos fatos e comportamentos da massa populacional, oportunamente reproduz, de forma catalogada, os esquematismos que estarão disponíveis no mercado para o livre consumo do sujeito. Os efeitos conseguidos por essa proposta de dominação são refletidos pela alienação e pela conseqüente submissão da massa à mera estatística na escala de produção. Como descreve Adorno (1985, p.116),

(...) reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis.

No momento em que exerce seu poder e distribui sua ordem ideológica, estabelece a comercialização não apenas de produtos, mas também dos sentimentos. Aliás, os sentimentos que são por ela estimulados tornam-se produtos e são comercializados, portanto, trocados, substituídos, e, principalmente, administrados.

No caso do riso, não é diferente.

Bruno Pucci, com base no texto da “Indústria Cultural” de Adorno e Horkheimer, desenvolveu um estudo intitulado “O riso e o trágico na indústria cultural: a cartase administrada”. Para Pucci, dentro do cenário social, o que predomina é a lógica coerente da racionalidade instrumental, descartando do cotidiano expressões espontâneas como as emoções, cada vez mais administradas pelo sistema.

Dessa maneira, “o riso foi assumindo, predominantemente, formas mascaradas de adaptação ao poder”, que se expressam em duas estruturas. Na primeira, temos que, “na era dos regimes fascistas, se transformou em manifestação explícita de agressividade” e na

Segunda, encontramos o riso na “manifestação da cultura de massas, como sinal de concordância dócil com o estabelecido” (PUCCI, 2004, p. 8).

O decorrer da história não tirou do riso sua função de denunciador do que é falso, do que o sistema social apresenta como regra ou mesmo costumes.

Para Adorno e Horkheimer, o riso, na sociedade da ideologia, também tem caráter fraudulento, pois:

Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar, (...) Um grupo de pessoas a rir de uma piada é uma paródia da humanidade. São mônadas, cada uma das quais se entrega ao prazer de estar decidida a tudo às custas dos demais e com o respaldo da maioria. Sua harmonia é a caricatura da solidariedade (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 132).

Podemos, então, corroborar esse pensamento de Adorno, apresentando a reflexão feita por Pucci (2004, p.8), quando ele aponta que:

(...) o riso gerado pela indústria do entretenimento é um riso sintético, enfeitado, arbitrariamente imposto, que serve também como uma fuga da realidade ruim e, sobretudo, uma fuga dos últimos bastiões de resistência que essa realidade ainda pode apresentar, além de ser uma manifestação inconsciente de aceitação ingênua da situação dada. (...), o espectador ri do riso fabricado e metálico do gravador, porque os programas que são exibidos possuem a mesma fórmula, e esse riso se torna uma farsa ridícula do prazer e do gozo, outrora propiciadores de momentos de liberação.

Assim, toda tentativa de estimular a diversão através de programas humorísticos, piadas ou mesmo de programas de calouros, onde encontramos a figura do ‘outro’, do sujeito exposto, alguém ‘distante’ de nós, acontece uma manifestação do ridículo. Rebaixamos a figura daquele a quem estamos assistindo ou sobre quem comentamos por puro sentimento de alívio, por encontrarmos alguém sobre a quem podemos descarregar nossa tensão, gerada pela formas coerentemente absurdas que vivemos. Esse sujeito, que é posto como alguém distante, representa-nos, de certa forma, e talvez seja, por esse motivo tão engraçado. Ao rirmos da situação alheia, rimos de nós mesmos, rimos das lembranças que se vão amontoando e dão forma ao nosso cotidiano.

Ainda para Pucci:

A indústria da diversão visa assim, ao satisfazer seus espectadores, pelo riso contínuo e abundante, alivia-los das tensões do cotidiano, para que eles possam, com maior segurança na vida real, dominar seus próprios impulsos humanos. Cria as condições para a gestação de uma pseudo catarse, a serviço da perfeita integração dos indivíduos no social. As contínuas piadas, geradoras de risadas

estrondosas, expressam às avessas a profundidade da insatisfação das pulsões instintivas reprimidas, não realizadas (PUCCI, 2004, p. 8-9).

O aparecimento dessa comercialização cultural proporciona à sociedade passar por um processo de sintetização dos valores e dos costumes morais. Essa manobra, engenhosamente aliada à televisão, produz o universo paralelo no qual o indivíduo projeta suas expectativas de realizações. O mesmo acontecia com o efeito causado pelo riso, como vimos. Nesta comparação, encontramos a importância do riso, tamanha é a força de manifestação que provoca no indivíduo.

Mas esse poder libertador embutido no riso é rapidamente captado pela indústria cultural, que o aprisiona e o direciona conforme lhe convier. Assim, administrado, o riso sucumbe à dessublimação presente nos conceitos, organizados pela ideologia dos meios de comunicação, e regride do seu estado catártico para uma esfera fraudulenta, na qual sinteticamente é gerado e transformado em zombaria.

3.5. A imagem cômica do professor

Freud, baseado no estudo denominado de complexo de Édipo, expõe a importância que os modelos assumem no desenvolvimento do indivíduo. Primeiro, encontramos os modelos estabelecidos pelos pais e, depois, nos deparamos com os modelos oferecidos pela sociedade. Assim, uma vez estabelecidos tais parâmetros, organizamos nossa conduta.

A televisão, por sua vez, possui uma estrutura de linguagem baseada em modelos, classificados como signos, índices, estereótipos. Considerando a influência desse veículo de comunicação e para quem ele opera, portanto, a indústria cultural, podemos afirmar que a TV seria capaz de reduzir, a moldes irrelevantes, a imagem do professor. A televisão, no ensejo de se colocar no lugar da figura que temos como modelo, como pais e professores, tende a diminuí-los moralmente, para que os rejeitemos e, assim, possamos assumi-la como produtora de uma postura correta.

No âmbito escolar, os resultados são cáusticos. A televisão, incorporada como suporte ideológico do capitalismo, esquematizou uma forma de combater a formação cultural e autônoma do indivíduo. A forma de organizar a vida material e espiritual, que incorpora e valoriza a praticidade, a automaticidade e a racionalidade, aboliu, dos currículos escolares, a disciplina de filosofia e línguas estrangeiras, como francês e latim, ‘modernizou’ o sistema de ensino, apresentando as normas da escola nova, na qual o aluno

não é reprovado, e ofereceu o ensino pelo computador, como consequência do avanço tecnológico. A televisão, por sua vez, acatou essas oportunidades sociais e as transformou em mercadorias, que geram lucro para o sistema.

O professor representado nos programas de televisão é destituído do respeito por parte dos alunos. As cenas exibidas são carregadas de agressões morais, zombaria e desprezo. Mas nem sempre a afronta é explícita; ocorrem casos em que a mensagem fica subentendida, como, por exemplo, quando o aluno agrada forçosamente o professor para conseguir uma boa nota. Assim, operando de maneira cíclica e sistêmica, a programação da TV tendencia a formação de comportamentos que invadem o espaço social e o escolar, repercutindo na pessoa real do professor. “A repetição cega e rapidamente difundida de palavras designadas liga a publicidade à palavra de ordem totalitária” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.155).

Em programas humorísticos, o riso é planejado para que atinja o ‘alvo’. Os telespectadores envolvem-se com a tensão que se vai formando em torno da situação cômica, até o momento em que liberam uma ‘pseudo’ gargalhada. Pseudo porque esse riso é apenas um dispositivo usado para concluir a cena, isto é, se riu, é porque se chegou a um desfecho. Esse riso está distante de ser o riso catártico, liberador de energia psíquica e relacionado a um comportamento de protesto e, portanto, presente em uma consciência emancipada.

Nas publicidades referentes à campanha assistencial, que mostra o voluntário auxiliando o professor, e na propaganda em que o professor sucumbe à técnica, acontece o mesmo processo de banalização da figura do professor. No primeiro caso, por apresentar o voluntário como uma pessoa capaz de cumprir a função de transmitir conhecimentos, na qual o professor se especializou. E, no segundo caso, a imagem do professor é totalmente comprometida pela tecnologia portátil do computador. Dessa maneira, a televisão consegue fragilizar o modelo que temos de educador e ocupar seu lugar.

Nos três casos analisados, percebemos que os elementos que alicerçam e divulgam a imagem do professor na TV emanam da banalização e da comicidade, frutos da cultura massificada propagada pelos meios de comunicação. A TV produz o risível e o descartável. Dessa forma:

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se confunde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 151).

A sociedade, que era analisada como palco do risível, agora é a produtora deste.

Segundo a lógica da indústria do entretenimento, uma vez que “belo é tudo que a câmera produza” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.138), como fica nosso conceito de belo, se essa produção acompanha as tendências e os estilos mais variados? E os demais “produtos”, como a riqueza, a bondade, a virtude, que outrora emanavam da autenticidade do ser humano? Agora esses dotes são comercializados pela mídia, sob a forma de bens possuídos por poucos, mas disponíveis para todos. Em tempos modernos, quando a ilusão e a esperança de alcançar uma condição digna de vida alicerçam a ideologia social, talvez fosse irrisória a exposição feita por Sócrates e seus discípulos, em que é apontado como o ridículo a ignorância do homem por não se conhecer e, assim, se engrandecer para os demais. Afinal, o ridículo, na sociedade do espetáculo, é não pertencer a ela, o que implica a opção pelo exibicionismo.

“A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico”, dizem Adorno e Horkheimer e, ainda, que:

Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.136).

Temos, em todos os casos apresentados pela televisão, a superioridade, a zombaria, o trágico, a falta de entendimento, o escárnio e, principalmente, a incongruência sendo exibidos em programas com elevados índices de audiência e em situações que nada mais são do que nossa própria representação, seja dos azares da vida, seja da impunidade das autoridades, elementos que, transformados em sátiras, perdem a relevância.

“Divertir-se significa estar de acordo”, escrevem Adorno e Horkheimer (1985, p.135) e, ainda, “não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado”. O fato agrava-se, ao culminar na cumplicidade do espectador com a situação esmagadoramente constrangedora e dolorosa que se exhibe.

Ainda hoje, ou principalmente hoje, rimos por tudo e por nada. “Rimos do fato de que não há nada pra rir” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.131). As situações são agora produzidas, essa é a diferença, são comercializadas e essa é a marca da doença provocada pela indústria cultural. E a vitória é certa, pois diz Adorno que o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, qual seja, o sujeito pensante.

Em relação a tais parâmetros, notamos que a esfera na qual a ideologia está inserida se encontra constantemente inabalável aos efeitos provocados pelo riso da reconciliação, como denomina Adorno. Impossibilita, com isso, um momento libertador na consciência do indivíduo, que proporcionaria sua emancipação como cidadão.

4. ANÁLISE DAS PEÇAS TELEVISIVAS

Neste capítulo, analisaremos como a imagem do professor é transmitida pela televisão, e o faremos a partir da metodologia proposta, qual seja, separar as cenas nas quais o professor está inserido física ou subjetivamente e descrever a estrutura, a linguagem, a sonoridade, a ambientação, a narrativa e as personagens trabalhadas. Cada cena analisada terá, posteriormente, uma citação, para proporcionar uma melhor contextualização entre a cena e a análise.

O esquema de análise segue: descrição da cena abordada, conceitos separados para serem analisados, autor, citação referente a este e análise crítica.

As primeiras três cenas oferecem subsídios para a mesma análise, sendo que, as duas primeiras estão relacionadas a situações cômicas e a terceira, está relacionada a figura do professor representado por um personagem ‘tirano’. Na quarta cena, temos a campanha “Amigos da escola”, na qual o professor recebe auxílio de voluntários. As duas últimas, são publicidades, e veiculam o computador como suporte de ensino.

Os termos que denunciam a imagem depreciativa do professor, bem como os que carregam elementos ideológicos, segundo o referencial dos autores referenciados, aparecerão em *itálico*.

4.1. Aspectos do cômico e do despotismo

Cena: Afrânio apanha – maio/2005

Descrição da cena:

A cena é gravada na cantina do colégio. O professor Afrânio está *cercado* de mulheres lideradas pela Dona Vilma, dona da cantina. Esse encontro do Afrânio com as mulheres foi provocado por D. Vilma que, juntamente com suas amigas, joga *água benta* no professor, para expulsar o suposto ‘mal’ que está nele. O professor pede para parar, dizendo que está todo ensopado e que não tem nenhum ‘mal’ dominando-o. Nesse momento, as mulheres acalmam-se, e o professor de educação física diz para Afrânio *contar a verdade*. D. Vilma fica surpresa, ao saber que há uma “verdade”. Nisso Afrânio

explica que ele estava fazendo teatro para ver se ela desistia de ter aulas de direção com ele; ele estava com medo porque ela era muito ‘barbeira’.

Ao saber da verdade, D. Vilma fica inconformada e chama-o de mentiroso. *Afrânio assume-se como mentiroso e pecador*, diz que se arrepende e fica de joelhos. Nesse momento, D. Vilma diz para suas amigas trocarem de armas. *Elas pegam suas bolsas e começam a bater no professor Afrânio*.

Sonoridade: Quando Afrânio começa a ser agredido, a música assemelha-se à de um desenho animado, bastante caricata.

Elementos para analisar a imagem do professor, atrelada a caracteres cômicos, a partir do estudo de Bergson:

- acontecimento inesperado;
- quebra de postura rígida do professor;
- banalização da pessoa do professor;
- comicidade de situação;

Autor: Henri Bergson (1991, p.72) “O riso: ensaio sobre a significação do cômico”

Citação: Toda sociedade pequena que se forma, assim, no seio da grande é levada, por um vago instinto, a inventar um modo de correção e de amaciamento para rigidez a dos hábitos adquiridos noutros lugares e que será preciso modificar. A sociedade propriamente dita procede exatamente do mesmo modo. Impõe-se que cada um de seus membros fique atento ao que o circunda, modele-se pelos circunstantes e evite, enfim, se encerrar em seu caráter, numa torre de marfim. E, por isso, a sociedade faz pairar sobre cada um, quando não a ameaça de um castigo, pelo menos a perspectiva de uma humilhação que, por ser leve, nem por isso é menos temida. Tal deve ser a função do riso. O riso é verdadeiramente uma espécie de trote social, sempre um tanto humilhante para quem é objeto dele.

Cena: Afrânio na praia – julho/2005

Descrição da cena:

A cena é gravada na praia, nas férias do colégio “Múltipla Escolha”. O professor Afrânio está sentado numa cadeira de praia, passando um creme no corpo (suposto protetor solar), quando um de seus alunos o observa e comenta com seu amigo, que diz indignado (os dois olhando para o professor): “será que o Afrânio não se toca que está sendo inconveniente, não?”. Nisso, o professor, percebendo que está sendo observado por seus alunos, levanta, *faz um gesto de surfista* e diz: “*Surf, Surf, rá, rá, rá!*” e ri. Os alunos riem sem jeito e dizem que *só faltava agora o professor querer pegar onda*. Seu amigo retruca: “antes ele querer pegar onda do que cortar nossa onda”.

Sonoridade: Trilha de desenho animado.

Elementos para analisar a imagem do professor, atrelada a caracteres cômicos, a partir do estudo de Adorno:

- imagem do professor trapalhão, com identidade confusa;
- maneirismos por parte do professor;
- inserção do professor no ‘mundo’ dos alunos;

Autor: Theodor W. Adorno (1965, p.168) “Tabus a respeito do professor”

Citação: O professor, inserido em um mundo infantil, que ou é o seu mundo, ou ao qual se adapta, não é considerado totalmente um adulto; ao mesmo tempo, ele é um adulto e deriva suas exigências dessa condição. Sua solenidade desajeitada é vivida mais como compensação insuficiente dessa discrepância.

Cena: Abaixo a tirania – outubro/2005

Descrição da cena:

A cena é gravada na sala do diretor, em plano médio, enquanto fala sobre as *novas normas* da escola. Nesse momento, aparece, também em plano médio, a expressão de indignação de uma aluna. A cena é cortada assim que Adolfo, *insultando os alunos*, termina de *impor o aviso*. O próximo quadro é gravado no pátio do colégio. Nessa cena, os alunos e os professores estão reunidos em protesto contra a *postura autoritária do diretor substituto*.

Os professores, que estão com eles são o de educação física e o de biologia, os quais dizem que preferem ir embora, lecionar em outro colégio, porque a convivência com Adolfo será impossível. Nesse momento, uma aluna diz, em voz alta: “*ia, ia, ia, abaixo a tirania!*” E todos aderem a essa manifestação.

Sonoridade: Trilha instrumental de fundo.

Elementos para analisar os tabus da docência, a partir do estudo de Adorno:

- imagem do professor tirano, carrasco, déspota;
- imagem da pessoa forte que castiga os mais fracos;
- imagem de quem não é um senhor, mas um fraco que castiga;
- autoridade do diretor é desrespeitada porque é imposta à força;

Autor: Theodor W. Adorno (1965, p.163) “Tabus a respeito do professor”

Citação: Expressões como tirano da escola recordam que o tipo de professor aí fixado é tão irracionalmente despótico que vem a ser a caricatura do despotismo, já que não é capaz de produzir outro efeito que não o de encerrar por uma tarde, umas pobres crianças, suas vítimas.

Descrição das análises:

Malhação é um programa transmitido pela Rede Globo, diariamente, das 17h:30 às 18:00. Trata-se de uma dramaturgia que não tem como preocupação primeira exhibir o professor lecionando em uma sala de aula. As gravações acontecem dentro de uma escola de classe sócio-econômica A/B, chamada ‘Múltipla Escolha’, e atinge uma faixa etária variada de telespectadores.

A estrutura narrativa está elaborada sob planos e seqüências breves e ritmo rápido, dessa maneira, são tratadas diversas situações ao mesmo tempo. A edição da imagem é caracterizada pelos curtos diálogos, sempre construídos em primeiro plano ou em plano médio. A sonorização do programa é representada por canções pop, rap e rock, o que causa identificação com o público. A narrativa é marcada por vinhetas acompanhando as curtas cenas.

A mensagem do programa direciona-se aos jovens, abordando assuntos como: gravidez na adolescência, drogas, vestibular, relações amorosas. O autor tem, por estratégia, tratar de um assunto por semana. As cenas que apresentam os professores não fazem parte da trama, são colocadas entre um assunto e outro para segmentar os quadros.

A esquematização da linguagem dos personagens de *Malhação* apresenta um estilo de ‘chavão’ e gesticulações, como frases feitas e cumprimentos, que funcionam para o reconhecimento imediato por parte do público.

Os elementos humorísticos estão voltados para o professor de biologia chamado Afrânio. As cenas, que incluem os professores, ao invés de transmitir situações profissionais ou assuntos educacionais, são aproveitadas para resolver questões pessoais dos alunos, deixando a imagem transmitida do professor transmitida em segundo plano. Quando os professores estão em primeiro plano, principalmente Afrânio, as cenas estão carregadas de elementos da comicidade como: acontecimentos inesperados, quebra da postura rígida do professor, banalização da pessoa do professor. Uma das hipóteses para essa questão pode ser o fato de que o professor, por se manter dentro de uma torre de marfim, é alvo das repentinas correções sociais, passando, com isso, por um processo de amaciamento da rigidez dos hábitos, como aponta o texto de Bergson.

Na cena selecionada, por exemplo, aparece o professor tentando justificar-se de um erro. Os elementos que agravam a sua situação como educador é mostrado de maneira humilhante, durante o acontecimento a trama. Vejamos: o cenário é composto por muitos personagens. Para pedir o “perdão” e mostrar que estava arrependido, o professor se expôs ao ridículo. Com o intuito de esquivar-se das aulas de direção para Dona Vilma, Afrânio inventa que é um “ser noturno” e que mantém contato com os mortos e com vampiros. Uma segunda observação ocorre no momento em que a Dona Vilma, dona da cantina, que é a personagem que representa a parte descontente no desfecho da cena, lidera o castigo aplicado em Afrânio, qual seja, uma surra de bolsas no personagem. Temos, neste trecho, a imagem de uma trabalhadora braçal batendo, literalmente, em um profissional que trabalha com o intelecto. Em um terceiro momento de análise, participando dos elementos ideológicos implícitos, temos a Igreja, representada pelas amigas da dona da cantina, que também batem no professor, uma atitude que pode expressar desinteresse pelo ensino escolar.

A cena vai ao ar acompanhada por uma trilha sonora hilária e infantil, pois se assemelha a de um desenho animado. Neste plano de gravação encontramos os elementos da comicidade estudados por Henri Bergson que são: a quebra da postura rígida do professor, e um acontecimento inesperado, que é o fato do professor inventar uma situação e mentir sobre sua personalidade para poder resolver algo que o incomodava. Esses elementos em conjunto provocam uma situação cômica. Tendo em vista que o humor amortece a crítica, todo o valor ideológico presente nesta cena, pode ser assimilado sem resistência.

Além dessa característica cômica, o professor, em algumas situações, é inserido no mesmo universo de seus alunos. Um mundo que ele deseja participar. Dessa forma, as representações feitas por ele estão envolvidas por uma solenidade desajeitada, pelo fato da inserção no espaço dos alunos acarretar algumas conseqüências que, com o tempo, se tornarão motivo de chacotas para os alunos. Dentre as quais podemos destacar a do professor trapalhão, que, por possuir uma identidade confusa, ora adulto, ora adolescente, repete os maneirismos de seus alunos, como gírias e comportamentos rebeldes.

Nos relatos de Adorno a respeito do professor, essa participação do professor na esfera do aluno resulta, para ele, uma imagem de trapalhão, pois sua identidade se confunde com a de seus alunos. Assim, na tentativa de adaptar-se a este espaço dos 'jovens', aderindo suas formas de comportamentos ocorre o que a sociologia denomina de deformação profissional.

Outro fator em questão é a figura do professor atrelada à imagem do carrasco. Também abordada por Adorno, tal questão está relacionada à autoridade exercida pelo homem forte que castiga os mais fracos. Assim, eles são lembrados como tiranos. Esse abuso de autoridade é visto como a caricatura do despotismo. As cenas relacionadas a essa situação trazem a imagem de um profissional, desrespeitado por não ser considerado um 'senhor', mas um fraco que castiga para impor sua autoridade à força, já que não é capaz de conduzir produtivamente seus alunos.

Na cena em questão, o despotismo é representado pela figura autoritária do diretor substituto, nomeado, não por coincidência, de Adolfo, por se assemelhar com a personalidade ditadora de Adolpf Hittler.

Em seu papel, Adolfo estabelece normas rígidas controlando, desde o comportamento, até o vestuário dos alunos. Essa atitude, conforme os estudos de Adorno, é percebida pelos estudantes e pela sociedade como abuso de poder, pelo fato deste ser exercido sobre adolescentes, portanto, sobre pessoas que ainda não possuem direitos plenos de decisão.

A imagem de déspota embutida na figura do educador é vantajosa para o sistema de produção capitalista, por exercer a função de controlar os impulsos autoritários, próprio do ser humano. Portanto, ao educar os alunos sob pressão e penas por desobediência, este virá a obedecer, sem questionar, as ordens do professor. É desta maneira que deve se comportar o trabalhador, ou seja, sempre disposto a acatar as exigências do patrão sem se posicionar. O fato de colocar, não o professor, mas sim o diretor, portanto o patrão, como tirano, permite que essa idéia seja ainda mais autêntica e eficaz.

4.2 Aspectos sociais

Cena: Amigos da escola – dezembro/2005

Descrição da cena:

A propaganda começa com a apresentação de imagens de voluntários e projetos feitos pela campanha. Enquanto isso, o ator Toni Ramos, protagonizando a propaganda, vai apresentando a campanha e diz que já está acontecendo há seis anos. Acabando o texto, aparece, em plano médio, o educador Mário Sérgio Cortella, dizendo que *“a educação tem que trabalhar em múltiplas frentes, uma delas é exatamente o trabalho voluntário”*. No final dessa fala, a imagem de Cortella é retirada de cena e aparece, como cenário, uma escola e uns alunos em frente a um computador. Enquanto vão aparecendo imagens de escola e voluntários, Cortella fala o texto: *“o amigos da escola muda a percepção de vida, o modo como você ou eu nos inserimos dentro de um processo de construção de futuro”*. Nesse instante, Cortella é novamente enquadrado e diz *“nesse sentido, ele muda nossa própria noção de fraternidade, pra melhor”*. Novamente Toni Ramos é enquadrado e diz *“seja, portanto, um amigo da escola. Amigos da escola, todos pela educação”*. A propaganda termina mostrando o logotipo da campanha e a voz de Toni Ramos *“um projeto Rede Globo”*, e, em seguida, o patrocinador, representado pela Petrobrás.

Sonoridade: Trilha instrumental de fundo.

Elementos para analisar a imagem do professor auxiliado por voluntários, a partir do estudo de Adorno:

- voluntariado;
- camaradagem social;
- sociedade de desamparados;
- venda de esperança;
- solidariedade administrada;
- inibição da imagem da capacidade do professor;

Autor: Theodor W. Adorno (1985, p.141) “A indústria cultural”

Citação: Muito longe de simplesmente encobrir o sofrimento sob o véu de uma camaradagem improvisada, a indústria cultural põe toda a honra da firma em encará-lo virilmente nos olhos e admiti-lo com uma fleuma difícil de manter. O patos da frieza de ânimo justifica o mundo que a torna necessária. Assim é a vida, tão dura, mas por isso mesmo tão maravilhosa, tão sadia.

Descrição de análise:

A campanha intitulada “Amigos da escola” é uma publicidade institucional, transmitida pela Rede Globo e patrocinada pela Petrobrás. A propaganda é veiculada aos sábados, no horário noturno, e dirige-se para o público adulto.

Essa campanha trabalha a questão do serviço voluntário, no qual o sentimento de solidariedade social se potencializa em aprendizado escolar para as crianças carentes. Esta atitude permite, para o receptor da mensagem, trocas de experiências de vida que enriquecem as duas partes em questão, o voluntário e o estudante.

Para anunciar a mensagem, a peça conta com a presença de Toni Ramos, que, sendo uma personalidade artística, contribui para a relação de prestígio atribuída à instituição, no caso, a iniciativa da Rede Globo. Além disso, faz com que o público associe a imagem de que o ‘bom cidadão’ colabora com causas sociais, estimulando sua participação.

A propaganda recebe a participação de Mário Sérgio Cortella, que, sendo educador, atribui credibilidade à campanha.

As falas de Toni Ramos e de Cortella, são apresentadas em plano médio, proporcionando que as obras em andamento da campanha sejam mostradas no plano de fundo.

Os valores culturais e sociais, que estão sendo exibidos, remetem à camaradagem social e proporcionam a venda de esperança. O esquema publicitário opera com o apelo emotivo, atraindo a atenção do público para uma sociedade de desamparados. Com isso, ele administra, também, o sentimento de solidariedade, entre tantos outros, como a angústia, a satisfação de poder ajudar e o reconhecimento.

Essa publicidade tem, como valor subjetivo, a divulgação de que o desamparo social é que mantém a força para que a vida seja tão sadia, como nos lembra Adorno.

No entanto, ao oferecer para o voluntário a oportunidade de auxiliar o professor, a propaganda acaba por comprometer a imagem deste profissional, pois o voluntário não dispõe de embasamentos científicos para transmitir conhecimentos. A prática compete apenas ao professor qualificado.

Tal atitude por parte da campanha coloca o professor numa situação de despreparo profissional e boa vontade social, esmaecendo sua importância na sociedade.

4.3 Aspectos tecnológicos

Cena: Computador Show do Milhão - 1 (com a mulher) – maio/2006

Descrição da cena:

A propaganda começa com uma jovem senhora dizendo: “*Seu filho não gosta de estudar? Dê um master pra ele, o novo computador do milhão*”. Esta cena é gravada em plano médio e, no fundo, mostram-se duas crianças próximas de um computador. Ao fim da fala, a senhora é tirada de cena e aparece, em primeiro plano, o computador do milhão. Enquanto isso, a protagonista fala o texto, apresentando as qualidades da mercadoria, como alta capacidade de memória, jogos educativos, gravador de CD e DVD, enciclopédia e dicionário instalados e, ainda, *professores on line*. Nesse momento, ela diz: “*É como se*

viesses com um professor junto”. A propaganda termina quando a jovem senhora destaca o preço do produto, que pode ser parcelado, e a promoção “vida de artista” que o acompanha.

Sonoridade: Música instrumental, semelhante à do Superman

Autor: Herbert Marcuse (1982, p.18) “A ideologia da sociedade industrial”

Citação: O aparato produtivo tende a tornar-se totalitário, já que determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e as aspirações individuais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social.

Cena: Computador Show do Milhão - 2 (com o professor) – junho/2006

Descrição da cena:

A propaganda é gravada dentro de uma sala de aula e é *protagonizada por um professor*. A fala do protagonista é “ desde que lançaram o computador do milhão master – (nisto ele vai se levantado da mesa e se encaminha para a lousa) – essa nota – (mostra um zero) – foi substituída por essa – (mostra um dez) e continua o texto: “*com master, seu filho terá auxílio de professores particulares on line*, vem pronto para acessar internet, tem gravador de CD, leitor de DVD e tem modelo com multifuncional colorida”. O produto ainda tem processador intel celeron, monitor 17”, vem com dicionário Aurélio e enciclopédia, e CD show do milhão”. A propaganda termina com o professor apresentando o modelo notebook, para quem preferir a versão portátil, o preço da mercadoria, que pode ser parcelado e a promoção “vida de artista”, de que o consumidor participa ao adquirir o produto.

Sonoridade: Música instrumental, semelhante a do Superman

Elementos para analisar a imagem do professor substituída pela tecnologia, a partir do estudo de Adorno e Marcuse:

- a imagem do professor substituída por um computador;

- máquina que armazena ‘conhecimento’;
- dominação democrática pela técnica;
- o prazer que gera submissão;
- a consciência feliz facilita a aceitação dos malefícios da sociedade;
- a palavra torna-se clichê e governa a escrita, evitando o desenvolvimento genuíno do significado;
- apelos imperativos como ‘sua’, ‘seu’, ‘adquirir’!
- linguagem irreconciliavelmente anticrítica e antidialética;

Autor: Herbert Marcuse (1982, p.32) “A ideologia da sociedade industrial”

Citação: Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida (...) e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa.

Descrição da análise:

Esta peça televisiva é uma publicidade com fins comerciais. A propaganda, transmitida pelo SBT, é veiculada diariamente e durante toda a programação. O público que se espera atingir está centrado nos alunos do Ensino Médio, mas a propaganda também alcança outros segmentos de consumidores, por oferecer uma mercadoria de marca famosa, preço acessível e tecnologia avançada.

A mercadoria é apresentada de duas maneiras. Na primeira, o cenário é constituído por uma jovem senhora, que, sentada em uma poltrona confortável, direciona sua fala para os pais. O comercial inicia-se com a jovem dizendo: “Se seu filho não gosta de estudar, dê a ele um computador do milhão”. Esta cena é transmitida em plano geral, abarcando todo o cenário. No decorrer da publicidade, a protagonista é retirada de cena, mas permanece falando o texto e o computador do milhão é enquadrado em primeiro plano.

Os valores agregados a esta propaganda estão relacionados ao consumo de bens para aumentar o status. Para convencer o consumidor, a publicidade realça as qualidades práticas do produto como o design moderno na versão notebook, maior capacidade de memória, gravador de CD e DVD, além de possuir jogos educativos, dicionário e enciclopédia instalados, ainda vem acompanhado com um CD do show do milhão. A propaganda termina anunciando a promoção ‘vida de artista’, em que o consumidor, ao adquirir o computador, concorre a um prêmio em dinheiro. Outra ressalva importante é a condição de pagamento, que pode ser parcelado de maneira que seja acessível a todos. Além disso, a publicidade trabalha com a função imperativa dos verbos, como ‘adquira o seu’, ‘compre já’, ‘tá esperando o quê?’. Tal maneira de comunicar-se faz com que o receptor reaja e consume o ato da compra.

O fator que compromete a imagem do educador está embutido no valor subjetivo que a propaganda contém, pois, ao anunciar o computador do milhão como um produto indicado para quem não gosta de estudar, está estimulando uma porção de tendências depreciativas no que toca à figura do professor, como, por exemplo, a fragilização da imagem desse profissional, que, substituída por um computador, deixa de ser vista como um modelo de comportamento.

Outro ponto que podemos destacar está atrelado à dominação da técnica sobre o raciocínio. Ao realizar o estudo pelo computador, o usuário rende-se aos esquemas práticos de busca e respostas que, num determinado prazo, condicionam sua reflexão. Esse é o resultado da dominação democrática pela técnica, que se alastra pelo prazer de possuir um artefato tecnológico diferenciado. Dessa maneira, a consciência feliz facilita a aceitação dos malefícios da sociedade, como analisa Marcuse.

O aprendizado através da tecnologia também se sujeita a um processo de pauperização da linguagem, da escrita e, conseqüentemente, da consciência crítica e dialética. Ao se relacionar com uma máquina, o aluno mecaniza seu ‘conhecimento’. Essa automatização encarrega-se de atribuir um sentido para os conceitos, mas, em forma de clichês, destituindo-os, assim, de conteúdo.

Nessa forma de propaganda, o professor é ‘vendido’ em softwares, sua imagem acaba por se tornar cada vez mais semelhante a de um mediador, ou facilitador, entre as

informações que estão no CD e a compreensão do aluno. Afastando, com isso, a sua função de educador, de transmissor do conhecimento.

O efeito de desaparecimento do professor, causado pelas novas tecnologias da educação, também é consequência do sistema capitalista, que, de uma maneira democrática, estabelece sua dominação sobre os usuários. A veracidade dessa ocorrência está presente nas campanhas para a inclusão digital elaboradas pelo governo federal. Assim, quem não participa fica, automaticamente, excluído dessa nova forma de ensino, e, conseqüentemente, à margem das oportunidades sociais.

Uma das formas de dominação que se estabelece com isso, e a mais corrosiva, está vinculada ao condicionamento do saber, que o usuário fica limitado. Pela abordagem sociológica dos filósofos da teoria crítica, carregamos sempre características do meio com o qual nos relacionamos, assim, se nos relacionamos, ou mais ainda, se adquirimos ‘conhecimentos’ através de um aparelho tecnológico, seremos moldados com elementos da técnica como, por exemplo, a aquisição de uma linguagem anticrítica e antidialética, proporcionada pela perda de conteúdos genuínos contido nas palavras, que agora, extremamente abreviadas, deixam de exprimir conceitos para tornarem-se clichês.

5. CONCLUSÃO

A condição de Bacharel em Comunicação Social permitiu que essa pesquisa desvelasse o mecanismo utilizado pelos meios de comunicação de massa, com enfoque na televisão, no que tange a questão da veiculação ideológica dos valores sociais. O aprimoramento adquirido, agora no campo da Filosofia da Educação, referenciada pelos sociólogos e filósofos da Escola de Frankfurt, vem contribuir para o resgate de uma consciência que possa resistir aos produtos oferecidos no mercado da publicidade.

Nessa direção, o papel educativo dessa pesquisa, foi apontar a televisão como uma das principais manipuladoras da opinião pública, que, aliada a um elaborado jogo ideológico, assentado no reducionismo dos conteúdos veiculados na programação, deturpa os modelos tradicionais de comportamentos, já na sua gênese, quando veicula programas voltados para o público infantil, e continua a afetar a formação dos jovens, como analisamos nessa pesquisa.

Nesses programas, que podem ser desenhos animados, seriados ou programas de auditório, a ‘astúcia’ da criança sempre é ressaltada de maneira que os pais ou mesmo o professor não consiga superá-la. Para tanto, os estereótipos que compõe as personagens dessa programação, que passa a valer também para o público adolescente, são destituídos de seriedade e respeito. Podemos recordar para esse momento figuras como: os desenhos da Disney dos quais são abstraídas as figuras paternas; o desenho dos Simpsons, que mostra o personagem Barth sempre ‘aprontado’ na escola; o programa do Chico Anysio “Escolinha do Professor Raimundo”; e o programa “Malhação”.

À luz da teoria crítica, percebemos o caráter depreciativo em relação à autoridade dos pais e professores que acompanha a linguagem dos programas, como exposto nas peças analisadas.

As gravações das cenas em que aparecem os elementos que selecionamos para analisar, permitem concluir que, além da pertinência oferecida pelo referencial teórico, da qual citamos: os tabus sobre a profissão de ensinar; a sociedade do espetáculo; a imagem como forma de mercadoria; a solidariedade administrada pela ideologia do mercado capitalista, e a automatização dos conteúdos educacionais sugeridos pela tecnologia, a imagem do professor está à mercê da corrosão substancial de sua função de educador na

sociedade ‘real’, porque nas imagens da televisão o educador já se encontra em processo final de existência. Esse marketing negativo que é esquematizado para a imagem do professor, que engloba o texto, o cenário, a trilha sonora, o enquadramento das cenas, o posicionamento dos personagens, é preparado para trabalhar no campo das emoções do telespectador, sendo assim, se incorpora no cotidiano social de maneira ideológica, quando consumidos sem uma prévia análise crítica.

Vimos como se deu a constituição da imagem do professor durante os anos da história do magistério. Essa trajetória, marcada também pela aquisição do educador como escravo, como acontecia na Grécia Antiga, reflete, ainda hoje, nos programas de televisão. Nomear o professor com elementos discriminatórios, como carrasco, ou fazer referência a sua profissão como “profissão de fome”, reforça sua posição servil na representação que tem no quadro social, além de ser lembrado também como uma pessoa temida pelos alunos.

Estudamos também como que a televisão potencializa seus recursos tecnológicos para veicular as situações constrangedoras das cenas, reforçando a depreciação do respeito pelo educador através das imagens altamente preconceituosas, colocando o professor em desvantagem, seja pela vertente do humor, pelo trabalho voluntário ou pela tecnologia.

Abarcando os aspectos expostos e analisados, continua ainda a questão: como seria possível trilhar um caminho que conduzisse à emancipação?

Adorno estabelece que a emancipação provém de uma educação na qual o sujeito fosse possuidor de uma consciência verdadeira, que resista às regras de doutrinação disseminadas, principalmente, pelos meios de comunicação. Para tanto, a sociedade deveria trabalhar os parâmetros determinados pela ética, que foram perdendo sua autenticidade quando reformulados pelas novas formas de dominação.

Nossa sociedade, estimulada pelo sistema de produção, está programada para trabalhar com estatísticas, com tabelas. Assim também acontece nas escolas. Essas visam à nota, ou o número mínimo de presença do aluno para poder aprová-lo. Os cidadãos não são notados pela sua capacidade, mas por seus rendimentos e, no caso de não corresponderem às expectativas, são automaticamente excluídos. A escola, ao “educar para a vida”, obedece a essa ordem.

Roberto Rondon, no texto “Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira”, aponta a emancipação despontencializada em dois aspectos: na falta

de consolidação de um ego consistente, enfraquecendo, portanto, a formação de uma personalidade autoritária, e na própria adaptação da consciência acrítica. Isso porque as escolas se colocam dentro de uma redoma, amparada pelas políticas educacionais e na forma de sistematizar o ensino. Dessa maneira, não aflora, nos alunos, o conhecimento.

Motivados pela ótica da Teoria Crítica, seria necessário desenvolver uma pesquisa, visando à inclusão dos valores morais e éticos, não somente nos currículos escolares, mas também nos modelos de autoridade, como pais e professores, que são veiculados nos programas e publicidades da TV. A tentativa é resgatar os padrões de valorização desses componentes através da imagem, semeando, dessa forma, os conceitos de uma cidadania emancipada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Capitalismo Tardio ou sociedade Industrial. In: COHN, G. “Theodor W. Adorno”. São Paulo: Ática, 1994, p.62-75.

_____. Educação - Para quê? Educação e emancipação; Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. A Indústria Cultural. Trad. de Amélia Cohn. In : COHN, Gabriel (org.), “Comunicação de massa e Industria Cultural”, 4ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

_____. Tabus a Respeito do Professor. In: PUCCI, B; OLIVEIRA, N.Ramos; ZUIN, A. A. Soares (org.), “Adorno”, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ALBERTI, Verena - O riso e o risível: na historia do pensamento / Verena Alberti. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: FGV, 1999 (coleção antropologia social)

ARENDT, Hanna - Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal / Hanna Arendt; Trad. José Rubéns Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES – Poética. Trad. Eudoro de Souza, 1966.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch - A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília : Editora da Universidade de Brasília. 1999. 419 p. (Linguagem e Cultura).

BARTHES, Roland – Mitologias. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. - 9ª ed: Bertrand Brasil, 1993.

BAUDRILLARD, Jean - Simulacros e Simulações / Jean Baudrillard. - Lisboa: Relógio d'água, 1991. (Antropos)

BERGSON, Henri. O riso: ensaio sobre a significação do cômico. 2ª ed. RJ: Guanabara, 1987.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. Trad de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas III)

BUCCI, Eugênio; Kehl, M Rita - Videologias: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004. 252p. (Estado de sítio)

CHAUI, Marilena de Souza - O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2003. 118p. (Coleção primeiros passos; 13)

COSTA, Belarmino César Guimarães da, - Estética da violência: jornalismo e produção de sentidos. Campinas, SP: Editora Unimep, 2002. 201p.

CROCHIK, José Leon - Teoria Crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, Bruno, LASTÒRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco, COSTA, Belarmino César Guimarães, "Tecnologia, cultura e formação - ainda Auschwitz". São Paulo: Cortez, 2003.

DEBORD, Guy - A sociedade do espetáculo / Guy Debord; tradução Estela dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, Renè - As paixões da alma; introdução, notas, bibliografia e cronologia por Pascale D'Arcy; Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Clássicos).

FISCHER, Rosa Maria Bueno - Televisão & Educação: fruir e pensar a TV / Rosa Maria Bueno Fischer. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 159p.

FREUD, Sigmund - Psicología de las masas, 1921.

HAUG, Fritz Wolfgang - A crítica da estética da mercadoria. In: MARCONDES FILHO, Ciro "A linguagem da sedução: a conquista das consciências pela fantasia". São Paulo: Perspectiva, 1998.

HOBBS, Thomas. Leviatã, ou, A matéria, forma e poder de um estado eclesástico e civil / Thomas Hobbes. Trad Rosina D'Angina. São Paulo :Ícone, 2000.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, T. W. Sociologia da família. In: CANEVACCI, Massimo. "Dialética da família". Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HORKHEIMER, Max, 1895 - 1973 - Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos / Max Horkheimer e Theodor W. Adorno; tradução, Guido Antonio de Almeida - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985

MACIEL, Katia - A última imagem. In: PARENTE, André "Imagem-Máquina: A era das tecnologias do Virtual". RJ: Editora 34, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero - História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mónaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992. 381p. -(Coleção educação contemporânea. Séria memória da educação)

MARCONDES FILHO, Ciro, 1948 - Televisão: a vida pelo vídeo / Ciro Marcondes Filho. - São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção polêmica)

_____. A linguagem da sedução: a conquista das consciências pela fantasia. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. Televisão / Ciro Marcondes Filho. - São Paulo: Scipione, 1994. (Ponto de apoio)

_____. Pensar - Pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidades/coletivo NTC; coordenador geral Ciro Marcondes Filho. - São Paulo: Edições NTC, 1996.

_____. Quem manipula quem? Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil. - Rio de Janeiro: Vozes, 5ª ed, 1992.

MARCUSE, Herbert - A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. - Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. , 6ª ed, 1982. 238p.

MARROU, Henri Irénée - História da educação na Antiguidade. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo, E.P.U., Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. 639p. ilustr.

MICELI, Sérgio - A noite da Madrinha - 2ª ed. Perspectiva, 1972.

MITSCHERICH, A. A ausência do pai. In: CANEVACCI, Massimo. "Dialética da família. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORIN, Edgar - Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo; Trad. de Maura Ribeiro Sardinha. 8ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990, 204p.

NIETZSCHE, F. W. - A Gaia Ciência. Trad de Márcio Pulglesi. Edson Bini, Norberto de Paula Lima, 3ªed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001 (Clássicos de Bolso)

_____. Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres / Friedrich Wilhelm Nietzsche; Trad., notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NOBRE, Marcos. A dialética negativa de Theodor W. Adorno - a ontologia do estado falso. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 1998.

PARENTE, André (org.) - Imagem-máquina: A Era das Tecnologias do Virtual. 3.ed. São Paulo: editora 34, 1999. 300.

PUCCI, Bruno - Adorno: o poder educativo do pensamento crítico / Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira, Antonio Álvaro Soares Zuin - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RONDON, Roberto. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LSTÓRIA, Luiz A C N, COSTA, Belarmino C G da e PUCCI, Bruno. "Teoria crítica,

ética e educação”. Piracicaba/Campinas, Editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001.

SALIBA, Elias Thomé - Raízes do Riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos de rádio / Elias Thomé Saliba. - São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANDBMANN, Antônio José - A linguagem da propaganda / Antônio José Sandmann. 3ª. São Paulo: contexto, 1999 (Repensando a Língua Portuguesa)

SARTORI, Giovanni - Homo videns: televisão e pós-pensamento / Giovanni Sartori; tradução de Antônio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 152p.

SAVIANI, Dermeval - Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações - 8.ed. revista ampliada - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.-(coleção educação contemporânea)

SKINNER, Quentin - Hobbes e a teoria clássica do riso. Trad. de Alessandro Zir. São Leopoldo, RS: Ed. Uissinos - 2002 coleção Aldus 7

SODRÉ, Antonio Muniz - A comunicação do grotesco - Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1977.

_____. Reinventado a Cultura: a comunicação e seus produtos / Muniz Sodré. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1996, 180p.

_____. O império do grotesco / Muniz Sodré, Raquel Paiva. - Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

_____. O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil. - Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.

VETERGAARD, Torben. A linguagem da propaganda / Torben Vestergaard, Kim Schroder. Trad. De João Alves dos Santos; Trad dos textos publicitários Gilson César Cardoso de Souza. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994 (Ensino superior)

ZUIN, Antônio Álvares Soares. Sobre a atualização dos tabus com relação aos professores. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 417-427, agosto. 2003.