

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO

EDUCAÇÃO, ESCOLA E MODERNIDADE AVANÇADA ATRAVÉS DAS
LENTESS DO CINEMA

AUTOR

MARCELO RIBEIRO DE ALMEIDA

ORIENTADORA

PROF^a. Dra. DÉBORA MAZZA

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

CAMPINAS/SP

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

AL64e Almeida, Marcelo Ribeiro de
Educação, escola e modernidade avançada através das lentes do cinema /
Marcelo Ribeiro de Almeida. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Débora Mazza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação. 2. Escolas. 3. Modernidade. 4. Cinema. I. Mazza, Débora. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-011/BFE

Título em inglês: Education, school and advanced modernity through the lens of the cinema

Keywords: Education; School; Modernity; Cinema

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Débora Mazza (Orientadora)
Profª. Drª. Célia Aparecida Ferreira Tolentino
Profª. Drª. Cristina Bruzzo
Profª. Drª. Líliliana Rolfsen Petrilli Segnini
Profª. Drª. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Data da defesa: 16/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: marceloribal@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Educação, Escola e Modernidade Avançada através das lentes do Cinema

Autor: Marcelo Ribeiro de Almeida
Orientadora: Débora Mazza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por *Marcelo Ribeiro de Almeida* e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



ano
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

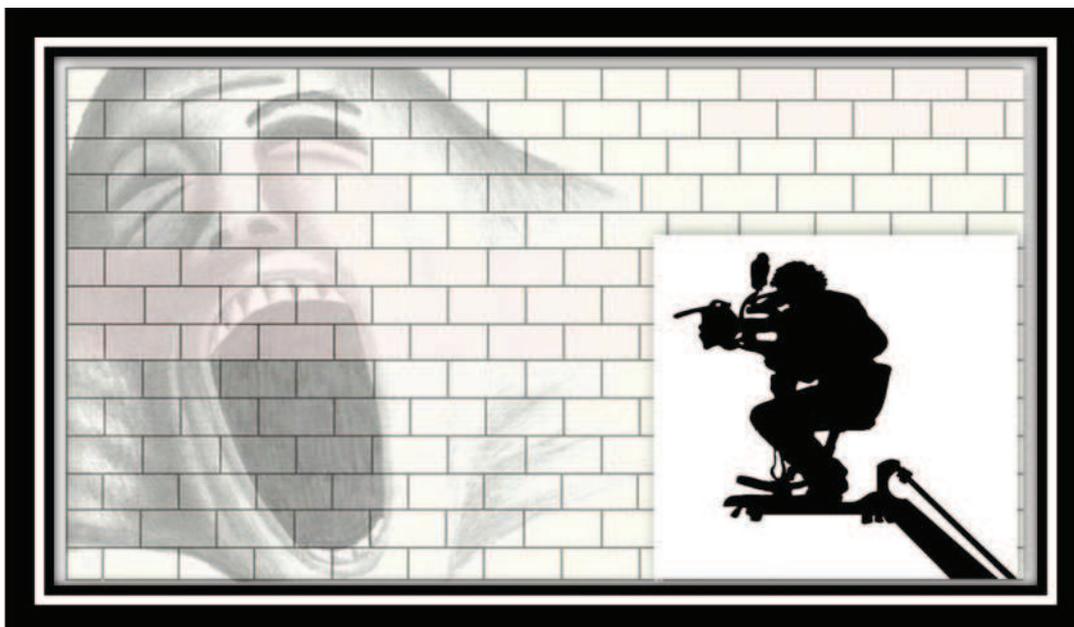


Figura 1 Montagem com a capa do disco The Wall (Pink Floyd) sobre os Muros que obliteram o pleno desenvolvimento da sociedade e do indivíduo no mundo moderno (a música de maior sucesso do disco trata dos muros da escola) - Sobreposta à imagem, uma figura de um 'camera-man': O cinema é capaz de ultrapassar os muros que separam a escola da sociedade?
Fonte: Montagem com figuras próprias

EDUCAÇÃO, ESCOLA E MODERNIDADE AVANÇADA
ATRAVÉS DAS LENTES DO CINEMA

Marcelo Ribeiro de Almeida

CAMPINAS/SP

2011

À

Meus Pais (Lourdes e Roberto) e irmãs (Patrícia, Natália, Marília)
Aos meus sobrinhos, João Vítor, Antônio Henrique, Maria Luisa,
que trouxeram alegria à família.
Tudo de bom em minha formação devo a eles.

Daniela Rosa
Esposa, (e futura mãe de meu filho) principal incentivadora deste trabalho, assegurando
todas as condições materiais, emocionais e de calma para a feitura
desta dissertação.

À Dona Ondina, sogra, pelo exemplo de luta e segurança nos momentos mais difíceis
desta caminhada.

Nima Spigolon
Colega de pós-graduação. Sem o seu sereno apoio, incentivo, partilha de experiência,
esta dissertação não chegaria em sua fase de finalização.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Débora Mazza por acreditar na viabilidade deste trabalho, mais do que orientando, compartilhando experiência e conhecimento. Sempre com um profundo respeito pelas diferenças de pensamento e pontos de vista. Sobretudo por reunir em torno de si um grupo de pesquisadores, alunos, professores que realizam algo não muito corriqueiro na academia: a profunda amizade, companheirismo, solidariedade. Uma educadora por excelência, sempre disposta a ensinar a partir do zero, se necessário. Por ter o prestígio de trabalhar e conviver com ela por três anos ficarão, do tempo deste mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP, somente boas e afetuosas lembranças

À Profa. Dra. Célia Tolentino, por abrir e indicar todos os caminhos deste trabalho, desde o tempo da graduação, na UNESP – Marília. Sobretudo pela forte insistência de que este trabalho fosse possível

À Nadir Camacho, secretária da pós-graduação, responsável pelo ar que respiramos no programa de pós-graduação. Nunca deixou de sorrir para os alunos, mesmo diante dos inúmeros problemas que levamos à ela

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio através da concessão de uma bolsa de mestrado no período de dois anos.

À Profa. Dra. Patrícia Piozzi, pelas aulas inesquecíveis no curso de pós-graduação, exemplo acabado de brilhantismo entre o saber e o ensinar. Exemplo de humanismo e sensibilidade pelo mundo, a quem tive a honra de contar em minha banca de qualificação.

À Profa. Dra. Cristina Bruzzo, pela leitura e sugestão que deu formatação final desta pesquisa.

À todos os companheiros desses três anos, professores da Faculdade de Educação, funcionários da faculdade, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao amigo Fabiano Lemes Ribeiro, companheiro no amor à ciência desde tempos imemoriais, em Alfenas.

Ao Apolo, (que me faz lembrar o cão do personagem principal do filme *Morangos Silvestres*, Isak Borg, companheiro de seu dono enquanto escreve, numa das cenas iniciais do filme) pela inabalável e fiel companhia nas quentes madrugadas da primavera de 2010, salvando-me da solidão da escrita na fase mais difícil do trabalho.

ALMEIDA, Marcelo Ribeiro de. **Educação, Escola e Modernidade Avançada Através das Lentes do Cinema**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RESUMO

Esta dissertação busca analisar como diferentes países discutem e representam a escola pública em tempos de modernidade avançada através do cinema. Selecionamos filmes que, a partir da década de 1980, apontam vários desafios à Educação a partir de uma configuração sócio-econômica posta em conflito com os termos das práticas e condutas do neoliberalismo e da modernidade avançada. Selecionamos três filmes: *Meu Mestre, Minha Vida* (Dir. John G. Avildsen, EUA, 1989), *Escritores da Liberdade* (Dir. Richard LaGravenese, Eua/Alemanha, 2007) e *Entre os Muros da Escola* (Dir. Laurent Cantet, França, 2007). Tomamos Lukács (Narrar ou Descrever, 1965) como referencial para investigar o discurso do narrador na obra de arte em geral e no discurso do narrador cinematográfico em particular, tendo em vista como ele lida com as questões que envolvem a escola pública moderna.

Palavras chave: educação, escola, modernidade avançada, cinema, crise da escola

ALMEIDA, Marcelo Ribeiro de. **Educação, Escola e modernidade avançada através das lentes do cinema**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze how different countries discuss and represent the public school in the advanced modernity through cinema. We have selected movies that, starting from the 80's, point to several education challenges from a socio-economic setting that is put in conflict with the terms and the practices and conduct of neoliberalism and of advanced modernity. We've selected three movies: *Lean on me* (Dir. John G. Avildsen, USA, 1989) *Freedom Writers* (Dir. Richard LaGravenese, USA, 2007) e *Entre les murs* (Dir. Laurent Cantet, France, 2007). Taking Lukacs (1965) as a reference to investigate the narrator discourse in the work of art in general and to look for the cinematographic narrator in particular, considering the way he deals with the issues that involve the modern public schools.

Keywords: Education; School; Modernity; Cinema

LISTA DE SIGLAS

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)

PROMEDLAC V (V Reunião do Comitê-Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe)

PNUD (Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Montagem da capa do disco The Wall, da banda Pink Floyd com imagem de arquivo pessoal.....v	
Figura 2 - Capa da Revista TIME (Edição Fevereiro de 1988) 01	
Figura 3 –Capa do livro “Escritores da Liberdade” (Erin Gruwell).....01	
Figura 4 – Capa do livro “Entre os Muros da Escola” (François Bégaudeau).....01	
Figura 5 – Cena retirada do filme “Meu mestre, minha vida” (1989).....48	
Figura 6 – Cena retirada do filme “Entre os Muros da Escola” (2002).....90	

4.3 – Escola, professor, aluno: Processo (em transformação) ensino-aprendizagem....	106
4.4 – Todos os (des)caminhos levam para o Conselho?.....	114
4.5 – O Conselho: Julgamento justo ou referendo da punição?.....	116
4.6 – Afinal, a escola serviu para o que?.....	121

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O que nos dizem os filmes analisados sobre a escola e o seu lugar na sociedade moderna a partir do fim do século XX?	125
--	-----

3ª PARTE

FONTES DA PESQUISA REALIZADA

I - Bibliografia	134
II - Filmografia	139
III- Ficha catalográfica dos filmes analisados.....	140

INTRODUÇÃO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E OS FILMES SOBRE ESCOLA

Este trabalho de mestrado, vinculado ao grupo de pesquisa sobre políticas públicas e educação, na faculdade de educação da UNICAMP pretende investigar a relação entre Educação, Modernidade Avançada e Políticas Neoliberais através dos filmes: *Meu Mestre, minha Vida* (Dir.: John G. Avildsen, EUA, 1989); *Escritores da Liberdade* (Dir.: Richard laGravenese, EUA, 2007); *Entre os Muros da Escola* (Dir.: Laurent Cantent, França, 2008).



Figura 2 (Eu reprimo)
Reportagem de capa da Revista Time com o diretor Joe Clark que inspirou o filme "Meu Mestre, Minha Vida.

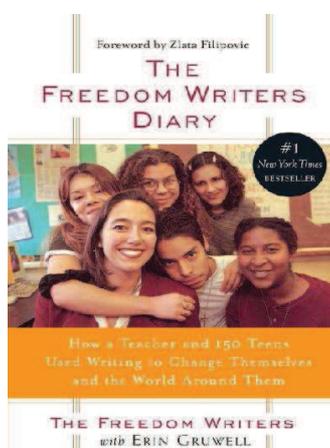


Figura 3: (Eu enquadro)
Capa do livro que inspirou o filme "Escritores da Liberdade"



Figura 4: (Eu questiono)
Capa do livro que inspirou o filme "Entre os Muros da Escola"

Os três filmes se baseiam em fatos reais, recurso frequentemente utilizado pelos estúdios de cinema para dar um caráter verídico à história. Mas para este trabalho interessa-nos que são obras que se constituem como uma leitura, uma narrativa sobre o real a partir de um determinado ponto de vista: dos realizadores do filme e o do tempo social histórico¹. Por serem fortemente inspirados na realidade social, os filmes apresentam-se com um forte e claro discurso ideológico sobre a escola. Para além de conter um discurso sobre a questão (a crise da educação na modernidade), os filmes

¹ O ajuste de foco desta dissertação se deu na banca de qualificação por meio das contribuições das professoras Célia Tolentino e Cristina Bruzzo.

expressam também as ambiguidades e contradições deste discurso; algumas vezes diretamente, outras sutilmente.

É o desvendamento do discurso interno do filme que nos interessa. A escolha da equipe do filme (diretor, produtores, atores, estúdios, etc) em filmar e mais que isso, deixar claro no filme que ele se baseia em fatos reais, em nossa opinião somente contribui para a qualidade do filme sobre as questões que suscita, isto é, tratar do tema da escola suas complexidades.

Interessa-nos pois compreender como cada narrativa e seus países colocam a questão da Educação diante de desafios como: evasão escolar, processos de aprendizado, diversidade multicultural, migração, pobreza, tradicionalismo, preconceito, exclusão, mercado de trabalho, violência, drogas, sedução do mercado, a questão do professor como “herói” que tem que suprir a ineficiência do Sistema de Ensino, Sociedade da Informação, aspectos sócio-geográficos, condições de ensino - enfim, questões que afetam, direta ou indiretamente a Educação em todos os seus níveis em países diferentes, a partir de olhares distintos. Procurar compreender como cada filme se relaciona com a sociedade ao seu redor produzindo particularidades e regularidades afetas à Educação Escolar.

Dentre a vasta literatura acadêmica que analisa em profundidade esta nova concepção de Educação dentro de um contexto mais geral, também se faz de grande valia a decodificação que as obras de cultura realizam nesse sentido. Particularmente nas produções cinematográficas que tem a escola como tema central, há um precioso e vasto instrumento que, servindo como filtro para a Sociologia da Educação poderá nos oferecer, tal como num caleidoscópio- dada a natureza da linguagem cinematográfica, infinitas possibilidades de percepção e análise da Educação e do que lhe diz respeito, de suas singularidades e especificidades, do que é universal no cotidiano escolar, dos vários sentidos dados à educação de acordo com a classe social presente em cada escola, e de como cada grupo reage aos diversos sentidos da educação no contexto maior das Políticas Públicas.

Ao utilizar filmes como objeto de análise percorremos o caminho proposto por Moraes quando diz:

“tomando os filmes que tratam de escola e que têm o professor como protagonista, podemos de certo modo recolher informações sobre as “representações sociais” sobre a escola, ou (...) como o imaginário social representa a escola e a atividade docente. Poderíamos recolher tais dados em entrevistas com pais, alunos, professores e outras pessoas; poderíamos tomar

as leis para delas extrair uma visão sobre docência e escola; poderíamos ir até a literatura e fazê-lo; poderíamos ir até os chamados filósofos da educação e recortar em suas filosofias o “dever ser” para a educação e o educador. Ou seja, poderíamos percorrer as mais variadas formas do discurso pedagógico e nelas encontrar concepções sobre educação, escola e professores. Nosso caminho é outro: não são diretamente as pessoas que compõem esse “social”, nem são as ciências e filosofia da educação tampouco. É um modo, digamos, oblíquo, meio de esquelha, mas acreditamos tão válido ou tão fecundo como qualquer outro. Não são documentários nem são filmes “de arte”. São filmes bastante comuns, alguns muito convencionais, cheios de “clichês” e soluções também bastante óbvias para os problemas tratados. Raramente avançam por uma via radical. Permanecem em limites suportados pelo público”. (MORAES, 2006) Retirado de <http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>, com acesso em 10/01/2011.

Ao fazermos uma profunda análise do Narrador Social de cada filme, isto é, do sujeito social que discursa segundo a perspectiva crítica da realidade que o cerca, podemos identificar preciosos elementos do desafio da Educação neste século XXI. O cinema, ao nos oferecer várias perspectivas e releituras do real tem o poder de captar aquilo que algumas vezes nos escapa da realidade cotidiana. Assim, ao procurar como se deu a montagem de cada filme, a sua construção estética em função de uma construção ideológica, os elementos de diegese do filme, entre outros aspectos técnicos, podemos ter uma visão privilegiada da escola e da crise da escola.

Como se insere a discussão sobre Modernidade e Neoliberalismo- enquanto conceito e conduta prática- na Educação dos diferentes países mostrados pela tela do Cinema? O texto de Bernadete Gatti, *Pós Modernidade, Educação e Pesquisa* (2007), levanta preciosas questões a respeito desse dilema. O projeto de Modernidade surge no contexto do Iluminismo, de superação das crenças que obliteravam o progresso do homem. A partir disso, a humanidade seria conduzida pelas mãos da razão visando a sua plena realização técnica, intelectual e material. Esta era da racionalidade não ficaria restrita apenas aos meios científicos ou acadêmicos, mas se expandiria para todas esferas, como as relações de trabalho, relações sociais, arte, ética e moral.

Como conseqüência desse processo radical de racionalização, Weber, em suas análises, antecipa as separações ocorridas entre as esferas de valor e de conduta, da arte, da ciência, direito, política e da religião. Posteriormente, Adorno e Horkheimer em seus trabalhos postularam que justamente esta separação da ciência das outras esferas dos valores morais e éticos teria desenvolvido o que eles chamaram de razão instrumental. Isto é, a razão, que no projeto iluminista alcançaria a libertação do homem dos mitos

que o prendiam ao obscurantismo, havia se tornado numa razão totalitária, técnica, sem preocupações de conseqüências morais ou éticas.

Nesse sentido, o espaço escolar torna-se o *locus* privilegiado² de reprodução e ordenação dessa modernidade, sobretudo, porque , segundo Azevedo (1973) “*nas sociedades extremamente modernas, com instituições escolares de grande solidez a educação escolar vai ganhando uma centralidade pela certeza que se tem de que o desenvolvimento técnico e científico levaria inevitavelmente ao progresso*” (Azevedo, 1973, p. 128). Entendemos que esta relação entre projeto de Modernidade Ocidental e Instituição Escolar tradicional apresenta-se em crise. Demartini (1993) sugere que esta é uma crise de sentido, pois, na sua forma atual, as instituições educativas, embora herdeiras do ideal clássico de formação humana, são essencialmente um produto da era moderna e estão em íntima solidariedade com outras instituições modernas sobre as quais igualmente se abate hoje a descrença, ou, pelo menos, a dúvida generalizada na relação entre Estado, Ciência e Progresso. Deles foi a Escola o natural instrumento, como laboratório da cidadania, como criadora e difusora do saber que, libertando os espíritos da superstição e ignorância, ao mesmo tempo garantia, quando transformado em técnica, o ilimitado domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem. (DEMARTINI, 2003). Deriva disso o fracasso escolar resultado, de um lado de um quadro social agudo de exclusões e desigualdade e, de outro, da produção e reprodução de um conhecimento que não corresponde à cada vez mais complexa e heterogênea dimensão social e escolar. (CAPELO, 2003)

A partir desse diagnóstico, que relaciona a crise da modernidade com o fracasso escolar, a que propósito deve servir a escola numa configuração social de Modernidade Avançada Neoliberal que privilegia a “*heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural*”? (Harvey, 1989, p. 19). Seria a nova escola aquela mais apta a capacitar o aluno para o mundo globalizado, sem fronteiras, compreendendo a multiplicidade da diversidade de costumes, formas de pensamento e de cultura? (CAPELO, 2003)

Poderá a escola, como em alguns dos filmes que propomos analisar, superar sua “dimensão institucional” que desconsidera a diversidade e limita as ações dos

² Havia ainda a desconfiança de que a família não conseguiria fazer este trabalho de forma científica, racional e secular

sujeitos ao fazê-los ficarem “condicionados a regras, normas, conteúdos e comportamentos pré-definidos?” (CAPELO, 2003).

Os filmes, como qualquer obra de arte, massificada ou não, serão entendidos como “expressão da sociedade”, (Cândido, 2000) possibilitando-nos indagar como cada sociedade se preocupa com os desafios educacionais específicos em tempos de Modernidade Avançada. Reiteramos, com Jamenson (2000), que o filme traz dentro de si a sociedade que o produz.

Via de regra, os filmes não se apresentam como um desenho fiel da realidade, mas como ficção na tentativa de projetar a educação ideal a partir dos desafios encontrados no ambiente escolar e fora dele, na sociedade.

Metodologicamente, buscamos na análise de cada filme o discurso do narrador cinematográfico (eventualmente também usaremos o termo narrador social). A bibliografia principal utilizada na qual nos inspiramos para trabalhar a intersecção cinema-escola; ancorada-se em obras da Sociologia da Educação, (AZEVEDO, 1976; BOURDIEU, 1990; DURKHEIM, 1978; YOUNG, 2007; IANNI, 1991) dos Estudos sobre a Indústria Cultural (ADORNO, & HORKHEIMER, 1985; BENJAMIN, 1985; HARVEY, 1992; JAMESON; 1993, 2000), dos Estudos Culturais (HALL, 1997), além de estudos que procuram, através de obras de cultura oferecer análises da sociedade LUKÁCS, 1965; TOLENTINO, 2000; BRUZZO 1995; XAVIER 2003, 2003a, 2007, 2008, entre outros.

Nossa intenção, nos capítulos que se seguem em que analisamos três filmes que têm a escola pública como protagonista, é procurar este narrador histórico e social presente nos filmes, que possa expressar, em relação à instituição escolar e ao sistema educativo não somente “*objetos inanimados sem interesse e sem poesia*” mas “*pontos nodais no cruzamento das mais diversas aspirações humanas: (...) cenários, campos de batalha nos quais se manifestam as contraditórias relações mútuas que vinculam os destinos humanos uns aos outros*” (LUKÁCS, 1965. P. 71).

Nesse sentido, TOLENTINO (2000) investiga em “O rural no cinema brasileiro” a apropriação que o cinema brasileiro fez do universo rural nas décadas de 1950 e 1960. No intervalo destes vinte anos, o país modernizou-se, consolidando seu processo de industrialização e urbanização. Logo no início da década de 1970, o Brasil deixava de ser um país de população rural para ter uma população majoritariamente urbana (55,9% da população total) (SALES E BAENINGER, 2000).

O cinema representou o rural de acordo com os interesses de quem o fazia. Assim, “o rural, segundo informa nosso narrador cinematográfico (...) pode representar papéis diversos, dependendo do projeto de nação com o qual dialoga” (TOLENTINO, 2000, p. 12).

Em busca desse narrador cinematográfico, Tolentino mostra como a nova burguesia urbana paulista da década de 1950 estava preocupada em construir uma idéia de um país moderno através de “um cinema compatível, para difundir educação e cultura” (idem, p. 19). Analisando alguns filmes da década, a autora mostra um narrador cinematográfico que revela uma posição de classe daquela nova burguesia. Por exemplo, no filme *O comprador de fazendas*,

“a forma como são colocados os negros e empregados domésticos revela não só a mentalidade dos nossos fazendeiros, mas também da burguesia narradora, que imprime a presença desses personagens sem nenhuma contestação, ou muito pelo contrário, como coadjuvantes necessários para esclarecer elementos da trama central. Uma forma que revela a face relativamente liberal da nossa burguesia narradora, carregada de resquícios do pensamento escravocrata em plenos anos 50” (Tolentino, 2000, p. 63)

Um dos grandes símbolos da modernidade, o cinema deveria retratar apenas o Brasil moderno, tipo exportação. É neste sentido que os filmes da década de 1950 dos estúdios da Vera Cruz, representam tudo o que não é urbano e industrial como o outro, resquício de nosso arcaísmo, “memória distante que não constituiria ameaça alguma à nossa imagem diante do estrangeiro” (Idem, p. 23). Assim são retratados os cangaceiros e os caipiras paulistas, estes eternizados na figura do Jeca Tatu, dos filmes de Mazaropi.

O Cinema Novo, por sua vez, nasce com outra proposta. Feito por uma geração de jovens cineastas que chamou para si o dever de pensar a nova fase do país (os anos do governo J.K.). Projetar na tela do cinema as contradições que o desenvolvimento trazia consigo, pensando o país em relação a si mesmo e ao resto do mundo: urbanização, cultura popular, cultura erudita, modernidade e resquícios de atraso, eram os elementos presentes nas produções desta fase. Era preciso discutir o que precisava ser feito para que o país agrário, subdesenvolvido, alienado, oprimido (pela igreja, pelo coronelismo) avançasse rumo ao desenvolvimento. Além disso, estes filmes representavam uma revolução na linguagem cinematográfica mundial, ao acompanhar a vanguarda européia mesmo com as dificuldades econômicas do fazer cinema no Brasil,

(ao que Glauber Rocha deu o nome de *Estética da Fome*) conquistando prêmios internacionais e reconhecimento mundial.

Retomando Lukács, vemos com Tolentino como o cinema brasileiro narrou ou descreveu, “*de acordo com suas possibilidades históricas, intenções e proposições*” (TOLENTINO, 2000, p. 295) o rural e o urbano.

O cinema industrial burguês, nessa perspectiva narrativa, descreveu o rural brasileiro, sempre o vendo como passado, quando não pictórico, espelho, imagem invertida do Brasil moderno que a nova burguesia construía. O caipira, os índios, os negros, o cangaceiro eram, quando muito, “cores locais”, símbolos desse arcaísmo; seres que não participariam de modo ativo do novo país.

Assim, enquanto o cinema de Mazzaropi e dos estúdios paulistas tratavam o rural brasileiro como resqúcio do arcaísmo, os cineastas do cinema novo procuravam representar o rural como “*matriz da identidade nacional e da civilização brasileira, dos seus males, e também, da sua redenção*”. (TOLENTINO ,2000, p. 301). O homem do campo passa a figurar apenas como ornamento para ser, ele próprio, personagem para as grandes questões humanas, com vistas, inclusive, à revolução popular:

“(…) esse é o mecanismo cognitivo que orienta a forma dessa cinematografia engajada e a apreensão que ela faz do rural. Está em causa o que Lukács chama de totalidade e, com ela, a procura do chamado narrador típico, isto é, daquele que possa captar plenamente a particularidade do tempo histórico, a partir da sua posição de classe, e então revelá-la, nesse caso, às forças transformadoras”. (Tolentino ,2000, p. 300).

Assim como os autores com os quais dialogamos neste capítulo, pretendemos nesta dissertação, discutir, a partir de três filmes que trazem a escola como tema principal, quais sejam, *Meu Mestre, Minha Vida, Escritores da Liberdade e Entre os Muros da Escola* no contexto de globalização e do neoliberalismo econômico.

Interessa-nos compreender como cada narrativa e seus países colocam a questão da Educação diante de desafios como: evasão escolar, processos de aprendizado, diversidade multicultural, pobreza, preconceito, exclusão, mercado de trabalho, violência, drogas, sedução do mercado, a questão do Professor como “herói” que tem que suprir a ineficiência do Sistema de Ensino, Sociedade da Informação, aspectos sócio-geográficos, condições de ensino - enfim, questões que afetam, direta ou indiretamente a Educação. A perspectiva de uma crise, de uma tensão sempre presente está posta pelo narrador nos filmes sobre escola pública. E a partir do diagnóstico da

crise, há a busca pela sua superação. Sobre o narrador cinematográfico, é importante esclarecer, a partir de Ismail Xavier que :

“(…) é preciso não confundir a figura do narrador, que pertence à obra, e é elemento a ela interno, com a figura do autor, sujeito empírico responsável pela produção da obra: seja uma pessoa ou um complexo industrial, elemento exterior à obra. Autor e narrador pertencem a mundos distintos.” (XAVIER, 2007, p. 17).

O narrador como vemos em XAVIER, é o mediador entre a forma e conteúdo do filme com seu tempo histórico. Ele se expressa na diegese, que segundo a definição de Mertz (1972) é:

“o conjunto da denotação fílmica: O enredo em si, mas também o tempo e o espaço implicados no e pelo enredo, portanto as personagens, paisagens, acontecimentos e outros elementos narrativos, desde que tomados no seu estado denotado” (MERTZ, 1972, p. 118).

LIMA (2009) ainda completa dizendo os elementos que compõem a diegese do filme: imagem, diálogos, ritmo, fotografia, sons e música, tempo, figurinos, narrativa, posicionamento da câmera, montagem das cenas, cores da cena.

Assim sendo, a este trabalho está dividido, além desta Introdução, em mais quatro capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo: *Estabelecendo diálogos entre escola e cinema* está subdividido em duas partes. Na primeira apresentamos um breve histórico do Cinema desde seus primórdios com a lanterna mágica até a corrida pelo seu desenvolvimento pleno e exploração com vistas ao lucro. Este breve histórico tem como suporte metodológico Hobsbawm (1994, 2001), Toulet (1988) e Carrière (1994). Na segunda parte, fazemos uma revisão bibliográfica de trabalhos que utilizam do suporte fílmico na análise de questões da sociedade.

No segundo capítulo: *Meu mestre, Minha vida. “Do colapso da escola pública à sua redenção”*, veremos a trajetória do professor vivido por Morgan Freeman, apelidado de “Joe Maluco”. Ele é convocado a deixar suas aulas numa escola infantil e assumir a direção de uma escola municipal. A escola, que no passado tinha um clima de tranquilidade e ordem, com alunos interessados, bem vestidos, (os homens de terno e gravata) e brancos; transforma-se, vinte anos depois, num inferno freqüentado por uma “clientela” marginalizada – no caso, negros e latinos. O desafio do novo diretor é fazer com que a porcentagem de aprovados salte de 38% para 75%. Para isso, ele toma

medidas extremas: expulsa, de forma vexatória, os alunos que, segundo seu julgamento, não teriam mais correção. Assume uma postura autoritária em relação aos professores. E dirige-se aos alunos com discursos inflamados na tentativa de demovê-los da situação de apatia e marginalização: “*Estão aqui por uma razão: aprender para trabalhar pelo que vocês querem. A alternativa é (...) cair na armadilha do crime.*”

No capítulo seguinte: *Escritores da Liberdade – reescrevendo o destino na escola*, filme realizado a partir de uma experiência verídica, (relatada no livro: *Diário dos Escritores da Liberdade*) mostra a conduta de uma professora que assume uma classe de “alunos problemas” em uma escola reorganizada após os conflitos raciais de 1991 em Los Angeles. Filha de um ex-militante pelos Direitos Civis nas décadas de 1950/60, ela toma para si, individualmente, a missão de construir nos alunos a autoestima, a autonomia, o interesse e o fazer sentido no aprendizado da língua, da história, e de valores morais para conviverem democraticamente na sociedade – muitos deles já vítimas de conflitos urbanos armados, mas que por outro lado nunca ouviram falar do Holocausto judeu. Contrastando com a conduta da “Professora G”, os outros professores e a direção da escola hostilizam-na, fazendo o espectador perceber claramente dois projetos, duas formas de lidar com o Processo Educativo: Uma progressista, que prepara para o mundo, a autonomia, o respeito e sabe lidar com a diversidade e os conflitos, e outra conformista, que naturaliza a exclusão social, a suposta inferioridade étnico-cultural e percebe a educação como algo mecanicista.

O quarto capítulo se intitula: *Cidadãos do mundo entre os muros da escola*. Se é sintomático a ausência de filmes sobre escola na cinematografia brasileira; também é sintomático a nacionalidade francesa deste filme (berço da escola moderna) ao ter recebido um dos principais prêmios do cinema nacional (Palma de Ouro no Festival de Cannes em 2008). *Entre os Muros* fala de uma França moderna, mas periférica. Depois de décadas de colonização dos países africanos, os filhos e netos dos colonizados reclamam seu direito à educação. Mas logo vemos que a escola pública não se abre à diversidade ali presente, insistindo em tratar os alunos como se fossem jovens estudantes genuinamente franceses.

Nas considerações finais, apresentamos o saldo final de cada filme, isto é, o discurso do narrador social em sua totalidade.

Não pretendemos fazer aqui nenhuma crítica artística ou técnica dos filmes, de um modo mais apurado. Mas tomar os filmes como obras de cultura, como registro e

releitura de um mundo. Esperamos ao fim deste trabalho termos contribuído para a compreensão das relações entre Educação, Pobreza e Desigualdade, Políticas Públicas, Estado, Governo, Economia.

Mas sobretudo ter mostrado como um olhar mais atento à estes filmes podem contribuir para análises, estudos e compreensão da importância da educação nas sociedades modernas.

CAPÍTULO 1

ESTABELECENDO DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E CINEMA

A apropriação que faço do cinema não é inédita. Vários pensadores do século XX aproximaram-se do cinema tendo em vista discutir aspectos da vida em sociedade, expressar olhar sobre os fatos, organizar a criação artística e a potencialidade tecnológica a partir de um lugar, uma idéia, uma problemática.

Apresentamos, na primeira parte deste capítulo, uma concisa história do cinema, tendo como suporte Hobsbawm (1994, 2001), Toulet (1988) e Carrière (1994). Na segunda parte, apresentamos uma revisão bibliográfica de textos acadêmicos que utilizam do cinema para discutir diversos aspectos da sociedade (como a velhice, sexualidade, morte) além de outros olhares em diversas perspectivas que o cinema direciona à escola – ao qual esta dissertação foca em sua crise.

Ismail Xavier organiza uma antologia intitulada “A Experiência do Cinema” (2003), onde faz uma retrospectiva dos estudos críticos sobre obras filmicas. Ele recua ao ano de 1916 quando o psicólogo alemão Hugo Munsterberg professor da Universidade de Harvard escreveu o livro “*Photoplay; a psychological study*” e aponta esta obra como inaugural dos estudos filmicos. Vários pensadores das ciências humanas passaram a trabalhar com o cinema como uma possibilidade de expressão, significação, análise e compreensão do real. Xavier (2003) cita Benjamim, Adorno, Marcuse, entre outros. A lista seria interminável, importa chamar a atenção que desde os seus primórdios o cinema transformou-se em instrumento de diversão e entretenimento, mas também registro e expressão do contexto histórico-social, documento, por excelência, do seu século. Não um século qualquer, mas o século em se cristalizaria todas as revoluções dos séculos anteriores (revoluções políticas, econômicas, sociais, tecnológicas). Revoluções estas que alteraram a relação espaço-temporal da humanidade, ao encurtar espaços e tempos.

Hobsbawm intitula o advento do cinema como “*a verdadeira arte da revolução tecnológica baseada no mercado de massas*” (2001, p. 331). Coube aos irmãos Auguste e Louis Lumière a paternidade do cinema e sua primeira exibição pública: 28 de dezembro de 1895, com pouco mais de 30 espectadores presentes.

No livro, “Cinema, Invenção do Século” Toulet, (1988) resgata a reação de um jornalista que assistiu a uma das exibições pioneiras que se seguiram à primeira,

numa saleta no subsolo do Grand Café, no n 14 do Boulevard des Capucines, ao preço de 1 franco. Disse o repórter que:

“quando esses aparelhos forem entregues ao público, quando todos puderem fotografar os seres que lhes são caros, não mais em sua forma imóvel, mas em seu movimento, em sua ação, em seus gestos familiares, com a palavra nos lábios, a morte deixará de ser absoluta” (TOULET, 1988, p. 17).

Como toda grande invenção científico-tecnológica, a tentativa de criar um aparelho que reproduzisse e projetasse a imagem em movimento era antiga. Athanasius Kircher (1601-1680), um jesuíta alemão, físico, matemático, inventor, alquimista, descreveu, em 1671, em seu tratado, *“A grande arte da luz e das sombras”*, a lanterna mágica. Segundo uma definição do século seguinte, informa-nos Toulet, a lanterna mágica *“é uma maquininha que serve para mostrar numa parede branca diferentes espectros e monstros horrendos, de modo que os que não conhecem seu segredo crêem que isso se dá por arte mágica”*. (TOULET, 1988, p. 57). E por fim, no século XIX surge uma corrida, ou podemos dizer, um esforço coletivo no sentido de dominar a técnica de apreensão da realidade em movimento. Partindo de outras invenções (como a fotografia), Thomas Edison e sua equipe desenvolvem, em 1891 o Kinetoscope, *“uma grande caixa de madeira, com uma ocular pela qual se vê uma cena animada (...) mas é um aparelho de visão individual que não permite a projeção numa tela.”* (TOULET, 1988, p. 35).

Mas foi numa noite de insônia que Louis Lumière (que também desenvolveu, aos 17 anos de idade, a emulsão química que, colocada na película, proporcionaria a grande qualidade dos filmes) resolve o problema ainda existente do avanço do filme de modo a reproduzir o tempo real. O protótipo do aparelho, resultado de anos de pesquisas e invenções por todo o mundo, além da noite de insônia de Louis Lumière, era *“incontestavelmente prático, leve, pouco volumoso (servindo) tanto para a filmagem como para sua projeção. Funciona a 16 imagens por segundo, frequência que será comumente utilizada até a chegada do cinema falado, em 1929.”* (TOULET, 1988, p. 40).

1.1 – GEORGE MÉLIES: “O CRIADOR DO ESPETÁCULO CINEMATOGRAFICO”

Foi no encontro do talento, trabalho e acaso que o cinema pôde desenvolver-se para além de máquina que reproduz a imagem em movimento, abrindo espaço para o infinito de possibilidades de sua linguagem.

Geoges Melies, artista, prestidigitador (ilusionista com grande habilidade manual) adquire, em 1888 um teatro em que cria no palco grandes truques ilusionistas com cenários feitos por ele próprio. Utilizando fitas do Kinetoscope, de Edison, projeta fotografias animadas e procura filmar cenas próprias com o que tem à mão. Um dia, por acaso, a película que usava para filmar se prende. Ele solta e continua a filmagem. Na projeção vê um ônibus transformando-se em um carro fúnebre, e homens transformados em mulheres. Era a invenção da edição. O tempo e o espaço da realidade filmada agora poderiam ser distorcidos, manipulados, fragmentado, subvertido. Méliès fora o responsável pelo surgimento do “espetáculo cinematográfico”, título recebido das mãos de Louis Lumière, em 1931, quando Melies, velho e arruinado, deixava sua loja de brinquedos.

Em pouco tempo, todo o mundo conhecia a máquina que projetava imagens em movimento numa tela. A linguagem do cinema mudo nascia universal. Não se baseava ‘na antiquada palavra impressa’ (HOBSBAWM, 1998) e era independente da língua falada.

Eric Hobsbawm (2001), no capítulo destino às artes na virada do século mostra como o cinema triunfaria enquanto indústria de entretenimento e lucro cerca de vinte anos após sua primeira projeção oficial. Vários fatores contribuíram para isso: do aumento da população urbana no fim do século XIX, ansiosa por espetáculos populares (em contraste com espetáculos eruditos) ao avanço de aparelhos ópticos e elétricos, projetores e películas. Assim, o cinema, em um segundo momento após o choque de seu surgimento, tornou-se a grande diversão das camadas mais pobres, na Europa e nos Estados Unidos. “*O cinema em breve faria de uma figura do mundo da diversão dos pobres britânicos o artista mais universalmente admirado da primeira metade do século XX: Charlie Chaplin (1889-1977)*” (HOBSBAWM, 2001, p. 331).

Surgia uma arte nova, expressão da sociedade técnico-industrial do século XX. O conteúdo das primeiras produções destinadas ao grande público, e que fizeram a

fortuna dos primeiros estúdios de Hollywood era o mais raso possível. Mas no que se refere à sua linguagem, ao modo de narrar a história, sua técnica amadureceu rapidamente³.

Após a Primeira Guerra, os estúdios dos Estados Unidos, já instalados em uma colina de Los Angeles, passaram a produzir filmes voltados para o público feminino mais ‘sofisticado’, importando, inclusive, atores, atrizes, técnicos e cineastas europeus, já experientes em reproduzir nas telas clássicos da literatura, tal como foi feito no teatro.

Esta foi a fórmula encontrada por Hollywood, que, segundo Hobsbawm:

“se baseava na articulação do populismo do cinematográfico com a mentalidade e o drama cultural e moralmente gratificantes, esperados pela massa igualmente grande de americanos médios” enquanto que “o cinema europeu optou, não sem alguma resistência da parte de artistas populistas, pelo público culto, às custas do popular.” (HOBSBAWM, 2001, p. 335).

Paradoxalmente, conclui Hobsbawm no fim do seu capítulo, o cinema nasce como arte “profundamente capitalista”, mas como arte que se alimentava e sobrevivia das camadas mais baixas da população, e não uma cultura da elite, da nova burguesia. Tal como o Jazz, o cinema transformaria a cultura burguesa de baixo para cima. (Idem, p. 331).

1.2– O NARRADOR E A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

O primeiro homem a fazer a imagem tremer a fim de indicar uma mudança na percepção foi um verdadeiro inovador. O segundo copiou o primeiro, talvez aperfeiçoando o processo. Na terceira vez, o efeito já era um clichê (Carriere, 1994, p. 21).

A verdadeira revolução posta pelo cinema para contar uma história foi a invenção da edição (criada, por acaso, por George Miles, logo ainda no século XIX, como vimos anteriormente). Muito rapidamente, as regras e códigos formais da

³ Jean-Claude Carriere, em “A Linguagem Secreta do Cinema”, (1994) conta como os colonizadores franceses organizavam sessões de cinema na floresta africana afim de “exaltar as qualidades da civilização branca de classe média que lhe deu origem” (p. 11). Diante do esturpor dos africanos, que eram obrigados assistir os filmes, havia a figura do explicador – um homem que ia explicando aos expectadores não acostumados com aquela linguagem, a história do filme.

linguagem cinematográfica eram de conhecimento de todos, cineastas e espectadores. Além disso, lembra Hobsbawm, o cinema não estava preso, como o teatro, às “restrições impostas pelo tempo, espaço e natureza física do observador, para não falar dos limites do palco em relação ao uso dos efeitos.” (2001, p. 332).

Não era necessário, ainda, um aprendizado formal na nova linguagem. Como os primeiros públicos eram compostos por uma camada mais pobre da população em busca de divertimento, os primeiros filmes traziam histórias banais. Os novos códigos da linguagem do cinema eram absorvidos pelos expectadores na mesma facilidade:

“Ao contrário da escrita, em que as palavras estão sempre de acordo com um código que você deve saber ou ser capaz de decifrar (você aprende a ler e a escrever), a imagem em movimento estava ao alcance de todo mundo. Uma linguagem não só nova, como também universal: um antigo sonho”. (Carrière, 1994, p. 21).

Não é a toa que Chaplin⁴ tornou-se, como disse Hobsbawm, o artista mais célebre da primeira metade do século XX. Com seus filmes mudos, com o personagem do errante e vagabundo (mas também o mais humano) “Carlitos”, emocionou platéias de todo o mundo (a começar pelos imigrantes que aportavam nos Estados Unidos), atravessando línguas, culturas e costumes. Chaplin resistiu à chegada do cinema falado, pois dava mais valor à pantomínia; basta lembrar que “*Tempos Modernos*”, (1936), um dos filmes mais admirados na história do cinema, é todo mudo, exceto na canção final feita por Chaplin – enquanto o primeiro filme falado “*O Cantor de Jazz*” , musical produzido pelos estúdios da Warner Bross, data de 1927.

⁴ Charlie Chaplin (1889 - 1977) foi um dos artistas mais geniais, completos e consagrados do século XX. Procurava controlar pessoalmente todos os processos de construção de sua obra: ator, diretor, músico, dançarino, compositor, além de ter criado junto com outros cineastas (como David W. Griffith) um estúdio próprio, *United Artists*. Walter Benjamin , ao analisar o cinema, em “*A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*” (2002) faz um elogio à obra de Chaplin, pois, enquanto o cinema era criticado pela sua esterelidade (faltava-lhe, segundo os críticos das gerações anteriores, a aura), e, sobretudo, como arte massificada, destinada à reprodução e ao consumo, Benjamin vê que “*a massa mostra-se progressista diante...de um Chaplin*” (2002, p. 244). A armadilha do Cinema, diz, Benjamin, seria “*fruir, sem criticar*”, ou seja, receber, passivamente o que está sendo passado na tela. O fluxo sem interrupções ou pausas dos filmes, que impede durante sua projeção um tempo de reflexão por parte do espectador, poderia servir à interesses do fascismo. Mas Chaplin encantou o mundo com seu personagem Carlitos, - o vagabundo com valores nobres vivendo num mundo entre-guerras, de recessões, individualismos, consumismo... Além de Carlitos, Chaplin teve a ousadia de encarnar Hitler ainda no início da guerra, ridicularizando-o. (O grande ditador - 1940).

Ao longo do século XX, a linguagem cinematográfica não cessa de desenvolver-se⁵. “Uma linguagem que continua em mutação, semana a semana, dia a dia, como reflexo veloz dessas relações obscuras, multifacetadas, complexas e contraditórias, as relações que constituem o singular tecido conjuntivo das sociedades humanas.” (CARRIÈRE, 1994, p. 23). Dos primeiros clássicos de Hollywood à velocidade dos filmes que usam do recurso do vídeo-clip para prender a fulgaz atenção dos jovens espectadores, até filmes que utilizam linguagens experimentais, a forma de narrar o filme evolui.

1.2.1 – O CINEMA ENQUANTO NARRADOR “ÉPICO”

“As coisas só tem vida poética enquanto relacionadas com acontecimentos de destinos humanos. Por isso, o verdadeiro narrador épico não as descreve e sim conta a função que elas assumem nas vidas humanas.” (LUKÁCS, 1965, p. 73)

Uma obra literária (e veremos adiante, cinematográfica) rica, segundo Lukács é aquela em que os “*objetos do mundo que circunda os homens*” (teatro, corrida de cavalos, escola, família, amor, velhice) cruzam a vida dos personagens, em seu tempo histórico e social, interferindo e sofrendo interferência destes.

A narração, estilo moderno que Balzac atribui sua fundação á Walter Scott, atenderia às necessidades da complexidade da vida social das sociedades de classe surgidas com o capitalismo. Os textos de Balzac, mas também de Dickens, Stendhal, Goethe, Tolstoi, refletem a época de crises destes autores⁶, de consolidação da nova sociedade burguesa.

A fim de ilustrar com exemplos a diferença entre Narração e Descrição na literatura, Lukács cita o exemplo do romance *Naná*, de Zola e *Ana Karenina*, de

⁵ Carrière (p. 19, 1994) cita uma frase de Jean Epstein, cineasta e teórico do cinema: “*A gramática do cinematográfica é específica do cinema*”. O próprio Epstein foi um dos pioneiros dessa linguagem, no início da década de 1920. Sobre isso, Carrière diz que, “no curto período de alguns anos, empiricamente, em cima de fracassos e vitórias, elaborou-se a mais surpreendente das gramáticas” (p. 18)

⁶ Lukács chega a compará-los com os autores Iluministas pois foram “homens que participam ativamente e de vários modos das grandes lutas sociais da época e que se tornam escritores através das experiências de uma vida rica e multiforme”. (Lukács, 1965 p. 52)

Tolstoi. “*A descrição de Zola é uma pequena monografia sobre a moderna corrida de trote*”, (p. 43) enquanto, também numa corrida de cavalos, “*Tolstoi não descreve uma ‘coisa’: narra acontecimentos humanos (...) a corrida é somente uma ocasião para fazer eclodir o conflito*” (Idem, p. 46).

Lukács continua com exemplos, agora em relação ao teatro, comparando o mesmo texto de Zola com “*Ilusões Perdidas*”, de Balzac. O texto narrativo de Zola oferece uma “*cuidadosa e completa*” descrição das perspectivas da platéia e do palco. Um “*completo inventário*”, diz Lukács.

Já em Balzac, o teatro é o ambiente, o ponto de confluência, de mediação para os dramas humanos e sociais. A partir do que se passa no teatro é possível ver, para além de uma natureza morta:

“toda sorte do teatro no capitalismo: a universal e complexa dependência do teatro em relação ao capital e em relação ao jornalismo dependente do capital; as relações entre teatro e literatura, entre jornalismo e a literatura; o caráter capitalista da relação entre a vida das atrizes e a prostituição aberta ou disfarçada.” (Lukács, 1965 p. 47).

Em suma, diz Lukács (1965):

“O drama das figuras principais é, ao mesmo tempo, o drama das instituições no quadro das quais elas se movem, o drama das coisas com as quais elas convivem, o drama do ambiente em que elas travam as suas lutas e dos objetos que servem de mediação às suas relações recíprocas” (p. 47).

Lukács reivindica por uma literatura que seja expressão da jovem revolução soviética, gestora do novo homem. A arte, em particular a literatura, deveria exprimir a vivacidade daqueles tempos revolucionários. A poesia, a arte, a literatura:

“Se não revelam traços humanos essenciais, se não exprimem as relações orgânicas entre os homens e os acontecimentos, as relações entre os homens e o mundo exterior, as coisas, as forças naturais e as instituições sociais, até mesmo as aventuras mais extraordinárias tornam-se vazias e destituídas de conteúdo” (Idem, p. 58).

Podemos nos perguntar se o Cinema, enquanto arte que possibilita a mediação entre o homem e o seu tempo histórico, não faz o papel que estes escritores tomaram para si, ao narrar descrevendo aspectos da vida social.

O cinema é contemporâneo e podemos dizer resultado das grandes revoluções tecnológicas, políticas e sociais da virada do século XIX para o XX. As primeiras filmagens foram de “*natureza morta*” – trens e pessoas em movimento.

Apenas um retrato naturalista da paisagem, tal qual na literatura que Lukács critica. Mas a linguagem cinematográfica se desenvolveu na velocidade de seu século. Em pouco tempo surgiram obras épicas, em que o ser humano era o motor da história, tal como *Encouraçado Potemkin*, de Eisentein (1925). Também houve registros em película, hoje documentos históricos, das primeiras fábricas de automóveis, dos centros industriais de Londres, dos comícios liderados por Lênin durante a Revolução Russa.

1.3 – RE-VISÃO BIBLIOGRÁFICA: O CINEMA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O cineasta francês Jean Vigo filmou, em 1933 o filme “Zero de Comportamento”, em que, baseado em memórias de sua infância, mostra um sistema educativo repressivo, corrupto e burocrático, que provoca uma rebelião violenta dos jovens alunos. A escola torna-se, para os jovens, símbolo dessa corrupção. Em resposta, os alunos organizam um motim violento. Este filme serviu de inspiração para outros⁷ que trataram desta fase de escolarização obrigatória que ao mesmo tempo oprimia as crianças e jovens da liberdade das ruas, recriando, na escola, as estruturas sociais e burocráticas do mundo dos adultos do século XX.

A relação entre cinema e escola forma-se num caminho duplo. Tanto o cinema tem feito inúmeros filmes sobre a escola (na maioria das vezes sob uma perspectiva de crise da escola, como veremos), como a escola tem usado filmes como suporte pedagógico.

BRUZZO (1995) faz uma revisão histórica demonstrando o descompasso entre a evolução da técnica do cinema com o seu uso inadequado e subutilizado na sala de aula, enquanto suporte pedagógico:

“Talvez os filmes não caibam na escola, porque seus muros servem para conter o mundo do lado de fora. Todavia, na escola, encontram-se aqueles professores que não se conformam em ser comidos, trazendo novos ares para a sala de aula. Observar suas tentativas, seus acertos e desacertos, é uma forma de reconhecer que são muitos os caminhos do fazer educativo. Talvez nem todos estejam nos manuais de pedagogia” (BRUZZO, 1995, p. 06).

⁷ *Os Incompreendidos* (Dir. François Truffaut, França, 1959); *If* (Dir. Lindsay Anderson, Inglaterra, 1968).

Bruzzo ilustra ainda como os caminhos do cinema e da escola moderna desenvolveram-se em paralelo. Mas, enquanto o cinema se desenvolvia na velocidade de seu século, a escola pública, ideal dos iluministas franceses do século XVIII, estava se constituindo um “*monumento de gélida fixidez*”. (Idem, p. 26).

No Brasil, em 1928, é embutido, na Reforma Fernando Azevedo, o uso do cinema para fins pedagógicos, “*como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo*”. (BRUZZO, p. 96). A partir desse histórico, Bruzzo pergunta o “*quanto desta mentalidade persiste hoje em dia*”, ou seja, se o uso de filmes em sala de aula continua o mesmo do início do século passado.

A fim de apontar melhores perspectivas do uso de filmes em sala de aula, a autora desenvolveu um projeto de pesquisa sobre as metodologias de uso do cinema na escola, tendo em vista o envio de vídeos pedagógicos por parte do governo do estado de São Paulo para escolas do interior. Do acompanhamento junto à escolas e professores, e da constatação de que as linguagens audiovisuais tem preferência entre os jovens para além dos muros da escola, Bruzzo sugere que a escola e seus agentes devem se instrumentalizar com a linguagem específica do cinema a fim de usá-la num sentido progressista, que contemple a diversidade e as mudanças da sociedade, promovendo um diálogo vivo entre a sala de aula e o outro lado do muro da escola.

Rosália Duarte, no livro “Cinema e Educação” (2002), falando dos filmes como “objeto de pesquisa em educação” diz, que:

“Nos últimos 50 anos, muitos estudos têm sido realizados buscando analisar as relações entre espectadores e filmes, entre cinema e cultura, entre indústria e consumo cultural e assim por diante”. (...) O fato de alguns dos mais respeitados teóricos da cultura preocuparem-se com o papel desempenhado pelo cinema nas sociedades é mais um indicador de que sua influência não se restringe aos limites do espetáculo de diversão” (p. 97).

Neste livro Duarte (2002) fala em como revalorizar as obras cinematográficas em todas as suas potencialidades pedagógicas. Partindo da possibilidade dos filmes promoverem a identificação entre o espectador e a história, a autora em sua experiência docente, utiliza filmes aos pares, procurando “*critérios de semelhança ou contraste*” de modo a levar os alunos a se identificarem com as questões levantadas pelos filmes a partir de perspectivas diferentes.

Áurea Guimarães (1998) escreveu em “O cinema e a escola: Formas imagéticas da violência” sobre as relações entre mito, violência e cinema: “*Interessada*

na relação da violência com a mitologia e o cinema, procurei alguns filmes que, ao colocar em cena imagens de violência, acionariam na platéia elementos míticos nela sedimentados.” (GUIMARÃES, 1998, p. 105).

Definindo mito como “*uma história sagrada, que relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial*” (GUIMARÃES apud ELIADE, 1998, p.105), a autora destaca a potencialidade do cinema em sensibilizar e ampliar a imaginação do espectador em direção à memória e sentimentos coletivos. Sobretudo nos filmes que permitem uma reflexão durante sua exibição, de modo a desencadear, a partir do filme, mas para além dele, subjetividades, criar e recriar sentidos a partir da experiência individual e social de quem assiste; rompendo assim, com a violência do discurso majoritário.

Diz a autora: (apud GOMES), que é preciso

“substituir a aprendizagem do conhecimento conhecido pela aprendizagem do incerto e do desconhecido (...) acredito que a literatura e a arte, entre elas o cinema, abram para a escola a esfera do poético (Bachelard 1986), e, com ela, imagens e metáforas capazes de representar e recriar o mundo.” (1998, p. 113).

1.3.1 - COMO O CINEMA VÊ A ESCOLA

Teixeira & Lopes (2008) no livro “A escola vai ao cinema” organizam uma coletânea de treze artigos que analisam filmes que trazem direta ou indiretamente problemáticas afetas à educação, tais como: “*exclusão, xenofobia, preconceito, racismo e discriminação*”, temas presentes na primeira parte do livro. Na segunda parte, trazem um conjunto de filmes onde estão presentes discussões acerca do: “*cotidiano da escola; trabalho e condição docente; condição infantil e juvenil; relações entre a família e a escola*”. (Idem, p. 19).

Para os autores:

“o cinema é uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre esse mundo. Uma idéia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. (...) O cinema participa da história não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memórias. (...) E por ser assim, tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou a ela nos submetermos”. (TEIXEIRA & LOPES, 2008, p. 10)

Um dos artigos da coletânea discute o filme *Sarafina, O som da Liberdade*, (1993). Escrito por Nilma Lino Gomes, professora da Faculdade de Educação da UFMG. O texto fala dos conflitos na vida de uma jovem estudante negra sul-africana vivendo sob o regime do apartheid e de sua escola que reproduz o discurso ideológico de segregação a partir da submissão da maioria dos professores. Exceção seja feita a uma professora, que procura “*ouvir, compreender e dar espaço para que os/as jovens falem de suas revoltas e das dores causadas pela opressão vivida.*” (p. 68). Mas a tensão é maior do que a resistência pacífica, e Sarafina e um grupo de jovens negros, revoltados com o regime de segregação partem para a violência, chegando a queimar a própria escola.

O filme, porém, procura mostrar que a opção mais sensata é da resistência pacífica, de Mandela, em não radicalizar, preservando a sua própria vida, assim como a mãe de Sarafina, que se submete ao trabalho doméstico na casa dos brancos para preservar sua vida e de seus filhos.

A autora chama a atenção para o cuidado de não se tomar o filme como um “modelo” do que e como fazer em situações de conflitos raciais nas escolas. Não se trata, diz ela, “*de transpor uma realidade racial muito diferente da nossa para as plagas brasileiras*” (LINO, In TEIXEIRA & LOPES 2008, p. 69). Posto que as obras de ficção tem um contexto histórico que a originaram, o que a escola de melhor pode fazer quando “decide ir ao cinema” é analisar, confrontar, relativizar e problematizar as questões de cada filme, e não simplesmente toma-los como verdade. (Idem, p. 70).

Sobre o trabalho docente e a relação ensino / aprendizagem, é trazido o artigo de autoria coletiva do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente (TEIXEIRA, AZEVEDO, CALDEIRA ET ALLI), da Universidade Federal de Minas Gerais. Intitulado “O jarro: uma metáfora do professor?” os autores buscam demonstrar as similitudes existentes entre as precárias condições da escola apresentada no filme iraniano com a realidade de escolas públicas brasileiras. Para isso, desenvolvem a idéia do Jarro, filme e objeto, como metáfora “*da sede do saber e do processo de acesso a ele. A água como saber. O jarro como o lugar e o suporte da água. A escola como lugar do saber.*” (TEIXEIRA, AZEVEDO, CALDEIRA ET ALLI In TEIXEIRA & LOPES, 2008, p.120).

Neste filme, de 1992, vemos a história de uma escola em uma pequena vila no deserto do Irã que tem como bem precioso um grande jarro de água para matar a

sede das crianças. O jarro trinca e desencadeia uma grande mobilização por parte do professor e dos alunos para consertá-lo. A mobilização gera uma série de conflitos entre a comunidade marcada por grandes necessidades materiais. A começar por um pai que se recusa a consertar o jarro de graça, a resistência das famílias das crianças para conseguir os “ingredientes” para o conserto, os comentários maldosos e machistas em torno do professor e de uma mãe de aluno que se esforçam para comprar um novo jarro. Tudo isso cria na escola uma atmosfera de conflito e solidariedade em torno do bem comum contrastando com a miséria, o machismo a dureza do deserto.

O jarro de barro, que represa a preciosa água para os alunos, de forma limitada, seria a personificação do professor que contém em si todo o precioso saber ao qual os alunos devem sorver em quantias controladas. A escola seria, tal como jarro, o lócus do bem precioso, o saber. O oposto disso é a metáfora do rio, onde as crianças podem beber água a vontade, divertindo-se com isso. O rio, enquanto metáfora seria o aprendizado informal.

Os autores sugerem que o filme sublinha a importância do aprendizado formal, na escola, sob orientação de um professor, que detém um saber especializado e conduz o processo de aprendizagem. Mas também destaca a importância do aprendizado não-formal e informal. Não-formal quando os alunos recebem do professor, como dever de casa, conseguir com suas famílias ingredientes para consertar o jarro. Informal ao mostrar que qualquer ação social realizada pelos alunos fora do âmbito escolar, e sem estar relacionado diretamente com a escola, é uma relação de aprendizagem.

O professor, diz o texto, “*é também como um jarro (...), é um depositário de conhecimentos, de vivências e de histórias individuais e coletivas*” (Idem, p. 123). Mas , o jarro rompe. E no processo de conserto, ele é renovado. Assim como “os mestres nunca estão acabados”.

Em outro artigo desta mesma coletânea, a professora Cecília Goulart, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense escreve sobre “*a missão quase impossível*” que vemos no filme chinês “Nenhum a Menos” (1999).

O filme conta a história de um professor em uma vila rural na China que precisa se afastar da escola para ver sua mãe gravemente enferma. A única professora substituta que o prefeito consegue é uma garota de 13 anos, que conta apenas com sua experiência de aluna para ensinar. O título “Nenhum a Menos” refere-se à instrução

dada pelo professor Gao à sua substituta, Wei, que era a de evitar que nenhum aluno de sua turma se evadisse. A cada aluno perdido ela iria ter seu salário diminuído.

A primeira evasão ocorre com uma garota que é levada para a cidade, pelo prefeito, para treinamento como velocista. O segundo caso de evasão é de um garoto que vai sozinho para a cidade procurar emprego para sustentar sua mãe doente. Obstinada em cumprir seu dever, a professora estabelece uma odisséia solitária para resgatar o garoto.

A partir do questionamento inicial sobre em que “*sentido um filme chinês pode nos mobilizar, considerando histórias culturais tão diferentes, valores, costumes, língua, entre outros aspectos*”, Goulart nos mostra como mesmo em se tratando de uma escola rural na China, é possível encontrar “*aspectos da universalidade da cultura escolar e do comportamento das crianças*”. (GOULART, In TEIXEIRA & LOPES, 2008, p. 177). Seja na precariedade de condições materiais para o exercício da docência, seja na necessidade de uma postura autoritária por parte da jovem professora, até o grave problema da evasão escolar em comunidades escolares de regiões pobres – numa cena do filme, diz o prefeito “*manter as crianças na escola é mais difícil do que ensinar*”.

O filme “Nenhuma a Menos”, conta a história da difícil realidade educacional de uma aldeia no interior do país, e mesmo assim provoca no espectador brasileiro “*a descoberta de uma realidade que também é nossa*” (Idem, p. 182):

“O modo como a escola se organiza, as reações à nova professora, a concepção de ensino-aprendizagem e de formação humana, a questão salarial, o trabalho infantil, a fome, a pobreza. Todo esse conjunto de destaques (...) envolvem a materialidade humana que nos identifica como pertencentes a um mesmo mundo.” (GOULART, In TEIXEIRA & LOPES, 2008, p. 183).

Goulart sugere que uma das lições que o filme deixa ao espectador brasileiro é que, partindo da identificação da realidade da escola pública brasileira com a escola do filme, revitalizar o sentido da educação, ou seja, a construção de “*uma escola que, motivada por perguntas, vai buscar respostas*” (Idem, p. 183). O filme pode ser tomado como inspiração de que é possível mobilizar os responsáveis pela educação: alunos, pais, comunidade, mídia; enunciar novas possibilidades e alterar a realidade da escola pública.

1.3.2 – A MULHER PELAS LENTES DO CINEMA

Teixeira & Lopes também organizaram a coletânea “A mulher vai ao cinema” (2008b). Logo no prefácio, falando do cinema enquanto discurso e ideologia, pergunta: “*Qual o papel que o cinema tem, e como isso pode ter um viés especial do ponto de vista da mulher que nele é mostrada?*” (LOPES, p. 09).

Contando um pouco da história do cinema, LOPES mostra como foram criados os mitos, as modas, os padrões de beleza nos filmes de Hollywood e como estes padrões passaram a educar, apelando para a emoção e fantasia:

“Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, provocando novas práticas e novos ritos urbanos com representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe reiteradas. Legitimadas ou marginalizadas. O cinema e a TV elegem e indicam o que é e deve ser qualificado e o que, ao contrário, deve ser desqualificado” (Lopes in TEIXEIRA E LOPES, 2008b, p. 13).

Porém, à medida que se desenvolvia tecnicamente, a produção do filme tornava-se mais cara. As produções da época de ouro de Hollywood buscavam reproduzir os padrões de vida da classe média norte-americana: branca, cristã, burguesa, patriarcal. Que papel restava às mulheres que não se enquadravam nestes padrões dominantes? (negras, pobres, latinas, homossexuais, independentes). Como os movimentos feministas foram refletidos pelo cinema?

LOPES fala que a partir da década de 60, período turbulento de transformações sociais, o cinema passa a retratar uma mulher mais independente. Porém muitos dos filmes – expressão das relações dominantes de seu tempo – costumavam castigar suas personagens heroínas e independentes. E mesmo hoje em dia “*ainda são freqüentes os desfechos trágicos para aqueles e aquelas que vivem fora do padrão heterossexual, mesmo que, eventualmente, alguns desses personagens sejam protagonizados por artistas consagrados*”⁸. (LOPES In TEIXEIRA & LOPES, 2008b, p. 14).

⁸ O filme “*Thelma & Louise*” (EUA, 1991), premiado com o Oscar de roteiro original e o Globo de Ouro, é expressão da moral conservadora norte-americana disfarçada numa aparência de aventura e rebeldia. O filme trata de duas mulheres infelizes, uma garçonne e outra dona de casa maltratada pelo marido que se envolvem em diversas aventuras percorrendo os Estados Unidos num carro, até que, encurraladas pela polícia, se jogam de um precipício. Um olhar mais crítico do filme revela duas mulheres rompendo com a dominação masculina e com a monotonia da vida em busca de um fim de semana de aventuras devem ser duramente punidas, como exemplo.

Um dos temas mais explorados por Hollywood é sem dúvida a relação masculino / feminino e tudo o que cerca esta convivência. Há sempre uma necessidade de reforçar o discurso do macho dominante, herói, forte. Esse padrão comparece nos filmes de faroeste, em que cowboy branco salva, sozinho “*a cidade, a sociedade, a mocinha, os valores tradicionais, ataca os vilões, em geral índios e negros*” e persiste nos filmes de ação da década de 80 e 90, formados por heróis indestrutíveis, parte homem, parte máquina e se consagra nos filmes dos super-heróis (Homem-Aranha, Super-Homem, Batman, etc.). (LOPES, In TEIXEIRA & LOPES, 2008b)

Assim, o livro “A Mulher vai ao cinema” procura mostrar como o cinema retratou a questão da mulher ao redor do mundo. História que é contemporânea à história do próprio cinema. São filmes que perpassam o século XX, seja a luta feminina por direitos iguais ou mesmo nas revoluções comunistas. O filme “Rosa Luxemburgo” (Alemanha, 1986) trata exatamente disso. Vera Nova e Andréa Nova mostram através de uma análise histórica e semiótica do filme, como a diretora da película, Margarethe Von Trotta, refaz a trajetória de Rosa Luxemburgo, importante figura do movimento comunista que tomou a Europa no início do século XX.

Os artigos seguem passando pelos filmes-biografia: “Frida Kahlo: um corpo que fala” (EUA, Canadá, 2002), “Eternamente Pagu” (Brasil, 1987), sobre a trajetória de Patrícia Galvão, feminista, comunista e ativa do movimento modernista junto com Oswald de Andrade além de outros com histórias femininas ao redor do mundo: Irã, China, Estados Unidos, Espanha, até às mães da Praça de Maio, na Argentina. Procuram, através de um conjunto de filmes cuidadosamente selecionados, resgatar a existência de um cinema feito por mulheres, já que boa parte dos filmes é dirigido por mulheres, retratando a luta das mulheres ao redor do mundo. Mostrando que a mulher no cinema é muito mais do que Hollywood retratou em seu período clássico, de grandes atores e atrizes galãs, mas onde, de modo geral, a personagem feminina sempre aparecia em posição de submissão na sociedade.

1.3.3 – A INFÂNCIA E O CINEMA

Se Hollywood se tornou a “*meca*” do cinema mundial, criando, reproduzindo e disseminando valores, estilos de vida, modas, padrões de cultura, consumo, felicidade, padrões morais e éticos, de beleza, estereótipos, o conglomerado Disney, podemos dizer, é a Hollywood voltada para o público infantil.

Henri Giroux em *A Disneyzação da Cultura Infantil* (in SILVA & MOREIRA, 1995) fala de como os filmes e desenhos animados da Disney, para além de sua aura de neutralidade e inocência são carregados de ideologias, valores e interesses mercadológicos.

Entre os temas estudados pelos estudos culturais, como a “*identidade nacional, os direitos de aborto, as diferenças culturais, os valores familiares, a orientação sexual e o significado da vida pública*” (GIROUX ,In SILVA E MOREIRA 1995 p. 49) temas estes caros à discussão pública em torno da cultura norte-americana, Giroux chama a atenção para a discussão dessas questões no terreno da cultura infantil,

“uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros” .(Idem).

Diz ele que:

“Um exame da cultura infantil desestabiliza a noção de que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser um cidadão estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura; além disso, esse exame fornece um referente teórico para “lembrar” que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema, e até mesmo em locais de lazer como shopping centers e parques de diversão.” (1995, p. 50).

Giroux⁹ escreve um artigo engajado. Mostra como por trás da “auto-proclamada imagem de inocência”, que seria a marca registrada da Disney, há o poderoso império econômico e político que teria ultrapassado a casa dos bilhões de dólares somente no ano de 1994 (GIROUX apud TURNER, 1995, p. 53).

Os meios de comunicação de massa, sobretudo a Disney e Hollywood constroem um mundo imaginário de segurança, coerência e inocência infantil contribuindo para a crise da escola, acossada por uma crise de visão, propósito e motivação. (GIROUX, 1995).

Para Giroux, é mais perturbador o fato de que a imagem imaculada que o conglomerado Disney criou em torno de si a torna “inimputável” à críticas. “Os

⁹ O autor confessa no artigo que o seu interesse crítico às obras da Disney , deu-se acompanhando , “com uma urgência inadiável” seus três filhos de oito anos. Até então, ele próprio “aceitava o pressuposto (...) de que os filmes animados reproduziam uma aura de inocência e saudável aventura” (p. 51).

espectadores estão mais dispostos a suspender seu julgamento crítico em relação a esses filmes infantis” (Idem, p. 57).

Ainda no mesmo artigo, o autor faz um exercício de análise dos desenhos “O Rei Leão”, “Aladim”, “A Pequena Sereia”, “A Bela e a Fera”, todos sucesso de crítica e público superior inclusive a filmes voltados para o público adulto. Antes, contudo, ele chama atenção para “*analisar criticamente a forma como os filmes da Disney funcionam para construir significados, induzir prazeres e reproduzir fantasias ideologicamente carregadas*” (p. 59). E de como isso não significa promover um exercício de crítica cinematográfica. “*Como qualquer instituição educacional, a visão do mundo da Disney precisa ser analisada pela forma como narra a cultura infantil e responsabilizada pelo que faz como uma importante esfera pública cultural.*” (Idem)

As representações de gênero, raça entre outros, permanece reproduzindo um forte discurso dominante. Como exemplo, Giroux cita as personagens de “A Bela e a Fera” que mesmo sendo personagens de ficção e fantasia, reforçam e reproduzem estereótipos:

“As representações de mulheres más e boas da Disney parecem ter sido modeladas nos escritórios editoriais da revista Vogue (...) A gama de objetos e animais animados nesses filmes é do mais alto padrão artístico, mas eles não existem em alguma zona confortável e ideologicamente neutra.” (GIROUX, 1995 p. 63).

Giroux identifica a representação que a Disney faz de garotas e mulheres como uma das “mais controvertidas”. Ele cita como exemplo a personagem Ariel de “Pequena Sereia”, que num primeiro momento se apresenta como uma adolescente forte, rebelde, mas o resultado dos seus esforços é o sacrifício pessoal para atrair o príncipe encantado. A trajetória da personagem Ariel, do filme que levou milhões ao cinema, e rendeu bilhões à Disney “*torna-se uma metáfora para a tradicional narrativa da dona de casa em formação*” (p. 66).

O mesmo discurso machista de subordinação feminina aparece em “Aladim”, “A Bela e a Fera”, e “Rei Leão”. Giroux observa a contraditória ausência da figura materna nesses filmes, dado “*a obsessão da Disney com os valores e a família*” (p. 67) enquanto há uma constante presença do tipo masculino de poder.

Outro estereótipo reproduzido pela Disney é o étnico-racial. Índios, negros, árabes, todos são tratados de maneira explicitamente racista, nos desenhos animados. Assim como nos filmes de Hollywood os personagens maus são, na sua maioria, negros

e latinos, em “Aladim”, por exemplo, os maus tem características físicas que remetem à estereótipos árabes: barbas e cabelos longos, nariz grosso, forte sotaque. Enquanto os mocinhos do filme carregam *ares* americanos.

O sotaque das vozes que dão vida aos bichos também indicam e reproduzem discursos racistas. Em “O Rei Leão”, Giroux chama atenção para o fato que os personagens da família real falam um inglês britânico, enquanto as malvadas hienas foram dubladas por atores negros – Whoopi Goldberg e Cheech Marin, com fortes sotaques que remetem à grupos jovens (e marginalizados) da cultura negra e latina norte-americana. E isso não é novo na Disney. Desde a primeira versão de “O Três Porquinhos”, o sotaque dos personagens era indicativo de discursos ideológicos produzindo *“uma série de representações e códigos através dos quais se ensina às crianças que as diferenças culturais que não trazem a marca da etnicidade branca são desviantes, inferiores, pouco inteligentes e uma ameaça a ser superada”* (1995, p.70).

Em suma, estes desenhos da Disney não contemplam a diversidade étnica, social, de gênero, de classe, língua senão numa relação hierquizada e inferiorizada, segundo os códigos dominantes. O mundo da Disney, assim como o de Hollywood apresenta-se naturalmente unidimensional, segundo os padrões da elite econômica e cultural dos Estados Unidos.

Giroux insiste que não devemos simplesmente rejeitar os filmes da Disney, e aponta para a possibilidade de que eles sejam tomados como *“local de aprendizagem e contestação”* pelos profissionais da educação e pela família. *“Os educadores precisam discutir seriamente a tentativa da Disney de moldar a memória coletiva”* escreve o autor. Dada a dimensão que as mídias tomaram no século XX, não é exagero afirmar que boa parte das primeiras impressões que as crianças tem do mundo, da fantasia e da realidade, é moldada pelos programas da grande mídia. Uma geração de crianças e jovens cresceu vendo na T.V. brasileira filmes de Hollywood em que o inimigo era sempre o soviético. Assim como crescemos todos maravilhados com os personagens da Disney que, ao mesmo tempo que entretém à adultos e crianças, também acabam naturalizando e reproduzindo estereótipos sexistas, racistas, e de classe.

No artigo: “Um porco em Sala de Aula: reflexões de um professor acerca de um ‘filme infantil’”, Wenceslao M. Oliveira Jr (1998), faz análise do filme “Babe, um porquinho atrapalhado”.(EUA, 1995).

Tomando o filme, num primeiro momento, a partir de sua linguagem audiovisual, o autor demonstra a relação entre imagem e memória. Isto é, como que algo que aparece no filme – pessoa, animal, ou objeto, sensibiliza nossa mente a partir de nossas experiências e memórias anteriores.

Um filme, utilizando-se de técnicas áudio-visuais disponíveis, desencadeia, em quem assiste uma rede de significados possíveis em função de um contexto. Em outras palavras

“ao vermos o porquinho Babe na tela estamos vendo ao mesmo tempo um só e específico porco e todos os porcos que já estiveram entre nós no planeta. É por isto que este porco estará participando não só desta história, mas estará penetrando nossas imagens anteriores, vindo a ratificar ou retificar nossas imagens dos porcos. No caso deste filme, principalmente de porcos novinhos” (OLIVEIRA JR. 1998, p.02).

Desde a aparição do simpático Mickey e do rabugento Donald, rato e pato, respectivamente, personagens animais de desenhos infantis carregam em si virtudes e vícios dos seres humanos, ou seja, são antropomorfizados. Permanecem suas características biológicas, mas no desenvolver da narrativa são as qualidades e defeitos humanos que prevalecem para o desenlace da história. (OLIVEIRA JR, apud BRUZZO, 1998, p. 4).

Wenceslao Oliveira atribui, como uma das principais características das obras de Hollywood, o que ele chama de “*ideologia da mudança*”. Segundo esta ideologia, presente nos produtos hollywoodianos, as ordens das coisas podem e devem ser mudadas por um indivíduo, no sentido de superação e progresso. Basta, para isso que o indivíduo em questão, (geralmente o “herói” do filme, seja um policial, o super-homem ou um porquinho), permaneça fiel aos valores da sociedade norte-americana: a igualdade, a justiça o trabalho e a religião. (OLIVEIRA JR. 1998, p. 4).

Vemos com o texto de Wenceslao que há um forte conteúdo moral e ético dirigido ao público infantil destes filmes, que, mais do que entretenimento exercem uma indireta, porém eficientemente função pedagógica.

Esse tipo de filme remete às fábulas e é permeado de lições morais. Diz Oliveira que “*no resultado final das ações encontra-se o valor a ser perpetuado nos espectadores*” (p. 05). Transcrevemos a seguir um exemplo dado pelo autor:

“Ao tentar auxiliar o pato a roubar o despertador, Babe é seduzido pelos falsos elogios do pato. É sua ingenuidade que o leva a entrar na casa. O resultado deste episódio é negativo para o pato e para o porquinho. Neste resultado está inscrito

sutilmente que a ingenuidade (presente no porco) e a malícia e a mentira (presente no pato) não levam a nada, ou melhor, só levam a piorar a vida das criaturas.” (OLIVEIRA, 2008, p. 05)

GIROUX (1995) e OLIVEIRA (2008) mostram como filmes e desenhos da Disney e de Hollywood voltados para o público infantil são carregados de discursos ideológicos: bem versus mau; bonito versus feio; além das questões relacionadas à sexualidade, etnia, cultura.

A manipulação das técnicas da linguagem cinematográfica imprime uma aura de realidade e naturalidade aos filmes que se efetiva com eficiência o discurso subjacente à história. Como já vimos em Giroux com relação às vozes e tom da voz do dublador do personagem animado, também o tom de voz do dublado dos animais remete à características da personalidade. No filme ‘Babe’, a gata tem uma voz sedutora, que lhe imprime uma personalidade de falsidade e oportunismo. O cachorro tem uma voz grave, indicando poder e autoridade. O porquinho tem uma voz suave, indicando carinho, educação e sensibilidade. A voz em off do narrador, como de alguém que lê ou explica partes da história indica nostalgia e calma. Mas às vezes ironia. (OLIVEIRA JR, 1998 p. 6).

Mas há outros narradores que conduzem o olhar do expectador por diferentes caminhos no filme. Seja para dar um tom de comédia (ratinhos) ou do movimento da câmera ao apresentar imagens que contradizem com o que é narrado off.

Sendo uma produção de Hollywood, este filme, aparentemente ingênuo, almeja a universalidade de público. Podemos pensar que estas associações simbólicas coletivas: medo do escuro e tempestade; atribuir características humanas específicas a certos animais, entre outras, sejam apropriado por este cinema que se pretende universal. Mas ao atingir públicos mais amplos, de diversas culturas, estes significados se ampliam, consolidam-se lentamente, ou são modificados de acordo com a sua receptividade.

Ainda tomando este filme como exemplo, vemos como o cinema reproduz, modifica e consolida estruturas de poder da sociedade. OLIVEIRA (1998) mostra como o olhar da câmera exprime as relações de poder e hierarquia. Vemos, pela perspectiva do cão mais fraco, de baixo para cima a ameaça do cão mais forte uma metáfora com a escola. Assim, *existem os pedestais em nossa sociedade: “professor de pé, alunos sentados”*. (OLIVEIRA, 1998, p. 7).

1.3.4 – CINEMA, SEXUALIDADE, VELHICE E MORTE

A Revista “Educação e Realidade”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul organizou o *Dossiê Cinema e Educação* (2008, v. 33 n. 1). Entre os artigos, destacamos o texto de Guacira Lopes Louro sobre “Cinema e Sexualidade”, em que, recorrendo a filmes dirigidos à grandes platéias, analisa neles as representações de costumes e práticas sexuais e de gêneros, ou, em outras palavras, de como o cinema exerce o que a autora chama de pedagogia da sexualidade .

Louro mostra como as filmografias que tratam questões envolvendo a sexualidade acompanharam a mudança dos valores das sociedades no pós-guerra. Diz ela que a partir da década de 1950 houve um momento de inflexão, produzindo discursos envolvendo diversas instâncias sociais e culturais – entre elas o cinema. Estaria em curso nos EUA e Europa, um movimento no sentido de “*reverter o avanço feminino que fora possibilitado pelo longo conflito*” (p. 83). As mulheres haviam saído de seus espaços pré-concebidos: casa, igreja, família e era necessário restabelecer a ordem das coisas. E o cinema “*ajudaria a promover a volta ao lar e a recomposição da estrutura familiar tradicional*” (LOURO, 2008, p. 83).

Se o papel desempenhado pelas mulheres no período de entre guerras destacou as potencialidades de mães, esposas, donas de casa ultrapassando as esferas privadas de atuação; os filmes dirigidos ao grande público mostrariam que o fim dessa história poderia não ser feliz. Ou seja, as personagens femininas que insistissem na sua independência e autonomia, em vez da submissão ao lar, terminariam “*masculinizadas, duras e amargas. Sós e infelizes*”. (Idem, p. 83). Era esta a expressão dos valores dominantes da sociedade, transparecidos no discurso do narrador social destes filmes.

Ainda mais conservador e moralista é a representação que o cinema fez da homossexualidade. Em 1959, mostra Louro, chega às telas “De repente, no Último Verão”, como “*o primeiro filme americano voltado ao grande público ou ao circuito comercial que traz um personagem homossexual*”. (p. 84). Sua história, mesmo nos dias de hoje, é aterrorizante. Retrata uma personagem submetida à uma lobotomia para “apagar” de sua memória o conhecimento da homossexualidade de um tio, (ainda que justificadamente fosse uma suposta crise de loucura).

Por sua vez, o personagem homossexual é descrito de forma pejorativa quanto ao seu caráter em consequência de sua homossexualidade. Por isso, ele é punido com uma morte trágica e violenta, como um claro discurso para aqueles que “*se afastam das normas regulatórias da sexualidade*”, conforme demonstra a autora. (Ibidem, p. 87).

Ainda se tratando de personagens homossexuais, Louro traz os filmes “Calúnia” (1960) e “Notas sobre um escândalo” (2006). Ambos com histórias parecidas, de duas professoras acusadas de manterem uma ‘relação não-natural’ em que, a personagem que expressa seu amor, é punida com a morte (Calúnia). Já no filme mais recente, de 2006, podemos observar um sutil relaxamento da punição que o narrador social impõe à personagem “transgressora”: a repulsa e a solidão.

Acompanhando a evolução da sociedade no que diz respeito à sexualidade, a partir da década de 1980 surgiram diversos filmes com personagens gays. Porém, se eles não eram mais punidos severamente no desfecho da história, eram retratados como caricatos, ridículos, ou ainda como gays afetados. (LOURO, 2008, p. 86).

Somente em 2005 com uma temática abertamente homossexual, o filme “O Segredo de Brokeback Mountain”, (EUA, 2005), um dos mais premiados do ano em todo o mundo¹⁰, traz cenas homoeróticas acompanhado da estrutura de divulgação dos grandes filmes de Hollywood. Este filme, entre outros de menor divulgação “se mostra afinado com os discursos construídos no interior dos movimentos sociais ou dos grupos intelectuais das chamadas ‘minorias’ sexuais”. (p. 87).

Louro destaca ainda que, na virada no milênio

“Uma série de condições culturais, sociais, políticas, econômicas vem (...) possibilitando a multiplicação dos discursos sobre a sexualidade, produzindo a visibilidade das muitas formas de ser, de amar e de viver, embora se mantenham de modo renovado, divisões, hierarquias, diferenciações. **O cinema participa, também, deste processo**”. (2008, p. 87). (grifos nosso).

Surgem então filmes protagonizados por travestis, transexuais e transgêneros. Entre alguns filmes levantados por Louro, podemos citar “Priscilla, a Rainha do Deserto” (Austrália, 1994) e “Transamérica (EUA, 2005). Neste último o

¹⁰ Vale frisar que um dos personagens principais morre no final do filme, assassinado por sua condição sexual. Mas a narrativa da história conduz o espectador a comover-se com a tragédia dos personagens, ainda que algumas cenas (beijos e abraços) tenham provocado forte desconforto em boa parte dos que viram o filme. Esta comoção induzida parece indicar um afrouxamento da sociedade (e em consequência do narrador social do filme) em relação à homossexualidade.

personagem central é uma transexual que descobre, por acaso, ter um filho adolescente, fruto da única relação heterossexual que tivera. Além disso, a protagonista está à véspera de ter permissão do serviço de saúde para fazer a cirurgia de mudança de sexo. A personagem, ao contrário de boa parte de outros filmes do gênero, não se apresenta afetada, ou seja, busca sempre apresentar uma auto-imagem recatada e conservadora, delicada e clássica. No filme, a protagonista concilia-se com o filho e realiza a operação. Ou seja, o Estado oficialmente reconhece sua condição feminina. Assim, o narrador social exprime a plenitude dos direitos civis demandados ao Estado.

No livro, “Cinema, velhice e cultura – cine debate” (2005), diversos autores discutem a partir de filmes dois campos do saber: a antropologia e a gerontologia. Gusmão (2005), na apresentação do livro, fala de como os filmes etnográficos levaram-na “a redescobrir o valor das imagens no processo de aprendizagem” nas pesquisas antropológicas. A partir de então, a utilização de imagens, animadas ou não, passou a ser uma constante em seu trabalho.

O primeiro dos nove artigos da coletânea, que abre o livro é de Susana Dias, “As imagens da Velhice no Cinema”. Mais do que falar de como o cinema representa a velhice, ou aspectos sociais que permeiam esta condição humana, a autora, pautada nos estudos do professor Milton J. de Almeida, reúne em um conjunto de filmes “*um cenário real e diversificado de personagens. Passear por filmes de diferentes nacionalidades e gênero torna-se, portanto, um interessante caminho para compor uma imagem da velhice no cinema.*” (DIAS In GUSMÃO, 2005, p. 15).

Assim, a partir de um conjunto de filmes selecionados, a autora mostra como a análise dos filmes anuncia “*uma possibilidade de compreender a influência cultural na produção cinematográfica, e de entender a multiplicidade de imagens da velhice que aparecem nas produções filmicas.*” (Idem, 2005, p. 16).

Dentre essas “multiplicidades”, ela destaca o horizonte da morte que o tempo da velhice apresenta, e de como diversas cinematografias ao redor do mundo representam isso de acordo com cada sociedade.

Partindo da constatação de que os filmes de Hollywood são “*moralistas e antieróticos por excelência*” (apud Nagib, p. 17), a autora traz como exemplo o filme “Deuses e Monstros” em que o personagem, homossexual, tem uma saúde debilitada física e mentalmente, e suicida. Basta lembrarmos como a maioria dos filmes de Hollywood prezam pelo belo, jovem, quase imortal (ou ainda, no morrer jovem, como

herói ou ainda como os personagens de James Dean) para termos a dimensão do que significa o horizonte da morte por envelhecimento na sociedade americana.

Contrapondo com esta visão da velhice, o filme “Chuvas de Verão” (Cacá Diegues, 1977) mostra como no tempo da velhice a vida ainda pulsa em desejos, sexualidade e amor. Diz o cineasta que recusar a velhice é recusar a idéia (inevitável) da morte. Esse medo impede “*viver equilibradamente os prazeres específicos de cada idade*”, diz o diretor.

De modo muito peculiar, um dos episódios do filme “Sonhos” (Akira Kurosawa) mostra um viajante chegando numa pequena vila japonesa, enfeitada com flores, e aparentemente em festa. Logo descobre, para seu espanto que havia ali um funeral de um velho centenário, e o motivo da “festa” era comemorar o fim natural e feliz do ciclo da vida, onde não há morte de crianças, ou morte violenta.

Também no filme Copacabana (2001) a morte aparece de forma diversa dos filmes Hollywoodianos. Nele, diz DIAS,

“a cineasta compõe no filme uma imagem bem humorada da morte na velhice, talvez por se tratar do povo carioca que tem fama de ser alegre e de levar a vida numa boa”, mas nem por isso, o filme “deixa de mostrar também o inconformismo e as lágrimas que brotam das faces dos amigos do (personagem) Alberto durante o velório”. (DIAS In GUSMÃO, 2005, p. 18).

Neuza Gusmão, retoma no seu artigo “Velhice, Cinema e o Trânsito do Tempo” o filme de Cacá Diegues, Chuvas de Verão de 1977 para dialogar com o vídeo documentário “Umás velhices. Um caleidoscópio de idéias sobre o envelhecer” organizado por Silvana Moraes em 2003. Diz Gusmão: “*Desse emaranhado, a leitura de dois cineastas, um homem e uma mulher, suas escolhas, os muitos olhares de época, um tema e suas possibilidades*”. (2005, p.73).

A história central do filme de Cacá Diegues é sobre um homem que faz o caminho inverso do que se espera de alguém que se aposenta. Em vez de ser uma transição para o ócio, para a mobilidade, para a morte, ele volta a “viver”: envolve-se com os problemas da família e vizinhos, e redescobre o amor e a sexualidade, juntamente com uma mulher, sua vizinha, que vivia igualmente reclusa.

Paralelo à essa história, diz GUSMÃO, há outras que retratam o cotidiano das populações mais pobres dos bairros de periferia, porém sem o romantismo da

história principal - os moradores mais velhos e desesperançosos, jovens saudáveis mas desempregados, homens e mulheres com vidas duplas.

O documentário, por sua vez produzido pelo SESC-SP em razão das comemorações dos 40 anos de trabalho junto aos idosos, além de fazer uma homenagem ao filme de Cacá Diegues, traz relatos verídicos “*vivências, sentimentos e experiências de vida*”. (p. 78).

Entre relatos e poemas (Antonio Abujamra fala da procura desesperada pela juventude eterna, através de “remédios, vacinas, viagra...”) a autora junta o que há em comum nos dois vídeos separados por quase trinta anos. Neles há histórias de homens e mulheres idosos que redescobrem o prazer da vida rompendo inclusive com o tabu da sexualidade. Mas também da angústia de outros que sofrem ou não aceitam esta fase da vida.

Interessa-nos, sobretudo como a autora destaca que cada filme é expressão de seu tempo, através da fala do narrador social. “*As duas obras constroem narrativas temporalmente localizadas, resultante de muitas experiências que se cruzam mediante imagens, linguagens, som, luzes, cores e músicas que dizem de um real existente*”. (GUSMÃO, 2005 p. 86). Porém, a experiência de ver o filme transforma “*a nossa própria experiência de vida e, nossa condição pessoal e social*.” (p. 87). Ou seja, ao mesmo tempo em que o filme contém em sua estrutura narrativa- forma e conteúdo- a ideologia de sua época e local históricos, trazidos pelo que chamamos de narrador social, o sentido, o significado do filme muda de acordo com as mudanças dos valores da sociedade e do espectador que assiste a um filme feito há décadas atrás.

O filme de Cacá Diegues, feito durante a ditadura militar brasileira procurava resgatar “*a dimensão humana brutalizada e endurecida*” desta época. Frente ao desejo do diretor de refilma-lo, Gusmão levanta a questão se seria o mesmo filme. Ela sugere que não, pois a realidade social captada seria outra, ainda que a história e o diretor da obra fossem os mesmos. “*A sociedade mudou (...), as questões políticas são outras*”. (GUSMÃO, 2005, p. 89).

Finalizando o livro, Andréa Fortes e Roberto Figuerelli tratam igualmente em seus artigos do filme “Morangos Silvestres”, (Suécia, 1957) de Ingmar Bergman sob perspectivas diferentes.

O filme traz a história de um professor de 76 anos que faz uma viagem para receber um dos grandes prêmios de sua área. A viagem desencadeia nele lembranças e

sonhos de questões importantes na sua vida pessoal, familiar e psíquica. O tempo da viagem, bem como o tempo do filme, torna-se, para ele, então um ancião, uma revisão de vida. Assim como o personagem principal do filme de Cacá Diegues, que retoma à vida depois de se aposentar, o personagem deste filme de Bergman, um reconhecido, porém amargo e solitário profissional é confrontado, durante a viagem, por sua nora, recém separada do filho do professor que, ainda que distante do pai, herdara a mesma amargura em relação à vida.

No seu artigo, Andréia Fortes procura demonstrar por conceitos da psicologia junguiana e outros autores, os estágios da vida psíquica e de revisão e reavaliação dos processos vitais da meia-idade (p. 115). Diz ela que “*os teóricos do desenvolvimento (psicológico) adulto sugerem a revisão de vida como uma maneira de lidar com o desequilíbrio psíquico, com a aproximação da morte, com as tarefas da vida, e com os períodos de transição.*” (p. 118).

O personagem principal é levado a confrontar-se consigo mesmo da sua juventude à velhice. Vê-se a imagem do filho, construída negativamente pela nora. E apesar deste não ser um filme ou documentário voltado para questões específicas da psicologia adulta, o filme mostra o processo pelo qual o personagem passa tendo em vista ressignificar sua própria história. Diz ele, Isak à nora: “*Estou morto, embora esteja vivo*” percebendo como sua vida havia se tornado estéril, sem amor e envolvimento com os seus familiares.

É através da reconciliação com seu filho e deste com a nora grávida, que o velho Isak vai “*reconstruindo a integridade de seu ego*”, abrindo-se a viver a vida em sua plenitude. O tempo da velhice passa a ser, assim o tempo da ressignificação, de revisão da vida, que emerge “*da necessidade de garantir que as experiências de vida, eventuais e distantes, permaneçam dentro de um modelo significativo*” (Idem, p.120).

No último texto da coletânea, Roberto Figurelli, ancorado em textos de filósofos existencialistas faz um retrospecto de alguns filmes do diretor sueco Ingmar Bergman mostrando a recorrência de questões filosóficas referentes ao sentido da vida, velhice e morte. Assim como no artigo anterior, ele parte do filme “Morangos Silvestres”, para, a partir da análise de outros filmes do diretor como “O Silêncio”, “Gritos e Sussurros” e “O Sétimo Selo”, identificar nestes filmes traços recorrentes de intimismo, alegoria, pessimismo, morbidez, niilismo, obsessão pela morte e sobretudo, uma busca repetitiva e uma indagação metafísica pelo sentido da vida, que, segundo

Figurelli, “*corresponde mais a um apelo nosso, de homens do século vinte*” (FIGURELLI, In GUSMÃO, 2005, p. 130).

Mas uma coisa sempre escapa nestes filmes de Bergman: “*sempre há um aceno de esperança, um vislumbre de salvação*” diz Figurelli. (Idem, p. 131). Mesmo no filme “O sétimo Selo”, em que um cavaleiro trava uma guerra simbólica (uma partida de Xadrez) contra a Morte, mesmo sabendo que o resultado é previsível, ao menos o jogo prolongaria o tempo da vida; em determinado momento, conta o autor “*o Cavaleiro, ao agradecer a gentil acolhida por parte do casal de saltimbancos, como um hino à felicidade*” diz: “*Não me esquecerei deste momento. (...) A tigela de morangos e o leito. Seus rostos na luz do entardecer (...) Isto será um símbolo para mim e uma grande ajuda*” (Ibidem, p. 132).

Podemos supor, junto com Figurelli, que esta angústia existencial de Bergman, sempre em busca de um sentido da vida frente à morte é um reflexo de seu tempo. Afinal, Bergman viveu e trabalhou durante a guerra mundial – período de grande devastação humana e social na Europa. Disse o diretor numa entrevista: “*Eu não sou um artista engajado politicamente. Mas sou, naturalmente, a expressão da sociedade na qual eu vivo*” (apud FIGURELLI, In GUSMÃO, 2005, p. 133). Ou seja, mesmo durante a grande guerra, as bombas atômicas, a ameaça do conflito nuclear na guerra fria, em outras palavras, sempre sob a ameaça da morte, a vida continuou. Nos filmes do diretor sueco, há sempre pequenos espaços para “*momentos de alegria, prazer e satisfação capazes de propiciar uma sensação de plenitude que, talvez, se aproxime do que se convencionou chamar de felicidade*” (p. 131).

O Cinema, lembrando Jamenson (1995) mesmo em filmes voltados ao consumo, ao entretenimento, contem em si elementos importantes de seu tempo, críticas, utopias e ideologias que cabe ao crítico desvendar.

E este o objetivo dos capítulos que se seguem, em cada um deles, de um filme. No primeiro capítulo, sobre *Meu mestre, Minha vida*, veremos a crise da escola norte americana, que atende uma clientela negra e latina, resolvidos por uma figura individual de modo autoritário. A mesma clientela latina, negra e excluída vemos em *Escritores da Liberdade*. Mas a abordagem da professora que toma para si superar a crise da escola é envolver os alunos com suas próprias histórias individuais (para que vejam que também são histórias universais). A seguir, veremos em *Entre os Muros da*

escola, como se dá o conflito de uma escola pública francesa que atende alunos filhos de imigrantes.

CAPÍTULO 2

“MEU MESTRE, MINHA VIDA” – DO COLAPSO DA ESCOLA PÚBLICA À SUA REDENÇÃO

Sob uma tela preta lemos que o filme é baseado numa história real, enquanto ouvimos uma voz infantil cantando à capela uma música (que saberemos mais tarde ser o hino da escola Eastside).

Mas o clima construído nas primeiras cenas do filme *Meu Mestre, Minha Vida* (John G. Avildsen, EUA, 1989) parece convidar o espectador a assistir uma fábula¹¹. Não uma fábula fantástica, mas uma fábula urbana, de um sujeito em busca da redenção de seus sonhos de juventude.

A música continua, e vemos, em primeiro plano uma imagem externa da “Escola Secundária Eastside, no ano de 1967”. Como uma gincana de T.V., vemos o professor animando uma competição entre meninos *versus* meninas para ver quem responde primeiro questões relativas à origem dos direitos civis.¹²

A sala de aula é formada por jovens com idade entre os quinze e dezesseis anos, todos brancos, homens de gravata, mulheres bem vestidas. As paredes cobertas com cartazes, figuras e jornais que remetem a questões sociais (uma grande foto de Martin Luther King), ao movimento hippie, à cultura musical da época. O professor, interpretado pelo ator negro Morgan Freeman, tem um visual que remete ao estilo “black power” da década de 60 nos Estados Unidos.

Antes de terminar sua aula sobre “*o câncer do racismo que mancha nosso caráter nacional*,” Joe é chamado à uma reunião na diretoria. A câmera entra com ele na sala com a reunião já em andamento. Gestores e representantes do governo decidiam sobre o futuro do professor Joe Clarck, que, prevendo o que iria acontecer, protesta veementemente contra a falta de autonomia docente. Diz ele: “*Nosso currículo vai ser inútil se nós cairmos fora toda vez que nos ameaçarem*”. Mas a narrativa não informa

¹¹ Fábula é usada como um “conjunto de fições ou peripécias que entram no poema épico, no romance, e mesmo no drama com o fim de os ampliar e ornar, de modo que a ação épica ou dramática não se apresentam como aconteceram realmente, mas como pooderiam ou deveriam acontecer.” (Dicionário Caldas Aulete, 1986).

¹² BRUZZO (1995, apud Guibbert) traça uma “tipologia” do personagem do professor nos filmes franceses. Entre eles há o “jovem professor do ensino secundário, moderno, companheiro de seus alunos, cujos métodos anti-autoritários o indispõem com seus colegas mais velhos.” É este também o típico professor herói nos filmes de Hollywood. Mas até ironicamente, o último filme aqui analisado, o francês “*Entre os Muros da Escola*”, o professor mostra-se muitas vezes apático e em conflito com seus alunos.

que tipo de ameaça ou quem faz a ameaça. Apenas que o modo como Joe Maluco está dando suas aulas, se difere das aulas tradicionais; e estaria provocando um desconforto, senão uma ameaça, à pedagogia tradicional.

O desconforto gerado pelas aulas de Joe Maluco recebe a condenação final com o protesto de um dos burocratas contra a agitação política: *“Você quer carregar cartazes com a sua foto, mas nós só queremos trabalhar. Nós estamos cansados dessa agitação. Da postura de louco”*. Vemos que a figura deste burocrata negro contrário às aulas do professor também negro que ensina os direitos civis a alunos brancos é uma forma do narrador cinematográfico se afastar de qualquer acusação de racismo, afinal, o protesto mais veemente contra a agitação política vem de outro negro.

Não temos mais informações sobre outras atividades do professor Joe Maluco que possa haver causado agitação ou risco de convulsão social naqueles anos conturbados. Apenas nos baseando na primeira sequência de aula descrita acima, vemos um contra-senso com a postura da diretoria executiva da escola, pois pela expressão dos alunos, todos adoravam a aula, e a maneira como era conduzida.

Joe Clarck, revoltado com a subserviência de seus colegas, acusa seu “irmão negro” de beijar “o traseiro” dos superiores da escola, em vez de usar de seu posto para lutar pelos direitos civis.

A escola se sentia tão ameaçada pelo método do professor Joe “Maluco” Clarck, que condiciona o aumento do salário de seus professores à transferência dele. Fato já concretizado. Joe cola uma nota de dólar na testa de um dos conselheiros e com passos firmes, vemos-o de costas saindo pelo corredor, e sentenciando: *“Esse lugar merece exatamente o que ele tem”*.

2.1 A CRISE DA ESCOLA: BEM VINDO À SELVA NEOLIBERAL

Vinte anos se passam através do olhar da câmera. O corredor da escola, limpo e bem conservado vai se enchendo de pessoas, sujeira e pichações. A música apresenta-nos a situação atual da escola: *Welcome to the Jungle*, (Bem vindo à selva). A escola superlotada. Professores e alunas brancas acuadas. Mulheres negras rasgando roupas de mulheres brancas. Corredores, salas de aula, banheiro e até a sala dos professores pichados. Intenso tráfico de drogas na porta da escola, e para dentro da escola. A imagem é de um presídio superlotado fora de controle, em rebelião. Só não

existe polícia. Pré adolescentes comprando drogas no formato de comprimidos. Homens armados. Grupos rivais que cobram dívidas de modo violento; um homem branco, provavelmente um professor, que, na tentativa de evitar a briga, é espancado violentamente e tem sua cabeça estourada no chão.

O corredor volta a ficar vazio, com um aluno trancado no armário pedindo socorro. A câmara vai recuando, o zelador da escola cruza tranquilamente o corredor, ignorando o pedido de socorro.

No gabinete do prefeito, o superintendente de educação, Frank Napier companheiro da mesma escola de Joe Clarck de vinte anos antes, joga palavras cruzadas, enquanto o prefeito discorre sobre sua preocupação ao receber o relatório estadual sobre a qualidade de ensino-aprendizagem da escola Eastside. Seu advogado lhe informa que a escola ficou em último lugar no ranking estadual e que a Casa Branca havia aprovado uma nova lei determinando uma aprovação mínima de 75% no teste básico educacional. O secretário de educação, (ainda concentrado no seu jogo de caça-palavras), responde ao prefeito, que a escola Eastside havia alcançado uma aprovação de 38%.

Levantando-se, indignado, passando pela bandeira dos Estados Unidos ao fundo da sala, o prefeito questiona: “*O que, em nome de Deus, eles estão fazendo lá em Eastside?*”.

Façamos uma pausa aqui para refletir um pouco quem seriam “*eles*” que o prefeito acusa como responsáveis pela calamidade. Sem nomear os culpados, o secretário, ainda jogando, e não aparentando nenhuma surpresa ou preocupação com o fato responde: “*Eles estão esperando uma atitude sua!*”. O prefeito tenta se esquivar da responsabilidade, afinal o superintendente da escola deveria cuidar disso. Os responsáveis, para o prefeito, estariam esperando uma atitude dele próprio, segundo o superintendente.

Por sua vez, o superintendente continua esboçando total despreocupação com isso: ele já havia encontrado uma solução. Mas a decisão e as custas da decisão eram do prefeito: chamar Joe “Maluco” Clarck. Como que autorizando uma *solução final*, o prefeito pede a benção de Deus.

Qual o saldo desta sequencia no gabinete do prefeito? O que nos informa o narrador? Primeiro, para os burocratas, a escola, seus problemas e sucessos se resumem a resultados de testes. 38% é um número insuficiente para o Estado, e extremamente

prejudicial à imagem do prefeito que quer se reeleger. Mas as cenas da escola, transformada em uma selva, informa-nos que os números do teste não são capazes de refletir a situação real do cotidiano da escola, da violência, do espancamento, da forte tensão racial.

Neste sentido, as imagens, ao denunciar o cotidiano da escola, superam a capacidade dos testes em informar a situação educacional daquela escola. Visto que o filme se passa na década de 1980, vemos como o narrador do filme dialoga com precisão com as políticas públicas neoliberais que surgem com força nesta década nos Estados Unidos e Europa, e de como elas afetam diretamente a concepção de administração da educação, em verdade, da concepção do próprio fazer educativo.

O que teria mudado nos países capitalistas centrais neste intervalo de vinte anos que vemos no filme? Como isso afetou a escola pública e as políticas públicas para a educação? Algumas respostas encontraremos nas políticas públicas educacionais dos países centrais, intensificadas na década de 1980.

2.1.2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Podemos estabelecer como marco das Modernas Políticas Públicas de Educação a reestruturação do sistema capitalista mundial, após a crise do petróleo em 1973, que alterou profundamente as relações entre o Estado, o Mercado, e as Políticas Sociais.

A partir de meados da década de 1970, após a grave crise econômica mundial provocada pelo choque de Petróleo, os países se viram obrigados a tomarem medidas drásticas que pudessem contornar os efeitos da crise. Para isso uma série de medidas que se convencionou chamar de Neoliberais foram adotadas em detrimento ao chamado Estado de Bem Estar Social, em vigência deste o Pós-guerra.

O mundo capitalista como bem intitulou Eric Hobsbawn (1994), saía da “Era de Ouro”, do pós-guerra para o seu “Desmoronamento” quando percebeu que havia acabado a farra do petróleo abundante, que suas maiores reservas não eram infinitas e além disso, estavam “reféns” de um outro modelo de Civilização que não o Ocidental Capitalista, sendo assim exposto a todo tipo de crise.

É na esteira dessa nova configuração mundial que os Estados Nacionais Capitalistas se viram obrigados a tomar uma série de medidas drásticas de

reconfiguração no sentido do próprio Estado, dos Governos, e da relação destes com a Sociedade e com o Mercado.

O papel do Estado como principal regulador das riquezas nacionais passa a ser contestado, mesmo no plano moral, pois o assistencialismo do Pós-Guerra teria gerado uma série de acomodações, perversões e parasitismo dentro da esfera econômica. Tornava-se urgente um “choque de administração” no sentido de racionalizar o papel do Estado com o Mercado e a Sociedade. Milton Friedman, prêmio Nobel de economia, tornou-se, junto com seus seguidores da Escola de Chicago um dos principais teóricos dessa nova Ortodoxia Liberal. Sônia Draibe, em seu artigo *As Políticas sociais e o Neoliberalismo*, assim sintetiza este “novo” paradigma defendido por estes economistas:

“É o próprio Estado de bem-estar social – o sistema de políticas sociais- o responsável por muitos ou quase todos os males que nos afligem e que têm que ver com a crise econômica e o papel do Estado. Com efeito, para estes liberais o financiamento do gasto público em programas sociais trouxe as seguintes perversões: a ampliação do *déficit* público, a inflação, a redução da poupança privada, o desestímulo ao trabalho e à concorrência, com a conseguinte diminuição da produtividade, e até mesmo a destruição da família, o desestímulo dos estudos, a formação de “Gangues” e a criminalização da sociedade. Portanto, além da ortodoxia em matéria de política econômica (com a devida contenção do crédito, a retomada do equilíbrio orçamentário, a diminuição dos tributos e das regulações sobre as empresas), a proposta liberal significa o corte no gasto social e a desativação dos programas sociais públicos.”(DRAIBE, 1993, p. 90).

É importante ressaltar que paralelo a isso, mas não sem fortes reflexos nesta conjuntura, houve o exponencial desenvolvimento das tecnologias da informação e o colapso do bloco socialista. Em conjunto estes fatores solidificaram o mercado de consumo capitalista, as políticas neoliberais, a sociedade da informação, tornando hegemônico, a partir da década de 1990, o capitalismo neoliberal moderno em quase todos os quatro cantos do mundo – fenômeno que ficou conhecido como Globalização ou, num sentido mais crítico, como *Globalitarismo*, nas palavras do Geógrafo Milton Santos em documentário realizado sobre os efeitos da globalização.

A fim de levar o Neoliberalismo Moderno a todos os cantos do mundo incluindo os países em desenvolvimento, foi instituído o papel crucial e um novo sentido à Educação Escolar. Não que isso fosse um ato de generosidade das grandes potências e grupos econômicos para com os pobres e excluídos do sistema. Mas a fim de evitar uma verdadeira convulsão social, para manter a paz mundial, ou seja, evitar que os pobres do mundo, por não terem acesso às mínimas condições dignas de

sobrevivência pudessem sobrecarregar novamente o Estado – daí a necessidade de, por meio da educação básica, fornecer-lhes conhecimentos práticos para terem um certo desenvolvimento individual evitando riscos à segurança social, à propriedade privada e à livre iniciativa, geradoras de riqueza e concentração de renda.

Em cima destes trilhos deveriam ser reorganizadas as instituições escolares modernas. Foram realizados diversos seminários e conferências mundiais para estabelecer em conjunto os novos parâmetros da educação – sobretudo para os países em desenvolvimento e também para grupos específicos dentro dos países desenvolvidos (por exemplo, população de origem latina e africana nos Estados Unidos).

Dentre os principais acordos e tratados de cooperação e carta de Intenções Internacionais, podemos citar: A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em 1990, patrocinada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, realizada em Jomtien (Tailândia). Inspirado nela a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) publica em 1992 o documento *Eje de la Transformación Productiva com Equidad*¹³. Em 1993, o governo brasileiro publica o *Plano Decenal de Educação para Todos*, acenando “aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2004, p. 62).

Entre 1993 e 1996 a UNESCO convocou especialistas de todo o mundo para estabelecer as prioridades e parâmetros para a educação no século XXI, o que resultou no *Relatório Delors*. Estes documentos destacam a necessidade urgente de promover, através da educação básica, a equidade social, isto é, a ampliação de oportunidades de acesso na vida moderna, no mundo Globalizado e Neoliberal.

Em 1993 foram difundidas as diretrizes contidas na *V Reunião do Comitê-Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (PROMEDLAC V). Em perfeita sintonia com a Nova Ordem Mundial, de desenvolvimento sustentável, diminuição das disparidades sociais, transferência de boa

¹³ Este estudo “definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo.” (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2004, p. 64).

parte da responsabilidade dos Estados ao Mercado e racionalização da administração pública além do incentivo ao desenvolvimento da autonomia da sociedade, o documento

“conferia papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico, cujo eixo seria a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, quanto para a justiça e equidade social”, Assim, “a aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores eram compreendidas como os esteios da superação da pobreza”. (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2004, p. 71).

Em 1995 o Banco Mundial publica o documento *Prioridade y Estrategias para la Educación* propondo, em suma

“mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2004, p. 74).

Boa parte das “*prioridades e estratégias*” elaboradas pelo banco mundial, , veremos executadas pelo diretor de “Meu mestre, minha vida” ao assumir a escola pública Eastside. Mas por enquanto, Joe Clarck está longe destas questões que afetam as políticas públicas sociais. Encontramos-o trabalhando numa calma escola infantil – não sabemos se pública ou privada (no caso de ser uma instituição de ensino particular, as questões, os dilemas por que passam a educação em tempos de políticas neoliberais já estariam superadas visto que, neste caso, a educação já se tornara mercadoria.

Na saída de mais um tranquilo dia de aula, Joe é interpelado pelo seu velho amigo e agora superintendente educacional, Frank, e pelo advogado do prefeito. Ficamos sabendo que é início do mês de outubro, informação aparentemente corriqueira, mas de certa importância no decorrer do filme. Joe é convidado para assumir a direção da Escola Eastside, pois seria o único capaz de fazer os resultados dos testes subir, evitando a intervenção da esfera estadual e evitando o vexame político do prefeito, salvando sua carreira.

Enquanto conversam, a diretora da atual escola de Joe Clarck (formada por alunos majoritariamente brancos, localizada num tranquilo e bonito bairro de classe média alta) pede a ele que chame a atenção de seus alunos, pois estavam pondo chicletes debaixo das mesas. Cena aparentemente banal, mas importante para estabelecer uma distinção entre os problemas de uma escola de um bairro de classe média branco e de uma antiga escola de alunos negros e latinos. Seria esta distinção

uma tentativa pouco sutil de naturalizar a conduta violenta de jovens negros que precisam de um elemento autoritário para se enquadrar no sonho americano? Aparentemente sim. E o discurso do narrador deixará isso mais claro, em determinadas sequências do filme que veremos adiante.

Num primeiro momento, Joe Clarck não aceita o convite. *“Não me fale sobre salvar essas crinaças. O prefeito quer salvar o cargo dele, e você quer salvar a sua bunda”*, diz à Frank.

Neste ponto, a mão pesada do narrador do filme impõe-se através da fala de Frank, que apela para os sonhos de juventude dele e de Joe, ficados para trás. *“A verdade é, por tudo que você disse, por todas as aulas doidas do Joe, o que você fez? Nada. Você não é nada além de um homem insignificante! Sua vida não fez diferença nenhuma. Nem a minha”*, desabafa seu companheiro, numa cena com forte carga dramática. Por fim, dando as costas para Joe, pergunta-lhe *“É isso que vai levar para o túmulo?”*. A câmera, congelada na expressão de Joe Clarck, sob o impacto destas palavras, consegue fazer imanar de seu rosto uma expressão, um ar de desafio, de grande oportunidade de fazer diferença no mundo. De fazer sua parte ainda não feita pela luta dos direitos civis. – coincidentemente ou não, é esta mesma motivação, ligada ao movimento dos direitos civis que move a professora G, de *Escritores da Liberdade*.

Esmagando seus dentes, pressionando o maxilar (expressão facial muito usada em Hollywood), ouvimos uma música que lembra um clima como dos filmes “O Exterminador do Futuro”, ou “Rambo”. Vemos Joe andando pelos corredores imundos e vazio de sua antiga escola. Sua expressão, sozinho, é de uma pessoa arrasada.

A conduta do agora diretor Joe Clarck, no que diz respeito ao corpo docente da escola, é algo bem complexo. O personagem mantém um forte discurso que a narrativa do filme consegue fazer encontrar eco na justificativa de seu autoritarismo – dado seus resultados. Mandando o zelador retirar as grades da cantina, ele se dirige aos professores: *“Vocês o tratam como animais e é exatamente assim que eles se comportarão”*.

Há uma postura fortemente instituída na sociedade que transfere à escola a responsabilidade integral por cada aluno. Esta distorção acaba por ignorar a condição de vida social do jovem. Quando o diretor fala aos professores, depois de apresentar seu chefe de segurança: *“Esta é uma instituição de aprendizado (...) se você não pode controlá-la, como poderá ensinar”* o discurso do narrador deixa claro que cabe ao

professor em sala de aula controlar o aluno. E seja qual for o contexto social de vida de cada aluno, é o professor que tem que lidar com esta violência introjetada no corpo e na alma de cada aluno, que estão envolvidos com tráfico, violência urbana, famílias desestruturadas, (e poderíamos citar inúmeras outras violências sofridas e provocadas por cada adolescente).

Quando o diretor, aos gritos, diz que os alunos mal conseguem ler e que tem um ano para aumentar as notas e evitar que o Estado tome a escola “*para realizar a tarefa que vocês falharam em realizar: educar nossas crianças*”, ele reproduz uma crítica muito comum feita pelos “especialistas em educação” de que os professores não fazem seu trabalho direito. Mas uma cena rápida do filme deixa claro que é humanamente impossível manter o controle da sala de aula naquelas condições de Eastside. Isso indica que em condições sociais extremas a estrutura tradicional da escola não comporta nem suporta alunos que trazem consigo os mais diversos problemas externos.¹⁴

A escola de Eastside se tornara o *locus* onde estes jovens extravasam as formas de violência sofridas no ambiente social e familiar. E não são poucas, sabemos¹⁵. Mas diferente de uma instituição prisional, vocacionada para a repressão, vigilância e punição, as Instituições Escolares, e particularmente, o professor sozinho fechado na sala de aula com cerca de 40 alunos não pode fazer muito.

Ao contrário como este e outros filmes mostram (e até denunciam), o professor é alvo natural da revolta desses alunos, pois, enquanto autoridade instituída, representa a sociedade e o Estado que se legitimam e reproduz seus valores na escola.

Na seqüência seguinte, vemos como que um quadro retratando um inferno ou algo parecido. Mas é o ginásio, onde o Diretor irá se apresentar e tomar as primeiras medidas.

¹⁴ Prova disso é que dos vários filmes que mostram a crise da escola pública, além dos três aqui analisados, não vemos em nenhum deles registros de filhos de professores nestas escolas. Podemos subentender aí que os próprios professores sentem-se incapacitados de tomar decisões estruturais, bem como tem uma clara visão de que a crise da escola tem origem fora dela (nas esferas social, econômicas e políticas).

¹⁵ Esta violência fica clara logo no início do filme, quando (presumimos) que um professor é violentamente espancado enquanto tentava separar uma briga de gangues que cobravam dívidas do tráfico.



Figura 5. Cena do filme: "Meu mestre, minha vida" - Alunos reunidos no ginásio antes da primeira reunião com o novo diretor

Com uma lista feita pelos professores contendo os nomes dos “*marginais, traficantes de drogas e ladrões que não fazem nada além de estragar este lugar*”, Joe Clarck toma o microfone e, acusando os que estavam no palco de apenas ocupar espaço, perturbando a escola e assediando os professores, atesta que são incorrigíveis e, dirigindo-se a eles, cerca de trezentos sentencia: “*já que nenhum nunca irá se formar mesmo...estão todos expulsos.*”

Com o palco esvaziado pelos seguranças, Joe Clarck, em tom ameaçador dirige-se às centenas de alunos: “*Se não fizerem melhor do que eles fizeram, na próxima vez, será você*”. Sob sua liderança começará a ressurreição de Eastside. Como o time de futebol da escola, que leva o nome de “*fantasmas*”, toda a escola, tida como morta irá, tal como os fantasmas, levantar-se dos mortos.

2.2– O DIRETOR: LÍDER OU “CÃO DE GUARDA” DOS POLÍTICOS? OU DE COMO DESAFIAR AS EXPECTATIVAS (SOCIAIS) PARA ALCANÇAR AS ESTATÍSTICAS (OFICIAIS)

“O líder é um homem incomum. (...) O conceito de liderança dá destaque à capacidade que alguns indivíduos têm para comover, inspirar, mobilizar e guiar as massas, de modo que entre as massas e o líder cria-se uma aliança, em parte emocional e em parte racional, que os faz marchar juntos para o êxito ou para o fracasso.

Tudo começa com alguma droga: ou é a sedução do poder, ou a mística de servir aos outros, ou a vingança, ou o ressentimento, o desejo de recuperar alguma perda, (...). O dilema é : ou a

rebelia ou a adaptação. A liderança se exerce contra a corrente natural que faz os indivíduos se acomodarem a cada circunstância “. (MATUS , 2000 p. 11).

A cinematografia hollywoodiana vêm produzido uma longa lista de filmes que tem a escola como palco e personagem principal. Porém, poucos filmes tratam da figura do Diretor da Escola enquanto gestor e líder que acredita ser a única pessoa capaz de retomar as rédeas de uma situação crítica – tal como fala MATUS (2000) na citação acima e como é o caso de nosso personagem principal. Assumindo o cargo de direção, Joe Clarck apela para o discurso em tom bíblico quando tem que se justificar com a comunidade. O tom é da oratória do pastor tradicional das igrejas protestantes norte-americanas, de que a salvação é possível. Se nas igrejas busca-se a salvação em Deus, em Eastside, Joe Clarck cria em torno de si uma aura com atributos divinos, com poderes e responsabilidades. Condena, julga, expulsa, centraliza. Mas como Deus, oferece a escolha do livre-arbítrio para seu rebanho. Diz: *“Se voce não tiver sucesso na vida, não quero que culpe seus pais. Não quero que culpem os brancos. Eu quero que culpem vocês mesmos. A responsabilidade é de vocês!”*. Para além do tom pregatório, esta é uma ética individualista, que vai ao encontro com o famoso *self made man*, ou seja, o indivíduo que consegue sucesso material pelo esforço próprio, individual.

Mas Joe, ainda discursando para a escola, lembra-os que o esforço de guerra que fará nos próximos 110 dias até o exame não é só uma questão de política pública, é também sobre a necessidade de todos ali adquirirem os conhecimentos básicos para que possam se inserir no sonho americano, tão difundido na televisão, aparentemente acessível a todos.

Os Estados Unidos disseminam ao mundo todo, principalmente nos seus produtos culturais, todo o seu poderio e superioridade como Nação. Mas se é através do cinema que recebemos os símbolos do poderio norte-americano, é também o cinema que traz os seus pontos de desigualdade e violência. São nos filmes sobre escola ou em qualquer filme que mostre um pouco do sistema prisional que vemos que lá também são os negros e os latinos que estão em escolas públicas de baixa qualidade, vivem em bairros pobres e violentos, e não tem acesso aos diferentes capitais humanos que propiciam ao indivíduo que alcance o sonho americano.

Joe Clarck se apresenta como a “última cartada” que o Estado e a sociedade oferecem àqueles jovens, caso contrário diz ele, cairão na “armadilha *do crime, drogas e*

morte”. Enquanto pronuncia estas últimas palavras, (voltemos à sequência do filme em que ele discursa para a escola, depois da expulsão dos ‘incorrigíveis’) há um corte da câmara que vai do diretor para dois jovens com características físicas carregadas do esteriótipo do latino (que mais tarde saberemos, como anunciou a câmara, um deles fará a escolha pela morte) e do imigrante indiano.

Sem medo de ser contraditório, o narrador cinematográfico joga na arena do confronto a mãe de um dos alunos expulsos, que acusa Joe Clarck de fascista. “*Algumas delas (crianças) são inteligentes. Elas apenas são desencorajadas sobre suas chances lá fora*”, diz.

O narrador constrói aqui um discurso no qual é difícil construir uma visão maniqueísta entre um personagem certo e um errado. O discurso do narrador social tenta justificar a conduta de Joe Clarck ao expulsar os trezentos quando acusa os que ali estavam de incorrigíveis,

No desenvolvimento do enredo do filme, vemos a construção deste discurso. A começar pelo ‘tipo’ de alunos que a Eastside tinha num primeiro momento se comparadas com a Eastside de vinte anos passados. Os pontos de partida para cada geração escolar são diferentes. Os alunos de Joe Clarck da década de 60 eram, aparentemente, oriundos da classe média, o que representa um mínimo de capital económico e cultural. Podemos supor que também tinham uma família estruturada, não estavam envolvidos com drogas pesadas, como o crack.

Quando foi procurado para assumir a direção de Eastside, Joe Clarck estava lecionando numa escola infantil, o filme deixa explícito que também era uma escola que atendia filhos da classe média, brancos, e com estrutura familiar. Por outro lado, na primeira cena em Eastside assumida por Joe, vemos já os jovens como um bando de bárbaros com características étnicas diferenciadas dos outros: negros e latinos.

Joe Clarck teve uma atitude autoritária com o aval do governo (e indiretamente da sociedade). Mas qual o destino daqueles que foram expulsos? Não sabemos. Eles simplesmente desaparecem da órbita do filme, exceto um deles que volta para vender drogas, ameaça Joe Clarck com uma faca e é dominado pelo próprio diretor¹⁶.

¹⁶ Podemos inferir que os alunos expulsos por Joe Clarck, que desaparecem do filme, ressurgem no programa de inclusão do próximo filme analisado: “Escritores da Liberdade”.

Meu Mestre, Minha Vida, nos mostra questões e indica senão respostas mas razões que justifiquem as condutas dos gestores da educação – sejam eles os gestores burocráticos (prefeitos, secretários da educação, supervisores), ou executores – neste caso o diretor. Ambos se relacionando de modo complexo com os profissionais (professores), a “clientela” (alunos, família), e com as Políticas Públicas em níveis municipais, estaduais e federais que regem o Sistema Educacional.

O modo de gestão do personagem de Morgam Freeman não à toa é tão agressivo quanto a realidade que tem que administrar e com os resultados que precisa chegar. Assim, ele se vê envolvido emocionalmente (com a escola, que trabalhava com paixão há vinte anos antes, e agora com uma mesma escola decadente, com alunos na qual ele se identifica, e se sente, tal como um pai, responsável) e envolvido profissionalmente, como representante da municipalidade que precisa de bons resultados para continuar a ter autonomia e respeito político-partidário.

Como dissemos, há vários filmes sobre escola na produção de Hollywood. Poucos são focados na figura do Diretor. Mas boa parte tem o mesmo pano de fundo: uma escola de periferia, com alunos negros e latinos, pobres, violentos e marginalizados. O mote principal dos filmes é o aparecimento de um professor ou diretor, muitas vezes desempregado que aceita o trabalho temporariamente, mas logo continua por idealismo. Idealismo que serve aos interesses das políticas públicas das diferentes esferas governamentais inseridas num modelo de “*administração pública gerencial*” (PEREIRA E SPINK, 1999).

Assim, se configura a necessidade de “ajuste fiscal” – máxima eficiência, ótimos resultados com mínimo de recursos. Como consequência, o financiamento dos serviços públicos – Educação, fica vinculado à resultados imediatos (Idem). Esta foi a tônica das políticas públicas, sobretudo durante a década de 1980, nos Estados Unidos de Reagan, e na Inglaterra de Margareth Theacher. E posteriormente no Brasil a partir da década de 1990.

2.3- PROFESSOR: VOCAÇÃO PARA MÁRTIR?

*“Eu me senti caindo de joelhos, e eu chorei, Meu Deus por que me abandonou?”
E o Senhor disse: - “Joe, voce não é muito bom, quanto mais voce perceber que não é bom o bastante, a menos que pegue as oportunidades, e faça o que tiver que fazer (...) para transformar e mudar essa escola em um lugar especial (...) longe das sombras do passado”
E eu dei minha palavra a Deus.” (Joe Clarck, em sequencia no filme “Meu mestre, minha vida” falando aos pais)*

Diante das mais diversas intempéries que o professor e o gestor da escola pública enfrentam, é comum atribuir-lhes o espírito de mártir. Os filmes mais conhecidos sobre escola confirmam esta constatação. Salários baixos, salas lotadas, muitas turmas, conteúdo extenso a ser ensinado em pouco tempo são algumas dos desafios a serem enfrentados.

Como vimos, as exigências (im) postas pelas políticas públicas neoliberais dentro de um contexto social e econômico de crise implicam em ajustamentos à gestão da Escola. Ao gestor da escola cabe administrar os recursos sempre escassos – e agora vinculados à bons resultados em avaliações feitas por órgãos diversos, bem como administrar os conflitos do cotidiano escolar – de conflitos básicos, como briga de namorados, ao tráfico de drogas, desmotivação dos profissionais, pressão ou omissão da comunidade escolar, bem como todo tipo de demandas, conflitos e violência que tem origem fora da escola mas que chegam à ela.

Cabe assim, à figura do diretor da escola, realizar a proeza de conciliar diferentes e opostas concepções: da “*racionalidade financeira*” com a “*racionalidade social, isto é o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação*” (SAVIANI, 1999, p. 119). No cinema o personagem principal, toma medidas limítrofes que o levam à prisão para conseguir esta conciliação. No cotidiano real das escolas públicas periféricas, o desafio não é menor. O final redentor, porém, é bem mais difícil.

O dia mal clareou e um dos alunos expulsos espera o diretor sentado na escadaria da escola implorar-lhe para voltar à escola. Com a ficha em mãos, Joe lê o histórico do jovem “delinquente”: (tem treze ou quatorze) anos, cabulava aulas e fumava

crack. Levando-o para o teto da escola, o diretor tem uma conversa dura com o garoto, que ficamos sabendo, não tem pai.

Joe Clarck poderia optar por levar em consideração o histórico de seus alunos.¹⁷ Descobriria uma razão para o comportamento violento e auto destrutivo dos piores alunos de Eastside. Mas investigar as raízes sociais, familiares, históricas dos seus alunos problemáticos e “incorrigíveis” e tentar resolver esta defasagem (em relação àqueles jovens estudantes que tem um mínimo de estrutura social e familiar) extrapolaria a função, não só do diretor da escola, mas também da escola pública.

Aqui se configura, em nossa opinião, um dos pontos nevrálgicos sobre o papel da escola na sociedade moderna, no século XXI - citando Young (2007) “*Para que servem as escolas?*” em que problematiza o espaço e o sentido do ensino básico obrigatório nas sociedades modernas capitalistas do século XXI.

Young, mais do que tentar responder objetivamente qual o lugar da escola no mundo moderno, procura problematizar e chamar a atenção de todos para esta questão. Diz ele que:

“(…) quaisquer que sejam suas prioridades teóricas específicas, suas preocupações políticas ou seus problemas práticos educacionais, os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas e os professores devem abordar a pergunta: “Para que servem as escolas?”. Isso significa perguntar como e por que as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano”. (Young, 2007, p. 1299).

Young fala que a responsabilidade da tomada de consciência sobre o papel da escola deve ser de todos: “*pesquisadores educacionais, tomadores de decisões políticas e os professores*”. Acrescentaríamos ainda os pais/familiares dos alunos, os próprios alunos e a figura do diretor da escola – figura central do filme analisado neste capítulo. Aliás, vemos através do filme que a função do diretor, incorporado no personagem de Joe Clarck é diverso de seus chefes “tomadores de decisões políticas”. Pois uma coisa é tomar, elaborar e decidir ações e políticas emergenciais dentro de um gabinete. Outra é executá-la em condições caóticas, de violência e desestrutura. O diretor não elabora políticas públicas, não decide sozinho sobre a grade curricular e não

¹⁷ O diretor intervem pessoalmente em pelo menos uma ocasião, mas é para ajudar uma ex-aluna da escola infantil com problemas com a mãe, desempregada e desiludida. O filme já tinha deixado claro que ele tinha uma relação afetiva com a adolescente, e assim o narrador justifica o tratamento diferenciado do diretor quando age para além dos muros da escola.

escolhe seu corpo docente. Mas tem que fazer funcionar toda a escola segundo exigem as políticas educacionais que definem um certo sentido à escola.

Segundo uma concepção consagrada pelo sociólogo francês Emile Durkheim (1978), a função da escola é, principalmente, transmitir às gerações mais novas os conhecimentos e valores produzidos e cristalizados pelas gerações anteriores. Diante de críticas quanto ao sentido da escola, sobretudo por parte de “educadores radicais” e sociólogos, que divergem sobre o caráter puramente propedêutico da escola, que se distanciaria da realidade, ou de uma escola que, por outro lado, serviria à formação de mão de obra qualificada, YOUNG procura argumentar que “*não há contradição entre idéias de democracia e justiça social e a idéia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento*” (Young, 2007, p. 1289). O autor mostra que sem abrir mão do caráter conteudista da escola é possível incorporar o exercício da democracia e o senso de justiça social no espaço escolar.

Foucault (2007), em “Vigiar e Punir” (publicado originalmente em 1975) agrupa a escola com “*hospitais, prisões e asilos, considerado-os como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares*”. (Young, 2007, p. 1290). Não mais herdeira dos ideais iluministas, a escola se transformará em uma instituição opressora¹⁸.

Subsequente às idéias pós-estruturalistas continua Young, surgem as políticas neoliberais, com “*profundas implicações para as escolas (...). Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as necessidades da economia*” (Idem).

Todas estas concepções sobre o sentido e finalidade da escola encontramos de uma forma ou de outra no personagem do diretor do filme “Meu mestre, minha vida”. Joe Clarck recebe como missão adequar a escola às exigências das políticas públicas dos governos em seus três níveis – federal, estadual e municipal. Precisa ainda trabalhar com poucos recursos, obtendo resultados satisfatórios em pouquíssimo tempo (vemos isso no filme quando é alertado sobre trancar as portas com correntes e cadeados já que não tinha, “como nas escolas dos brancos” portas automáticas com sensores). Durante todo o filme, vemos o diretor discursar sobre a necessidade que os alunos de Eastside tem de aprenderem – “*a alternativa era o crime, as drogas a morte*” diz. Por

¹⁸ Não por coincidência a década de 1970 produz vários filmes que denunciam o papel repressivo das escolas modernas, tais como: *Zero em Comportamento, If, The Wall*

outro lado, a escola do filme nada mais faz aos alunos senão dar-lhes o diploma. A oportunidade de conseguir com o diploma uma vaga em uma boa universidade ou em algum curso profissionalizante não é contemplada no horizonte desta escola. Se houve uma adequação na escola deste filme foi em preparar os alunos para os testes – inclusive com a expulsão dos “incorrigíveis”. A respeito dessa expulsão, o narrador do filme procura justificar para o espectador em todo o filme que é natural haver um grupo marginal por natureza, sem correção, que não se adapta à sociedade burguesa, moderna, branca.

Mas para além da intenção e do discurso do narrador social do filme, vemos que estas questões se apresentam em maior complexidade no trabalho do personagem do diretor. Estando na linha de frente da batalha, e não no conforto dos gabinetes, Joe Clarck lida com pressões e demandas que surgem de todo lado. Vemos, contudo, no saldo final do filme, como ele, sem ignorar por completo algumas demandas sociais e assistenciais da escola, preza pelos resultados à que os governantes precisavam. No mesmo sentido, Young diz, sobre esta concepção neoliberal afeta à educação que:

“As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins”. (Young, 2007, p. 1291).

Joe Clarck tem uma obrigação a cumprir: conseguir 75% de aprovação nos testes em pouco tempo e com condições precárias. Ainda que quisesse, seria humanamente impossível preparar a escola, na verdade, adestrar os alunos para os testes e ao mesmo tempo cuidar de outras carências de seus alunos. Usando a metáfora de YOUNG, citada acima, seria como uma imensa fábrica querer produzir em série, em grande quantidade, mas de modo artesanal.

Viria então, daí o descompasso da vocação tradicional da escola no mundo moderno, globalizado, informatizado? Seria o caso de abolir este modelo de escola, como propos alguns críticos radicais na década de 1970? (Young, 2007). No filme, Joe Clarck foi chamado, pois era o único que poderia enfrentar a situação de descontrole e violência daquela escola. Mas se ele não aceitasse o pior a acontecer era a intervenção do poder estadual sobre o governo local e o fracasso do prefeito nas próximas eleições. Quanto aos alunos, ainda pensando na hipótese de Jonh Clarck recusar o convite, acreditamos que não seria muito diferente. Com a intervenção do Estado, de alguma

maneira eles iriam se formar. Da mesma maneira haveria uma grande porcentagem que iria se evadir, visto que já estavam há anos na escola sem nenhum aproveitamento.

Ao entrar na escola junto com o seu diretor, Joe Clarck, sem esconder ou omitir as tensões provocadas por suas condutas autoritárias junto à professores e alunos, o narrador do filme nos mostra a complexidade do real para além do planejamento das políticas públicas e de como devem ser executadas. Ao espectador, sobretudo àquele que está envolvido com a educação e utiliza o filme em seu trabalho¹⁹ o filme oferece a oportunidade de refletir: “fosse eu, no papel do personagem Joe Clarck, faria diferente? Poderia fazer diferente, sendo menos autoritário, sem perder a firmeza. Dedicaria mais atenção ao trabalho pedagógico – como cobra a personagem da vice-diretora quando discute com Joe Clarck?” São questões e desafios que boa parte das escolas públicas enfrentam diariamente sem respostas. Por mais altos que sejam seus muros, eles não isolam a escola da sociedade. Ao contrário, entendemos a escola como um microcosmos das sociedades modernas urbanas. Mais ainda, das divisões internas de cada sociedade, expressas em comunidades, etnias, classes, gêneros.

Se há um sentido principal à escola, diz Young para além “*da vigilância para Foucault, da empregabilidade para o New Labor e a felicidade e o bem estar para Joe White*” ou ainda da transmissão mecânica do conhecimento é “*que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho*”. (Young, 2007, p. 1294). Neste sentido, o trabalho do personagem de Jonh Clarck deve ser reconhecido. Afinal, graças a ele os alunos de Eastside, por bem ou por mau tiveram que estudar, aprender os conteúdos básicos. Igualmente, de modo autoritário, (mas eficiente) aprenderam a se comportar civilizadamente, aprenderam o hino da escola valorizado inclusive pelo Gospel. Também passaram a fazer exercícios físicos, vestirem-se apropriadamente, ficarem longe das drogas. E, além disso, o trabalho do diretor deu a eles algo talvez inédito em suas vidas escolares: a auto-estima; quando, alertava o diretor um pouco antes da prova, todos acreditavam que os alunos de Eastside fossem inferiores. De modo indireto, tudo isso influenciaria positivamente na vida de cada aluno, quando sair da escola. Não é pouca coisa. Mesmo conservando o seu caráter tradicional. Mesmo sendo inferior em muitos aspectos do que

¹⁹ O próprio autor que aqui escreve assistiu ao filme quando cursava a oitava série do ensino fundamental. Agora, professor, vemos constantemente o uso deste e outros como instrumentos pedagógicos em cursos de formação de professores

as escolas particulares, com mais recursos, mais estruturas, menos problemas. Mesmo sendo a escola pública muitas vezes “zona de teste” para políticas públicas sociais, ao sabor das políticas partidárias; ela é melhor do que nada para a grande maioria da população que paga e depende dos serviços públicos. Ainda que para o seu mínimo funcionamento seja necessário um gestor autoritário.

Mas há ainda uma questão posta por Young que, confrontada com os filmes aqui analisados, neste e nos capítulos seguintes, fica-nos em aberto. Diz ele que:

“Inevitavelmente, as escolas nem sempre tem sucesso ao capacitar alunos a adquirir conhecimento poderoso. Também é verdade que as escolas obtém mais sucesso com alguns alunos do que com outros. O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição do conhecimento, independente do contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas”. (YOUNG, 2007, p. 1296-1297).

O autor segue por uma via no sentido de indicar respostas à esta defasagem. Para ele a escola deve insistir em transmitir os conhecimentos básicos, por mais que isso esteja distante da vida do aluno oriundo de “*culturas desfavorecidas e subordinadas*”. Estes devem receber os mesmos conteúdos curriculares daqueles oriundos da cultura elite. Concordamos com autor neste ponto, bem como quando diz que os alunos das elites têm mais possibilidades de sucesso na vida escolar do que os mais pobres economicamente. Basta voltarmos ao filme “Meu Mestre Minha Vida” e veremos diversos personagens (com grande verossemelhança com a realidade) que tem um desempenho ruim ou péssimo na escola devido à problemas extra-escolares. Precisam trabalhar, não tem família, não se alimentam adequadamente, enfim, não tem o “capital cultural” do qual Bourdieu fala. Esses engrossam as estatísticas da evasão escolar e da delinquência juvenil. São esses os maus alunos de Eastside, os que foram sumariamente expulsos por Joe Clarck, mas também os que dormem na sala de aula, faltam em muitas aulas e tem dificuldade de aprendizado.

Enfim, são desafios que as escolas enfrentam cotidianamente, como dissemos. A escola tem uma função educativa, este é seu foco, por mais que nela se cruzem as consequências das políticas neoliberais que aumentarm a desigualdade nos países em desenvolvimento e nas regiões pobres e marginais dos países ricos (onde vivem a maioria de suas populações negras, latinas e de origem africana). Filmes,

acadêmicos, técnicos e elaboradores de políticas públicas, sociedade civil, não têm ainda uma receita fácil que dê conta disso.

Voltemos ao teto da escola com o garoto em prantos e o diretor incitando o garoto a pular do prédio - apenas uma maneira de alcançar mais cedo o destino que o crack prepara. Mas o garoto é aceito de volta. É um dos sinais de afrouxamento do autoritarismo intransigente de Joe Clark que o narrador do filme nos dá com vistas à construção de um caráter paternalista, envolvido numa áurea de um ser enviado por Deus.

No refeitório, (que não deixa de nos remeter a uma prisão) Joe anda com um megafone na mão, passando em revista os alunos. Em mais um sinal de paternalismo, ele abre uma exceção a uma das alunas matriculadas em aulas de culinária (inúteis para ela, que tem cozinhado por 11 anos) e quer se matricular nas aulas de mecânica.

Enquanto os alunos demonstram melhorias, a tensão entre os professores e o diretor aumenta. Os piores alunos foram expulsos, a ordem e a possibilidade de trabalho docente foram restabelecidas, mas na prévia do teste estadual o rendimento continuou baixo – o que era esperado pelo pouco tempo de intervenção imposto por Joe Clark - menos de um mês, informa o filme, se lembrarmos que ele foi ‘convocado’ no início de outubro e numa cena externa vemos crianças pedindo doces no dia das bruxas, 31 de outubro²⁰

²⁰ Em entrevista publica no Jornal “Estado de São Paulo” (02 de agosto de 2010), Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA e responsável pelo planejamento e implementação dos testes federais nas escolas norte-americanas (no governo Clinton), revê os testes por ela implantados, baseadas em medição e mérito, para melhorar a educação. Diz ela na entrevista que: “*O No Child Left Behind não funcionou por muitos motivos. Primeiro, porque ele estabeleceu um objetivo utópico de ter 100% dos estudantes com proficiência até 2014. Qualquer professor poderia dizer que isso não aconteceria - e não aconteceu. Segundo, os Estados acabaram diminuindo suas exigências e rebaixando seus padrões para tentar atingir esse objetivo utópico. O terceiro ponto é que escolas estão sendo fechadas porque não atingiram a meta. Então, a legislação estava errada, porque apostou numa estratégia de avaliações e responsabilização, que levou a alguns tipos de trapaças, manobras para driblar o sistema e outros tipos de esforços duvidosos para alcançar um objetivo que jamais seria atingido. Isso também levou a uma redução do currículo, associado a recompensas e punições em avaliações de habilidades básicas em leitura e matemática. No fim, essa mistura resultou numa lei ruim, porque pune escolas, diretores e professores que não atingem as pontuações mínimas.*” Fonte: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100802/not_imp589143.0.php . Retirado da internet com acesso em 10/01/2011. Contrapondo as políticas públicas do filme “Meu mestre, minha vida”, com a auto-crítica da ex-secretária do governo Clinton e Bush, vemos como a escola, e os alunos ficam à merce de políticas públicas partidárias, e que acabam por deslocar o papel da escola dos processos de ensino e aprendizagem para os resultados em avaliações específicas.

Joe “Maluco” Clarck culpabiliza de imediato pelo fracasso os professores pelo fracasso. E a eles volta toda sua ira. Convocado pelo secretário que tem recebido denúncias em jornal motivado pelas correntes nas portas, pressão de pais dos alunos expulsos, processos de professores que ainda ameaçam uma retirada coletiva, Clarck rebate: *“Deixe eles. Não estão ensinando nada mesmo...nenhum deles tem um interesse pessoal nessa escola.”*. Subentende-se aqui que, mesmo nas condições mais adversas, o professor deve ter um envolvimento pessoal com seus alunos. Mas em nenhum momento do filme vemos o ponto de vista do professor, e o que o leva a tomar uma postura apática em relação ao seu trabalho.

É numa conversa com seu chefe, e amigo de três décadas, que Joe ouve pela primeira vez uma voz discordante diante dos protestos que estavam se formando. O filme apenas ‘pincela’ a esfera pessoal ligada à esfera profissional através do desabafo de Frank: *“Você não tem vida. Sua mulher te deixou”*, provoca seu amigo, indicando que o trabalho de Joe Clarck, como educador, interferiu negativamente em sua vida pessoal e afetiva. A mesma coisa, mas de modo mais elaborado veremos no filme, *Escritores da Liberdade*.

Na mesma conversa, o filme joga com a complexidade na qual Clarck lidava com a expulsão. *“Nós estamos sendo crucificados por um processo que está transformando os negros em uma permanente subclasse aqui. Subclasse permantente”* (mas ele não hesitou em nenhum momento em expulsar os que os professores indicaram. Frank dá as costas à seu amigo, mas também à denúncia de que a escola também é uma instituição que acentua a exclusão social dos negros. Não poderia ser diferente, sendo o próprio Frank, negro, burocrata da educação, e na juventude, militante. Rapidamente o narrador social do filme põe as coisas no seu devido lugar. O conflito racial nos Estados Unidos volta a ter um caráter de uma guerra solitária. Diz Frank, à Joe: *“suas batalhas pessoais vão nos custar a guerra.”* É este o mundo que se configura no pós guerra fria: nada de ideologias *“Se preocupe com o resultado dos testes”*.

A poucos dias do grande teste, e sob pressão de traficantes que tentam retomar o tráfico de drogas na escola, Joe Clarck assume a pecha de “Maluco”, e com um bastão na mão expulsa o chefe dos Bombeiros que tentava tirar as correntes da porta. A justificativa para as correntes é reveladora da discriminalização do poder público para com uma escola de periferia. Diz Clarck à vice-diretoria que *“Se tivessem*

me dado as portas de emergencia que soam o alarme quando alguém as abre, como as escolas brancas tem, eu não teria que trancá-las.” Assim como as portas com alarmes não chegaram à Eastside, o poder público omitiu-se por vinte anos com aquela escola. Não ficamos sabendo as razões para a decadência. Mas o discurso construído pelo narrador ao longo do filme deixa entender que foi a chegada dos alunos negros e latinos os responsáveis pela crise. Poderíamos supor que houve uma degradação na área da escola, seguida da desvalorização dos imóveis da região ocasionando a transição de uma região de classe média branca para uma região desvalorizada e de classe popular e mestiça. Para lá teriam ido os mais pobres, os desempregados, mães solteiras, desqualificados profissional e educacionalmente. Para lá foram os traficantes se esconderem. A escola se tornou o espelho e o ponto de convergência dessa crise e decadência urbano-social. Deixados de lado pelos governantes locais, o alerta só foi dado quando ameaçou a reeleição do prefeito. Tendo que se enquadrar nas políticas públicas neoliberais voltadas para a educação, que exige resultados quantitativos, com o mínimo de tempo e recurso - a reclamação de Joe Clarck sobre o pedido de portas com alarme negado pelo prefeito é exemplo disso.

Em boa parte do filme, Joe Clarck aparece como o responsável por fazer o ‘serviço sujo’ que tem que ser feito. Ele tem consciencia disso, e sua vida pessoal é afetada por isso. Em poucos instantes do filme ele faz uma pausa para refletir. Está sempre correndo, dando ordens, fiscalizando, monitorando – reencontra o aluno ‘latino’ que vai se despedir e abandonar a escola. *“Você vai me abandonar? Estará morto em um ano, filho”*. E vê, angustiado, com expressão de dor e impotência, o aluno desaparecer pelo corredor.

Está não é uma sentença vazia, sem reflexo na realidade do cotidiano escolar. É comum entre os professores com algum tempo de carreira em escolas públicas periféricas deparar-se com casos de violência e morte entre seus alunos. Outros filmes sobre escola também retratam isso.²¹

²¹ Na última sequência do filme *“Anjos do Arrebalde”* (Dir.: Carlos Reichnbach, Brasil, 1987) a professora, vivida pela atriz Beth Faria é assaltada por dois garotos. Ambos percebem que se conhecem, professores e ex-alunos. O filme termina com a expressão de angústia e impotência diante do seu trabalho e da violência naquele cenário sócio-econômico.

2.4 – PROFESSORES: OS (únicos) RESPONSÁVEIS?

“Por vocês estarem falhando em educá-los, essa é a postura que a maioria dos nossos alunos terão quando eles estiverem na mira do cano de uma espingarda” (Joe Clarck, falando aos professores em sequencia do filme “Meu mestre, minha vida”).

A despeito do pouco tempo que a escola sob a gestão de Joe Clarck teve para se preparar para o primeiro teste, o diretor não se conformou com a baixa média alcançada: 33%, enquanto o mínimo seria de 75%.

Sem nenhuma mudança direcionada à prática docente, senão o recrudescimento de seu autoritarismo, Joe Clarck reúne todo seu corpo docente para uma humilhação coletiva. Se há alguma diferença entre esta sequencia com o cotidiano escolar é apenas no nível de agressão e passividade. Pois, quando a mídia, o governo, a sociedade, os economistas procuram eleger a educação como a salvação do futuro de qualquer nação; quando estes mesmos órgãos, por outro lado discutem (de modo muito raso) a crise da educação pública procurando culpados, o responsável é sempre aquele que está na linha de frente: o professor. Sobretudo quando a esfera da educação está balizada pela esfera econômica, como nos governos neoliberais. O diretor torna-se muitas vezes refém do secretário de finanças. Exige competência, motivação, resultados. Não importa sob que condições. O ‘sistema’ não estabelecerá diferenças qualitativas de uma escola com uma clientela oriunda da classe média, com um mínimo de estrutura de vida social, familiar e econômica, de outra escola que atende alunos de regiões pobres, violentas, sem assistência do Estado, convivendo com o tráfico de drogas dentro de seus muros. O parâmetro comparativo é o quantitativo expresso nos testes de medição e mérito.

Voltando à reunião com os professores, Clarck, com seu megafone na mão, repreende brutalmente um dos professores que não chegou no horário previsto por estar fazendo serviços burocráticos: *“Este é um grande exemplo de ineficiência e apatia que esta destruindo a escola (...) por que Deus sabe que vocês, professores não estão fazendo o trabalho.”* . Pressiona-os para que motivem os alunos (a qualquer custo) a irem na aula de reforço aos sábados. Pois *“a única maneira forma de conseguirmos fazer alguma coisa é ter todo mundo envolvido”*.

Numa sequencia que chega a ser constrangedora dado o grau de humilhação imposto, ele acusa os professores, e não os alunos, pela nota baixa nos testes. Pensando

no diretor com o representante do poder público e executor das políticas públicas, vemos como Estado e sociedade se eximem da responsabilidade pela crise e fracasso da escola. A qualquer sinal de fracasso, tudo é resumido pelo falta de compromisso, eficiência e capacidade do professor. É Joe Clarck que fala, mas sua voz é eco de uma concepção de sociedade em relação à escola: “*Quantas horas vocês gastam preparando suas lições? Com que frequencia ficam depois das aulas, para dar a essas crianças ... a ajuda extra que eles precisam (...) no pensamento de enfrentar o mundo, pelo qual vocês não os ensinaram a enfrentar?*”. O professor ideal que Joe Clarck idealiza aqui apenas para humilhar os seus professores surgirá no personagem da professora Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade*. O duro discurso do diretor revela um cinismo por parte dele próprio e do poder público que representa. Pois nos vinte anos que gestaram aquela situação, onde estavam Joe Clarck, os políticos, e os educadores que assumiram cargos burocráticos, para, agora, responsabilizarem o professor pelo fracasso na vida escolar e social dos estudantes? Da mesma maneira, por que os professores que estavam sofrendo toda aquela violência mostrada no início do filme não tomaram nenhuma atitude, sendo eles próprios os mais atingidos? Questões que o filme sequer indica respostas, assim como a realidade de muitas escolas em crise.

2.4 - O TESTE FINAL: A MISSÃO

Cartazes e faixas são espalhados pela escola anunciando a contagem regressiva para o grande teste: 99 dias. Sob uma música pop, que dá o tom de um vídeo-clip, vemos que os professores e alunos aderiram com entusiasmo ao discurso de Joe Clarck. Conteúdos de química são ensinados de modo lúdico. Professores que foram expulsos por Joe Clarck e reintegrados novamente à escola agora conseguem o envolvimento de uma classe lotada. Cenas soltas mostram os alunos estudando no trabalho, em casa com a família.

Eastside toma ares de uma nova escola, salvo pelas correntes nas portas que preocupa o prefeito e o chefe dos bombeiros por ser uma infração às medidas de segurança.

Enquanto isso, nos bastidores do gabinete da prefeitura, a mesma personagem que se revoltou contra Joe Clarck na primeira reunião com os pais dos alunos expulsos pressiona e ameaça o prefeito para que Clarck saia da direção da escola. Caso contrário ela, que se apresenta como uma liderança no bairro com grande

influência no eleitorado poderia ameaçar a votação do prefeito. Vale lembrar que este ódio contra o diretor configura-se mais como uma vingança pessoal do que uma crítica ao trabalho do diretor e na expulsão dos trezentos alunos

“*Um bando de selvagens*”, diz o chefe dos bombeiros ao prefeito. Por selvagens entendem-se claramente os negros e latinos, responsáveis por todo esse problema. A uma semana do grande teste depois de Joe Clarck “limpar a sujeira” e “botar os negros na linha”, como queria o prefeito, o chefe dos bombeiros recebe carta branca do prefeito para prender o diretor por ter colocado em risco toda a escola, trancado as portas e saídas de emergência.

Todos, exceto Clarck saíram felizes. Este iria preso. Mas a escola voltava a ser uma escola de respeito. Os negros e latinos haviam ‘entrado na linha’, estavam a caminho da cidadania e não ofereceriam perigos às camadas médias, ricas e brancas. Por fim, graças à Joe Clarck os alunos estavam aptos a realizarem o teste. O Estado não iria intervir na secretaria de educação, a mãe do aluno teria sua vingança e o prefeito poderia se reeleger.

Este epílogo apenas confirmaria o destino em direção ao martírio de Joe Clarck. Mas como um filme com a estrutura clássica de Hollywood, ainda falta um ingrediente obrigatório: a redenção.

Um pouco antes do teste, Clarck reúne toda a escola novamente no ginásio para dar as últimas palavras de entusiasmo: “*Vocês não são inferiores! Suas notas podem ser. Sua escola pode ter sido (...). Vocês farão o teste, passarão e vencerão!*”

Tudo acontece como o esperado. Enquanto Clarck está na prisão o conselho da escola decide sobre seu destino. Mas os milhares de alunos de Eastside realizam uma passeata exigindo que Joe Clarck seja solto. Temendo um desfecho violento – bastaria uma pessoa com ânimo mais exaltado para desencadear a repressão policial (e aqui o filme faz referência às passeatas pelos direitos civis da década de 1960), o prefeito solicita que Joe saia da prisão para dissuadir seus alunos e voltarem para casa.

A tensão aumenta, mas a vice-diretora chega com o resultado dos testes: a escola foi aprovada no teste. A revolta vira comemoração. Joe Clarck tem finalmente seu momento de redenção. Canta com todos, o hino da escola.

Sob um carinhoso aplauso do garoto que havia sido expulso da escola por ser usuário de crack e implorado para voltar à escola, o filme termina. Sob os caracteres que sobem, vemos o diretor, vestido com beca, entregando o diploma para seus alunos.

Nenhum dos filmes aqui analisados, e nem mesmo a escola pública consegue responder a esta questão: haveria um alvo a ser atingido após o ensino médio? Nas escolas particulares, brancas, de classe média alta, o alvo é o ensino superior. Outras escolas preparam os seus alunos para o ensino técnico. Mas e as escolas públicas tradicionais, qual sua finalidade além de transmitir os conhecimentos legitimados, promover a socialização adaptativa, a cidadania hegemônica e alcançar os resultados estipulados pelas agências financiadoras? O que teria acontecido com os alunos de Eastside depois que terminaram seu tempo nela?

Ao menos, podemos supor, estavam minimamente inseridos no caminho que conduz ao sonho americano, que Joe Clarck falou-lhes antes do teste final: *“Vocês não são inferiores! Suas notas podem ser. Sua escola pode ter sido (...) Vocês farão o teste e vencerão!”*.

CAPITULO 3

ESCRITORES DA LIBERDADE: Reescrevendo o destino na escola

“Tiros foram disparados, uma revolta civil ocorre em toda Los Angeles. Policiais percorrem as ruas. A fumaça cobriu a cidade (...) São 38 mortos e inúmeros feridos²²” (Relato retirado das cenas iniciais de “Escritores da Liberdade”)

O relato acima dá início ao filme “*Escritores da Liberdade*” (Dir. Richard LaGravenese. EUA, Alemanha, 2007) acompanhado de imagens jornalísticas de distúrbios na cidade de Los Angeles, Califórnia, em 1992, com origem em violências étnico-raciais dirigidas à jovens marginalizados.

“*A cidade parece uma zona de guerra*” diz a repórter. Vale ressaltar que na cidade em questão localiza-se o coração da indústria do cinema norte-americano: Hollywood. Os números de mortos passaram dos 120. “*A violência das gangues e a tensão racial chegou ao ponto máximo*”, encerra as cenas de reportagem.

Os fatos são reais, mas interessa-nos aqui destacar a ponte que liga a história deste filme com o filme “*Meu Mestre, Minha Vida*”, visto no capítulo anterior. *Escritores da Liberdade* de certo modo mostra a projeção do que teria acontecido àqueles trezentos alunos expulsos sumariamente por Joe Clarck como medida inicial na direção da escola Eastside, por considerá-los incorrigíveis.

Na sequência seguinte, vemos uma garota latina escrevendo seu diário. Nele, Eva faz uma metáfora sobre a situação da vida dos migrantes latinos e negros na “América”, terra de oportunidade para brancos; lugar de conflito e violência para “*uma princesa asteca*”, inferiores em beleza e bênçãos.

Ela escreve em seu diário como foi o primeiro dia de aula. Na verdade, como deveria ter sido pois ainda na porta de casa esperando o ônibus para a escola, Eva vê a guerra pela primeira vez. Um familiar morto. O pai preso na sua frente. Na adolescência, Eva é iniciada violentamente para fazer parte da gangue. “*Eles são a minha família*”, diz.

A guerra de gangues continua na vida de Eva, mas também da população latina, negros e orientais. *Meu Mestre, Minha Vida* e *Escritores da Liberdade* são filmes

²² Relato jornalístico no início do filme “*Escritores da Liberdade*” sobre os conflitos raciais ocorridos na cidade de Los Angeles, em 1992.

complementares. Estão inseridos no mesmo contexto social norte-americano . A crise e violência da escola de Joe Clarck é atribuída a uma percentagem alta de ‘bandidos incorrigíveis’. Mas quem são estes? *Meu Mestre...* não nos informa, exceto num lapso de revolta de Joe. O discurso predominante é que “*são um bando de bárbaros*”, como resmungou o chefe dos bombeiros. Extirpando estes ‘bandidos’ da escola, transferindo autoritariamente a responsabilidade pelo fracasso escolar aos professores, os alunos que ali ficaram teriam oportunidade de alcançar o “*american way of life*”.

Mas quem eram aqueles ‘bandidos incorrigíveis’? Quais suas histórias, seus dramas. Onde estavam suas famílias? Onde estava o Estado e a sociedade nas suas vidas?

O narrador de *Escritores* não nos informa a origem dessa guerra urbana. Como toda guerra, alíás, não há uma origem única, num tempo e espaço definidos. Apenas que nesta ‘guerra’ cresceram aqueles jovens que, na escola, tornar-se-ão os incorrigíveis, os elementos de gangues, os traficantes. Sumariamente expulsos dela, ou mesmo abandonando-a, serão os que darão corpo às gangues violentas, ao tráfico de drogas, à violência urbana, e formarão a população carcerária norte-americana, formada, como vemos em outros filmes, de jovens, de origem negra e latina²³

“*Disputamos território. Nos matamos por raça, orgulho e respeito*” continua Eva, enquanto foge de mais um tiroteio. Orgulho e respeito: na terra das oportunidades, o que é negado a estes jovens é conquistado através da violência contra os códigos e instituições estabelecidas. Sendo a escola o principal ponto de convergência na vida de todos jovens, ela se transforma ponto de convergência de todo este complexo social.

3.1 – A PROFESSORA IDEAL

Na confortável sala da diretora, a professora Erin Gruwell se apresenta. É o seu primeiro ano lecionando, dois anos após os conflitos descritos acima. Serão 150 alunos, divididos em quatro salas. O olhar da câmera é o olhar da diretora, em direção ao colar de pérolas da jovem professora. A partir do colar, símbolo de riqueza e

²³ Segundo uma reportagem publicada em 2009 pelo jornal “O Globo” sobre o sistema carcerário dos EUA, a população negra, que representa cerca de 12% da população; responde por mais de 60% dos encarcerados. Entre os jovens negros na faixa dos 20 anos, cerca de 8,3% estão na cadeia contra 0,8% de brancos da mesma faixa etária. Fonte: http://oglobo.globo.com/blogs/ny/post.asp?t=relatorio-diz-que-eua-tem-maior-populacao-carceraria-do-mundo&cod_Post=165583&a=283- Acesso em 26/11/2010.

dinheiro, a diretora diz: “*Alguns acabaram de sair do reformatório. Alguns podem estar usando sensores para serem localizados*”. Para ela, assim como para o discurso de *Meu Mestre...* não importa a co-relação entre exclusão social, desestrutura familiar, pobreza, sociedade de consumo, que gera indivíduos e grupos violentos. Apenas que eles são naturalmente violentos, intelectualmente inferiores.

A diretora procura familiarizar a nova professora com o cotidiano de seus alunos e suas deficiências. Logo somos informados do programa de inclusão à jovens em conflito com a lei, e de como isso, lamenta a diretora, provocou a degradação da escola, com o pedido de transferência de 75% dos melhores alunos. É a mesma situação ocorrida com a decadência em Eastside. Os brancos que lá haviam ficado, dizia Clarck, apenas não saíram porque não tinham possibilidades.

Por sua vez, a professora Erin G., para assombro da diretora, diz-lhe que escolheu a Escola *Wilson* justamente por causa do programa de integração. “*Meu pai participou do movimento pelos direitos civis. E na época em que vi os tumultos de los Angeles na TV, eu planejava fazer direito, e pensei: ‘céus, quando se defende um garoto no tribunal, já se perdeu a guerra. A verdadeira luta deveria acontecer aqui na sala de aula.*”. A diretora, atônita adverte: *Que belo colar! Eu não o usaria na sala.* Como o jovem professor idealista, Joe Clarck, nos áureos tempos da escola Eastside da década de 1960, fortemente inspirado ainda no calor da luta pelos direitos civis, a jovem e iniciante professora Erin Gruwell tem, como fonte de seu idealismo o exemplo de seu pai, que participara daquele movimento, com um importante detalhe: pai e filha são brancos.

Se o filme anterior se dá sob a perspectiva do diretor da escola, inclusive em detrimento do professor, neste filme dá-se o contrário. Em todo o filme vemos cenas do cotidiano da professora, de sua vida particular como extensão da vida profissional que cobra caro pelo seu idealismo.

Antes de sair para o seu primeiro dia de aula, ela acorda o marido: “*Meu bem... Estou com cara de professora?*” E sai vestida de um *tailleur* vermelho e com seu valioso colar de pérolas.

Ao som de um RAP, música que aqui pretende identificar a cultura negra norte-americana, vemos os alunos chegando à *Escola Wilson*. Acompanhamos a chegada da professora que observa o pátio lotado, a área externa da escola bem conservada. Um aluno é pego fazendo um *grafite* no muro, mas é logo obrigado a

limpar a parede. Externamente, vemos uma grande escola, com alunos de diversas origens étnicas, bem organizada, limpa.

Mas a desigualdade e a diferença se apresentam logo aos olhos da professora G. quando, no caminho para sua sala, vê um colega que prepara uma classe especial dedicada à “estudantes notáveis” – paredes brancas e limpas, móveis novos e bem organizados. Chegando na sua sala, sua expressão denuncia o que há por vir. Uma sala velha, descuidada, com móveis quebrados e pichados. O sino toca. Alunos brancos passam pelo corredor tranquilamente, em direção provavelmente à sala de “estudantes notáveis”. No segundo sinal, ela recebe seus alunos: eles demonstram pouca ou nenhuma cordialidade, jogam a mochila no chão e dão as costas para a professora em seu primeiro instante de aula. Seu sorriso, focado pela câmera em primeiríssimo plano logo é substituído por uma expressão de estranhamento. Eva, a jovem apresentada no início do filme está nesta turma, e usa uma tornozeleira eletrônica.

A sala de aula reproduz claramente as divisões que as gangues têm de si nas ruas. Negros, latinos, asiáticos, brancos. Em off, “ouvimos” um pensamento de um dos alunos: *“Essa vaca não dura uma semana.”*. No primeiro dia de aula, todos procuram demarcar seu território e apresentar suas armas. Em conjunto, demonstram o desprezo pela instituição escolar, símbolo e extensão da violência e exclusão que a sociedade branca e burguesa lhes instituiu. Além disso, a turma a qual fazem parte, originada do programa de inclusão voluntária é um fator reprodutor de estigma: *“é a classe dos burros, mano”*, diz um aluno provocando o ‘colega’. Esta provocação se transforma num cenário de briga, que pode ter consequências sérias do lado de fora dos muros, senão na própria sala de aula (vemos um aluno armado e ameaçando sacar a arma). Mal terminou a chamada e a professora precisa chamar o ‘segurança’ da escola.

Na sala dos professores, Erin houve de um colega o conselho de que não deve desanimar, pois em poucos anos poderá trabalhar com os alunos especiais, se livrando dos alunos do programa, mesmo por que, diz o professor, em três anos, *“a maioria dos alunos terá sumido mesmo.”*

Os professores, vemos através do comportamento deste colega de Erin, são ao mesmo tempo vítimas e algozes do sistema. Na medida em que a sociedade neoliberal fabrica problemas que ela não tem condições de resolver, estes problemas, na escola, transformam o a vítima (o aluno) em responsável pela própria falha, assim como

o professor, ao ser agredido pelo aluno, torna-se ele próprio algoz – até o momento em que o aluno protesta, de maneira violenta vitimando o professor.

Aqui vemos como a escola pública moderna, (com origens no Iluminismo²⁴ francês) ainda não realizou seu projeto original, enquanto instituição responsável por formar de modo homogêneo, cidadãos aptos a viverem em uma sociedade marcada pelo aprofundamento das desigualdades. A exclusão fica patente ao longo do processo escolar. Os grupos atingidos são historicamente aqueles que sofreram o processo de exclusão e marginalização do desenvolvimento capitalista. *“Uma hora eles param de aparecer”*, sentencia o professor. Assim, tanto a contratação de Joe Clarck quanto o programa de inclusão voluntária ao qual fazem parte a turma da professora Erin G. estão inseridos em políticas públicas de cunho econômico voltados a atender esta população, que, deixadas à própria sorte alimentará o alto índice de evasão escolar, que nos Estados Unidos está por volta de um terço dos estudantes.

Discordando do seu colega, que de certa maneira torce para que aqueles alunos abandonem a escola, a professora Erin, ainda mantendo seu idealismo utópico, acredita que se fizer um bom trabalho, eles poderão fazer fila para sua aula. De modo muito sutil, o discurso do narrador vai sendo construído no sentido de mostrar que é do professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, em virtude do interesse e motivação dos alunos; ou de sua desmotivação e evasão das salas de aula.

É a voz em *off* de Eva, no caminho da escola, que explica o que é o programa de integração ao qual fazem parte os alunos de Erin Gruwell: *“Se dependesse de mim, nem viria à escola. Meu agente de condicional me ameaçou dizendo que ou era a escola ou o reformatório militar.”* Novamente vemos como o Estado Democrático de Direito não alcança a vida destes jovens. Quando Eva fala de *ameaça* por parte do agente da condicional, inferimos uma pressão, um abuso de autoridade. Não sabemos o crime que a personagem cometeu, e sua pena. Mas se ela tivesse acesso à defesa através de advogados, não estaria sujeita à ameaças. Poderia sim ser obrigada a terminar seus estudos, mesmo em programas que atendam às populações privadas de liberdade.

Eva ainda faz como uma sociologia geográfica dos grupos de sua escola enquanto a câmera ilustra o que diz: *“o pequeno Camboja, o gueto, a terra do pão*

²⁴ PIOZZI (2007) fala que o projeto dos Iluministas era emancipação de toda a sociedade através da educação, do acesso ao conhecimento, da ilustração; projeto não só dirigido à elite, mas sobretudo às classes populares; por meio de uma “filosofia popular” que servisse como instrumento de independência, de crítica, de desenvolvimento das capacidades individuais e sociais.

branco, e fronteira sul” (os latinos, ao qual faz parte). A tensão entre estes grupos manifesta-se no espaço da escola, esclarece Eva, procurando e impondo ao outro o respeito que não tem do outro.

No segundo dia de aula, a professora Erin tenta conseguir atenção e simpatia de seus alunos para com sua matéria – língua inglesa e literatura. Suas primeiras aulas se resume a conter provocações e conflitos, além de tentar transmitir o conteúdo: um estudo de *A Odisséia*, de Homero. Enquanto isso, Eva faz com que integrantes de sua gangue entre na escola. Tiros são disparados, o caos é instalado. A escola se transforma num pátio de guerra. Agora é Erin que observa atônita, no pátio, enquanto os alunos brancos correm, e ao fundo, uma grande imagem do símbolo da paz, figura representativa do movimento hippie da década de 60.

Já em sua casa, vemos a jovem professora sentada, guardando seu colar de pérolas, num sinal claro de que a advertência da diretora fazia sentido. Em conversa com seu pai, exemplo de idealismo e fonte de inspiração, ouve dele questionamentos sobre seu trabalho, no sentido de depreciá-lo, em função do baixo salário, das condições de trabalho e da capacidade da filha que podia estar “*dirigindo uma grande empresa (...) em vez de lecionar para delinquentes*”. Diante do questionamento ao pai, sobre o seu passado na luta dos direitos civis, o pai frisa estes são jovens criminosos, reunidos em gangues. Diferentes de sua época, em que os jovens eram ativistas, defendiam uma causa nobre: “*Vai desperdiçar o seu talento com gente que não está nem aí com educação*”. Não é só o pai dela que tem esta opinião. Aqui é o narrador que denuncia a desvalorização da profissão docente frente ao que se transformara a escola. A turma assumida por Erin, assim como a Escola Eastside de Joe Clark são exemplos limites. Mas em graus menores e dispersos é esta a realidade da escola pública nas sociedades capitalistas. Nas escolas que atendem à populações de bairros periféricos e pobres, (ou favelados, como no Brasil), a situação se apresenta igual, senão pior à estas do filme, bem como a desvalorização do trabalho docente, por parte do governo e da sociedade que se reflete também na desvalorização do professor com seu próprio trabalho.

Terceiro dia ‘fílmico’ de aula: sob os olhares desconfiados dos alunos, Erin G. liga um aparelho de som portátil com um C.D. de *RAP*. Sua intenção era apropriar-se da linguagem e da cultura usada pelos alunos para discutir *Rima Interna*, em sua aula de gramática. Se há um grande diferencial neste filme em relação aos outros que traz a escola como tema, é mostrar as angústias, tentativas, erros e acertos que a professora

experimenta a fim de alcançar seus alunos. Nesta aula, por exemplo, a câmera, ao assumir o ponto de vista dos alunos, mostra a professora numa situação ridicularizada em frente aos alunos. Para seus alunos, a empolgação que ela tem com a música mostra-se patética. Alguns até demonstram o que podemos chamar de ‘vergonha alheia’. Porém, dentro de uma proposta pedagógica de ensino-aprendizado que se espera democrática, em que o professor não se julga o detentor do saber; em vez disso, procura conduzir uma relação no sentido de construir e dar sentido ao conhecimento, nesta proposta, o professor, seguindo uma proposta pedagógica ou agindo sozinho, assume o risco de errar, expondo suas fragilidades.

Como que desferindo o golpe que faltava, Eva pergunta, em tom sarcástico: “*Já deu aula antes?*”. Mas a professora Erin resiste, e demonstra não sentir o golpe aumentando o tom de voz, exigindo ordem. Para estabelecer condições mínimas de trabalho, procura alterar a configuração “geopolítica” dos grupos da sua turma, separando os indivíduos da mesma gangue. Sob cenas sucessivas, os dias de aula vão passando. A cada dia, menos alunos, menos interesse, os mesmos conflitos. Os alunos só retornam trazidos pelo inspetor. A escola, para eles é um lugar que não lhes diz respeito, nem no presente ou no futuro.

Numa noite, os alunos, cada um com seu grupo se encontram nas ruas. Um deles é alvo de tiros, escapa, mas outro, de origem cambojana, morre. Eva é a única testemunha do crime. Mas o assassino é parte de seu grupo, ‘de seu sangue’, e eles devem se proteger. Na manhã seguinte, o diretor da escola coloca os professores a par dos acontecimentos provocados pelos alunos da turma de Erin G, e adverte a todos os professores que “*é nossa política não discutir esse tema dentro das salas de aula*”. Ou seja, não é somente o fato acontecido que não devia ser discutido. Mas nada referente à violência urbana, algo corriqueiro na vida dos alunos. Como ouvimos Eva, no início do filme, sobre o agente da condicional que a obrigou ir para a escola: “*Que babaca. Ele acha que os problemas de Long Beach não vão me encontrar na Wilson*”. Mas a direção da escola procura fazer vistas grossas à estes problemas que acontecem do lado de fora dos muros da escola. Talvez os diretores da escola acham que (tentar) ignorar estes problemas seja uma forma de não lhes legitimar. Como o personagem central é a professora Erin, que tomará uma conduta no sentido oposto, de ter uma visão da escola como instituição de ensino, mas também de assistência e proteção social, inferimos que o narrador social faz uma crítica à esta posição oficial da escola de não se envolver com

a vida fora da escola de seus alunos. O personagem de Erin tentará fazer isso na escola, e veremos como o discurso do narrador social acompanhará e constatará que esta conduta é impossível de se realizar dentro de uma instituição tradicional.

Voltando à aula, enquanto escreve na lousa, - sua aula até aqui era basicamente reproduzir conteúdos e exercícios banais, começa a circular na sala um papel que desencadeia risos entre alguns alunos. Quando o papel chega às mãos de um dos alunos, ele leva um choque, ao ver-se reproduzido com feições grotescas, com uma boca disforme, transformado em alvo da humilhação e escárnio dos outros.

A professora pega o papel, reflete por alguns segundos e manda todos fecharem os livros. O filme, então parte para uma nova fase, no seu segundo quarto de tempo. A agressão provocada contra um aluno negro desencadeia na professora uma atitude que modifica sua trajetória de vida. Manda que todos fechem os livros.²⁵ E compara aquele desenho com outro, que viu no “Museu da Tolerância” sobre o holocausto, em que os nazistas “*a gangue mais famosa da história*” retratavam os judeus, com grandes narizes, como um rato. Era a deixa que ela precisava para se transformar na professora ideal que nos filmes sobre escola (em crise), espera-se, resolvam os problemas que não são da escola, mais ainda, são ignorados pela escola, como vimos pela fala do diretor, anteriormente.

Então ela provoca: “*Acham que sabem tudo sobre gangues? Vocês são amadores. Essa gangue ia botar vocês no chinelo..Vocês tomam bairros? Eles tomavam países....E uma das maneiras de terem sucesso era fazendo isto (mostrando o desenho) Judeus com narigões, Negros beicudos...provas científicas que judeus e negros eram espécies humanas inferiores...e não importava se viviam ou morriam*”. E pergunta-lhes, quase que comparando seus alunos com os nazistas: “*É o que pensam uns dos outros?*”. Mas um dos alunos protesta e desencadeia inconformismo dos outros. A lógica que criava a violência entre eles era outra, diferente dos nazistas. Cada grupo: negros, asiáticos, latinos, disputava a hegemonia do pouco espaço e respeito que eles poderiam ter na sociedade. A professora então consegue estabelecer a percepção da desigualdade

²⁵ Esta atitude de mandar fechar os livros remete a dois outros conhecidos filmes sobre escola. Em *Ao Mestre, com Carinho*, (1967), talvez o filme mais conhecido e modelo para os outros filmes sobre escola produzidos por Hollywood o professor, interpretado por Sidney Portier, que, desempregado assume uma turma num bairro proletário de Londres, com alunos quase apáticos, toma uma medida radical: joga os livros no lixo, pois não servirão para nada. Já em *Sociedade dos Poetas Mortos*, o professor de literatura de um rico internato inglês, indignado com as primeiras lições do livro de literatura, que procurava quantificar a qualidade de uma obra literária, manda que seus alunos rasguem a página.

(entre os diferentes grupos) que gera a exclusão, em detrimento do respeito à diversidade. “...se (somente um dos grupos) estivessem aqui, tudo seria melhor, é isso?”. Todos concordam, mas sem se darem conta que é uma atitude auto-excludente.

A professora não seguiu a política da escola de discutir temas que seriam extra-curriculares. Como resultado, ela deflagrou entre os alunos um desabafo coletivo sobre suas vidas. “*Temos de ficar aqui, aprendendo uma merda de gramática ...O que você está ensinando aqui, em que fará diferença na minha vida?*” diz Eva, entre outros protestos. Outro aluno questiona a autoridade de Erin enquanto profissional docente: “*Branco quer ser respeitado como se fosse uma obrigação*”, e Erin se defende: “*Sou uma professora. Não importa a minha cor.*” Vemos como se estabelece no filme as tensões raciais da sociedade norte-americana na escola. A crise da escola é derivada dessa segregação social de origem racial. Mas neste filme, (e em *Meu Mestre, minha vida*), procura-se resolver esta crise sempre individualmente. Surgem aí os professores-heróis, se não são iniciantes, são idealistas, ou estão desempregados em sua área (o engenheiro, de *Ao mestre com carinho*, ou ainda bela militar, (Michelle Pfeifer) em *Mentes perigosas*.

Há, enfim, uma ausência de políticas públicas sociais em geral, e de políticas públicas educacionais visando atender, equacionar conflitos iminentes dentro do espaço escolar. Lembremos da conversa de Joe Clark com seu amigo e superior, quando, gritando, num momento de revelação da consciência por parte do discurso do narrador, dispara que os negros estão sendo crucificados e transformados em uma *subclasse permanente*, e ouve, de seu amigo: *Se preocupe com o resultados dos testes*²⁶.

Se o teste é a finalidade da escola e das políticas públicas educacionais, basta a figura do professor ou diretor que, representando, ao mesmo tempo o cão de guarda, o herói e a figura paterna e materna, pode motivar a escola até que ela corresponda à média esperada dos testes.

Voltando à aula com a professora Erin G., ela ouve Eva, novamente, protestando contra o mundo dos brancos, que decidiriam sobre a vida e a morte dos latinos, negros, asiáticos. Os alunos, nesta aula demonstram como se dá o conflito racial nos Estados Unidos. Não é pelo tom da pele, como no Brasil (causa-nos até estranheza quando a personagem Eva diz que ‘*odeia os brancos*’, pois, para os parâmetros do

²⁶ Novamente, voltamos à questão discutida no capítulo anterior – qual a finalidade da escola? Para que servem? Como a escola deve lidar com estes conflitos que desembocam na sala de aula? Infelizmente não há uma receita fácil. Novos problemas (e tentativas de soluções) surgem a cada dia, no cotidiano escolar.

racismo brasileiro, ela seria considerada branca). O ódio que Eva expressa vem da violência de *tiras brancos* atirando pelas costas de amigos seus. O mesmo pré-julgamento que os policiais tem em relação ao seu grupo – *todos são bandidos*, ela também tem em relação aos brancos – *todos podem me agredir*. E a escola se apresenta como uma instituição branca, discriminatória, racista e violenta à eles. A discussão entre a professora e outros alunos continua. O ponto de vista assumido pela câmera agora é de algum aluno de outro ponto da sala observando a discussão que agora gira em torno de morrer por uma causa. Mas a causa dos seus alunos é defender os seus (parentes, amigos, companheiros de grupo ou gangues). Estamos em meados da década de 90. Os grandes conflitos mundiais parecem ter ficado longe, bem como a luta pelos direitos civis, que parece ter se tornado um parentese na história americana, pois, de certo modo, a mesma violência que os negros sofriam durante o regime de segregação racial, os alunos ali continuavam a sofrer²⁷.

É pelo martírio da morte que eles esperam conquistar o respeito. Mas a professora Erin desqualifica este martírio; pois eles estavam se matando, e depois de mortos, não seriam mais nada. Apenas um corpo apodrecido, como um holocausto. Um dos alunos pergunta o significado da palavra Holocausto. Para o espanto de Erin, ninguém ali sabia, exceto o único aluno branco. Em seguida, ela pergunta quem já havia tomado um tiro. Quase todos levantam a mão. O sino toca, e todos saem num pesado silêncio.

Em outro dia de aula, encontramos a professora Erin com a diretora na biblioteca procurando livros para seus alunos. Com “*O diário de Anne Frank*” em mãos, ouve da diretora que eles não teriam capacidade de ler. “*Não dá para forçar alguém a querer se educar*”, diz a diretora. “*O melhor é tentar fazê-los obedecer, a aprender a*

²⁷ Após a guerra civil norte-americana e a abolição da escravidão negra surgiram as leis conhecidas por *Jim Crow* que tinha por finalidade manter a segregação entre os brancos e os negros. Mas para não entrar em contradição com as leis federais, o espírito da lei defendia a lógica do “separados, mas iguais”. Ou seja, todos, sem distinção seriam iguais perante as leis, mantendo-se, contudo, espaços próprios para brancos e para negros. Na prática, isso resultou em serviços públicos de baixa qualidade para a população negra, aumento da pobreza, do segregacionismo e do racismo. Somente em 1964, com o movimento pelos direitos civis, as leis *Jim Crow* foram extintas por completo. Numa versão mais moderna, as leis segregacionistas mantem-se vivas nas escolas dos filmes analisados até aqui. Eastside por completo, e de modo mais nítido, a escola Wilson, (por haver as salas especiais, e as salas para “os burros”, como disse um dos alunos da professora G.), estas escolas são símbolos da segregação racial, mas também da discriminação que o Estado, através de suas políticas públicas sociais que privilegiam bairros e escolas, de brancos, diria John Clark, e abandonam as escolas dos bairros periféricos, em função de processos avaliativos ranqueadores. É a história, que se repete – e veremos no próximo capítulo, com o filme francês “Entre os Muros” atravessa fronteiras para novamente criar espaços e grupos segregados.

disciplina”. Esta é uma frase que carrega uma intenção comumente presente nos filmes sobre escola, de modo explícito ou implícito. Mas é uma frase que também ressoa no cotidiano das escolas públicas da vida real: controlar os alunos, administrar crises, acalmar os ânimos. Boa parte da aula e da energia do professor é desprendida visando este controle e disciplina.

3.2 – A CRISE DA ESCOLA: A CULPA É DE QUEM?

Diferente do narrador autoritário, de *Meu mestre, minha vida*, encontramos Erin G. professora na sala dos professores, com boa parte de seus colegas presentes. Enquanto procura ajuda com um dos professores, a câmera oferece diversos pontos de vista da conversa: da própria câmera, observador onisciente, o ponto de vista da professora G., outro do professor com a qual conversa, bem como dos outros professores que assistem a conversa. Erin G. procura aprovação e apoio de seu colega sobre usar ou não o livro de Anne Frank com seus alunos diante da resistência da diretora que não entende que os alunos podem se identificar com a história de Anne Frank e a partir daí se interessarem pelos estudos. O professor é irônico e sarcástico: “*Como ousa compará-los com Anne Frank?*”, diz à Erin. E continua: “*Eles andam por aí com armas automáticas. Sou eu quem vive com medo. Não posso sair de casa a noite*”. O professor expressa o medo que toma conta dele e dos colegas que trabalham com adolescentes em conflito com a justiça. E sua revolta com a colega que sugere atualizar o contexto da segunda guerra mundial, dos conflitos e intolerância para aquela escola.

A câmera assume a perspectiva do olhar de alguém que observa por trás do professor e de frente à Erin que fez uma pergunta que soa como uma ofensa a quem está na linha de frente já a algum tempo, como o professor com que discute. Pergunta ela, sobre o medo que o professor acaba de descrever: “*E culpa esses jovens?*”. A perspectiva da câmera agora parece aprovar a justificativa do professor, em primeiro plano, com outros dois atrás dele, observando. Seu argumento é forte. A escola era de primeira linha antes deles chegarem, “*e veja no que a transformaram. Em um reformatório*”, que apenas prejudica os que já estavam ali e querem aprender. Fruto da cabeça dos ‘*gênios da secretaria da educação*’, que colocou ali, forçadamente, quem

não quer aprender. E ouvimos uma segunda sentença: “*A integração é uma mentira ...e você não pode julgar os professores que têm de sobreviver a este lugar.*”

Erin levanta-se e sai da sala, em silêncio. Caberá a ela provar o contrário ou atestar o fracasso daquela política pública de integração. Isso saberemos ao término do filme: se esta política pública está fadada ao fracasso, exceto pela intervenção individual do professor-herói ou se ela se tornará uma política sistêmica, possível de êxito na escola. Do ponto de vista dos professores, há uma completa descrença com o êxito de tais programas. Como desabafou o colega de Erin, os burocratas, ou os gênios da secretaria de educação, criam o projeto e jogam a ‘bomba’ na mão dos professores. Estes tem que dar conta, ao mesmo tempo, de um conteúdo formal, e despertar a curiosidade e o interesse dos alunos correndo o risco de serem taxados de incompetentes pelo Estado se não conseguirem bons resultados. Além disso, tem que conviver a cada cinquenta minutos com cerca de quarenta alunos, realidades sociais diferentes, diversas e complexas. Alunos brilhantes, alunos irriquietos, alunos retraídos, alunos com necessidades especiais, alunos com grande carência material e afetiva, alunos que, sinal dos tempos, convivem e trazem para a escola a experiência com a violência, as drogas, a banalização do sexo, a falta de respeito – a fome. É uma falácia achar que crianças e jovens em condições de risco e violência social, ao adentrar os muros da escola, são como tábulas rasas. Se não trazem o conhecimento eleito como formal, pela escola, trazem consigo, em seus corpos e sentimentos uma grande experiência social. As políticas públicas neoliberais, aplicadas à educação parecem acreditar que a escola é um território neutro, impessoal, possível de correção apenas com ajustes e intervenções técnicas.

A professora Erin Gruwell tem uma conduta radicalmente oposta. Num primeiro momento, ela parece perceber que é humanamente impossível para um professor médio lidar com todas estas questões. O caminho natural de sua conduta docente é a apatia, a alienação e a descrença com a educação. É isto que sutilmente seus colegas e diretores dizem. De qualquer maneira, o trabalho docente apresenta-se um árduo desafio, senão um sacrifício para o profissional. Vemos pelos personagens de Jonh Clarck e Erin Gruwell o quanto é duro a vida do educador que decide por assumir e dedicar-se por completo à vida de seus alunos. Por outro lado, para o professor considerado normal, sem grandes pretensões de “mudar o mundo” e apenas fazer o seu trabalho, as condições de trabalho são igualmente difíceis, estafantes e dificilmente

apresenta resultados concretos. Se o parametro da profissão docente nos ensinos fundamental e médio fosse somente o salário, o profissional veria-se numa situação de absurdo. Diante do conflito, multiplicado por quarenta, tem que dar conta do próprio conteúdo obrigatório. Diante disso, o professor desistiria de seu trabalho, pois outro trabalho autômato qualquer (linha de montagem, por exemplo), traria maiores rendimentos, além de oferecer condições de trabalho menos insalubres. Mas diante disso, diante deste professor médio que choca Erin com suas palavras, o que mantém a todos dentro da sala de aula? Isto os filmes não são capazes de dizer. Afinal, nem é o objetivo do filme ir às raízes desta estranha motivação. Ao contrário, nos filmes de Hollywood, o objetivo é criar a figura do professor exemplar, ideal e idealista, que, a despeito de toda conjuntura negativa, supera a si mesmo, a todas as adversidades e consegue transformar a vida dos alunos, quase que sozinho.

No pátio da escola, Erin vê seus alunos, separados em grupos, com fronteiras estabelecidas. Na sala de aula, ela radicaliza e estabelece uma fronteira, dividindo a sala em duas regiões, com uma fita crepe no chão. Seu objetivo é fazer perguntas sobre os gostos pessoais dos alunos. Por exemplo, “*quantos na sala tem o novo CD do Snoop Dogg*”? Aqueles que tivessem deveriam pisar em cima da faixa no chão. Com estas e outras perguntas, ela faz seus alunos, até então divididos em gangues, perceberem que são parecidos, tem os mesmos gostos musicais. No final do exercício, os alunos percebem o estranhamento por terem entre si mais afinidades do que diferenças ou desigualdades (às vezes, um aluno negro tem mais afinidade com outro asiático do que outro também negro). Assim, ela consegue desmontar esta tensão entre eles. Uma das perguntas deste jogo é sobre quem já esteve num reformatório. Uma das meninas de origem asiática e comportamento arredio, pergunta: “*Campo de refugiados conta?*”. É só mais um exemplo de como a escola pública atende e tem que lidar com alunos com histórias às vezes trágicas, como refugiados de guerra. A escola, mesmo a pública, tende a pegar esta diversidade e jogá-la em guetos, estigmatizando e transformando a diversidade em diferença e desigualdade.

Disso resultam escolas precarizadas, que nada fazem senão dar aos seus alunos o certificado de conclusão do ensino obrigatório. Pela grande carga de problemas que os alunos trazem consigo: sentimentos de revolta, inferioridade, exclusão, estigma, como a percepção que de algum modo eles estão em “escolas de despejo”, eles, os alunos revidam com quem está mais perto e agridem a sociedade que os exclue. Surge

daí a revolta dirigida à escola que a professora Erin G. ouviu de seu colega, bem como as agressões verbais e físicas que vemos contra os professores na escola de Eastside, de “Meu Mestre Minha Vida”

Por fim, a professora pergunta quantos ali perderam algum amigo por violência de gangue. Com um toque suave de piano ao fundo, a carga dramática vai se expressando no rosto dos alunos, quando ela vai perguntando quem perdeu dois, três, quatro ou mais amigos. Alunos de diferentes gangues olham entre si e dividem a mesma dor. No saldo final desta guerra, só há mortos, não há vencedores, heróis ou mártires.

Já extrapolando o seu papel como professora, ela pede aos alunos, em sinal de respeito pelos seus mortos, que digam em voz baixa os nomes dos que morreram na guerra urbana. Dando um passo para trás, como que selando a relação de cumplicidade estabelecida entre ela e seus alunos ao mesmo tempo em que o filme distende a tensão da cena, a professora G, traz uma surpresa para eles. Enquanto coloca diversos cadernos em cima de mesa, diz *“Todos tem a sua história e é importante que contem a sua mesmo que para si mesmos. (...)Então, o que faremos é escrever todos os dias nestes diários”*. Escrever sobre a vida é reescreve-la, ressignifica-la, pondo em perspectiva o passado, em relação ao presente e ao futuro (que se abre com a nova professora). Os alunos poderiam escrever em forma de diário, mas também músicas, poemas, *“qualquer coisa”*. O importante é que a narrativa expressasse como Lukács indica, a ‘poesia da vida’. Não valeriam notas, e só seriam lidos se permitido.

Em casa, a noite, Erin relata todo o seu dia a seu marido, enquanto ele come, em pé, pois a mesa da cozinha, na hora do jantar estava cheia de cartazes e trabalhos (extra) escolares. *“Bem, quero mesmo ouvir sobre a escola. Só que...não temos falado de outra coisa além de seu trabalho, há décadas. Não quero falar de trabalho em casa, só quero relaxar, com a minha professorinha”*, diz o marido, insinuando segundas intenções. Mas ela não sede às investidas, frustrando o marido.

O trabalho que Erin fazia em casa era para recepcionar os pais dos seus alunos na reunião da escola. Mas ao contrário dos pais das turmas especiais, nenhum da turma 203 aparece. Já desistindo de receber algum familiar, ela se lembra de olhar seu armário e, para sua surpresa, vários alunos escreveram nos diários. O filme reconstituiu os relatos dos jovens, com eles próprios narrando. A câmera mostra os fatos, possibilitando ao espectador ver o relato.

São histórias de violência familiar, de desespero, de quando eram crianças e viam suas mães apanharem dos maridos. Um dos mais chocantes é a história de dois garotos, amigos. Um deles leva um revólver para mostrar ao outro, e acidentalmente a arma dispara matando a ele próprio. Mas a polícia acusou o amigo, que ainda pequeno foi mandado para um reformatório com adultos violentos. *“passei os anos seguintes entrando e saindo de celas”*. Mais uma vez podemos retomar a história dos alunos expulsos por Jonh Clarck, pois é seguro inferir que nos intervalos de suas prisões este aluno que Erin G. lê o diário passou por diversas escolas. De diversas formas, foi vítima e algoz. Só voltou à escola devido à política de inclusão voluntária. A alternativa seria voltar novamente ao reformatório - ou lembrando Joe Clarck: *“A alternativa é o crime”*.

Outro diário, dessa vez a câmera está por trás da professora. Um recurso muito eficiente da linguagem do filme coloca um dos alunos como se estivesse ali sentado em frente à professora, relatando sua história de violência e exclusão. Os relatos se sucedem. Aqui o narrador consegue refazer a história de vida daqueles alunos, rompendo o muro simbólico que a escola faz entre a vida dentro e fora dos muros da escola. Por exemplo, enquanto aparece rapidamente a imagem de uma das alunas, que até então é apresentada como apática, rebelde, arredia, ouvimos sua voz contando sobre sua vida, a violência doméstica que sofre. Quase todos ali tiveram uma experiência de violência durante a infância. Reagiram com violência entrando em guanges, andando armados, vivendo em estado de guerra.

Com o pai, num bar, Erin desabafa: *“Não sei o que fazer com isto. Não sou assistente social. Sou uma professora novata. Eles têm 14, 15 anos e se sobreviverem ao dia, já basta. E eu tenho que ensiná-los?”*. Estaria subjacente aqui um discurso do narrador social no sentido de que a escola, ou os bons professores deveriam ir além de seu papel pedagógico? Ou uma crítica denunciando uma alienação por parte da escola que se fecha em si mesmo, ignorando a vida dos alunos? O narrador indicará um outro caminho, para além da escola pública, como veremos adiante. Mas enquanto isso, ouvimos o pai de Erin responder à esta angústia: *“Escute. Você não é responsável pelas vidas deles fora da escola. Só faça seu trabalho o melhor que der”*. Mas nem o trabalho a qual é designada, lecionar, ela tem condições de fazer já que, diz Erin ao pai: *“a administração não me dá recursos, nem livros, nem apoio”*. Diante de sua angústia o pai a aconselha cumprir suas obrigações até o fim do ano letivo e procurar outro emprego.

Três coisas importantes surgem deste diálogo. A primeira é o caráter, a função que a escola pública deve ter em face desta realidade social dos alunos: manter-se unicamente como instituição de ensino ou exercer o papel de instituição social-assistencialista. Segundo, novamente a constatação da gestão de políticas neoliberais aplicadas à educação: programas específicos de inclusão social, mas que exigem resultados quantitativos e com pouco ou nenhum recurso adicional de acordo com demandas específicas. Terceiro, a desvalorização da profissão docente na sociedade. Do professor de *“Ao mestre, com carinho”*, na década de 1960, à este filme, de 2004, passando por diversos outros, vemos vários mestres que entram em sala de aula por estarem desempregados em seu trabalho original, ou, como ouviu Erin de seu pai, procurar outro emprego. Podemos citar também a professora de *Anjos do Arrebalde* ou ainda a professora Dora, de *Central do Brasil*.

“Não importa o que acontecer, não esqueça: é só um emprego”, adverte o pai (subsumindo que não é uma vocação que vale o sacrifício). Mas Erin pensava diferente. Passou a trabalhar em lojas de departamentos para levantar dinheiro e custear, ela própria seus projetos (adquirindo livros, por exemplo). Ou seja, nas palavras de seu marido: *“Arrumou outro trabalho para pagar pelo seu trabalho”*.

Para o espanto deles mesmos, cada aluno ganhou um livro novo (alguns alunos cheiravam o frescor do livro novo, quase não acreditando na confiança depositada neles em preservar o livro)– um romance sobre violência e gangues. Mas, por ser este um tema proibido em sala de aula, ela vai até à Secretaria de Educação pedir permissão. Outro sinal de que, além de tudo, o professor não tem, ‘liberdade de cátedra’, e precisa recorrer a instância superior para conseguir a permissão, visto que sua chefe de departamento, e o diretor eram irredutíveis.

3.3 – A VOCAÇÃO ESCOLA: LÓCUS DE ENSINO OU “UM SISTEMA DE RECOMPENSA?”

Todo professor tem uma visão heurística do sistema de ensino ao qual faz parte. Mas a conduta profissional segue em cada qual seu ponto de vista. A maioria, como vimos com o discurso do professor com a professora G. na sala dos professores (*a integração é uma mentira*) tem uma visão prática, funcional que vai ao encontro do que Erin ouviu de seu pai – *só faça o seu trabalho, você não é responsável pela vida deles, é só um emprego*. Porém, para qualquer professor, é impossível ser

indiferente aos dramas surgidos no seu espaço de trabalho. Mesmo o professor mais alienado tem que se esforçar muito para lidar com sua profissão sem envolver-se de alguma maneira.

Na iluminada sala com o secretário de educação²⁸ Erin solicita diretamente mais apoio, anuncia que recusa a hierarquia do sistema escolar que estaria anulando o objetivo e o sentido do programa de integração voluntária criado pelo próprio secretário. Ousadamente, Erin se dirige ao secretário: *“Com todo o respeito, o que esse programa faz é esconder esses garotos até terem idade para desaparecer”*. Elegantemente, o secretário diz estar de mãos atadas. Mas Erin argumenta, procurando criar um sentido real ao programa, dar vida à ele. *“Dr. Cohn, diz ao secretário por que eles deveriam perder tempo vindo quando sabem que perdemos nosso tempo lecionando para eles? Nós dizemos: ‘vão para escola. vão se educar’. E depois falamos: ‘Eles não aprendem. Então, para que desperdiçar recursos?’”*. Esta fala nos remete a outra que sempre vem à tona pela boca de algum professor depois de um conturbado dia de aula e que expressa muito bem a gestão neoliberal na educação que prioriza resultados quantitativos: *“Nós fingimos que ensinamos e eles fingem que aprendem”*

Com a garantia de que teria a permissão (mas não o apoio material) implícita do secretário de educação para seus projetos, Erin procura um terceiro emprego – recepcionista de um hotel, para revolta de seu marido. Afinal, agora seriam dois empregos para pagar o primeiro.

Junto com seu pai, ela vai buscar seus alunos na periferia da cidade para levá-los ao Museu da Tolerância. Um deles deixa de traficar para ir ao museu. Exemplo simbólico de que o esforço e também as novas inimizades de Erin (passando por cima da autoridade dos diretores de sua escola), estariam dando retorno. Mas a posição conservadora do narrador surge aqui: se por um lado, a narrativa do diário dos alunos procura até mesmo justificar, para o espectador (mas de certa maneira é um discurso para justificar-se com a sociedade) seu passado como bandidos, à margem da sociedade, rancorosos com o mundo em que vivem, por outro, o mesmo narrador não poupa os

²⁸ Interpretado por um ator negro, seguindo um clichê de filmes e seriados norte-americanos que tratam direta ou indiretamente da questão racial em que ao menos a autoridade ou burocrata é negro, como na outra extremidade, os marginais e bandidos, enquanto o ‘herói’ do filme é branco – o personagem de Joe Clark é exceção, provavelmente por ter se baseado numa figura real. Em compensação, o brilhante trabalho do ator Morgan Freeman neste e em outros filmes foi constantemente ignorado pela “academia” de cinemas de Hollywood. O máximo que ele ganhou foi o Oscar como ator coadjuvante, no filme *Menina de Ouro (2004)* por acaso num mesmo filme que a atriz Hilary Swank (aquí a professora Erin), ganhou como atriz principal).

outros da mesma comunidade dos alunos da turma de Erin. Há ainda a figura do negro traficante, ou do latino assassino, pai de Eva, que espera que ela minta no tribunal. Assim, os que não tiveram a sorte de serem alunos de Erin G. não tiveram sua redenção. Para eles continuaria a valer a tendência natural ao crime, à marginalidade, à violência associados à raça, classe, etnia.

No museu da Tolerância, cada um recebeu na entrada um cartão com a foto de uma criança que fora enviada para os campos de concentração nazista. O cartão com a identificação conduziria a visita de cada um no museu, como que reconstituindo a história daquela pessoa na foto. Ao fim do passeio, de certo modo companheiros da trajetória daqueles presos, saberiam se foram mortos ou sobreviveram ao holocausto.

Um dos alunos acostumado a “*ver mortes a vida inteira*” fica chocado ao saber que a garota ao qual acompanhou a trajetória no museu havia morrido aos cinco anos. A morte, até então banal, reconstruiria-se-lhes em sua face mais trágica.

Depois do museu foram jantar no belo hotel onde Erin tinha seu terceiro emprego. A convite da professora, sobreviventes do holocausto participaram do jantar e relataram suas histórias. Uns tiveram toda a família dizimada, outros sobreviveram ao campo de Auschwitz e traziam no braço a tatuagem de identificação. Cria-se, entre os alunos e os sobreviventes do holocausto uma intensa identificação, que é transferida com toda sua carga dramática ao espectador.

Mesmo com constantes convites e telefonemas, o marido de Elen não se identifica com o esforço dela. Mas a transformação dos alunos começa a manifestar-se. Livram-se das armas, dedicam-se, nas férias, à leitura e à escrita dos diários.

Na volta às aulas, a professora convida seus alunos a brindarem à mudança (ao qual foi a grande responsável, como vimos, da perspectiva do narrador). Cada um deles brinda à página que viraram, ao passado de marginalidade, crimes e rejeição por que passaram. Brindavam, enfim, por serem sobreviventes, e pela nova conduta diante da vida.

Um aluno pede para ler seu diário: “*Minha mãe não tem família com quem contar, nem dinheiro entrando. Por que me abalar até a escola ou ter boas notas se não tenho teto?...O ônibus pára na frente da escola. Tenho vontade de vomitar*”. Ele, que é pobre, usa roupas velhas, tinha medo de seus colegas. Mas agora, a escola tinha outro sentido: “*...sou cumprimentado por alguns amigos com quem fiz inglês ano passado. E me toco que a Sra. Gruwell ...é a única pessoa que me fez pensar em esperança.*”. A

escola não havia mudado a vida deste aluno, mas a sala 203, da professora Erin Gruwell havia se transformado no porto seguro de cada um

Depois de uma sequência mostrando diversos alunos lendo “*O diário de Anne Frank*”, (ouvimos a voz em off das leituras), vemos Eva entrando furiosa na sala de aula, jogando o livro em cima da mesa inconformada com o destino final de Anne Frank. “*Se ela morre, e eu? Que chance eu tenho?*” pergunta Eva à professora G. Outro aluno responde à Eva: “*Para mim, ela não morreu não*”. Ou seja, Anne continuava viva no seu livro, diferente dos amigos que eles tiveram e foram assassinados. Estes desapareceram. Mas agora ele e seus colegas se identificavam com a trajetória de Anne. Viviam em guerra. Escreviam e eram sobreviventes.

Como trabalho final do ano letivo, os alunos deveriam escrever uma carta à mulher que ajudou Anne Frank enquanto estava escondida, *Sra. Miep Gies*. Mas deveriam ser cartas perfeitas, do ponto de vista gramatical. Os alunos se empolgam e sugerem trazer a Sra. Gies, já bem idosa e morando na Europa à escola Wilson.

Todos se mobilizam, conseguem ajuda de empresas, fazem eventos para arrecadar fundos. Isso desperta na imprensa questionamentos com reportagens como: “*O que as verbas de educação financiam se não nossos estudantes?*” ao mesmo tempo que dão visibilidade aos projetos pedagógicos da professora G também fazendo uma crítica à falta de recursos para projetos pedagógicos.

Por fim eles conseguem a visita da mulher que escondeu Anne Frank. Com grande emoção e reverência, por que identificados com a história de vida de Anne, os alunos ouvem as histórias de sua convidada mais que ilustre. Ouvem o relato exato do dia em que os soldados nazistas descobriram seu esconderijo e mataram Anne Frank. A Sra. Gies só sobreviveu por conta de um punhado de jóias e seu sotaque, parecido com o do soldado. Aprendem ainda com ela uma importante lição moral: a de que não era heroína “*fiz o que tinha de fazer, porque era a coisa certa a fazer*”. (a lição, na verdade é dirigida, do narrador para a conduta dos alunos, além de justificar todo o esforço pessoal de Erin Gruweel). Não ela, a Sra Gies, mas eles, que conheceu pelas cartas, eram heróis, todo o dia.

É Eva quem leva a lição mais a sério. No tribunal, como testemunha do crime que presenciará, ainda no início do filme, ela rompe com o ciclo de ‘*proteger os seus*’, e para espanto de todos denuncia o acusado, mesmo sabendo que poderia morrer por ter denunciado alguém de sua própria gangue. Só não morreu porque os outros

integrantes da gangue respeitavam o seu pai, que estava preso, e insistira para que ela mentisse no tribunal.

Erin ainda continua com três empregos. Scott, seu marido, sente-se abandonado, desvalorizado com a situação pois não compreendia o trabalho como uma vocação, como Erin (que em consequência disso trabalhava três vezes mais do que ele). Erin se justifica: “*Quando eu os ajudo a darem sentido a suas vidas tudo na minha se completa. Quantas vezes se consegue isso?*” E ela cobra de seu marido “*Por que não me apóia e participa, como as esposas apóiam os maridos?*”²⁹. Será que o narrador muito sutilmente fez esta pergunta dirigida aos outros professores, e funcionários da escola, colegas de Erin, mas que tem uma vida ‘normal’? É o próprio narrador que responde, na voz do marido: “*Nunca serei melhor do que sou...não tenho mais potencial.* Ele já havia tomado sua decisão. Suas malas estavam prontas. Erin perde seu marido.

Numa das últimas aulas do ano letivo, que seria, pelas regras da escola o último ano da professora Erin com aqueles seus alunos, ela, se despedindo, sob protesto dos alunos diz: “*Não me usem como outra desculpa pelo que não conseguem fazer. Vocês chegaram ao terceiro ano...(Serão os primeiros da família) a terem a escolha de fazer uma faculdade. Alguns podem ir mais rápido que os outros. Mas todos terão a chance. (grifos nosso)*” Mais uma vez vemos aqui pontos em comum entre o discurso do narrador social de *Escritores da Liberdade* com o de *Meu mestre, minha vida*. Antes de tudo uma visão liberal, centrada no indivíduo que deve assumir a responsabilidade pela sua vida, mesmo vivendo nas piores condições. Não deviam acusar os brancos, os ricos, os professores a política educacional, os políticos ou a família. A partir do momento em que se alcançou do Estado as condições mínimas para viver e se desenvolver em sociedade (os códigos da modernidade), *todos teriam chance*.

3.4 - ABENÇOADA COM UM FARDO

Após ter perdido o marido e às vésperas de perder sua turma, Erin procura o seu pai para chorar em seu ombro. Numa cena com forte carga dramática, revelada inclusive pela expressão facial da personagem, triste, realista, se comparada com a expressão do início do filme, Erin lamenta ao pai: “*é só um trabalho, como você disse*”. O pai concorda, mas lança um questionamento que, aplicado às escolas, colocaria em

²⁹ A resposta do marido beira um machismo ridículo: “*porque não posso ser sua esposa*”.

xeque a responsabilidade da instituição escolar para com o dia seguinte da formatura de cada aluno. Diz ele à Erin: “*Sim, é isso mesmo (só um trabalho). Mas (você) já completou esse trabalho?*”. Derivamos com isso que o narrador faz uma crítica à escola pública que se preocupa, no tempo em que cuida dos alunos, apenas em reproduzir o conteúdo básico, e entregar o certificado de conclusão do período obrigatório; enquanto deveria prepará-los, inclusive, para o futuro, na formação profissional, e universitária.³⁰

Mas Erin não é uma profissional representativa, orgânica, do sistema público de ensino. Como nas palavras de seu pai, “*Você foi abençoada com um fardo, minha filha. E eu te invejo por isso*”, Erin teria um destino histórico a cumprir, não somente um trabalho, mas uma missão, tal como aqueles homens e mulheres que viveram épocas de grandes transformações sociais e sacrificariam a vida, se preciso fosse, para defender seus valores.

Ela assume este fardo, nem mesmo pensa em se afastar dele. Recorre à secretaria de educação para conseguir permissão de continuar com sua turma nos anos seguintes, o que seria uma afronta à hierarquia de sua classe profissional.

Perdido a primeira batalha na secretaria, Erin ouve da diretora, que provoca: *Acredite se quiser, Sra. Gruwell, existem outros professores capazes nesta escola. A resposta de Erin denota uma visão do narrador social que tem profunda desconfiança com os profissionais da escola pública: “Não pode ensiná-los. Nem sequer gosta deles”. Imediatamente, outro professor da mesma escola retruca: “O que isso tem a ver com ensinar?”*

A personagem da diretora, Sra. Campbell representa aqueles professores que são oriundos da classe média branca, e atendem alunos do mesmo meio social em que vivem. Quando a Sra. Campbell dirige-se a Erin dizendo “*Você não tem idéia de quantas batalhas enfrentei para ser uma professora melhor*”, fica evidente que ela quer de alguma maneira declarar que também, como educadora carrega um “fardo abençoado”, e não apenas Erin. O desconforto da Sr. Campbell surge quando sua escola deixa de atender somente alunos de seu meio social para atender “os outros”.

³⁰ A mesma situação se reproduz no Brasil: enquanto as melhores escolas particulares se dedicam com total afinco à preparação do vestibular, desenvolvendo todo o potencial dos alunos para as melhores faculdades; nas escolas públicas, a preocupação é sobretudo em atender a grande demanda decorrente da universalização do ensino. Verifica-se, então uma escola organizada para fins quantitativos e formais (o diploma). Os alunos da escola pública teriam, em princípio, no Brasil, como os alunos da professora Erin G. condições até de chegarem ao ensino superior (por sua vez, o ensino superior público, de excelência, é acessado pelos alunos que fizeram escola particular.).

3.5 - O TEMPO NA ESCOLA REESCREVENDO VIDAS

Como último trabalho, a professora solicitou a todos que transformassem seus diários em um livro, como Anne Frank. Para isso, conseguiu uma doação de computadores com empresários locais. O objetivo do livro, independente de alguém além deles, lê-lo ou não, era registrar e de certa maneira eternizar os relatos de vida de cada um. “*Provar que estávamos aqui, que isto aconteceu, que fizemos a diferença*”, narra em off uma das alunas, enquanto vemos a turma escrevendo nos computadores novos. O nome do livro, *Diário dos Escritores da liberdade* surgiu da importância do significado da palavra Liberdade. Primeiro que, em uma das aulas, a professora pediu para que cada um brindasse a nova vida, com um novo horizonte, desobstruído, *livre*, enfim para que escrevessem suas próprias histórias. Além disso, um dos alunos havia feito uma comparação com os *passageiros da liberdade*, ato de protesto pacífico durante o movimento pelos direitos civis em que ativistas brancos cediam os primeiros lugares dos transportes públicos à ativistas negros, em protesto contra a política de segregação racial.

Vemos como as aulas da professora Erin G. exacerbaram muito as funções da escola. Através da leitura e da escrita dos diários, aprenderam o conteúdo formal da gramática e a interpretação do texto. A partir das aulas, conheceram com profundidade a história da segunda guerra mundial, conheceram sobreviventes, visitaram museus. Para conseguir verbas para os passeios, organizaram festas. Enfim, eles aprenderam com a professora G. muito mais do que o ensino formal, mas a experiência de vida.

Novamente a professora G. e a Sra. Campbell são convocadas para uma reunião. O filme não informa claramente quem é a mulher que convoca, conduz e decidirá sobre o futuro da turma 203 e de Erin Gruwell. Vemos apenas seu nome, Sra. Karin Polacheck, da secretaria da educação. Supomos que seja uma dirigente (branca) com um cargo superior ao do secretário, Sr Conhn, (personagem negro, e criador do programa de Integração Voluntária). Ouvindo o argumento das duas, carregando um forte ar serenidade, e sob os protestos da Sra. Campbell com o ‘método’ de sua professora de línguas, a ‘alta secretária’ questiona, pois as notas de leitura e redação haviam aumentando significativamente. Mas foram apenas “*no papel*”, responde a Sr. Campbell, mostrando como, neste momento seu discurso se resume à argumentos contraditórios, visto que, no início do ano letivo, ela não acreditava que aqueles alunos

pudessem aprender. Porém é uma atitude mais de desespero para desqualificar o trabalho da professora Erin, e retomar a vida normal em sua escola. Tanto que ela, a Sra. Campbell faz uma pergunta nevrálgica: “*Ela pode repetir o processo todo ano? Seus métodos são impraticáveis, impossíveis de implementar com regularidade. E se todo professor se comportar assim? Temos milhões de crianças para educar neste país e precisamos de meios para realizar isso que permitam beneficiar o máximo possível de alunos; não apenas casos especiais.* Reformulando de outra maneira este questionamento, a própria Sra. Campbell pergunta à Erin se ela achava “*mesmo que pode criar essa família em cada turma em toda série, para todo aluno que ensinar?*”

Neste momento, a sinceridade brota na forma de três palavras da professora G: “*Eu não sei*”. A juíza, Sra. Polacheck apenas agradece, indicando que refletirá muito antes de tomar uma decisão.

Como um filme que segue os parâmetros formais de Hollywood, este tem um final feliz. A professora Erin Gruwell foi autorizada a ficar com seus alunos por mais dois anos, até se formarem; rompendo a estrutura hierárquica do sistema de ensino.

Comemorando a solidez de uma nova família vemos a comemoração enquanto sobem os últimos letreiros onde ficamos sabendo o que aconteceu àqueles alunos depois que terminaram o colégio, o equivalente ao ensino médio e à Erin Gruwell.

Alguns conseguiram entrar no ensino superior, foram os primeiros de suas famílias. O letreiro ainda informa que a Sra. G. decidiu acompanhar os seus alunos até a faculdade. Assim, ela abandona o ensino básico expressando uma visão do narrador quanto às políticas públicas e à organização do ensino público básico, que não é possível reproduzir aquele seu método nas escolas públicas tradicionais, onde cada professor tem dezenas de centenas de alunos.

Por fim, informa o letreiro, Erin G, reforçando o mito empreendedor do norte-americano nato, cria a “Fundação Escritores da liberdade”, com o propósito de reproduzir a experiência da sala 203 “*em escolas de todo o país.*”

O filme termina ao som de uma música em que o refrão remete ao discurso de Martin Luther King, “I have a dream”. A última cena, antes dos letreiros finais, é uma foto com a verdadeira Erin G. com sua turma de 2006 em sua fundação.

Indiferente de ser baseado em fatos reais ou não, O filme *Escritores da Liberdade*, traz como saldo final, um discurso de que a escola pública não é capaz de

atender demandas especiais. Ela existe enquanto sistema público, com um método cristalizado, destinado a atender milhões de crianças, em todo o país – de dimensões continentais, como os Estados Unidos.

Casos excepcionais, como os que originaram o programa de inclusão voluntária depois dos confrontos urbanos na Califórnia não funcionam, senão formalmente, como deixou claro um professor à Erin, quando esta foi pedir ajuda.

A alternativa à estes alunos, sumariamente expulsos pelo diretor Jonh Clarck, em *Meu mestre, minha vida*; depois envolvidos em conflitos urbanos e violência policial nas ruas da Califórnia, e abrigados por um programa especial de políticas educacionais; a alternativa é encontrar um indivíduo especial, empreendedor, que seja a personificação do idealismo norte-americano. O saldo final do narrador social deste filme é que ele parece acreditar mais em mudanças na esfera de instituições fora do Estado, tais como organizações da sociedade civil, do que nas escolas.

Por fim, levantamos a mesma hipótese feita no capítulo anterior: “Qual teria sido o destino dos alunos da sala 203 da escola Wilson se a professora Erin G. não tivesse assumido a turma?” Podemos arriscar dizendo que boa parte deles abandonariam a escola. Uma outra seguiria até o fim, mas sem grandes aproveitamentos, pois, mesmo que houvesse um ou outro aluno interessado, o resto da classe, e o medo e apatia dos professores impossibilitaria um bom curso. Enfim, veríamos confirmado a fala do professor à Erin, no início do filme: “*A integração é uma mentira ...e você não pode julgar os professores que têm de sobreviver a este lugar.*”

CAPÍTULO 4

CIDADÃOS DO MUNDO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

O Filme “Entre os Muros da Escola” é baseado em um livro (lançado no Brasil com o título, “A turma”) escrito pelo professor francês François Bégaudeau a partir de suas experiências na escola pública. Na adaptação para o cinema, o diretor do filme transformou os sujeitos reais da história em personagens de si mesmos procurando com isso um maior realismo.

A primeira cena do filme mostra o personagem principal – o professor François, sentado no balcão de uma padaria tomando café. Por alguns segundos a câmera mostra seu rosto inerte. Em sua expressão há a antecipação do que enfrentará no ano letivo que tem início. Ele toma o seu café e sai andando pela rua até a escola. Suas roupas são as mais simplórias possíveis. Uma camiseta desbotada, uma calça jeans em um corpo magro.

Estas são as únicas cenas externas que levam todos: personagens, espectadores, o cenário, enfim, para dentro do filme: *Entre os Muros da Escola*. O filme, já no seu título, procura isolar-se da realidade. Seria um prenúncio do narrador social de que a realidade externa aos “*Muros da Escola*” não importa?

Numa das salas os professores se apresentam na primeira reunião. Quase todos são jovens. Alguns são novatos na escola. Um dos mais velhos, o professor de matemática se apresenta ironicamente como o professor de tabuada. O outro professor de matemática, prestes a se aposentar, deseja “*aos novatos muita coragem*”. Já no fim da reunião, um dos veteranos adverte o professor de geografia, novo na escola, dos alunos que são “*bonzinhos*” e os que ele deve tomar “*cuidado*”.

Desta primeira reunião podemos já derivar algumas percepções que os professores têm do seu trabalho. Pelos menos neste momento fica a sensação de ser um trabalho feito em coletividade. Mas também fica expresso um misto de empolgação com o início de mais um ano em contraste com o devir, que todos conhecem.

A profissão docente pode ser vista como organizada em currículos, disciplinas, normas, aprendizagens divididas em series e níveis cumulativos, etc. Já o cotidiano do professor é pautado por recombinações variadas de relações estabelecidas com as muitas classes, os saberes-fazer-conhecimentos, as culturas institucionais; o que produz infinitas configurações estabelecidas dia após dia.

Primeiro dia de aula. O professor François recebe seus alunos na porta da sala. Alguns novatos, outros não. A câmera passeia por entre eles enquanto conversam, até que o professor procura impor alguma ordem. Alerta-os sobre a demora para iniciar a aula e compara com outras escolas que não tem este problema. A câmera continua passeando por entre os alunos: mais ao fundo os garotos negros; no meio alguns asiáticos.

François demonstra logo nos primeiros minutos da primeira aula uma postura autoritária³¹. Já fica evidente a tensão entre o professor e os alunos, que rebatem o tom adversativo do professor. Fica a impressão, se compararmos com outros filmes de escola, ou mesmo com o cotidiano conhecido das escolas brasileiras, que o ano letivo da classe deste filme está para além da metade, com os ânimos desgastados e a tensão à flor da pele.

Na segunda aula, ele pede aos alunos que digam palavras que não souberam o significado, em um texto que leram. Até esta parte do filme, quase dez minutos, não fomos informados claramente sobre a escola e sua clientela, senão que boa parte dos alunos não tem o biotipo típico francês.



Figura 06 Cena do filme "Entre os Muros". Em pé o professor François. À sua esquerda o aluno *Boubacar*. Mais ao fundo, à direita do professor, *Souleyna me*, um dos muitos de origem africana. Em primeiro plano uma aluna de origem oriental, *Qifei*.

³¹ Porém, seu autoritarismo é diferente daquele de Jonh Clarck, em “Meu Mestre, minha vida”. Primeiro ele é limitado – o professor não está na posição de comando do diretor. Além disso, seu autoritarismo abre brechas para a resistência. Por fim a situação da turma do professor François não é uma exceção, não se apresenta como a escola de Eastside, que se encontrava em estado de guerra.

A diferença e a diversidade se apresentam na tela. A perspectiva do narrador, através dos rápidos movimentos da câmera, parece tomar partido do professor. Enquanto ele se esforça para ensinar conteúdos básicos para seus alunos (que parecem estar no meio do ensino fundamental), vemos uma aluna se distraíndo com uma tesoura e outros que procuram utilizar qualquer coisa da aula para desqualificar ou provocar o professor.

Uma das alunas questiona os nomes próprios de origem francesa que o professor usa como exemplos nos exercícios. “*Sempre bota nomes esquisitos. Por que não bota Aissta, ou Rachid, ou Ahmed*”. Questionada pelo professor, uma delas diz: “*Eu sou (francesa), mas não tenho orgulho de ser*”. O professor tenta explicar dizendo que seria impossível colocar como exemplo nomes que fizessem referência às origens de cada aluno.

Lecionar é não só dar conta do currículo, mas administrar conflitos, diversidade e diferença. Ao tentar fazer-se dentro do espaço dos muros da escola, o filme mostra-se irônico, visto que a escola é formada por alunos com origens diversas cujas referências estão fora dos muros da escola. São alunos diferentes, multiraciais, multiculturais, de várias classes sociais, gêneros e ao mesmo tempo franceses.

Na sala dos professores, François, é interpelado pelo colega de geografia que o procura para tentar estabelecer alguns parâmetros comuns entre seus currículos – no caso, livros que os alunos devem ler (o professor referido iria começar o *Antigo Regime* e propõe que o professor François, de língua francesa desse aos alunos algum dos escritores iluministas. Mas François reage ao colega e diz: “*Vai ser duro*”. Sua expressão corporal é de um grande desconforto e descrédito para com a realidade daquela turma.

A sala de aula apresenta-se no filme como um terreno de confronto iminente. Diferente da sala de *Escritores da Liberdade*, que em seu início é um campo de batalhas para se tornar, com a intervenção da professora Erin G., o porto seguro da turma.

O narrador escolhe, e mais ainda, centra o seu foco nas aulas da língua oficial, o francês, de modo a destacar a diversidade e diferenças entre os alunos. Com isso as dificuldades dos alunos ficam nítidas em suas deficiências de vocabulário, formas de expressão e leitura de mundo.

4.1 – O IMPERFEITO DO SUBJETIVO: QUAL O SENTIDO DO QUE É APREENDIDO NA ESCOLA?

Esmeralda: “Ninguém fala assim. É sério!”

Prof. François: “Percebo que antes mesmo de aprender o uso do imperfeito do subjuntivo já estão me dizendo que ele não serve para nada. Primeiro, aprendam. Depois, vocês podem questionar o uso dele.” (Aluna e professora discutindo em sala de aula, no filme *Entre os Muros*)

Numa complicada aula sobre os tempos verbais da língua francesa o desafio maior do professor não é ensinar as regras formais da gramática, mas justificar a razão, o sentido para seus alunos de porque eles eram obrigados a aprender aquelas regras. Depois do diálogo, reproduzido acima, outra aluna de origem africana diz, defendendo a colega que discutia com o professor: “*A linguagem que a gente usa é diferente. Essa é antiga. Nem minha avó fala assim*”. Outro protesto, desta vez de Boubacar: “*Nem seu bisavô falava! Isso é coisa da Idade Média*”. O professor discorda, mas outras alunas protestam: “*É coisa de burguês Quando foi a última vez que ouviu alguém falando assim? (...) Gente normal não fala assim! Nas ruas, ninguém fala assim*.” O professor, por fim, concorda com os protestos: “*É raro alguém que fale. Eu diria que só os esnobes usam o imperfeito do subjuntivo*.” Depois de algumas interrupções, ele tenta concluir: “*O importante é avaliar os registros que existem, ... e saber alternar todos: o coloquial, o formal, o oral e a escrita e viajar entre eles para dominar todos*.” Antes de terminar, uma das alunas levanta a mão e questiona: “*Como sabemos o que usamos para escrever e para falar?*” A cada tentativa de responder esta pergunta, outros questionamentos surgem derivados do desconhecimento de palavras chaves para a compreensão da resposta. “*É preciso ter um pouco de intuição*”, responde o professor. Outro aluno levanta a mão: “*O que é intuição?*” Da resposta do professor, surge a pergunta, “*o que é pressentimento*”, e de pergunta em pergunta, François mostra-se desconcertado como mediador de realidades francesas tão diferentes.

Ainda na mesma aula, um dos alunos pergunta se o professor François é homossexual. De certo modo a construção do personagem procura mostrar um homem longe do estereótipo do macho, forte. Ele é magro, desconcertado. Importa lembrar que François não está lidando com crianças. Com a pergunta a sala vem abaixo. Os alunos

se mostram ousados. A relação tradicional professor-aluno – autoridade e passividade – não existe nesta pequena, porém densa situação de sala de aula. François precisa se desdobrar para responder: “*Não sou. Desculpe decepcionar você.*” E procura voltar ao Imperfeito do Indicativo, agora que Souleymane, o aluno que fez a pergunta, resolvera seus “*problemas psicológicos*”.

Um pequeno intervalo. François olha do andar superior seus alunos no pátio. De volta a aula, alguns alunos dormem, outros brincam, e outros ainda procuram fazer graça com o que é passado na lousa. “*Já vi que não conseguem se concentrar numa coisa por mais de vinte segundos como crianças de 03 anos*”. Duas alunas se ofendem e protestam. São Esmeralda e Khoumba. “*O senhor vive pegando pesado*” diz, uma delas. “*Se eu não tivesse pulso firme, vocês não fariam nada*”, responde o professor.

Mas ele não tem o pulso tão firme. Suas rugas com seus alunos parecem surgir somente porque ele dá espaço para que seus alunos protestem. O professor poderia ter uma postura realmente autoritária, impondo-se na sala e impedindo qualquer manifestação dos alunos. Também poderia ter uma postura apática. Mas ao mesmo tempo em que ele procura transmitir o conteúdo principal numa sala com poucas bases de conhecimentos prévios, ele deixa as tensões e confrontos da sala fluírem. Põe-se quase no mesmo nível de seus alunos.

Voltando ao diálogo, a resposta das alunas foi de um completo sarcasmo. Mas o professor François ainda não protesta contra suas alunas.

Na sequência seguinte, vemos um outro jovem professor adentrar à sala dos professores extremamente consternado:

Merda! Cansei desses palhaços! Não dá mais! Eles não são nada, não sabem nada. Ficam ignorando a gente. Você tenta ensinar alguma coisa e eles continuam na merda! Que se danem! Não vou mais ligar. Acabou! Eles são tão baixaria, tão ruins... “Vai, molecada! Continuem no seu bairro fedido. É onde vão passar o resto da vida e vai ser bem feito. (Sequência do filme “Entre os muros da escola”).

Sob o olhar atônito e assustado de seus colegas (principalmente os mais novos), ele termina “*Vou avisar o diretor que não dou mais aula para a 6º série. Chega. Faz 3 meses que eles têm aula de tecnologia e nem ligam. Já viram como eles ficam no pátio? Parece que estão no cio.*” E com a mão na cabeça, o olhar de completo desalento, termina: “*Não, chega! Acabou. Não somos bichos*”. O professor se desculpa, e é levado por um colega para fora da sala. Seus colegas são solidários, no silêncio e nos

olhares que tomam conta da sala. Mas a manifestação, o desabafo desesperado não passa disso.

O filme não informa, senão sutilmente, que alguns meses de aula se passaram. (os alunos agora usam roupas de frio). Em vez de lerem algum romance que complementasse outra disciplina, como proposto por um colega no início do ano, o professor François solicita de seus alunos a leitura de “*O diário de Anne Frank*”³². Um capítulo por dia, e mesmo assim, ninguém havia lido. Ele propõe que todos façam a leitura em sala, do início. Solicita de uma das alunas que leia em voz alta, mas ela nega. “*E desde quando a vontade de vocês é o que vale aqui?*” devolve o professor, ríspidamente. O professor alimenta a confusão, as provocações aumentam e ele devolve na mesma moeda.

Até aqui parece que o narrador quer demonstrar o ridículo que o professor se expõe dentro da sala de aula. Em vez de procurar anular as provocações, ignora-las ou ainda, usar a autoridade de seu cargo para impor-se, vemos na conduta do professor François uma certa contradição – ele revida as provocações talvez esperando com isso provar, com a última palavra, que lhe pertence, estar com a razão.

Mesmo sofrendo provocações e agressões da aluna, ele continua a aula, com a leitura do “*Diário de Anne Frank*”. Tal como a professora Erin G., pede que escrevam um autorretrato “*que me revelem coisas, que expressem sentimentos, sensações e que contem alguns fatos que vão permitir que eu conheça melhor vocês*”. Perguntando a uma das alunas o que acha do trabalho, Lucie responde: “*É que nosso texto não vai ser emocionante como o de Anne Frank. A nossa vida não é emocionante. A gente vem pra escola, volta pra casa, come e dorme*”. Nesse sentido diz-lhes o professor, a vida pode não parecer interessante “*mas o que você sente é*”. Uma das alunas protesta: “*Isso é coisa minha!*”. Além do que, para eles, alunos, o interesse do professor com a vida subjetiva dos alunos deveria ser um interesse profissional, pois assim faria com que escrevessem. Surge nesta cena a expressão de carências afetivas dos alunos, a necessidade de ter alguém que escute suas histórias. Neste instante há a identificação entre professor e alunos. Eles se aproximam, inclusive afetivamente. É na aula com o professor de língua e literatura que brota a possibilidade de falarem de si de verem-se em perspectiva histórica. Como quando um dos alunos tenta explicar um dos seus

³² Coincidentemente, o mesmo livro que a professora Erin G. trabalha com seus alunos, em *Escritores Liberdade*.

costumes de não comer na frente de desconhecidos. Eles falam da dificuldade que tem em viver numa sociedade com cultura e costumes cotidianos diferentes dos praticados por suas famílias. “*Entendi, diz o professor, ouvindo um dos alunos falar da dificuldade em viver numa cultura distinta, A história é de racismo...*”. Wei, um aluno de origem chinesa, fala do contraste e da vergonha que tem por seus colegas, que não tem modos. A aula, então se transforma quase numa catarse coletiva. Como parece que também foi o caso das aulas com a professor Erin G. mas através dos diários.

Com a discussão do livro por completo, o professor solicita que escrevam o seu autorretrato, mas chama a atenção, enquanto o sino toca: “*Autoretrato não é autobiografia. Não é para contar a vida de vocês. Descrevam³³ como vocês são, falem da sua personalidade*”. Reforça-se aqui o enclausuramento do filme e da escola. O que é coerente, visto que se contassem suas histórias de vida, para além de um autorretrato, contariam suas vidas para além dos muros da escola, iriam ao encontro das histórias de suas famílias, que vieram de outros continentes, passaram por guerras civis, eram originários de ex-colônias francesas.

O professor de língua e literatura, quer uma narrativa que possibilite o ensino da língua francesa. Ele não se apresenta como redentor ou salvador da vida existente fora dos muros da escola. Assim, escola francesa se propõe um trabalho civilizador nas fronteiras dos conteúdos considerados legítimos.

Terminada a aula o professor solicita que uma aluna, Khoumba, fique com ele para uma conversa particular. É a mesma aluna que se recusara a ler em voz alta trechos do “*Diário de Anne Frank*”. Desta seqüência, surge uma questão: Quais são as funções do professor para com seus alunos? Pois neste caso, perfeitamente verossímil no cotidiano das escolas públicas brasileiras, inclusive, o professor assume um papel de educador moral; porém sem nenhuma autoridade. Senão vejamos: ele pede o caderno de correspondência, a aluna joga em cima da mesa; mas o professor devolve: “*Não. Você vai me dar educadamente.*” Fazendo anotações provavelmente endereçadas aos pais que, espera-se verifiquem os cadernos, o professor François, já com uma expressão de cansaço, quase esgotado, fruto de sua insistência em procurar ensinar o conteúdo formal da língua para uma classe de alunos à margem da cultura considerada “oficial” na

³³ Quando o professor François pede que seus alunos *descreverem*, e não *narrar* suas vidas, retomamos novamente o texto de Lukács (1965) quando faz a distinção entre uma corrida de cavalos no texto de Zola (apenas descrevendo a corrida) e do texto de Tolstói, em que “*a corrida é somente uma ocasião para fazer eclodir o conflito*” (p. 46)

França, lida, em decorrência disso com o desinteresse, e diferentes graus e modos de contestação dos jovens frente à sua situação social. Nas condições apresentadas pelo filme, haveria outra opção, outra maneira de lidar com esta turma? Em que resultaria uma postura fortemente autoritária, nos moldes de Joe Clarck, de *Meu Mestre, Minha Vida*, ou ainda, uma postura apática e discriminatória, como dos professores da escola de Joe Clarck, ou ainda os colegas de Erin G., de *Escritores da Liberdade*? A despeito dessa ser uma escolha dos cineastas, de centrar a história do filme em somente um professor e sua conduta pedagógica, inferimos que é uma escolha formal que desperdiça uma grande oportunidade de, através destes filmes, mostrar um panorama realmente amplo do dia-a-dia na escola. Mesmo em outros filmes, como *Sociedade dos Poetas Mortos*, esta questão é sempre apresentada por contraste, ou seja, há o grande professor, no caso, interpretado pelo ator principal, Robbin Willians, (apaixonado, inspirador, contestador) e há os outros, extremamente autoritários e reprodutivistas. Salvo engano, não há um meio termo. *Entre os Muros* poderia ser uma exceção, mas confirma a regra, o filme não poupa o professor –personagem principal. Constantemente, ele se altera, aceita as provocações dos alunos, relaciona-se e chega a desrespeita-los e a ser desrespeitado. Enquanto que, em algumas reuniões com seus pares, procura relativizar algumas das más condutas dos estudantes.

Sentimos claramente que sua arena de luta é a sala de aula. Nas reuniões coletivas com o conselho de escola, ele se posiciona em favor dos alunos. Defende-os do olhar inquisidor da instituição.

Voltando à seqüência do filme, o professor François questiona sua aluna, que, antes das férias era ótima, respeitava-o e fazia suas tarefas. Ele se mostra realmente preocupado, até inconformado, como se estivesse falando com algum familiar mais próximo que houvesse lhe agredido de alguma maneira. “*Me explique isso. Por que mudou da noite para o dia?*” pergunta para a garota. Ela responde dizendo que “*não dá pra ser criança pra sempre*”. De modo a tentar constranger a aluna, (mas com certeza são os espectadores que ficam constrangidos) o professor insiste para que ela peça desculpas, e dita os termos para que ela repita, com sinceridade: “*Peço desculpas por ter sido insolente com o senhor*”. Eles ainda discutem, já que ela não pede desculpas da maneira adequada, com “*convicção*”. Tal é o exagero do professor em querer extrair dela uma desculpa que seja a assunção de que está envergonhada e se humilharia por isso, que o professor tenta quase que ensina-la, teatralmente, a se desculpar.

Por fim, a garota, pegando o caderno, indo em direção à porta ao encontro de suas colegas, ‘resmungando’, sem nenhum cuidado para não ser ouvida: “*babaca*”, e sai com suas amigas rindo do professor. Ele não fala nada, apenas chuta a lixeira, diante do desrespeito que sofre, bem como da anulação de sua autoridade profissional, onde antes, havia uma aura de autoridade moral, agora é alvo por excelência do escárnio dessa nova geração de estudantes, com outros padrões de comportamento, sociabilidade, relação de escárnio com a autoridade instituída.

Na seqüência seguinte, em uma das reuniões com o corpo docente, direção e pais de alunos, é discutido a implantação de um novo sistema de pontos para os alunos “*baseados nos pontos da carteira de habilitação*”, diz o diretor, em que é dado um *X* pontos no início do ano, e a cada infração cometida é retirado alguns pontos, de acordo com a gravidade. Zerando os pontos, o aluno é enviado ao conselho disciplinar da escola.

A implantação de um novo sistema de pontos, ou, em outras palavras, uma renovação de instrumentos de controle e punição surgiu dos próprios professores, que identificaram um aumento de problemas na escola. Vemos com isso que o caso da aluna Khoumba, narrado acima não é isolado. Normalmente os professores percebem não só os efeitos, mas também as causas de problemas extra-escolares que se refletem na sala de aula. Mas o filme não informa indícios ou hipóteses para esta piora do comportamento dos alunos. Apenas que, diante do recrudescimento do comportamento dos alunos, a escola deveria aprofundar os processos de punição. Uma mãe de aluno, presente na reunião protesta, argumentando que a escola, mais uma vez pensava em punir em vez de valorizar os alunos. A proposta da nova pontuação torna-se insolúvel, pois outras mães argumentam que os bons alunos nunca seriam “*premiados*” por se comportarem bem. Além disso, cria-se um paradoxo, pois um aluno poderia acumular pontos no início do ano e depois “*aprontar o que quiser, e nós perdemos o controle*”, até atingir o limite de pontos que possa perder. Ou seja, conclui o professor de história, o aluno poderia cometer um ato grave sem ser punido, já que teria ‘pontos excedentes’.

O professor François se manifesta contrário às punições muito rígidas. Para ele seria necessário uma “*margem de manobra, uma zona de tolerância*” adaptável a cada situação. Regras muito rígidas geram maiores tensões, argumenta. Além do que, na prática, há casos que regras podem deixar de serem usadas (ele cita o exemplo do uso

do celular, proibido na escola, mas permitido por ele, já que não é fonte de problemas para suas aulas)

O diretor interrompe a discussão, que poderia se estender até “*a meia-noite*”. “*Temos aqui uma questão vital e muito delicada: a máquina de café, que os professores querem discutir*”, diz o dirigente, dando prosseguimento à reunião ‘pedagógica’.

Vemos como em duas reuniões não se chegou a conclusão alguma sobre a proposta dos professores de criação de um novo sistema de controle que pudesse dar conta do comportamento dos alunos, em franca decadência. O diretor, usando de sua atribuição, solenemente encerra a discussão passando para uma pauta tão importante quanto “*delicada*”: o café dos professores³⁴.

4.2 – A RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR: CONFLITO (RESPEITO OU MEDO)?

Terminada a reunião, o professor François encontra em seu armário uma carta escrita pela aluna Khoumbe, a mesma que ele insistiu que se desculpasse. Ouvimos a voz da garota em *off*, narrando a carta, enquanto o professor lê.

“O respeito. Um adolescente aprende aos poucos a respeitar o seu professor por causa das ameaças dele ou pelo medo de ter problemas. Eu já respeito o senhor. E o respeito deve ser mútuo. Por exemplo, eu nunca disse que o senhor é histérico. Então, por que o senhor me diz?” (Transcrição da leitura da carta da personagem Khoumbe ao professor François, no filme “Entre os Muros da Escola”)

Continuamos ouvindo a leitura da carta enquanto vemos cenas de mais uma aula, com os alunos trabalhando individualmente, o professor sentado na mesa, olhando-os discretamente, e a aluna da carta enrolando os cabelos, indiferente à aula. Em *off*, continuamos ouvindo o resto da carta, como se estivesse lendo para o professor:

“Eu sempre respeitei o senhor (...) em todo caso, sei que o senhor tem birra de mim, mas não sei por quê. Decidi sentar no fundo da sala para acabar com

³⁴ A discussão gira em torno do aumento de 0,10 centavos do preço do café, que, para o bolso do professor que toma café o dia todo, seria um peso para o seu salário. Por mais simplório que isto possa parecer, há aí duas questões relevantes: a necessidade dos professores em manter-se dispostos à base de muito café (estimulante face à carga de trabalho intensa), e o aumento de 0,10 centavos, que, transformado em pauta de reunião, indica o baixo salários dos professores que precisam interromper uma discussão pedagógica sobre a avaliação dos alunos para tornar viável, financeiramente, os cafezinhos durante o dia

os conflitos. A não ser que me provoque. Sei que sou insolente algumas vezes, mas só quando mexem comigo. Não vou olhar mais para o senhor para não ouvir que estou sendo insolente (...) É por isso que a partir de agora não falo mais com o senhor. Assinado: Khoumba. (Idem, “Entre os Muros da Escola”)

Desta carta, transcrita acima, podemos inferir que seja uma aluna com personalidade forte o suficiente para admitir sua *insolência* e escrever ao professor, em vez de revoltar-se, batendo boca com o professor ou atrapalhando as aulas. O professor anda pela sala, verificando o trabalho dos alunos. Os alunos não percebem, pois não sabem da carta, mas ele está claramente constrangido em relação à aluna.

Terminada a lição, os alunos agora devem ler o que escreveram nos seus autorretratos. A primeira a ler é Esmeralda – uma das alunas personagens com destaque no filme. Ele escreve que tem 14 anos, três irmãos e mora com os pais. Quer ser uma boa policial, ou rapper. O professor insiste para que ela escreva de modo coloquial, evitando gírias. Outro aluno a ler seu auto-retrato é Wey, nascido na China, 15 anos. Fala sobre sua dificuldade em falar e se expressar em Francês, além de fazer-se entender. “*É um dos motivos de eu me comunicar pouco com os outros*”, diz. O professor elogia o relato de Wey, que é considerado pelo grupo dos professores o melhor aluno, não só pelas notas, mas pelo comportamento e educação, como veremos mais adiante. Um dos alunos de origem árabe protesta: “*Se é ele, está sempre bom. Se é a gente, nunca*” Mas, convidado pelo professor ele se recusa a ler. “*Como quer um elogio meu sem ler?*” diz François. “*Não preciso de elogios*”, responde Rabah. Mas o garoto cede e lê seu auto-retrato, mas não até o final. Um outro colega toma a folha de Rabah e lê o resto: “*Eu adoro...ficar bonito para as mulheres e adoro o verão para ver o decote da mulhereada*”. Não haveria nenhum motivo para um garoto se envergonhar disso, como Rabah se envergonhará. Exceto pelo fato dele ser de uma família árabe mulçumana com costumes e tradições conservadores para os padrões ocidentais. O professor, por sua vez, procura minizar o fato: “*Não precisa ter vergonha de gostar de ver os decotes das mulheres*”, diz. Mas fica subtendido que a intenção de François é dizer ao aluno: ‘*relaxe, você está na França, aqui as mulheres andam com roupas curtas e os garotos podem olhar sem que isso signifique um crime passível de grave punição como é na sua cultura*’.

Souleyname é o personagem representativo do típico aluno problemático. De origem africana, senta-se no fundo da sala, não faz tarefas, provoca e agita seus colegas

e professores. O professor insiste para que leia seu autorretrato: “*Eu me chamo Souleymane e não tenho nada a dizer por que ninguém me conhece a não ser eu*”.

O professor, incorformado, protesta: “*os outros se esforçaram para escrever 10 linhas e você escreve uma só?*”. Mais uma vez vemos o professor tentando romper a apatia de seu aluno, ainda que sendo sarcástico com ele. Em vez disso, François poderia simplesmente dar uma nota baixa pelo trabalho. Mas insiste, o que só faz alimentar o sentimento de frustração profissional,

Esmeralda provoca Souleymane e o professor intervém de uma maneira a instigar nos alunos o exercício da escrita, entretanto, falta compostura em sua intervenção e os alunos sentem-se desrespeitados. Diz François à Souleymane: “*Para insultar verbalmente você até que é muito bom mas quando precisa escrever, é um zero à esquerda.*” Souleymane reage mostrando que tem conteúdos e sentimentos, não é um ser vazio de sentidos. Em seu braço, tem tatuado um trecho do alcorão, livro sagrado que os muçulmanos consideram escrito por Deus, com seus próprios punhos. É assim que ele reivindica seu respeito, com Esmeralda, que o provoca, e com o professor, que o desqualifica, como um “*zero à esquerda*”, não respeitando a postura, até política, para um adolescente, de não querer falar sobre sua vida. O professor insiste e Souleymane lê o que está escrito em seu corpo: “*Se o que vai dizer não é mais importante que o silêncio, cale-se*”. Quando preferiu não falar sobre si mesmo ele toma uma atitude coerente com essas linhas do alcorão.

Antes de terminar a aula, o diretor entra na sala trazendo um novo aluno. Todos da classe têm que se levantar. Seria algo corriqueiro, inclusive o fato de um ou outro aluno ficar sentado e o diretor chamar a atenção. Mas o que ele diz dentro do contexto da sala é simbólico da relação histórica e delicada dos franceses ‘natos’ com os franceses originários das ex-colônias africanas – condição de boa parte dos alunos ali. Diz o diretor: “*Podem se levantar, por favor. O pedido é para todos. Lá no fundo também, levantem.... Quero lembrar que isso é apenas uma forma de cumprimentar adultos. Não é sinal de submissão nem de humilhação*” (grifos nossos). Mas é impossível não ver nesta exigência resquícios do respeito que um povo outrora dominado é obrigado a ter pelo que dominou.

Carl, o novo aluno, é negro, altivo e maior que o professor. François pede para que fique um pouco depois da aula, dá-lhe boas vindas, se apresenta melhor e disponibiliza-se para ajudar em qualquer problema. Depois de uma pausa, François diz:

“Eu sei quem você é e por que está aqui. O diretor me contou, mas para mim não tem importância. Vamos começar do zero. Certo?”. O narrador não informa sobre o passado do aluno. Apenas extraímos da fala do professor que ele fez alguma coisa grave na escola anterior.

As sequências do filme se sucedem na intenção de formar um mosaico do ano letivo. Aulas, reuniões, trabalhos, conflitos, mais reuniões e mais aulas. Sequência a sequência vemos o professor François recebendo os pais dos alunos para a reunião. Os pais de Wey, o aluno chinês, ouvem somente elogios sobre seu filho: *“Ele é gentil, agradável como aluno”* tem boas notas em matemática e tem se esforçado com o francês. Em seguida, o professor recebe o pai (com traços marcantes de um egípcio) de outro garoto. O pai fala do esforço em dar para o filho tudo o que não teve e ve-lo progredir nos estudos.

Mas é o narrador social quem fala através dos pais e mães de alunos de modo a encaixar as peças do mosaico que darão, na totalidade do filme, o intrincado discurso ideológico sobre a escola pública francesa que, neste caso, atende majoritariamente jovens imigrantes da África muçulmana e, em menor medida da Ásia.

Uma mãe, na reunião com o professor François reclama do tratamento que seu filho tem recebido do professor, que segundo ela, é marginalizado porque se veste todo de preto. Outra mãe confessa com naturalidade ao professor François que gostaria que seu filho estudasse em outra escola, no *Henri VI*, por ser uma escola de nível mais elevado. Segundo ela: *“É uma pena que o nível dos professores... talvez não sejam os professores, não quero acusar ninguém...”* O professor interrompe, dizendo: *“Pode acusar. Vai ser um prazer.”* E ela continua: *“É que vocês não tentam exigir mais dos bons alunos. Eles ficam estagnados por causa dos alunos médios, acho eu”*. É uma fala ambígua. Ao mesmo tempo em que a mãe coloca a culpa nos professores de baixo nível e, que além, disso exigem pouco dos bons alunos (como o seu filho) ela entende que são os outros alunos que prejudicam o desenvolvimento da classe. *Os outros* seriam os africanos, visto que a mãe que reclama é uma das poucas brancas e loira.

François recebe em seguida o irmão mais velho de Souleymane e sua mãe, provocando um grande contraste com a mãe anterior. A mãe de Souleymane veste-se com burca, tem uma expressão fechada e arredia e pior, não fala francês. Não consegue se comunicar senão por intermédio do outro filho mais velho. François relata a situação de Souleymane após a reunião no Conselho de Classe em que diversos professores

reclamaram do seu comportamento, ausência nas aulas e desinteresse. Sua mãe se espanta, e não acredita no relato do professor. Mas o irmão de Souleymane confessa que a mãe assina as advertências sem saber, porque ela não sabe ler. A mãe discute calorosamente com o filho, sob o olhar espantado do professor. A cena causa certo estranhamento, pois parece que o outro, o estrangeiro, é o professor francês, sentado diante de mãe e irmão de aluno que falam uma língua diversa da francesa.

A mãe de Souleymane posiciona-se de modo semelhante à mãe do aluno anterior quando fala que os alunos medianos abaixam o nível da escola. Mas no computo final, não há culpados pela crise instalada nesta escola em particular. Em princípio, o Estado está fazendo sua obrigação de universalizar o ensino básico, inclusive para os filhos de famílias imigrantes, legais ou não. Mas a situação muitas vezes precária destas famílias se reflete na vida de cada jovem estudante que tem a escola enquanto principal local de convívio social. Já os professores são obrigados a ensinar o conteúdo formal (que tem como referência dominante a cultura francesa) que definitivamente não diz respeito àquela ‘clientela’. E assim o ano letivo vai passando.

À parte de toda esta crise, a escola tem uma excelente estrutura física, se comparadas às suas correlatas dos filmes anteriores, visto que todas elas, nos três filmes vistos localizam-se na periferia e atendem os alunos que habitam nas redondezas. Numa seqüência que, remete à *Escritores da Liberdade*, os alunos estão na sala de informática digitando os autorretratos, com base na leitura do livro de Anne Frank. A diferença é que na escola francesa vemos já instalada uma moderna sala de informática, enquanto em *Escritores da Liberdade*, a sala com os computadores foi conseguida através de doação.

Souleymane em vez de escrever seu autorretrato decide imprimir fotos de seu cotidiano familiar. O professor fica satisfeito com o trabalho dos garotos, incentivando-os a ler seus trabalhos e ver o mural que ele fez com as fotos de Souleymane: “*Quando um aluno faz uma coisa boa, quero que toda classe veja*”. Souleymane desconfia do elogio do professor. Aliás, a desconfiança é um sentimento recorrente nas relações dos alunos com os professores.. Às vezes chega-se a uma postura de paranóia, como se todos quisessem prejudicar todos. Mas desta vez o professor rompe esta barreira, e todos admiram o trabalho de Souleymane, que se sente orgulhoso consigo mesmo.

Na sala de aula, alguns alunos lêem seus autorretratos. O primeiro é Carl, o último aluno a entrar na turma. Listando coisas que gosta e não gosta, ouvimos que não gosta de visitar o irmão na prisão nem de professores muito severos. Não gosta ainda de góticos e skatistas, nem de racistas. A imagem, o garoto negro falando à câmera com a lousa ao fundo é de um autorretrato vivo, síntese da realidade da sala, em sua maioria.

Outra sequencia na sala dos professores. Uma professora anuncia aos colegas que a mãe de Wey, o aluno chinês havia sido presa por estar ilegal, e sob ameaça de ser deportada. A coordenadora propõe uma mobilização para arrecadar dinheiro e contratar um advogado para a mãe de Wey a fim de evitar a deportação dele e de seus pais. Nenhum professor se manifesta até que outra professora compartilha com seus colegas que está grávida. Ela comemora e brinda com seus colegas, desejando duas coisas: “*A primeira é que a mãe do Wey fique na França. E a segunda é que meu filho seja inteligente como o Wey*”. Desejos muito significativos. Mesmo não havendo na escola deste filme francês nenhum professor idealizado, que se sacrifica pela escola, por um projeto político ou pelos alunos, os professores, de modo geral se mostram envolvidos com os dramas pessoais e políticos de seus alunos e familiares. Propoem até uma ‘vaquinha’ para contratar um advogado para uma imigrante ilegal.

As tensões internas entre os alunos imigrantes surgem através do futebol. “*malês safado*”, “*antilhano de merda*”, são alguns dos xingamentos que surgem nos jogos durante o intervalo. A câmera observa os alunos jogando futebol no alto da janela da sala dos professores. O olhar da câmera é o olhar do professor que observa e leva para dentro de aula a discussão sobre futebol.

Pertencer ou não à nação francesa, sentir-se francês, ter dupla nacionalidade, ser tratado como um cidadão francês de segunda categoria por que nasceram em ex-colônias africanas, estar ilegal. Questões que afloram entre os adolescentes, além de um ressentimento interno entre africanos de diferentes países envolvidos na copa das nações africanas. Já na sala de aula, um dos alunos é convidado a defender a seleção de Marrocos, “*o melhor time do mundo*”, que vencera o Mali por 4 x 0. Ironicamente ele provoca seus colegas de origem malinesas. “*Mas tem uma coisa engraçada. O dia em que o Malli não joga todos os negros que vivem aqui, os africanos, deixam de ser africanos (grifos nosso). Porque quando tem copa da África, eles ficam malucos, mas quando o Mali não joga, eles ficam na boa*”. O professor tenta sintetizar a colocação: “*O fato do Mali jogar ou não jogar na copa da África deixa os africanos da classe mais*

ou menos africanos". Para o espectador fica o estranhamento do por que o professor não questionou com este aluno sobre o fato de ele não se considerar como um africano, sendo ele Marroquino. Seria a tonalidade da cor da pele, ou o narrador cinematográfico considera o norte do continente africano como a "África branca", europeizada? Enfim, o que caracterizaria para aqueles alunos o pertencer a uma nação, para eles que, pertencem legalmente e transitam entre dois continentes, duas culturas, duas civilizações? Carl, outro aluno com um forte sotaque de uma das centenas das línguas do continente africano, se diz cansado com as discussões sobre a copa. Questionado por Boubacar, ele declara-se torcedor da seleção francesa, "*ainda que declare ser antilhano, não francês*", provoca Boubacar. "*Antilhanos são franceses! Lá é um território francês*", argumenta Carl. E para provar seu argumento lista os jogadores franceses de origem africana que compunham quase que a totalidade da seleção de futebol da França.

Se um mapa geopolítico fosse montado a partir desta sala, teríamos a a imagem cartográfica de uma França entreteçada pelo continente africano. Não invadida, pelo contrário, já que foram os franceses que invadiram nações africanas até o início do século XX. Carl e Souleymane começam a discutir sobre os melhores jogadores franco-africanos. Souleymane se exalta. O professor tenta acalmar os ânimos, os colegas provocam e Souleymane é levado à sala do diretor, depois de ofender o professor e os colegas.

Na sala com o diretor, Souleymane senta-se, mas é obrigado a levantar, pois o diretor não havia permitido que ele se sentasse. Novamente nesta seqüência o revivamento sutil da estrutura do racismo que possibilitou a escravidão e a submissão dos africanos, mas também das relações hierárquicas assumidas e reforçadas pela cultura escolar. Mais uma vez o homem branco, detentor do poder humilha e submete o negro africano. "*Pode sentar agora*", diz o diretor, enquanto a câmera focaliza o rosto de Soulyname que confirma a submissão dita acima. Ele não se defende perante o diretor. Apenas confirma a expectativa que a sociedade tem em relação a ele: o aluno problemático, rebelde, agressivo. Brilhante em algumas ocasiões. Mas que não se enquadra no mundo em que vive. E quando é punido, aceita a punição por que reconhece que não se encaixa e que rompeu as regras do convívio social.

Mais um corte entre as sequencias. A câmera observa a dinâmica do conselho de classe, com alunas representando seus colegas. Quando chega a vez de uma delas as opiniões dos professores são antagônicas: "*É a maior catástrofe da classe, não*

sei o que fazer com você” diz um professor (o mesmo que entrara atordoado na sala dos professores no início do filme). Outra professora, a que está grávida, se manifesta dizendo que: *“É uma alegria ter uma aluna assim. É bom dizer quando isso acontece”*. O diretor questiona se todos concordam em dar ‘felicitações’ no boletim da estudante. Um dos professores levanta uma questão interessante discordando quanto à registrar ‘felicitações’ no boletim. *“Ela tem seu valor em relação à classe numericamente falando... (mas ainda) não se comporta como uma aluna séria que mereça um elogio”*. François também se manifesta, levantando uma questão cara ao sistema educacional: a avaliação. Problema que se manifesta ano após ano, quando não bimestre após bimestre, mas sem solução na prática. Diz François: *“O problema é: essa avaliação é simplesmente numérica, matemática ou tem a ver com o comportamento dela como a primeira da classe?”* Observações desse tipo poderiam levar a uma reformulação mais concreta do sistema de avaliação: o que é avaliado? as notas, o comportamento, o currículo, o professor? Mas este tipo de discussão costuma surgir, como vemos nos filmes e na prática docente, nas ocasiões mais impróprias: nos conselhos, quando se põe em prática o sistema de avaliação já consolidado. Diz o professor de tecnologia discordando de François: *“então, para ser elogiada, além de tirar notas boas ela deve ser comportada e a melhor da sala? Essa não!”*. O comportamento deste jovem professor torna-se paradoxal. É o mesmo que entrara na sala dos professores atordoado pelo comportamento dos alunos *“eles parecem animais que estão no cio, não se interessam...”*. Adjetiva a aluna, ali presente, como catástrofe, mas defende que ela deva receber as ‘felicitações’ formais por ter notas altas, e afinal de contas, derivamos disso, é só isso que importa. Por fim o diretor carimba suas ‘felicitações’.

“A seguir, Chérif. Nosso amigo Chérif” prossegue o diretor. *“O comportamento dele é bastante irregular. Às vezes, é uma desgraça e não conseguimos fazer nada e outras vezes, ele fica muito bem”*, se manifesta, novamente o professor de tecnologia. Enquanto isso, a câmera faz questão de mostrar as representantes dos alunos, entre elas Esmeralda, conversando, rindo e atrapalhando o conselho. Neste filme, a reunião do conselho parece referendar o título do filme. Ali estão professores, diretor e alunos, fechados numa pequena sala, sentados lado a lado, mas não em círculos. A posição do diretor é indicativa da hierarquia. Os professores parecem fazer uma análise do comportamento de cada aluno dentro da escola. Em nossa opinião aí reside o problema. Ano após ano, salvo alguma grande mudança brusca, que pouco

acontece, os padrões tradicionais dos profissionais que dão vida à escola se repetem. Mas nas reuniões de conselho é como se fossem inéditos. Não estamos falando aqui de casos mais complexos, mas dos pequenos. Conversas, desinteresse, alunos bons, educados, agressivos, é quase sempre o mais do mesmo. Mas a escola ainda se prende nisso. Por mais que os sistemas educacionais em diferentes níveis estejam consolidados institucionalmente em parâmetros curriculares, leis, portarias, etc., a escola funciona através dos seus alunos, professores, gestores, funcionários. A rotatividade de todos os sujeitos que formam a escola é grande, incluindo os gestores diretos: diretores, vice, coordenadores. Além disso, os formuladores das políticas públicas são políticos, o que torna os sistemas educativos reféns das mudanças de ares e humores das políticas públicas (geralmente de caráter econômico). Dificilmente se forma por muito tempo um sistema escolar consolidado – dos funcionários da limpeza ao diretor. Dos alunos às políticas públicas em seus diversos níveis. Em suma, o padrão escolar é fixo, enquanto a sociedade é dinâmica.

Quanto ao aluno, Chérif, o diretor não sabe se dá advertência por mau comportamento ou falta de atenção, quando, provavelmente o que provoca tanto um quanto outro é a mesma apatia com a escola. O diretor então decide: “*Chérif, pode passar de ano sob a condição de mudar sua atitude prestando atenção nas aulas*”. No fim das contas, o diretor faz com o aluno, um adolescente, um acordo tácito, um acordo de cavalheiros, baseado na confiança de que o jovem teria a responsabilidade de cumprir o acordo (ainda que Chérif, o aluno em questão não tenha participado do acordo).

4.3 – ESCOLA, PROFESSOR E ALUNO:

PROCESSO (EM TRANSFORMAÇÃO) ENSINO-APRENDIZAGEM

Ainda na reunião do Conselho, agora a *pedra no sapato* da turma: Souleymane. Pergunta o diretor: “*O que temos a dizer?*” – “*Coisas ruins*” responde uma das professoras. Diz o professor François que ele tem grandes dificuldades para escrever (mas não lembra, ou omite, o trabalho que Souleymane fez, usando das linguagens visuais altamente expressivas para fazer seu auto-retrato). Outros professores se manifestam: “*Souleymane não leva materiais, não faz nada na classe*”.

A escola, do ponto de vista de Souleymane é um espaço estranho à sua vida. Particularmente no caso de uma escola que atende alunos que transitam entre culturas,

continentes e civilizações, mas que procura anular esta diversidade, ao ser uma escola tradicional francesa, isto é, com a vocação educacional a qual falava Durkheim. Souleymane e outros alunos não cabem nesta escola. Estão além dela, são jovens que, tais como o anjo de Walter Benjamim, são impelidos para o futuro, mas olham os escombros, as ruínas, o passado de guerras, conflitos e o que há de pior na modernidade capitalista. Falam diversas línguas, manipulam objetos tecnológicos, carregam em si sentimentos patrióticos completamente novos e avançados das gerações anteriores. Mas a escola faz deles tábulas rasas. O que a escola ensina, e isto fica claro nas aulas de gramática que o filme acompanha, são os conteúdos de um estado-nação que se impõem para aqueles filhos ilegítimos, ainda que filhos. Se isto é uma forma de arbitrariedade, os alunos não são mais passivos. Reagem à ela em diferentes graus. Souleymane é representativo da maior rebeldia, apatia e deslocamento. Mas não é o único.

Esmeralda pede a palavra para defender o colega: “*Mas assim mesmo (isto é, a despeito do que falam os professores), a média dele subiu de 6,75 para 7,25*”. O diretor observa que “*não estamos falando das notas e, sim, do comportamento.*” Fica claro que há dois pesos e duas medidas. Importava para os outros alunos mais a nota do que o comportamento. Mas Souleymane é por demais estranho à escola. Notas medianas não bastam. “*...precisamos começar a pensar numa punição*”, volta a falar o professor de tecnologia. Uma das professoras confessa a exclusão à Souleymane. “*(para mim) é simples. Eu o expulso da classe*”. Isto é, ela se exime da responsabilidade que a professora Erin G., de *Escritores da Liberdade* chama para si: desdobrar-se e alcançar o aluno, trazendo-o para o mundo da escola tradicional. Talvez, na opinião da maioria dos professores, a professora de Souleymane que admite não saber o que fazer, e expulsa o aluno da sala, tem a atitude mais corajosa e sincera. Corajosa em admitir que o expulsa da sala, o que pode ser uma infração sua. Sincera porque não se vê como uma super-professora hollywoodiana, que se desdobra para cooptar o aluno para o sistema de ensino, admitindo sua incapacidade de lidar com questões que extrapolam sua função tradicional de docente. Coragem, sinceridade e dificuldades denunciadas no seu trabalho – em vez de procurar solucionar os problemas, ela simplesmente ignorá-o. O outro professor diz que não faz mais isso, por que Souleymane ficava feliz em sair da sala. O bom professor, de Hollywood, o professor exemplar do sistema educativo é o

que consegue a qualquer custo, equacionar as diferenças e diversidades na homogeneização que a escola tradicional exige³⁵.

François discorda à respeito de uma punição severa. Mas é lembrado pelo diretor que ele próprio havia levado Souylemane à diretoria. Mesmo assim François tenta por ‘panos quentes’ “*foi um incidente isolado*”. O discurso do narrador, através do personagem principal, sugere, sutilmente, que os professores devem relevar alguns problemas, mas sem ignorá-los, como a professora que manda o aluno problemático para fora da sala, ou ainda tomar uma medida mais radical, como será defendido pela maioria dos professores. As atitudes de François, ainda que aparentemente ambíguas, obedecem à esta lógica: confrontar os alunos, no nível deles, incentiva-los, desqualificá-los, provocando e sendo provocado, mas sem que isso chegue às vias de fato: a expulsão.

Outro professor tem um discurso que expressa a voz das políticas públicas, ou ainda, dos burocratas da educação afastados do cotidiano escolar. Diz que : “*Nosso trabalho é fazer com que o aluno fique quieto no fundo da sala. Temos que **fazer** o aluno participar*” (grifos nossos). O “fazer participar” pode nos remeter à tabula rasa, em que o aluno se considere como tal e tenha uma atitude passiva, senão submissa. “*Não quero fazer isso usando ameaças ou punições. Prefiro valorizar o que ele faz. Ele tem seus interesses*”, responde François. Se isso é difícil em qualquer escola pública que atenda jovens da própria comunidade, quanto mais difícil com alunos que vivenciam entre-lugares, como desta escola.

É esse o sentido que o conselho de escola dá a si: fazer o aluno participar; mesmo que para isso seja necessário o uso de ameaças ou punições. François discorda, relutante, da postura do colega, mas não apresenta outra proposta viável. É como se o encadeamento das coisas que acontecem no universo escolar levasse, inexoravelmente a este estado. Este filme dialoga com os outros vistos anteriormente: *Meu Mestre, Minha Vida. e Escritores da Liberdade*. Os três, em conjunto demonstram que, exceto uma intervenção de um indivíduo em particular, inserido num caso particular, como no caos que se instaurara na escola Eastside, ou do programa de inclusão voluntária da Escola

³⁵No clipe da música, The Wall, da banda inglesa Pink Floyd, vemos uma solução mais radical para equacionar estes conflitos: em vez de simplesmente ignorar-los ou ainda, cooptar os alunos que não se enquadram, como fazem os grandes “mestres” de Hollywood, o clipe sugere (metaforicamente) jogar todos os alunos numa grande máquina de moer salsicha. Mas no final do mesmo vídeo os alunos se rebelam, e destróem a escola.

Wilson, que não funcionava senão formalmente, fora destes casos, que só obtiveram êxito com o esforço heróico individual; o “andar normal da carruagem” de escolas públicas que atendem alunos oriundos de grupos excluídos é ou dar murro em facas, ou se alienar, ou, no caso do professor François, ter uma atitude mais diletante.

Ainda discutindo sobre Souleymane, o professor de história e geografia, o mesmo que procurou François no início do ano letivo para sugerir um conteúdo compartilhado se manifesta: “*E só porque ele faz coisas boas de vez em quando, felizmente, que vamos deixar o menino enfiado lá no fundo sem fazer nada? Está querendo a paz social, é isso?*”. Entendemos aqui um discurso ambíguo do narrador através deste professor. Primeiro ele pede a punição de Souleymane, mas por outro lado defende que os professores não deviam ignorar o estudante. Se não conseguiam estimulá-lo deveriam então puni-lo, pois estava descumprindo as regras da instituição. A posição de François é deixar o aluno quieto no fundo. Quando Souleymane, ou outros como ele, se interessassem por algo, produziriam. Se não, que ficassem quietos – sem a necessidade de serem punidos por isso.

François discorda do diretor, que defende a advertência: “*Basta dizer que Souleymane atingiu o seu limite porque ele é limitado nos estudos.*”. Diz isso com extremo desconforto, que, em outras palavras poderia ser entendido como: “Eu tenho dó de Souleymane, ele é limitado intelectual e socialmente. Por isso não devemos puni-lo, mas levar em consideração suas limitações.”. As duas alunas presentes no conselho entendem neste mesmo sentido: “*Caramba... Eles não podem falar assim*”, sussuram uma para outra, entendendo que a fala de François é representativa do grupo dos professores. Mesmo assim, o professor de língua tentava encontrar uma justificativa para o comportamento do aluno, que apesar de ‘desviante’ tem capacidade própria, como demonstrara no trabalho sobre o autorretrato, a partir da leitura de Anne Frank.

Outro dia, outra aula de literatura. Esta com mais participação dos alunos. A câmera, ao mesmo tempo que foca os alunos participando, fecha o zomm numa garota sentada no meio da sala, com uma expressão de quem tenta captar algo do que acontece mas não alcança. Como se estivesse perdida, num local estranho, ela não demonstra nada: indiferença, curiosidade, irritação, revolta, estranheza. Também não se manifesta, nem se socializa com os colegas – em contraste, a câmera mostra alguns alunos do fundo, que não prestam atenção na aula, mas conversam, tramam algo, provocam.

Um deles interrompe a aula para questionar o professor sobre uma nota dada no conselho: sua média havia sido arredondada para baixo. O problema é que a escola não havia divulgado o boletim. As alunas presentes no conselho vazaram as notas e outras informações.

François tenta continuar a aula, mas Souleyname interrompe: “*Senhor, uma pergunta*”, pergunta educadamente. “*Parece que ontem, no Conselho de Classe, o senhor me ferrou*”. Por mais que durante o Conselho, François tenha tentado amenizar as condutas de Souleyname e se colocado contrário à advertência, ele se torna o porta-voz da maioria, apesar de ser discordante. Como atentamos anteriormente, François assume uma conduta com seus alunos que seria algo como uma democracia torta, ele dá voz aos alunos, deixa espaços para surgirem contestações, e quando surgem tensões, lança mão de autoritarismo, visto que não estabelecera uma relação de respeito derivado da hierarquia. Por exemplo, ele não precisava responder à Souleyname naquele instante. Durante todo o Conselho, as representantes dos alunos tiveram um mal comportamento. Riam, conversavam, se distraíam. A simples presença delas indica uma contradição: a representatividade, bem como as relações de poder, são reflexo da sociedade em que estão inseridas. Neste caso, uma sociedade capitalista moderna, com parâmetros da economia política neoliberal (ainda que o filme não nos informe nada sobre isso, pois não existe mundo externo senão o da escola, entre seus muros). Os jovens alunos (seres sem luz, a serem iluminados pelos mestres) nada optam. São obrigados pelo Estado, sociedade e família a passarem a maior parte da juventude sentados em fileira, quietos, receptores de um conhecimento cristalizado. Também a situação dos professores não é diferente. Se têm liberdade de cátedra, isto é, de exercerem sua profissão livremente, dentro do espaço da sala de aula, por outro lado são obrigados a seguirem um conteúdo pré-estabelecido. Não tem os professores, o domínio de seus instrumentos de trabalho, não produzem conhecimento, apenas reproduzem. Principalmente por um simples fato: a carga de trabalho estafante. Este filme, ao mostrar mais do que os filmes anteriores, a perspectiva dos professores diante seu trabalho, permite transmitir melhor ao espectador a experiência do ser-professor. De modo geral, todos se vestem sem maiores cuidados, são sobrecarregados, e neste filme de modo um pouco sutil, vemos como são bombardeados com uma carga muito grande de pressão psicológica, insultos e provocações por parte dos alunos. O desinteresse, mais do que justificável dos alunos, sobretudo no contexto deste filme é um grande motivo para o profissional se sentir

derrotado. A esse conjunto de fatores decorrentes do esgotamento físico derivado do trabalho com o público e da frustração em não realizar bem seu trabalho (algo muito comum no cotidiano dos professores de escolas públicas), dá-se o nome de *Síndrome de Bounout*³⁶. Além disso, há a resistência por parte dos alunos, quando veem na instituição de ensino e no professor que está na linha de frente, um alvo, um inimigo em quem podem descontar as agressões variadas por parte da sociedade e da família.

Não é raro que esta situação descambe para a agressão física. Voltando à sequência do filme, o professor François tenta justificar à Souleynname a posição do Conselho (mas não a sua, lembramos): “*Tem gente que disse que se você continuar assim, eu não acho, mas os professores disseram que se continuar assim você vai ter problemas. Isso não é ferrar você.*” Mas Souleynname discorda, alegando que isso é vingança, o que não deixa de fazer sentido.

Uma particularidade muito específica do trabalho docente é ser autoridade instituída num universo de trinta e cinco, quarenta alunos ou mais. O filme não nos informa, mas podemos pensar a partir dele, que os alunos ‘genuinamente’ franceses de alguma maneira convivem civilizadamente com a escola. Fazem parte do mesmo mundo. Mas não é o caso da escola de *Entre os Muros*. Os alunos desta escola, como vimos, têm muito mais do que uma dupla cidadania. Transitam entre culturas e civilizações; europeia cristã branca, mais do que herdeira, geradora do mundo moderno (iluminismo, revolução política), e de outro do continente africano muçulmano esfaçelado e rejuntado à revelia com a colonização. Pertencer à religião muçulmana é diferente de pertencer à religiões cristãs ocidentais. Sabemos que o Islã visa organizar toda a vida do indivíduo e da sociedade, do Estado à intimidade. Se para o Ocidente, a modernidade tecnológica é o sentido obrigatório para onde caminha a humanidade, para o Islã, a humanidade chegará, inexoravelmente à ela. São estes jovens, mas também os

³⁶ CARLOTTO & PALAZZO (2006) definem a síndrome de *burnout* “como uma reação à tensão emocional crônica derivada de ter que lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes: (a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos ao qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes; (b) despersonalização: caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, que faz com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: caracterizada por uma tendência do trabalhador a auto-avaliar-se de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como de sua capacidade de interagir com os demais.” Retira da internet em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/01/2011.

alunos de origem asiática, ou mesmo os franceses natos que por (des)ventura estão nesta sala que chegam à escola, no caso, à aula de língua francesa do professor François.

Não é o caso deste filme, talvez dos anteriores, (onde a escola lida com alunos já envolvidos com a violência urbana) mas retomando o duelo, a negociação, que todo professor tem que estabelecer com sua classe, a cada aula de 50 minutos, podemos afirmar, tendo as escolas de “Meu Mestre, minha vida” e “Escritores da Liberdade” como referência que o trabalho docente nas escolas públicas dos níveis obrigatórios é um dos mais difíceis. A escola pública, vemos nestes filmes, não está preparada, nem mesmo espacialmente, para receber estes jovens. E que instrumentos o professor tem para lidar com tudo isso? *Entre os Muros* é, mais que um filme premiado, um sombrio alerta sobre as margens do mundo capitalista / moderno / globalizado / neoliberal. Se encontramos esta situação em Paris, cidade luz, capital da França, berço do iluminismo e das maiores das revoluções modernas, o que não encontraremos nas margens das regiões periféricas do mundo? Pois, a despeito das grandes teorias educacionais, das políticas públicas, das pedagogias clássicas, modernas, revolucionárias, a realidade de muitas escolas do mundo real é pior que a dos filmes.

-“*Não tem nada a ver com vingança. Não estamos na rua*”, diz o professor à Souleyname, retomando o filme. “*estamos advertindo você (...) Tentar fazer valer a disciplina*”. François ainda tenta se justificar com o aluno. Ele refaz as estruturas de poder ao qual está baseada a escola. “*Quando um juiz condena alguém, não é para se vingar da pessoa. Ele faz isso para que a sociedade funcione*³⁷”. Mas não são as instituições que Souleyname enxerga contra si. É o professor, que por caminhos tortos tornou-se porta-voz da punição ao aluno, a mesma que ele pessoalmente havia sido contra na reunião do conselho escolar.

A única frase infeliz que o professor dissera em defesa de Souleyname é repetida pelas alunas que estavam no conselho: “*Ele disse que você é limitado. Eu sublinhei porque fiquei chocada*”. É o estopim para o conflito direto. Mas também mostra que é logicamente incongruente alunos no conselho da escola. Não são robôs que estão avaliando os alunos. São pessoas que, certas ou erradas, descarregam ali tensões intra e extra muros da escola. Diante do relato das colegas, Souleyname se encolhe de vergonha e submissão, em sua cadeira, enquanto o professor, ironicamente,

³⁷ Quisera o narrador fazer uma citação ou homenagem quase literal ao sociólogo francês Émile Durkheim?

dá os parabens para a situação criada pelas alunas. Mais uma vez ele bate boca com os alunos, no caso, com as representantes, mas numa postura que acentua mais ainda a situação de conflito. Pois se a relação professor-aluno não é mais de autoridade passiva, também não pode ser de confronto aberto, ao mesmo nível. Ou se estabelece um distanciamento, ou ainda remete-se a uma postura autoritária. Alguns optam por uma relação afetiva com os alunos, evitando conflitos quando se tornam amigos e companheiros dos alunos, destituindo a relação entre professor-aluno. Ao não tomar nenhuma destas opções, François cai numa armadilha criada por ele próprio, e a qual advertia que não devia ser tomada: “*não estamos na rua*”. Discutindo com as representantes, ele, aparentemente sem se empolgar, levantar a voz ou alterar-se diz: “*Desculpe, mas rindo daquele jeito (durante o conselho), vocês pareciam duas vagabundas*”. Sob o protesto de uma das alunas ofendida: “*não pode tratar seus alunos assim*” ele tenta se esquivar semanticamente: “*não é tratar, é xingar. É tratar como ou xingar de. Ou tratei vocês como vagabundas ou xinguei. Uma coisa ou outra, certo? Aliás, eu não xinguei ninguém aqui, não disse que eram vagabundas. Disse que no Conselho de Classe, naquele momento vocês se comportaram como vagabundas.*”

A câmera foca Esmeralda em primeiro plano, e Souleyname desfocado, ao fundo, rindo, de cabeça baixa, incrédulo com o comportamento do professor que ainda insiste, “*não estou enrolando, estou mostrando a nuance. Sabe o que é nuance?*” E, dado o calor da discussão poderíamos ouvir seu desejo de completar a frase, “Sabe o que é nuance, seu estúpido, ignorante”?

Souleyname protesta: “*não se fala assim com mulher!*”. François, despossuído de qualquer compostura profissional, inclusive com gestual com se estivesse brigando na rua desafia Souleyname. “*Quer me dar exemplo de como se fala? Você que xinga todo mundo?*”. Por fim, o espaço simbólico representativo da instituição escolar, hierárquica, reduto do saber, dos iluminados e dos a serem iluminados, este espaço é rompido. Souleyname quebra a barreira que o faz aluno, que deve agir como tal, e assume uma postura agressiva, impondo-se, enfim, como se estivesse (e de fato estava) em confronto com o mundo: “*Não fale comigo assim, cara*”, diz apontando o dedo para o professor, que protesta, mas ainda ouve:

(Souleyname)-*Eu o chamo do que eu quiser.*

(François) – *É uma questão de disciplina!*

(Souleyname, já impodo-se corporalmente) – *Eu quebro sua cara fácil!*
Bundão.

O professor recua. Os alunos tentam apaziguar a situação, pois sabem que por traz do professor há a Instituição, o Estado. Mas Souleyname; exaltado, joga rispidamente seus cadernos para os lados, levanta-se para sair da sala. O professor tenta impedi-lo; é empurrado. Outro aluno (Carl, que havia sido expulso de outra escola) segura Souleyname para evitar que este agrida o professor. Por fim, ele sai, empurrando todos. Uma aluna é machucada pela bolsa de Souleyname, quando tentava sair da sala.

-“*Me deixa em paz, Veado!*” E sai, batendo a porta. A frase, pedindo para ser deixado em paz não é gratuita.

4.4 – TODOS OS (DES)CAMINHOS LEVAM PARA O CONSELHO?

O olhar da câmera vê o professor François sentado numa mesa, preenchendo o relatório de incidente. É a única cena em que a câmera olha de fora para dentro da escola. Talvez um recurso para aliviar a tensão da sequencia anterior, que terminara com uma aluna com as mãos no rosto, sangrando.

O diretor não vê outra saída senão levar o ocorrido ao Conselho Disciplinar. Os fatos foram graves; mesmo assim, François tenta minimizar os fatos: “*Na verdade, foi só um incidente que desencadeou tudo. Uma coisa levou à outra. Reação em cadeia*”. Uma das muitas reflexões que o filme deixa para o espectador é o que poderia ser feito de diferente. Neste caso como o professor poderia ter evitado o que ele chama de ‘*reação em cadeia*’? Não há uma resposta para isso, senão que é da natureza da relação professor – alunos a negociação diária no sentido de pelo menos neutralizar conflitos.

A postura pedagógica de François permite uma abertura dos alunos onde submergem as tensões entre a instituição escolar tradicional e aqueles alunos em particular, que na verdade são reflexo do passado recente da França com suas ex-colônias africanas. Estes garotos, esta geração decide reivindicar sua cidadania francesa em busca de melhores condições de vida que não encontram no continente africano, outrora devastado pela colonização européia e depois pelas guerras internas. Num nível menor de conflito, é esta uma das grandes razões que geram a reação em

cadeia que fala François. Mesmo assim, o professor insiste em não transformar o incidente em algo grave, que requeria medidas disciplinares mais severas.

Saindo da sala do diretor, François é interpelado por uma colega, que ouvira comentários das alunas que foram xingadas de vagabundas e de que teria sido esta a origem do protesto e da agressão de Souleyname. Além disso, diz a professora, François não mencionara este incidente no relatório. François desce ao pátio para tirar satisfação com as meninas que estão em grupo. Novamente, ele abandona seu posto de professor para discutir com os alunos no mesmo nível (simbolicamente, no pátio, que é sempre visto de cima, exceto por esta vez e na penúltima sequência do filme): “*Podiam ter falado comigo antes, não?*” pergunta, querendo de alguma maneira que as meninas não contassem que foram ofendidas por ele, resolvendo isso informalmente. Mas uma das alunas se defende: “*Os professores fazem (denunciar ao Conselho) isso com os alunos. Fizemos igual.*” Mas para François, “*o contrário não vale*”. Vemos como a relação cotidiana entre professores e alunos, desde o que diz respeito às notas, comportamento, uso de materiais indevidos em sala de aula (pedir, ou mandar que tire o boné, não usar celulares, sentar direito, não sujar a sala) até nas exaustivas reuniões de Conselhos, são relações muitas vezes tomadas como menores. As políticas públicas, os planos e teorias pedagógicos são obliterados por estas picuinhas no cotidiano da sala de aula.

A tomada de satisfação do professor com as alunas se transforma num bate boca que chama a atenção de todos os alunos no pátio. O território dominante agora é do pátio, dos alunos, não mais a sala de aula. “*...(esperamos) que o senhor seja punido, como nós (...) insultou a gente, vai ser punido. Sabe o que quer dizer vagabunda, para começar?*” diz Esmeralda, indignada e sarcasticamente, de frente com François e rodeada pelos colegas. Ele ainda tenta se esquivar: “*(vagabunda) não é nada grave. É uma mulher que fica rindo, sem modos*” diz para revolta dos alunos para o qual vagabunda significa prostituta. Além disso, é cobrado como responsável pelo fato de Souleyname ir ao Conselho Disciplinar.

Carl, o aluno que havia chegado no meio do ano letivo, transferido de outra escola³⁸ (por ter cometido algo relativamente grave, que não sabemos), interrompe a

³⁸ Ao que parece, o recurso da transferência compulsória usado na escola deste filme é o mesmo das escolas públicas no Brasil. Quando algum aluno comete infrações recorrentes que se agravam ao ponto de ser instituído um /conselho disciplinar, este delibera não sua expulsão, que é ilegal, mas a transferência para outra escola. Na verdade há um intercâmbio de ‘alunos problemas’ de uma escola para outra, num acordo tácito entre escolas.

discussão entre François e tenta defender Souleyname: “*Espere aí, todo mundo perde a cabeça.*” François aproveita a ocasião para justificar, novamente como porta-voz do Conselho, a transferência compulsória de Souleyname, pois o próprio Carl era um exemplo que a transferência pode ‘acalmar’ os ânimos exaltados dos alunos problemáticos. Ao dizer para Carl, que, com a transferência, “*todos os professores dizem que seu comportamento é perfeito aqui*”, o jovem se revolta: “*Quer dizer que me dobraram? (...) Nada disso, não entendo essas besterias de vocês! ...Desculpe, mas professor que expulsa aluno é cuzão!*”, diz à François. Reestabele-se um discurso de resistência na voz de Carl, pois o fato de ter sido transferido e melhorado seu comportamento não significava para ele que havia se ‘dobrado’, isto é, se submetido, talvez no sentido da relação senhor-escravo.

François por fim desiste de confrontar seus alunos no território deles, percebendo que tentar impor sua autoridade, “*eu sou professor e posso falar coisas que vocês não podem!*”, aos alunos, no pátio é se expor ao ridículo, visto que mesmo dentro da sala de aula ele encontra dificuldade para isso .

Desistindo da discussão, François volta ao prédio de aula. Mas uma aluna o procura para advertir que, se Souleyname for expulso, seu pai o mandará de volta à Mali. (a garota deixa subentendido que o pai de Souleyname é intransigente, senão violento). É uma dos poucos diálogos que, sutilmente, indicam razões sociais e familiares para os comportamentos dos alunos. Os muros da escola parecem tão fechados que François desce para a cozinha para fumar um cigarro, como se não houvesse um local aberto na escola.

4.5 - O CONSELHO: JULGAMENTO JUSTO OU REFERENDO DA PUNIÇÃO?

(professor 1) – *Se ficar pensando em cada aluno, você não faz mais nada. Tem a violência, a saída do país*

(prof. De geografia) –*Não devemos misturar nossos papéis. Não podemos substituir os pais deles.*

(François). ...*Uma gota acaba virando uma tempestade.*

(prof. Geografia)...*Acontece que não é o colégio que vai expulsar o Souleyname. Faz tempo que ele não está conosco.*

Os trechos dos diálogos reproduzidos acima sintetizam a conversa franca que François tem com seus colegas antes de irem ao Conselho Disciplinar decidir o futuro de Souleyname.

É inevitável que os professores se angustiem com a vida dos seus alunos para além dos muros da escola. O olhar do narrador cinematográfico, o olhar da câmera capta em diversos momentos esta preocupação. Se para o Estado que organiza suas políticas públicas alinhadas à concepção de ajuste neoliberal cada aluno é um número, uma estatística que informa o bom ou mau gerenciamento dos recursos públicos; para o professor em sua relação diária com os alunos, cria-se um vínculo afetivo com os alunos.

Em *Escritores da liberdade* o vínculo que a professora Erin Gruwell estabelece é algo exagerado a ponto dela perder seu marido. O diretor Joe Clarck, de *Meu Mestre, Minha Vida* se envolve tanto com seu trabalho que sua vida pessoal estava arruinada. Os três filmes deixam explícitos que na relação entre o professor e seus alunos dificilmente há um distanciamento. A vida de cada aluno surge aos olhos do professor em sua totalidade num período de angústia e transição do jovem: a adolescência.

Os colegas de François tentam minimizar o fato de ele ter ofendido as garotas: “*Nós sabemos que foi longe demais com as meninas, mas todo mundo faz besteira*”. Além disso, este fato não teria relação com o comportamento agressivo de Souleyname. François, em sua ambiguidade, defende Souleyname que machucara a colega sem querer. Uma das professoras diz a François que ele não deve se preocupar com isso: “*Já viu como eles falam com a gente?*” diz outro.

Mesmo assim, François está preocupado com o fato de, se Souleyname ser expulso da escola, voltará para o Mali. É aberto um parêntese nesta sequência em que os professores falam sobre as expulsões, isto é, as transferências compulsórias durante o ano letivo anterior: doze conselhos, doze expulsões, em um ano. A escola nada mais faz do que reproduzir a exclusão que estes jovens franceses nascidos nos fluxos migratórios sofrem na sociedade. Num outro contexto, é o mesmo que os jovens negros americanos dos filmes que vimos anteriormente sofrem. Estados Unidos e França buscaram mão-de-obra escravizada e riquezas naturais na África e outros continentes. As consequências desta longa história se cruzam nas escolas públicas (de origem

iluminista). Da segregação³⁹ à tentativa de integração (em *Escritores da Liberdade*, ainda que a segregação se dê internamente) chegam às escolas os jovens deste mundo globalizado, da mesma modernidade que empurra o ser humano para o progresso sem limites e sem fronteiras; que, por outro lado, não tem escrúpulos.

Os Estados modernos ocidentais creem que a Integração dos povos marginalizados e historicamente explorados possa se dar na escola. O discurso que vemos nos filmes hollywoodianos é de que através da educação os estados modernos conseguirão a integração das populações historicamente marginalizadas às sociedades burguesas, liberais (e com poder de consumo) modernas.

Podemos compreender o uso do livro de Anne Frank em dois dos filmes aqui analisados. Conscientemente ou não é como se a professora Erin Gruwell e seu colega francês, François M. quisessem dizer à seus alunos: “vejam, milhares de judeus que teriam uma vida potencialmente criativa e rica foram exterminados por esta mesma sociedade que todos fazemos parte. Vocês, negros, latinos e migrantes, pobres que vivem à margem da sociedade leiam e se identifiquem com a dor do povo de Israel. Vocês não são os únicos. Eles são um povo branco, e sofreram tanto ou mais do que vocês. A cor não importa. Se o continente de origem de vocês é subdesenvolvido, pobre e violento, vejam o povo de Israel, que vagou durante milênios sem terra, até morrerem aos milhões nos fornos dos campos de concentração. Leiam o relato desta jovem (Anne Frank), mais jovem do que vocês; teria um futuro brilhante se não fosse assassinada. Mas vocês estão vivos. E será na escola (dádiva da modernidade) que vocês terão oportunidade de melhorar de vida. A alternativa, (diria Jonh Clarck) “é cair no crime, no tráfico e encontrar a morte”. François, na reunião com seus colegas, parece vislumbrar isso. A escola é o único, ou o último lugar institucional que o Estado oferece à estes jovens. Se eles não forem capazes de seguirem as regras e se adaptarem, não terão mais chances. Irão para as ruas, (*Meu Mestre, Minha Vida*), para os reformatórios ou prisões (*Escritores da Liberdade*⁴⁰), ou deportados (*Entre os Muros*). Sobre isso, diz

³⁹ Em “Meu mestre, minha vida” com Jonh Clarck expulsando os alunos incorrigíveis, ou falando de seus alunos brancos que não tiveram outra opção senão continuar em Eastside, à escola de “*Entre os Muros*” onde vemos, com uma ou outra exceção, somente alunos filhos de imigrantes, vivendo em condições de vida diferentes e inferiores ao cidadão ‘genuinamente’ francês

⁴⁰ A classe assumida por Erin Gruell era um bônus extra para estes jovens. Mesmo assim, não funcionava, senão formalmente - como havia dito outro professor, era uma enganação. Não fosse pela conduta pessoal da professora Erin, os alunos continuariam a reproduzir o estado de marginalidade que historicamente estavam inseridos.

François: *“Sei que acontecem coisas antes que levam ao Conselho, tudo bem. Mas e depois, o que acontece? O que esperamos do Conselho Disciplinar?”*

Ele ainda procura responsabilizar-se enquanto professor pela inadaptação dos alunos problemáticos : *“o simples fato de chegar à expulsão...sei lá...é um descaso a tudo que poderíamos ter feito antes.”* É quando François exprime sua preocupação com Souleyname, que será obrigado pelo pai, em decorrência de sua inadequação à instituição escolar, à voltar para o Mali. Para François, *“mesmo que houvesse um risco mínimo desse processo disciplinar provocar a volta dele a Mali eu não sei se assumiria esse risco”*. Os professores sentem-se os responsáveis diretos pelas consequências do que acontece aos maus alunos: alguns são espancados pelos pais se tiram notas baixas ou se tem problemas de comportamento, o que leva os professores, muitas vezes, a se omitirem e não relatarem estes problemas. O filme não informa a situação da vida no Mali, ou na China, lembrando do aluno chinês que teve a mãe presa. Deixa apenas implícito que os professores são solidários com a permanência deles em solo Francês, onde teriam melhores condições de vida.

Uma das professoras tenta dissuadir François a não preocupar-se com as consequências, apenas fazer o seu trabalho. Mas ele discorda, não consegue fechar os olhos. Ele tem a percepção que é o responsável pela expulsão e retorno de Souleyname ao Mali, quando os motivos que levaram a esta situação foram pequenos incidentes.

Mas, diz um outro professor, *“se ficar pensando em cada aluno, você não faz mais nada. Tem a violência, a saída do país...”*. Em suma, as políticas públicas não dão conta desta complexidade, muito menos a organicidade da escola, exceto nas figuras heróicas de Hollywood: Jonh Clarck, Erin Gruwell, entre outros.

Antes do julgamento de Souleyname, a câmera mostra o professor François preenchendo o relatório dos incidentes ocorridos, inclusive com a agressão verbal às alunas (estranhamente, o diretor não chama a atenção dele diante desse fato).

O diretor então lê o relato escrito por François para os presentes: professores, representantes de pais, Souleyname e sua mãe. Após a leitura, o diretor se dirige à mãe do estudante: *“às vezes, na classe, um aluno, por meio de um comportamento voluntário ou involuntário cria um ambiente que não é apropriado ao aprendizado e impede que a classe avance.”*. Mas há um agravante neste Conselho: a mãe de Souleyname não entende francês. É o próprio filho que irá fazer a tradução para ela. Qual a intenção do narrador com isso, visto que, em outra reunião no meio do ano, um

irmão mais velho de Souleyname acompanhara a mãe traduzindo a conversa entre ela e o professor. Onde estaria este irmão? Souleyname teria dito tudo conforme deveria, ou se apropriou dos fatos criando uma nova versão: a sua. O Conselho, que julga, e condenará Souleyname com a expulsão, confia no seu relato à mãe? Como se sente a mãe de Souleyname em não poder entender a língua do outro, que acusa, julga e condena o filho? São questões que o filme coloca, e não se esforça em responder ou apontar respostas. Provavelmente porque não há respostas para isso. Este distanciamento linguístico acompanha a colonização dos países europeus nas Américas, África e Ásia. Pelo menos acompanhava até a geração da mãe de Souleyname, visto que os mais jovens falam e aprendem com facilidade diversas línguas, de diferentes troncos linguísticos.

Uma das professoras ainda diz a Souleyname: *“Olhe, não estamos dizendo que você é violento naturalmente. O problema é que você não controla nem o que fala, nem o que faz.”* Em nenhum momento no filme há algum indício de que o comportamento de Souleyname seja naturalmente agressivo. Pelo contrário, o próprio narrador do filme mostra em alguns momentos as dificuldades enfrentadas por Souleyname, o pai agressivo, a vida no Mali, etc. A frase da professora parece remeter a um pedido de desculpas prévio de que o que eles estavam fazendo ali não era um revivamento da submissão, do racismo e da discriminação praticados pela França em suas colônias.

A resposta de Souleyname é contundente: *“Que se dane. Não vou falar. Podem fazer o que quiserem.”* Sua mãe, sem saber o que está acontecendo passa a defender o filho. Repete que ele é um bom filho e pede desculpas em seu nome. Como num julgamento criminal, os acusados são retirados da sala para que o Conselho decida a sentença através do voto secreto. Como esperado, o conselho delibera a favor da expulsão definitiva de Souleyname, com direito à apelação em oito dias, e o compromisso do diretor em se esforçar até conseguir vaga em outra escola o mais rápido possível. A câmera olha por alguns segundos a expressão da mãe de Souleyname. Não há nela nenhuma surpresa, apenas mais uma decepção prevista, resignação. Ela parece perceber que, na máquina social que faz parte, é uma peça indesejada, ainda que pertencendo ao sistema por direito. *“Até logo, senhores e senhoras”*, são suas únicas palavras, enquanto a câmera acompanha, olhando do alto da janela, mãe e filho saindo pelo pátio vazio e a expressão desolada do professor François.

4.6 – AFINAL, A ESCOLA SERVIU PARA O QUE?

Na última aula do ano letivo, François propõe aos alunos que digam o que mais gostaram de aprender na escola naquele ano – na verdade, diz François à um aluno: “*Não é o que adorou, quero saber o que aprendeu*”. – “*Proporcionalidade, em Matemática*, diz uma aluna. *Coisas sobre vulções, terremotos, placas terrestres*, diz outro. *Trigonometria e Teorema de Pitágoras*, diz Boubacar, um típico aluno daqueles que transitam entre o bagunceiro, o cativante e o bom aluno. Outra aluna aprendeu sobre o comércio triangular em História, e de como ele foi baseado na escravidão africana, ao qual ela é herdeira histórica das consequências deste comércio.

Carl, o aluno que havia sido expulso de outra escola e chegado na metade do ano, diz que aprendeu sobre combustões, em química. François pergunta o interesse de saber isso. Carl com uma expressão corporal totalmente apática devolve a pergunta: “*sei lá... por que ensinam a gente se não tem interesse?*”. Ou seja, ele não sabe a utilidade prática de se aprender isso na escola, mas espera que a escola saiba; caso contrário não faria sentido em ensinar. O narrador do filme também não dá nenhum indício de resposta. Talvez por que novamente não há resposta. A escola pública continua em sua vocação de reproduzir, transmitir às gerações mais novas os conhecimentos produzidos e cristalizados pelas gerações anteriores, como fala Durkheim (1978). Mas a produção de conhecimento, do desenvolvimento tecnológico vem crescendo em proporções que tornam a responsabilidade de transformar este conhecimento em currículo um “trabalho de Hércules”. Não basta somente dominar a língua e as operações básicas da matemática. O estudante, mal deixa de ser criança e tem que aprender conceitos da Evolução da Espécie, da química, física. Além de manejar os raciocínios abstratos da matemática e dominar em poucos anos toda a história da vida na Terra – biológica, social, histórica e geográfica.

O sistema básico de ensino parece se organizar em função do que acontece na outra extremidade: o desenvolvimento tecnológico avançado. À medida que ciência e tecnologia se unem com interesses de Estado e de grandes corporações capitalistas, fazendo, por exemplo, pesquisas com combustíveis, pesquisas biológicas ou espaciais – o mercado demanda a formação de profissionais especializados para isso. A formação destes profissionais se dará ou no ensino superior ou na formação técnica de mão-de-obra especializada. Como há poucas vagas, decorrente da rápida universalização da

educação básica, criam-se processos seletivos, vestibulares ou similares. Já nestes processos seletivos é exigido dos candidatos uma carga de conhecimento e manipulação do conhecimento que seria impensado para um homem das letras, mesmo no Iluminismo. Enfim, o que está sendo desenvolvido na ponta do processo produtivo tecnológico é cobrado nestas seleções. À escola cabe a responsabilidade de transmitir não só o que foi produzido pelas gerações anteriores, mas agora também o que está sendo produzido por um desenvolvimento científico sem precedentes em curso desde o fim do século XVII.

É coerente o discurso do narrador social, que fala através de Carl, de que a escola deve (ou deveria) saber a utilidade do que está sendo transmitido. Mas a escola orgânica (professores, coordenadores, gestores, funcionários, pais de alunos), tem o domínio sobre si mesma? Aparentemente não, inferimos com esta fala de Carl. Mesmo assim, quando mídia, sociedade, governos, enfim, classe dominante, falam em crise da escola, é esta que eles apontam como a responsável. São os professores que são incompetentes, que não dão conta do trabalho, como vimos em *Meu Mestre, Minha Vida* com a ira do diretor Joe Clarck sobre seus professores quando recebe o resultado dos primeiros testes. E mesmo os programas especiais de inclusão da população historicamente marginalizada não conseguem dar conta do problema, exceto quando tem à frente um professor excepcional, como Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade*.

Seria então a crise da escola consequência de sua própria natureza, de sua vocação, em descompasso com a modernidade avançada do século XXI. O descompasso é observado no corpo, no comportamento, do desenvolvimento cognitivo e social do jovem estudante. Nos três filmes que vimos, o descompasso é radical. São jovens negros, latinos, africanos, asiáticos, além de ‘brancos pobres’ (como destacara Jonh Clarck), que, a despeito de sua juventude, tem uma experiência de vida que não cabe na escola tradicional, que homogeneiza.

Esmeralda, a aluna representante, que foi xingada de vagabunda, diz, em tom irônico, “*eu não aprendi nada*”. O professor rebate: “*Não dá para passar nove meses na escola sem aprender nada. É Impossível.*” Os livros da escola, para Esmeralda, eram *todos chulé*. Mas durante o ano ela leu “A República”, de Platão, (o livro era de sua irmã mais velha, que estuda direito) para espanto do professor, que fica atônito. A aluna, desafiada pelo professor, conta sobre o livro, e as peripécias de Sócrates, o personagem principal, que sai às ruas perguntando às pessoas sobre o sentido das coisas, sobre o

amor, religião, Deus... Convencido, François elogia a garota, que se vinga: “*Não é livro de vagabunda, né?*”.

O sino toca, o professor devolve os autorretratos, todos encardados por ele. Uma garota, negra, depois que todos vão embora, chega para o professor, com a voz embargada, pesada: “*Professor...Eu não aprendi nada*” François tenta explicar que é difícil se lembrar de imediato o que foi aprendido. “*Mas eu não entendo*, continua a garota, *não entendo que a gente faz. Em todas as aulas*”. François tenta explicar que é impossível não aprender nada de nenhuma matéria, enquanto a garota é focada pela câmera, com a cabeça baixa “*não quero fazer curso profissionalizante*”, diz. O professor insiste que ainda é cedo para ela se preocupar com isso, primeiro deveria pensar em passar de ano: “*Não é certo que você vá para um curso profissionalizante*”, diz, como se isso fosse a punição para os maus alunos, para onde seriam mandados, para formar a mão-de-obra de terceira categoria.

Por maior que seja o descompasso entre aluno e escola, é realmente impossível que não se aprenda nada. Esta garota em especial, entende a língua, se comunica. O que o narrador quis ao apresentar uma aluna, que, já com as luzes apagadas no fim do ano letivo, chega ao professor e diz que não entendeu absolutamente nada, ao mesmo tempo que se preocupa em não ir para o ensino profissionalizante? Além disso, o filme não informa se houve repetências, melhor se há repetências naquele sistema de ensino. Consideramos uma falha contraditória, senão o sistema escolar teria percebido que a aluna em questão estava com graves problemas de aprendizado. Será que o narrador quis dizer que pode-se não aprender nada na escola, ou, mesmo aprendendo, que um aprendizado sem sentido pragmático seria o mesmo de não aprender nada? Provavelmente, já que a aluna parece não ter sido retida. O segredo aparece na fala da garota, quando, depois de dizer que viu seus colegas falando do que aprenderam, e ela não se lembrou de nada, ela dizer ao professor: “*Mas eu não entendo...não entendo que a gente faz.*” O narrador parece exigir da escola um sentido, uma finalidade, enfim, que ela se adeque ao mundo moderno, se conecte à este mundo e ao mundo dos seus estudantes. Caso contrário, aprender a química das combustões, como Carl, é a mesma coisa que não aprender nada, como diz a referida aluna. O narrador procura eximir a garota que se sente fracassada na escola. Se ela não aprende, a culpa é deste descompasso, desta falta de sentido. Ao mesmo tempo, a garota parece perceber isso de alguma maneira – então ela reivindica, ainda que imperceptivamente,

o direito a não ir para onde o sistema manda os maus alunos. E quem são os maus alunos para o sistema? São aqueles que não se adaptam à este descompasso. Ao mesmo tempo ela percebe que não é responsável pelo seu fracasso. Na verdade, ela não sabe. É o narrador onisciente que sabe e nos informa, muito sutilmente.

Por fim, na penúltima sequência, os professores disputam uma partida de futebol com os alunos, todos com extrema empolgação. O jogo transcorre num misto de tensão e despedida, o espectador fica a espera de um conflito que pode surgir a qualquer momento. Alunos e professores disputam no pátio – território dos alunos. É a segunda e última tomada da câmera, ao mostrar o pátio em que o seu olhar está dentro da cena, no mesmo nível, e não distanciado, olhando de cima.

Na última sequência, de uma quase desolação, a câmera volta à sala vazia, com as vozes do jogo entrando pela janela. Mostrando a sala em dois, ângulos, com algumas cadeiras caídas, outras viradas. Numa tela preta, surgem os letreiros finais, e o som dos alunos vão diminuindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que nos dizem os filmes analisados sobre a escola e o seu lugar na sociedade moderna a partir do fim do século XX?

Os três filmes aqui analisados, ainda que retratando escolas de países símbolos da Modernidade Avançada - Estados Unidos, berço do “espírito do capitalismo” liberal, e a França, de sua revolução – trazem à tela os excluídos destas civilizações. Vimos nos três filmes que os mesmos grupos explorados e excluídos dos países do ‘terceiro-mundo’ são também aqueles que vivem nas periferias do primeiro mundo: negros, latinos, asiáticos, africanos. A escola, enquanto instituição pertencente ao projeto de modernidade ocidental esta diretamente relacionada com essa exclusão.

Os filmes mostram muitas vezes o discurso dominante e conservador; mas também deixam escapar as ambiguidades e contradições inerentes à sociedade capitalista. Ainda que não intencionalmente, trazem uma tensão, podemos dizer dialética, entre a vocação conservadora da escola e sua potencialidade enquanto espaço progressista (este é o caso mais especificamente de “Escritores da Liberdade” e “Entre os Muros da Escola”); enquanto em “Meu mestre, minha vida”, o que vemos, de certa maneira, são os bastidores do “serviço sujo” que um diretor de escola executa, segunda as exigências das políticas públicas neoliberais (o que não deixa de ser uma denúncia).

A década de 1980 viu consolidar, nos países desenvolvidos os governos neoliberais. É neste bojo que é filmado o filme “Meu mestre, minha vida” (1989) levando às telas de cinema, e de t.v. de todo mundo questões trazidas pela configuração neoliberal das políticas públicas. A esfera da educação pública passava a ser concebida segundo os parâmetros das políticas públicas neoliberais, diga-se, segundo as regras da economia. Ao mesmo tempo em que estas políticas públicas instituíam metas de universalização da educação básica, implantavam nas escolas métodos de ajustes advindos do mercado, que, por sua vez afetavam diretamente a própria vocação da escola.

“Meu Mestre, Minha Vida”, como também “Escritores da Liberdade”, apresentam-se como filmes inspiradores para educadores de todo o mundo. Este é o seu discurso mais aparente, sobretudo porque têm, como bons filmes de Hollywood, finais felizes – o que não é o caso do filme francês, onde a escola parece girar num círculo vicioso.

De maneira subjacente, delineamos, a partir de análise mais cuidadosa feita nesta dissertação um discurso conservador que o narrador de “Meu mestre ...” traz em sua totalidade.

À primeira vista, a decisão do prefeito de convocar Joe ‘Maluco’ Clarck para salvar a escola Eastside da intervenção estadual foi bem sucedida. Mas a que custas? Vimos em nossa análise, que a primeira medida foi tampar os olhos para os excluídos do sistema, os trezentos incorrigíveis expulsos por Joe Clarck. Eles simplesmente desaparecem do filme. Por mais absurdo que possa parecer, é uma atitude que encontra eco na realidade, haja vista a evasão escolar das populações pobres ao redor do mundo. São esses trezentos que engrossarão a fila dos desempregados, senão do lumpen proletariado, diria Marx, ou ainda do trabalho informal e, em última instância a total marginalidade: miséria ou o mundo do crime – já que uma das primeiras medidas dos governos neoliberais é diminuir os serviços de seguridade e bem-estar social.

Não há nada de inspirador nisso, acreditar que o problema desaparece simplesmente impondo mais uma esfera de exclusão, sob a justificativa de que os expulsos não se encaixavam naquele modelo, de que eles eram estranhos à escola - enquanto podemos pensar que é aquela escola, mais ainda, aquele modelo de escola que se configurava estranha à eles. Excluídos da primeira instância de onde deveriam, por direito, receber os “códigos da modernidade”, serão profundamente estigmatizados como figuras indesejadas, efeito colateral do sistema. Um ‘prato cheio’ para o aliciamento à atividades ilícitas e, por conseguinte, à repressão policial. (ponto de partida do filme “Escritores da Liberdade”).

Além disso, podemos questionar o discurso do narrador, afinal, a que custas Joe Clarck, (ao fazer o “trabalho sujo de botar os negros na linha”) obtém sucesso em sua empreitada? O filme em momento algum contextualiza a crise daquela escola. Culpabiliza, de imediato um grupo de ‘marginais por natureza’, além dos professores. Sem querer sair em defesa destes, mas é importante prestar atenção para o fato de que o quadro docente de Eastside, se era parte do problema, “*afinal o que eles estavam fazendo ali?*” – perguntava o prefeito, estavam também inseridos no contexto da crise social num âmbito mais geral que de muitas maneiras atingiu a escola. Não esteve no horizonte dessa pesquisa investigar o contexto desta crise que desembocou nos ajustes neoliberais. Sobretudo porque nossa investigação deu-se através do que os filmes traziam e sugeriam. Em “Meu Mestre, minha vida” há um grande salto de vinte anos, de

uma época permeada de idealismo, movimentos culturais e de contra-cultura, guerras civis, enfim, tudo o que marcou o fim da década de 1960 e início de 1970 - o filme salta para o corredor de uma escola decadente, suja, habitada por traficantes, bandidos, gente armada. A escola (mostra-nos o filme) ergue seus muros contra a sociedade (ou teria sido o contrário?). Não importa saber o que houve do lado de fora, nem o que estaria acontecendo ou iria acontecer com os alunos expulsos: esta é a visão do narrador. A mesma situação vemos no filme francês (Entre os Muros da Escola) em que a escola surge isolada entre seus muros e grades, enquanto que, ironicamente, seus alunos transitam em diversas fronteiras fora do espaço da escola (fronteiras legais, culturais, religiosas, éticas, étnicas, etc).

Ainda em “Meu mestre, minha vida” o que fica como saldo final quanto ao sentido da escola? Afinal, o diploma que os alunos de Eastside recebem do diretor Joe Clarck, na última sequência do filme, servirão para quê? Sobre isso, Baudelot (1991) diz que “a prolongação da escolaridade não veio acompanhada – linearmente – por uma elevação das qualificações”. O autor francês fala da relação entre o diploma e o trabalho. Joe Clarck também fala para seus alunos da importância da educação para eles: um passaporte para o “mundo dos brancos”; mas o narrador cinematográfico não deixa nenhuma pista sobre este processo. O que a escola fez, principalmente, foi adestrar os alunos aos testes de qualidade total dos governos. Ao menos neste processo, a escola surge como espaço de contra-hegemonia. Sobre isso, escreve FREITAG (1984) sobre o argumento gramsciano

“(…) é na sociedade civil (lugar de circulação das ideologias e de exercício da função hegemônica) que se trava, em certas constelações, a luta decisiva entre as classes dirigentes e as subalternas, e não na instância econômica ou estatal”. Isto significa atribuir à escola, instituição estratégica da sociedade civil, um papel dominante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum unificador, indispensável para assegurar a coesão do bloco histórico, e também na difusão de contra-ideologias destinadas a solapar esta mesma coesão. (Freitag, 1984 p. 126).

Em discurso aos alunos, Joe Clarck fala em alcançar o sonho americano. Mas para isso teriam que desafiar a expectativa do fracasso que a sociedade, o estado, governo, e mais grave, a própria instituição escolar, encarnação das anteriores, tinham em relação a eles. A escola, em vez de ser uma instituição de inclusão, apresentava-se como uma instituição onde seriam uma vez por todas estigmatizados como os marginalizados da sociedade. Apesar disso tudo, os alunos que ficaram

conseguiram conquistar a aprovação da escola nos testes. O preço foi caro: Joe Clarck teve que andar numa corda bamba, equilibrando-se entre as demandas do prefeito inescrupuloso, e as políticas neoliberais que surgem através da obrigação que a escola municipal tem de cumprir uma meta mínima nos testes do estado além do desgaste em lidar com a precariedade que encontrou na escola, e seus velhos ideais inspirados em Martin Luther King, de igualdade de oportunidades para os “negros e brancos pobres”. O meio para conseguir isso: autoritarismo com todos, especialmente com os professores, ao qual culpou pela crise, junto com o prefeito.

Qual a medida da boa aceitação deste filme no público brasileiro, sobretudo entre educadores? Isso não podemos responder, senão especular. Talvez porque víssemos que, mesmo em escolas públicas dos Estados Unidos da América, a situação poderia ser pior que a nossa. A isso soma-se uma figura com pulso forte, que bate forte, mas sabe acariciar no momento oportuno, entregando-se quase ao sacrifício ressuscitando uma escola dada como morta. Além, é claro do modo de narrar clássico dos filmes de Hollywood: dramas, violência, desafios, tramas, ritmo rápido, recheado com músicas intensas, enfim, a fórmula consagrada amparada num impecável acabamento técnico que consegue fazer qualquer história banal (não é este o caso, óbvio), um sucesso de público.

Em dois sentidos claros, a escola de “Escritores da Liberdade” complementa a narração de “Meu mestre...” . Primeiro, ao receber os jovens e adolescentes, que, inferimos, seriam os expulsos de Joe Clarck, os incorrigíveis. Em vez de mais tempo de reformatório, poderiam escolher pelo programa de inclusão voluntária na escola *Wilson*. Segundo, ao fazer isso, a escola da professora Erin Gruwell estaria ainda livrando a sociedade de mais violência social – como vimos, as políticas públicas neoliberais, além de negarem a assistência e seguridade social que o Estado dava aos mais necessitados, procurava, ao menos, instrumentalizar estes excluídos, para não sobrecarregarem o Estado e também conter protestos e reivindicações sociais.

De imediato, podemos questionar como o narrador social deste filme acredita que, na escola, esta população não oferece riscos para a sociedade. É uma crença de que a escola é antes de tudo uma instituição civilizadora? Possivelmente, mas não deixa de ser uma crença cínica ao pensar a escola nestes termos para uma parte da população historicamente alijada de direitos. Mas quando dizemos “*a escola de escritores da liberdade*”, entenda-se sua professora subversiva /integrada, Erin Gruwell. Se a escola

Wilson, cumprindo uma determinação das políticas públicas abre-se para atender, voluntariamente, os jovens que estavam em conflito com a lei, direta ou indiretamente envolvidos com os distúrbios de Los Angeles, não era por bom-voluntarismo, senão para evitar o recrudescimento da violência social, que poderia extrapolar novamente para além das fronteiras das periferias das grandes cidades – lembrando que estamos falando aqui da terra de Hollywood, Los Angeles. Além, é claro que políticas públicas sociais e educacionais inclusivas garantem votos em períodos eleitorais.

Procurando comparações e diferenças entre os personagens de Joe Clarck e Erin Gruwell, novas questões foram surgindo. Por exemplo, qual o sentido que eles davam à escola? Joe Clarck age sob uma dupla perspectiva: como executor das políticas do governo, mas também como autoridade moral, quando discursa para seus alunos, no ginásio, em duas oportunidades, ou andando entre eles, no refeitório, por exemplo. Seria a escola, para o narrador de *Meu mestre*, lócus de moralidade para jovens potencialmente desviantes? Aparentemente sim, visto que as condutas de Joe Clarck nesse sentido dão a impressão de ser algo inerente à função do gestor da escola, isto é, qualquer que fosse o diretor, seria atribuição de sua profissão transmitir valores e condutas morais para os alunos – não havendo isso, surge a desagregação social.

Por seu lado, na escola Wilson, os diretores se esquivam de discutir questões extra-curriculares. Num primeiro momento, Erin segue a recomendação, mas não resiste e torna-se um modelo de referência para seus alunos. Retomando a questão sobre o sentido que os personagens principais dão à escola, vemos na totalidade do discurso do narrador, que a escola não comporta a concepção de educação que tem a professora Erin Gruwell. Ela acredita na educação numa esfera muito maior do que a própria escola. Basta lembrarmos da sua primeira conversa com a diretora, quando diz que havia desistido de fazer advocacia após ver na t.v. os distúrbios de Los Angeles: *‘céus, quando se defende um garoto no tribunal, já se perdeu a guerra. A verdadeira luta deveria acontecer aqui na sala de aula’*, ela vê na escola uma vocação que ultrapassa em muito as funções tradicionais da instituição. Assim, ela vai tateando, descobrindo caminhos, alternativas, entre erros e acertos até conseguir mudar substantivamente a vida de seus alunos, instrumentalizando-os de conhecimento, valores, idéias e auto-estima a fim de mudarem e reescreverem, como sugere o título do filme, suas vidas. Quanto a escola tradicional, o narrador deixa claro, ela não dá conta de suprir estas carências, mesmo através de programas especiais. A visão do narrador, nesse sentido é

profundamente pessimista. A escola obtém sucesso somente quando não precisa enfrentar maiores problemas que lhe chegam da sociedade. Ou seja, ela só funciona para os filhos da classe média, branca, confortavelmente instalados na sociedade em que vivem.

O filme “Entre os muros da escola”, mostra como a escola, em vez de se abrir ao mundo, procura fechar o mundo dentro de seus muros, homogeneizando o que não pode ser nivelado – uma geração de franceses que vivem diferentes fronteiras. É ao mesmo modelo de escola tradicional, fechada, hierárquica dos filmes anteriores; com uma importante diferença: não há a figura do professor excepcional, que extrapola as funções da própria escola e de sua profissão.

Aqui o narrador cinematográfico traz à tela um grande desafio da escola pública na França: o que fazer com estes jovens, filhos da colonização francesa na África, mas também da globalização e da exclusão. O filme é um diagnóstico e um questionamento, à sociedade francesa, em particular à escola, sobre como dar àqueles jovens os mesmos direitos consagrados na revolução francesa. Em resposta, a escola ali instituída diz que não sabe o que fazer, (o elevado número de expulsão é sintoma disso), além de discussões intermináveis sobre novos métodos de controle. Por sua vez, ela, a escola, recebe dos alunos não mais a obediência e o respeito; recebe uma intensa contestação de seus alunos, quanto ao conteúdo do que é ensinado, de como é o ensino, por quem é ensinado. Apatia, desrespeito, cinismo surgem desta tensão.

O que vemos, como saldo final desse ‘diálogo’ entre filme e escola é que a escola, e todos que fazem parte dela não tem resposta para lidar com este grande desafio, senão continuar sendo estranha à estes alunos.

Podemos dizer que foi sintomático o fato deste filme ter ganhado o grande prêmio do cinema francês, a palma de ouro em Cannes (considerado por muitos o mais importante do mundo). Talvez uma forma do cinema, enquanto uma entidade orgânica, chamar a atenção da França em especial, mas da Europa como um todo para esta questão: do que fazer com estes jovens.

Esta pesquisa, mais do que procurar respostas para a crise da escola, trouxe à tona, através da análise dos filmes numa perspectiva sociológica, elementos para a compreensão desta crise. Vimos nos filmes que não há uma maneira fácil e única de equalizar as diferenças e desigualdades sociais que chegam às salas de aula das escolas

públicas. A vantagem destes filmes é mostrar vários pontos de vista: por mais que haja uma perspectiva dominante.

Neste sentido, Forrester (1997) mostra como a esfera da cultura, e por conseguinte, a escola, podem servir como espaço de resistência, autonomia e possibilidade de emancipação num mundo que caminha para “um novo holocausto”. Diz ela, sobre “*os jovens das periferias, vazios de qualquer projeto, de qualquer futuro, de qualquer felicidade pelo menos visualizada (p. 73).*”, que certo saber forneceria a eles os instrumentos necessários para enfrentar um mundo em que, de qualquer maneira, são excluídos.

“A vocação da cultura (...) consiste em suscitar, entre outras coisas, a crítica de seus pedantismos. (...). Em fazer ouvir uma coisa diferente situada mais além, nem que seja o silêncio” (Forrester, 1997, p. 67).

Neste texto escrito num tom quase desesperador ante um colapso da civilização moderna fundada no trabalho assalariado, que está se extinguindo, FORRESTER vê a escola como “*o último esforço de democracia, último signo indispensável de uma partilha, de um desejo pelo menos de igualdade*” (p. 76). Mesmo a escola servindo como esfera de exclusão pois inserida na sociedade, nela ainda é possível vislumbrar uma “*última esperança*”, “*um último esforço republicano*”.

Em todo seu texto, a autora francesa fala de uma concepção de mundo esgotada, que nada mais faz do que enganar a todos, prologando o seu último suspiro. A educação escolar tradicional não deixa de ser perversa. Mas ao mesmo tempo possibilita aos jovens das periferias, “*uma arma contra o excesso, a injustiça, um último recurso contra a rejeição*” (p. 79).

Diante disso, o que ensinar, então? Ao menos, a capacidade de percepção ampliada da condição histórica de cada um no mundo, na sociedade, na comunidade. Diante da inevitável pergunta, “*por que dar-lhes os meios de acordar para a sua situação, para sofrer ainda mais, para criticá-la, quando eles estão tranquilos*”, podemos responder junto com a autora (que provoca até de maneira cínica os seus leitores, de modo a chocar e incitar a todos contra o estado atual das coisas) que, mais do que enfrentar a situação de exclusão com dignidade e respeito, entrar num caminho sem volta, do saber-se no mundo.

Os alunos de *Entre os muros* estão nesse processo. Por herança, são excluídos de uma vida digna em seus países e continentes (Europa e África). Percebem que a escola não lhes faz sentido, aprendendo ou não os seus conteúdos. E mesmo não aprendendo, percebem que há algo de errado, escapam, de certa forma, da rede que aliena os jovens de classe média e alta, de que tudo está bem, que a vida é consumir e que o mercado de trabalho estará aberto para eles.

Nas escolas dos filmes norte-americanos ainda é forte a inculcação do sonho americano. A escola insiste em fazer seus alunos (sempre os excluídos) acreditarem que é possível o sucesso. Mesmo sendo um discurso falacioso, que serve muitas vezes mais a causas políticas-partidárias do que a políticas públicas, o processo da educação escolar proporciona possibilidades do saber-se no mundo.

Os três filmes aqui analisados não deixam de propor medidas conservadoras, até moralizantes na tentativa de encontrar uma possível solução para a crise **da** escola e **na** escola. Numa última observação dos filmes, não menos interessante, vemos que nas três escolas de cada filme, as turmas são homogeneizadas, a diversidade foi eliminada. Os filmes, também dentro de um discurso conservador, esquivam-se de discutir questões de fundo, mais complexas, mais estruturais, que explicassem a crise dentro da escola. Assim, as lutas políticas, as relações de trabalho entre os funcionários da escola, as histórias dos alunos, pouco ou nada aparecem para contextualizar as condições precárias de ensino-aprendizado (isso quando estas questões não são atropeladas pelo preço do cafezinho, como vimos no filme francês). Além, disso, em *Escritores da Liberdade* e *Entre os muros*, os alunos têm que confrontar suas histórias com a vida de Anne Frank, uma referência biográfica muito distante da vida de qualquer um.

Esperamos ter contribuído para uma nova metodologia de análise que procura desvendar o discurso do narrador social, expressão de uma classe, de um tempo histórico, que se mostra natural através da película. Ao mesmo tempo em que procuramos desnaturalizar este discurso interno que se apresenta ao espectador de modo fluido, analisamos outros discursos, possibilidades de resistências, e mesmo contradições internas ao discurso, ou ainda, consequências de uma conduta em detrimento de outra, por exemplo, a expulsão dos alunos em “*Meu mestre, minha vida*”.

Muitas vezes procuramos na arte resposta para nossas perguntas, nossos problemas cotidianos e profissionais. Os filmes que tratam sobre escola, em vez de trazerem respostas, trazem mais perguntas e inquietações. Mas também possibilitam

uma visão “poliédrica” da escola moderna, filha do iluminismo e do capitalismo. Reprodutora da crise, mas espaço para práticas emancipatórias, de democratização de possibilidades para o mundo do século XXI.

FONTES DA PESQUISA REALIZADA

I – BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**, RJ: Zahar, 1985.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. In Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, Julho 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A Transmissão da Cultura**. São Paulo, Melhoramentos/INL, 1976.

BARROSO, João. (org.) **A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização Porto/Portugal**: ASA Editores, 2003.

BASSEGIO, Luiz. GONÇALVES, Alfredo. Os Condenados do Sistema. In **Migrantes: Êxodo Forçado**. Centro de Estudos Migratórios. São Paulo Ed. Paulinas, 1980.

BENETTI, Pablo C. e VAINER, Carlos B. “Migrante e Metrópole” in **Travessia - Revista do Imigrante**, Publicação CSEM- Ano I, no. dois, set-dez/ 1988.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**, São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**, Tradução. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1990

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo in OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

BRUZZO, Cristina (autor); ALMEIDA, Milton Jose de (orient.). **O cinema na escola: o professor, um espectador**. 1995. 190f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**, São Paulo. Publifolha, 2000.

CAPELO, Maria R. C.C. “Diversidade sociocultural na escola e dialética da exclusão/inclusão” in GUSMÃO, Neusa Maria M.(org) **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo, Biruta, 2003., p. 107-134.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

DAHL, Gustavo Et alii. “Vitória do Cinema Novo”, In: *Revista da Civilização Brasileira*, RJ, n-2, p. 227-249, 1965.

DALTON, Mary M. **O currículo de hollywood: quem é o “bom” professor e quem é a “boa” professora?** In *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 97-122, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fevereiro 1976.

DE TOMMASI, Livia. WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, Ed. Cortez, São Paulo, 1998.

DEMARTINI, Zeila de B.F. “Culturas Escolares: algumas questões para história da Educação” in GUSMÃO, Neusa Maria M.(org) **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo, Biruta, 2003., p. 135-158.

DRAIBE, Sônia. As **políticas sociais e o neoliberalismo**. S.P.: *Revista da USP*, no. 17, Março-Maio, 1993 (86-101).

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**, Rio de Janeiro, Melhoramentos, 1978.

FABRIS, Elí T. Hen. Em cartaz: **O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, Florestan.. **A condição de sociólogo**, São Paulo, Editora Hucitec, 1978.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis**, 2º ed. São Paulo, Unesp, 2002.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78. Jan/Fev/Mar 1999.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 32. ed. Petropolis: Vozes, 2007.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 5.ed. rev. São Paulo: Moraes, 1984.

GATTI, Bernardete Angelina. **Pós-Modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século**. Retirado da Internet no Site: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-69752005000100008&script=sci_arttext&tlng=pt
Acessado em 19/08/2007

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**, Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Áurea M. **O cinema e a escola: Formas imagéticas da violência**. In *Cadernos Cedes*, n. 47, ano XIX, p.104-113. Dezembro 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria M.(org) **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

_____ **Cinedebate: cinema, velhice e cultura**. Campinas, SP, Alínea, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais de nosso tempo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n°2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**, São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **A era dos impérios. 1875-1914.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IANNI, Octávio. **Ensaio de Sociologia da Cultura**, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A ideia de Brasil moderno.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.** Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **As marcas do visível.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LAVRADOR, F. Gonçalves. **Estudos de Semiótica Fílmica – Fascinação e Distanciamento**, Porto. Afrontamento, 1985.

LIMA, Lilian Victorino Félix de. **Dilemas do pós-modernismo na cultura de massa.** 240f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**, 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Cinema e sexualidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 81-98, jan./fev. 2008.

LUKÁCS, George. Narrar ou descrever. In: **Ensaio sobre literatura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**, Trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1990.

MARTINE, George. “Globalização inacabada. Migrações internacionais e pobreza no século XXI” in **Travessias na Desordem Global.** Fórum Social das Migrações. S.P.: Paulinas, 2005, p. 37-76.

MARTINS, Jose de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário.** São Paulo: Livraria Pioneiro Editora, 1973.

MATUS, Carlos **O líder sem estado-maior**, São Paulo, Fundap, 2000

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac& Naify, 2003.

METZ, Christian (autor). **A significação no cinema.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. 295 p. (Debates; v. 54).

MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado**. São Paulo: Escrituras, 2007.

MORAES, Amaury Cesar. **A escola vista pelo cinema**. Retirado do site: <http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm> com acesso em 19/08/2007

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**, Brasília, Ministério da Educação, 2001.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado. **Um porco na sala de aula: reflexões de um professor acerca de um “filme infantil”**. In Revista Educação: Teoria e prática, vol 6, n. 10, jan-jun 1998.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter Kevin **Reforma do estado e Administração Pública Gerencial** 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999

PEREIRA, Ordilei Dias. **No Rádio e nas Telas: O rural da música sertaneja de sucesso e sua versão cinematográfica**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Marília 2008.

PIOZZI, Patrícia. **Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”**. In Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 715-735, outubro 2007.

POLETTO, Ivo. Migrar no contexto contemporâneo. In **REMHU- Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. CSEM, Ano XIV, no. 26-27, 2006, p.7-22.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. Educ. Soc., dez. 1999. vol 20, n. 69, p. 199-136 ISSN 0101-7330

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. Livraria Duas Casas, São Paulo 1992.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda e MORAES, Maria C. **Política Educacional**, R.J.: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2005

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LOPES, José de Sousa Miguel. (orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A mulher vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOLENTINO, C. A. F. **Dilemas da era fáustica: Aspectos do debate sobre pensamento e cultura na modernidade avançada.** IN: Revista Universidade e Sociedade, v. 6, n.11, p. 151-162, jun. 1996.

_____. **O Rural no Cinema Brasileiro.** São Paulo: Ed. Unesp, 2000

TOULET, Emmanuelle. **O cinema, invenção do século,** São Paulo: Objetiva, 1988.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo,** São Paulo, Pioneira, 1967.

_____. **Ensaio de Sociologia,** GERTH, Hans Heinrich (co-aut.); MILLS, C. Wright (co-aut.). 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara

XAVIER, Ismail.(org.) **A experiência do cinema: antologia.** Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

_____. **Alegorias no subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Perspectiva, 1993.

_____. **O olhar e a cena.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

_____. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et. al. **Literatura, cinema e televisão.** São Paulo: Editora SENAC e Instituto Itaú Cultural, 2003.

_____. **Sertão Mar: Gláuber Rocha e a estética da fome.** São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

_____. **O discurso cinematográfico,** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 4 ed. 2008.

YOUNG, Michael. **Pra que servem as Escolas?** Revista Educação e Sociedade, v. 28, n.101, p. 1207-1302, set/dez. 2007.

II – FILMOGRAFIA

- . **Ao Mestre, com carinho** – Direção: James Clavell, EUA, 1966.
- . **Entre os Muros da Escola** – Direção: Laurent Cantet, França, 2008.
- . **Escritores da Liberdade** – Direção Richard La Gravenese, EUA, 2007.
- . **Meu mestre, minha vida** – Direção: John G. Avildsen, EUA, 1989.
- . **Nenhum a menos** – Direção: Zhan Yilmou, China, 1996.
- . **Sociedade dos poetas mortos** – Direção: Peter Weir (1989).

III – FICHA CATALOGRÁFICA DOS FILMES ANALISADOS

“MEU MESTRE, MINHA VIDA”

Título Original: Lean on Me

Diretor: John G. Avildsen;

Origem: EUA,

Elenco: Morgan Freeman, Beverly Todd, Robert Guillaume, Alan North

Produção: Norman Twain

Roteiro: Michael Schiffer

Fotografia: Victor Hammer

Trilha Sonora: Bill Conti

Duração: 109 min.

Ano: 1989

Gênero: Drama

Cor: Colorido

ESCRITORES DA LIBERDADE

Título Original: Freedom Writers

Direção: Richard LaGravenese

País de Origem: EUA

Gênero: Drama

Classificação etária: Livre

Tempo de Duração: 122 minutos

Ano de Lançamento: 2007

Estúdio/Distrib.: Paramount Pictures

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Título Original: Entre les Murs.

Direção: Laurent Cantet.

Origem: França, 2008.

Roteiro: Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo, baseado em livro de François Bégaudeau.

Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal.

Fotografia: Pierre Milon, Catherine Pujol e Georgi Lazarevski.

Edição: Robin Campillo e Stéphanie Léger.