

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*REPRESENTAÇÕES DE ESPAÇO E TEMPO NO OLHAR DE
HOLLYWOOD SOBRE A ESCOLA*

*Dissertação apresentada à Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Programa
de Pós Graduação em Educação, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação*

Mestranda: Elí Terezinha Henn Fabris

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre, março de 1999

SUMÁRIO

TEMPOS E ESPAÇOS DOS AFETOS	5
RESUMO	9
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO.....	15
Cenário	17
Trama	22
Autoras e autores	26
O fazer investigativo	33
Filmografia	36
2. ESPAÇOS E TEMPOS	38
3. CULTURA E CINEMA	47
A escola dos filmes hollywoodianos	59
4. ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES NAS HISTÓRIAS HOLLYWOODIANAS	68
Cenário escolar hollywoodiano	68
Prédios sólidos, escadas e corredores	73
Protagonistas do aprender	86
Uma cultura “adolescêntrica”	90
Gangues & Cia.	93
À espera de salvação... ..	101
Protagonistas do ensinar	106
Heróis, milagreiros e vilões	114
Diretor manda, diretora cuida	129
5. PEDAGOGIAS DE HOLLYWOOD	134
A velha história	137
Pedagogia do herói	144
6. PONTO FINAL? PERGUNTAS PARA PROFESSORAS E PROFESSORES	153
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
8. ANEXOS: Fichas técnicas e sinopses	166

Anexo 1: <i>Ao mestre, com carinho</i>	167
Anexo 2: <i>Conrack</i>	168
Anexo 3: <i>A história de Marva Collins</i>	169
Anexo 4: <i>Escola da desordem</i>	170
Anexo 5: <i>Momentos decisivos</i>	171
Anexo 6: <i>Curso de férias</i>	172
Anexo 7: <i>Sociedade dos poetas mortos</i>	173
Anexo 8: <i>Meu mestre minha vida</i>	174
Anexo 9: <i>Um tira no jardim de infância</i>	175
Anexo 10: <i>Mentes que brilham</i>	176
Anexo 11: <i>Saraфина, o som da liberdade</i>	177
Anexo 12: <i>Mentes perigosas</i>	178
Anexo 13: <i>Ao mestre, com carinho, Parte 2</i>	179
Anexo 14: <i>Mr. Holland, adorável professor</i>	180
Anexo 15: <i>O substituto</i>	181
Anexo 16: <i>O substituto 2</i>	182

TEMPOS E ESPAÇOS DOS AFETOS

Escrever sobre a experiência que o mestrado produz em nossas vidas nos leva a pensar não só sobre os tempos e espaços de trabalho. Nos leva aos bastidores, ao que não entra em cena, ou melhor, àquilo que está sempre em cena, mas em *off*, porque é o apoio, a sustentação para que o espetáculo aconteça. As personagens são muitas, às vezes não desempenham um papel central, mas estão presentes em ações que se traduzem em condições para o estudo e a pesquisa. Às vezes são tão presentes que no

próprio texto da dissertação nos encontramos com essas figuras, por meio de palavras, lembretes, críticas, correções, alertas, sorrisos, lágrimas...

O texto escrito de uma dissertação é um trabalho individual, mas que não se sustenta isolado, sem diálogo, sem a interlocução com o grupo de pesquisa. É nesse sentido que desejo comentar os tempos e espaços dos afetos que foram tecidos durante esses dois anos de pesquisa.

Ao puxar um fio nesta trama de tempos e espaços da vida, que talvez traduza o começo de tudo, escolho este que vou apresentar agora. Com ele trago a fotografia que introduz esta página: a fotografia de uma turma de escolares do ano aproximado de 1924. Cresci com esta foto exposta na parede da casa de minha família. Uma foto que foi objeto do meu olhar e do qual não passava despercebido o mínimo detalhe. Entre tantas perguntas que eu fazia, algumas eram estas: por que essa criança tão pequena neste grupo? Isso é uma família? Por que adultos, jovens e crianças estão juntos? E nos olhos, cabelos, pés descalços, objetos e vestuário ia percebendo diferenças que indicavam as raças, as idades, as histórias de cada um dos personagens. Mas a figura central da fotografia sempre produzia sobre mim um fascínio especial: era a professora e o lugar que ocupava. Por que sua roupa era diferente? Por que seu livro era mais grosso e se mantinha fechado enquanto os livros dos alunos e alunas estavam abertos? Por que sua cadeira era diferente?

Essa figura salientava-se na fotografia e dominava o cenário. A professora tinha um semblante firme, não deixando perceber nenhum gesto de carinho, de afeto, mas traduzindo respeito e sabedoria. Parecia uma cena familiar, uma mãe na companhia de muitos filhos e filhas. A escola foi se constituindo para mim nesse lugar do saber e cenário da professora; familiar, mas ao mesmo tempo estranho. Mas, uma posição que eu queria ocupar, era aquela especial, a da professora, mesmo que para isso tivesse que passar por muitas outras como aluna. Essa fotografia tem, assim, um sentido afetivo, mas também constituidor desta dissertação. A professora é minha avó com sua turma de alunos e alunas. A escola funcionava na igreja e depois em sua residência, aproximadamente em 1924, na zona rural, interior de Santa Cruz do Sul. A criança em seu colo é meu tio com um ano de idade.

Hoje ocupo um lugar de professora. Se apresentasse uma fotografia com minha turma de alunos e alunas, esta foto certamente contaria outras histórias, de outros tempos e espaços. Essas coordenadas, as quais serão objetos de estudo nesta pesquisa, possibilitam ler nas representações os significados construídos para o ensinar e o

aprender. São marcas que conformam e constituem a historicidade da escola e da educação de formas distintas. Tempo e espaço possuem uma historicidade.

Assim, nessa história dos afetos, gostaria de agradecer especialmente:

— à minha filha Kandice, e aos meus filhos Alysson e Diógenes, por suportarem minhas ausências e ao mesmo tempo serem estímulo para que tudo acontecesse.

— ao meu companheiro Mauro, cujo carinho e afeto foram incondicionais para que pudesse desenvolver este projeto.

— aos meus pais, por serem sempre fonte de sabedoria e força.

— às minhas famílias —Fabris e Henn— que foram estímulo e apoio.

— à minha irmã Almerinda e ao meu irmão Oly por atenderem com dedicação nossa mãe e nosso pai, e assim proporcionarem o espaço e o tempo de pesquisa.

— aos professores e professoras da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, do PPGEDU/UFRGS com os quais aprendi, entre tantas coisas, a humildade frente ao conhecimento.

— ao Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), pelos momentos de discussão, pelo suporte e espaço de pesquisa.

— às professoras Nadja Hermann Prestes e Rosa Maria Bueno Fischer, que me estimularam e desafiaram.

— ao grupo de orientação: Saraí, Arlete, Ivaine, Noeli, Maria Alice, Susana, Luiz Henrique, pelo estímulo, pelas leituras, pelas sugestões e pelos momentos de grande amizade.

— ao professor Nilton Bueno Fischer, por ser o estímulo primeiro para que investisse nesta jornada, à funcionária Mary I. Pires pela amizade e pela forma com que torna o burocrático mais humano.

— ao Luís Henrique Sacchi, pelas leituras atentas e críticas de meus escritos.

— à Clarice Traversini, Ruth Sabath e Maria Cecília Braun, pela amizade e pelos momentos compartilhados desse período do mestrado.

— à colega e amiga Arlete Salcides, em quem encontrei uma irmã, companheira e constante incentivadora.

— aos professores Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, que além de desafiadores e críticos, sempre estiveram à disposição para esclarecimentos sobre questões referentes à pesquisa além de disponibilizarem e indicarem variada bibliografia.

— à professora e orientadora, Marisa Vorraber Costa, incentivadora desta pesquisa, por acreditar que era possível tal empreendimento e não medir esforços no processo de orientação. Sua exigência foi sempre mesclada com carinho e afeto.

Impossível registrar cada uma das pessoas que foram estímulo e ajuda para este trabalho. Assim sendo, é melhor terminar esse espaço e tempo dos afetos com uma expressão na qual incluo a todos e a todas: Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação trata das representações de espaço e tempo escolares em um conjunto de dezesseis filmes hollywoodianos, das décadas de 60 a 90, que tem a educação e a escola como tema centrais. O objetivo da pesquisa é mostrar como as narrativas sobre escola, educação, estudantes e docentes apresentadas nesses filmes, na perspectiva do olhar de Hollywood, operam na constituição e manutenção de uma representação moderna de espaço e tempo escolares. A análise consistiu em problematizar essas representações, desde o ponto de vista das reflexões pós-estruturalistas, no campo dos Estudos Culturais. As contribuições foucaultianas incorporadas por Julia Varela ao percorrer as pedagogias escolares produzidas em diferentes momentos históricos, bem como o conceito de representação como prática de significação, tal como empregado por Stuart Hall e seus colaboradores, constituem o aporte teórico desta pesquisa. Procuro discutir as relações desses filmes hollywoodianos com as transformações culturais deste final de século em que as concepções espaço-temporais se alteram profundamente e aponto para algumas conexões entre essas concepções e o trabalho docente.

ABSTRACT

This study deals with the representations of space and time schooling in a collection of 16 hollywoodian movies, from the 60 to 90 decade, that has the education and the school as the main subject. The research aims to show how the narratives about school, education, students and teachers presented in these movies, in the perspective point of view of Hollywood, work in the constitution and maintenance of a modern representation of space and time of the schools. The analysis consisted in questioning these representations, from the point of view of the post structuralists reflections, in the field of Cultural Studies. Foucault's contributions embodied by Julia Varela examining the school pedagogies produced in different historical stages, as well as the concept of representation as practice of meaning, as employed by Stuart Hall and his team, constitute the theoretical support of this research. I try to discuss the relations of these hollywoodian movies with the cultural changes at the end of this century, in which the conceptions of space and time are altering deeply, and I point out some relationships between these conceptions and the teaching.

TEMPO REI

Gilberto Gil¹

Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
Pães de Açúcar
Corcovados
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
Água mole
Pedra dura
Tanto bate que não restará nem pensamento

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Pensamento
Mesmo o fundamento singular do ser humano
De um momento
Para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
Mães zelosas
Pais corujas
Vejam como as águas de repente ficam sujas
Não se iludam
Não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Ilustração: Obra de Salvador Dalí: *A persistência da memória*
(1931), Pinacoteca Caras, Julho de 1998.

¹ Gil, Gilberto. *Tempo Rei. Gilberto Gil Unplugged*. Manaus: Warner Music Brasil, 1994.

APRESENTAÇÃO

“O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imaginava o pensamento moderno); ao falarmos das coisas, nós as constituímos”. (Veiga-Neto, 1996b, p.27).

Palavras, ferramentas com que homens e mulheres fazem o mundo. Parece tão simples dizer que, ao falarmos sobre as coisas nós as constituímos, mas isso representa uma revolução no pensamento, uma “virada lingüística”, que muda radicalmente nossa forma de pensar o mundo: amar, trabalhar, educar, aprender, ensinar..., assumem um outro significado. Foi assim que escolhi apresentar as próximas palavras, que se constituem no trabalho de pesquisa, com o qual mantive durante dois anos a mais íntima relação, falando dos tempos e espaços escolares e assim criando “verdades” sobre as coisas de que falo.

Tarefa difícil a da pesquisadora e do pesquisador nestes tempos em que procuramos deixar para trás as formas tradicionais de pesquisa, nas quais, para todos os problemas, aplica-se a mesma fórmula investigativa. O tipo de pesquisa que escolhi é semelhante a uma aventura. É preciso coragem para correr riscos, pois não há caminhos determinados a seguir; muitos são os recuos, os desvios e, às vezes, os avanços são demorados e mesmo tardios.

Mas, se por um lado esse processo nos desafia e em certos momentos é doloroso, é, em outros, muito prazeroso, no sentido de que em cada dia encontramos novos caminhos e veredas, novas perguntas e questionamentos. Foi assim que fui construindo o problema dessa pesquisa. Ao “olhar” para os filmes hollywoodianos sobre escola, fui criando as possibilidades de investigação. Aprendi que os problemas não estão esperando pela pesquisadora e pelo pesquisador, mas que é ela ou ele que dão forma aos problemas e que esses dependem do nosso jeito de “olhar”.

Nesse processo, foi meu desejo construir um problema com o qual pudesse questionar a educação escolar e foi isso que persegui durante a pesquisa. Meu objetivo foi analisar as representações de espaço e tempo escolares produzidas em um conjunto

de filmes hollywoodianos que têm como tema central a escola, a educação formal, estudantes e docentes. Olhando para os filmes hollywoodianos escolhidos, fui entrando em cena, e quase numa relação “pornográfica”¹ com as personagens dos filmes fui “remexendo” no velho baú escolar e tecendo histórias sobre seus espaços e tempos os quais passarei a relatar nesta dissertação.

Nessa direção, apresento, na *Introdução*, os aspectos gerais da pesquisa, sua caracterização, o referencial teórico e o caminho investigativo. No *Cenário*, procuro situar a pesquisa no contexto da educação. Na *Trama*, faço a delimitação da investigação, apresentando os objetivos, a perspectiva analítica e faço conexões com aportes da Modernidade e Pós-Modernidade. Em *Autoras e autores*, trato do referencial teórico que utilizei, dos conceitos centrais e das articulações com o problema investigado. No *Fazer investigativo*, descrevo o caminho percorrido, apresentando os objetivos, o problema e a forma de encaminhamento da pesquisa. Apresento também o conjunto de filmes que foi objeto de análise. Em *Espaços e tempos*, apresento e discuto diversas concepções de espaço e tempo, conforme as diferentes civilizações e épocas, comentando as produções de autores e autoras que analisam essas transformações desde a perspectiva da Modernidade e da Pós-Modernidade. No capítulo *Cultura e cinema*, realizo uma discussão sobre cultura, cinema e representação na perspectiva dos Estudos Culturais, apresentando também o material de pesquisa e sua relação com a educação. No capítulo *Espaços e tempos escolares nas histórias hollywoodianas*, apresento argumentos que questionam as concepções tradicionais de espaço e tempo escolares e apresento os filmes hollywoodianos como objeto de análise dessas representações na perspectiva escolar, uma vez que os tomo como artefatos culturais que praticam uma pedagogia. Em um exercício em que procurou romper com os limites formais de desenvolvimento de uma pesquisa vou apresentando, junto com esses questionamentos, as análises dos filmes pesquisados. No capítulo *Pedagogias hollywoodianas* apresento as análises das pedagogias que Hollywood privilegia em suas histórias escolares. No último capítulo, tento levantar algumas questões a partir das análises dos filmes e discuto o espaço e tempo da escola na contemporaneidade.

Barthes (*apud* Antonio Costa, 1987, p.29) referia-se aos filmes como “um

¹ Estou usando pornográfico no sentido utilizado por Jameson (1995), quando afirma que “o visual é essencialmente pornográfico, isto é, sua finalidade é a fascinação irracional, o arrebatamento” (p.1).

festival de emoções”. Trabalhar com esta pesquisa foi viver a constante emoção de enfrentar desafios. O momento agora é de compartilhar e este é o convite que faço aos leitores e leitoras deste texto. Peço que me perdoem se no exercício de análise eu desfizer ilusões suscitadas pelas histórias dos filmes. Lembro ainda, por ocasião dos primeiros comentários sobre os filmes que selecionei para análise, quando colegas e amigas me diziam: *"Não é possível, eu gostei tanto desse filme, chorei durante a projeção. Eu não vi essas coisas de que estás falando. Mas, pensando bem..."*. Tudo isso para dizer que assistir a um filme é uma experiência única, bem como sua análise. Essa que ora começo a descrever também assim se constitui; muito mais ainda porque já deixa definido, desde seus primeiros passos, seu comprometimento com a investigação das intrincadas relações de poder que constituem e permeiam as relações sociais.



1. INTRODUÇÃO

“Eles classificaram as escolas e aparecemos em último lugar no Estado. A Câmara aprovou uma nova lei 75% dos alunos devem passar em um teste básico de aptidão ou o Estado assume o controle da Escola. Quantos passaram o ano passado? 38%. O que estão fazendo lá em Eastside?”

(Excerto de falas do filme Meu mestre minha vida).¹

Estas reclamações do filme *Meu mestre minha vida* (1989) parecem traduzir a tão propalada crise da educação escolar, além de mostrar o papel que o Estado, como guardião da “boa e eficiente” educação, vem assumindo desde a gênese da escola moderna, quando a educação escolar começa a adquirir o sentido que tem hoje.

Por outro lado, hoje, em qualquer jornal ou revista, encontramos uma variada e criativa propaganda, anunciando as maravilhas de se estudar em determinadas escolas. São anúncios que falam desde projetos envolvendo o uso da Internet, computadores, Tvs, vídeos, aparelhos de som, até de propostas que incluem a prática de esportes variados, aulas de línguas estrangeiras, enfim, estratégias que prometem preparar o cidadão para o próximo milênio. Nessa disputa por alunos e alunas não é a escola pública que tem espaço; essa é uma luta que na maioria das vezes se dá entre as escolas particulares que disputam no mercado seu contingente de estudantes, agora por muitos chamados de clientes. Por outro lado, é na escola pública que se verificam as maiores disputas por vagas, mesmo que sobre ela recaiam críticas, culpas e que ela não possa, na maior parte das situações, concorrer em termos de recursos materiais e humanos com a escola particular.

¹ Ao longo desta dissertação utilizo textos das falas dos próprios filmes como epígrafes ou como auxílio nas análises. Todas as citações dos filmes foram retiradas das próprias legendas. Esclareço que dos dezesseis filmes com os quais trabalhei, apenas dois são filmes dublados (*A história de Marva Collins e Conrack*), no caso destes, os textos que utilizei foram retirados das falas dubladas. Mesmo que haja certa dissonância entre o original e essas fontes o que me interessou investigar foram as histórias hollywoodianas que circulam na sociedade brasileira e elas se fazem predominantemente por meio de

São esses espaços e tempos que coexistem com as mais discrepantes realidades, nos mais diferentes estados do nosso país. O próximo exemplo mostra um tempo e espaço ainda comum em nosso país: uma pequena manchete sob o título “Lição de vida”, na primeira página de um jornal de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul², nos leva para o artigo nas folhas centrais do jornal. Nele está registrada a experiência de um menino de doze anos que para estudar precisa sair às cinco e meia da manhã de sua casa, caminhar trinta minutos no meio da mata escura, levando consigo uma lanterna rústica feita de bambu e estopa umedecida em querosene, até chegar à estrada geral onde embarca na *kombi* escolar.

São essas multiplicidades de tempos e espaços que coexistem na nossa história escolar. Hoje nos encontramos em um período de intensa problematização da nossa maneira de sermos humanos³. A escola, junto com as demais instituições, está em xeque; as finalidades da escola, sua utilidade e eficiência estão sendo questionadas. A tão desejada “vida de primeiro mundo”, embora com forte apelo de sedução, também está enfrentando problemas que não consegue resolver, como desemprego em massa, empobrecimento crescente de grandes parcelas da população, exaustão das fontes naturais de energia, depredação do ambiente natural, acúmulo dos descartáveis e lixos tóxicos. As promessas da Modernidade parecem estar se exaurindo, a sonhada “vida melhor para todos” não se concretiza. O mundo parece estar se aproximando cada vez mais da imagem depredada do planeta que aparece em alguns filmes de ficção.

É nesse contexto de contrastes acentuados: da economia globalizada, de alto desenvolvimento tecnológico, de velocidade vertiginosa nas informações, de crescente exclusão social e degradação do planeta, os quais marcam a forma de vida dessa civilização ocidental, que me aventuro a perguntar sobre *tempo e espaço*. Silva (1997a, p.1) refere que estamos vivendo “num tempo ambíguo, num tempo paradoxal”, e apresenta razões ambivalentes que confirmam a alegria e o privilégio de se viver nesse tempo e também nos levam a rejeitar, a sofrer por vivermos nesse contexto. O mesmo autor (op.cit.), referindo-se às idéias de Donna Haraway (1994), assim define essa época: “Estamos bem no meio de uma época em que nos tornamos capazes de alterar

legendas e dublagens. Essas citações serão identificadas em itálico e com o uso de aspas, para diferenciar das demais citações.

² Artigo de autoria de Gigliola Casagrande, publicado no jornal: *O Informativo do Vale*, Lajeado, p.8, 25 out., 1997.

³ Com a expressão “humanos” estou utilizando a categoria de humano como adquirindo diferentes configurações em tempos e espaços distintos e não como detentora de uma essência imutável.

profundamente até mesmo as noções de tempo e de espaço, numa época em que praticamente se torna realidade a ficção da junção entre ser humano e máquina, numa época de cyborgs” (p.1).

Perguntar sobre tempo e espaço se constituiu, para mim, em uma questão deveras difícil. Não apenas por ser um assunto com muitas possibilidades de análise mas também porque o interesse foi investigar o tempo e espaço escolares a partir dos filmes hollywoodianos. Esse é um tema que, pelo menos no Brasil, é pouco investigado na perspectiva que abordei nesta pesquisa. Ou seja, o espaço e tempo como construção social e não como *a priori*.

Durante a revisão de literatura, não encontrei pesquisas no Brasil⁴ que falem de perspectiva semelhante à que estou adotando. Não é um estudo minucioso do tempo e espaço da física ou da filosofia. Também não pretende ser um estudo específico de comunicação apesar de trabalhar com o cinema hollywoodiano. Poderia dizer que é uma pesquisa que tem uma educadora olhando para o tempo e espaço escolares inventados nesses filmes sobre escola, que procura investigar suas relações com a educação, já que estes se constituem em locais privilegiados onde se desenvolve uma pedagogia cultural.

Neste estudo, portanto, me afastei da intenção de capturar num processo essencialista a “verdade” a “realidade”. Essa é uma pretensão que é inviável. Não busquei reunir todos os estudos que já foram realizados sobre o tempo e espaço, nem esse é o objetivo desse trabalho. O que pretendi foi, com a ajuda de alguns teóricos, questionar as concepções de espaço e tempo escolares através das análises das representações criadas pelos filmes de Hollywood.

Cenário

Espaço e tempo são concepções que desde a antiguidade desafiam os seres humanos que para elas buscam explicações e maior entendimento nas diferentes áreas do conhecimento e esferas da vida. Esses conceitos — espaço e tempo — tomam

⁴ Mesmo a bibliografia existente é proveniente em sua maioria de outros países, publicados numa coletânea na revista *História de la Educación n.º. 12-13, 1993-94*. Além de artigos como o de Júlia Varela publicado no livro *Escola Básica na virada do século: cultura política e currículo* (1995). Algumas obras e artigos começam a ser traduzidos no Brasil: *Sobre o tempo*, de Norbert Elias e *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, todos traduzidos em 1998. Outras obras começam a ser produzidas no Brasil como livros e artigos de autoras tais como Nilda Alves (1998), Guacira L. Louro (1996) (ver referências bibliográficas).

variadas configurações conforme as formas de vida de diferentes comunidades. Alguns grupos “primitivos”⁵ possuem noções de espaço e tempo completamente distintas daquelas consideradas “civilizadas”, outros chegam a possuir apenas um só termo para expressar a experiência de espaço e tempo.

Do deus *Cronos* da mitologia grega às descobertas da física quântica e à invenção dos diferentes aparelhos — como a bússola, o relógio, o cronômetro, os mapas — acompanhamos as transformações que materializam essas concepções e vão dando diferentes significados à vida humana. Isto é, espaço e tempo apresentam significados distintos e podemos ver essas representações, esses significados, configurando diferentes materialidades da vida humana. A máquina a vapor, o avião supersônico, o ferro a carvão, o ferro elétrico, a mulher dona de casa, a mulher profissional, a homossexualidade, a cultura branca hegemônica, a hibridização cultural ou a transculturação⁶ podem ser tomados como exemplos dessas materialidades em que espaço e tempo se apresentam com diferentes significados. Essas noções têm sido predominantemente concebidas como ligadas à natureza, como um *a priori*, como conceitos dados, naturais. Na última década, essas concepções estão passando por significativas transformações às quais Marshall Berman (1995) — ao tratar das mudanças, dos paradoxos da Modernidade e do efeito disso na ruptura com o até então instituído — vai expressar com a frase de Marx “tudo que é sólido desmancha no ar”. Ser moderno, para Berman (op. cit.), é fazer parte desse universo que se desfaz. É nesse contexto onde a vida moderna se caracteriza pela efemeridade e mudança que ele vai tratar do espaço e tempo, assim referindo-se a eles: “Existe um tipo de experiência vital — experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiência como ‘Modernidade’ ” (Berman, 1995, p.15). Portanto, para ele, tempo e espaço são experiências que marcam a vida das pessoas constituindo e sinalizando as transformações de uma época. Representantes de diferentes áreas do conhecimento — filosofia, física, sociologia, etc. — se envolveram

⁵ Entre as tribos indígenas brasileiras a concepção de tempo não é linear. Vêem o passado como estático, confundindo-o com o presente, dois momentos unificados mas distantes. Falam, por exemplo, “do tempo que meu filho era pequeno”, não situando os fatos pelas datas. *Enciclopédia Encarta 99*, versão eletrônica.

⁶ Essa expressão está sendo usada no sentido de transformação cultural por influência de elementos de outra cultura. Conforme Mary L. Pratt (1992), no seu trabalho *Olhar Imperial: Literatura de viagem e transculturação*, esse é um termo que sugere a interação entre as diferentes representações, um fenômeno da zona de contato onde se verifica a construção dos sujeitos nas e por relações mútuas.

com o tema, conforme sua época e história, configurando tentativas de explicação sobre o tempo e espaço, as quais integram as grandes compilações e tratados sobre o assunto. Autores como Fredric Jameson (1996) e David Harvey (1996) relacionam as mudanças do que tem sido chamado de Pós-Modernidade a uma crise da experiência do tempo e espaço. Harvey (1996) situa como condição pós-moderna “parte de uma história de ondas sucessivas de compressão do tempo-espaço geradas pelas pressões da acumulação do capital — com seus perpétuos esforços de aniquilação do espaço por meio do tempo e de redução do tempo de giro” (p.276). A compressão tempo-espaço estaria, nesse caso, definida pelas mudanças no sistema econômico, nas diferentes fases do capitalismo. Na perspectiva de Hall (1997a), estaríamos assistindo o deslocamento das identidades culturais, no fim do século XX, patrocinadas por “um complexo de processos e forças de mudança que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo de ‘globalização’ ” (p.71). Nesse processo, espaço e tempo estariam se organizando em novas e múltiplas configurações, produzindo, também, múltiplas identidades.

Por que ainda hoje, no final do segundo milênio, numa época marcada por tantas e tão profundas transformações, pode interessar investigar espaço e tempo na educação? Gostaria de levantar algumas questões sobre a produtividade de tal estudo, pois sempre pretendemos que uma pesquisa possa contribuir de alguma forma para o tema que investiga. Vou relatar uma parte do trabalho de delineamento da pesquisa, porque acredito que esse exercício pode contribuir para justificar este estudo que pretende ter alguma repercussão nas discussões sobre formação docente, currículo e escola.

Quando estava definindo o objeto e o caminho da investigação, estive decidida a pesquisar diretamente na escola; queria voltar ao lugar onde por tantos anos havia trabalhado. Em uma dessas “viagens” intelectuais decidi pesquisar os objetos que poderiam fazer parte de um museu etnográfico da escola. Nesse exercício, fui listando diferentes objetos, tais como palmatória, lousa, caderno de caligrafia, ábaco, bíblia, relógio, bandeiras, mapas, crucifixo, fotografias, sineta, caderno de tabuada, caderno de redação, seleta de textos, enciclopédias, etc. Poderia ainda incluir fitas de vídeo, parabólicas, computadores, TVs e outros. As diferentes construções arquitetônicas das escolas poderiam fazer parte, também, passando da construção monástica, panóptica, às formas mais sóbrias e simples de construção. Ao analisar esses objetos e essas construções arquitetônicas podemos constatar que tempo e espaço escolares são textos

culturais, podemos ler histórias nessas materialidades que nos contam sobre saberes que em determinadas épocas foram considerados “verdadeiros” e válidos e sobre diferentes pedagogias e propostas pedagógicas que a escola acolheu. Estudando essas materialidades temos acesso a componentes da história escolar. Nessas materialidades estão marcas de um determinado modo de entender e explicar as coisas naquele momento histórico; elas podem ser lidas como um texto cultural.

Trabalhos como os de Haraway (1989) e de Timothy Lenoir (1997) apresentam uma análise dos museus de história natural como textos culturais onde se pode ler através das convenções, códigos e estilos de representação, o tratamento dado naquele momento histórico às questões analisadas.

Examinando esses momentos na história da elaboração dos museus, tenho procurado questionar a noção de um museu de história natural como um local para representação ‘autêntica’ da natureza. Tenho desenvolvido um argumento diferente: os museus proporcionam marcadores semióticos, cuja autenticidade é garantida pela existência de processos históricos, que os naturalizam. (Lenoir, 1997, p.71).

Nesse sentido, olhar para a disposição de uma sala de aula, para os objetos que a constituem, para as diferentes pedagogias, pode nos mostrar múltiplas relações: silêncios, dominações, exclusões e inclusões. Mesmo tendo escolhido como forma de aproximação do tema desta pesquisa olhar para a escola através dos filmes hollywoodianos, os objetivos são semelhantes. Foi meu objetivo, ao tratar de espaço e tempo escolares, trazer para o campo da pedagogia cenas de filmes que fazem parte da cultura e são apresentados nas escolas, lares e cinemas, constituindo representações e desenvolvendo diferentes pedagogias. Pedagogias essas que operam em variados locais e também nas escolas. Tomo emprestado de Shirley R. Steinberg (1997) o termo “pedagogia cultural” que utiliza para expressar a idéia de que: “a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (p.101-102).

Michel Foucault (1996a) nos mostra que a escola, a fábrica, o quartel, o hospital e a prisão desenvolvem políticas disciplinares que, com grande produtividade, tornam “dóceis” os corpos e as consciências. Na escola, espaço e tempo são coordenadas básicas que vão modelando os corpos e as mentes através das relações de poder e dos saberes que institui como verdades. Varela (1996) diz, em seu artigo, que as

dimensões — espaço e tempo, poder, pedagogias, saberes e sujeitos — estão intimamente relacionadas, imbricadas, dentro das instituições escolares. Tempo e espaço agem em nossos corpos e mentes não apenas através das relações de poder, mas dos saberes que nos conformam de uma maneira e não de outra, dos saberes legitimados nesses espaços e tempos. Isso acontece, por exemplo, com as pedagogias e com os saberes considerados “científicos”⁷ praticados pelas escolas. E assim, tempo e espaço constroem significados distintos ao mesmo tempo que eles próprios possuem diferentes sentidos, conforme as cultura, momentos históricos e práticas sociais nas quais se instituem. Espaço e tempo escolares podem nos contar uma história que nos leve para domínios de poder e saber que estamos construindo, em nossas escolas, muitas vezes contrários aos objetivos políticos que defendemos para nossos estudantes e docentes. Veiga-Neto (1996a) explica que a produção desses aparelhos — a fábrica, a escola, o hospital, o manicômio e a prisão — se dá pelo controle dos corpos e dos tempos dos indivíduos e pela circulação dos poderes econômico, político e judiciário, o que faz com que esses aparelhos se pareçam tanto entre si. É nesse sentido que Foucault nos indaga: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 1996a, p.199.).

Hoje, uma época em que alguns autores e autoras têm enfatizado a proliferação das imagens e que Martine Joly (1996) chama de “civilização da imagem”, época em que múltiplos códigos nos submetem e desafiam, precisamos estar alertas para essas novas linguagens e as pedagogias que praticam. Muitos daqueles e daquelas que têm investigado o assunto, entre eles Henry Giroux (1995a) e Douglas Kellner (1995), têm nos mostrado a produtividade dos estudos sobre essas linguagens e pedagogias e a necessidade de ousarmos outros campos de pesquisa. A mídia, entre eles, vem sendo um terreno fértil para ser analisado em relação a uma escolarização mergulhada nesse social em busca de saídas para seus impasses. “A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens” (Kellner, op. cit. p.109). Podemos inserir esse

⁷ Sobre esta questão ver Costa (1998a) quando aborda os saberes “científicos” e também outros textos culturais que instituem uma explicação dominante para descreverem diferentes identidades étnicas, entre eles cita o críticos de arte, que procuravam “enquadrar” a arte de Frida Kahlo como surrealista.

novo⁸ esforço de intervenção no que se tem denominado de “virada lingüística”. Autores como Thomas Popkewitz (1994), Silva (1994) e Veiga-Neto (1996b) ao referirem-se a esse entendimento da “realidade” caracterizam a linguagem, nessa virada, não apenas como descrição e interpretação do mundo mas como constituidora e produtora de práticas e identidades sociais.

A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um ‘significado’ que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada. (Silva, 1994, p.249).

Trama

Tomei como ponto de partida deste estudo o espaço e o tempo como concepções construídas. Com isto quero dizer que elas possuem materialidade, que não são concepções *a priori*, não se resumem ao cenário e à cronologia, mas fazem parte do processo civilizatório, conformando e sendo conformadas por nossas diferentes formas de viver. Elas configuram nossa maneira de amar, trabalhar, ser homem, ser mulher, criança ou adulto, jovem ou idoso e, sendo assim, também conformam nossa maneira de ensinar, de aprender, de ser professor ou professora, aluno ou aluna. O espaço e o tempo, em suas configurações nessa época por tantos chamada de pós-moderna, podem estar constituindo diferentes formas de se estar na escola, de educar e educar-se.

Assim, não foi objetivo desta pesquisa investigar qualquer noção essencialista sobre o espaço e tempo escolares, buscando definições e propondo melhores perspectivas. Pretendi olhar para esses conceitos através de suas representações, de suas materialidades — o espaço e tempo disciplinar, subjetivo e psicológico, virtual e cultural, configurando os sujeitos, os saberes e a organização escolar. Estou tomando aqui os diferentes tempos e espaços que Varela (1996) apresenta em seu trabalho, produzidos pelo poder disciplinar e pelo psicopoder. Também acrescentei a eles o poder

⁸Estou usando a palavra “novo” no sentido de diferente e múltiplo, referente a espaços e tempos híbridos, que não se instituem em contraposição ao velho, mas como espaço de inclusão. Não nos remete a uma

que atua nas comunicações, nas novas tecnologias e se torna central na contemporaneidade, que estou denominando de poder da mídia e da cultura com base em autores como Pierre Lévy (1993) e Hall (1997c). Quis investigar como tempo e espaço se constituem na escola inventada nos filmes de Hollywood e quais os significados e as identidades sociais que podem estar produzindo ou possibilitando ser fixadas.

Hollywood foi escolhida por se constituir, no mundo do cinema, como o maior centro de produção mundial de filmes, de onde provém a maioria das películas que circulam em nosso meio. Nesta pesquisa, Hollywood identifica os filmes produzidos e distribuídos pelos Estados Unidos. Segundo Duarte (1997), quase 90% dos filmes que são projetados anualmente em todo o planeta, foram realizados naquele país. Hollywood foi considerada “a maior fábrica de sonhos da história da humanidade” (Amir Labaki, 1995). Teve seus momentos de glória e de decadência mas reabilitou-se e hoje compete como grande expoente no mercado cinematográfico. Atualmente já se fala em uma “nova produção de Hollywood” (Yvonne Tasker, 1996) que abarcaria uma série de modificações desde o período da produção clássica, fruto do desenvolvimento dos processos de multimídia e da proeminência de um grupo de “jovens diretores”, entre outros aspectos que marcam essa nova fase que Hollywood passa a viver. Para esta pesquisa, no entanto, é o pensamento de Otto Friedrich (*apud* Labaki, 1995) que traduz o sentido que Hollywood tem para esse trabalho: “Hollywood é uma cidade imaginária que existe na cabeça de qualquer pessoa que tenha vivido imaginariamente lá” (p.80). É desta Hollywood que estarei me ocupando nessa pesquisa, deste olho — postado no oeste da nação mais poderosa deste século e no coração de um dos mais ricos perímetros urbanos do mundo — que objetifica as coisas e os sujeitos e nesse processo subjetiva, governa, controla e produz identidades.

Vivemos mergulhados/as em imagens. Joly (1996), no livro *Introdução à análise da imagem*, vai caracterizar nossa época como marcada e predominantemente saturada por imagens. Da TV aos *outdoors*, ao cinema, aos livros e revistas somos diariamente e constantemente desafiados/as por esses estímulos visuais. Dentre esses dispositivos que produzem imagens, estímulos visuais, e no caso, imagens particularmente singulares — imagens em movimento — está o cinema. O cinema —

uma arte que é também mídia — nesse estudo será tomado como artefato cultural⁹, isto é, como produto da cultura que comporta e produz múltiplos significados sociais. O cinema será tomado como dispositivo produtor de significados e o tempo e espaço escolares nele representados, como construções sociais, como saberes constituídos a partir de relações de poder. Os significados produzidos pelo cinema são construções que se estabelecem numa disputa, em que estão implicados o poder, os significados sociais e os dispositivos produtores de significados. No capítulo *Cultura e Cinema*, apresento mais detalhadamente a perspectiva em que utilizo o cinema nesta pesquisa.

Ao situar essa pesquisa no quadro teórico dos Estudos Culturais, quero justificar essa opção, tendo em vista que esses estudos, embora sejam de uma grande abrangência e de difícil definição, vêm desenvolvendo trabalhos nas mais diversas áreas, entre elas o cinema. Trabalhos como os de Giroux (1995b) — *Maravilhoso mundo da Disney* — e os de E. Ann Kaplan (1995-1997) — *A Mulher e o cinema: os dois lados da câmera e Hollywood, ciência e cinema* — são exemplos dessas formas de investigação.

Na apresentação desta dissertação, já referi que ela pretende ser uma pesquisa que assume uma posição política e essa é uma postura que os Estudos Culturais vêm defendendo. Vários autores, entre eles Johnson (*apud* Storey, 1997a) e O'Connor (*apud* Storey, 1997a) têm enfatizado essa perspectiva dos Estudos Culturais. Frow e Morris (*apud* Storey, 1997a) assim se referem a essa dimensão nesses estudos: “os estudos culturais (...) são adeptos da insistência na dimensão política do conhecimento (...). O projeto intelectual dos Estudos Culturais é sempre marcado (...) por um discurso de *envolvimento social*” (p.5).

Segundo Colin Sparks (1997), apesar da dificuldade em definir com exatidão os Estudos Culturais e demarcar a esfera do que constitui esses estudos, há uma quantidade de idéias, métodos e pensamentos de crítica literária, sociologia, história, estudos de mídia que fazem parte dos Estudos Culturais. Esse autor enfatiza que em vez de se perguntar o que são os Estudos Culturais, talvez se devesse questionar para quem são os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais também não trabalham com definições

⁹ Artefato cultural é qualquer objeto que tem construído em torno de si um conjunto de significados, ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural. O cinema hollywoodiano é tomado aqui como um artefato cultural porque tem construído sobre si um significado de cinema universal, além de comercial e popular. Quando falamos em cinema hollywoodiano o significado construído sobre ele logo se faz presente para as pessoas que compartilham dessa cultura em que esse cinema circula (Du Gay, 1997).

únicas. Ao contrário, eles fogem de definições e sistematizações, buscando conexões com as mais diferentes áreas do conhecimento. Conforme Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995) “os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares, eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e progressivamente anti-disciplinares” (p.8) ou, ainda, podemos chamá-los de pós-disciplinares.

Sendo assim, a inspiração teórica não veio de um único campo disciplinar e não houve uma metodologia específica a seguir. Pode-se dizer que na perspectiva dos Estudos Culturais as pesquisas se constituem em “campo aberto” para novas e diferentes tentativas de análises culturais. Com isso não se está dizendo que tudo e qualquer estudo possa se configurar como Estudos Culturais. Por se constituir em uma perspectiva de estudo recente¹⁰, principalmente para a área da Educação, ainda é intensa a discussão dentro dos próprios Estudos Culturais sobre o que e quais são as formas de intervenção mais adequadas a um estudo que se configure como estudo cultural. No caso dessa pesquisa, que tomou o cinema como objeto e campo de investigação, justifica-se situá-la nessa perspectiva, pois os estudos da mídia, e entre eles o estudo sobre o cinema¹¹, têm se constituído em um espaço fértil na produção de diferentes representações, conectados com as culturas de uma época. Para os Estudos Culturais são centrais as análises que tomam a cultura e os processos que a constituem, tais como os processos de representação e de produção de identidades sociais.

O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma análise das representações de espaço e tempo presentes em um conjunto de filmes hollywoodianos que tenham como tema central a educação, a escola e o/a professor/a. O estudo investiga o “olhar” de Hollywood na fabricação das noções de espaço e tempo escolares. Para isso me apoiei em autores e autoras que desenvolvem uma reflexão sobre as configurações dessas noções — espaço e tempo — nas perspectivas da Modernidade e da Pós-Modernidade. As contribuições para a análise vieram de teóricos que tratam essa temática

¹⁰ Os Estudos Culturais tiveram seu maior desenvolvimento a partir do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, em Birmingham, Inglaterra, a partir do ano de 1964, embora as origens remontem ao ano de 1950 (Sparks, 1997). Hoje, encontramos trabalhos nessa perspectiva em diversos países, principalmente nos EUA.

¹¹ Embora possamos encontrar o cinema em outras categorizações, o *novo dicionário da língua portuguesa* de Aurélio Buarque de H. Ferreira define mídia como a designação dos meios de comunicação social e entre eles cita o cinema (1986, p.1133).

especialmente desde o ponto de vista das reflexões pós-estruturalistas e pós-modernas¹². Ao tratar da Pós-Modernidade, quero destacar o ponto de vista da pluralidade de perspectivas e a dificuldade teórica dessa discussão. O depoimento de Kellner (1995) define, de certa forma, esta posição:

Devo enfatizar, antecipadamente, que não acredito que exista qualquer teoria pós-moderna coerente e única, como também não acredito que estejamos vivendo algo como uma condição ou cena completamente pós-moderna. Em vez disso, devemos estar conscientes da diversidade da teoria e das posições pós-modernas, lendo-as como perspectivas que apontam para novas tendências e condições sociais que exigem uma rediscussão de nossas velhas teorias, podendo levar a novas sínteses teóricas. (p.105).

*Autoras e autores*¹³

O presente estudo se desenvolve a partir das contribuições de Varela (1994-1995-1996-), Fernando Alvarez-Uría (1996a–1996b), Guacira Lopes Louro (1996-1997) e Varela e Alvarez-Uría (1992), que ao tratarem do tempo e espaço escolares apresentam uma análise das relações que se estabelecem na escola, trabalhando especialmente com o conceito de *poder disciplinar* na perspectiva foucaultiana¹⁴. Essa pesquisa privilegiou como parte de seu campo teórico essas análises bem como alguns conceitos foucaultianos, especialmente os de governamentalidade e poder disciplinar, que utilizei com o auxílio dos aportes de Alfredo Veiga-Neto (1994, 1995, 1995b, 1996a) sobre Foucault, e, em alguns casos, a partir de textos do próprio filósofo francês. Aproximações com Antonio Viñao Frago (s/d,1998) e Agustín Escolano (1998) — que no contexto de suas produções têm contribuído para a compreensão do espaço e tempo escolares — também foram de grande auxílio nessa pesquisa.

Foram centrais nesse estudo os conceitos de *espaço e tempo, poder, cultura, pedagogia, representação e identidades culturais*. Trabalhei com as noções de *espaço e*

¹² Essas expressões tendem a se confundir. Embora não sejam sinônimas, elas estão ligadas “a um mesmo grupo de contestações aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes” (Silva, 1996, p.236). Para um estudo detalhado desses conceitos, ver a obra citada anteriormente, onde o autor estabelece distinções entre eles. Nessa pesquisa, no entanto, não farei uma distinção nítida entre esses termos, acompanhando um grande número de estudos em nosso meio, que também adotam essa posição.

¹³ Utilizo nesta pesquisa a seguinte indicação: a primeira vez que o autor ou autora é citado consta seu nome por extenso, depois, apenas seu último sobrenome.

¹⁴ Durante o desenvolvimento da pesquisa também outros autores e autoras que tratam dessas questões foram introduzidos/as nas análises.

tempo na concepção já anunciada anteriormente. Nesse estudo, elas foram analisadas como representações, isto é, como significados sociais que os filmes de Hollywood fabricam para os sentidos da espacialidade e da temporalidade escolar e apresentam ao mundo. Tomei essas concepções interrelacionadas no sentido de estarem contempladas uma na outra, estarem imbricadas. Mesmo quando preponderar a dimensão espacial ou a temporal o outro componente não deixará de estar presente. São a face e o verso da mesma moeda, o que tentarei traduzir usando predominantemente a expressão *espaço e tempo* ou *tempo e espaço*. No desenvolvimento da pesquisa tanto estarei usando os termos referidos ou ainda relações *espaço-temporais*. Empregarei *tempo-espaço* para indicar, segundo Harvey (1996), o fenômeno de compressão do tempo-espaço, no qual o espaço é aniquilado pelo tempo. Não encontrei nos mais diferentes autores e autoras pesquisados/as motivos que me levassem a padronizar uma forma de expressão¹⁵.

Estou usando a concepção de *poder* tal como desenvolvida por Foucault (1996a). Este autor não situa o *poder* em algum lugar ou coisa específica, mas o descreve sempre em relação, operando como uma rede na qual as conexões são múltiplas e envolventes. Esse poder se exerce através de práticas. Foucault (1996a), ao estudar a prisão, o hospital, o exército, etc., detecta um tipo de poder agindo sobre os corpos dos sujeitos, tornando-os “úteis” e “dóceis”, adequando-os ao funcionamento da sociedade capitalista e industrial. Nesse processo, uma tecnologia específica de controle, de governo, entra em ação, constituindo o que ele vai chamar de disciplina ou poder disciplinar.

Segundo Roberto Machado (1996, xvii), “a disciplina é um tipo de organização do espaço” e de “controle do tempo”, a vigilância é um dos “principais instrumentos de controle”, a disciplina “implica um registro contínuo de conhecimento”. Ao se exercer, o poder produz saber, portanto, a vontade de poder gera um tipo de necessidade que gera o saber. Ainda, segundo Machado, “todo saber é político (...) não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação (...), mas porque tem no poder a sua gênese”. Esse autor enfatiza a análise de Foucault (1996b) que considera saber e poder em relação, e lembra que não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, e que também todo saber constitui

¹⁵ No entanto, estarei usando a expressão o *tempo e espaço* ou vice-versa, sem o uso do artigo ou outra partícula determinante diante do segundo termo, mesmo correndo o risco de certo paralelismo na linguagem, por entender que esta forma expressa o sentido de imbricamento que dei a esses conceitos nesta dissertação.

novas relações de poder. “Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (p. XXI). Vejamos como Machado (1988) refere-se ao conceito de poder:

... o poder não é algo que se detêm como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. (...) O poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. (p. XIV).

Varela (1996) indica um tipo de poder que age nas “pedagogias psicológicas” ao qual ela vai denominar de psicopoder: “o psicopoder, característico dessas pedagogias, baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os/as alunos/as tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados/as se acreditem” (p.102). Autoras e autores como Jennifer Gore (1994), Valerie Walkerdine (1995,1998), Silva (1998a, 1998b) e Nikolas Rose (1998) dividem com Varela esse entendimento sobre as “pedagogias psicológicas”, isto é, sobre a regulação das liberdades que são desenvolvidas por essas pedagogias. Na atualidade, por exemplo, proliferam os especialistas da alma que, por meio de literatura de auto-ajuda, de práticas esotéricas, das diversas linhas da psicologia, de exercícios de sensibilização e das mais variadas terapias e crenças, nos dizem como devemos agir para sermos “livres”, “autônomos”, “felizes”.

A escola não se configura como um espaço homogêneo, mas antes como um espaço onde circulam, chocam-se, transformam-se diferentes pedagogias. Ao desenvolver o processo educativo, vai regulando as liberdades, indicando a forma “correta” de pensar, a maneira “eficaz e eficiente” de aprender, os níveis em que tal conhecimento deve se realizar e sob que condições, apregoando uma liberdade que tais pedagogias não podem contemplar. Rose (op. cit.) no texto *Governando a alma: a modelação do eu privado*, assim se refere a esse governo:

O governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu. (1998, p.44).

São dessas relações entre poder-saber, pedagogias e governo que me ocupei no desenvolvimento da pesquisa, pois ao investigar o espaço e tempo escolares como

significados sociais que se expressam através de práticas, me defrontei com as relações de poder/saber e com as pedagogias engendradas por esses poderes e saberes.

Tomei de Foucault (1996b) o conceito de governamentalidade, um neologismo da língua portuguesa com o qual muitos tradutores definem a expressão *gouvernementalité*¹⁶. Foucault (1996b) designa com esse conceito as práticas de governo ou da gestão governamental. Veiga-Neto (1995a) define, nas seguintes palavras, o sentido desse processo e sua relação com a escola:

... a escola moderna — com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões silêncios passagens e sua organização curricular — faz a ligação entre o poder e o saber, ou seja, executa aquilo que Hoskin (1990) denominou *nexo entre poder e saber*. (...) a escola participa decisivamente para a organização e manutenção do Estado moderno. A escola é talvez o principal *locus* em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que o filósofo denominou de *razão de Estado*, esse conjunto de princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai [governava] sua família ou um superior [governava] sua comunidade (Foucault, 1991, p.121). Na ausência do olhar do rei/pastor, com o enfraquecimento do poder soberano e com o deslocamento do poder pastoral, o sujeito moderno tem de se autogovernar. (p.50).

Portanto, esse processo perpassa a escola, principalmente na forma que Foucault entendia a governamentalidade: como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (*apud* Veiga-Neto, mimeo., s/d.)¹⁷. Para Veiga-Neto (1994) é preciso “compreender a educação moderna como um imenso aparato que se construiu, durante os últimos trezentos anos, para garantir a governamentalidade” (p.229). Então, ao pesquisar as configurações de espaço e tempo, deparei-me com as mais diferentes relações de poder onde as técnicas de governo estão presentes. Nesse sentido, o processo de governamentalidade me auxiliou na compreensão do descentramento do poder. É preciso vê-lo no Estado, mas também nos sujeitos, nas práticas e não apenas como dominação, mas como um processo produtivo, em que um sujeito útil e eficiente para as razões do Estado é produzido. Em que medida as relações espaço-temporais significadas pelos filmes de Hollywood contribuem para manter ou romper com esse processo são questões que a pesquisa tentou examinar.

Outra questão que foi central nesta pesquisa, e também o é no campo dos Estudos Culturais, é a concepção de *cultura*. Ela é concebida como algo que não pode

¹⁶ O conceito foucaultiano *gouvernementalité* encontra-se grafado em língua portuguesa na forma governamentalidade e governabilidade. Sigo a grafia governamentalidade por concordar com os argumentos de Veiga-Neto (s/d) no texto, *Governabilidade ou governamentalidade?*

¹⁷ O referido texto encontra-se na Internet, *home-page*: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>

ser separado da política, que não pode ser separado das relações de poder. Cultura, nessa perspectiva, é experiência de vida e não apenas manifestação de expressões de excelência ou de elitismo. É tomada como prática de significação e na medida em que é prática de significação existe, portanto, uma relação com o processo de produção e de imposição de determinados significados. O conceito está intimamente ligado à política, adquirindo expressão aqueles eixos que caracterizam relações de poder como a classe, a raça, o gênero, as relações entre povos, nações, estados, etc. (Silva, 1997)¹⁸. Em outro lugar, Silva (1997a) apresenta a cultura como prática de significação, como relação social e relação de poder e ainda, como prática que produz identidades sociais.

Em recente estudo, Costa (1998a) desenvolve uma reflexão sobre currículo e política cultural, trabalhando com uma concepção de cultura que expressa seu “afastamento de qualquer aceção em que cultura seja tomada como um universal, como uma noção com significado transcendental que possa ser univocamente objetivada em projetos totalizantes” (p.2). Essa é também a perspectiva dessa pesquisa. Por ora, não me deterei nesse conceito, pois pela centralidade da cultura nessa investigação, ela foi objeto de estudo em capítulo próprio, em que a retomo de forma mais detalhada ao apresentar as relações da cultura com o cinema.

A noção de *pedagogia* é empregada na pesquisa no sentido que Kellner (1995) lhe atribui, no contexto de seu estudo sobre a publicidade: como “pedagogia que ensina aos indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem-sucedidos e genuinamente americanos” (p.112). Nesta pesquisa, tomei o cinema hollywoodiano como um artefato cultural que exerce uma pedagogia desse tipo. Giroux e MacLaren (1995) afirmam que “existe pedagogia em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades...” (p.144). Assim, tanto a escola como a mídia desenvolvem pedagogias. Esses mesmos autores ao apresentarem argumentos em favor de uma “pedagogia crítica da representação” referem-se às representações da mídia como a fotografia, a televisão, a imprensa, o filme e outras como produtivas não apenas de conhecimentos mas também de subjetividades. Nesse sentido, a pedagogia tanto produz significados como é produzida por relações de poder/saber que instituem diferentes significados: “pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (Giroux, 1995a, p.87). Como já referi anteriormente, tomei de Steinberg (1997) e

¹⁸ Anotações de aula no Seminário *Introdução aos Estudos Culturais em educação*, desenvolvido no 2º

Giroux (1995b) o conceito de pedagogia cultural por dividir com essa autora e esse autor o entendimento de que as pedagogias se desenvolvem em diferentes locais da cultura.

Nos Estudos Culturais o conceito de *representação* é central. Ele é tomado como um processo de produção de significados sociais. Representação, nessa análise, não tem o sentido de reflexo ou espelho da realidade, com maior ou menor correspondência com o “real”. Não foi isso que me interessou. A preocupação foi com os significados sociais produzidos, com as identidades que se constituem, com as representações instituídas, narradas. Tomei o conceito de representação no sentido usado por Hall (*apud* Giroux e McLaren, 1995): como a maneira pela qual o significado é construído através da localização, posicionamento e disposição no discurso. Ele enfatiza o papel *constitutivo* da representação e não simplesmente o *reflexivo*, pós-evento. Nesse sentido, a representação situa-se na história, no tempo e em lugar específico. Essa concepção de representação rompe com os significados universais, jogando-os na história, na política e nas relações de poder. Segui também a produção de Tomaz Tadeu da Silva que, como pode ser observado nos diversos estudos citados nesta dissertação, trabalha com o conceito de representação, mas tomei especialmente as idéias desenvolvidas no estudo *A poética e a política do currículo como representação* (1997b). Nesse trabalho, ele apresenta uma extensa discussão do processo de representação e suas conexões com as análises culturais. Destaca que o conceito de representação que interessa à análise cultural constitui-se “(...) como marca material, como inscrição, como traço. A representação aqui referida não é nunca representação mental” (p.10).

É assim que a noção de representação está ligada às *identidades culturais*. As representações são significados sociais fabricados e as identidades culturais se constituem a partir delas. As identidades são móveis, cambiantes e às vezes divergentes, se constituem e se transformam continuamente em relação às múltiplas posições que podemos ocupar (racial, étnica, lingüística, religiosa, nacional, etc.) e pelas formas pelas quais somos representados/as na cultura. Ganham importância as representações de espaço e tempo como significados produzidos nesse social. O cinema como prática de significação produz representações sobre o mundo, e entre elas estão aquelas referentes

ao tempo e espaço escolares. Nesse sentido, os estudos de Foucault me auxiliaram na análise que empreendi dos filmes hollywoodianos.

O conceito de discurso de Foucault (1986) — “... práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p.56) — é extremamente pertinente para as análises culturais e o foi, especialmente, para esta pesquisa. Como uma prática desse tipo, o cinema — nesse caso os filmes hollywoodianos — constituem narrativas, práticas de significação, que constroem uma “realidade” sobre o que estão tratando. As práticas de significação, as narrativas, podem aparecer nas mais diferentes formas de textualidade: em estudos científicos, na fotografia, em quadros, e, como no caso dessa pesquisa, na narrativa fílmica.

Costa (1998a), em seu estudo sobre currículo e política cultural, mostra com vários exemplos como as narrativas produzem representações sobre as coisas do mundo. Cita, entre eles, o fotojornalismo da revista *O Cruzeiro* que produziu um significado, uma representação de índio que invadiu “os currículos escolares, os livros didáticos, a literatura infanto-juvenil, as novelas e tantos outros espaços” (p.47). Assim, as representações têm efeitos “reais”, elas produzem identidades que não são fixas, que parecem “realidade”, têm efeito de verdade e estão mergulhadas em relações de poder. Em outro exemplo analisado no mencionado estudo, o da “aluna Paula”, Costa (1998a) ressalta a força dos relatos na significação do outro. A autora mostra como uma narrativa pode conformar, definir, subtrair, dividir ou ampliar os espaços dos sujeitos, como é o caso da experiência escolar da sua aluna negra. Costa (op.cit.) enfatiza, ainda, que essas narrativas são produtivas não só para uma posição, mas, para múltiplas posições, confirmando que o processo de significação se dá com base no estabelecimento de diferenças. Não é possível uma política de representação sem problematizar as diferenças, pois é sempre em relação a um significado marcado por maior ou menor poder que essas capturas e fixações se estabelecem. “A mesma narrativa que ensinou à Paula sua defasagem mostrou aos/as colegas brancos/as sua superioridade e seu lugar” (p.55). É nesse sentido que pretendi desenvolver a análise cultural sobre os filmes hollywoodianos e suas representações de espaço e tempo. O caminho investigativo que apresento a seguir tentará descrever esse processo analítico.

O fazer investigativo

O aparato cultural cinema, ao produzir concepções de espaço e tempo escolares, constitui identidades. Como um artefato cultural privilegiado o cinema hollywoodiano e seus filmes instituem visões de mundo e das relações sociais, fabricando representações, constituindo identidades. Ao analisar as representações espaço-temporais nos filmes hollywoodianos, pretendi chamar a atenção para as diferentes configurações do espaço e tempo escolares, problematizando-as desde a perspectiva de um espaço e tempo moderno e, portanto, diferente das configurações do espaço e tempo que vêm se constituindo na chamada Pós-Modernidade¹⁹. Foi meu objetivo também problematizar como essas representações estão atreladas a diferentes pedagogias constituídas segundo relações de poder e divisões sociais de classe, gênero, etnia, religião, etc.

Nesse exercício, utilizei-me da análise de Varela (1996) que apresenta três modelos pedagógicos — pedagogia disciplinar, pedagogia corretiva, pedagogia psicológica — que se constituíram em épocas históricas distintas, as quais “implicam diferentes concepções de tempo e espaço, diferentes formas de exercício de poder, diferentes formas de produção da subjetividade” (p.78). Considerando essas pedagogias como coexistentes, embora tendo surgido em diferentes períodos históricos, investiguei tempo e espaço escolares apresentados nos filmes a partir dessas pedagogias e suas formas de exercício de poder, bem como perscrutei outras relações de poder e de tempo e espaço que pudesse encontrar configuradas nos filmes hollywoodianos.

Quando optei pelos Estudos Culturais para orientar as análises desta pesquisa, sabia das dificuldades que enfrentaria, principalmente por se tratar da área da educação, onde as experiências com análises culturais são incipientes. Nessas análises, segui a orientação de Graeme Turner (1997). Ou seja, experienciar o próprio ponto de vista sobre os filmes e, no caso, aplicando além de abordagens sobre o cinema, a concepção sobre espaço e tempo escolares já anunciada nos capítulos anteriores. “Compreender um

¹⁹ Não há um significado consensual para definir a Pós-Modernidade. Nesse estudo estou usando-a como categoria histórica, para marcar um tempo de grandes transformações culturais e, principalmente, de mudanças nas coordenadas de tempo e espaço. Para aprofundar a discussão sobre o tema ver a obra

filme não é essencialmente uma prática estética, é uma prática social que mobiliza toda gama de sistemas no âmbito da cultura” (p.169).

Algumas questões e objetivos foram balizadores no exame dos filmes de Hollywood. Eles me ajudaram a fazer mais uma leitura desse aparato cultural, sempre lembrando que filmes são um dentre muitos artefatos que fabricam significados e que não tive a pretensão de esgotar suas múltiplas possibilidades de sentidos.

Constituíram-se objetivos dessa pesquisa:

- * analisar as representações de espaço e tempo em um conjunto de filmes hollywoodianos sobre a escola,
- * discutir as pedagogias que Hollywood desenvolve em seus filmes,
- * problematizar o tempo e espaço das escolas dos filmes hollywoodianos, confrontando-os com as representações de tempo e espaço predominantes na Modernidade e na Pós-Modernidade.

Considerando os diferentes e múltiplos espaços e tempos escolares que, marcados por divisões sociais, produzem diferentes significados, pretendo responder as seguintes perguntas:

- * Quais representações de espaço e tempo escolares são apresentadas nos filmes hollywoodianos sobre a escola?

- Como se configuram, nessas representações, os sujeitos, os saberes e pedagogias e a organização escolar?

- Que divisões sociais — classe, gênero, raça, etnia etc. — atravessam as representações de espaço e tempo das escolas dos filmes hollywoodianos?

- * Hollywood está fabricando na sua filmografia sobre a escola representações marcadas por espaços e tempos que subvertem a lógica da sociedade moderna, ocidental, capitalista?

- A educação escolar dos filmes hollywoodianos enfatiza a “preparação para”, isto é, o sentido de espaço e tempo de projeto, de vir-a-ser ou preocupa-se com o que é contingente, com o espaço e tempo presente?

- Como operam as pedagogias que Hollywood vem desenvolvendo através de sua filmografia?

Ainda no processo de formulação da proposta assisti a cerca de trinta filmes que abordavam o tema educação, e desses selecionei dezesseis filmes que compõem a filmografia que apresento a seguir. O critério de seleção que adotei foi escolher aqueles cujo tema central fosse a educação, a escola, o/a professor/a. Além disso, procurei selecionar filmes de grande penetração no Brasil. São filmes que circulam não só em cinemas, mas que fazem parte dos horários da televisão brasileira em que crianças, jovens e adultos estão expostos a essas narrativas que falam da escola, do professor, da professora e do currículo. De certa forma, esses filmes “vendem uma idéia” do que seja escola. Para pessoas alheias ao universo escolar, essas são referências, muitas vezes, marcantes que têm da escola e que vão, assim, produzindo e disseminando significados referentes a esse mundo. Inclusive para pessoas que freqüentam o “real” mundo da escola esses filmes contribuem para a produção de significados. Esses filmes funcionam como narrativas de grande circulação, e alguns fazem parte de horários nobres da televisão ou dos horários tradicionais de apresentação de filmes. São também encontrados com facilidade nas videolocadoras. Filmes como *Sociedade dos poetas mortos*, *Sarafina*, *o som da liberdade* e *Conrack* são de grande circulação não só na televisão e no cinema, mas também nas faculdades de Educação e escolas do ensino fundamental e médio. Fazem parte do acervo de filmes para discussão em programas e disciplinas de formação docente e das análises de alunos e alunas dos diferentes graus de ensino. Surgem como uma história, mas constituem um “modelo”, uma versão hollywoodiana do que “deve ser” e do “como fazer” para a resolução de diferentes tramas e problemas escolares que envolvem famílias, estudantes, professores, professoras, escola e sociedade.

Os filmes selecionados não seguem um único gênero, passam pela comédia, pelo drama e pela aventura e situam-se entre as décadas de 60 e 90. Esse foi um critério relativo, determinado pela circulação e penetração dos filmes na sociedade brasileira — lares, cinemas e instituições de ensino — o que foi possível confirmar pelas tiragens nas videolocadoras e pelos relatos orais de professoras e professores de escolas de ensino básico, médio e instituições²⁰ de ensino superior, além da observação dos acervos desses locais. Todos os filmes que foram analisados marcaram época e encontram-se assim distribuídos: década de 90, sete filmes; década de 80, seis filmes; década de 70,

²⁰ Filmes como *Conrack* e *A história de Marva Collins* não foram encontrados em videolocadoras nas cidades de Porto Alegre, Lajeado e Santa Cruz do Sul, mas foram localizados nos centros de materiais

dois filmes; década de 60, um filme. Esta pesquisa não se centrou em cada filme em particular, mas realizou uma análise de cada um em relação com os demais do conjunto selecionado, procurando por regularidades, pelos enunciados²¹ que emergiam. Os filmes analisados não apenas apresentam as cenas, mas criam verdades sobre a escola, a educação e as personagens, criam verdades sobre o tempo e espaço escolares. Em alguns tipos de pesquisas vamos várias vezes a campo. Nesta pesquisa que olha para os artefatos da cultura não é diferente. Precisei assistir muitas vezes aos filmes selecionados, copiar, gravar, comentar, analisar.

Procurei contemplar para a análise as representações que com mais força “falavam” coisas sobre o tema pesquisado. Esse exercício de “deixar falar” o objeto talvez seja o mais difícil mas o mais gratificante, é o momento que o pesquisador e a pesquisadora entram em sintonia com o trabalho e têm a sensação de que não é ele ou ela que escrevem, dizem, analisam, pois tudo está ali, dito. Não há nada a descobrir, só a registrar.

Filmografia

Apresento a seguir os filmes por ordem cronológica de produção, anunciando que em anexo se encontram, além das sinopses, a ficha técnica de cada filme e ilustrações retiradas das capas das fitas desses filmes e também da Internet.

Ao mestre, com carinho (*To Sir, With Love*). Diretor: James Clavell. 1967.

Conrack. (*Conrack*). Diretor: Martin Ritt. 1974.

A história de Marva Collins (*The Marva Collins Story*). Diretor: Peter Lewin. 1975.

Escola da desordem (*Teachers*). Diretor: Arthur Hiller. 1984.

Momentos decisivos (*Best Shot*). Diretor: David Anspaugh. 1986.

Curso de férias (*Summer School*). Diretor: Carl Reiner. 1987.

Sociedade dos poetas mortos (*Dead Poets Society*). Diretor: Peter Weir. 1989.

áudio-visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

- Meu mestre, minha vida (*Lean On me*). Diretor: John G. Avildsen. 1989.
- Um tira no jardim de infância (*Kindergarten Cop*). Diretor: Ivan Reitman. 1990.
- Mentes que brilham (*Little Man Tate*). Diretora: Jodie Foster. 1992.
- Sarafina, o som da liberdade (*Sarafina*). Diretor: Darrell James Roodt. 1993.
- Mentes perigosas (*Dangerous Minds*). Diretor: John N. Smith. 1995.
- Ao mestre, com carinho, Parte 2 (*To Sir, With Love II*). Diretor: Peter Bogdanovich. 1996.
- Mr. Holland, adorável professor (*Mr. Holland's Opus*). Diretor: Stephen Herek. 1996.
- O substituto (*The Substitute*). Diretor: Robert Mandel. 1996.
- O substituto 2 (*The Substitute 2: School's Out*). Diretor: Steven Perl. 1998.

O esforço, daqui para frente, será de apresentar os achados da pesquisa que, em síntese, tem o objetivo de mostrar como o cinema hollywoodiano vem representando e, assim fazendo, como vem produzindo verdades sobre o tempo e espaço escolares. Desta forma, estarei analisando as relações de poder implicadas nessas concepções.

As legendas do filme *Meu mestre minha vida*, das quais colhi as palavras iniciais para epígrafe deste capítulo, de certa forma, anunciam questões que a escola vem procurando dar conta. Ou seja, tornar a escola eficiente e produtiva. Ao mesmo tempo, mostra suas relações com o Estado que, desde sua gênese, tem apontado para uma crescente governamentalização, isto é, a escola servindo como *locus* privilegiado na constituição de sujeitos modernos, vai exercendo o governo dos sujeitos e adequando-os às funções do Estado. O que desejo salientar com o excerto das legendas do filme *Meu mestre minha vida*, apresentado na epígrafe deste capítulo, é que os tempos e espaços escolares se constituíram de tal forma que a escola passou a exercer com eficiência suas funções dentro do quadro da Modernidade. E, se hoje a escola está em xeque e é denunciada como incompetente e desconectada do tempo e espaço da contemporaneidade, pode-se suspeitar que esteja constituída por parâmetros espaciais e temporais em que as relações sociais se dêem em outras dimensões de espaço e tempo, adequadas a um poder que se organiza de forma diferente e tenha outras demandas para dar conta neste limiar do novo milênio. São outros impasses, nem menos nem mais importantes, nem menos nem mais revolucionários, mas são novos sentidos.

²¹ Estou entendendo enunciado a partir de Veiga-Neto (1996) que diz: “São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é,



2. ESPAÇOS E TEMPOS

Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quærat scio; si quærenti explicare velim, nescio. “Que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”. Palavras de Santo Agostinho nas Confissões XI, 14. (Wittgenstein, apud Veiga-Neto 1996a, p.16).

Tarefa difícil essa de falar sobre tempo e espaço, sobre as representações que significam essas concepções, sem cair em essencialismos. Santo Agostinho já anunciava essa dificuldade. Por isso, eu proponho me afastar da pergunta “o que” para me deter na pergunta “como”. Minha intenção é me distanciar de uma concepção de conhecimento universal para me aproximar daqueles autores e autoras que estão preocupados com os acontecimentos; que estão ocupados, muito mais, em descrever e identificar as representações que nos constituem do que em descobrir uma suposta essência que já pré-existiria aos seres e objetos e que estaria à espera de alguém que a descobrisse; que não tomam essas representações como coisas dadas mas como parte da questão que investigam (Veiga-Neto, 1996a). Para que possa mostrar como desenvolvi a pesquisa é importante situar essas concepções na história da humanidade. Sem, contudo, tentar fixar essas representações em períodos estanques, pois sabemos que nem todas as culturas compartilham ou compartilhavam dos mesmos conceitos de tempo e espaço, e em algumas culturas esses são termos desconhecidos (Elias, 1998). O que pretendo é situar algumas concepções que se tornaram predominantes durante certos períodos da história.

Na Pré-Modernidade, no mundo feudal, tanto o espaço como o tempo eram finitos, isto é, eram vívidos e percebidos na dimensão de um espaço familiar, imediato, conhecido e de um tempo individual que tinha início no ato da criação e se desenvolvia até o juízo final. Um tempo e espaço ligados ao mistério, ao mágico, ao divino. A vida na Pré-Modernidade era uma vida regida pelos fenômenos da natureza e de intenso contato com a mesma, isto repercutia na concepção de espaço e tempo. Tudo que não

era conhecido era explicado pelas dimensões divinas ou mágicas. O tempo era medido pelos fenômenos da natureza. Não havia uma regulação pelo tempo e espaço, mas uma desregulação. A própria vida refletia tais concepções; as crianças viviam entre os adultos, dormiam junto com irmãos mais velhos e adultos, aprendiam e trabalhavam junto, sem separação por idade e fases da vida (Philippe Ariès, 1981).

Vamos encontrar em uma variada bibliografia (Aduino Novaes [1992], Géza Szamosi [1994], G.J. Whitrow [1993], Ilya Prigogine [1996-1997], entre outros) as diferentes concepções de espaço e tempo de diversas civilizações conforme as épocas históricas. Se na Antigüidade o sentido hegemônico era o de um espaço e tempo ligado à idéia de origem do mundo, na Idade Média vamos ver surgir outra ligada ao poder divino. Na Idade Moderna, por sua vez, emerge o sentido antropocêntrico onde o humano domina a natureza, e é a referência para o espaço e tempo. Nesse contexto da Modernidade, onde a razão toma o lugar do mito, de Deus, onde o ser humano vai separar-se cada vez mais da animalidade, em busca do ser civilizado, livre, autônomo, emancipado, o ser das promessas iluministas, é que surgem os instrumentos que vão facilitar a organização do mundo dentro desta lógica: os relógios, os mapas, os cronômetros. É nesse contexto da organização das sociedades modernas que Foucault vai analisar a constituição da forma de governo que emerge dessas relações, do poder disciplinar que, de forma acentuada, marca o corpo e as mentes das pessoas no processo de torná-las governáveis e autogovernáveis.

Na Modernidade, quando a própria ciência erigida como estatuto do válido, do certo, do verdadeiro — vai alterando seus cânones, passando de uma visão teocêntrica para uma visão antropocêntrica, as concepções de tempo e espaço também vão se alterando. Com Newton, o tempo passa a ser considerado único, universal e constante. O espaço, diferente de lugar, funciona como pano de fundo das ações. Prigogine (1997), em sua obra *A nova aliança* (1997), descreve o sentido do tempo no século XVII conforme Newton — “absoluto, verdadeiro e matemático”, um tempo uniforme, mecânico, inadaptável.

Kant considerava tempo e espaço como categorias dadas, *a priori*, e é essa concepção que se torna predominante na Idade Moderna. O relógio mecânico, o calendário único, o sistema métrico são dispositivos que a Modernidade criou para unificar essas categorias, ao mesmo tempo que também serviam para padronização e

regulação das funções. Varela (1996) situa muito bem essa dimensão diferente que passamos a viver:

Com o início da Modernidade, os códigos de saber transformam-se e o homem deixa de ser um pequeno microcosmo, em contato permanente com todo o universo, para iniciar um novo exílio destinado a separá-lo cada vez mais da 'natureza natural', que então se institui, para distanciá-lo da animalidade. A partir de agora o homem terá que se converter em ser 'civilizado', em ser cada vez mais individualizado o qual, com o passar dos séculos se transformará no 'átomo fictício' de uma 'sociedade formada por indivíduos' (p.80)¹.

Como Varela anuncia, nossas identidades se transformam também, não vivemos mais no microcosmo da Idade Média, mas avançamos para outras dimensões e isso tem repercussão na nossa maneira de ser e viver. Segundo essa mesma autora, abandonamos uma forma individualista de viver, própria do poder disciplinar, incorporado pelas pedagogias disciplinares, e passamos a uma forma narcísica de nos relacionar com a vida, própria do psicopoder, incorporado pelas pedagogias corretivas e psicológicas. As subjetividades são conformadas a partir de diferentes formas de exercício do poder, de nos relacionar com o tempo e espaço e de conferir um estatuto ao saber.

Hoje, as transformações culturais e tecnológicas nos colocam frente a um tempo-espaço por muitos chamado de pós-moderno². Passamos a perceber diferentemente essas noções e nossas vidas se transformam radicalmente frente a essas transformações. Diferentes autores e autoras passam a situar o espaço e o tempo como estruturadores não só do mundo mas também do indivíduo. No exercício de desnaturalizar essas concepções é necessário que procuremos saber um pouco da sua gênese e das transformações que sofreram, principalmente quando essas estão ligadas aos processos materiais de vida.

No dicionário etimológico (Antônio G. da Cunha, 1986) vamos encontrar para o verbete *tempo* (Do lat. - *tempus* - *oris*) a descrição: "a sucessão de anos, dos dias, das horas, etc., que envolve, para o homem (sic), a noção de presente, passado e futuro," extensivo também às condições meteorológicas. Os seguintes termos correlatos mostram a ligação com os sentidos acima descritos: antetempo, contemporizar, extemporâneo, intempestividade, intempestivo, tempestade, tempestividade, tempestivo, tempestuoso, temporada, temporal, temporão, temporário, têmporas. Essas definições

¹ Grifo da autora.

² Para esse estudo não me pareceu relevante a discussão levantada por alguns autores sobre a possibilidade ou não da Pós-Modernidade ser apenas uma continuação da Modernidade.

etimológicas expressam os sentidos mais correntes entre nós sobre o tempo: relações entre o passado, presente e futuro, muitas vezes associado a condições meteorológicas nos dizem de um tempo linear, como uma flecha que se desloca para o futuro, de um tempo que acompanha a natureza — tempo do sol, da chuva, da noite, do dia, etc. Para o verbete *espaço* (Do latim *Spatium*) a descrição é “distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados”. Os termos ligados a esses sentidos são: espaçar, espacial, espaçoso. Sobre a categoria espaço não vamos encontrar uma extensa investigação mas o sentido corrente confere com a etimologia, espaço vem ligado ao sentido de lugar, cosmo, territorialidade.

Espaço e tempo são concepções que marcam nossas vidas. Harvey (1996) afirma que elas são “categorias básicas da existência humana” (p.187). Para o autor, raramente discutimos o sentido do espaço e tempo, “tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou auto-evidentes. Registramos a passagem do tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse o seu lugar numa única escala temporal objetiva” (p.187). E assim, afirma o autor, organizamos nossas rotinas diárias em torno de concepção única e comum de tempo. Ainda segundo esse mesmo autor, “o espaço também é trabalhado como um fato da natureza, ‘naturalizado’, através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. (...) o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido” (p.188).

Seguindo as idéias de Harvey (1996), foi meu objetivo questionar esse sentido único e objetivo dessas “categorias”, tomando-as como construções sociais “criadas através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social” (p.189). Nesse sentido, tomei tempo e espaço como *representações*, isto é, como concepções que produzem significados sociais e não como categorias *a priori*, dadas, que se restringem ao cenário e à cronologia.

Também Frago (mimeo., s/d) apresenta esse argumento de espaço e tempo como construção social e como relação. Referindo-se ao tempo, ele ressalta:

em sua configuração influem, como disse, a linguagem, os instrumentos e modos de controle e medição do tempo, a vivência das relações entre as diferentes modalidades temporais e a memória cultural. (...) O tempo é uma invenção, uma construção humana, e a representação que os seres humanos

fazem dele, o sentido que lhe designam, depende, sobretudo, dos aspectos indicados. (p.6)³.

Referindo-se ao espaço, afirma que “...o uso que [nós] os seres humanos fazemos do espaço, sua organização e disposição e a percepção que temos dele são, como o tempo, mesmo que de modo distinto, um produto sociocultural, uma construção social (p.40)”. O novo entendimento da linguagem possibilita compreendermos o tempo e espaço como construções sociais, portanto, passíveis de múltiplos significados. As coisas existem a partir de sua significação, de sua nomeação. Esse é um aspecto que costumamos esquecer, uma vez que ao nascermos ingressamos em um mundo cultural em que a linguagem é tomada como natural e com capacidade de representar as coisas em toda sua “realidade”, instituindo um único sentido para as coisas do mundo. Diferentes povos usam maneiras diferentes para representar o espaço e o tempo, sua linguagem traduz essas diferenças, ora com o sentido de adição, ora de subtração, de seqüência (antes, depois, agora...). Os instrumentos para controle variaram desde a ampulheta, relógio de areia, aos mais sofisticados cronômetros. Vivemos e experienciamos o tempo e espaço de diferentes formas, os discursos sobre tempo e espaço são distintos e múltiplos e têm suas próprias regras.

Frago (op.cit.) também enfatiza que espaço e tempo estão intimamente imbricados, e ele cita a língua bantú⁴, em que uma mesma palavra designa espaço e tempo. Diz, ainda, que espaço e tempo se dão as mãos, um implica o outro, pois qualquer atividade humana precisa e tem lugar em um espaço e um tempo (Frago, s/d, p.38).

Seguindo essas abordagens sobre espaço e tempo, entre as quais as de Harvey (1996) e Frago (s/d./1998), considere, para efeitos dessa investigação, essas noções como pares, como interdependentes. O tempo como experiência só é possível em um espaço, assim como o espaço ganha diferentes configurações a partir das temporalidades que nele se estabelecem. Marcando esse ponto de partida, isto é, o espaço e o tempo como construção social, destaco a seguinte citação de Frago (s/d):

O território e o lugar são, pois, duas realidades grupal e individualmente construídas. São, tanto em um como em outro caso, uma construção social. Daí que o espaço, como o tempo, não sejam jamais neutros senão que em sua configuração como território e lugar sejam, por sua vez, signo, símbolo e sinal

³ Nesta dissertação todos os textos em que as traduções se fizeram necessárias, e não for referida outra fonte de tradução, elas foram realizadas por esta pesquisadora. Neste caso, o original é em espanhol.

⁴ No estudo de Frago (s/d, p.7), esse dado se refere a uma citação de Bettina Bäumer que se encontra na obra *Apêndice: percepción empírica del tiempo en la tradición de la India*.

da condição e relações deles entre quem os habitam. O espaço comunica; abre ou fecha, mas sempre mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura, que é um produto cultural específico que corresponde não só ao eu social, às relações de poder, senão também à liturgia e aos ritos sociais, à simbologia das disposições dos corpos, situação, postura — e dos objetos, a sua hierarquia e relações. (p.40)⁵.

É nesse sentido que tempo e espaço estão sendo considerados como construção social, como fato cultural, como representações, tomados na perspectiva dos significados sociais produzidos por Hollywood. Também estou trabalhando com espaço e tempo como conceitos plurais e múltiplos, pois percebemos e vivemos de formas diversas essas representações, conforme nossa cultura, nossa história e as diferentes marcas sociais. Segundo Louro (1996):

Tempo e espaço são atravessados pelas divisões sociais. As divisões de classe, de gênero, de etnia, religião ou idade determinam as formas também diversas (e freqüentemente desiguais) com que os sujeitos vivem e percebem o tempo e o espaço, em suas dimensões cotidianas e biográficas, ou seja, no dia-dia e na vida — pessoal e da comunidade. (p.122).

Frago (s/d), ao referir-se às transformações na percepção do tempo, usa o exemplo do relógio. Cita o modelo que funcionava pelo sol, o relógio geométrico e o relógio digital. Conta sobre a transformação desses conceitos que de uma noção ligada à natureza (relógio de sol), passa por uma forma linear, marcando início, meio e fim (relógio geométrico), até chegarmos ao relógio digital que é puro momento presente. Ressalta assim os meios, referências e tecnologia que usamos para “tornar visível e audível algo que não se vê nem se ouve” (Frago, s/d, p.12).

Na, assim chamada Pós-Modernidade, o espaço e tempo aparecem marcando acentuadamente as transformações em nossas vidas. Passamos a perceber e a viver de forma diferente, nos relacionamos com as coisas e as pessoas de forma diferente. Autores como Lévy (1993-1996-1998), Harvey (1996), Giddens (1991-1995), que se detêm em investigar as transformações pelas quais estamos passando, vêm afirmando que estamos vivendo uma nova experiência de espaço e tempo. Que nessa época por muitos chamada pós-moderna, essas noções estão se transformando e, com isso, nossa forma de ser humanos já não é a mesma de outros períodos; nossas relações, nossas habitações, nossas cidades, nossas experiências, nosso mundo se transformaram.

Harvey (1996) vai tratar a Pós-Modernidade como “uma condição histórico-geográfica” (p.325) por perceber que as mudanças não se dão no projeto da

⁵ O original é em espanhol.

Modernidade, mas nas representações espaço-temporais, chegando a propor uma nova versão ao projeto iluminista. Segundo ele, essa compressão do tempo-espaço desencadeada pelo movimento do sistema capitalista em suas transformações com a implantação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas causaram grandes mudanças culturais, de relações, enfim, da vida social. Sente-se um mundo menor, as distâncias diminuíram, o impacto dos fatos acontecidos nos mais longínquos lugares é instantâneo. Conforme Harvey (1996):

À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas — para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras —, e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal. (p. 219).

Essas observações de Harvey vão conferir com as impressões de Gianni Vattimo (1991), em *Sociedade transparente*, quando afirma que a sociedade em que vivemos é “uma sociedade de comunicação generalizada, uma sociedade dos *mass media*”. Este sentido de troca de uma condição estável, rápida e com sistemas de comunicação capazes de mudar as relações na sociedade e, portanto, as relações espaço-temporais, é uma constante nos teóricos que analisam as transformações da atualidade. Por sua vez, Lévy, no livro *O que é o virtual* (1996), nos alerta para a pluralidade dos tempos e espaços em que estamos imersos pela nossa relação com os computadores e as redes digitais, isto é, com um novo espaço, o ciberespaço ou espaço virtual. Segundo ele, estamos presenciando uma radical mudança na nossa maneira de conceber o tempo e espaço e as relações que advêm dessa forma virtual de se relacionar com a vida.

Outro autor que vai analisar essas transformações, mas agora ao nível da intimidade, é Giddens. Em *Transformações da intimidade* (1995) ele apresenta estas mudanças agindo na nossa vida íntima. Todos os conceitos, valores, princípios são abalados, marcando grandes transformações na intimidade. Nossa maneira de amar, de relacionamento sexual, de erotismo estão se transformando de forma antes impensada.

Em outra obra (1991), esse mesmo autor, através do conceito de *reflexividade*, descreve o grau e intensidade das mudanças ocorridas neste momento que a sociedade está vivendo. “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alternando, assim, constitutivamente seu caráter” (p.45- 46). Vários autores e autoras, entre eles e elas Harvey (1996), Jameson (1996),

Alvarez-Uría (1996a), Varela (1996), Varela e Alvarez-Uría (1992), têm destacado a força do sistema capitalista e de suas transformações no exercício do poder e conseqüentemente nas concepções de espaço e tempo, uma vez que tratam tempo e espaço como construção social. Segundo Harvey, “nem o tempo nem o espaço podem ter atribuídos significados objetivos sem se levar em conta os processos materiais e que somente pela investigação destes [processos materiais] podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles [de tempo e espaço]” (p.189). Esse autor argumenta, ainda, que o tempo e espaço estão sofrendo uma crise de representação através da “compressão” originada pelas transformações do sistema capitalista. Hall (1997a), ao examinar o impacto da globalização sobre a identidade, afirma que “tempo e espaço são também coordenadas básicas de todos os sistemas de representação” (p.74), enfatizando que todo meio de representação vai traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais e que diferentes épocas culturais vão combinar de diferentes formas as coordenadas espaço e tempo.

Quero sinalizar esse tempo-espaço pós-moderno com essas transformações do sistema capitalista em que a política neoliberal toma novas configurações. Nesse processo, as materialidades de nossa vida cotidiana, nossa forma de pensar, sentir e agir passa a ser marcada com propriedades de instantaneidade, descartabilidade, velocidade, movimento, novidade, proliferação de imagens, mutabilidade, competição, consumo, avanço tecnológico, entre outras práticas. Assim, espaço e tempo transformam o modo capitalista de viver, ao mesmo tempo que o processo econômico também produz deslocamentos espaço-temporais. O capitalismo, na sua constante crise, cria novas práticas e se transforma com elas. Tempo e espaço tomam novas e diferentes configurações. Hoje, as antecipações são constantes, rompe-se com o espaço e tempo mágico e desconhecido, tanto bens de consumo como informações são trazidos para nossa relação através da mídia ou das promessas das novas tecnologias; temos acesso imediato a tudo. Jameson (1993) tem dito sobre isso que

o nosso sistema social contemporâneo começou, pouco a pouco, a perder sua capacidade de reter seu próprio passado, começou a viver num presente perpétuo e numa perpétua mudança que oblitera o tipo de tradições que todas as formações sociais anteriores, de um modo ou de outro, tiveram que preservar.(...) a transformação da realidade em imagens e a fragmentação do tempo numa série de presentes perpétuos — são extraordinariamente compatíveis com esse processo. (p.43).

A escola é um local onde a constituição de um tempo e espaço pós-moderno está emergindo, ou se transformou numa ilha e está isolada do que ocorre fora dos muros escolares? As representações de tempo e espaço escolares nos filmes hollywoodianos são marcadas por características espaciais e temporais que diferentes autores e autoras têm computado como transformações que estão predominantemente se dando na Pós-Modernidade? Como essas representações espaço-temporais marcam o viver escolar? Essas características emergentes do tempo e espaço da Pós-Modernidade podem ser augúrio de relações mais humanas e politizadas? As relações de poder se modificam ou apenas estamos vivendo uma nova fase do capitalismo em um novo período de sua acelerada transformação? Como essas representações se apresentam nos filmes hollywoodianos?

Acredito que a escola como lugar eficiente e eficaz na fabricação de sujeitos modernos esteja promovendo em seus espaços e tempos a concepção de ciência que procura matematizar, organizar, classificar, tornar “científico” o mundo e os seres desse universo. As representações de espaço e tempo que ela privilegia, que marcam seu currículo estão produzindo identidades sociais conformadas a partir de certas relações peculiares a esse modo moderno de viver. “Categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas” (Varela, 1996, p.77-78). Analisar as representações de espaço e tempo escolares é perscrutar essas relações, seguir o processo de construção e estabelecimento do poder, das pedagogias, dos saberes e das identidades envolvidas no contexto escolar.



3. CULTURA E CINEMA

“A França pode deixar de produzir batatas e continuar sendo a França, mas se deixamos de falar francês, de ter um cinema, um teatro e uma literatura própria, nos converteremos em mais um bairro de Chicago”. (El País, 11 dez. 1993, apud: Canclini, Néstor G. 1997).

Certamente esta preocupação não é só da França, mas de todos os países que desejam manter suas tradições culturais que de certa forma são criadas, mantidas e ou transformadas através dessas manifestações da cultura. O medo de ser colonizado pelo poder do cinema americano é um pavor que já perturbou muitas nações, principalmente durante períodos de guerra e mesmo da guerra fria. Mas que é cultura? São apenas essas manifestações que resumem a cultura de uma nação?

Cultura não é uma expressão comum e de fácil entendimento entre os diferentes teóricos, perspectivas de estudo e línguas da humanidade. Raymond Williams (apud Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.13) afirma que *cultura* “é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa”. Essa palavra vem sendo usada em diferentes acepções. Nesse estudo, não me deterei nessas diferenças, mas na concepção de cultura desenvolvida pelos *Estudos Culturais*. Com isso, estou me desprendendo dos conceitos de cultura que demarcam as “origens”, ou melhor dizendo, demarcam o lugar de onde estão falando, se desde uma posição privilegiada — alta cultura — ou de uma posição deficitária — baixa cultura. Não é essa a noção de cultura que interessa aos Estudos Culturais, uma vez que tais estudos não fazem distinção entre alta e baixa cultura. Eles não vêem a cultura como o acúmulo de bens culturais referentes ao patrimônio da humanidade, pois essa é uma acepção que não dá conta da diversidade de posições no mundo, mas apenas de uma tradição dominante: masculina, branca, letrada, judaico-cristã, européia...

O conceito de cultura que adoto, portanto, não se situa na ordem da cultura como patrimônio da humanidade. Ele se refere a um conceito dinâmico, em que cultura e política se cruzam, se interconectam, superando a noção totalizante e universal a que a concepção transcendental de cultura nos remete e optando por uma acepção que não faz distinção entre alta e baixa cultura, entre cultura popular e de elite, entre a vida narrada pelo “senso comum” e pelo “discurso científico”, já que as tomo — todas essas diferentes formas culturais — como discursos¹. Cultura, nesse sentido, é um processo e envolve “a produção e a troca de significados, o dar e tomar sentido, entre os membros de uma sociedade ou grupo” (Hall, 1997b, p.2).

Cultura, nos Estudos Culturais, implica uma acepção que foge da fixidez e rigidez e que está mais conectada com o conceito de *representação* como processo de significação social. Se cultura, de um modo simplificado, como sugere Hall, se refere a “significados compartilhados” é essa a conexão que existe entre cultura e representação: “a representação é uma das práticas centrais que produz cultura” (Hall, 1997b, p.1).

Os Estudos Culturais enfatizam a importância do significado. “Cultura não é tanto um conjunto de coisas — novelas, pinturas, programas de TV e revistas em quadrinhos — mas um processo, um conjunto de práticas” (Hall, 1997b, p.2). Os/as participantes de uma cultura é que significam as pessoas, objetos e eventos de tal cultura. Não é sobre o cânone do que é considerado cultura que se movimentam os Estudos Culturais, mas sobre as práticas de significação das sociedades. Os Estudos Culturais se afastam do conceito de cultura entendido como “o melhor que se tenha pensado e dito” de Arnold Matthew (Storey, 1997b). O processo de significação cultural se dá de forma diversa, flexível, não unitária. Como os significados sociais organizam e regulam as práticas sociais e não estão apenas no nosso entendimento, no intelecto, os significados sociais têm efeitos reais, práticos. Hall (1997b), em seu estudo sobre representação, exemplifica com a palavra *pedra*, que tanto pode ser um fragmento de rocha, uma marca de limite ou um pedaço de escultura, dependendo do que ela quer significar. Portanto, é o uso que fazemos das coisas, do que dizemos, pensamos e sentimos sobre elas — como nós as representamos — que constitui o processo de significação.

¹ Estou usando aqui a expressão discursos no sentido foucaultiano, como práticas que não apenas nomeiam, mas criam coisas e, desta forma, se ligam ao conceito de representação como prática de significação.

Seguindo as indicações desse autor é importante compreendermos que nesse processo os significados são produzidos em diferentes e vários locais, através de vários processos e práticas culturais. Esses significados contribuem com a produção de identidades bem como com a regulação da conduta social. Um meio privilegiado através do qual o significado é produzido é a linguagem. Linguagem entendida em um sentido amplo, como a noção de expressão lingüística, de textos de imagens visuais, produção de sons como música, gestos, expressões faciais, sentimentos e idéias. Entender a linguagem como sistema de representação não é compreendê-la como um código escrito ou falado, mas como possuindo algum elemento para representar o que nós queremos dizer, expressar ou comunicar.

A linguagem falada usa som, a linguagem escrita usa palavras, linguagem musical usa notas em uma escala, ‘a linguagem do corpo’ usa gestos físicos, a indústria da moda usa itens de vestimenta, a linguagem da expressão facial usa maneiras de arranjar suas características, a televisão usa pontos na tela produzidos eletrônica ou digitalmente, os semáforos, usam vermelho, verde, amarelo, — para ‘dizer algo’. Esses elementos — sons, palavras, notas, gestos, expressões, roupas — são parte de nosso mundo material ou natural, mas sua importância para a linguagem não é o que eles são, mas o que eles fazem, sua função, eles constroem e transmitem significados. Eles significam. Eles não têm qualquer significado claro em si mesmos. Em vez disso, eles são os veículos ou meios que carregam significados porque eles operam como símbolos, os quais afirmam ou representam (isto é simbolizam) o significado que nós desejamos comunicar. Para usar outra metáfora, eles funcionam como signos. Signos afirmam ou representam nossos conceitos, idéias e sentimentos, de modo que nos torna capazes de ‘ler’ o outro, decodificar ou interpretar seus significados de maneira geral, do mesmo modo que nós fazemos. (Hall, 1997b, p.4-5)².

É nesse sentido que a presente pesquisa inscreve o cinema — como prática de significação, como um complexo de linguagens³. Os significados construídos por essa linguagem fílmica interessam a nós educadores e educadoras, uma vez que estamos nos deparando tanto com uma abordagem semiótica como discursiva. Enquanto a abordagem semiótica se preocupa em *como*, os filmes, enquanto uma linguagem, produzem significados, o que tem sido chamado por Hall (1977b, p.6) sua “poética”. A abordagem discursiva, conforme o referido autor, preocupa-se *com os efeitos e conseqüências* da representação, a sua “política”. Portanto, a análise na presente pesquisa procurará situar-se tanto na poética (o como) como na política (os efeitos e

² Original em inglês.

³ Há uma discussão sobre esta questão, ou seja, do cinema ser considerado uma linguagem ou um complexo de linguagens, estou seguindo o conceito de Turner (1997). Para esse autor, o cinema gera seus significados por meio de sistemas (cinematografia, edição, etc.) que funcionam como linguagens. É um sistema que atua como uma linguagem.

conseqüências) das representações de espaço e tempo escolares produzidas por essa linguagem, por esse artefato cultural — o cinema.

Compreender o cinema como um artefato cultural é associar a ele significados que ultrapassam as noções com as quais o descrevemos como arte, ou como meio de comunicação. Não se nega esses atributos, mas adiciona-se a eles um significado corrente nos Estudos Culturais: cinema é um artefato da cultura, produzido por e produto de práticas sociais, portanto, atravessado por múltiplos significados. O cinema é, assim, um dispositivo cultural que produz representações, significados sociais que fabricam identidades.

É nesse sentido que estou tomando o cinema: como uma tecnologia social e cultural, que é produzida e produz significados sociais. Ao representar, esse artefato pratica uma certa pedagogia, ensinando formas de vida comprometidas com interesses específicos, ou seja, da matriz de onde são produzidos: Hollywood — distrito de Los Angeles, Estado da Califórnia, EUA. Hollywood é considerado o centro da indústria cinematográfica, embora muitos estúdios estejam localizados em outras comunidades adjacentes. Esses são alguns dos grandes estúdios americanos: William Fox, XXth Century Fox (Fox), Metro Goldwyn Mayer (MGM), United Artists (UA), Warner Bros (WB), Radio Keith Orpheum (RKO), Universal Studios Hollywood e Paramount Pictures. Kaplan (1997), em sua análise sobre as produções hollywoodianas, tece uma interessante consideração sobre a auto representação que Hollywood expõe ao mundo, criando uma imagem de cinema universal:

Parte da auto construção imaginária de Hollywood é a de que não é um cinema nacional, mas universal ou global. Pode-se perceber isto em um nível simples, literal pelos nomes os quais os estúdios de Hollywood se dão a si mesmos, como 'Paramount' (vital) e 'Universal'. Nomes assim sugerem conotações globais tanto quanto grandiosidade cósmica. No último caso, o logotipo figura a terra dentro do universo. Mas as imagens da 'Universal' também intencionam serem aplicadas nos personagens e conteúdos das narrativas, ou seja, que estas são histórias humanas universais, verdadeiras em todo mundo. Os símbolos do globo insistem que Hollywood trata não só dos americanos (sic.) e da vida americana em específico, mas sobre toda vida e o comportamento humano. (p.57)⁴.

Ao escolher filmes produzidos por Hollywood, estou considerando esse centro cinematográfico mundial como um espaço cultural em que o cinema através dos filmes, possui o poder de criar narrativas com o sentido de universalidade. As histórias que Hollywood conta são apresentadas como verdadeiras para todo o mundo, não só para o

povo dos EUA. Hollywood cria estratégias de autolegitimação, quando vai se impondo como o olhar: “melhor”, “verdadeiro”, “eficiente”, um “modelo” a ser seguido em todo o mundo.

Hollywood passou por diversas fases de expansão e retraimento em sua história. Uma dessas fases de grande expansão foi após a II Guerra Mundial, quando se investia de poder para a reconstrução e formação da humanidade, após os estragos causados pela guerra. Em uma conferência na Universidade da Califórnia, Darryl Zanuck⁵ (*apud* Kaplan, 1997), representando os estúdios hollywoodianos, assim expressou a pretensão dos mesmos: “Nós podemos fazer isso, porque nós temos o talento, o *know-how*, os recursos. Nós temos um meio incomparável para a educação e para o esclarecimento — o maior que o mundo já conheceu até hoje” (p.56). Essa afirmação nos mostra a pretensão dos estúdios hollywoodianos em se constituírem como um local educativo. Hollywood se pretende universal não apenas nas suas histórias “verdadeiras”, boas e úteis para todo o mundo, mas também na sua ação pedagógica.

Diante de tais argumentos é que podemos compreender como a mídia ocupa um lugar pedagógico em nossa cultura, que coordena, controla, governa e subjetiva. É nesse sentido que existe toda uma preocupação dos países europeus frente a alta tecnologia e expansão dos processos audiovisuais desenvolvidos pelos EUA, entre eles a produção cinematográfica.

Canclini (1997) chega a nomear a América Latina e a Europa como subúrbios de Hollywood, tal a preponderância do cinema dos EUA⁶ nesses territórios. O cinema é considerado como um negócio, “constituindo para esse país a 2ª fonte de rendimentos entre todas as suas exportações, depois da indústria aeroespacial” (p. 156).

Costa (1998a) ao descrever o funcionamento dos discursos e narrativas mostra como a “vontade de saber” é inseparável da “vontade de poder” e apresenta exemplos que podem ser úteis neste contexto, para que compreendamos o processo de significação produzido pelo cinema:

O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do

⁴ Original em inglês.

⁵ Magnata americano, fundou em 1933 a *Twentieth Century Productions*, fez uma fusão com a *Fox* dois anos depois e tornou-se o diretor do estúdio em 1935 (*1000 que fizeram 100 anos de cinema*, encarte da revista *ISTO É*, 1995).

⁶ Ver artigo de Leon Cakoff publicado na *Folha de São Paulo*, edição de 30, nov., 1995, sobre controle dos EUA na distribuição de filmes. Eles possuem a liderança mundial .

psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzidos pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto pela significação. (p.51).

Ao utilizar o dispositivo cinema, o/a cineasta que manipula a câmera, coordena o processo onde faz cortes, insere, edita, etc., é dirigido por um desejo de conhecer e de poder que resulta na captura dos objetos através da significação — aqui, neste caso, a escola, o/a professor/a, a educação e seus espaços e tempos. Nesse campo de objetificação do/a cineasta há uma disputa pelo poder. Nesse processo de seleção de imagens e uso de diferentes técnicas de filmagem o poder se exerce, produzindo suas representações sobre a escola, aluno/a, etc. Ao mesmo tempo que passam a existir pela significação, os saberes que produz são criados nesta relação com o poder, para que o governo seja possível, entendido como uma ação de regulação sobre a ação dos outros. As narrativas ao significar as coisas e sujeitos as/os nomeiam, enquadram, determinam, regulam.

Esses filmes possuem um discurso pedagógico que é apresentado como modelar também para a família e a escola. A sinopse do filme *Sociedade dos poetas mortos* anuncia: “*Sociedade dos poetas mortos provocou em todos os países um forte impacto nas relações entre pais e filhos, e entre professores e alunos*”. Hollywood ao produzir histórias sobre as escolas, vai sugerindo certos padrões, vai impondo sentidos e criando narrativas sobre os sujeitos escolares, narrativas estas que repercutem nos mais diferentes contextos sociais.

Com referência a essa produção de sentidos pelo cinema é possível citar vários exemplos, mas vou me deter no caso referido por John Storey (1997b) em seu trabalho sobre a teoria cultural e cultura popular, quando ele comenta a guerra do Vietnã. Ele refere que no silêncio da derrota, os EUA proporcionaram um verdadeiro incitamento à discussão desse conflito, e que embora a América não tenha mais autoridade sobre o Vietnã, é ela que mantém o controle sobre os relatos ocidentais acerca desse confronto. Declara ainda: “Hollywood, como 'instituição corporativa', lida com o Vietnã apresentando afirmações, autorizando pontos de vista, descrevendo, ensinando acerca do assunto. Hollywood inventou um Vietnã como uma 'imagem contrastada' e um 'substituto e...[um] eu *underground*' da América” (p.99). O que Storey (op.cit.) está salientando com esse exemplo é o poder da indústria cinematográfica de Hollywood, junto com outras práticas discursivas (músicas, novelas, séries de TV, etc.), na produção

de um discurso sobre o Vietnã. São esses discursos que pretendem contar ao mundo a versão “verdadeira” da guerra do Vietnã, narrando tudo que lá aconteceu sob a ótica de quem tem o poder de narrar o outro.

Ao situar como estarei usando as concepções de cultura e cinema é importante ressaltar, novamente, como opera essa política da representação. É importante lembrar que há uma disputa sistemática por narrar o “outro”. Portanto, o processo de significação não é um processo natural, que dá acesso ao significado “verdadeiro”, ele é uma construção social, e não há como fixá-lo numa única posição. Ele é constituído por relações de poder, em que há uma disputa. Estudos como os de Edward Said (1990) e Mary L. Pratt (1992) analisam esse processo. Said (op.cit.) mostra como o olhar ocidental sobre o oriente criou essa forma de saber, essa representação que constitui uma disciplina acadêmica denominada Orientalismo; já no caso de Pratt (op.cit.), que analisa a literatura colonial e imperial de viagem, ela examina a produtividade do olhar imperial dominando os lugares e as pessoas, colonizando-os ao representá-los. Costa (1998a) discute um conjunto de práticas sociais em que isto se verifica. Todos os casos privilegiam um certo modo de ver como “o melhor”, “o normal”, “o científico”, “o correto” e tudo que se afasta disso como “exótico”, “primitivo”, “excêntrico”, etc.

Ao analisar essas representações de espaço e tempo escolares nesta linguagem fílmica quero mostrar como certos significados sociais tidos como “verdadeiros” e “naturais” são inventados/produzidos. Quero enfatizar as representações como narrativas que se apresentam não como “verdadeiras” ou “falsas”, mas como mais uma narrativa sobre os espaços e tempos escolares. Um exemplo disso é a análise realizada por Giroux (1996) sobre *Kids*⁷, filme que em um afã “realista” pretendeu mostrar o que “realmente” acontecia com os/as adolescentes. Ao criar, fabricar e apresentar representações desses sujeitos, não contrapondo outras possibilidades, o filme contribuiu para fixar um tipo de representação sobre os/as jovens que, segundo a análise de Giroux, fixou a imagem de uma juventude demonizada. Segundo Giroux (1996), “no seu apelo ao realismo estilo ‘documentário’, o filme de Clark estimula uma pedagogia e uma política conservadoras, que não são capazes de romper os discursos dominantes sobre os/as jovens subordinados/as deste país” (p.135).

Mary M. Dalton (1996), em seu estudo sobre as representações de professores e professoras no cinema hollywoodiano, nos mostra como uma versão de “bom

professor” e de “boa professora” é fabricada por Hollywood. O bom professor ou boa professora é sempre um *outsider*⁸, pessoalmente envolvido/a com os/as estudantes, com quem aprende muito, mantém uma tensão com os/as administradores/as, desenvolve um currículo personalizado e uma linguagem estético-ético-política. Dalton (op.cit.) enfatiza que ao desenvolver essa política de representação, Hollywood descarta outras narrativas de “bom” ou “boa” professor/a, produzindo assim uma pedagogia — a sua — sobre como ser um bom mestre ou boa mestra.

Hollywood construiu seu sucesso com filmes que tradicionalmente proclamam o individualismo. São exemplos clássicos os caubóis, detetives, heróis e anti-heróis que invadem as salas de cinema e se apresentam para a identificação com milhões de espectadores. Essa particularidade é apontada também por Dalton (1996) que, em seu estudo, cita os filmes *Ao mestre, com carinho*, *O preço do desafio*, entre outros, como exemplos da construção de uma narrativa que apresenta os/as personagens principais como heróis solitários, quase sempre antipatizados pelo grupo de colegas e administradores/as. Além disso, argumenta a autora, os filmes hollywoodianos marcam seus/suas personagens com uma aura de estrelismo tentando fixar e fortalecer a representação. Eles apresentam seus heróis e heroínas com atitudes politicamente corretas, que desafiam a ordem estabelecida e que, quase sempre, agem de uma forma personalista. No capítulo sobre a pedagogia do herói me deterei mais nessas representações.

Representação e significação estão estreitamente ligados; a “representação é um sistema de significação” (Silva, 1997b, p.5). É importante, no contexto dessa pesquisa, compreender como o cinema se constitui numa prática significadora. Silva (op.cit.) descreve o processo de representação e significação e nesse contexto aborda a semiótica enquanto prática de descrição e análise da significação, discutindo as diferentes concepções desse processo. Para a presente pesquisa interessa ressaltar o descompasso com um conceito de significação fechado, unívoco, que tenta capturar os significantes com uma só forma de significar, e passando a adotar uma concepção aberta, flexível e múltipla em um processo em que não há separação entre significado e significante. Essa parece ser a posição apontada pelos pós-estruturalistas. O autor citado ressalta que o conceito de representação utilizado nas análises culturais converge com as

⁷ Trata-se do filme *Kids*, do diretor norte-americano Larry Clark, produtor Woods, C. Shining Excalibur, 1995.

investigações de Foucault, principalmente quanto ao conceito de discurso — como práticas que constroem a realidade.

Para uma melhor compreensão de como opera a linguagem fílmica no processo de construção do significado, passo a abordar alguns aspectos desse artefato cultural, não fazendo, contudo, dos aspectos que vou abordar sobre o cinema uma relação de causa e efeito, procurando apontar sempre a perspectiva dos Estudos Culturais, ou seja, de que o cinema é um dentre tantos outros artefatos culturais que produzem significados, também sobre o tema que investigo — espaço e tempo escolares.

O cinema incorpora as tecnologias do uso da câmera, da iluminação, da edição, do cenário e do som para compor o *significado*. Tudo isso faz parte do processo de instituição de significados, do processo de representação que o cinema realiza. Considerarei essas tecnologias apoiada nas referências de Turner (1997), tomando-as como técnicas que o cinema, como um sistema de linguagens, procura aperfeiçoar para causar o impacto próprio desse sistema, isto é, para causar o “efeito de realidade”.

As campanhas de divulgação dos filmes e os diferentes gêneros são estratégias para interpelar os sujeitos e construir significados; não esqueçamos que Hollywood é uma indústria. Os significados extrapolam a experiência de assistir ao filme. Além das revistas, *outdoors* e propagandas na televisão, as agências produtoras investem em campanhas de divulgação, que se convertem, no caso de alguns filmes, em uma produção paralela. Nesse processo, objetos, camisetas, produtos variados são comercializados junto com o filme.

Filmes em preto e branco são usados geralmente para significar o passado, aparência elegante ou de vanguarda, ou para aumentar o “efeito de realidade” como nos documentários. Nos filmes que analisei, somente o filme *Mentes perigosas* usa este recurso, apresentando toda a parte inicial em preto e branco com cenas que mostram a “realidade” das ruas. O colorido só aparece quando a escola é trazida para o foco central da câmera.

Se a câmera estiver focalizando o seu objeto de cima para baixo, uma leitura possível é que a posição é de poder em relação ao que está no nível abaixo. A câmera também pode se transformar na/o personagem, adotar o ponto de vista desse/a personagem. No fim da narrativa a câmera pode se afastar lentamente, de modo que o

⁸ Com essa expressão a autora define os docentes que se situam fora do grupo convencional, renegados que marcam sua atuação pelo individualismo e ameaça ao *status quo*.

objeto desapareça no ambiente, causando um significado diferente daquele da câmera apenas cortar a cena. A rotação da câmera imita o movimento dos olhos do/a espectador/a, movimentando a câmera em torno de seu eixo transversal obtém-se a ilusão de que o mundo está inclinado, o personagem está caindo, drogado, doente, que vê o mundo de forma estranha, fora de ordem. O movimento real da câmera para frente ou para a lateral é chamado de *tracking* ou *dolling* e geralmente é empregado em seqüências de ação ou como uma tomada de ponto de vista. Podemos observar isso em diferentes filmes como, por exemplo, no filme *Assassinos por natureza* do diretor Oliver Stone, quando a câmera procura diferentes ângulos, passeando inquieta para captar o fato, a ação, no exato momento que acontece, proporcionando a sensação de câmera maluca. Quer passar a idéia de que a filmagem está sendo realizada por alguém que está no local e no meio da ação ou do fato que está sendo narrado. Além da autenticidade, o uso da câmera dessa forma quer construir a idéia de instantaneidade, de realidade.

Nos filmes analisados, os recursos de câmera são utilizados para narrar a história em um padrão hollywoodiano, a câmera acompanha os personagens, dá o foco que a história quer salientar. Especialmente o personagem principal é sempre acompanhado pela câmera, em *closes*, e salientando seu lugar privilegiado, quer na frente da sala de aula ou em outros espaços como na sala de professores e professoras ou em outros espaços da escola e da cidade em que a história acontece. Nesses filmes, além dos personagens principais que são focados das mais diferentes formas para construir o significado de herói/heroína, vilão/vilã, violento/a ou pacífico/a, chama a atenção como a câmera salienta as escadas e corredores das escolas.

A iluminação tem sido usada com o objetivo expressivo e de realismo. Pouca iluminação e cores sombrias indicam motivos ocultos e sombrios, decadência. A naturalidade da iluminação, não aparecendo como tecnologia à parte, dá ao filme o efeito de realismo. Em geral, a iluminação *high-key* (luz alta) é realista e a *low-key* (luz baixa) é expressiva. Mas essas convenções funcionam assim porque o permitimos, pois como espectadores não somos passivos, há um espaço de negociação de significados. O som pode ser usado para aumentar o realismo, pois a música tem efeitos subjetivos e pessoais.

... uma das funções da música no cinema é revelar nossas emoções como público... Os temas musicais são assim importantes para representar a

comunidade (via música marcial ou nacionalista, por exemplo) tanto no filme quanto no público. O importante aqui é que como espectadores somos levados a nos identificar não com as personagens do filme, mas com suas emoções, indicadas principalmente pela música, que nos pode oferecer experiência emocional *diretamente*. A música é fundamental para o modo como o prazer do cinema é ao mesmo tempo individualizado e compartilhado. (Frith 1986, *apud* Turner, 1997, p. 65).

A maioria dos filmes analisados apresentam música de identificação com os/as jovens abrangendo desde a música dos anos 60 (*Ao mestre, com carinho*) até o *rock* e o *rap* dos anos 90 (*O substituto* e *O substituto 2, Mentas perigosas*). O filme *Mr. Holland, adorável professor* apresenta uma variada discografia, indo da música clássica ao *rock'n roll*. Já *Sarafina* possui uma trilha peculiar em que a música africana contribui para significar a história fílmica, mantendo uma estreita relação com a cultura daquele povo e fugindo do padrão hollywoodiano.

Mise-en-scène é um termo usado para expressar tudo que está no quadro, que vai desde a montagem do cenário, o figurino, o arranjo e o movimento dos/as personagens, as relações espaciais (quem é obscurecido, quem parece dominar, etc.) e a colocação dos objetos que se tornaram importantes na narrativa. Com a *mise-en-scène* aprendemos a ler os diferentes signos dos filmes e os significados sociais que sugerem. As estrelas e astros produzem efeito na *mise-en-scène*, eles/elas constituem um evento cinematográfico em si mesmo, com significados especiais. Caso exemplar foi o ocorrido com a atriz *Madonna* que, famosa por seus filmes com apelo ao sexo, ao filmar *Evita*, provocou uma reação contrária no povo argentino que, inclusive, apresentou outra versão para a história produzindo o filme *Eva Perón. A verdadeira história. Nem santa, nem demônio* (Carlos Desanzo).

O diretor Stephen Herek, com o objetivo de dar um forte senso de realismo ao filme *Mr. Holland, adorável professor* convidou atores surdos para o papel do filho de Glenn Holland; Cole Holland, de seis anos, é interpretado por Nick Renner, de Seattle; Cole, com quinze anos, é interpretado por Joe Anderson, um estudante da Riverside, uma escola para surdos da Califórnia, que foi escolhido a partir de um teste aberto ao público. Anthony Natale, que fez Cole com a idade de vinte e oito anos, é membro do Teatro Nacional de Surdos.⁹

⁹ Dados retirados do texto *Mr. Holland's Opus* na página da internet: <http://www.movieweb.com/movie/mrhollands/mrholland.txt>

São várias as formas de edição de um filme, que vão desde a montagem das diferentes tomadas e as relações entre elas, suas seqüências e forma final. Atualmente, a edição procura ficar invisível. Para dar a ilusão de continuidade no tempo e espaço, alguns cineastas evitam a edição, em busca de maior realismo, tentando filmar a realidade sem qualquer mediação, o que parece ser uma tentativa impossível. Os/as editores/as usam inúmeras técnicas para produzirem os efeitos desejados, para a construção dos significados. Mesmo os tão conhecidos documentários “científicos” estão marcados por olhares de poder. Esse é o caso citado na análise de Catherine Lutz e Jane Collins (1994) sobre a revista *National Geographic* em que as autoras descrevem a fotografia como local de cruzamento de sete tipos de olhares: do fotógrafo, da revista, do/a leitor/a, do sujeito não-ocidental, do sujeito ocidental, o olhar refratado do outro (em que o outro se vê como os outros o vêem) e o olhar acadêmico. São essas formas de olhar que, para as referidas autoras, marcam as fotografias e sugerem as múltiplas forças em funcionamento na criação do significado fotográfico. Essa pesquisa também deseja perscrutar como o significado fílmico sobre tempo e espaço é construído nos filmes hollywoodianos.

Entender o cinema como prática significadora, como *representação*, é entendê-lo como parte da cultura que aqui, como já falei, tem um significado especial: é um processo dinâmico que produz significados que constituem o nosso modo de vida. Nesse processo, os sistemas de linguagem de uma cultura constroem a realidade, não apenas a nomeiam. Não conseguimos pensar sem a linguagem, nosso mundo pessoal não existe desconectado do sistema cultural. Em recente pesquisa sobre a participação da revista *Nova Escola* na produção das subjetividades femininas para o magistério¹⁰, Marisa V. Costa e Rosa Maria H. Silveira (1997) mostram como esse artefato cultural contribui para criar e fortalecer as representações sobre a docência feminina. É nesse sentido que tomei os filmes hollywoodianos, o que também Turner (1997) apresenta em seus argumentos sobre o cinema:

O cinema não reflete nem registra a realidade; como qualquer meio de representação, ele constrói, e ‘re-apresenta’ seus quadros da realidade por meio dos códigos, convenções, mitos e ideologias de sua cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. Assim como o cinema atua *sobre* os sistemas de significado da cultura — para renová-los —, reproduzi-los ou analisá-los —, também é produzido *por* esses sistemas de significado. (Turner, p.128-129).

¹⁰ Trata-se da pesquisa realizada por Marisa Vorraber Costa e Rosa M. Hessel Silveira: *Produzindo subjetividades femininas para a docência: um estudo da revista Nova Escola*.

Ao investigar a política de representação desenvolvida por Hollywood sobre o espaço e tempo escolares, examinando como são fabricadas as representações e quais são seus efeitos, quero possibilitar uma narrativa não comprometida com um único olhar, que pretende perscrutar o olhar de Hollywood, lançando a possibilidade de múltiplas leituras em relação aos seus filmes. Narrativa essa que não pretende ser “a mais correta”, quer apenas configurar-se como “mais uma narrativa” comprometida em subverter as histórias canônicas, pois segundo Grossberg, Nelson, Treichler (*apud* Dalton, 1996, p. 119) os/as pesquisadores/as dos Estudos Culturais são “participantes politicamente engajados” não se contentam apenas em ser cronistas da mudança cultural.

Não encontrei filmes brasileiros que tivessem como abordagem central a escola, a educação. Estes são filmes de humor ou filmes pornográficos, que variam de títulos como: *Uma escola atrapalhada*, uma comédia dos Trapalhões, grupo que se popularizou pelos programas e filmes humorísticos, até outros títulos de gêneros variados, mas que não tratam da escola e da educação como seu tema central. O que estou ressaltando é que no Brasil esses filmes, na sua grande maioria, não tratam especialmente da atividade docente como esses filmes hollywoodianos analisados, que produzem suas histórias sobre as carreiras desses professores e professoras que são colocados frente a desafios que os transformam em intrépidos guerreiros. Com isso não estou dizendo que os filmes brasileiros não produzam sentidos sobre a escola¹¹.

A escola dos filmes Hollywoodianos

“O cinema é o modo mais direto de entrar em competição com Deus”. (Federico Fellini 1920-1993).

Apresentar o material de análise quando esse se constitui numa coletânea de filmes, portanto, num conjunto de imagens em movimento, não é uma tarefa simples. A pesquisa procurou nos filmes hollywoodianos localizar a escola inventada por esse artefato cultural — o cinema hollywoodiano — e procurou descrever seus tempos e espaços, pois entende-se que essas representações têm efeitos de verdade, produzem verdades sobre o tempo e espaço escolares e como verdades construídas podem ser

investigadas em seu processo de construção, no seu processo de se transformar em uma verdade. Importa saber como estas verdades sobre o espaço e tempo escolares se instituíram.

Se hoje o mundo está saturado por regimes escópicos¹² ou se há um regime escópico dominante é uma questão que alguns estudiosos do assunto vêm se preocupando em discutir. O que Martin Jay (1998) mostra em sua obra é que a Modernidade tem sido um período em que o visual foi considerado como sentido mestre, a Modernidade é essencialmente ocularcêntrica. Essa forma peculiar de olhar tem sido apontada por autores — além de Jay (op.cit.) também Chris Jenks (1995) — como uma perspectiva cartesiana, como um modo fixo e definido de olhar em que o poder se impõe de fora, do externo e os espaços e tempos apresentam-se matematicamente projetados e definidos.

Por outro lado, o conhecimento, principalmente o escolar, é essencialmente logocêntrico. O que é importante dizer é que o olhar tem uma historicidade. Esta pesquisa está tentando fazer uma análise das representações visuais, rompendo de certa maneira com as formas tradicionais de análise. Ao pesquisar gostaria de propor esse exercício nas análises das imagens em movimento dos filmes que estão sendo investigados, no sentido de entendermos essas representações como conhecimento.

É importante considerarmos as transformações da Pós-Modernidade como um período de intensa modificação dessas formas de olhar. Estamos imersos e imersas em imagens desde o momento que acordamos. Nossa vida no trabalho e nossa inserção no mundo se fazem através de mensagens visuais, na sua grande maioria. A escola parece continuar negando essa forma de conhecimento. Isso tem sido contemplado nas escolas dos filmes hollywoodianos? O regime visual apresentado nesses filmes falam, dizem coisas sobre as relações de poder? O que eles nos dizem?

Optei por analisar filmes hollywoodianos por que são estes que circulam com mais intensidade em nossa cultura, principalmente sobre o tema que pesquiso. Mas o que caracteriza um filme hollywoodiano? Estes filmes são produzidos nos estúdios dos EUA, mas também apresentam outra característica que define o cinema hollywoodiano,

¹¹ O filme *Central do Brasil*, que apresenta uma professora aposentada no papel principal, é um bom exemplo de uma narrativa brasileira sobre a educação no Brasil.

¹² Não há um termo no nosso idioma que corresponda a “*scopic*” é um termo oriundo de *scop*, elemento de composição de origem grega que significa “ato de ver”, como em um “telescópio”, “microscopia.” No entanto ele tem sido traduzido por escópico, como na obra de Christian Metz (1980).

são filmes com roteiros que seguem o padrão hollywoodiano¹³ de fazer cinema. Esse padrão se constitui por roteiros em três atos, o primeiro mais ou menos trinta minutos, o segundo de sessenta minutos e o último de trinta minutos. O protagonista aparece o mais possível no início do filme. São filmes que apresentam um conflito a ser resolvido, cujo final encaminha para uma solução. Do conjunto dos filmes analisados, dois deles se afastam um pouco da solução fácil, são *Sarafina, o som da liberdade* e *Conrack*. Mas com um pouco mais de atenção percebemos que o filme *Sarafina, o som da liberdade* resolve seu conflito com a proposta do *show* para Mandela e que Pat Conroy (John Voight) de *Conrack* usa um interrogatório final com seus alunos e alunas sobre a aprendizagem que resolve o problema final; eles aprenderam a lição, o professor cumpriu sua missão e vai agora procurar outro lugar onde sua vocação possa realizar-se, afinal não é assim que um bom pastor ou padre atuam? Um sacerdote vai de um espaço geográfico para outro, peregrina, levando a mensagem da igreja. Parece que Hollywood marca muito bem essa semelhança. Sem falarmos na música que as crianças colocam para que o professor ouça — a 5ª sinfonia de Beethoven que ele havia apresentado em aula — quando explicou que era a morte que batia à porta. Demonstraram que elas tinham aprendido a apreciar o significado e, no momento da despedida, expressam com ela o sentimento de impotência frente ao destino e de pesar por perderem o professor que estimam.

Os diretores, produtores e roteiristas de certa forma querem fugir do enquadramento do filme hollywoodiano, mas por outro lado desejam garantir o sucesso de seus filmes, pois se há outra particularidade que pode definir o cinema hollywoodiano é sua popularidade. O cinema hollywoodiano é um cinema popular, que vende e funciona como uma eficiente indústria, embora isto o faça alvo de críticas por não romper com o padrão tradicional de produção de filmes.

O cinema clássico hollywoodiano tem sido considerado o filme narrativo sonoro de longa metragem feito e distribuído pelos estúdios de Hollywood. As datas que marcam esse período não são facilmente definidas, mas há uma concordância em situá-las entre 1930-1960. O padrão clássico segue algumas convenções como situar-se em gêneros que variam desde policiais, *western*, aventura, filmes de mulheres¹⁴, filmes

¹³ Dados obtidos na palestra do cineasta Giba Assis Brasil em 07/12/98, promovida pelo Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), UFRGS/RS.

¹⁴ Encontra-se no livro de E. Ann Kaplan (1995) e no artigo de Jane Arthurs (1995) uma discussão sobre o cinema feminista.

que apostam em estrelas, além é óbvio, da força dos produtores e diretores na execução de filmes que respondam e satisfaçam o público (Kaplan, 1995).

Atualmente já se fala em uma nova produção de Hollywood (Tasker, 1996) em que os avanços da multimídia transformam o cinema. O próprio filme hollywoodiano *Thelma e Louise* foge do padrão de filmes de mulheres produzidos por Hollywood¹⁵. O cinema está sempre inovando e atualmente encontramos, além das salas multiplex com um conjunto de oito a quinze salas, as inovações de som e imagem como o cinema imax, em que o aperfeiçoamento eletrônico dá a sensação ao espectador de entrar na tela. Uma experiência em que cinema, realidade e fantasia conjugam-se numa combinação perfeita. É uma tecnologia inovadora que permite sensações intensas, conseguidas através de nova produção nas seqüência das imagens, a tela com vinte e quatro metros de altura, som com caixas atrás da tela e no fundo da sala e algumas com som acoplado nas cadeiras dos espectadores, sendo que em algumas produções já se propõe imagens em três dimensões.

Esses filmes analisados sobre escola não se enquadram nessas inovações e/ou rupturas de padrão espaço-temporais. São tradicionais filmes hollywoodianos. Algumas semelhanças com as características espaço-temporais apontadas como predominantes na Pós-Modernidade? Jameson (1996), ao analisar filmes como *Totalmente selvagem* e *Veludo azul*, apresenta algumas características típicas desses filmes como a nostalgia e o pastiche, inaugurando uma nova forma de tratar a história. Harvey (1996), por sua vez, analisa os filmes *Blade runner* e *Asas do desejo* mostrando as transformações no tempo e espaço, o que vem chamando de compressão tempo-espaço. Ele afirma:

Blade Runner é uma parábola de ficção científica em que temas pós-modernos situados num contexto de acumulação flexível e de compressão do tempo-espaço, são explorados com todo o poder de imaginação que o cinema pode mobilizar. O conflito ocorre entre pessoas que vivem em escalas de tempos distintas e que, como resultado, vêem e vivem o mundo de maneira bem diferente. (p.281).

Os filmes analisados por mim não apresentam essas características; são filmes que utilizam uma concepção linear de tempo, marcando passado, presente e futuro, e uma concepção estática e matemática do espaço. São filmes onde se observa alguns

¹⁵ O sistema *Imax* surgiu no Canadá, com sua primeira sala em 1971, a *Imax Corporation* detém os direitos sobre essa tecnologia, apenas 22 países possuem este sistema, o Brasil e a Argentina estão na lista dos próximos investimentos da *Imax* (*Revista Set*, nov./98, nº 1, p.50).

deslocamentos espaço-temporais o que é visível nas ações contra o *status quo* dos professores e professoras. São movimentos que Hollywood oferece em seus filmes, apesar de menos freqüentes e marcados como exceção, como ações solitárias e sempre de confronto com o instituído. Também observamos esses deslocamentos nas ações dos alunos e alunas apresentados/as como rebeldes, violentos e participantes de gangues. Será que não estão nestas representações indícios de outros espaços e tempos que a escola costumeiramente não contempla? Será que essas representações que Hollywood nos apresenta como “nocivas”, “feias”, “sujas”, “desordeiras”, que precisam da ação de um líder forte para o retorno da “normalidade”, não são indícios de que de dentro da própria escola, a partir de seus sujeitos e de diferentes e múltiplas formas e em diferentes locais há demandas por novos encaminhamentos para a educação? Penso que esses filmes, ao criarem representações mostram, de certa forma, o tempo e espaço que se desenvolve em nossas escolas. Esta é uma questão que nos desafia: parece que há um descompasso entre o tempo e espaço da escola e aquele que ocorre na sociedade. Tal como no filme *Blade runner*, os alunos e alunas vivem em outra escala temporal e espacial e por isso vêem o mundo e vivem de maneira diferente dos adultos e da cultura escolar. Esses argumentos serão mais desenvolvidos no capítulo final dessa dissertação.

Os filmes analisados situam-se em tempos e espaços definidos. A maioria são cidades americanas, apenas *Ao mestre, com carinho* foi filmado na Inglaterra e *Sarafina, o som da liberdade*, na África do Sul. As narrativas se desenvolvem do ano de 1959 (*Sociedade dos poetas mortos*) até o ano de 1995 (*Mr. Holland, adorável professor* e *Ao mestre, com carinho*, Parte 2).

Os filmes hollywoodianos apresentam escolas situadas, datadas, são instituições do ensino fundamental e médio, predominantemente com alunos e alunas adolescentes. Apresentam a escola pública e a particular, em geral mostrando a pública como decadente e com estudantes de diversas raças, na sua maioria violentos. Já a escola particular, como em *Sociedade dos poetas mortos*, é uma escola suntuosa com prédio sólido e de arquitetura clássica. A única escola particular que é simples e sem recursos é a representada no filme *A história de Marva Collins*; mesmo assim, Marva Collins consegue um grande sucesso com seu método de ensino e transforma sua sala de aula em uma grande escola. Neste filme, a professora Marva desiste da escola pública pela burocracia e por ver que a Escola não ensina nada aos alunos e alunas de um bairro pobre de Chicago. A velha história se repete, a escola pública e sua crônica crise é colocada já nas cenas iniciais deste filme em que o narrador do filme anuncia:

“Professora primária se desencantou com a educação pública. Convencida de que o fracasso das crianças em aprenderem era resultante de uma enorme burocracia e de professores apáticos, ela se rebelou e desafiou o sistema”.

As escolas dos filmes analisados são, na sua maioria, públicas e as representações significam esses espaços e tempos do público com o significado lugar comum de que a escola pública está falida. As representações de escolas públicas nos filmes de Hollywood podem colaborar, aqui na nossa cultura, na sociedade brasileira, para intensificar ainda mais as concepções de que o público tem menos valor e qualidade.

Em todos os filmes analisados é forte o papel do Estado como guardião da escola, que através de avaliações externas tenta enquadrar todas em um mesmo padrão. Não se observa essa pressão, de forma tão intensa, em *Sociedade dos poetas mortos*, que é uma escola religiosa e internato para meninos. Talvez porque nessa época da narrativa fílmica (1959) a intervenção do Estado se desse de forma diferente da era de uma economia globalizada em que o capitalismo adquire diferentes e múltiplas configurações para sua manutenção, em que múltiplos fatores contribuem e produzem essa forma do capitalismo expandir-se de forma mais eficiente e eficaz. Entre essas transformações estão as comunicações, os transportes e as relações espaço-temporais tudo isso contribuindo para que as pedagogias também expressem e se constituam com novas concepções de tempo e espaço, novas relações de poder e diferentes formas de socialização.

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia¹⁶. Como decisões desta Conferência resultaram, além de outros compromissos com a educação básica, a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos para nove países que apresentavam problemas de produtividade nos seus sistemas educacionais, entre eles o Brasil¹⁷. Além disso, cada país terá em sua legislação um padrão referencial de currículo o que o Brasil acaba de produzir. A Lei Diretrizes e Bases (LDB) determina que cada Estado e município construam, com base nesses parâmetros curriculares nacionais (PCN), as suas propostas, os seus currículos. As histórias dos filmes de Hollywood apresentam essa forma de controle do estado, em

¹⁶ Essa conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o fundo das Nações unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNDU) e o Banco Mundial (MEC, 1993).

¹⁷ Países que participaram caracterizados como de baixa produtividade no sistema educacional: Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (MEC, 1993).

que há um padrão estabelecido o qual é tido como o “melhor” da cultura e do conhecimento e que deve ser mantido a qualquer custo. Mesmo que para isso se exclua todo um contingente de alunos e alunas. O importante é manter esta “qualidade”.

A educação continua sendo legitimada como um valor, um passaporte para o progresso e desenvolvimento das nações, bem como para a ascensão social. Por tudo isso a educação continua sendo o alvo preferencial dos discursos políticos e publicitários. No Brasil, a mídia vem desenvolvendo uma verdadeira campanha pela educação desde 1998, quando teve início os preparativos para as comemorações dos 500 anos do “Descobrimento” do Brasil.

Uma rede de televisão brasileira, a *Central Globo de Telecomunicações*, está produzindo programas sobre a educação, debates, promoções e premiações para professores e professoras que tenham se destacado no cenário educacional. Todas estas ações vêm investidas de um discurso de salvação nacional pela educação, e de naturalização da escola como único lugar da educação e do conhecimento. Pensamento este que marca os não escolarizados como seres sem sabedoria, sem cultura, os “outros”.

As escolas dos filmes hollywoodianos instituem representações em que o poder da escola, do diploma, da formatura, para a conquista de um emprego melhor, de uma melhor posição social é reforçado. Todo o processo cultural não escolarizado é colocado em segundo plano, a Escola é responsável junto com a família, pelo sucesso ou fracasso de seus alunos e alunas. Filmes como *Mr. Holland, adorável professor*, *Meu mestre minha vida*, *Ao mestre, com carinho* são uma verdadeira apologia à escola como preparação para o mundo do trabalho e da produção; o momento da formatura e a preocupação do professor em acompanhar essa fase da vida dos jovens é marcante em cada um desses filmes.

Vários autores e autoras têm nos mostrado, através de seus estudos e análises, essas transformações da sociedade do final do século XX, — entre eles, Hall (1997c), Harvey (1996), Canclini (1997), Beatriz Sarlo (1997). Entre essas transformações está a “revolução cultural” (Hall op. cit.), entendida como a expansão das atividades, instituições e práticas culturais nas quais a cultura assume uma função determinante na organização da sociedade. As novas tecnologias e a revolução da informação têm um papel crucial nessa expansão das formas de produção, de circulação e de trocas culturais.

Nesse processo, a mídia vem assumindo um papel relevante, junto às demais formas de dinamização e expansão da cultura. Harvey (1996) denomina de compressão tempo-espaço o fenômeno de destruição do espaço através do tempo, no qual nossas relações se transformam drasticamente, pois já não dispomos dos referenciais seguros e determinantes que essas concepções nos propiciavam. O que temos agora, através da mídia e das novas tecnologias, é um processo globalizante em que nossos mundos se interconectam, se cruzam e o que se produz no mundo todo em termos de mercadorias ou informações está ao nosso alcance, e se torna difícil saber o que é próprio de um lugar, de um povo, de uma cultura. Paul du Gay (*apud* Hall, 1997c) ressalta esse processo quando diz:

a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um ‘presente’ perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (...). Isto não significa que as pessoas não tenham mais vida local — que não mais estejam situadas contextualmente no tempo e espaço. Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada — que o local não tem mais uma identidade ‘objetiva’ fora de sua relação com o global. (p.210).

Não há, desta forma, como determinar a procedência de nossos conhecimentos e práticas culturais, pois há um esmaecimento das fronteiras que na Modernidade nos faziam sentir como seres “autônomos”, “únicos”, “essenciais”. As características culturais que nos constituem se mesclam, se fragmentam, se associam; somos seres híbridos, constituídos por múltiplas e diferentes identidades.

Nestas profundas e múltiplas transformações que estão acontecendo na sociedade, nesta complexificação do social, é que as instituições tidas como tradicionais, como a família, a igreja, a escola, parecem estar perdendo espaço nos processos de subjetivação dos sujeitos, abrindo-se lugar para novas e diferentes instâncias que vêm contribuir nesse processo, como é o caso da mídia.

Ao apresentar o “olhar” de Hollywood com o qual estive durante toda a pesquisa em contato permanente, quero tirar de imediato, qualquer possibilidade que possa sugerir que estou tomando esse centro cinematográfico como o motor, como a causa de todas as representações de escola e educação que estou descrevendo nesta dissertação. Hollywood, obviamente, não pode ser transformado no vilão dessa história. Procurei posicioná-lo como mais um artefato cultural de nosso tempo — constituído como um lugar privilegiado na produção de “verdades” — que junto com uma série de

confluências, de situações propícias, como as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas colocadas em conexão com esse artefato produzem representações de espaço e tempo escolares que estão sendo objeto do olhar desta pesquisadora. É bom lembrar que os artefatos culturais criam significados mas também são significados pela cultura e isto não é um processo linear de causa e efeito.



4. ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES NAS HISTÓRIAS HOLLYWOODIANAS

Cenário escolar hollywoodiano

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (Frago, Antonio Viñao, 1998, p.61).

Os filmes nos levam para dentro da tela a viver histórias diversas. Essas histórias se passam nos mais diferentes tempos e espaços. Nos filmes que analisei, elas acontecem em sua maioria em cidades dos EUA como Los Angeles, Chicago, Miami, mas, também, em localidades menores, como Amarcrow, uma ilha da Carolina do Sul, (*Conrack*); ou mesmo em outras cidades e outros países, como Londres (*Ao mestre, com carinho*) e África do Sul (*Sarafina, o som da liberdade*). Poucos filmes não anunciam o lugar em que se passa a história. O que ficou explícito é que eles mostram predominantemente escolas situadas na zona urbana. O tempo cronológico nos filmes analisados é registrado em dois sentidos: o tempo em que transcorre a narrativa fílmica e o tempo de produção dos filmes. A história mais antiga acontece no ano de 1959 (*Sociedade dos poetas mortos*) e a mais recente em 1995 (*Ao mestre, com carinho, Parte 2* e *Mr. Holland, adorável professor*). Quanto ao tempo de produção do filme o mais antigo é de 1967 (*Ao mestre, com carinho*) e o filme mais recente é de 1998 (*O substituto 2*).

O tempo e espaço nesses filmes são construídos através de uma *mise-en-scène* que os torna adequados ao tempo e espaço da narrativa, como, por exemplo, pelo uso do figurino. Observa-se isso em *Ao mestre, com carinho*, que apresenta cenas comuns aos anos 60¹. Já em *Sociedade dos poetas mortos* somos remetidos a um espaço-tempo amplo e suntuoso em que o prédio faz parte de um complexo arquitetônico sólido, em que a escola se integra ao todo da instituição, junto com um internato de meninos, uma

¹ É marcante a transformação que se observa na parte 2 do filme, tanto em relação aos móveis escolares, que no primeiro filme eram classes inteiras com tampas onde os materiais escolares ficavam protegidos e ocultos, como nas roupas, cabelos, linguagem dos jovens e música da época.

igreja, uma torre com relógio, tudo rodeado por uma paisagem grandiosa, com muito verde, muitas árvores, muitos pássaros, uma natureza prodigiosa, em que o conjunto cria o sentido do mosteiro, do isolamento, da escola monástica, onde alunos (internato de meninos) e professores (não havia professora nesta escola) vivem afastados do mundo. Também em outros filmes em que a organização da escola é diferenciada, como em *Ao mestre, com carinho* e sua parte 2, *O substituto*, *Mentes perigosas*, *Meu mestre minha vida*, *Mr. Holland, adorável professor*, os prédios escolares parecem ressurgir de outras épocas, mostrando marcas de um outro tempo. Esse processo de mistura de formas e tendências arquitetônicas é descrito na literatura sobre a arquitetura escolar. Escolano (1998) argumenta que as escolas apresentam formas arquitetônicas as mais variadas, que vão desde signos românticos, padrões higienistas até certas características domésticas e panópticas que vão sendo incorporadas na cultura arquitetônica escolar.

No dicionário Aurélio, que é para nós um espaço tido como de referências seguras, vamos encontrar o seguinte sentido para a palavra escola:

Do grego *scholé*, pelo latim *schola*. Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. Estabelecimento onde se recebe ensino primário. Edifício onde funciona a escola. Sistema ou doutrina de pessoa notável em qualquer dos ramos do saber. (p.687).

Para o termo colégio encontramos: “Do latim *collegiū*. Estabelecimento de ensino primário ou secundário. Antigo convento de jesuítas, com ônus de ensino”.

Analisando esses significados, tanto escola como colégio podem ser identificados como lugar para aprender e para ensinar. Podemos dizer que a escola moderna constitui-se desde sua gênese em um lugar ao qual se dirigiam o aluno e a aluna. Também fica marcada, nesta acepção dicionarizada, uma distinção entre escola como lugar em que se desenvolve o ensino público ou privado e colégio como lugar do ensino privado, antiga instituição de jesuítas, com ônus para quem estuda.

A constituição da escola moderna se dá através de um processo histórico demorado no qual ela vai tomando a forma desse lugar privilegiado e de certa forma exclusivo, onde deve ocorrer o processo educativo através da escolarização. Ela surge no século XV (Nóvoa, 1991) e se constitui junto à complexificação da sociedade em que vai assumindo o lugar privilegiado na educação das crianças. Primeiramente, tem uma ligação com a Igreja e depois com o Estado. Somente no início do século XX surge a escola pública, gratuita e obrigatória (Varela e Alvarez-Uría, 1992).

A escola sempre teve distintas funções dependendo para quem se destinasse, se para os nobres ou para as classes populares. No processo de constituição da sociedade, a função social da escola também se transforma, seus sujeitos também vão sendo produzidos de formas distintas. Não cabe aqui uma revisão histórica, mas com esses breves comentários quero mostrar a escola como um lugar em que o tempo e espaço constituem-se de diferentes formas, conformando os sujeitos escolares também de formas diversas. A escola moderna através de seus ensinamentos, de suas pedagogias, vai assumindo o lugar de reguladora das condutas.

Devemos lembrar que inicialmente, antes da invenção da escola, a educação se exercia no âmbito da família e da comunidade. Nas escolas medievais, educação e família eram estreitamente ligadas através dos ofícios e dos aprendizes. É a escola moderna que passa a ter ligação com o Estado, pois, no processo que Foucault (1996b) chamou de razão governamental², o Estado se governamentaliza, e a escola assume um lugar privilegiado nesse processo de governo. Por meio do currículo, de táticas diversas, ela governa a ação dos escolares, e os torna autogovernáveis. Fazendo parte destas táticas está um complexo de ações e de disposição do espaço e organização do tempo, em que a escola ensina e regula não apenas através do currículo, mas também através dos cenários, da arquitetura, de seus espaços e tempos. Podemos dizer, ainda, que ela regula pelo que possibilita e pelo que nega a seus estudantes, não só por ações e palavras, mas pelo que não é dito, pelo que não tem lugar, pelo que é ignorado. Da mesma forma, tempo e espaço se configuram de diferentes formas, nesse processo de transformações culturais que a sociedade passa a viver, mais intensamente, neste final de século. É esta a conexão entre tempo e espaço como disciplinarização e tempo e espaço como representação que procurei analisar nos diferentes filmes, bem como as relações entre esses processos.

Relembrando um pouco da história das escolas, vamos constatar como era comum professores e professoras, em seus primeiros anos de magistério, fazer o estágio em locais distantes. Fixavam residência na casa de moradores das localidades para onde eram designados/as, muitas vezes na zona rural onde a escola funcionava na própria casa da professora³. No filme *A história de Marva Collins* podemos observar uma

² O filósofo denominou razão de Estado, ao conjunto de princípios e métodos do governo estatal que se diferenciava das formas de governo de Deus, da família e da comunidade (Veiga-Neto, 1995).

³ Ver nesta dissertação, no capítulo *tempos espaços dos afetos*, fotografia de uma turma de escolares onde se vê a professora com o seu filho menor (bebê) junto com os/as alunos/as, a escola funcionava junto à residência desta professora.

escola assim. É a família — filhos, filha e marido — que ajudam na construção e organização da escola que, primeiramente, funciona na própria casa da professora Marva.

Outra configuração possível, diferente da escola-família, é a escola-igreja, representações estas que aparecem tanto no filme *Conrack* como também em *Sociedade dos poetas mortos*. No filme *Conrack*, o professor Pat Conroy chega à ilha e pergunta: “onde fica a escola?” ao que o morador diz: “ — se veio para ensinar deve saber ler”. E indica a placa em que se lê: “igreja e escola” na mesma direção.

Os filmes hollywoodianos mostram essa ligação da escola com a família e com a igreja, quer em cenas em que a profissão se exerce na própria casa da professora, como no filme *A história de Marva Collins*, como no caso de situar a escola próxima à igreja, ou até mostrando a ligação da escola com a igreja, como no filme *Sociedade dos poetas mortos*, em que alunos, professores e direção vivem na própria escola e há todo um envolvimento com princípios religiosos. No filme *Sarafina, o som da liberdade*, essa referência ao sentido religioso da escola é declarado pelo diretor: “Escola é lugar sagrado, como igreja. Odeio ver soldados aqui”.

Nesse processo, a arquitetura adquire um sentido especial, uma vez que ela também traduz uma forma de conceber as ações que se dão nesse espaço de mais ou de menos poder para algumas posições, favorecendo certas relações e eliminando outras. Os estudantes ficam com marcas também em seu corpo desse processo que se desenvolve na escolarização; além das pedagogias, o espaço físico os coloca frente a certas imposições.

Um aluno e uma aluna que sistematicamente é chamado/a ao silêncio – às vezes até com o uso da violência – à ordem sistemática dos materiais e ambiente, a uma moral rigorosa que evita o contato físico, em que o negro, o homossexual, o diferente não ocupam espaços, será distinto/a de outro sujeito que encontra no espaço escolar múltiplas possibilidades, em que os poderes brigam por hegemonia, mas não prevalece uma única visão, um ponto fixo, uma única verdade.

Alguns estudiosos das transformações de nosso tempo, como é o caso de Harvey (1996) e Jameson (1996), nos apontam para transformações radicais no espaço e tempo, na forma que essas concepções se alteram nesse momento da história e possibilitam outras relações, outras formas de viver neste planeta. Jameson (op.cit.) destina um capítulo de sua obra: “Equivalentes espaciais no sistema mundial” para

analisar a arquitetura, tal a força com que ela vem se transformando e produzindo novas formas de viver.

É emblemática a citação que encontramos em Harvey (1996) do arquiteto Frank Gehry que, em uma entrevista, fala sobre a sua casa em Santa Mônica, na Califórnia, cujo projeto arquitetônico é explorado com detalhes no livro. A arquitetura da casa possibilita um sentimento de que ela não está concluída, e referindo-se a isso ele próprio diz compartilhar deste sentimento, pois não tem certeza de ter terminado o projeto arquitetônico:

Eu estava pensando, outro dia, no efeito que isso tem sobre minha família. Notei que minha mulher deixa papéis e outras coisas em cima da mesa, então há um certo caos na organização do nosso modo de viver nesta casa. Comecei a pensar que isso tinha alguma coisa a ver com o fato de ela não saber se eu acabei ou não a casa. (p.130).

Como vemos o próprio “caos” é uma forma de organização espaço temporal. Será que a escola tem prestado atenção para a produtividade de certos “caos”? Mesmo na arquitetura essa não linearidade e posições certas e definidas para cada um pode mostrar e ensinar outras formas de relações. O que estou chamando atenção é para a cristalização do pensamento moderno que sempre privilegiou uma forma de organização como a melhor, a mais bonita, a mais segura, a mais produtiva.

As escolas desses filmes, mesmo sendo consideradas problemáticas em sua grande maioria, são apresentadas como o lugar “natural” e próprio para a educação, lugar pelo qual todos que desejam o sucesso e um futuro melhor devem passar. Varela (1995) tem mostrado em seus estudos que a “naturalidade” com que a escola é tomada como espaço singular, único e “verdadeiro” para ensinar é um processo produzido no qual a obrigatoriedade escolar assume um papel determinante. A escolarização obrigatória é um processo recente na história da escola, se deu no início deste século e se constituiu paralelamente à regulação do trabalho infantil. Isso vem contribuir, segundo a autora, para consolidar o conhecimento escolar como “verdadeiro”, “científico”, “válido”, o “melhor” da cultura, desconsiderando-se outros modos de conhecimento provenientes de formas de educação não escolares. Desta maneira, a escola contribui para a separação entre alta e baixa cultura, entre os que sabem — porque estão na escola — e os que não sabem, porque não possuem o conhecimento institucionalizado reconhecido. De certa forma, a escola contribui para reafirmar a

concepção arnoldiana⁴ de cultura, isto é, “o melhor que se tenha pensado e dito”, assumindo a função de transmitir a excelência da cultura. Por outro lado, a pedagogização dos conhecimentos⁵ produz uma assepsia, um enquadramento que define o que é conhecimento escolar e o que deve ser banido dela, contribuindo assim para fixar apenas um ponto de vista, apenas a forma escolar como conhecimento válido. Nos próximos capítulos pretendo mostrar como Hollywood representa, significa, narra como são e como devem ser as escolas, lugares onde esses conhecimentos selecionados serão trabalhados.

Prédios sólidos, escadas e corredores

Não é em vão que nossa escola, a escola atual, apresente sem dúvida características “domésticas”, clichês panópticos, padrões higienistas, signos românticos e elementos tecnológicos, expressivos cada um das influências culturais que o programa arquitetônico foi incorporando em sua evolução secular. (Escolano, 1998, p.47).

Os filmes hollywoodianos, em sua maioria, expõem construções sólidas, prédios bem feitos com torres altas, aberturas reforçadas, sem economia de espaços e materiais. O internato masculino de *Sociedade dos poetas mortos*, além do grande prédio, é rodeado por uma natureza exuberante e pela torre da igreja. Não menos suntuosa é a escola John F. Kennedy de *Mr. Holland, adorável professor*. As escolas desses filmes apresentam na arquitetura a marca de uma época que privilegiava as grandes construções, os grandes espaços; uma característica dos prédios de instituições religiosas, em que a escola compunha um conjunto arquitetônico junto aos demais espaços, isto é, integrava-se à igreja e aos prédios centrais da comunidade. Nesses filmes, apenas *Sociedade dos poetas mortos* aparece como uma instituição de ordem religiosa, embora os prédios escolares da grande maioria dos filmes analisados guardem essa semelhança com os prédios dessas instituições.

No filme *Meu mestre minha vida*, a cena inicial mostra muito bem a transformação da escola e do espaço escolar em vinte anos decorridos. A primeira cena

⁴ Referindo-se a Arnold Matthew, ver Storey (1997b).

⁵ Varela (1994) ao abordar a “pedagogização dos conhecimentos” apresenta uma interessante síntese dos efeitos desse processo na constituição do saber pedagógico (p.87).

nos leva a uma escola organizada, limpa, com alunos e alunas estudando, participantes, em uma aula do professor Joe Clark que apresenta uma forma de trabalhar os conteúdos através da competição, jogos em que a turma fica dividida em dois grandes grupos, em uma sala de aula onde o professor não se cansa de interrogar seus alunos e alunas. Depois, a escola se transforma, podemos observar alterações tanto nas paredes pichadas, como nos corredores em que as brigas são freqüentes, como também nas salas de aula onde as cenas mostram alunos e alunas que não estão envolvidos com as atividades propostas pelos professores e professoras e estes não conseguem atuar com os jovens. Há tráfico de drogas na escola e as gangues são comuns. Nas cenas iniciais, não há alunos dispersos pelos corredores, apenas nos momentos de entrada e saída, tudo e todos ocupam os espaços e tempos determinados. Nas cenas mais recentes da escola, o filme mostra uma mudança nas relações e na forma de ensinar, apontando para uma transformação dos valores, em que os jovens são descritos como violentos e depredadores e os professores e professoras da escola como omissos e acomodados. O filme parece dizer que com bagunça e barulho não há aprendizagem, o próprio diretor revela isso aos professores e professoras: *“Essa é uma instituição de ensino, se não têm controle como poderão ensinar? Disciplina não é inimiga do entusiasmo”*.

Um traço forte nas pedagogias tradicionais é a obtenção do silêncio, até mesmo em atividades em que isso é praticamente impossível, como em jogos e atividades que exigem movimentação. As histórias hollywoodianas são pródigas nesses exemplos: *Façam silêncio!*, por exemplo, é uma das expressões que encontramos em quase todos os filmes analisados. Hollywood, de certa forma, reafirma essa necessidade, é preciso de ordem e disciplina para a aprendizagem. Nas reações dos alunos e alunas estão alguns deslocamentos no tempo e espaço escolares, cabe indagar se bastam esses deslocamentos para uma educação atingir esses alunos e alunas e não tomá-los/las apenas como bagunceiros, atrevidos, aqueles que precisam ficar para fora das grades e correntes da escola. Me parece que tais deslocamentos podem ser tomados como indícios para repensarmos as práticas escolares a partir de outros olhares, tomando-os como discursos que nos contam coisas sobre a vida destes jovens e relativizarmos as verdades absolutas, que por tanto tempo dominam o cenário escolar.

Uma das partes predominantes do espaço físico escolar, nessas narrativas, são os corredores. Não há um filme sequer em que eles não apareçam, repletos de alunos e alunas que correm, brigam, se abraçam, se beijam, ou, simplesmente, caminham, circulam. As escadas também aparecem em abundância, ora conduzindo o professor à

sua sala, ora posicionando diretor e professor em escalas diferentes de poder ou até mesmo aluno e professor, e essas são representações que se sucedem principalmente no filme *Ao mestre, com carinho*. Os filmes hollywoodianos mostram os corredores como locais de trânsito em que as pessoas passam para as salas de aula, para o pátio, para a rua. Em todos os filmes é o espaço mais recorrente, disputando com a sala de aula o lugar do espaço escolar mais utilizado.

O arquiteto Raul Macadar (1992), ao tratar do projeto arquitetônico das escolas “construtivistas” de Porto Alegre, declara que este projeto estaria substituindo os tradicionais corredores que levam apenas a “circular”, não promovendo encontros, para áreas de convivência onde se circularia e também seria possível outras formas de interação. Essa parece ser uma preocupação de certas administrações públicas, que na intenção de marcar suas gestões com uma proposta mais moderna e eficiente de educação, apostam na arquitetura como possibilidade de construir um espaço mais adequado aos princípios norteadores de seus projetos.

A arquitetura auxilia e impõe certos sentidos e direções nas relações, mas não é a única determinante. Podemos somar a estas idéias os argumentos de Gore (1994) quando analisa a disposição física de uma sala de aula e ressalta que uma sala organizada em círculo ou na tradicional disposição de uma classe atrás da outra pode ser tanto autoritária quanto democrática. Não há nenhum discurso inerentemente libertador ou autoritário, ou seja, estes discursos são práticas que se constroem e que precisam estar em permanente revisão. No filme *Ao mestre, com carinho* há uma cena em que os alunos e as alunas dançam no corredor da escola, durante os intervalos, mostrando como esses espaços podem ser subvertidos. Portanto, não há como garantir formas eficientes, eficazes e permanentes de relações mais democráticas ou mesmo mais autoritárias. Mas, com certeza, as pedagogias têm imbricadas relações espaço-temporais e estas requerem espaços mais ou menos flexíveis para uma eficácia maior de suas pedagogias. Exemplos são as pedagogias disciplinares analisadas por Varela (1996) em que a organização espacial do mobiliário da escola era fechada, sem circulação, rígida, pois o processo de socialização também promovia a individualização. Já as pedagogias psicológicas exigem uma maior visibilidade e maior flexibilidade tanto dos currículos como na organização espacial e temporal das escolas, pois o processo de socialização é centrado na pessoa, numa forma narcisista de relação com a vida (Varela, op.cit.).

A sala de aula é apresentada como um verdadeiro palco de conflitos entre professores/as e alunos/as e ou entre os/as estudantes antes, obviamente, da ação do

herói ou milagreiro. São comuns alunos e alunas sobre as mesas, atirando papéis, ouvindo som com o volume máximo, brigando e dizendo palavrões. A sala transforma-se em um espaço em que a costumeira ordem e determinação das salas de aula, onde cada um deve ocupar seu devido lugar e em que cada ação tem determinado tempo para acontecer são subvertidos. Cenas que são comuns em *Ao mestre, com carinho*, em que tanto o filme na sua primeira versão (1967) como na segunda (1996), produzem essas representações. O professor Mark Thackeray entra na escola e, ao abrir a porta da sala se depara com a cena de alunos e alunas jogando papéis e em uma intensa movimentação e conversa; e, na versão dois, ao entrar na escola para as homenagens prestadas pela sua aposentadoria, são essas cenas da sala de aula, entre outras, as escolhidas por Hollywood, gravadas em *flash back*, para recordar os trinta anos de trabalho deste professor. Mas essas ações são logo reprimidas, cabe ao herói ou heroína das histórias encontrar uma fórmula de encaminhar a todos e todas ao que é tido como comum e “normal” para uma sala de aula. Será que Hollywood não está apontando, com esses deslocamentos de tempo e espaço na ação tida como conflituosa e de embates, com uma possibilidade de outras relações onde pode também acontecer educação, onde diferentes pedagogias entram em ação? Será que essa “confusão” apresentada por Hollywood não pode significar outras possibilidades de vida e que na contemporaneidade as práticas sociais estão apontando para isso? Será que a escola poderá continuar mantendo um “padrão” tido como “modelo” de comportamentos escolares e pedagógicos?

As salas de aula dos filmes hollywoodianos são espaços que mostram a ordenação por série, em que os /as alunos/as, apesar de se rebelarem, são colocados/as em suas classes e lugares determinados. Em *Ao mestre, com carinho*, o professor Mark Thackeray, é enfático em dizer: “*Cada um no seu lugar*” ao que os alunos revidam: “*Não podemos trocar?*” E ele enfaticamente diz: “*Não*”. A escola tem sido criticada por seu anacronismo e apontada como uma das instituições mais conservadoras. Num mundo em que tudo se transforma, ela parece preservar certos padrões que a constituíram. Isso pode ser observado em diferentes representações desses filmes, mas também quanto à disposição espacial das salas de aula e objetos que a compõe. *Ao mestre, com carinho, Parte 2*, é um filme que, trinta anos depois de ser produzida a primeira versão, apresenta a mesma disposição espacial para a sala de aula. Podemos observar algumas transformações nos móveis escolares, que apenas se tornam mais funcionais: das tradicionais classes conjuntas passam para mesas e cadeiras soltas. Isso

faz lembrar de uma história popular em que um personagem fica cem anos fora do planeta, ao regressar não reconhecia mais nenhuma das partes de uma residência, nem sala, nem cozinha, nem banheiros. Quando lhe mostraram uma escola pôde perfeitamente reconhecê-la.

As bibliotecas aparecem em narrativas como *Sociedade dos poetas mortos*, que é um filme que prima pela tradição, ou ainda em comédias como *Curso de férias*, em que alunos/as são levados/as à biblioteca para passar o tempo, ou em *Mentes perigosas*, para procurar o resultado de questões de um concurso literário. Hollywood não apresenta a biblioteca como um espaço de pesquisa sistemática. Os únicos que a utilizam são os heróis ou as heroínas das histórias. Os vilões (professores e professoras que nesses filmes já estão há mais tempo na escola e que são os/as profissionais) não fazem uso deste espaço. Utilizar espaços fora da escola para o ensino, como as excursões, passeios, parques são atividades propostas apenas por esses professores/as *outsider*. Hollywood apresenta representações dos tempos e espaços escolarizados como sendo os privilegiados e necessários para a educação. Fora da escola é o lugar para o prazer, para a poesia, para as outras dimensões da vida que a escola desses filmes procura separar da escola. Nesta só há lugar para os saberes tidos como escolares, os saberes “científicos”, “válidos”, “verdadeiros” e estética e culturalmente valorizados.

Os prédios da maioria dessas escolas hollywoodianas parecem nos indicar um ponto fixo e extremamente forte, sólido, com bases profundas, um lugar único e imutável onde deve ocorrer o processo educativo que tem por objetivo preparar para o futuro, uma arquitetura construída para durar por muitos anos, produzindo o significado de escola como “templo do saber”, “lugar sagrado”, que transcende o presente e se lança em direção ao futuro.

As escolas com arquitetura diferente são as dos filmes *Sarafina, o som da liberdade*, *Conrack* e *A história de Marva Collins*. A escola de *Conrack* é um casebre de madeira, com bancos e mesas rústicas, situada numa ilha da Carolina do Sul, em meio à população negra e pobre que vive na ilha. Em *Sarafina, o som da liberdade* a arquitetura da escola é simples, plano térreo, ficando o pátio para dentro da escola, como se a própria escola formasse o muro, a proteção. Uma imagem que para este filme é muito representativa, pois refere-se ao período de insegurança e de falta de proteção daquele povo da África do Sul⁶. As imagens parecem dizer que a escola é um espaço

⁶ Em 1976 os estudantes de Soweto e de outras cidades na África do Sul se revoltam contra a educação Bantu. Dados obtidos na Internet no seguinte endereço: <http://www.africadosul-consp.org.br/links.htm>

seguro, embora sitiada pelos guardas armados. Na escola está a única esperança de um futuro melhor para aqueles jovens. Essas são as palavras que o diretor proclama aos alunos e alunas, depois de um incêndio provocado na escola:

“É um ato de vandalismo! É loucura! Se alguém aqui é responsável por isso, quero dizer uma coisa: por que não explodem suas cabeças? É a mesma coisa! A escola é a única chance de vocês. Se não querem educação, não venham à escola! Incendeiem as escolas e não terão futuro!”

O filme evidencia que em momentos de violência, como o vivido por aquele país, a escola não passa ilesa, é uma das instituições sobre a qual recaem investigações e denúncias. Mostra também que de todos os professores e professoras da escola apenas uma acompanha a história de seu povo e luta com eles, é uma ativista.

Hollywood propõe um certo deslocamento no tempo e espaço escolares, isso é apresentado não só na postura da professora Mary Masembuko (Woopy Goldberg) que se envolve com o movimento revolucionário mas, também, pela pedagogia que pratica. Ela trabalha com conteúdos marcados com a cultura do povo da África do Sul. Ela conta uma história sob o ponto de vista dos africanos. Pratica uma pedagogia que inclui o que Hall (1997) vem argumentando quando fala na produção de identidades culturais. Ou seja, ela não esconde com seu trabalho a diversidade e diferenciação das experiências históricas e culturais dos sujeitos. Contribui com essa pedagogia para que a identidade desses sujeitos seja entendida como uma construção histórica e não como uma determinação biológica. Procura desfazer a concepção de que a falta de liberdade e opressão que enfrentavam fosse entendida como um mal que adquiriram ao nascer naquele lugar que viviam, a África do Sul.

A história de Marva Collins apresenta na narrativa uma professora que sai da escola pública para formar a sua própria escola, que é construída por ela própria e sua família, ocupando parte de sua residência, constituindo-se de uma sala simples, mas bem organizada, que fica no andar superior do prédio.

As histórias hollywoodianas nos apresentam escolas em que prédios antigos são utilizados para atender alunos e alunas de outros tempos-espacos, havendo como uma recapagem, em que se mudam poucas coisas na decoração, pois a arquitetura permanece muito semelhante. Escolano (1998) indaga sobre isso: “Imobilismo arquitetônico? Tradicionalismo didático? Economicismo da política educacional em torno da escola pública?” (p.23). Ainda segundo esse autor, a persistência das estruturas construtivas dos técnicos modernistas no início do século correspondem ao “higienismo, à racionalidade panóptica e ao movimento em favor da graduação pedagógica” (p.23).

A tradição higienista também dominou por muito tempo a escola, trazendo implícita em suas funções a idéia de desenvolver uma escola com as características hospitalares. Os colégios previam também a diferença conforme a graduação, escolas secundárias e elementares eram construídas conforme esse grau de ensino; para o ensino superior, como já referi anteriormente, essas escolas eram construídas com o tradicional púlpito marcando a graduação pedagógica que ali se desenvolvia. Foucault (s/d) em *El ojo del poder* faz uma análise do que representou a arquitetura proposta por Jeremias Bentham através do panóptico. Ao mostrar como a organização espacial é uma forma de exercício de poder, assim ele se refere:

poderia escrever-se toda uma história dos espaços — que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes que compreenderia desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas de habitação, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. (p.12)⁷.

Viñao Frago (1998), ao analisar as diferenças arquitetônicas dos prédios escolares, cita diferentes formas de construção, as quais ele sintetiza da seguinte forma:

Nesse jogo de relações entre interno e externo, o fechado e o aberto, dois seriam, em síntese, os modelos simplificados: Um, em forma de U, no qual predomina a fachada, o sentido do espetáculo e a ostentação. Busca impressionar aquele que o contempla e oculta o seu interior. Um interior no qual se penetra sem transição, diretamente a partir do mundo exterior. Outro, em forma de U invertido, antítese do anterior, ao qual se chega através de um pátio ou jardim e que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas como se fossem braços. (p.97).

O discurso pedagógico moderno é povoado por indicações que preconizam que a criança deve se desenvolver “num ambiente de austeridade” que nela não despertasse nenhum “sentimento de orgulho ou vaidade”, nem estabelecesse “um contraste violento entre o meio familiar e o escolar, entre o exterior e interior” (Viñao Frago, 1998, p.105, 106).

No entanto, é Carderara (*apud* Viñao Frago, 1998) que nos mostra como a arquitetura é uma forma de exteriorizar o poder: “Na escola tudo deve ser modesto. Só nos povoados ricos e nos estabelecimentos particulares, pagos espontaneamente pelas famílias e sem custo algum para as verbas públicas, pode-se exagerar as comodidades e a ornamentação” (p.106). A escola pública e a escola particular vêm desde sua gênese marcadas por distinções que mostram o poder econômico dos personagens que habitam esses espaços.

Nas escolas públicas, ou mantidas por comitês, se observam prédios marcados por pichações e falta de higiene. Em *Escola da desordem* um aluno fotografa cenas dos banheiros e de toda a situação da escola; professor que dorme em sala de aula, professor que tem relações sexuais com as alunas, alunos que usam drogas, sujeira e destruição dos banheiros entre outras cenas. Também são marcantes essas representações em filmes como *Meu mestre minha vida*, onde além de promover toda a pintura do prédio, o diretor coloca correntes nos portões da escola para proteger os/as alunos/as. *Mentes perigosas*, *O substituto*, *O substituto 2*, *Ao mestre, com carinho*, Parte 2, são filmes que nos impressionam pela grande quantidade de guardas, grades e portas resistentes, configuram-se como verdadeiras prisões. Mais uma vez Foucault (1996a) pode ser lembrado quando destaca a semelhança entre as prisões, quartéis, hospitais, fábricas e as escolas. Parece que se constrói toda uma maquinaria, através da arquitetura e da tecnologia variada, como portões eletrônicos, que visa proteger os estudantes do perigo externo, e, ao fazer isso, os regulariza, os normaliza, promove a governamentalidade de uma forma muito semelhante à desenvolvida pelas primeiras escolas, em que a arquitetura, através dos muros altos e dos portões seguros, demarcava os limites do escolar e do não escolar. Parece que as escolas dos filmes hollywoodianos estão mostrando uma certa semelhança com o processo de segurança das prisões, onde o externo à escola amedronta e perturba a paz escolar. Talvez seja uma forma bem explícita de marcar fronteiras entre quem pode estar dentro desses muros e quem só pode imaginar o que se passa dentro de tão altas muralhas, indicando uma distância entre o mundo do conhecimento e o mundo cotidiano. Um conhecimento secular que precisa ser protegido, preservado e transmitido no “templo do saber”.

Quais as condições que possibilitaram a emergência desses discursos em filmes hollywoodianos? É possível levantar alguns dados referentes a situação social não só dos EUA, mas de abrangência mundial, indicando que há um crescente aumento da criminalidade urbana. A mídia apresenta constantemente fatos de alunos e alunas enfrentando seus/suas professores/as, com atitudes violentas, levando muitas vezes ao confronto e morte do/a professor/a, também são comuns as brigas entre alunos que resultam, muitas vezes, em mortes. Encontramos essas transformações no filme *Ao mestre, com carinho*, Parte 2. A turma de alunos e alunas do primeiro filme tinha problemas típicos da geração 60: lutavam por mais liberdade e por espaços junto ao

⁷ Original em espanhol.

mundo do adulto. O segundo filme mostra uma turma marcada por outro problema: sobreviver no mundo do tráfico de drogas e da falta de oportunidades de emprego.

Alguns filmes como *Conrack* e *Ao mestre, com carinho*, Parte 2, mostram o ensino acontecendo em outros espaços além dos espaços escolares. Pat Conroy, professor do filme *Conrack*, leva seus alunos e alunas à festa de Halloween, à floresta, à praia, ao rio. Mark, professor de *Ao mestre, com carinho*, leva sua turma ao museu e ao enterro de um familiar de seu aluno. Na continuação do filme leva os estudantes para aprendizagem nas ruas de Chicago. *Sarafina, o som da liberdade* é um filme com uma mensagem política, representa parte do movimento dos estudantes de Soweto na África do Sul. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem na maioria dos filmes se restringe ao espaço da sala de aula ou ao ambiente escolar. Os professores e professoras apresentados/as como heróis e heroínas é que rompem com essas demarcações. No filme *Sociedade dos poetas mortos* o lugar do ensinar e aprender na concepção da tradicional academia Welton se dá dentro da escola; fora deste espaço, na caverna ou na encenação da peça de teatro, realizam-se as atividades que não fazem parte do currículo oficial da tradicional academia. O profano, o não “científico”, os sonhos e os prazeres são suprimidos da escola. Isto fica explícito no discurso do professor que diz: “*O currículo está estabelecido, se questioná-lo eles farão o mesmo. Ao que o professor Keating responde: — “Educar é ensinar a pensar sozinho”. Ao que o diretor reafirma: Na idade deles? De jeito nenhum”. Tradição John, disciplina. Prepare-os para a faculdade e o resto virá por si*”. Da mesma forma podemos observar estas representações em outras cenas do filme *Mr. Holland, adorável professor* quando o diretor diz: “*Me importo com esses jovens tanto quanto você. E se tiver que optar entre Mozart, leitura e escrita e divisão, escolho a divisão*”

Os tempos e espaços escolares são extremamente rígidos, regrados, chegando, em alguns filmes, ao extremo da violência com o uso da palmatória como no caso de *Sociedade dos poetas mortos* em que é usada como forma de subjugação moral, pois os jovens são violentamente agredidos, ficam em uma posição indefesa recebendo golpes de palmatória no corpo. De certa forma, isto mostra como os tempos e espaços estão imbricados, não há separação, eles coexistem. Nesta escola alunos e professores vivem ainda um tempo e espaço que precisa do suplício, de um poder que para se manter precisa do espetáculo.

Em todos os filmes existe uma cena que marca o ensinar: é o professor e a professora na sala de aula posicionados à frente de um quadro com escritos (letras e

números). O que faz essa representação ser tão marcante como forma de caracterizar e significar o magistério? Será que outras profissões também são marcadas por uma representação tão contundente e que traduz recursos tão primários? O ensinar ainda se vincula ao quadro e ao giz? Poucos filmes mostram o professor ou professora utilizando outros recursos: Em *Escola da desordem* aparece um mimeógrafo, *Conrack* utiliza um projetor antigo de filmes e em *Mentes perigosas*, a professora faz cópias xerográficas de poemas. Para dezesseis filmes é marcante a predominância dos recursos primários. Em *Um tira no jardim de infância* o professor John Kimble dispõe de um microcomputador na sala de aula, mas este não é utilizado, as cenas mostram o aparelho sempre no mesmo lugar e isolado, sem nenhuma criança ou mesmo o professor fazendo uso do equipamento. Em *A história de Marva Collins*, filme em que a professora convence seu marido a apoiá-la na construção e fundação de uma escola ela diz: “*Afinal o que é uma escola? A professora e os alunos, não é? E livros e carteiras e quadro negro*”. Além do desenvolvimento tecnológico não fazer parte dessas histórias, Hollywood cria significados próprios da pedagogia tradicional, onde o ensinar e o aprender se dão predominantemente dentro do espaço da sala de aula. Nesses filmes, tanto a sala de aula como a escola como um todo é um espaço definido conforme as funções, onde há um lugar determinado para todos e para tudo. Hollywood marca o lugar do professor e da professora como um lugar tradicionalmente à frente do quadro verde, o ensinar para Hollywood vem marcado por essa representação. Na literatura pedagógica, quando a personagem é professora ela é representada usando óculos e, muitas vezes, os cabelos presos. Quanto aos óculos, isso também é representado por Hollywood. Em *Mentes perigosas* a professora usa óculos, em *A história de Marva Collins* também. Parece que também os personagens são investidos de um certo “modelo” que os identifica como próprios daquele lugar escolar.

Alguns objetos ocupam o espaço escolar de forma mais saliente. São os mapas, os globos, os relógios e de forma especial a bandeira dos EUA. Em certos filmes, como em *O substituto*, *O substituto 2* e *Mentes perigosas*, a ostentação da bandeira chega a causar um efeito de poluição visual. Certos símbolos nos falam bem mais do que aquilo que expressam na sua materialidade, esses especialmente — mapas, relógios, globos, bandeira dos EUA — pois falam de um espaço regrado, geometrizado, ritmado, ordenado pela cultura nacional dos EUA. Também falam de uma pedagogia que se centra em informações e vultos históricos. Não se vê fotografias de lutas operárias nas paredes, mas de vultos históricos, de generais, de presidentes, de grandes estadistas, que

servem de modelo para os/as alunos/as. Esses materiais são aqueles que dão sustentação a uma concepção de escola, de educação e de pedagogia. Vemos então que a predominância são características de uma escola moderna, há outras possibilidades anunciadas mas são restritas à ação de alguns “iluminados” ou “rebeldes” em ações isoladas. As transformações culturais apontam para outras necessidades, outras formas de vida e outras relações com as quais a escola poderia estar conectada para adquirir maior significação para os alunos e as alunas. No entanto, Hollywood por meio de seus filmes contribui para fixar a tradição da escola. Onde o ensinar e o aprender se dão preferencial e predominantemente dentro da escola e na frente de um quadro de giz com materiais que nos falam de uma geografia física centrada nas cartografias e uma história centrada em vultos e heróis nacionais, além de uma propaganda acirrada do nacionalismo estadunidense.

O que pretendo questionar é a concepção de tempo e espaço presentes nessas representações, os prédios nos “falam” de um tempo e espaço da Modernidade, oriundos da gênese da escola moderna e os materiais escolares apontam para uma concepção tradicional de ensino. Já os cenários variam de cenas urbanas, pequenas cidades a cenas de grandiosidade. A escola é apresentada como um lugar privilegiado, ao lado da igreja ou ocupando um espaço especial dentro do bairro, da ilha e na localização das ruas. Mas apesar de tudo isso não há garantia de que o ensino que se desenvolve nesses cenários seja tradicional. O que estou dizendo é que o espaço “fala”, expressa uma concepção mas não é algo definitivo e imutável. Considerando então, essas construções, a arquitetura, os materiais e os cenários como discursos, embora significados por uma tradição moderna, não há garantia de que essas mesmas formas não possam abrigar relações mais democráticas.

Escolano (1998), em seu trabalho sobre a arquitetura escolar, a descreve como “um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem”, e G. Mesmin (*apud* Escolano, *op.cit.*) salienta que ela pode ser considerada “uma forma silenciosa de currículo”, contribuindo, assim, com o sentido que quero dar neste trabalho sobre a arquitetura escolar. Ou seja, que a arquitetura escolar nos conta histórias, traz marcas que produzidas em um momento histórico carrega significados e são expressões de formas de vida. A arquitetura panóptica, por exemplo, produz o controle dos costumes e dos movimentos de forma intensa e permanente. A arquitetura pode abrir ou fechar oportunidades de ações, relações, visões, etc. O que não pode é

garantir que essas possibilidades se concretizem dentro dos parâmetros que prioriza com suas formas arquitetônicas.

Mr. Holland, adorável professor foi filmado no estado de Oregon e redondezas, sendo que quase metade da produção foi filmada na *Grant high school* de Portland, que abrigou os cenários da sala de música e do auditório e quase cem alunos e ex-alunos ganharam papéis de atores, músicos e dançarinos. McDonald, que lecionava na *Grant high school* há trinta anos, teve função de coreógrafo em uma cena representando a produção de uma peça da escola. O prédio do *High college John F. Kennedy* que aparece no filme apresenta colunas altas, escadas, corredores, pátio extenso para a prática de esportes, salão de apresentações onde os apresentadores possuem um lugar saliente, um púlpito. A arquitetura nos fala de um espaço tradicional, como o próprio nome da escola, que lembra um dos mais populares presidentes dos EUA e o sobrenome de uma das famílias americanas mais tradicionais. O espaço escolar hollywoodiano desse filme é extremamente organizativo: nas salas de aula, o/a professor/a sempre ocupa um lugar proeminente; quando não é o mais alto, os/as alunos/as é que ficam numa posição mais elevada, e na frente, mas em nível mais baixo, fica o professor, numa posição individual e saliente, inclusive indicando um final de linha, como se o centro, o objetivo final, o horizonte fosse o/a professor/a. Se considerarmos que a arquitetura é um programa que ensina, propõe, cria, o espaço arquitetônico nesse filme está propondo um mundo organizado, determinado, racionalizado, em que há uma preocupação com a economia de tempo e onde o espaço é adequado para as tradicionais tarefas escolares. As mudanças entram para o interior da escola com o comportamento, vestimenta, hábitos e costumes de diferentes gerações, que se sucederam nesses 30 anos, de 1965 até 1995, tempo da narrativa fílmica. O filme registra os mais importantes fatos históricos do país: campanhas eleitorais, eventos marcantes e protestos contra a guerra do Vietnã, movimento *hippie*, eleição de Richard Nixon, drogas, morte de jovens na guerra, morte de John Lennon, entre outros. Também chama a atenção a mudança nos costumes, no ano de 1965, os cabelos, as roupas, as exigências da direção da escola com o comprimento das saias das meninas, as músicas, são registros de uma época. À medida que os anos se sucedem, vão aparecendo telefones celulares, cabelos com os mais variados cortes e arranjos — do *punk* aos cabelos descoloridos — meninos de mãos dadas, som etc.

Como essas transformações culturais deslocam a ação de ensinar e aprender? Será que esses deslocamentos têm alterado as pedagogias? O que pretendo salientar é que essas emergentes configurações culturais em que as noções espaciais e temporais também se alteram, entram na escola, mas não modificam, na grande parte das representações desses filmes, as relações e as posições tradicionais desses sujeitos. Podem ser “novas” e diferentes, mas não rompem com os códigos da Modernidade.

Harvey (1996) anuncia que, nessa época, há um fenômeno que ele chama de compressão tempo-espço, em que o tempo aniquila o espaço, o que Giddens (1991), de forma semelhante, vai chamar de desencaixe, em que o espaço separa-se de vez do lugar, entendido como cenário físico da atividade social e vai ocupar múltiplas e infinitas possibilidades de tempo-espço. São exemplos as possibilidades oferecidas pela Internet, que rompem com espaços tradicionais, as novas tecnologias que nos apontam para novas possibilidades abertas pelo virtual que antes ficavam apenas no campo da ficção e hoje tornam-se cada vez mais presentes em nossas vidas como cartões de crédito, caixas eletrônicos, clones, etc.

Apesar dessa aparente transformação, a escola que aparece nos filmes não rompe com os conceitos de espaço e tempo tal qual a Modernidade inaugurada por Galileu Galilei, Copérnico e Newton e que trouxeram um modo específico de experienciar o tempo e espaço, marcando com a medida exata a maneira de ser moderno. Jameson (1993), ao referir-se às mudanças da Pós-Modernidade, vai assim detalhá-las:

nós, os sujeitos humanos que porventura ocorreremos nesse novo espaço, ainda não estamos à altura dessa evolução; houve uma mutação no objeto, ainda não acompanhada por nenhuma mutação equivalente no sujeito; ainda não possuímos o equipamento perceptivo capaz de se equiparar a esse novo hiperespaço, como pretendo chamá-lo em parte porque nossos hábitos perceptivos formaram-se no tipo de espaço mais antigo que denominei de espaço do modernismo canônico. (p.34).

É possível citar vários exemplos que ilustram essas transformações, desde a concepção de biblioteca que hoje está totalmente subvertida. Lévy (1996) refere que “todo o corpus da literatura grega, das origens ao século VII depois de Cristo, foi gravado em CD-ROM” (p.109). Exemplificando, chama atenção para o fato de que 500 livros de 500 páginas cabem em um único CD-ROM. Com isso subvertem-se os conceitos de espaços para a leitura e pesquisa como estantes, armários, mesas, que dão lugar a microcomputadores, impressoras, estante para CD-ROMs. Junto com isso, toda uma forma de relação dos sujeitos passa a ser diferente. A Internet é outro espaço agora

disponível para uma grande parcela da população embora ainda não tenha chegado à maioria das escolas brasileiras. Cada *home-page* nos coloca frente a novos conhecimentos, novos espaços. Em recente entrevista a um canal de televisão, um cientista da IBM⁸ falava das facilidades e das futuras invenções previstas; o que antes nos parecia ficção já aparece como futuro possível, desde ligações por *chips* de dentro da residência dos pacientes, levando informações diárias sobre as condições de saúde, ao computador do médico, a novas invenções para racionalização do tempo de compras em supermercados, mudanças que alterarão cada vez mais nossas relações com o médico, com o trabalho, com a vida nesse planeta.

É importante para a educação pensar na mudança das relações, no que representa o conhecimento estar disponível no *ciberespaço*, que transformações podem se dar a partir dessas novas relações com a arquitetura, com os objetos, com os lugares e com as pessoas.

Protagonistas do aprender

É comum nos cursos de formação de docentes o/a estudante ser descrito/a como alguém dócil ou extremamente complicado, mas, em todos os casos, dependente do “amor” do professor e da professora. Também é apresentado como portador de um “dom”, que basta ser tocado pelos conhecimentos e educação do/a mestre/a para que se transforme. Cabe à escola, e mais especificamente ao professor e à professora, a grande “missão” de educar esse ser que foi descrito, catalogado, classificado e explicado por diferentes e múltiplas teorias psicológicas e de encontrar formas eficientes e eficazes de melhor “adestrar” e educar. Essas concepções são encontradas também no dicionário Aurélio, que no nosso meio tem sido referência segura:

Do lat. *Alumnu*, primitivamente criança que se dava para criar. Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente, estudante, educando, discípulo. Aquele que tem escassos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte, aprendiz. (p. 95).

Analisando essas definições, encontramos referências a um sujeito ao qual falta algo, tanto biológica (criança que se dava para criar) como intelectualmente (que tem

⁸ IBM - Marca de uma empresa de microcomputadores. A referida entrevista foi ao ar dia 04 de outubro de 1997 pela Globonews.

escassos conhecimentos). Conforme os diferentes momentos históricos e as diferentes culturas, esse sujeito vai corresponder a funções e características diferentes; os pagens, os escudeiros, os assistentes e os aprendizes que serviam ao mestre não só nos ofícios, mas também nas tarefas domésticas são algumas expressões da constituição desse sujeito. Os aprendizes eram enviados a outras famílias para a aprendizagem dos ofícios, resguardando uma distância entre o mestre e o aprendiz, entre o cavaleiro e seu assistente; diferenciavam-se também as funções conforme a classe social, para os nobres havia, nesses casos, a figura do preceptor que se encarregava da educação dos jovens (Mariano Enguita, 1989). O sujeito estudante recebe uma marca que o identifica como um sujeito destituído de saber e que necessita da direção de um adulto e, mais tarde, de uma instituição que se encarregue de sua educação. É esse sentido tido como “natural” pelo qual o sujeito estudante vem sendo narrado que pretendo questionar.

Dizer que o aluno e a aluna são produzidos culturalmente pode gerar diferentes conotações, conforme a concepção de cultura com que se está trabalhando. Parto de um conceito de cultura comum aos Estudos Culturais, que a entende como significados compartilhados, os quais são produzidos, através de relações de poder, aqui, neste caso, pelas representações de estudantes produzidas pelos filmes hollywoodianos e que são significados partilhados na cultura.

A educação, a infância, a adolescência, os professores e as professoras, os estudantes são produções de um determinado tempo/espço histórico que respondem às necessidades práticas daquele momento; portanto, são conceitos contingentes, não possuem uma essência e nem significado fixo. O processo educativo, desde as sociedades antigas, tem sido de responsabilidade das gerações mais velhas que atuam sobre as mais jovens, mas esse processo nem sempre narrou o/a personagem aluno/a com as representações que temos hoje. Vamos encontrar na História da Educação⁹ a figura dos discípulos, dos aprendizes e de outras formas pelas quais as diferentes culturas descreviam o sujeito que buscava um aprendizado. Até a consolidação do processo da escolarização, a educação acontecia por impregnação cultural, isto é, aprendia-se diretamente no convívio social. A partir do momento em que a sociedade começa a ser caracterizada por uma maior complexidade, surge a necessidade de uma instituição que tome conta das crianças; começamos, então, a significar esse espaço

⁹ Na obra: *Trabalho docente e profissionalismo* (Costa, 1995a) a autora desenvolve, no capítulo “Perspectivas históricas do trabalho docente”, uma revisão das perspectivas históricas do trabalho docente, situando o/a aluno/a em diferentes momentos da história da educação.

como escola e o aprendiz como escolar, aquele que estou chamando de sujeito estudante: o aluno, a aluna. Conforme refere Popkewitz (1994):

As categorias de estudante e aluno, (...) ainda não existiam no início do século IX para se referir ao processo de escolarização. A criança era chamada de ‘escolar’ (*scholar*). A invenção da categoria de estudante e, mais tarde, de ‘aprendiz’ re-construiu a criança como um objeto de escrutínio por parte do professor, uma noção diferente daquela do professor do início do século XIX que via as crianças em relação à tarefa profética de ‘professar’ a fé cristã. Fazer das crianças ‘aprendizes’ é introduzir uma concepção moderna de infância. (p.177).

Com o surgimento da escola com o sentido que conhecemos hoje — século XV¹⁰ — as definições para esse sujeito institui outras representações, cada “modelo” pedagógico produz um tipo de sujeito estudante. O sujeito pedagógico é uma criação do discurso pedagógico. Nesse sentido podem ser esclarecedoras as palavras de Mario Díaz (1998):

não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou a individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle. (p.15).

Conforme Mariano Narodowski (1998), é a pedagogia e a psicologia educacional que constroem o conceito de aluno, situando os corpos das crianças e adolescentes nessa posição, corpos que os pais entregam aos professores/as para serem educados, num processo que o autor chama de aliança. Porém, segundo ele, hoje, as famílias ainda continuam mandando seus filhos e filhas para a escola, mas o docente já não ocupa o espaço e as atribuições que possuía, a legitimidade de sua posição é colocada sob suspeita todos os dias e os alunos e as alunas já ocupam outros espaços, seus corpos e mentes são “chamados” não só pelo professor/a, mas por todo o aparato constituído pela mídia. Esse autor diz ainda que “a cultura da mídia parece colocar em xeque alguns dos elementos constitutivos da escola moderna” (p.176). Pois há uma acentuada diferença entre esses dois espaços — mídia e escola. Em outro lugar, Narodowski (1996) ressalta a infância como uma construção pedagógica, em que a pedagogia cria discursivamente esse conceito: “a infância moderna é essencialmente

dependente da ação adulta, não somente por sua constituição biológica ou psicológica mais débil (...), senão porque, graças a essa dependência, o adulto pode atuar sobre a criança, educando-a e transformando-a num ser independente; ou seja, transformando-a num adulto que já não precisa ser educado” (p.114).

Com estas breves pinceladas históricas tive o objetivo de mostrar como o sujeito estudante se constitui como produção cultural, no interior de discursos e de práticas de governo. Também, de argumentar que ser representado de uma determinada forma e não de outras decorre de quem está na situação ou no lugar de poder para narrar o outro. Digo isso não no sentido de que há algo sendo tramado maquiavelicamente, mas no sentido das lutas por imposição de sentido, pois, segundo Foucault (1996b), não podemos nos situar fora das relações de poder, isso seria uma abstração, e o poder não é algo malévolos, mas é, sim, produtivo. Nesse sentido, tanto o discurso pedagógico escolar, quanto tantos outros diferentes discursos, como o cinema hollywoodiano, contribuem para a constituição da identidade do sujeito estudante.

Uma cultura "adolescência" ¹¹

A instituição escola, que na sua gênese vem marcada com a função de educar as crianças, de torná-las adultas, aparece intensamente identificada, nos filmes hollywoodianos, com a educação de adolescentes.

No conjunto dos dezesseis filmes que analisei, produzidos nas décadas de 60 a 90, a predominância é das representações do/a aluno/a adolescente. Apenas em um filme — *Um tira no jardim de infância* — esses sujeitos são crianças entre quatro e seis anos aproximadamente; em *A história de Marva Collins*, um biofilme ¹², há algumas

¹⁰ Conforme Costa (1995a): “Embora tenha existido já na Antigüidade e na Idade Média, a escola — no sentido como a entendemos hoje, e, progressivamente, com o formato e funções que hoje possui — dedicada especialmente à educação das crianças vai surgir apenas no século XV” (p.73).

¹¹ Com o termo “adolescência” estou fazendo uma analogia com o neologismo “adulescência”, citado em vários artigos no Caderno *Mais* da Folha de São Paulo, 20/09/98. Neste texto, cultura “adolescência” está sendo utilizada para marcar a preponderância da adolescência e da cultura jovem nos filmes hollywoodianos e para indicar a centralidade da adolescência na nossa cultura.

¹² Conforme Dalton (1996) são filmes baseados em material biográfico, muitas vezes guardando pequena relação com esses dados.

crianças na sala de aula junto com adolescentes; em *Sociedade dos poetas mortos*, na entrada do colégio, vêem-se também algumas crianças, mas a história do filme se desenvolve entre adolescentes¹³.

Como Hollywood constrói suas histórias sobre escolas com estudantes adolescentes? Os filmes hollywoodianos são, sobretudo, marcados por sua característica comercial, são filmes que “vendem”. Por que filmes com uma narrativa sobre escola, professor/a e apresentando predominantemente alunos/as adolescentes se constituem em filmes de grande apelo comercial, constando na lista dos filmes que têm boa saída no mercado? Essa preferência se confirma pelo sucesso dos filmes que são continuados em versões que se sucedem. Depois de 30 anos, Hollywood produz *Ao mestre, com carinho*, Parte 2, com o mesmo ator negro Sidney Poitier; também produz a continuidade do filme *O substituto 2*, este com outro ator no papel principal. Talvez investigando a quem se destinam tais filmes, bem como o gênero dessas produções, possamos encontrar algumas respostas nesse sentido. É com esse objetivo que encaminho as próximas análises.

Ariès (1981), desde uma outra perspectiva, afirma que, durante um longo tempo, a sociedade viveu a infância como um longo processo, e a adolescência consistia em uma preparação para a idade adulta — o sonho de toda criança e adolescente. Nesse tempo, eram comuns as artimanhas dos jovens para parecerem mais velhos: o uso de costeletas e de fraques pelos meninos e, pelas meninas, o uso de corpetes e de saias com fartos forros e muitos enchimentos.

Hoje se observa o inverso. Esse mesmo historiador chama a atenção para a ampliação do período da adolescência e designa o século XX de “século da adolescência”. Observamos, cada vez mais, uma precocidade para o exercício das funções antes designadas ao adolescente e ao mesmo tempo uma longevidade no processo de “adolescer”. Há um prolongamento desse período, em que pais, mães e tias e tios partilham com os/as adolescentes os mesmos costumes, comportamentos, roupas, espaços e ocupam-se em manter um corpo também jovem, “malhado”, “esculpido”. Há uma ampliação dessa fase do “ser adolescente”, no sentido em que as crianças são chamadas muito cedo a “adolescer”, diminuindo o período considerado culturalmente como infância, e os adultos, por sua vez, são interpelados por discursos que falam de

¹³ Estou considerando aqui a classificação mais comum em nossa cultura que distingue como criança os sujeitos até a idade de dez anos mais ou menos, puberdade ou pré-adolescência dos onze aos treze e a

um retorno à adolescência, ampliando, assim, esse período. Com isso não estou afirmando que este empreendimento seja bem sucedido, observa-se na cultura brasileira uma prática de demarcar os espaços entre os grupos jovens e adultos, principalmente aqueles relacionados ao lazer.

A psicanalista Maria Rita Kehl (1998) afirma, em um artigo na *Folha de São Paulo*, que se abriu um espaço nas relações: “isso significa que a vaga de 'adulto' em nossa cultura está desocupada”(p.7). Nesse mesmo Caderno, vários escritores/as e especialistas foram convidados para escrever sobre esse fenômeno do nosso século, a “adulescência”¹⁴. Com o neologismo adulescente é designada a “pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não ser. Geralmente entre 35 e 45 anos, os adulescentes não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens” (p.1). Ao mesmo tempo, ao jovem são delegadas cada vez mais cedo novas e importantes responsabilidades, como é o caso, na sociedade brasileira, da legislação que permite o voto aos dezesseis anos, bem como a recente determinação que permite, em alguns Estados, aos jovens com quatorze anos a direção de ciclomotores. Ao mesmo tempo, esses jovens têm permanecido por mais tempo no convívio de suas famílias.

O que desejei mostrar com esses exemplos são os múltiplos discursos que proliferam na sociedade sobre o “ser adolescente”, discursos esses que são produtos de variadas práticas sociais que se estabelecem na cultura de diferentes povos e se distinguem em diferenciados tempos e espaços. Esses discursos, através dos processos da globalização e da mundialização da cultura, entre outras práticas, se tornam cada vez mais uniformes e de grande força na imposição de sentidos. Hollywood cria representações sobre o “ser adolescente” que contribui na produção da identidade adulescente.

Diversas análises da situação da sociedade capitalista atual têm nos indicado que o mercado consumidor jovem é uma fatia desejada por todos. Se essa é uma faixa de grande consumo, considerada uma parte do mercado em que cada vez mais pessoas se enquadram, na lógica do mercado, tudo indica que investir nela e chamá-la a consumir seus objetos de desejo é a solução adequada. Tudo isso, aliado a outras práticas culturais mostra a predominância da cultura jovem em nossa sociedade.

adolescência até mais ou menos dezoito anos, ressaltando que estas são convenções que as diferentes culturas estabelecem, mas para os fins aqui identificados é necessária essa distinção.

¹⁴ O verbete foi extraído de *Um glossário para os anos 90*, de David Rowan, publicado no Caderno *Mais* de 20 de setembro de 1998, da *Folha de São Paulo* que, através de diversos artigos, analisa por que os adultos copiam cada vez mais os adolescentes e por que a cultura jovem tem se mostrado hegemônica.

Hollywood ao representar intensamente em seus filmes os alunos e alunas como adolescentes, reforça esse aspecto da cultura ocidental dessa época.

Hollywood, como indústria, também aposta nesse filão do mercado. Os filmes que selecionei para análise variam da comédia, da sátira, da ação-aventura ao drama, mas a maioria apresentam astros famosos e com forte apelo aos jovens adolescentes como uma forma de atrair esse público ao cinema. Michelle Pfeiffer, Tom Berenger, Arnold Schwarzenegger e Nick Nolte são alguns desses nomes. Tom Berenger de *O substituto*, atuou em *Platoon e Cães de guerra* entre outros, Nick Nolte, de *Escola da desordem*, atuou em filmes do gênero como *48 horas, Sob fogo cerrado e Os três fugitivos* e Arnold Schwarzenegger, famoso pelos filmes de ação e ficção científica, com marcante atuação em filmes como, *Conan, o bárbaro, O Exterminador do futuro, O vingador do futuro* e o *O Exterminador do futuro 2*.

As sinopses apresentadas nesses filmes em fita de vídeo e as cenas escolhidas para ilustrar as suas capas nos mostram jovens, gangues, violência, atores em ação, atriz sedutora, todos, contemporaneamente, bons ingredientes para filmes que desejam atingir um público jovem. Com isso quero dizer que esses filmes têm um destino preferencial, e talvez essa também seja uma das causas de não encontrarmos crianças em suas histórias. Esses filmes são utilizados também como “modelo” para as famílias e escolas, que buscam formas “corretas” e “infalíveis” de como compreender ou de se relacionar com esses jovens estudantes. Um exemplo marcante é o filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, que a própria sinopse apresentada na capa da fita de vídeo faz referência a essas relações. Conforme Fischer (1996), referindo-se aos filmes produzidos para adolescentes, “para os meninos a combinação de violência e aventura também permanece como fórmula de sucesso” (p.52). Canclini (1997), por sua vez, também ressalta que o gênero mais procurado nos videoclubes é o de ação-aventura.

Portanto, se o período da adolescência em nossa cultura passou a ser um longo e desejado período e se o jovem é disputado nesse mercado, esses filmes, ao privilegiarem, preponderantemente, nas representações de estudantes, personagens adolescentes, de certa forma estão fixando posições de um modo de “ser adolescente”. Se é possível dar um “adeus à infância”, podemos, com base em todos esses indícios culturais, saudar uma adolescência que se estabelece na nossa cultura como uma fase prolongada e que se propõe agregar tanto infantes como adultos. Podemos estar ingressando numa cultura “adolescêntrica”.

Gangues & Cia.

As cenas iniciais do filme *Mentes perigosas* são filmadas em preto e branco e a câmera focaliza cenas de rua em que jovens perambulam, picham paredes, correm. É um cenário que sugere degradação, sujeira, miséria, imagens que são acompanhadas pela música de um *rap*¹⁵ e pelo som de sirenes. Na linguagem fílmica, a filmagem em preto e branco é utilizada para traduzir o sentido do “real” em toda sua intensidade. No caso deste filme, recorre-se à essa técnica para mostrar o lado sombrio e trágico das ruas. A música *rap*¹⁶, originária das ruas e de grupos negros, vem auxiliar na construção do significado de marginal, livre, violento, de não tradicional, de ruptura com o instituído. O filme passa a ser colorido quando a escola entra em cena. Os estudantes que aparecem na frente dos prédios, nos corredores e nas salas de aula são, em sua maioria, negros, mexicanos, pobres, e todos/as adolescentes. Esses alunos e alunas reúnem-se em grupos, e os do sexo masculino são alvo da disputa por diferentes gangues.

Os estudantes de *Escola da desordem* são adolescentes de classe média; enfrentam os desafios dessa condição social e dos questionamentos tidos como próprios dessa fase da vida na cultura em que vivemos, como a aluna que pratica o aborto após engravidar de um professor da escola e os jovens que se envolvem em roubos de carro, drogas e violência.

Curso de férias talvez seja o filme em que se observa uma maior proximidade do professor com os/as alunos/as; usa o mesmo tipo de roupas, frequenta a mesma praia, os mesmos parques, etc. O espaço do adulto professor é negociado com chantagens, o professor é um adolescente entre adolescentes. Na maior parte do filme, o lugar do professor está vago, quem o ocupa é o amigo, o companheiro, o parceiro de brincadeiras e de excursões. Não estaria a escola dos filmes de Hollywood apresentando o mesmo fenômeno da “adulescência” na figura do professor? Escola onde o adulto ocupa o lugar do adolescente e o seu fica vago, nesse caso, o lugar do professor e da professora?

¹⁵ Conforme indicação na própria ficha técnica, o filme recebeu o prêmio Grammy (*rap* do ano) pelo *rap* *Gangsta's Paradise*. RAP significa *Rhythm And Poetry*, ritmo e poesia. Dados obtidos na home-page: <http://www.infosim.com.br/gstyle> e através de entrevista, pelo correio eletrônico, com um dos integrantes da página referida no seguinte endereço: inutil@hydra.com.br

¹⁶ *Rap* é um gênero musical que surge no final da década de 70 nos EUA, mas sua origem remonta à Jamaica, mais ou menos na década de 60. Corresponde a uma postura desafiante ao sistema e é

Em muitas escolas são comuns as práticas pedagógicas que tentam transformar o espaço escolar em um parque de diversões, o professor e a professora em um/a companheiro/a, um/a amigo/a, um/a parceiro/a de festas e confidente. Há aí evidentemente, um deslocamento nas funções típicas da escola. Esses deslocamentos tanto podem ensejar novas relações para o ensinar e aprender como podem também, estar substituindo o ensinar. Varela (1996) referindo-se às pedagogias psicológicas salienta esse aspecto, argumentando que em muitas escolas, principalmente nas séries iniciais, há uma forte rejeição à idéia de transmissão de conhecimentos. Essas escolas desenvolvem uma pedagogia psicológica em que mais importante do que os conteúdos são as referências ao lúdico-tecnológico. São pedagogias que possibilitam à escola viver alguns deslocamentos no tempo e espaço escolares mas, que não se constituem em transformações na concepção do espaço e tempo moderno, pois continuam posicionando seus sujeitos em lugares tradicionais da Modernidade. Há apenas um refinamento e uma transformação do poder que agora age flexibilizando as posições espaço-temporais e, portanto também os saberes. Essa autora mostra a estreita interdependência das pedagogias psicológicas com o neoliberalismo consumista “que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar” (p.102).

Os/as adolescentes do filme *O substituto* são jovens que estão envolvidos no tráfico de drogas, em violência e em atividade sexual. Em todos esses filmes analisados, a linguagem oral dos adolescentes é marcada por palavrões acompanhados por gestos obscenos, como podemos observar nas seguintes legendas traduzidas do filme *Mentes perigosas*: “*Emílio comeu a professora anterior*”, “*Merda!*”, “*Vê como fala, sacana*”, “*Vê como fala, peidorrento*”, “*Bastardo*”, “*Me lambe o rabo*”, “*Diabo*”, “*Que esporro*”.

Aqui, mais uma vez se observa a tentativa, não apenas dos estúdios hollywoodianos, mas das distribuidoras, em adequar a linguagem ao público a que se destina e na língua para a qual está sendo distribuído o filme. No presente caso, o português do Brasil. No processo de dublagem e de traduções de legendas se observam grandes discrepâncias com o sentido produzido na língua original. Isso se nota não apenas nos títulos dos filmes que, por exemplo, de expressões como *Teachers*

considerado como a música característica dos líderes da comunidade negra. Cf. Revista *Época*, 10 de agosto de 1998, nº 12.

(professores) passa a significar *Escola da desordem*, *Mr. Holland's Opus* (que numa tradução literal poderia traduzir-se como Obra do Sr. Holland) passa a significar *Mr. Holland, adorável professor*, mas em muitas legendas, como aquelas referidas anteriormente, que são expressões com outra conotação nos EUA, adequada aos adolescentes daquele país. Com isso não estou dizendo que há um sentido único e que a tradução deve expressar esse esforço, captar o sentido “exato”, ou que há qualquer dificuldade apresentada por essas empresas cinematográficas na ação de traduzir; o que defendo é que isso é também um recurso na construção da significação. Estou, com isso, apontando para estratégias que tanto os estúdios hollywoodianos como as distribuidoras utilizam para tornar seus produtos mais atraentes ao público a que se destinam e com um apelo mais comercial, além de produzir uma representação de jovem que só se comunica através de palavrões e gírias.

Hollywood já foi denunciada por sua tentativa de impor aos adolescentes um modelo de jovens que atuam sempre em turma e integram o mundo da contravenção. O filme *Kids*, de Larry Clark, sugere, segundo análise de Giroux (1996), uma demonização da juventude. Nele tudo converge para a sexualidade, para as drogas e para a violência. Os jovens andam em grupos, são desocupados e não estudam. A câmera na mão de um estudante sugere que as imagens captadas apresentam a “verdadeira” história dos/as adolescentes, a mais real delas, produzindo para as histórias fílmicas um documento sobre o mundo desses adolescentes. A análise que estou desenvolvendo foge das formas convencionais de ver no filme “a verdadeira adolescência”, e tomá-lo como expressão da “realidade”; ao contrário, o que pretendo é que questionemos essa imposição de sentidos. Será que todos os jovens podem ser enquadrados na narrativa de demonização criada por Larry Clark? A história de *Kids* vem contribuir com significados, representações que a sociedade criou para a juventude, entre elas que o jovem só pensa em sexo, é violento e que a sociedade precisa encontrar formas de defender-se, enfim, de exercer o poder disciplinar. Diferentes análises, nesse campo têm enfatizado que tais representações de adolescência só tem contribuído para o estabelecimento de novos discursos acerca do controle de uma juventude já tão acentuadamente vigiada.

Os estudantes adolescentes em filmes hollywoodianos que representam a escola nas mais diferentes décadas, e no caso dos filmes agora em análise, nas décadas de 60 a 90, são jovens que desafiam o sistema: seja pelas roupas extravagantes, como em *Curso de férias*, seja pelo crime e rompimento com costumes, como em *A escola da*

desordem, ou ainda pela violência e por participação em gangues organizadas, como em *O substituto*. Giroux (1996), analisando a sociedade dos EUA, afirma que, nesse país, as políticas públicas não privilegiam os jovens, principalmente aqueles marcados pela exclusão social (pobres, negros, mexicanos, latinos) e que, ao mesmo tempo, os filmes hollywoodianos desencadeiam uma política de demonização da juventude que vem fixando uma imagem que desfavorece o jovem. Isso não ocorre apenas nos EUA, já que as políticas públicas em todo o mundo, mas especialmente nos países pobres, com grande concentração de renda, como é o caso do Brasil, não privilegiam políticas para essa faixa da população. Os jovens que integram as escolas de minha experiência docente não me autorizam a referendar as representações hollywoodianas que os colocam como agressivos, violentos e participantes de gangues. Pode-se contrapor a essas representações recorrentes nos filmes hollywoodianos sobre os/as adolescentes outras em que um grande contingente de jovens estudantes aparecem cada ano disputando uma vaga nas universidades e outros tantos que integram o mercado de trabalho. Será que esta não é uma forma de significar um grupo que por tantas décadas vem sendo marcado com rótulos que o identifica como “excêntrico”, “anormal”, “desviante”?

Teixeira Coelho¹⁷ (1991), no artigo em que descreve o funcionamento do imaginário na mídia, exemplificado através do processo desenvolvido pela televisão brasileira, declara que costumamos “esquecer que a força e a violência são técnicas bem sucedidas de controle social (...). Autoridade, poder, força e violência, no Brasil, são sinônimos” (p.120). O autor afirma, ainda, que a televisão usa a violência como forma de controle social, atemorizando a sociedade para que o autoritarismo apareça como recurso salvador.

Hollywood ao eleger essas representações de jovens para apresentá-las nas histórias de suas escolas, pode estar contribuindo para fixar identidades sociais dos/as estudantes com características que os/as colocam como perigosos e malfeitores. Sabemos que as escolas vivem momentos difíceis com o convívio com traficantes, usuários de drogas, gangues e violência nas salas de aula, corredores e pátios. Uma recente pesquisa de doutorado defendida na PUC-Rio, que investigou a violência nas

¹⁷ Apesar de pertencer a outro referencial de análise, utilizo esse autor como interlocutor desde um ponto de vista diferente.

escolas, foi transformada no livro *Escolas, galeras e narcotráfico*¹⁸ onde a autora mostra que os estudantes e docentes vivem dentro das escolas no limite da morte. As pressões sobre professoras e professores com ameaças são constantes, levando-os à negociação com as diferentes gangues em troca de proteção para seus carros e suas vidas.

Essas são condições não apenas brasileiras, constata-se, pelos jornais, no mundo todo, um aumento dos níveis de violência urbana. Mas, também, outras características podem ser incorporadas no processo de subjetivação por alunos e alunas, como os descritos no trabalho de Alex Fraga (1997), em que analisa um grupo de estudantes de uma escola e a emergência de um comportamento chamado por ele de “bom-mocismo”, que se constitui num processo de subjetivação pelo discurso religioso emergente naquela comunidade. O que desejo salientar é que esses jovens violentos convivem em nossa cultura com outros tipos de jovens, que uma representação hegemônica não dá conta de descrever os adolescentes. As representações de violência e de jovens violentos, tais como expostas nos filmes hollywoodianos e na mídia em geral, parecem justificar as ações agressivas por parte de professores/as, direção e guardas. Essas representações atuam no sentido de criar um modo de vestir, de andar, de falar, de se comportar e mesmo de “parecer” que produz na sociedade uma certa identidade de grupos marginais, que acaba por justificar assassinatos como os ocorridos no Rio de Janeiro, na Chacina da Candelária, episódio em que não foram poucas as vozes que se posicionaram favoráveis aos matadores. Os assaltos, as constantes cenas de violência social praticadas por adolescentes, e narradas pela mídia, parecem contribuir para que se justifique a violência contra esses adolescentes.

Nesses filmes, podemos ver exemplificadas essas ações em diferentes momentos: quando a professora de *Mentes perigosas* intimida a turma dizendo ser da marinha dos EUA e saber lutar karatê, quando o professor de *O substituto* luta com os alunos para desarmá-los e imobilizá-los. *Escola da desordem*, por exemplo, apresenta um estabelecimento com muitos guardas, a secretaria da escola mais parece uma delegacia de polícia. Não podemos esquecer, entretanto, que o filme se propõe a satirizar a situação da escola, onde um professor com problemas mentais, fugitivo de um hospital psiquiátrico, se candidata e ocupa o lugar de um professor da escola e transforma-se naquele que melhor se relaciona com os alunos e as alunas,

¹⁸ Trata-se do livro da professora Eloísa Guimarães, publicado pela Editora UFRJ, 1998. Cf. *Revista Veja*, nº 1495, 27 de maio/1998.

desenvolvendo as aulas de uma forma ilustrativa em que os estudantes se interessam e participam. Suas aulas são dramatizações de fatos históricos em que ele agrega a uma representação dos fatos uma vestimenta adequada aos personagens. Outro professor dorme durante o período de aula e morre na sala, enquanto os estudantes realizam de forma automática os exercícios já determinados. Esta morte só é descoberta após várias turmas entrarem e saírem da sala deste professor, e este era o professor premiado por ter as aulas mais disciplinadas. Assim, o filme se desenvolve satirizando muitas situações da instituição. Mas a cena inicial do filme identifica a escola com uma delegacia de polícia: um aluno esfaqueado é colocado em um banco, muitos entram, passam por ele como se fosse algo que fizesse parte do cotidiano escolar. Além dessa, há outras ocorrências que apontam para situações de aparente insanidade, para o *nonsense* que se passa nos bastidores dessa escola, como por exemplo, a psicóloga que, na disputa pelo uso do mimeógrafo, tem um desequilíbrio nervoso e ataca um colega agredindo-o e derramando-lhe tinta. Em *Curso de férias*, a direção não permite saídas dos/as alunos/as do espaço escolar, justificando a proibição pelo mau comportamento destes.

Em filmes com essas características descritas anteriormente, na posição de liderança estão sempre jovens do sexo masculino, caracterizados simultaneamente pela violência e pelo poder de sedução. Em *Escola da desordem*, Eddie (Ralph Macchio) é um adolescente que usa roupas que fogem ao convencional (capa e chapéu), protege seu amigo que tem dificuldade de comunicação e relacionamento, colabora com a colega que está grávida para procurar auxílio do professor e fazer o aborto, mas participa da contravenção roubando carros. Em *Curso de férias*, os líderes são alunos representados com atitudes incoerentes com muita criatividade para produzir cenas macabras com maquiagem cinematográfica e criar cenas de filmes de terror, usando motosserras para a mutilação do corpo humano com o objetivo de atemorizar a professora substituta. Em *O substituto*, o líder faz parte de uma gangue e, além da roupa não convencional que usa, está sempre acompanhado de colegas que naquele grupo chamam atenção pelo padrão de beleza. O filme *Mentes perigosas* apresenta no líder Emílio o protótipo do sedutor e do líder que tem relações com grupos violentos. Neste filme, há uma disputa de domínios e espaços através da violência. Hollywood apresenta a possibilidade de rompimento com a moral “dos bons costumes” na atitude desses adolescentes, mas a lógica vitoriosa é sempre a volta aos bons hábitos e “normalidade”, quer pela ação dos professores e professoras, da polícia e ou decorrência da própria violência desses jovens, que morrem em brigas de gangues.

Em boa parte desses filmes, a mulher jovem, a aluna, desempenha um papel de sedução em relação ao professor. Pam, de *Curso de férias*, tenta seduzir o professor Shope (Mark Harmon). Os meninos, por sua vez, ocupam outro lugar, em que a relação que se desenvolve é muito mais de violência do que de sedução. Emílio “devora” com os olhos a professora LouAnne (Michelle Pfeiffer) e com atitude violenta afirma: “vou te comer”. Em *O substituto*, a professora Jane é agredida gestual e verbalmente e é ameaçada pelo líder: — “*Sr. Lacas, estou lhe falando por que é inteligente e é um líder. Quero que preste atenção dois minutos*”, ao que o aluno responde: — “*não estou a fim de sermão*”. A professora retruca: — “*Estou lhe falando com respeito*”, e o aluno volta à carga: — “*Pois eu não te respeito, piranha. Se não der o fora...*” Replica a professora: — “*Se não der o quê?*” Completa o aluno: — “*Vai se arrepender prá caralho!*”

Pode-se observar uma diferença entre os filmes das décadas de 60 a 80 e os filmes da década de 90. Em *Curso de férias* e *Escola da desordem*, da década de 80, além do gênero (comédia-sátira) que contribui para que os filmes analisados dessa década sejam menos violentos, os jovens são representados como espertos, criativos, problemáticos, mas menos agressivos. As próprias trilhas sonoras utilizadas nos filmes anteriores aos anos 80 são músicas de preferência dos jovens da época, mas de gêneros mais convencionais, já as músicas dos filmes de 90 são predominantemente o *rap* que além de popular, carrega uma conotação de agressão ao sistema, a marca das classes marginais, da vida das ruas, da etnia negra.

Parece que Hollywood incorpora uma política racista e sexista, em que os homens podem ser desejados, mas resistirão às tentações; as mulheres professoras continuam assexuadas, lembrando a gênese da escola onde eram preferidas as mulheres sóas, as viúvas ou solteironas para a função de professora. Uma relação permitida aos professores dos filmes hollywoodianos é com suas parceiras professoras. Mark, professor de *Ao mestre, com carinho*, é disputado pela colega loira no primeiro filme, já no segundo filme pela colega morena, embora o filme na sua parte 2 reafirme a relação “permitida”, ou seja, Mark teve uma relação mais intensa da qual resultou um filho com uma negra. Em *Escola da desordem*, Nick Nolte faz par romântico com uma ex-aluna, que retorna à escola como advogada. Em *Momentos decisivos*, o técnico do time de basquete e professor de história se apaixona por uma colega. Em *Curso de férias*, o professor Shope conquista sua colega e em *Um tira no jardim de infância*, o professor John Kimble também consegue conquistar sua colega e mãe de um aluno seu. Os filmes hollywoodianos apresentam como relações “normais” as heterossexuais e que não

envolvam estudantes e mestres. Certamente podemos fazer aqui uma relação com a origem da escola moderna que surge como uma instituição ligada à religião, em que seus mestres deviam ser modelos de virtude e detentores de uma moral rigorosa, além da política sexista da sociedade ocidental que situa a sexualidade masculina e feminina dentro de certos padrões estabelecidos do que é tido como certo e errado e do que é adequado e permitido ao masculino e ao feminino. Hollywood não possibilita uma relação afetiva entre professor e aluna ou entre professora e aluno, a não ser no caso de *Escola da desordem* em que a sexualidade é exercida na clandestinidade e é restrita a um relacionamento sexual entre aluna e professor. Também não acontece uma relação afetiva, que envolva romance, entre um negro e uma branca ou entre uma negra e um branco.

Como referi anteriormente, os alunos e as alunas dos filmes de Hollywood são representados como sujeitos estudantes característicos da cultura de uma sociedade moderna, posicionados como participantes de gangues, violentos, mas, ao mesmo tempo, à espera de um/a salvador/a; são sujeitos estudantes que são objetivados e subjetivados pela cultura moderna. O “olhar” de Hollywood representa esses alunos e alunas em posições e com características culturais predominantes dessa sociedade ocidental.

Com essas narrativas, Hollywood cria significados que colocam certos comportamentos sociais da juventude como típicos dessa fase da vida e nesse quadro está a violência, representada principalmente pelas gangues e pelo envolvimento com o tráfico de drogas. Parece que Hollywood, ao eleger essas representações de jovens e apontar como solução o discurso salvacionista do magistério, amplamente disseminado em nossa cultura, tem contribuído para acentuar diferentes processos de inclusão e exclusão, em que os jovens, principalmente aqueles e aquelas posicionados/as em classes sociais menos favorecidas são os mais estigmatizados/as.

À espera de salvação

Os estudantes dos filmes hollywoodianos são adolescentes, posicionados como “bagunceiros”, violentos, pertencentes a gangues, e, além disso, são desorientados e apresentam-se com diversos problemas: em *Escola da desordem*, uma família entra com uma ação contra a escola porque o filho concluiu o ensino médio e não sabia ler nem

escrever; em *Curso de férias*, o professor Shop registra uma aluna com dislexia, e os estudantes não sabem nada de inglês, a disciplina que ele ensina; uma adolescente está grávida e não sabe quem é o pai da criança, um menino é alérgico e desajeitado. Isso também é comum no filme *Mentes perigosas* em que a professora pergunta ao seu colega: “*Quem são esses jovens? Rejeitados do inferno? Não. São inteligentes, com pouca ou nenhuma habilidade educacional. O que educadamente chamamos de problemas sociais*”. O desinteresse faz parte da narrativa: os/as alunos/as não querem estudar, rejeitam a ação da escola.

O argumento que estou apresentando é que Hollywood ao contar histórias constrói seus alunos e alunas de tal forma problemáticos que eles ficam à mercê de alguma ação que os transforme, criando, assim, uma expectativa para o salvamento em que o professor ou a professora desempenharão essa função. Um exemplo é quando o professor Mr. Smith, depois de várias cenas onde mostra agilidade e força física (pois é ex-combatente do Vietnã), questiona a turma sobre a violência. Notamos o quanto os/as alunos/as pedem, desejam um salvador/a: “*O que querem para vocês? Para os filhos de vocês? Quantos aqui têm filhos?* (uma grande maioria levanta a mão, até para a surpresa de alguns colegas) *Querem seus filhos em gangues? Se é tão legal, por que não?*”

O professor substituto vai conversando com os/as estudantes que declaram não querer ver seus filhos e filhas machucados/as, ao que ele se alia, dizendo que também não quer isso para seus alunos e alunas, até que eles fazem a pergunta que os posiciona como desejantes da ação do professor: —“*Então, o que devemos fazer?*” A resposta do professor vem em seguida: — “*Não vou enganá-los, não tenho todas as respostas. Mas quero que todos vocês sobrevivam*”. Com essas palavras, de um roteiro que apela para a possibilidade de escapar daquele mundo, com o enquadramento da câmera que focaliza ora o professor (em classe), ora os/as alunos/as – provocando no público uma possível identificação —, mais a música suave e calma constrói-se o sentido de entendimento, cumplicidade, salvação. A linguagem cinematográfica usa recursos que facilitam a produção de diferentes significados.

São muitas as cenas nas quais notamos essa ação dos/as alunos e alunas que depois de desafiarem seus professores e professoras entram em negociação. Em *Mentes perigosas*, a professora faz uma espécie de chantagem sentimental utilizando várias estratégias: sorteios, ensino de Karatê, visitas ao parque, subsídio de jantares em restaurante. Assim, vai conseguindo aproximar-se deles. Em *Curso de férias*, o professor Shop atende a um pedido de cada aluno/a e também usa estrategicamente as

excursões e saídas da escola. Em *O substituto*, o professor desarma um aluno e revida o arremesso de uma lata de refrigerante. Os/as alunos/as esperam pela ação do/a professor/a, respondem com criatividade e inteligência, mas isso só depois da ação de salvamento, da estratégia que utiliza para romper com a apatia, desordem, violência, não envolvimento com as propostas do/a professor/a. Até então o que acontece não é o considerado “normal” para uma sala de aula, tanto em relação ao aprender quanto na relação desses estudantes entre eles e seus professores/as. Será que essa suposta “desordem” não pode estar indicando outras lógicas, outras formas de estar na escola, que também são as formas que encontramos nos demais âmbitos da sociedade? Será que a escola precisa se constituir em um “templo” para que possa ensinar? Já não tivemos condutas que achávamos impossíveis de serem legitimadas e hoje já fazem parte de nossa vida em sociedade? Quem apostaria, em tempos passados, na possibilidade das mulheres ocuparem espaços políticos, culturais, econômicos, etc, na cena pública? Parece que a escola dos filmes de Hollywood aponta nesta direção, embora a posição que prevalece é a do enquadramento ao padrão considerado como escolar.

Hollywood posiciona os/as alunos/as de seus filmes em um lugar de “não saber”, do fraco, do incompetente, do desajeitado, do problemático, mas também como aquele/a que tem potencial desde que “se dobre” aos sentidos que a escola lhes apresenta, que são os sentidos da sociedade hegemônica em geral.

Historicamente, o/a aluno/a foi construído/a como aquele que não sabe e portanto precisa aprender. A pedagogia e a psicologia construíram um sujeito estudante com certas características e o posicionou em um lugar que está longe de ser um lugar de saber. É comum a desconsideração das experiências desse sujeito; tudo e todos devem aprender na escola, é ela que ilumina e dá o conhecimento. A escola moderna desenvolve rituais em sua organização curricular que posicionam esse sujeito estudante no tempo e espaço disciplinar, em que o poder disciplinar rege e determina o quê e como deve fazer, o quê e como deve saber, como e quando isso deve acontecer. Enfatiza a escolarização como única forma de aquisição do conhecimento. Também desconsidera outras narrativas sobre este sujeito. Como por exemplo, as narrativas de crianças, jovens e adultos que a mídia vem produzindo. Parece que a escola rege seu trabalho por um “modelo escolar” de adolescente e tem desconsiderado outras narrativas emergentes nesta época que estamos vivendo.

Hollywood permite que o/a salvador/a não dê conta de alguns problemas como é o caso dos traficantes (Emílio, o líder da turma ao disputar a namorada com um ex-

presidiário é morto) e o caso do professor do filme *Escola da desordem* que leva uma aluna a uma clínica para fazer um aborto. O professor é despedido e aquele que engravidou a moça é repreendido. Ao mesmo tempo que Hollywood coloca no professor e na professora o papel de salvador afirma, por diferentes formas, a incompetência da escola em resolver certos problemas sociais. A escola fica à mercê das drogas, da violência, em que só um herói, um *outsider* pode surgir com a solução.

Há uma ambivalência: ao mesmo tempo que Hollywood constrói suas histórias com meninos e meninas violentos, “bagunceiros”, nessa mesma narrativa eles e elas se transformam e passam a ser dóceis companheiros/as, amigos/as sinceros/as e ficam longe de confusões. São alunos e alunas que voltam a se interessar pelo estudo, permanecem em silêncio, são participativos. Transformam-se em “bons moços” e “boas moças”, produtivos, eficientes e integrados à sociedade, aqueles que não “se dobram”, caem fora. Mas o próprio “bom-mocismo” tem suas vantagens para esses adolescentes que passam a ocupar um outro espaço nas preocupações da sociedade, não mais como grupos que precisam ser vigiados e punidos, mas como aqueles que já podem ser incorporados pela sua boa conduta e comportamento ao mercado de trabalho e ao mundo dos adultos.

Hoje, alguns estudos tais como o de Fischer (1998) e de Fraga (1997) estão mostrando que uma parcela dos jovens estão apresentando um comportamento que pode ser interpretado como um retorno a alguns valores tradicionais, apresentando um comportamento diferente daquele apontado como usual para os/as adolescentes. A pesquisa de Fraga (1997)¹⁹ fala sobre o bom-mocismo a partir de uma experiência em uma escola, em que a religião desenvolve um discurso que interpela a maioria dos jovens daquela escola. Assim os subjetivando, no processo de viver a adolescência, determina posições específicas para a “boa-moça” e para o “bom-moço” dentro do núcleo familiar e da comunidade. Já, Fischer (op. cit.) descreve como a mídia constrói um discurso sobre a adolescência. Com isso, estou também, com base nesse autor e nessa autora, marcando a possibilidade de fissuras, de alterações nos discursos de demonização da juventude. Os/as adolescentes de *Kids*, como aqueles que aparecem nos demais filmes hollywoodianos, não expressam o que é considerado socialmente “ser adolescente” em todos seus possíveis matizes e facetas. Hollywood seleciona algumas representações e com elas vai fixando uma identidade para esse adolescente. O

¹⁹ Trata-se da pesquisa realizada em uma turma de 8ª série de uma Escola do município de Cachoeirinha/RS.

adolescente pode ser descrito por diversos e múltiplos discursos. Não é um único e imutável discurso que vai dar conta das múltiplas e diferentes identidades sociais que o constituem.

Hollywood, ao produzir essas cenas de retorno a um “novo” modo de vida, de restabelecimento da “normalidade” social, estaria apostando no poder de transformação do/a aluno/a, ou estaria apenas mostrando que o lugar desse sujeito estudante é esse aí apontado pelos filmes: um/a aluno/a conformado/a, disciplinado, obediente, estudioso, produtivo? Os filmes parecem dizer que é importante ser um bom moço e uma boa moça para que, ao término do ensino médio, estejam capacitados/as ao mundo da produção, mundo esse que parece, através de suas promessas, suprir as “causas” das carências adolescentes antes apontadas. É nesse processo de governo da ação dos outros que Foucault apresenta sua concepção de poder relacional. O poder não se encontra só no Estado, mas em todas as relações. Ele diz em Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995): “As formas e os lugares de ‘governo’ dos homens (sic) uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros” (p.247).

Hollywood ao narrar o sujeito estudante vai criando um forte apelo pela forma com que articula o poder em seu discurso sobre esses jovens escolares. Ao narrar o outro, exerce poder sobre quem é narrado. Mas, por sua vez, quem narra igualmente não fica livre do poder, Hollywood passa também a viver a tensão dessa circularidade do poder entre os que narram e aqueles que são narrados, pois esses modelos propostos por Hollywood não são significados da mesma forma pelo público. É este público que faz a história, dá sentido e significação às histórias hollywoodianas. O processo de subjetivação, isto é, o processo de tornar-se sujeito, tal como Foucault (1995) concebeu, é uma trama complexa e intimamente implicada em relações de poder. Nesse processo cinematográfico Hollywood exerce uma parcela significativa de poder, dizendo o “como deve ser” de um lugar especial e por isso com grande poder de objetivar e subjetivar os sujeitos.

Os estudantes dos filmes de Hollywood são alunos e alunas que de uma posição marginal, passam por um processo de disciplinamento, tornando-se sujeitos modernos. Como sujeitos desse espaço e tempo, fundados nos princípios da Modernidade, os/as alunos/as são também um produto, uma produção tipicamente moderna. Hollywood ajuda a fixar esse modelo de escola que tem a função de transformar os estudantes em sujeitos modernos, ao mesmo tempo que reafirma a escola

como possibilidade ímpar de ascensão social, de progresso da humanidade, de felicidade e sucesso. Uma escola que põe em funcionamento toda uma maquinaria para tornar seus alunos e suas alunas governáveis e autogovernáveis.

Esses estudantes são jovens das camadas populares, com as marcas da exclusão social. São adolescentes que estão assumindo precocemente a gravidez, a maternidade, a paternidade ou o aborto. Convivem com a violência das gangues, com as drogas e o narcotráfico, com a pobreza e o abandono. Assim, justifica-se o sacrifício, a missão do mestre como de um verdadeiro herói ou heroína que terá de salvar rebeldes, renegados/as, e que, se preciso, poderá usar da repressão, pois estes são mesmo muito violentos.

O que há de “novo” nesse sujeito adolescente? Nesses filmes, observa-se a mesma matriz: muda o cenário, mudam os atores e as atrizes, o roteiro, mas os personagens estudantes são os mesmos. O processo de subjetivação desses estudantes adolescentes, alunos e alunas, pelo processo educativo, é marcante em todos os filmes; o/a professor/a tem a solução para os seus problemas, basta enquadrá-los em outro registro, eles se reconhecem em outro discurso e constituem-se com a identidade de um/a aluno/a que estuda, torna-se criativo/a, obediente, amigo/a, trabalhador/a, um bom-moço e uma boa-moça, um “verdadeiro estudante”, adequado, sobmedida, eficiente para o sistema que o acolher no processo de produção.

Protagonistas do ensinar

“Faça o que for preciso para transformar essa escola num lugar especial onde os corações, almas e mentes dos jovens possam crescer e desabrochar longe das sombras do passado. Onde as mentes dos jovens sejam libertas! E eu dei minha palavra a Deus! Foi por isso que expulsei aqueles canalhas. Isso é tudo que direi”. (Excerto do discurso do diretor Joe Clark aos pais e mães no filme *Meu mestre minha vida*).

Até mesmo nas organizações sociais mais arcaicas o ato de ensinar sempre existiu. Ato este que sofreu profundas transformações e passou por diferentes etapas até chegar ao processo de escolarização que conhecemos hoje em que professor e professora assumem o estatuto de profissionais da educação. Profissional este que desempenha diferentes papéis, conforme a cultura na qual trabalha e conforme a pedagogia que desenvolve, que tem suas práticas e ações modeladas e regradas por leis e normas que lhe dizem o que pode e deve fazer, determina seus direitos e seus deveres.

Como os filmes hollywoodianos vêm apresentando esses personagens? Quem são os professores e as professoras hollywoodianos?

Arnold Schwarzenegger, Michelle Pfeiffer, Nick Nolte, Tom Berenger, Robin Williams, Richard Dreyfuss, Sidney Poitier, Woopy Goldberg, Morgan Freeman, Cicely Tyson, John Voight, Treat Williams, Gene Hackman, são atores e atrizes que integram o corpo docente dessas escolas. Este elenco invejável de nomes famosos nos fornece uma idéia da importância que Hollywood dá a estes filmes e do forte apelo comercial que os mesmos detêm. A maioria são homens e entre os professores e as professoras há negros e negras. Um ator negro que é famoso por filmes anti-racistas é Sidney Poitier, considerado ator símbolo da emancipação dos negros, Morgan Freeman talvez seja o ator negro de atuação mais diversificada, a atriz Woopy Goldberg é famosa em musicais e filmes de humor.

Hollywood ao mostrar em seus filmes uma grande quantidade de professores homens²⁰, pode não estar apenas contribuindo para reverter a tendência do magistério ser considerada uma profissão feminina, mas estar atendendo a uma tendência dos filmes para adolescentes, produzirem aventura e violência e para isso os homens assumem a preferência. Hollywood ao construir suas histórias predominantemente com heróis masculinos coloca a profissão do magistério marcada pelo masculino, justamente onde estão, na nossa cultura, os profissionais mais valorizados socialmente, além de atribuir aos homens papéis mais agressivos²¹. Quem sabe, não estão nestas representações alguns deslocamentos quanto ao gênero da docência, que vem se consolidando como feminina. Por outro lado, mantendo as representações do masculino como mais agressivo, Hollywood contribui para fixar essas características culturais hegemônicas da civilização ocidental.

Também não podemos esquecer que a maioria das escolas desses filmes são escolas de ensino médio e, portanto, pode estar aí representada outra particularidade apontada por Costa (1995a), que na sua pesquisa mostrou que os níveis mais elevados de ensino são ocupados predominantemente por homens além dos cargos administrativos, isto é relatado nas próprias palavras das professoras entrevistadas, que justificam assim:

²⁰ Estou usando a expressão professores homens, mesmo que se trate de uma redundância sob o ponto de vista lingüístico, porque ainda é comum se utilizar a palavra professor incluindo aí profissionais do sexo masculino e feminino.

²¹ Em Costa (1998b) encontra-se uma discussão dessas representações a partir da análise de livros de literatura infanto-juvenis.

Os professores do sexo masculino só não ocupam todos os postos diretivos da administração do ensino, e a docência nas séries mais avançadas, porque não há professores em número suficiente para isso; se houvesse mais homens no magistério eles estariam nos melhores cargos. (p.164).

Essa é uma situação que a própria pesquisa acima referida anuncia uma lenta transformação, que se comprova pelos dados levantados na pesquisa de Cláudia Vianna (1998) apontando em São Paulo, no ano de 1990, uma predominância de mulheres também nos cargos diretivos (72,3% supervisoras, 76% diretoras), mesmo que em âmbito geral as pesquisas apontem os homens dominando os postos de chefia e recebendo salários até 40% mais altos para desempenhar a mesma função que a mulher.²²

Jurjo Torres Santomé (1995) mostra como os meios de comunicação, principalmente o cinema, estão contribuindo para uma remasculinização da sociedade. Os homens assumem papéis agressivos e para as mulheres são reservados papéis nos quais elas aparecem como seres frágeis e à espera da proteção. Aspecto este que é apontado por autoras como Kaplan (1995) e Laura Mulvey (1989), que a partir de uma perspectiva psicanalítica, abordam o olhar masculino nos filmes hollywoodianos clássicos, em que a mulher é posicionada sempre como objeto desse olhar.

Em filmes como *Mentes perigosas*, *O substituto* e *Um tira no jardim de infância* a mulher é excluída da cena ou é colocada em um lugar onde pode, através de uma masculinização (roupas, artes marciais) e de uma dose de sedução (prêmios, saídas ao parque e restaurantes) ou auxiliadas por colegas homens (pois geralmente estão sós e carentes) atingir algum sucesso.

Mesmo que esse argumento possa ser entendido como defesa de uma posição como “verdadeiramente” masculina, esse não é o objetivo mas, apenas marcar uma polarização. A professora LouAnne não usa em toda a história fílmica roupas com as características referidas, e, ainda mais, as cenas mostram toda uma preparação, ela vai para a frente do guarda-roupa e escolhe peças específicas, conforme as descrições tidas como masculinas para que causem impacto sobre os alunos e as alunas. A própria bota é uma peça a qual é atribuído um significado masculino, que pode estar significando o poder tradicionalmente, no patriarcado, pertencente ao masculino.

Em outros filmes como *A escola da desordem* e *Curso de férias* a transformação na maneira de vestir também é usada para marcar uma mudança na

²²Reportagem de Alessandra Blanco, dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 1995, *Folha de São Paulo*, 13 de nov., 1998, p.3.

maneira instituída de trabalhar desses professores. A transformação aparece na apresentação do professor, que opta por vestir-se com terno e gravata, quando inicia um novo momento nas relações entre alunos, alunas e mestre. O que desejo enfatizar é que essas distinções baseadas nas diferenças sexuais são muito fortes na cultura e que o masculino foi sempre marcado como um lugar de mais poder e de mais autoridade. No entanto, as novas formas de entender o masculino e feminino tentam romper com esses enquadramentos, pois há muito mais a analisar do que o reducionismo proposto pelas descrições binárias que descrevem antagonicamente homens e mulheres. Os professores e as professoras se constituem por diferentes classes, idades, raças, etnias, preferências sexuais etc., e podem ocupar lugares distintos e exercer poderes que escapam daqueles tradicionalmente indicados e visíveis na relação homem e mulher.

Prosseguindo na análise, Hollywood com isso parece dizer que para ser professor/a de gangues e turmas violentas é melhor ser homem ou quando mulher, deve saber artes marciais, como é o caso da professora LouAnne que no filme *Mentes perigosas* ensina karatê e diz ter sido da marinha dos EUA, ou ainda, Hollywood anuncia que a mulher não é capaz para essas tarefas e precisa ser substituída. Exemplo do que ocorre no filme *O substituto*, no qual a professora Jane é substituída por Smith. Hollywood parece anunciar em suas histórias que certos níveis de escolarização são mais adequados às mulheres como é o caso de *Um tira no jardim de infância*. Neste filme, a professora indicada para a educação infantil seria uma mulher, mas adoece e, impossibilitada de assumir suas funções, dá lugar ao professor John Kimble que a substitui. Fato este que causa certo espanto na diretora da escola e nas mães dos alunos e das alunas que o julgam *gay*. Conforme Louro (1997) “a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as” (p.107).

Na pesquisa sobre a revista *Nova Escola* as pesquisadoras (Costa e Silveira, 1997) também encontraram representação semelhante: as professoras são representadas com a invocação de objetos do âmbito familiar como a cozinha e também sua proximidade física com as crianças fica evidente. Já os professores mantêm uma certa distância física com os alunos e as alunas e ocupam espaços mais amplos e públicos.

Parece ficar explícito um certo discurso da psicologia que anuncia os benefícios da afetividade na aprendizagem indicando a mulher como mais “talhada” para ocupar essa posição, já que tem o mesmo compromisso com sua família. Assim

como também é marcante o discurso que posiciona o conhecimento “científico” como neutro, requerendo do sujeito maior seriedade e frieza no tratamento da ciência e que para desempenhar esse papel social nada mais indicado do que o homem, tido como mais racional e com mais habilidade do que a mulher.

É possível relacionar essas idéias com o que ocorre nas atividades de ensino das escolas. A ação de desapropriar o ato de ensinar de sua dimensão de transmissão de conhecimentos, se dá em defesa de um discurso psicológico da afetividade e da atividade da criança, principalmente nas séries iniciais, nas quais observa-se um maior investimento nas relações afetivas do que em propostas que objetivem a aquisição de conhecimentos. Varela (1996) explica, ao falar das pedagogias psicológicas, que em muitas escolas nas quais estas são desenvolvidas há como um distanciamento da função explícita de:

transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades apenas encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico, a processos de simulação de problemas, a jogos na ‘realidade virtual’ que fazem de muitas destas escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento. (p.103 -104).

Outra representação que aparece nos filmes hollywoodianos é referente à raça, Os filmes hollywoodianos representam os professores e professoras, em uma considerável parcela, como negros e negras. Incluem-se a professora Marva Collins (Cicely Tyson) do filme *A história de Marva Collins*, o professor Mark Thackeray (Sidney Poitier) de *Ao mestre, com carinho*, a professora Mary Masembuko (Whoopi Goldberg) de *Sarafina, o som da liberdade* o diretor Joe Clark (Morgan Freeman) de *Meu mestre minha vida*, além dos diretores das escolas nos filmes *O substituto* e *Mentes perigosas*. Hollywood coloca nos papéis principais cinco personagens negros²³, sendo duas negras e três negros, em que Sidney Poitier interpreta papéis como professor em dois desses filmes.

Os filmes hollywoodianos ao produzirem suas histórias com professores e diretores negros mostram o racismo, mesmo que não o questionem. No filme *Ao mestre, com carinho*, no qual os/as alunos/as não querem ir ao enterro da mãe de um colega negro, pois os/as alunos/as brancos/as não devem se misturar com a raça negra em seus

²³ Um interessante artigo que fala das representações cinematográficas exercidas sobre os grupos étnicos não brancos é encontrado na *Revista Imagens*, n.5, p.70-84, ago./dez., 1995. O artigo é de Robert Stam e Ella Shohart.

bairros e casas, bem como quando o professor é questionado sobre a sua condição de negro, verifica-se aí um discurso no qual a diferença racial é compensada pelo *status* social ou pelo nível intelectual do professor. Poderia destacar, como exemplo, quando os estudantes dizem: “*Nossas famílias não gostariam de nos ver na casa de um negro. Nada contra o senhor*”. Neste filme o professor Mark é várias vezes abordado pela aluna Pamela, uma jovem loiríssima. Poderíamos, em um primeiro momento, pensar que Hollywood estivesse tentando desenvolver alguma política anti-racista, pois Sidney Poitier é um ator famoso por atuar em filmes deste gênero. Nesse filme frequentemente o preconceito é colocado na cena principal, como nas falas do professor Weston que recepciona o novo professor com palavras “tão animadoras”: “*Estávamos esperando você. O novo cordeiro do matadouro. Ou devo dizer “ovelha negra”?* Também nas falas dos alunos e alunas que chamam o professor de tição. Ou, ainda, no desafio dos estudantes quando se negam a levar as flores aos funerais da mãe de um colega negro até a cena em que o professor, ao pegar uma lata de refrigerante no ar, se corta e um aluno diz em brincadeira: “*É sangue vermelho!*”, numa clara alusão à cor do professor que teria outra cor também para o sangue. Pamela é uma mulher branca, loura, bela e interessada por um negro. Hollywood, seguindo a posição “politicamente correta”, só poderia dar a seqüência que o filme tomou, o professor vai aconselhar-se com uma professora mais experiente da escola, que o alerta para que não fique sozinho com a aluna Pamela.

No filme *Mr. Holland, adorável professor*, também aparece o aluno negro como “bom” para os esportes e para o exército, além de aprender tambor para participar da banda. Sem falarmos no diretor negro de *O substituto* que é participante de uma transação com drogas dentro da escola. Além do negro, também o oriental é representado como um professor envolvido com o tráfico de drogas no filme *O substituto 2*. Este é um aspecto da representação que é abordado por Robert Stam e Ella Shohart (1995) quando falam do “ônus da representação”, que é caracterizado como as representações “negativas”, impostas sobre um grupo que ocupam um espaço restrito para sua representatividade. No referido artigo, a autora e o autor exemplificam dizendo que um político branco corrupto não é visto como algo embaraçoso para a raça, no entanto, quando essas imagens são projetadas sobre grupos com menor poder há uma carga de significados que ajudam na representação e manutenção desses significados atribuídos a um grupo todo. Parece que Hollywood mesmo compondo uma parcela do corpo docente das escolas de seus filmes com negros e negras não consegue romper

com algumas marcas da cultura ocidental que posicionam certas raças, ainda com limitado poder de representação no social, em lugares de menor poder, mesmo que tenha procurado colocar alguns heróis negros e negras a desempenhar a “difícil arte de ensinar”.

Costa (1995a) ao analisar o processo de profissionalização docente, descreve as táticas utilizadas pela Universidade de Chicago para aproximar a formação docente de outros cursos universitários prestigiados, em que eram afastados os grupos socialmente desprestigiados — as mulheres e os negros. É importante registrar que o processo de profissionalização docente nos EUA, se constituiu sob condições diferentes daquelas que marcaram esse processo no Brasil, desde suas origens até o processo de inserção da mulher na docência. Mas isto não descaracteriza a aproximação em certos aspectos, como por exemplo na origem religiosa da profissão docente, embora marcada por outras práticas sociais.

Esses professores e professoras, protagonistas do ensinar, na versão hollywoodiana são na sua grande maioria jovens, bonitos/as e saudáveis. Não há um professor e uma professora com algum problema físico ou com alguma doença, fazem o gênero heróis e um herói ou heroína é um ser perfeito e infalível. Os gordos, os mais idosos, os doentes ou fora do padrão ocidental de beleza não são os/as professores/as que desempenham os papéis principais, são os vilões da história, isto é, os professores e professoras que já estão há mais tempo na escola. Os únicos que se distinguem do grupo de professores e professoras da escola, são os amigos e amigas do herói, a colega loira do professor Mark em *Ao mestre, com carinho*, a colega morena de *O substituto 2*, o par romântico e colega de John Kimble de *Um tira no jardim de infância*, a colega do técnico do time de basquete em *Momentos Decisivos*. Já não se pode afirmar o mesmo para o colega de LouAnne (Michelle Pfeiffer), seu colega e confidente Hal (George Dzundza), é gordo e fumante inveterado, o que estaria mostrando a posição que Hollywood reserva à mulher, ou seja, como um objeto do olhar masculino e que para ser desejada precisa seguir um padrão ocidental de beleza.

Os professores que Hollywood apresenta com mais idade são o técnico de basquete de *Momentos decisivos* e que sofre o preconceito dos moradores por essa sua condição, também Glenn Holland, do filme *Mr. Holland, adorável professor* o qual envelhece na profissão e também o professor Mark, de *Ao mestre, com carinho*, Parte 2, que interpreta, trinta anos depois do primeiro filme, esta continuação hollywoodiana, agora, é óbvio, com mais idade.

Nos filmes analisados, nenhum professor é homossexual²⁴, são casados ou solteiros. Desempenham atitudes politicamente corretas não se envolvendo com alunas, mesmo quando são interpelados por elas como em *Ao mestre, com carinho*, *Curso de férias* e *Mr. Holland, adorável professor*. Também as professoras são heterossexuais e de comportamento tido como exemplar.

Os homens usam roupas sóbrias, na grande maioria vestem terno e gravata. Apenas no filme *Conrack*, o professor Pat Conroy, que vive as mudanças dos anos 60, possui cabelos um pouco longos e roupas não convencionais. Nick Nolte, em *Escola da desordem*, também usa roupas coloridas e esportivas até o dia em que decide reagir e voltar a lutar pela escola, então, aparece na sala de aula com terno e gravata. No filme *Curso de férias* o professor usa roupas de verão coloridas, adequando-se ao cenário da narrativa que se passa próximo de uma praia. Veste-se assim até o dia em que decide mudar sua maneira de ensinar, o que é mostrado em cenas em que assume as costumeiras posições tidas como escolares e convenientes para um “bom” professor na cultura ocidental e então, é nesse momento que muda sua maneira de vestir, surgindo na sala de aula de terno e gravata. Nos dois filmes acontece uma observação dos alunos e alunas bem semelhante: “O que foi Jurrel? Vai se casar?” (*Escola da desordem*) — *Bom dia, turma!* (A turma assovia e brinca com o novo visual do professor) — “Por que o terno? Vai se casar?” (*Curso de férias*). Parece que o professor e professora incorporam um jeito de ser e isto inclui o vestuário. O uso do terno e gravata parecem expressar o desejo de certa distinção de classe, que colocaria o professor em conformidade com as marcas exteriores dessa exposição. A Modernidade é pródiga em demarcar esses lugares, essas posições diferenciadas por sexo, classe, raça, etc. A idéia de “senhor distinto”, mostra essa posição, quer dizer, um senhor que não se mistura com a plebe. Louro (1997) refere que se algum aluno ou aluna encontrar seus professores e suas professoras fora da escola, livres dos símbolos e códigos expressos por gestos, roupas e linguagem, dificilmente os reconhecerão, pois parecerão ser outras pessoas. A imagem construída pelas representações mais comuns na nossa cultura sobre o magistério são assumidas pelos professores e professoras como um padrão “normal”

²⁴ Embora nestes filmes não tenha encontrado nenhuma ocorrência, alguns filmes recentes começam a produzirem outras representações para sexualidade do/a professor/a como é o caso do filme: *Será que ele é?* e *Mudança de hábito 2*.

para o exercício da docência²⁵. Parece que há uma forma instituída de ser professor e professora e isto inclui o vestuário. Será que esses poucos professores e professoras que se apresentam com trajes menos formais, rompendo com a forma tida como “tradicional” não estariam anunciando formas mais flexíveis, anunciando deslocamentos de um tempo e espaço que anunciam outras posições também para o professor e professora?

Com essa caracterização dos professores e professoras das escolas dos filmes hollywoodianos espero ter apresentado as principais representações, os principais significados que Hollywood constrói em torno desses personagens, as relações de poder que estão marcando essas posições, no tempo e espaço escolares. Hollywood, ao escolher essas representações e não outras, põe em funcionamento a política de representação, quem pode falar e o que pode falar. É o que veremos no próximo capítulo.

Heróis, milagreiros e vilões²⁶

“A história real de um verdadeiro herói”.
(Excerto da sinopse do filme *Meu mestre minha vida*)

Os professores e as professoras dos filmes hollywoodianos são verdadeiros/as heróis ou heroínas que sempre vencem grandes desafios: a guerra da repetência, a burocracia e a apatia dos professores e das professoras, o sistema, ou as gangues e tráfico de drogas. Em *A história de Marva Collins*, um biofilme²⁷, Marva é uma professora primária que se cansa da burocracia da escola pública e da atuação apática e conformista de seus colegas que, segundo Marva, não ensinam, querem apenas passar o tempo com passeios sem objetivos e cumprir o que o sistema solicita. Depois de muitas dificuldades que vão desde a construção da escola com o apoio de seus dois filhos, filha e marido até a aprovação de todos os estudantes nos testes classificatórios dos EUA, Marva obtém sucesso, declina de um cargo público de secretária de educação, amplia sua escola, cria uma escola secundária e uma universidade.

²⁵ Michael W. Apple e Kenneth Teitelbaun (1991) apresentam, neste estudo, um contrato padronizado para admissão de docentes da escola elementar utilizado no ano de 1923, naquele país, em que é marcante o “código dos bons costumes” exigido da professora (p.62).

²⁶ Aqui estou usando apenas o masculino porque, na maioria dos filmes analisados, essa posição é ocupada por um professor.

²⁷ Encontra-se indicações de livros sobre o método de ensino de Marva Collins e sua história no seguinte endereço da Internet: <http://allmovie.com> Há indicações de vários links a partir dessa página.

Marva, além de heroína é uma quase santa, salva os/as alunos/as do gueto, bairro pobre onde mora. Seus alunos/as tinham na maioria, problemas de aprendizagem e eram rejeitados por outras escolas, acumulando grande número de repetências. Marva sacrificou sua vida pessoal e a de sua família pelo sonho, pelo ideal, pela vocação. Hollywood coloca ao lado de Marva (Cicely Tyson) um ator famoso (Morgan Freeman) como esposo dedicado e apoio da esposa em todos os momentos, uma família perfeita. Marva é exemplo de mãe e de esposa. O marido conta que em dezesseis anos nunca viu Marva dando aula, mas sabe que ela é a melhor, pois quando a conheceu aconteceu um fato que lhe deu certeza da vocação de Marva e narra como ela agiu para fazer um menino entregar uma caixa de fósforo a seus pais e evitar um incêndio. Também Marva desejava um marido que partilhasse com ela o carinho pelas crianças. Todas as cenas de diálogos em que Clarence e Marva relembram os anos de namoro, com imagens em que mostram carinho e afeto, junto com a indicação de que é baseado na história real de Marva Collins ajudam a marcar a pretensão hollywoodiana de mostrar a exemplar realidade. Hollywood investe em recriar o real, já que o cinema é um meio próprio para isso; a imagem em movimento captando o fato no momento em que acontece, as cenas selecionadas para a história, a iluminação, a música, o cenário escolhido, tudo nos leva a viver a história com uma grande intensidade como se fosse “a verdadeira história”.

Questões estas colocadas sob suspeita pelo pós-estruturalismo, argumenta-se que a tentativa de representar o real é vã, uma vez que esse será sempre parcial, dependendo do olhar de quem vê, aí estão implicadas relações de poder, que se tornam visíveis quando, dentro da política de representação, nos defrontamos com quem tem o poder de ser representado e com quem é sempre representado pelo outro. Portanto, o real é produzido pela representação, melhor dizendo, é um efeito da política de representação. É nesse sentido que o conceito de discurso de Foucault e o conceito de representação como prática de significação se conectam. O que tomamos por realidade é um efeito do discurso, são essas “realidades” que importam às análises culturais as quais buscam compreender como esses significados são construídos. Essas análises não negam a realidade mas, no momento em que constata outras “realidades” estão procedendo a uma redefinição desse próprio conceito. Marva Collins não tem uma “verdadeira história” mas tantas quantas forem as narrativas sobre aquela experiência desenvolvida em Chicago. Inclusive a forma de ensinar de Marva Collins foi muito criticada por certos intelectuais, na época, diziam que o aluno jamais deveria ser forçado

a raciocinar²⁸, o que já mostra uma outra narrativa que não foi representada por Hollywood, mas que se constitui em um outra “realidade”.

Assim poderíamos citar tantos outros filmes em que o herói (na maioria dos filmes analisados é representado por um homem) é colocado em uma história onde tem que enfrentar um grande desafio como vencer as gangues de drogas, a não aprendizagem, a diferença cultural, desafios que o torna além de herói, um milagreiro e um santo. Milagreiro porque não possui, na maioria dos filmes, a formação de/a professor/a. Vemos assim, um engenheiro, um ex-guerrilheiro do Vietnã, um ex-policia, um músico, um professor de educação física dando aulas de inglês, um técnico de basquete dando aulas de história, todos exercendo o magistério. Ao mesmo tempo, colocam os/as professores/as da escola – que possuem formação específica — como vilões, são posicionados como incompetentes, apáticos/as, reacionários/as, enfim, responsáveis pela decadência e problemas da educação. São professores/as que não sabem se relacionar bem com os/as alunos/as, nem desenvolver aulas dinâmicas, passam o tempo se queixando sobre a situação e no entanto não fazem nada para mudar. São os “vilões” da história, na qual a inserção do herói se contrapõe justamente neste contexto, numa escola que é mostrada como um local de caos, um *nonsense*, e que está à espera de um salvador, de um herói. Surgem então os milagres que aqui estão sendo tomados como as soluções mágicas que esses salvadores e esses heróis utilizam para resolver os problemas escolares. Exemplos desses milagres aparecem em filmes como *Mentes perigosas*, quando a professora utiliza chantagens e política de prêmios e castigos, além da habilidade na defesa pessoal com o karatê. Em *Meu mestre minha vida* toda a política de repressão e autoritarismo do diretor Clark, em *Escola da desordem*, o sentimento de nostalgia despertado por uma antiga aluna, lembrando ao professor que ele já foi um “verdadeiro” professor e que não poderia se submeter ao sistema.

Assim, cada filme cria soluções para seus heróis, que na maioria das vezes não se aplicariam a uma sala de aula de nossas escolas, são soluções que visam criar um desfecho para a história em que o/a professor/a é elevado/a a condição de herói e salvador, uma vez que precisam experimentar muitos dissabores e dificuldades, antes de conseguirem o “ideal”, que é mostrado como o grande clímax. Em *Mr. Holland, adorável professor*, este é representado pelas formaturas, indicando em cada ano o sucesso de Glen Holland. Isto também se verifica em filmes como *Ao mestre, com*

²⁸ Dados retirados da Internet, endereço: <http://allmovie.com>

carinho e sua parte 2 e, ainda, no filme *A história de Marva Collins* em que há a indicação do encaminhamento profissional daqueles que foram seus primeiros alunos e alunas da escola. Em *Momentos decisivos*, o clímax é atingido com o sucesso do time de basquete de uma cidadezinha do interior, que ao disputar com outros times vence todas as etapas e conquista o campeonato estadual. Em *Curso de férias* é a provação nos exames. Cada filme buscando fórmulas que não são oriundas do debate nem da discussão coletiva do corpo docente, do estudo e da pesquisa, e sim da “inspiração” divina de seus mestres, pois são considerados além de heróis solitários, santos.

Uma característica atribuída aos santos é a privação de coisas mundanas. Esses filmes colocam os/as professores/as nesta situação. Em *Sociedade dos poetas mortos*, o professor Mr. Keating é um celibatário e vocacionado, que vive no internato junto com os alunos, em um dormitório simples e privado dos prazeres da vida, até mesmo do convívio com a mulher amada. Vejamos como isso é apresentado em uma cena quando conversa com seu aluno Neil: —“*Não lhe dão muito espaço*”. Ao que o professor responde: —“*Faz parte do juramento monástico. Não querem que as coisas mundanas me distraiam*”. O aluno referindo-se a uma fotografia que está na mesa do professor diz: —“*Bonita ela!* O professor diz: —“*Está em Londres. Isto dificulta um pouco as coisas.*” O aluno indaga: —“*Como agüenta isso?*” O professor diz: —“*Isso o quê?*”. Ao que o aluno pergunta: —“*Pode ir a qualquer parte, por que fica aqui?*”. E o professor é taxativo: “*Adoro lecionar, não quero ir a outro lugar*”.

No filme *Mr. Holland, adorável professor* há um clima de romance entre a aluna Rowena (Jean L. Kelly) e Glenn Holland (Richard Dreyfuss), coincidindo com problemas de relacionamento com sua esposa e filho, mas Holland prefere a atitude de auxílio à aluna, e não envolvimento afetivo. Pedro Almodóvar (*apud*, Fernanda Scalzo, 1995) falando sobre o cinema americano, diz: “eles têm um medo traumático de tudo que se relacione com sexo. O fato de dois seres humanos demonstrarem seus sentimentos de um modo físico os deixa muito nervosos”(p.229). Esse diretor espanhol diz ainda que os estúdios de Hollywood tratam determinados temas de uma forma como se evitassem falar sobre. Cita o exemplo da *AIDS* e do homossexualismo: “Vamos falar de um personagem homossexual, mas sem que pareça homossexual”, exemplificando com o filme *Filadélfia*, de Jonathan Demme, em que “o papel de Tom Hanks poderia perfeitamente, segundo o roteiro, ser o de um hemofílico” (p.231). Esse diretor espanhol enfatiza o roteiro e as pressões dos estúdios para que certos temas sejam tratados da forma que são por Hollywood. Essas questões são ressaltadas também por vários

críticos de cinema, por exemplo, na premiação do Oscar²⁹ 1998, para o qual concorreu como grande favorito o filme *Titanic*, de James Cameron. Segundo a revista Set “...a própria existência do filme é resultado da quase insana persistência do diretor, que apostou (e acertou em cheio) na sua idéia – ele sabia muito bem o que queria e não arredou pé um milímetro sequer quando estúdios e executivos começaram a exercer pressão total sobre seu projeto.” (suplemento revista Set, 1998). Hollywood é uma indústria do cinema e como tal lida com cifras, com poder econômico, tudo isso são aspectos que contam na constituição dos significados produzidos em seus filmes. Os significados construídos pelo cinema são sempre marcados pela cultura de onde partem, aqui, no caso — o olhar de Hollywood.

Outras particularidades desses santos e dessas santas é referente a vida escolar que lhe consome todo o seu tempo, pois é preciso estar integralmente no espaço escolar, é preciso viver a vocação, “o chamado”, da forma mais intensa possível. O que para Foucault (1996c) pode ser um exemplo de um poder típico das instituições de seqüestro, isto é, das instituições que “têm a propriedade muito curiosa de aplicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos” (p.116). Essa apropriação do tempo é um aspecto que os filmes hollywoodianos ressaltam, tanto na dimensão dos/as alunos/as como no trabalho do/a professor/a e na vida familiar dos alunos e das alunas. No filme *Mr. Holland, adorável professor* há uma apropriação de todo o tempo do professor; aulas de orientação, recuperação, atividades sociais. Há uma cena em que o professor chega em casa exausto, sua esposa lhe faz massagem nas costas mostrando o quanto é cansativa a tarefa de ensinar.

Nesse filme, anteriormente citado, Mr. Holland possui esposa e filho, mas aparece várias vezes em conflito, pois o filho e esposa lhe solicitam tempo e atenção, ao mesmo tempo que seus múltiplos afazeres da escola, por exemplo, quando discute com a esposa por não ter comparecido a um compromisso da escola de seu filho. Ou no caso em que fala com seu colega Meister: Colega: — “*Quero ter filhos um dia.*” Mr. Holland:— *precisa de uma esposa primeiro.* Colega: — *Não quero tanto assim. Além disso, meus alunos são como meus filhos. Às vezes quero bater neles, mas quero o melhor para eles.*”

O tempo livre não existe, e quando aparece é para apresentá-lo como ociosidade, como pernicioso, este é o caso dos filmes *Mentes perigosas*, *O substituto* e

²⁹ Festa de premiação do cinema criada pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de

Escola da desordem. Quando não toma esse sentido é apresentado como destinado às tarefas domésticas como é o caso do filme *Ao mestre, com carinho*, em que as alunas auxiliam as mães com os irmãos mais novos e em outros afazeres domésticos: “*Não há tempo após a aula porque tenho que cuidar dos irmãos. Eu tenho de cuidar da casa e fazer o jantar. A minha mãe está grávida e tenho de cuidar dos bebês*” . Louro (1996) chama atenção sobre o quanto nos preocupa o tempo livre: “ ... professoras e professores parecem precisar ter sempre à mão mais alguma atividade para ‘dar’ aos/as alunos/as (talvez, porque nos assuste o ‘tempo livre’, muitas vezes compreendido pelos tecnocratas como ‘tempo morto’ (p.124).

Na escola dos filmes hollywoodianos o poder judiciário é representado em diferentes cenas, é outra característica das instituições de seqüestro apresentada por Foucault (1996c) em que a punição, a recompensa, a avaliação a classificação e o constante reforço do padrão estabelecido é exercido através das normas. Ou ainda, a competição é estimulada, vemos isso em *Momentos decisivos*: “*Vencer não é importante é a única coisa que importa*” ou como em *Sociedade dos poetas mortos* que a filosofia do herói é *Carpiem Diem!* Ou seja “*proveitem o dia*”, na sua mais intensa forma. Há como que uma constante invocação ao deus *cronos*³⁰ da mitologia, como se ele continuasse consumindo e matando seus filhos e que precisássemos correr, fugir, aproveitar o máximo as horas, minutos e segundos.

Esses filmes operam com a questão do tempo do/a professor/a, que estão geralmente sobrecarregados/as, cansados/as, fazendo diferentes atividades para manter o orçamento familiar. No caso de *Mr. Holland, adorável professor*, Glenn (Richard Dreyfuss), desde as cenas iniciais do filme, apresenta-se cansado e decepcionado, pois pensava que nessa profissão disporia de tempo para compor sua sinfonia, com a qual alcançaria o sucesso, a fama e o dinheiro. No primeiro dia de aula ele reclama: “*Que tipo de gente vai para o trabalho às 7h30 min?*” “*Isso é idéia de maluco.*” *Isso não é minha praia*” “*Estou nervoso*”, ao que a esposa diz: “*É só um trabalho, se não funcionar, tente outra coisa*”.

Parece haver relação entre estas instituições de seqüestro analisadas por Foucault (1996c) e as instituições totais e vorazes anunciadas por Alvarez-Uría (1996a)³¹, pois essas instituições se ocupam de toda a dimensão temporal da vida dos

Hollywood, em 16 de maio de 1929.

³⁰ Na mitologia grega *Cronos* é o deus do tempo que devora seus filhos (René Ménard, 1991).

³¹ O autor parte dos conceitos de L. Coser (instituições vorazes) e E. Goffmann (instituições totais).

indivíduos ao mesmo tempo que vão controlando o corpo dos indivíduos. É Foucault (op.cit.) que pergunta: “por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obriga as pessoas a se lavar? (p.119)”. Assim o tempo de vida se transforma em tempo de trabalho e o corpo em força de trabalho.

No processo de transformar os protagonistas do ensinar em heróis, milagreiros e vilões, Hollywood apresenta os heróis e milagreiros como modelos de virtude, são verdadeiros sacerdotes e sacerdotisas em contraste com o conjunto de professores e professoras desses filmes que são apresentados como apáticos, vencidos pela burocracia, sem interesse pelos alunos e alunas e que são representados como os vilões dessas histórias. Os heróis e milagreiros vivem uma grande missão, um grande sacerdócio, os vilões são expostos para colocarem em evidência a excepcionalidade dos heróis e milagreiros. Hollywood parece criar, através de sua cinematografia, significados que confirmam o magistério como vocação e também apresenta os homens como a melhor solução para o exercício da docência com turmas de jovens violentos. A mulher quando não possui habilidades nas artes marciais para sua defesa pessoal, precisa ser substituída por um homem, como no caso de *O substituto* em que a professora Jane é substituída por Mr. Smith. Isto não acontece em *Mentes perigosas*, filme no qual LouAnne é uma oficial da marinha e dá provas dessas habilidades, tornando-se também capaz de enfrentar turmas violentas e indisciplinadas. Além dessas representações, a formação específica para exercer o magistério parece supérflua, o que é valorizado é uma suposta tendência natural, uma vocação, um “chamado” para o exercício do magistério.

Em recente pesquisa sobre a revista *Nova Escola*, as pesquisadoras³² apontam para uma representação marcante desenvolvida por essa mídia na fabricação de subjetividades femininas para o magistério, isto é, a revista pratica uma pedagogia com características de receituário, a qual coloca o/a professor/a numa condição de busca por receitas para sua ação pedagógica, prática que não é observada em outras profissões. O/a professor/a aceita muito facilmente que todos os segmentos da sociedade lhe digam o que fazer no seu trabalho de ensinar. Há uma aceitação por parte do/a professor/a desta situação como se ele não soubesse o que fazer e estivesse esperando que outros lhe dissessem como vencer as dificuldades. Algumas mensagens da revista são

³² Trata-se da pesquisa já referida, desenvolvida pelas pesquisadoras Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Silveira Hessel (1997, 1998).

endereçadas especificamente para a professora, sugerindo a ligação com os afazeres domésticos. As autoras concluem supondo que:

profissões feminizadas são alvo de discriminações — menor remuneração, menor valorização social, maior controle e direção exercido sobre seu processo de trabalho — que pressionam seus agentes a manter-se em posições sociais com menor projeção e sujeitas a determinações que têm origem dentro e fora de seu âmbito de ação. (mimeo./1997).

Observamos que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira contribui com esse sentido: um médico, um fazendeiro, qualquer profissional com curso superior poderá exercer o magistério. O que estou dizendo é que os filmes hollywoodianos produzem representações em conexão com nossas práticas sociais. Esses discursos emergem neste determinado momento, porque são possibilitados pelas práticas sociais. Foucault nos diz isso quando fala das condições de possibilidade de um discurso, então, as práticas devem estar mostrando toda essa relação do magistério com um discurso de crise, de caos, que permite que outros profissionais nos digam como ensinar com competência. Ou, ainda, há certas condições para que diferentes artefatos culturais, como as revistas e o cinema nos proponham receitas, “modelos”. Há, entre nós, todo um debate sobre o trabalho docente que valoriza o processo de estudo e pesquisa desse profissional e que não pode ser desconsiderado.

Hollywood, como “legítimo” representante da cultura ocidental e do sistema econômico que dá sustentação aos “avanços” dessa cultura, privilegia medidas que favorecem o lucro também nas histórias de seus filmes. Por que gastar em formação específica quando pode contar com profissionais do mercado para a tarefa de ensinar e, muito melhor ainda, dando ao ensino, a marca do mercado? A luta pela valorização do magistério não se dá sem resistências, avanços e retrocessos. Hollywood com essa representação privilegia pensar no magistério como uma profissão que qualquer um pode exercer, basta ter alguns “dons” e habilidades especiais e, essas, como se pode ver nos filmes, não são intelectuais. A competência específica é substituída por heroísmos e milagres. Desta forma, todo o processo de formação docente é desvalorizado por Hollywood. Esse centro cinematográfico privilegia em suas histórias as ações isoladas, só em dois filmes os professores estão em reuniões e essas não são reuniões de estudo, no filme *A história de Marva Collins* é o lugar onde ela se insurge contra a burocracia escolar. Vejamos como Marva se posiciona frente à direção da escola e de seus colegas, quando procura uma forma de encaminhar uma discussão, que contemple os problemas

do cotidiano da escola, momento em que o diretor retoma a pauta de reuniões para decisões burocráticas. Chega o diretor e anuncia:

— “*Colegas, colegas! Temos que entregar os relatórios federais no dia quatro. O prazo final foi na última quinta, eu só tenho sete e três estão incompletos*”. Ao que Marva intervém: — “*Senhor, pode-se fazer alguma coisa sobre alarmes falsos?*” O diretor irritado responde: — “*Alarmes falsos não estão na nossa agenda, terá que esperar para tratar disso.*” Ao que a professora argumenta: — “*Tivemos mais de um deles hoje. Já é o sexto alarme desta semana. Na semana passada tivemos oito. Não podemos fazer nada sobre isso?*” O diretor enfurecido diz: — “*Senhora Collins, deveríamos estar conversando sobre os registros e os relatórios federais. O prazo final foi a semana passada e alguns de vocês ainda não entregaram.*”

Em *Mr. Holland, adorável professor*, as discussões realizadas nessas reuniões são mais de ordem financeira e surgem quando são debatidas formas para a escola sobreviver e para manter as disciplinas de cunho humanístico fazendo parte do currículo.

Em nenhum desses filmes analisados aparece o processo de formação profissional do/a professor/a, contribuindo assim para produzir um sentido de milagreiro, de missionário de um auto-didata para a profissão docente. O máximo é apresentá-lo/a corrigindo trabalhos, ou procurando em livros solução para seus problemas disciplinares e de aprendizagem dos alunos e alunas. LouAnne, em *Mentes perigosas*, lê um manual com o título: “Controle da disciplina” e Mark, em *Ao mestre, com carinho*, procura em um livro: “Ensinando aos mais lentos” e adormece na poltrona, refletindo sobre como enfrentar os problemas da turma. Na maioria dos filmes, as ações pedagógicas são naturalizadas como fazendo parte do carisma do professor ou da professora e se dão por intuição como no momento em que no filme *Ao mestre, com carinho* o professor Mark se enfurece, perde o controle com a turma, sai da sala e desafia com uma colega. É nesse momento de raiva que ele encontra a solução, quando diz a palavra *jovens*. Decide que irá chamá-los e tratá-los como adultos e desse momento em diante transforma sua atuação em sala de aula.

Vários filmes trabalham com essa representação: em *Um tira no jardim de infância*, o professor John Kimble é um policial; em *Ao mestre, com carinho* o professor é um engenheiro que não consegue emprego e no fim decide abandonar a profissão e assumir o magistério; em *O substituto*, o professor é um guerrilheiro, ex-combatente no Vietnã; em *O substituto 2* é “um mercenário com idéias próprias sobre justiça” Em *Mentes perigosas* a sinopse anuncia: “*LouAnne Johnson é uma oficial da marinha que abandona sua carreira militar de nove anos para realizar um antigo sonho: tornar-se*

professora de inglês”; em *Curso de férias* o técnico da equipe de esportes vai ensinar inglês para a turma em recuperação durante as férias; John Kimble (Arnold Schwarzenegger), em *Um ira no jardim de infância*, é “um dos elementos mais durões da força policial” dos EUA. Nenhum desses filmes apresenta ou valoriza o processo de formação docente. Muitos filmes em que o enfoque principal não é a escola, por exemplo, *Mudança de hábito 1* e *Os deuses devem estar loucos*, essa representação também se faz presente, de uma cantora de casa noturna e garota de programa (*Mudança de hábito 1*) surge a freira e professora de música até o caso da jornalista que vai ser professora numa tribo africana, pois para ser professora qualquer formação basta. “*Aceitam qualquer uma desde que saiba ler e escrever*”. Com isso não estou negando a possibilidade de esses fatos acontecerem, mas meu argumento é que pela forma que aparecem e pela continuidade e recorrência dessas representações nos filmes hollywoodianos eles produzem significados que se instituem como verdades no processo de constituição da identidade profissional dos docentes, não podemos esquecer que essas representações não apenas re-apresentam os fatos, mas os constroem.

Retornando à caracterização desse santo apresentado por Hollywood, outra marca que distingue um santo de um simples mortal é sua distância dos problemas cotidianos, principalmente daqueles que envolvem vantagens econômicas, é preciso ser um abnegado. Hollywood ao mostrar a representação de sindicato, e até mesmo em não apresentar essa instância como necessária à organização do magistério, contribui para produzir esse sentido. O sindicato aparece em apenas dois filmes: *Meu mestre minha vida* e *Escola da desordem*. São representações que colocam esse espaço de organização dos/as profissionais como uma associação corrupta e que na hora em que o associado precisa não encontra auxílio. O sindicato, na figura de seu presidente ou conselho, dá as costas ao educador ou educadora, preferindo a posição da escola, isto é ficar ao lado da direção, sem considerar os direitos do associado, enfim, os sindicatos são associações corruptas e que não assumem a defesa do herói.

É comum nesses filmes o uso de música que junto com cenas de agradecimento dos/as alunos/as aumenta a “santidade” do/a professor/a levando o público espectador às lágrimas. Esse é um sentido cultivado por nossa sociedade — no dia do/a professor/a são comuns a mensagens em jornais e revistas que enaltecem esses personagens, são textos hagiográficos, verdadeiras biografias de elevação desses seres que pela descrição não se parecem com humanos. A sinopse do filme *Mr. Holland, adorável professor*

chama atenção para essas representações: “Uma história sensível que emociona e leva o público às lágrimas”. “Emocionante”.

Como já referi anteriormente, a música em um filme procura aumentar o efeito de realidade e em alguns, especialmente, como no caso de *Mr. Holland, adorável professor* a música é apresentada em abundância, dando para a vida de Mr. Holland a dimensão de paixão e dedicação, criando um clima de sentimentalismo e nostalgia dos anos 60 e da história passada, dos “verdadeiros” anos em que a educação esteve em alta no colégio J.F.K. Ao lidar com emoções que falam de fidelidade, de reconhecimento, de tragédia, de fatalidade, de beleza, de sensibilidade e de ingratidão, vai permeando as imagens com músicas selecionadas que remetem ao tempo narrado. Apresenta, além de músicas de grandes compositores clássicos, também composições populares como as canções de John Lennon (*Imagine* e outras), esse filme constrói um cenário sentimental e emocional.

A escola apresentada na maioria dos filmes está organizada sob os parâmetros da Modernidade, com as rotinas, calendários, sinetas, relógios demarcando um espaço e um tempo que institui medidas, momentos, espaços específicos e especiais, segurança, deslocando esse enquadramento Hollywood apresenta um professor e uma professora que se superam, que não são iguais aos demais, e a fórmula é simples, basta querer e esforçar-se, trabalhar duro. Mr. Holland é um músico fracassado, que não consegue atingir o sonho de ser um grande músico, então surge a grande missão de sua vida. Inclusive a música “*Beautiful boy*” de John Lennon, que Glenn (o professor) canta para seu filho surdo, tem um verso que diz: “*life is what happens while you’re busy making other plans*”, ou seja “a vida é o que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos”, então, a vida de Mr. Holland, a “verdadeira”, é ser professor. Na sinopse do filme é anunciado: “Ele acaba descobrindo sua verdadeira missão na vida: ensinar os jovens a amar a música.” Portanto, este deslocamento está apoiado também em posições caras à Modernidade, ou seja, na possibilidade de um lugar privilegiado em que alguns e algumas “iluminados/as” detêm o saber e o poder.

Dalton (1996) destaca que o bom professor e a boa professora são para Hollywood personagens que se situam fora do grupo convencional, personagens que se diferenciam da maioria. Eu diria que as imagens, cenas e música colocam os protagonistas do ensinar como heróis por que as histórias dos filmes são desafios que os impulsionam a realizar uma grande missão, para qual usam o discurso salvacionista.

Esses filmes mostram, geralmente nas cenas finais, o reconhecimento dos/as alunos e alunas e da comunidade, produzindo o sentido da “missão sagrada” desses personagens, que conseguem uma gratificação muito maior do que os salários possam proporcionar: o reconhecimento da comunidade escolar. No filme *Mr. Holland, adorável professor* o prêmio do herói e santo é descrito como um sucesso que assume proporções “além da riqueza e da fama”. Essas são as palavras pronunciadas por sua ex-aluna, a quem tinha auxiliado a vencer dificuldades no domínio do clarinete, e que agora, trinta anos depois, o reencontra, ela como governadora do estado onde vivem e ele como professor aposentado compulsoriamente:

“Por que alcançou um sucesso além da riqueza e da fama? Olhe em sua volta! Não há uma vida aqui que o senhor não tenha influenciado. Cada um de nós é um ser humano melhor por sua causa. Nós somos a sua sinfonia. Somos a melodia e as notas do seu opus e somos a música de sua vida”.

Há outros filmes em que são comuns essas representações. Em *Ao mestre, com carinho* o final do filme é de agradecimento e homenagem ao professor, na continuação do filme, isto é, na parte 2, as cenas iniciais mostram a homenagem pelos trinta anos de trabalho do professor e finaliza com a formatura e encaminhamento dos alunos e alunas para atividades profissionais. Em *Sociedade dos poetas mortos* toda a narrativa contribui com representações que marcam o trabalho do magistério como sacerdócio, não é preciso ser remunerado, pois a docência oferece mais compensações do que o salário. Essa também é uma representação comum em filmes como *Conrack*, *Mr. Holland, adorável professor* e *Escola da desordem* em que os professores — Pat Conroy, Glen Holland, Alex — dão a vida pela escola, lutam, e mesmo tendo que se afastar dela por demissão ou aposentadoria, são reconhecidos pelos alunos e alunas ou pela comunidade, e isto é representado como mais importante. Partem, às vezes, para outros lugares onde a vocação possa ser exercida, em que o sacerdócio transforma-se na grande missão de suas vidas. Essa é uma representação que prejudica que o magistério se estabeleça como uma profissão. São marcas de um tempo e espaço modernos, em que as relações de poder funcionam de forma disciplinar. O docente é subjetivado, é construído para ocupar esses espaços e tempos que nos falamos de competição, de individualismo, de missão, de sacerdócio.

Em todos os filmes essas representações são recorrentes, mesmo que os personagens tenham sido demitidos, como no caso de *Conrack* em que a gratificação se expressa no próprio discurso do professor que reafirma: “*Quanto aos meus alunos:*

creio que eu não mudaria a qualidade de vida deles. Nem alteraria o fato de que não tomam parte no país que não os quis, que falhou com eles. Só sei que senti muita beleza ao lado deles.” Ou pelos próprios alunos e alunas que preparam uma despedida emocionante quando colocam a quinta sinfonia de *Beethoven* para traduzir o sentimento que estão experimentando com a separação. É comum nestes filmes a construção desse clima de emoções proposto sempre pela luta que travou o herói ou heroína, pela bondade, pela doação e pela forma que esses personagens se relacionam com os/as estudantes e ou com a comunidade. Representações essas que ajudam na constituição e fortalecimento do sentido de sacerdócio para o trabalho docente.

Para tornar-se um herói é preciso que o professor tente seguir a verdadeira vocação, “o chamado”, exercer um sacerdócio que vem crescendo com o sentido de paternidade ou maternidade. Terá melhor atuação ainda quando se considerar um pai ou uma mãe para esses alunos e alunas. No filme *Mr. Holland, adorável professor*, por exemplo, Meister — o professor de educação física — quando questionado sobre sua situação de solteiro, diz: *“Meus alunos são como meus filhos”*. Em *Sociedade dos poetas mortos*, o professor John Keating também vive como celibatário, interno junto aos alunos (uma escola só de meninos). Um filme que ilustra essa representação é *Em nome de Deus*, onde o professor (filósofo) é castrado por ter relações sexuais. O professor deveria manter o celibato. Mr. Holland é casado, mas sofre com essa duplicidade de papéis. Vejamos o que diz em uma cena onde discute com sua esposa, depois de ter faltado a um compromisso com o filho: Esposa: — *Você sempre tem um motivo. Quando não é a peça é a banda, é correção de provas ou reunião com alunos.(...) Por que as outras crianças importam mais do que a sua?* Professor:— *Sou professor!* Esposa: — *Você é pai dele!* Professor:— *Sou as duas coisas! Se faço isso, o decepciono. Se faço aquilo, é a escola! Como agradar a todos?*

O professor exemplar é apresentado simultaneamente como mestre, modelo de virtude, disciplina, conhecimento e deve viver a docência como um sacerdócio, como uma missão. “Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas” (Louro, 1997, p.93). Assim apresentam-se as origens da profissão docente. Essa mesma autora declara que no Brasil também a instituição escolar surge primeiramente como masculina e religiosa, tendo nos jesuítas o modelo de ensino. Já, nos EUA, o modelo pedagógico veio dos pastores protestantes, que tinham grande prestígio e respeito devido a vocação religiosa

(Costa, 1995a). Talvez por isso essa representação ligando docência e religião ainda seja recorrente nos filmes de Hollywood.

Como já discuti nessa dissertação, parece que esses filmes hollywoodianos têm um destino preferencial: são histórias de ação que se enquadram nos filmes procurados por adolescentes e também servem como “modelos” como inspiradores de novas relações seja no magistério ou nas relações entre pais e filhos. Isto se constata pelas recomendações dos filmes e também pela procura nas videolocadoras e centrais de vídeos nas instituições de ensino, que disponibilizam esses filmes para escolas e professores/as. Três filmes são indicados como livres: *Um tira no jardim de infância*, *Ao mestre, com carinho parte 2* e *Mr. Holland, adorável professor*, sendo que os filmes dublados *Conrack* e *A história de Marva Collins* e em outros três filmes (*Escola da desordem*, *Momentos decisivos* e *Meu mestre minha vida*) não encontrei essas referências. Os demais, são filmes indicados para idades que variam de doze a dezoito anos.

O que justificaria essas representações apresentadas por Hollywood de professores e professoras sem formação específica atuarem no magistério, e de profissionais aceitarem que qualquer leigo possa “receitar” modelos e formas de atuação pedagógica? Parece que essas representações possuem alguma relação com o processo de feminização do magistério. Considerada uma profissão feminina, e, portanto, com menor poder de legitimação do que aquelas profissões ocupadas pelo sexo masculino o magistério aceitaria assim essas interferências. O magistério, como profissão feminizada, estaria dentro de um consenso social que atribui às mulheres características de passividade as quais aceitariam qualquer interferência na sua profissão, pois internalizam o conceito social de que são menos capazes do que os homens, uma vez que as profissões ditas masculinas são mais valorizadas (Costa e Silveira, 1997).

Outro aspecto que pode estar relacionado com esta certa condescendência em aceitar que qualquer leigo possa exercer o magistério são as práticas exercidas por conta dos movimentos de alfabetização, verdadeiras jornadas em que pessoas das mais diferentes profissões são chamados a ensinar. São famosos e marcantes os movimentos como os da Nicarágua, em que o povo foi chamado a enfrentar uma batalha contra o analfabetismo. Aqui no Brasil são exemplares os movimentos de alfabetização, em que o mais marcante foi o desencadeado pelo educador Paulo Freire. Esse movimento, inclusive, foi marcado como um espaço não governamental, uma educação não institucional, em que sindicatos, associações de moradores, todos poderiam aprender e,

também ensinar, através das monitorias e das comunidades de base. A docência vem sendo exercida também por leigos, o que não é comum em outras profissões.

Estas são práticas que parecem estar ligadas também ao primórdios da profissão do magistério, que teve inicialmente uma origem religiosa e masculina. O espírito catequético da educação jesuítica no Brasil e da missão dos pastores protestantes nos EUA parecem marcar essas representações. É preciso levar a palavra de Deus, catequizar, é preciso iluminar, tirar das trevas, e isso pode ser realizado por homens e mulheres desde que tenham o “dom”, certas virtudes e que aceitem a missão.

Parece que a interferência de outras profissões na prática do magistério, assumindo a função de ensinar na escola, ocupando o lugar como professor ou professora pode ser atribuída, além da feminização do magistério a essa relação e manutenção com as características apontadas na origem da profissão do magistério, ou seja, sua ligação com a religião. A ligação com o discurso religioso é forte, basta lembrarmos o que o discurso religioso proclama: Cristo chamou seu discípulos os quais deixaram casa, profissões e seguiram o mestre, levando sua mensagem ao mundo. O magistério conserva essa marca religiosa, esses filmes parecem dizer “qualquer um/a pode ser professor/a”, basta aceitar a missão. No filme *Meu mestre minha vida* o diretor Joe Clark faz uma declaração aos pais e mães sobre o seu chamado: “*Ouvi o trovão explodir! Senti ondas invadindo inundando a minha alma. Cai de joelhos e gritei: Meu Deus por que me esqueceste?*”. A câmera foca o diretor Joe Clark com gestos grandiosos e mãos elevadas como se estivesse numa igreja realizando um sermão. Também em *O substituto* Mr. Smith, diz para os/as alunos/as: “*Sou o responsável por esta classe. Sou o guerreiro chefe! Sou o Deus impiedoso do meu universo. Quem tirar onda comigo vai sentir a minha ira*”. Penso que essas representações são marcantes nos filmes hollywoodianos porque ainda não foram suficientemente desnaturalizadas em nossas práticas. Elas ainda continuam existindo como “verdades”, moldando e dando sentido ao magistério em nossa cultura.

Além de *outsider* e herói solitário, os professores hollywoodianos são caracterizados como alguém que se destaca pela sua magnanimidade, liderança, bondade. São apresentados como modelos de virtude, portadores de um conjunto de muitas qualidades. O nome do filme *Mr. Holland, adorável professor*, em português, confere a qualidade de “adorável” ao referir-se ao professor” ou mesmo no original “*opus*” refere-se à trajetória, à obra de Mr. Holland. As versões em português dos títulos dos filmes primam por dar um tom comum às propagandas, com objetivo de

vender, chamar o público. Alguns expressam agradecimento e admiração, como por exemplo: *Ao mestre, com carinho* e *Meu mestre minha vida*.

Giroux (1996), ao comentar o filme *Kids*, nos alerta sobre a influência na concepção do filme da própria história pessoal do diretor Larry Clark, que foi um adolescente infeliz. *Mr. Holland, adorável professor* também surgiu da concepção do roteirista Patrick Duncan, que, certo dia, preso no trânsito, ouve no rádio uma notícia sobre contenção de gastos com programas escolares e o número de professores/as do estado. Ele relata que se deu conta de como seus professores/as foram importantes na sua vida, e que a coisa mais importante que os adultos podem fazer é dar uma educação a seus filhos, embora, nesse caso, a experiência de Duncan não tenha sido com uma professora tida como modelo de docilidade e bondade. Ele mesmo relata que cresceu numa família de trabalhadores de Michigan, sendo o mais velho de doze filhos e teve uma professora especial: “Sua reputação era de ser a mais inflexível e desprezível das professoras do 2º grau, mas foi ela quem comprou meus livros e doou roupas de seu próprio filho que não podia mais usá-las.” Richard Dreyfuss (Glenn) também descreve a professora que o marcou: “Ela se chamava Sra. Wilcox. Era inflexível e um tanto amarga e parecia que não gostava muito de mim — ou de ninguém, mesmo. Entretanto, minha admiração por Shakespeare, pela literatura inglesa e pela língua veio dela. Ela tinha uma verdadeira paixão pelo que fazia”³³. Essas narrativas, embora guardem mais semelhança com àquelas que acontecem nas escolas, são também mais uma versão sobre o que significa ser professora e professor. Digo isso porque elas não apresentam a depuração feita por Hollywood, que produz, em seus filmes, apenas a excelência o “modelo” de perfeição caracterizando, enquadrando os “bons” professores e as “boas” professoras, em heróis e milagreiros e os “maus professores” como vilões. Parece que entre esses dois extremos, entre heróis e vilões, há uma série de outras versões que podem ser narradas sobre os/as professores/as.

Diretor manda, diretora cuida

—“Preciso ir. Tenho que dar banho numa das garotas da Clinty.
— Por quê? — Estão reclamando, não a querem. — Qual o problema? — Higiene pessoal. Quatorze anos e não tem jeito.
Você tem sorte. (referindo-se ao professor). O que as mulheres

³³Dados obtidos na Internet no seguinte endereço:
<http://www.movieweb.com/movie/mrhollands/mrholland.txt>

não fazem”. (Excerto do diálogo da diretora da escola com o professor Mark no filme Ao mestre, com carinho).

É peculiar a forma que Hollywood posiciona a professora em postos de chefia e a representa nestes filmes, além das falas é interessante a observação das imagens, pois neste sistema, o significado é construído através dessas linguagens. Neste filme do qual escolhi a epígrafe acima — *Meu mestre minha vida* — a diretora serve cafezinho, e está com um uniforme tipo guarda-pó enquanto o diretor, no mesmo filme, ocupa um lugar diferente, está no gabinete, poucas vezes vem para junto dos professores e das professoras. Também em outros filmes essas cenas são comuns. Destacaria, como exemplo, *Mentes perigosas*, narrativa na qual a mulher assume um espaço junto aos colegas em que sua função é dinamizar o processo educativo, ao homem que também ocupa um gabinete, estão reservadas as decisões de demissão, de organização da escola e de administração geral.

Recentes pesquisas³⁴ mostram que a mulher ocupa no mercado de trabalho um amplo espaço, mas que, muitas vezes, não tem o mesmo salário quando desempenha as mesmas funções que o homem. Quanto às posições de chefia também são ocupados em menor proporção pelos homens. Esse panorama também se verifica nesses filmes, mas o mais marcante é a forma como a mulher ocupa essas posições. Aparece sempre mais afetiva, mais acolhedora, desenvolvendo uma forma de trabalho mais ligada ao sentido familiar.

Se entendermos essas representações como construções culturais é importante que se pense também o quanto somos levados/as a admitir que as mulheres vêm ocupando esses lugares “naturalmente”. O que as faz muitas vezes serem preteridas por um homem na mesma função no trabalho, pode estar relacionado com sua forma de assumir essas representações sociais como determinação biológica, quando assume a mãe, a companheira afetiva, em detrimento da profissional. Por exemplo, são comuns as queixas nas escolas e outros lugares de trabalho em que a mulher, do local do trabalho, gerencia sua casa, atendendo filhos, filhas e muitas vezes, até a empregada pelo telefone, o que não é comum acontecer com os homens. Não se está afirmando que as relações afetivas não devam permear o ambiente profissional, ou até, que as ações citadas não possam acontecer. O que se quer é questionar esse lugar tomado como “natural” e “original” para o afeto e para as ações femininas. Com esse exemplo não

³⁴ Ver Blanco (1998), *Folha de São Paulo*, 13/ nov., 1998, p.3. ou ainda, Vianna (1998).

quero emitir nenhum juízo de valor, mas mostrar que muitas formas culturais são tomadas como naturais e assumidas como tal, em favor de um discurso da afetividade ou da masculinidade ou de tantos outros, que nos posicionam em pólos distintos, como se não fosse possível coexistirem dentro de cada sujeito uma multiplicidade de jeitos de ser, de viver, de ser homem e mulher, ser professor e professora. O processo de profissionalização da mulher fica prejudicado enquanto se continuar marcando seu fazer profissional com esses registros, que colocam as mulheres em arenas tão separadas do masculino, como se ser afetiva fosse seu patrimônio apenas³⁵.

Sociedade dos poetas mortos apresenta um colégio americano fundado em 1859. Um internato masculino, lugar onde as famílias deixam seus filhos nas mãos dos professores que responsáveis pela sua educação, providenciam na assimilação dos princípios da tradição, excelência, honra e disciplina como uma forma de continuação e ampliação do trabalho das famílias. O espaço e tempo desse colégio define marcas sobre o gênero. O feminino não tem espaço e nem tempo, os professores são homens, a direção da escola é masculina, as mães não marcam presença, apenas aparecem nos momentos de despedida e numa cena em que a mulher é conivente com o autoritarismo imposto pelo poder paterno. Na cena na qual Neil (um dos alunos) é levado para casa por seu pai, que determina que vá para a Escola militar, a mãe não demonstra carinho, não intercede, é uma presença nula tanto em afeto como em posições. A imagem que aparece é de uma mãe que usa o álcool e o cigarro nos momentos tensos para resolver seus problemas. Uma mãe que deixa o pai usar o argumento “isso é importante para a sua mãe” para justificar a pressão sobre o filho, obrigando-o a decidir-se profissionalmente conforme o desejo do pai.

Contrariamente aos estudos e pesquisas que afirmam ser o magistério um trabalho realizado majoritariamente por mulheres, a maioria dos filmes que selecionei para análise, não confirmam este dado. Dos dezesseis filmes selecionados, apenas quatro possuem a mulher representando o papel principal como professora, assim mesmo, em um deles ela é substituída por um homem como acontece em *O substituto*. A predominância soberana da mulher no magistério não se verifica nesses filmes analisados.

Poderíamos pensar que Hollywood, ao produzir filmes em que coloca uma maioria de homens para os cargos de professores estaria tentando subverter essa lógica e

³⁵ Ver em Costa e Silveira (1997) na pesquisa sobre a *Revista Nova Escola* a análise do afeto e

talvez ajudando a revisão da suposta tendência “natural” das mulheres para o ensino. Mas com um pouco mais de atenção podemos também chegar a outras relações; a professora é incompetente para lidar com as situações que aparecem nos filmes. Por exemplo, em *O substituto*, a professora Jane (Diane Verona) é substituída por Mr. Smith (nome fictício) cujo nome é Shale (Tom Berenger), um mercenário do governo americano que assume o seu lugar. Essa substituição se dá em função de a professora não ser capaz de enfrentar a situação, como gangues, violência, etc. A própria sinopse do filme chama atenção para esse fato: “*Duke High School não é uma escola normal. Na verdade, é um perigoso reduto do crime onde imperam o medo, a violência, as armas e as drogas. Mas Shale também não é um professor normal.*” Os parâmetros da normalidade e anormalidade, o certo e o errado, o bom e o mau, são representações que o filme cria em sua narrativa, questões ressaltadas tanto por Said (1990) como por Pratt (1992), em seus respectivos trabalhos, como uma forma de colonização do outro sob o seu ponto de vista, objetivando tudo que sai do padrão como “exótico”, “primitivo”, “excêntrico”. No filme *Mr. Holland, adorável professor*, a diretora Helen Jacobs (Olympia Dukakis) é uma mulher. Até poderíamos nos surpreender ao pensar que a mulher foi colocada em posto de chefia, o que não é muito comum, mas ao seu lado está um homem que é vice-diretor principal e assume o cargo assim que Helen aposenta-se. Mas é sobre a diretora que desejo me deter mais um pouco na análise. No filme cabe a ela a função de proteger os alunos e as alunas, supervisionar o ensino, gerenciar o corpo docente, ocupar o papel de guardião. No filme *Mr. Holland, adorável professor*, destaco as seguintes falas: “*Quero um plano de curso na sexta-feira*”, “*Magistério não é uma ocupação*”, “*Eu o venho observando há 4 ou 5 meses. Nunca vi em professor correr tanto para o estacionamento depois da aula, com mais rapidez e entusiasmo do que seus alunos*”. “*Você é entre os professores o meu preferido*”.

Louro (1997) afirma que “a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (p.88). E enfatiza que os discursos pedagógicos, legislação e normatização aproximam as práticas escolares às relações familiares que devem estar embasadas em afeto e confiança, guardando semelhanças com a atuação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes. Por outro lado, essa autora enfatiza a marca masculina da escola, pois lida com o conhecimento que historicamente foi produzido pelos homens.

Esses argumentos são endossados por Costa (1995a) que, em seu livro sobre o trabalho docente e profissionalismo, explica que a associação do trabalho docente com a maternidade foi construída e reafirmada dentro da lógica do patriarcado, pois “quem se ocupa em conduzir os filhos, no lar, certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação (a pátria), ajudando-os a se tornarem cidadãos”. Também Louro (1997), ao tratar do processo de feminização do magistério cita as diferentes representações das professoras que passaram a ser identificadas como “solteironas, tias, gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação” e quanto aos professores, as representações mais comuns foram como “bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos...” (p.93). Marcando a gênese do magistério como profissão masculina, diz a referida autora que são, a seguir, as mulheres sós (solteironas, viúvas...) que primeiro assumem o magistério, pois o casamento e a gravidez sofriam uma forma de censura. Em alguns momentos chegou-se mesmo a proibir que mulheres casadas exercessem o magistério. Louro (op.cit.) refere a Lei de 1917, do Estado de Santa Catarina, que considerava indigno a mulher grávida aparecer na frente de seus alunos e alunas. A mulher, para ser professora, devia possuir alguns atributos³⁶:

Para afastar de sua figura as ‘marcas’ distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável deve ser discreta e reservada. A relativa ausência de professoras casadas evitava a ‘materialização’ de um companheiro amoroso ou de filhos e, assim, ajudava a representar essas mulheres sós como desprovidas de sexualidade. (p.106-107).

A sexualidade dessas professoras sós ficava restrita a uma vida na clandestinidade, que se traduzia numa vida pessoal obscura, uma vida sob a qual surgiam muitos comentários.

Hollywood posiciona a mulher em seus filmes em lugares tradicionalmente determinados pela cultura patriarcal, ocupando tempos e espaços interiores, fechados, regulados e que não mostram outras possibilidades para que a mulher venha a ocupar posições que a tirem desse padrão, nem no aspecto profissional, nem no aspecto afetivo ou no terreno da sexualidade. Para Hollywood, a regra continua sendo esta: “O diretor manda e a diretora cuida”.

³⁶ Também nos EUA havia um “código de bons costumes” exigido das mulheres para o exercício do



5. PEDAGOGIAS DE HOLLYWOOD

“O Senhor é como nós, mas não é. É assustador, mas legal. Entende? – Não sei como responder. Só sei que ensino as minhas verdades e é assustador lidar com a verdade. Assustador e perigoso”. (Excerto do diálogo entre aluna e professor no filme Ao mestre, com carinho).

Falar sobre as pedagogias que Hollywood desenvolve nas escolas de seus filmes é analisar as representações de tempo e espaço escolares, é, passo a passo, acompanhar como essas concepções se articulam com as relações de poder e constroem verdades, que nos constituem. Mas antes é preciso tomar alguns cuidados com o termo pedagogia. Já anunciei nesta dissertação, na parte introdutória denominada *Autoras e autores*, que estaria utilizando-o conforme definições de Giroux e McLaren (1995) quando falam de uma pedagogia crítica da representação e também conforme Steinberg (1997) quando fala da pedagogia cultural. O que quero enfatizar aqui é o alerta de Giroux (1995) quando ressalta que devemos nos distanciar dos discursos que tratam a pedagogia como “um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados” (p.138). Além do discurso de “eficiência” para caracterizar a prática pedagógica, devemos considerar a relação conhecimento, autoridade e poder. Ele ressalta, ainda, que “propor uma pedagogia é também, construir uma visão política” (p.139). Então, analisar as diferentes pedagogias propostas por esses filmes é também mostrar como se constrói uma visão política. Além, obviamente, de mostrar que a pedagogia cultural que Hollywood articula em seus filmes tem um grande poder de construir sentidos.

Pensar em como a escola moderna foi se constituindo até adquirir o estatuto pedagógico que tem hoje nos faz retroceder a algumas formas de conhecer inventadas pela espécie humana.

Varela tem procurado em diferentes estudos questionar a forma com que tomamos como “natural” sermos escolarizados. Principalmente em dois trabalhos

(1995,1996) apresenta argumentos que nos mostram como a escolarização é uma construção social e que a obrigatoriedade escolar é um processo recente naquele país — data do início do século XX. Essa autora atribui às diferentes concepções de tempo e espaço uma conexão entre os diferentes modelos pedagógicos, às formas de exercício de poder e às formas de conferir um estatuto ao saber, bem como às diferentes formas de produção de subjetividade. Descrevendo “as idades da vida”, essa autora afirma que no Renascimento a relação com o conhecimento se realizava de forma cíclica e inevitável, quando o “conhecer as coisas consistia em descobrir o sistema de semelhanças que as fazia próximas e solidárias ou distantes e incompatíveis” (p.80). O tempo e espaço eram cósmicos, mágicos e cíclicos, permitindo a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber, processo esse que se rompe, segundo a autora, em fins do século XVI.

Com a invenção da infância surge a necessidade de uma pedagogia que incorpore as novas concepções de espaço e tempo. Foucault (1995), ao descrever o poder disciplinar, mostra que no século XVIII o tempo e espaço se reorganizam em novas formas, produzindo esse poder no qual é mais produtivo vigiar do que castigar. Nesse processo ganham importância o aparato jurídico e as instâncias de normalização e, entre estas, estão as instituições educativas.

A escola passa então, através das pedagogias disciplinares, a exercer o poder disciplinar, transformando-se em instituição examinadora, normalizadora e normativa. Utilizando-se do dispositivo exame ela está apta a decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os colegiais, transformando-os em um sujeito individual.

Varela (1996) argumenta também que nessas pedagogias disciplinares as relações de poder se tornam menos visíveis e, que, em teoria, as penalizações e os castigos físicos podem ser suprimidos. Para ocupar seus lugares surgem as sanções e as correções na forma de repetição de atividades, de exercícios e ações que se tornam rotineiros. Em *Sociedade dos poetas mortos* as aulas que aparecem se contrapondo às desenvolvidas por Mr. Keating, são aulas nas quais a repetição é a tônica, como nas aulas de latim ou de trigonometria, além das tradicionais tarefas escolares como as cópias e extensos relatórios, propostas por esses professores para serem executadas pelos alunos. Como exemplo, apresento as solicitações de um professor desta academia neste mesmo filme: “ *Escolham três experimentos da lista e apresentem relatório a cada 5 semanas. As primeiras vinte perguntas, no final do capítulo I, são para amanhã*”.

Ao romper com o sentido “natural” da escola, essa autora nos mostra ainda como a obrigatoriedade da escola fez parte de um processo de integração das classes trabalhadoras, em que as crianças, principalmente aquelas das classes populares, foram identificadas com selvagens, que precisavam ser “civilizadas” e “domesticadas”. Esta obrigatoriedade também exclui outras formas de saber e de conhecimento, valorizando o conhecimento escolar como o único “verdadeiro”.

Varela (op.cit.) destaca também a pedagogia corretiva, que surge em condições históricas favoráveis — o geracionismo e o reformismo social — e pela preocupação de autores e autoras como Maria Montessori e Ovídeo Decroly com crianças anormais. Ela assim caracteriza essa transformação:

O controle, portanto, da programação das atividades e dos exames, se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo ao qual se volta já não é a disciplina exterior, produto de um tempo e um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, a “ordem interior”. (p.93).

Ela define um tipo de poder diferente, que começa a gestar-se com essas pedagogias corretivas e assume o ponto alto nas pedagogias psicológicas, o qual denominou psicopoder. Referindo-se a essas pedagogias ela enfatiza:

as pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil: a criatividade e a atividade infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos. Mas, nelas, o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação minuciosa do meio, mas em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil. (p.98-99).

Essa rápida retomada das idéias dessa autora teve o objetivo de situar o campo selecionado para análise dos filmes. Também é importante dizer que diferentes autores/as, entre eles Foucault e seus seguidores, têm apontado para a inexistência de um sujeito autônomo, portanto, quando estamos preocupados e preocupadas em saber o que Hollywood diz sobre ser professor/a, ser aluno/a, como esse centro cinematográfico constitui esses sujeitos nas relações de tempo e espaço escolares é importante que indaguemos mais sobre as pedagogias que Hollywood apresenta em seus filmes sobre a escola e a educação escolar. Como refere Díaz (1998): “O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agência de controle” (p.15).

Perguntar, então, sobre as pedagogias que Hollywood apresenta em seus filmes é buscar nesses discursos fílmicos as relações de poder, as concepções de tempo e

espaço, as diferentes formas como o conhecimento e os saberes foram se constituindo. Discursos esses que foram privilegiados nas escolas dos filmes hollywoodianos e que ao criarem significados atuam na produção de subjetividades. Silva (1998b), ao falar da relação da pedagogia com a literatura de auto-ajuda, assim argumenta: “a pedagogia pode ser definida, na verdade, como uma forma de intervenção na subjetividade, como uma forma de transformação do eu” (p.2). Investigar como isso é construído nos filmes hollywoodianos pode nos mostrar algumas relações de poder aí representadas. É esse exercício que pretendo realizar nas próximas páginas.

A velha história

As pedagogias de Hollywood privilegiam o espaço da sala de aula com recursos como quadro verde, giz, livros, mapas e globos. Nas paredes se observam bandeiras, relógios, vultos históricos, além de alguns trabalhos dos alunos e alunas ou ainda, objetos que identificam competições como fotos de equipes e troféus, além de um objeto que é predominante em todos os filmes, a bandeira dos EUA. O som peculiar é o da sineta, que em alguns filmes, como em *Sociedade dos poetas mortos*, combina com o som do sino da igreja.

A forma de aprender, apresentada pelos docentes nesses filmes, apresentam alguns deslocamentos do rotineiro ler e escrever, principalmente na ação dos heróis e milagreiros. Os exames e as provas marcam a forma de avaliar, esquadrinhar e hierarquizar o aluno e a aluna. O professor e a professora são colocados, quase sempre, na frente de um quadro verde escrito com palavras ou números, e de mapas. O professor e professora são posicionados no centro tanto na sala de aula, como em roda de conversa com colegas, alunos e alunas. Na sala de aula ocupam a frente e o centro, no filme *Ao mestre, com carinho* há ainda o local mais elevado, o estrado, onde o professor se sobressai espacialmente da turma. Essa centralidade da figura do professor/a é observada também na organização dos conteúdos de aprendizagem, nos filmes de Hollywood são os/as professores/as que decidem, solitariamente, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Os filmes hollywoodianos usam diferentes pedagogias para construir o seu modelo de escola que é centrado na figura do herói, do salvador e sacerdote. Esses personagens carismáticos e com uma grande força de persuasão e envolvimento com o

grupo de alunos e alunas são impulsionados a resolver problemas e vencer desafios. Mostram com seus exemplos, com sua forma de agir, que não há barreiras quando se quer alguma coisa, quando se decide lutar por ela, estimulando a competição e o individualismo. Não apenas aparecem as pedagogias disciplinares, mas as corretivas e as psicológicas, elas coexistem nessas histórias hollywoodianas. Mas tomam a forma uniformizada da pedagogia do herói, do salvador e do missionário, que deseja levar o aluno e aluna de um estado de “não ser e não saber” para um estado de “ser e saber”. Há uma acentuada esperança no poder da escola — do professor herói — para a salvação desses jovens. É uma escola da Modernidade, que crê na utopia e que fabrica sujeitos modernos. Embora se utilize de diferentes pedagogias elas são pedagogias que se sustentam na figura do herói.

O filme *Sociedade dos poetas mortos* mostra um modelo de escola acentuadamente guiada por princípios caros à Modernidade, onde as concepções de tempo e espaço são marcadas pelo ritmo do relógio, do tempo certo e adequado a cada função, onde o espaço é racionalizado e aproveitado para os fins da educação: educar dentro dos limites da tradição. Marcas de uma educação moderna, analisada por Nóvoa (1991, p. 115) que, ao mostrar as diferenças dentre as escolas da Idade Média e as escolas dos tempos modernos, enfatiza questões como a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos (comum na Idade Média) a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos. Exemplo disso, nesse filme, aparece em várias cenas, uma delas é quando os alunos vão fazer as refeições: o espaço é delimitado separando alunos e professores. Os professores ocupam um espaço físico privilegiado, de maior poder, onde a autoridade se exerce sobre os alunos. Nesse filme, é o professor que determina tanto o que o aluno deve saber como o que deve pensar. Analisemos essa conversa entre dois professores, Keating e seu colega na sala de refeições:

Seu colega lhe diz: — *“Interessante a aula que deu hoje!”* Ao que Keating responde: — *“Desculpe se o choquei.”* Novamente o colega: — *“Não se desculpe, foi fascinante, embora mal conduzida”.* Ao que Keating responde: — *“Achou mesmo?”* Seu colega argumenta: — *“É um risco encorajá-los a serem artistas, ao perceberem que não são Shakespeare ou Mozart vão odiar você”.* Keating diz: — *“Não quero torná-los artistas, mas livres pensadores”.* O colega pergunta com ironia: — *“Livres pensadores ao 17 anos? (sorri)”* Keating retribui: — *“Não pensei que fosse cínico.* Novamente o colega: — *“Não sou cínico, mas realista. Mostre-me um coração livre de sonhos tolos e lhe mostrarei um homem feliz”.* Keating emenda: *Só no sonho ser livre o homem poderá. Sempre foi assim e assim sempre será”.* Colega pergunta: — *“Tenson?”* Keating enfático: — *“Não, Keating!”*

Keating foge dos métodos ortodoxos, preferindo estimular seus alunos para uma forma existencialista de viver, mas mesmo querendo que seus alunos sejam livres pensadores, sua atuação não o livra da imposição de sentido e regulação dos mesmos.

Silva (1993) nos alerta que esse ponto de vista privilegiado apontado pela pedagogia crítica — fazer com que os/as educandos/as pensem criticamente — é colocado em xeque do ponto de vista pós-moderno, pois se isso é uma determinação deixa de ser “pensar por si”. Isso é lembrado por Silva (op.cit.) quando faz comentários sobre as cenas do filme *Sociedade dos poetas mortos*, nas quais o professor Keating leva de uma forma autoritária os alunos a pensarem por si mesmos. A cena que passarei a descrever desenvolve-se na sala de aula e o professor Keating está mostrando toda a sua indignação com a forma de conceber poesia pelo autor do livro, que propõe que se calcule a área do poema. Depois que um aluno termina de ler a página de um livro de literatura ele diz:

“Excremento! É o que penso do senhor Pritschkard. Não estamos medindo canos, é poesia! (...) Quero que arranquem esta folha! Arranquem a folha toda! Não é só esta folha, e sim, a introdução toda. Eu a quero fora, não deixem nada. Arranquem, fora Sr. Pritschkard, Phd. Só quero ouvir o ruído de arrancar o senhor Pritschkard. Vai servir de papel higiênico, não é a Bíblia! Não irão para o inferno! Arranquem tudo! Não deixem nada.”

Como podemos observar não há nada de livre e sem imposição, uma vez que todos devem fazer aquilo que o professor pensa como melhor. É a ele que cabe dizer o que é conhecimento e qual conhecimento é válido. Com isso não estou dizendo que o/a professor/a não deva questionar os conteúdos que são colocados nos livros ou nos programas escolares, mas que essa ação evidencia uma atitude intencional, interessada e que não pode ser vista como uma atitude livre dessas relações. O professor ou a professora quando escolhem ou justificam os conteúdos selecionados é porque com essas ferramentas ele ou ela vão poder sustentar sua visão política, o discurso que o fez professor ou professora dessa forma e não de outra. Não esqueçamos que o sujeito é um efeito do poder, não há uma essência que nos distinga, o que há são múltiplas e às vezes contraditórias identidades que lutam por se estabelecer e desta forma marcam diferenças e singularidades, ou seja, nossa subjetividade e nosso lugar no tempo e espaço.

Outro aspecto enfatizado por Nóvoa (1991) como diferença entre os colégios dos tempos modernos e com as escolas da Idade Média é a introdução de um regime disciplinar em que a disciplina faz parte das práticas pedagógicas. No filme *Sociedade*

dos poetas mortos, observamos este regime disciplinar desde a entrada dos alunos no internato, na utilização da biblioteca, nos dormitórios, no refeitório. Espaços e tempos segmentados e marcados por horários e ritmos próprios, necessários ao bom desenvolvimento dos princípios do colégio, que além daqueles destacados — tradição, excelência, honra e disciplina — institui um tipo de saber próprio das pedagogias tradicionais.

Pedagogias estas nas quais o poder disciplinar engendrado pelo tempo e espaço também disciplinares produzem um saber determinado, um saber que é tradicional, um saber que produz poder e ao mesmo tempo um poder que produz saber. Este saber, nestas pedagogias tradicionais é um saber específico, é o saber “científico”. Neste filme, cursos como Engenharia, Medicina, Direito são considerados com maior legitimidade. A literatura, o teatro não são valorizados pelas famílias. Além dos cursos serem escolhidos pelas famílias, os alunos eram proibidos de participarem de atividades artísticas e culturais.

As famílias, além de escolherem a profissão, também estimulavam a preferência familiar através de práticas como oferecer presentes aos estudantes que fossem úteis para a futura profissão. No filme referido o colega de quarto de Neil — Todd — é presenteado cada ano, por ocasião de seu aniversário, com um conjunto de materiais para escritório de engenharia.

Outros aspectos que marcam a Modernidade são apresentados por Nóvoa (1991) quando refere que nesta configuração histórica há toda uma preocupação com a idade, aspecto não relevante na Idade Média, onde a idade era indiferente, em que os infantes se misturavam aos adultos. Nesse filme tanto nas turmas como nos dormitórios não se viam alunos com idades variadas.

Nóvoa (1991) lembra também a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo, e da atividade dos alunos e da utilização do espaço nesses colégios dos tempos modernos. *Sociedade do poetas mortos* mostra as aulas segmentadas, os espaços para a prática de esportes, higiene, dormitório, refeitório todos definidos e separados. Tanto a atividade dos alunos, como o espaço disponível são controlados, por horários e espaços determinados (dormir, rezar, comer, ler, higiene, etc.).

O relógio da capela durante todo o filme lembra a rigidez, a hora definida, a tradição. A música escocesa ao longo do filme evoca a “inglesidade”¹ (1997a). Outro

¹ Hall (1997a) descreve a inglesidade (*englishness*) como o discurso construído pela cultura nacional inglesa sobre o que significa ser inglês. É um conjunto de significados construídos.

aspecto que, durante todo o filme, representa esta cultura é a exuberância da natureza. Várias cenas mostram os extensos jardins, as árvores altas, a natureza que rodeia o colégio. Hall (1997a) exemplificando sobre como significar o “ser inglês”, nos diz da adoração inglesa pela natureza e pelos poetas ingleses famosos, principalmente os românticos. O filme *Sociedade dos poetas mortos* tenta fixar essa identidade, uma identidade tradicional inglesa que se impõe nas terras colonizadas, nos colégios americanos.

Mais uma diferença entre as escolas medievais e os colégios modernos, lembrada por Nóvoa (1991), é o sistema de progressão dos estudos, no qual o exame tem um papel central, aspecto esse apontado por Foucault (1995) que ao tratar do poder disciplinar apresenta provas de que este é o tipo de poder por excelência encontrado nas prisões, nos exércitos, nos asilos e nas escolas. No entanto, é a escola que através do dispositivo exame, controla, hierarquiza, governa, disciplina. Eis como se refere a esse dispositivo disciplinar:

o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. (p.171).

No filme *Sociedade dos poetas mortos* as seguintes falas indicam essa preocupação:

—“Silêncio! Falange de púberes! Escolham três experimentos da lista e apresentem relatório a cada cinco semanas. As primeiras vinte perguntas, no final do capítulo I são para amanhã. Outro professor: “O estudo da trigonometria requer precisão absoluta. Quem não entregar algum trabalho, perderá um ponto na nota final”.

O filme “*Sociedade dos poetas mortos*” é uma história da tradição escolar britânica que se espalhou pelos domínios colonizados pela Inglaterra. Neste sentido, é uma história da padronização, da regulação e da busca da excelência através da competição, do ser o melhor, do ser eficiente, do ter as notas melhores, de estar nos cursos “certos”, valorizados por sua cientificidade.

Os espaços e tempos apresentados neste filme são disciplinares, produzindo uma pedagogia tradicional, na qual o poder que permeia as relações é o poder disciplinar. Quais as narrativas desse filme que fugiriam a esta regra? A grande parte do público que assiste a este filme, a própria crítica, bem como as análises desenvolvidas

nos cursos de formação de professores/as apontam o professor Keating como um “modelo” de professor, que tenta subverter o currículo padronizado e ensina aos alunos pensarem por si mesmos. A própria sinopse do filme nos diz: “ele foi a inspiração que tornou suas vidas algo extraordinário”. Agora a questão: é possível ensinar a pensar por si mesmo?

Ele representa um novo ideal pedagógico, traduzido na expressão “*Carpe diem!*”, ou seja, “*Aproveitem bem o seu dia!*” — assim como pelo encaminhamento de suas propostas de ensino que contrastam com as vigentes e que são tomadas pelo diretor como heterodoxas, uma vez que o professor Keating se utiliza de espaços não convencionais para propor atividades também pouco ortodoxas aos alunos, na busca por uma convivência democrática e maior proximidade com seus alunos.

Cenas como as que encoraja seus alunos a subirem na mesa, falarem alto para colocarem para fora o “bárbaro” que habita dentro deles, ou, ainda, quando os estimula a arrancar páginas de um livro de literatura, referindo-se ao conteúdo dessas como “excremento” nos falam de um outro tempo e de uma outra concepção do espaço escolar que não a tradicional, baseada em princípios modernos de racionalidade. Ele induz à exorcização do velho e ao desafio de buscar o novo.

Tanto a expulsão do aluno Nuwanda, como as atividades na caverna, inspiradas na antiga *Sociedade dos poetas mortos*, dirigidas no passado pelo professor Keating, podem ser representações de outros espaços e tempos, mesmo que não constituam formas isentas de poder — pois estas não existem — ou formas mais democráticas e autônomas de ensinar e aprender, uma vez que também isso não tem garantia segundo as perspectivas pós-modernas. Manifestações como essas podem ser tomadas como indícios de transformação nas concepções de tempo e de espaço na “tradicional” academia. Outros espaços e tempos que expressam deslocamentos na tradição, mas continuam reguladores e disciplinares do eu.

Passarei a descrever algumas cenas que mostram o processo de subjetivação da pedagogia desenvolvida por Keating. As cenas em que Keating está em seu quarto, olhando pela janela e vê um outro professor ocupando um espaço não convencional, o pátio, para propor atividades a seus alunos — o mesmo que no início da narrativa fílmica o havia criticado. Quando ao entrar na sala de aula para retirar seu material — pois havia sido demitido — encontra o diretor que o está substituindo questionando aos alunos sobre as páginas do livro arrancadas e o silêncio é rompido pela iniciativa do

aluno Todd que fica de pé em sua própria mesa, lembrando a prática que haviam realizado em aula com o professor Keating. Também a seqüência desta cena em que os demais alunos, seguindo o gesto de Todd, sobem na própria mesa de estudo e contestam a autoridade do diretor e a atitude deste em demitir o professor. Essas cenas evidenciam como não existem práticas isentas de poder e nem lugar privilegiado em que possamos julgá-las como as mais democráticas, as mais libertárias ou as mais justas. Elas sempre serão tomadas na sua contingência, pois se a linguagem cria significados esses são refeitos em cada prática, não há uma linguagem com um significado absoluto e universal. Esse é o grande desafio para uma pedagogia que assuma a linguagem como instituidora de significados, de “realidades”.

O tempo e espaço disciplinar foi constante na maior parte dos filmes assistidos nos quais o poder disciplinar, conforme Machado (1996), ao organizar o espaço distribui os indivíduos num território individualizado e classificatório. Esse poder também controla o tempo, sujeitando o corpo num processo de produzir o máximo de eficiência e o máximo de rapidez. No poder disciplinar, a vigilância se torna sutil através do “olhar invisível” como o do Panopticon de Bentham. “Este tríplice aspecto do panoptismo — vigilância, controle e correção — parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade” (Foucault, 1996c p.103). O controle e a vigilância não se dão apenas pela presença de muros altos, grades e guardas, mas pela execução dos “recursos para o bom adestramento” (Foucault, 1996a, p.153). Esse autor afirma que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (op. cit. p.153). A maioria dos filmes, objetos dessa análise, apresentam esse dispositivo, em alguns constitui a parte principal, a história do filme, como em *Meu mestre minha vida* e *Curso de férias*. Nos filmes hollywoodianos observa-se esse poder disciplinar através de cenas em que o controle, a vigilância e a correção se apresentam nas mais diferentes situações, principalmente, onde a preocupação com os exames é o enredo do filme. Vários filmes apresentam o exame como forma de avaliação, como dispositivo disciplinar.

Pedagogia do herói

A cultura descreve o herói como um semideus, que na mitologia é identificado como um ser imortal descendente da ligação de um/a mortal com uma divindade (deus ou deusa). Herói é um homem dotado de características específicas e ao qual se atribui poderes extraordinários pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade, etc. No feminino, o equivalente seria a heroína, mas as histórias de nosso meio são mais abundantes quanto ao gênero masculino, e nesses filmes hollywoodianos analisados também o são.

O conceito de pedagogia com o qual estou trabalhando nesta dissertação, que já foi apresentado na Introdução e neste próprio capítulo, pode auxiliar neste momento. A perspectiva cultural vê a pedagogia não como um conjunto de métodos, técnicas e conteúdos pré-estabelecidos e que se restringem ao âmbito escolar, mas como práticas que podem acontecer nos mais diferentes locais e que produzem significados diferentes conforme os diferentes momentos históricos (Varela, 1996) em que incorporam noções peculiares de tempo e espaço, poder e saber, que vão atuar na constituição da subjetividade dos sujeitos, na constituição do eu. Entendendo pedagogia neste sentido é que trago algumas cenas que poderão auxiliar a descrever essas representações produzidas por Hollywood.

No filme *Mentes perigosas* a atriz escolhida para atuar como a professora LouAnne (Michelle Pfeiffer) é uma atriz com expressão no mundo do cinema, uma estrela de Hollywood com várias indicações ao Oscar, é uma mulher bela para os parâmetros de beleza ocidental e que tem se destacado em papéis de grande versatilidade e de grande sedução, como, por exemplo, em *Ligações perigosas* e em *Batman, o retorno*. Também na história de *Mentes perigosas* ela não é uma mulher comum, pois pertence à Marinha americana, uma profissão tida como masculina e possui grandes habilidades nas artes marciais, também uma atividade que não é comumente praticada entre as mulheres. LouAnne é uma mulher que se sobressai pela beleza ocidental, agilidade física, desempenho para atuar entre gangues e enfrentar os bairros mais pobres da Califórnia em que vivem seus alunos e alunas, que são jovens agressivos e que desafiam os/as professores/as. LouAnne também se sobressai com seus métodos de ensino, ao que é contestada pela direção da escola: “*Estou considerando o fato de ser nova e não saber que ensinar karatê vai contra a política escolar, que poderá induzir a um processo judicial por lesão. Pode evitar esse tipo de erro seguindo o curriculum escolhido pelo corpo docente*”.

Assim, poderia citar vários exemplos que mostram como Hollywood produz essas representações, marcando a pedagogia desses professores e professoras com características de heroísmo e ao que estou chamando de “pedagogia do herói”.

A pedagogia desse herói se centra em estratégias e técnicas de manipulação e dominação do grupo de alunos e alunas, o conhecimento é abordado a partir dessa posição, não havendo uma discussão política e social dos conteúdos desenvolvidos, pois são conteúdos adequados para o plano estratégico do herói. Essas estratégias variam: por exemplo, no filme *Sarafina, o som da liberdade*, a pedagogia é marcada por um discurso político e revolucionário e os conteúdos desenvolvidos pela professora tentam falar do ponto de vista dos moradores da África do Sul e do povo colonizado. Observemos esta parte de sua aula:

“A guerra napoleônica. É o que o programa diz e é o que vou ensinar. O que aprendemos com isto? O exército de Napoleão, o melhor equipado, o melhor treinado, o exército mais poderoso do continente. Todos dizem que não pode ser derrotado. E o que acontece? São derrotados. Por quê? Foram derrotados na batalha? Não! Foram derrotados pelo povo. O povo pode derrotar exércitos, a história provou isto. O povo pode derrotar exércitos.”

Nas cenas seguintes a professora é retirada da sala pela polícia militar, vai presa e nunca mais retorna. São professores e professoras que se envolvem em ações heróicas e que na maior parte desses filmes têm relação com a violência, o mistério e ação (*Mentes perigosas, O substituto, O substituto 2, Ao mestre, com carinho, Parte 2, Um tira no jardim de infância, Sarafina*) ou ações de extrema doação e envolvimento (*Mr. Holland, adorável professor, Momentos decisivos, Mentes que brilham, Ao mestre, com carinho, Conrack, A história de Marva Collins*) ou, ainda, com histórias de satirização da escola (*Escola da desordem, Curso de férias*).

Outro exemplo é o filme *Conrack*, em que o professor Pat Conroy (John Voight) desenvolve uma pedagogia centrada nas necessidades dos alunos e alunas, interpretadas por esse professor como a falta de oportunidades de participarem da cultura branca americana. Com todo esse esforço do professor em deslocar os tempos e espaços da pacata ilha, ainda assim a pedagogia que desenvolve parte do ponto de vista do branco, pois era um branco numa ilha da Carolina do Sul ensinando cultura branca aos alunos daquela ilha. Mas, sem dúvida, os tempos e espaços foram diferentes daqueles vivenciados com a professora negra, que, embora integrasse o mesmo grupo de representação dos alunos e alunas como pertencente à mesma raça e com os quais dividia o mesmo espaço cultural, fora colonizada pela cultura branca e investida de um

lugar de representação na comunidade branca e agia com seus alunos e alunas a partir desta política cultural. Outras experiências foram oportunizadas por Pat Conroy em outros espaços pedagógicos além dos escolares, ampliando assim o conceito de pedagogia. Quando ensinava na praia, na floresta, no chão da escola, na festa de Halloween, na viagem de barco, nas ruas de Beaufort, esse professor fazia deslocamentos no tempo e espaço, e sua tentativa era de inclusão dessas crianças na vida americana. Quando leva seus alunos e alunas a participar da festa de Halloween, ensina a nadar, convive com os habitantes da ilha e ensina a seus alunos e alunas a convivência na ilha, Pat Conroy produz deslocamentos de tempos e espaços escolares. A pedagogia do herói se caracteriza por esse desbravamento, por essa conquista de novos lugares, desse ultrapassar fronteiras, dessa luta e competição.

Com suas histórias, em que os professores heróis, na sua grande maioria, precisam enfrentar o sistema, Hollywood indica pontos de deslocamentos do poder, embora em suas histórias geralmente o poder esteja com o sistema e permaneça com ele no final da história. Podemos constatar esses deslocamentos nas ações desses professores e professoras que enfrentam o sistema, que constroem outros significados para o tempo e espaço de seus alunos e alunas.

Muitas cenas descrevem o pouco conhecimento dos alunos e alunas, como em *Meu mestre minha vida*, *Conrack* e *A história de Marva Collins*, cujas representações são necessárias para a construção da pedagogia do herói, ou seja, são esses desafios que os professores e professoras têm que enfrentar, para que possam realizar os atos de heroísmos. Observemos as reclamações de Pat Conroy à senhora Scott, diretora da escola:

“Sete de meus alunos não conhecem o alfabeto, três crianças não sabem escrever o nome, dezoito crianças não sabem que estamos em guerra no sudeste da Ásia. Nunca ouviram falar em Ásia. Uma criança pensa que a terra é chata e dezoito concordam com ela. Cinco crianças não sabem a data do nascimento. Quatro não sabem contar até dez, os quatro mais velhos pensam que a guerra civil foi entre os alemães e japoneses. Nenhum deles sabe quem foi George Washington ou Sidney Poitier, nenhum, jamais foi ao cinema, nem subiu no morro, nem andou de ônibus, esses meninos não sabem de nada”.

Muitas outras cenas mostram a indignação desses professores heróis, que procuram romper com o instituído, com a acomodação, com tudo aquilo que não possibilita atingir seus objetivos. Nesta pedagogia do herói, há indícios de outras concepções de espaço e tempo que fogem do convencional na tradicional concepção

de pedagogia. A preponderância, no entanto, é de tempos e espaços que conduzem ao ponto determinado, ao caminho certo, que é determinado pelo herói, pois um herói, um semideus, tem solução e a forma de levar todos e todas ao caminho da “salvação”. Isso pode ser visto no filme *Sociedade dos poetas mortos* logo nas primeiras cenas, em que os colegas de Keating estão em sala de aula, em aulas de trigonometria e de latim, executadas com a solene repetição de exercícios e tarefas. Keating, por sua vez, desenvolve aulas de literatura nada ortodoxas, trabalha no pátio, na biblioteca, sobe nas mesas e incentiva que os alunos exercitem essa forma de não conformidade com o estabelecido.

O que esses filmes mostram, com certa regularidade, são as relações entre os/as professores/as e alunos/as, colegas, pais e direção. *Ao mestre, com carinho* é um filme em que o professor Mark Thackeray, além de envolver-se com seus alunos e alunas na vida pessoal, orientando em suas dificuldades familiares, prestando solidariedade no momento da morte de uma mãe de um aluno, realiza atividades de aplicabilidade na vida cotidiana de seus alunos e alunas como ensinar culinária, maquiagem e boas maneiras. Vejamos como Mark fala aos estudantes, após colocar os livros didáticos no lixo:

“Fora com eles, são inúteis para vocês. Eu me dei conta que serão adultos em algumas semanas com suas responsabilidades. Agora serão tratados por mim, e se tratarão dessa forma. Como adultos, adultos responsáveis. Seremos razoáveis uns com os outros. Conversaremos. Ouvirão sem interrupção. Quando eu acabar, poderão dizer o que quiserem, sem interrupção.(...) Seguiremos certas formalidades nessa sala de aula. Vocês me chamarão de mestre ou Sr. Thackeray, chamarão as jovens de senhorita”.

Segue falando às jovens e aos jovens, fazendo a tradicional distinção, primeiro as jovens e depois os homens, fala de higiene e conduta geral. Mais adiante, em outra cena, entra na sala e uma aluna pergunta sobre o que falarão neste dia e ele diz: *“Sobre a vida, sobrevivência, amor, morte, sexo, casamento, rebelião, o que quiserem.* O herói tem necessidade dessa relação intensa e permanente com o povo. Os/as professores/as desses filmes, apesar de suas ações personalistas, estão sempre envolvidos com os alunos e alunas, buscam de todas as formas uma relação harmoniosa e de liderança com o seu público, os alunos e alunas.

Outro filme emblemático na forma de conduzir as aulas é *O substituto*, em que o professor desarma um aluno que iria atacá-lo com um furador de gelo e dá aulas que interessam ao grupo, ao contar passagens de sua vida de guerrilheiro no Vietnã.

A fórmula para desenvolver a pedagogia do herói é contrastá-la com a pedagogia do vilão. Com isto quero dizer que Hollywood constrói suas histórias para que tenham sucesso junto ao público, e nada melhor que seguir o tradicional padrão hollywoodiano do filme de heróis e vilões, com um final emocionante em que tudo permaneça bem, graças ao poder do herói.

É, portanto, uma pedagogia extremamente centrada na figura do professor, e mesmo que seja demitido, que não tenha obtido sucesso na sua promoção pessoal como profissional e o sistema permaneça igual, o desfecho das histórias é para que o público se sinta satisfeito, pois o herói exerce também um sacerdócio e por isso ele se contenta com mais uma batalha, mesmo que não tenha onde trabalhar, uma característica que o aproxima do semideus.

Hollywood, ao produzir narrativas com um discurso salvacionista, em que o herói precisa passar por diferentes e difíceis desafios, vai desenvolvendo uma pedagogia extremamente reguladora, pois é baseada em decisões personalistas. Esses professores, na maioria homens, são posicionados em histórias, nas quais brilham em confronto com a escuridão das escolas que são projetadas nas telas do cinema ou das televisões. As escolas são representadas como locais de não-saber (conhecimentos) e de não-ser (educado), onde se travam conflitos dos mais variados, desde tráfico de drogas, gravidez precoce até violências, etc. É um reduto da violência urbana, mas, ao mesmo tempo, é essa escola que na figura de um professor herói, milagreiro e santo pode transformar a situação. A fé na escola como portadora da fórmula do progresso da civilização ainda é forte nesses filmes, mesmo que para isso ela precise dizer, em cada história, em cada situação narrada que a culpa de todo esse caos é dos alunos e alunas que são seres demonizados, pertencentes a gangues, adeptos da violência, sexo e drogas, ou, ainda, culpa de professores e professoras, vilões e vilãs, que são acomodados e não sabem o que ensinar e por que ensinar.

As pedagogias desses filmes propostos por Hollywood não se desvinculam da crença de um sujeito essencial e autônomo e, por isso, nessas histórias os/as professores/as sabem tudo, basta aceitarem o desafio para despertar o “bom-moço” e a “boa-moça” que jazem no interior de cada aluno/a. Assim, transformam o sujeito estudante em um ser “educado”, “civilizado”, regulado pela pedagogia do herói, centrada na figura de um professor ou professora, que tem o poder de definir esse sujeito junto com a psicologia, cuja especialidade diz o que é um ser “educado” e como

consegui-lo nas mais diversas fases da vida. É uma pedagogia disciplinar. As pedagogias desses filmes ensinam uma liberdade que os discursos pedagógicos estão longe de propiciar, pois conforme Varela (1996):

O controle, portanto, que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo ao qual se volta já não é disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, a “ordem interior”. (p.93).

Nesses filmes, não há uma preocupação com a organização espacial da sala de aula, mas esse deslocamento da disciplina exterior para a interior é mostrado através de várias cenas nas quais o professor ou professora consegue que os próprios estudantes se disciplinem. Essa conquista é conseguida após o período em que o professor ou professora coloca seu programa de salvamento em execução, quer por meio do envolvimento pessoal, do bom humor, da força e autoridade ou mesmo por intermédio do investimento na exigência de estudo e empenho dos alunos com suas atividades escolares. Com um tempo e espaço disciplinar, esses alunos e alunas estruturam-se internamente, e não é preciso mais do mestre, pois a lição já foi aprendida e podem encaminhar suas vidas, como bem afirma Veiga-Neto (1995a): “na ausência do olhar do rei/pastor, com o enfraquecimento do poder soberano e com o deslocamento do poder pastoral, o sujeito moderno tem de se auto-governar” (p.50).

O que fica evidente nesta pedagogia do herói, que é uma pedagogia da iluminação e da salvação, é que tanto a pedagogia disciplinar, a corretiva, como a psicológica estão presentes nos discursos desses heróis. Nesta pedagogia, tal como nas pedagogias corretivas e mais acentuadamente nas psicológicas, há um controle interior cada vez mais forte, em que os professores e as professoras procuram formas de atuar marcadas pelo que propõe a psicologia, que define como uma criança ou jovem deve ser, o mesmo acontecendo com o próprio professor ou professora, colocando na figura destes e dos especialistas o controle do processo. Isso aparece em cenas do filme *Escola da desordem* em que o professor Alex precisa atender um aluno no lugar da psicóloga, ou quando em *Mentes perigosas* e *Ao mestre, com carinho*, a professora e o professor procuram ajuda em um livro que diz como ensinar: “*Ensinando aos mais lentos*” ou “*Disciplina com autoridade*” ou, ainda, como em *Mentes que brilham*, um filme marcante desta pedagogia psicológica em que um menino com habilidades especiais frequenta a universidade e uma escola para alunos e alunas superdotados. Uma história

em que os testes e as avaliações psicológicas são constantes no enquadramento e obtenção do máximo rendimento dos alunos e das alunas. Neste filme a atriz Jodie Foster não interpreta o papel da professora, mas o da mãe do menino que apresenta diferenças em relação à maioria dos alunos e alunas no aprender e no relacionamento com as pessoas. Talvez Hollywood esteja mostrando, de certa forma, ao colocar a atriz principal não no papel da professora e sim, no de mãe, a maneira que essas políticas vêm sendo tratadas na maioria dos países, ou seja, a grande luta dos pais e mães para terem um atendimento a seus filhos e filhas que são diferentes. A diferença é tratada como anormalidade. E as políticas públicas priorizam o atendimento a uma parcela da população tida como “normal”. Outro filme em que Hollywood mostra essa forma de tratar com a aprendizagem e ensino dos alunos e alunas que não se enquadram no padrão tido como comum é em *Mr. Holland, adorável professor*. Neste filme o filho de Holland é surdo e também cabe aos pais uma verdadeira peregrinação até encontrarem um lugar que atenda seu filho. Sobre essa questão é importante ressaltar que a mídia em geral desenvolve uma política de homogeneização das representações desses grupos tidos por tanto tempo como “anormais”, mas igualmente importante é pensarmos como nos sugere Thoma (1998) quando argumenta que:

A análise que podemos fazer em relação ao que é difundido pela mídia em relação aos surdos poderia igualmente ser feita em relação aos negros, pobres, índios, mulheres e tantos “outros” pertencentes às margens, revelando que a subalternidade e a suposta inferioridade são fenômenos comuns a diversos grupos minoritários, não correspondendo à categoria paradigmática de surdo e surdez. (p.137).

As pedagogias desenvolvidas nesses filmes têm um padrão próprio, centrado na figura do professor ou professora que na maioria dos filmes interpretam os papéis principais. Em muitos deles, a abordagem psicológica fica encoberta pelas ações carismáticas dessas personagens, mas é através desta que são deslocadas as possibilidades de mudança do social para o individual, sendo o professor ou professora, o aluno ou aluna, individualmente, responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso. Analisemos as palavras do diretor Joe Clark que convoca seu grupo de professores e professoras a ficarem de braços levantados enquanto declara as seguintes palavras:

“Vocês representam 70% dos alunos que não passaram no exame. Não os culpo. A culpa é de vocês. Isso mesmo de vocês. Quantas horas levam para preparar suas aulas? Quantas vezes ficam depois da escola? Para atender aqueles que precisam de mais atenção? Agora estão percebendo o tipo de desesperança e vergonha que faz com que os alunos fracassados levantem as

mãos ao mundo para o qual vocês não os prepararam. Estão tendo um exemplo do desespero que sentem, quando deixados nas ruas. Olhem a sua volta. Olhem para vocês mesmos. Por estarem deixando de educá-los é nessa posição que muitos de nossos alunos estarão. Só que estarão olhando para o cano de um revólver!”

Não considero importante nem produtivo enquadrar as diferentes representações de tempo e espaço escolares que constituem as diferentes pedagogias dessas escolas dos filmes hollywoodianos em classificações, ou seja, nas diferentes pedagogias propostas por Varela (1996). O que vejo como produtor é analisar esses diferentes discursos pedagógicos das escolas dos filmes hollywoodianos, pois, conforme Rose (1998), não podemos falar em unidade do discurso da pedagogia e citando Foucault ele diz: “as relações da pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas de discursos, de enunciados, de instituições que fazem com que se possa compreender como se existisse sob a forma de um nó numa rede”(p.16).

O que este autor argumenta é que o discurso pedagógico longe de ser unitário e fixo é múltiplo e contingente, é construído pelas múltiplas posições do sujeito e é esse o exercício que é preciso realizar para quem deseja não tomar esse discurso como padronizador e homogeneizador. No exercício de acompanhar os deslocamentos do poder nesses discursos, desloca-se também o núcleo das transformações pedagógicas, de uma concepção formal de alteração dos conteúdos pedagógicos para uma visão que incorpora a dimensão social desses conteúdos e os problematiza. Esse autor diz ainda: “(...) a pedagogia do professor-ator, do professor-protagonista, exige uma desestruturação, o professor não é a forma sob a qual a pedagogia se apresenta a nós, a pedagogia não é a expressão da individualidade empírica, mas sim a realização de seu discurso, de suas regras, de seus campos discursivos institucionalizados” (p.23).

Os filmes de Hollywood centram suas pedagogias nessa perspectiva, elas são parte da personalidade e vontade do professor ou professora, como se estivesse inscrita desde sempre na profissão do magistério e esta, por sua vez, inscrita na personalidade do mestre ou mestra, e essa ação individual e personalista é que orienta a profissão. Essa pedagogia do herói está centrada no sucesso, na conduta moral elevada, no modelo de homem e mulher, competitivos, que por tanto tempo se acreditou como solução para levar a civilização a um nível de desenvolvimento e excelência.



6. PONTO FINAL? PERGUNTAS PARA PROFESSORAS E PROFESSORES.

"As aulas começarão às 9 h. O lanche, às 12h30 min. E durará apenas 20 min. Vocês virão aqui limpos e bem arrumados, porque senão haverá muita água e sabão lá embaixo. Não haverá trabalho em cartilhas. Mas vai ser árduo, vão ler um livro difícil duas vezes por mês. Memorizar um tema cada santo dia. Haverá matemática, vocabulário".

(Excertos de falas dubladas do filme A história de Marva Collins¹).

A epígrafe acima fala do cotidiano de muitas escolas. Um cotidiano que assume um padrão denominado escolar e que marca os que passam por ele distinguindo os sujeitos em escolarizados e não escolarizados. Vou tecer alguns comentários sobre essa questão, pautada na análise dos dezesseis filmes hollywoodianos que foram objeto de minha investigação.

O exercício que proponho é pensarmos sobre as contribuições que esta pesquisa pode trazer para a reflexão sobre o cotidiano das escolas a partir da formulação de questões que nos possibilitem repensar os tempos e espaços que constituem o dia a dia das escolas em que atuamos, e que cada professor e professora possa questionar esses tempos e espaços do seu fazer pedagógico.

Será que essa escola fabricada pelo olhar de Hollywood aponta para uma educação que possa fazer frente aos impasses com que nos defrontamos neste final de milênio? Será que os tempos e espaços produzidos por Hollywood como escolares satisfazem as necessidades de uma geração que vive um tempo e espaço de grandes desafios, entre eles, o desemprego crescente, a convivência com um acelerado aumento da violência urbana e com os efeitos de um sistema econômico que concentra nas mãos de alguns tanta riqueza e poder que coloca em jogo a sobrevivência dos demais?

¹ Este é um filme dublado.

Gostaria que essa pesquisa pudesse suscitar um repensar dessas questões. E que isso se traduzisse em ações nos mais variados lugares educativos, da sala de aula aos gabinetes, dos corredores às áreas de lazer, da escola ao mundo fora dela.

Quando estamos começando a viver sob a configuração de um tempo e espaço chamado por muitos de pós-moderno, onde há um esmaecimento das fronteiras rígidas estabelecidas pela Modernidade, é importante que a escola possa repensar seus tempos e espaços e reinventá-los para contemplar outros significados, talvez aqueles que permaneceram por tanto tempo, e continuam ainda, fora das pedagogias que pratica.

Essas questões me fazem pensar nas escolas nas quais trabalhei durante minha experiência como professora, na sua maioria escolas públicas, situadas numa região de colonização alemã e italiana, em uma cidade do interior do Estado do Rio grande do Sul. Olhando para esse contexto, para as experiências ali vividas é que me aventuro a fazer os próximos comentários.

A escola tem sido denunciada como uma das instituições mais conservadoras, presa a um tempo e espaço anacrônico e lento, a um espaço e tempo do passado e do futuro, jamais do presente. É como se a escola vivesse do passado, preparando seu contingente (alunos e alunas) para o futuro e o presente ficasse suspenso, não existisse. Os próprios estudantes parecem internalizar essa situação, quando se referem aos sonhos e expectativas para o futuro, e vêem a educação como um lugar de passagem obrigatória de tempo e espaço de aquisição de credenciais que os habilitariam para fazer frente aos escrutínios da vida.

A escola também tem sido acusada de excluir de seus espaços um grande contingente não só pela repetência e evasão, mas pelos currículos que privilegiam apenas uma parte da cultura: a branca, a heterossexual, a masculina, a cristã, a da classe média ou alta, excluindo, com isso, a diferença e os diferentes, marginalizando tudo que não se encaixa nesse padrão.

Ao olharmos para essa escola e para o mundo fora dela, não são precisos muitos recursos para percebermos que algo parece desconectado. O mundo escolar é marcado por sinetas e por momentos estanques. Neste mundo, o relógio e o calendário assumem uma importância capital. Os muros altos, as paredes das salas de aula, as carteiras escolares delimitam o território, dentro e fora dela. No interior da escola, os assuntos falam mais de um tempo passado e de projetos para o futuro, em que o presente não entra, pois parece que não é o seu momento ainda. Fora, é o dia-a-dia que chama: é a queda das bolsas de valores que interfere na vida das pessoas, é o

desemprego de hoje; são as novas tecnologias fazendo surgir novas ocupações e extinguindo outras; são as relações íntimas entre as pessoas que se alteram e produzem novas formas de viver, novas configurações familiares, e a crescente aceitação social de múltiplas opções no campo da sexualidade; é a explosão da informatização que, ao catalogar o mundo num cadastro global, nos coloca diante de invenções que precisamos manipular e entender hoje, agora, e não amanhã. Caixas eletrônicas, cartões telefônicos, voto por computador, internet, videogames, sinaleiras inteligentes que fotografam os transgressores instantaneamente (capturando-os no tempo e no espaço da infração), constituem amostras imediatas da materialidade desse novo espaço e tempo. Um pouco menos imediatas, mas também no campo do presente possível, estão os clones, os mísseis, a complexa sofisticação eletrônica, e tantas outras materialidades desse aparato tecnológico que está mudando radicalmente nossa forma de sermos humanos. Tudo nos captura para um novo e diferente modo de ser, de viver, para um espaço e tempo marcado por significados diferentes e múltiplos.

Nesse panorama descrito, como a escola poderia considerar outros significados como descartabilidade, efemeridade, simulacro, pastiche, instantaneidade, velocidade, movimento, novidade, proliferação de imagens, mutabilidade, competição, consumo, avanço tecnológico, entre outras características desse espaço e tempo pós-moderno, como constituidores do espaço e tempo escolares? Será que esses significados não romperiam com as fronteiras rígidas entre o que é tido como escolar e não escolar e, assim, nos possibilitaria produzir, com essas diferentes configurações para o tempo e espaço, outras formas de ensinar e aprender?

Essas questões nos fariam repensar nossas ações no espaço e tempo escolares, dentre as quais poderia citar a imposição de filas para meninos e meninas, práticas recreativas e de educação física separadas por sexo, a organização espacial de nossas salas de aula, a organização temporal da jornada escolar e a arquitetura dos prédios das escolas. Tudo isso não nos possibilitaria repensar o currículo e nossas práticas escolares neste limiar de milênio?

Isso tem sentido se tomarmos tempos e espaços como construções sociais, como concepções socialmente inventadas, que, como tal, podem ser deslocadas e reinventadas por nós. Dependendo da forma como experienciamos o tempo e espaço, podemos estar praticando uma política de inclusão ou de exclusão, e isso faz diferença quando no tempo e espaço escolares diversas vozes são silenciadas, diferentes

raças/etnias, religiões, classes sociais e opções sexuais, em suma, diferentes mundos e experiências de vida não estão presentes.

A escola das histórias hollywoodianas se parece em muitos aspectos com a escola de nossos dias, com as quais eu tenho tido contato. Também há muita semelhança entre os alunos e as alunas desses filmes e aqueles/as dessas escolas, mas nem tudo nem todos os sujeitos podem ser reconhecidos nas representações produzidas por esses filmes. Hollywood aponta, predominantemente, em suas histórias, para discursos hegemônicos que descrevem o professor, a professora, o aluno, a aluna, bem como as pedagogias, com as marcas da tradição cultural ocidental. Um padrão com o qual vai diferenciando todos/as aqueles/as que não compartilham dessas características quanto à classe social, à raça, à etnia, à religião, às opções sexuais, etc. As representações analisadas são, portanto, restritas e contingentes e não é minha intenção ao descrevê-las que sejam tomadas como definitivas e únicas. Certamente diferentes escolas em diferentes espaços e tempos contarão outras histórias.

Uma possibilidade que se apresenta para enfrentarmos a grande discrepância entre a escola regida por tempos e espaços da Modernidade e essas diferentes configurações espaço-temporais da contemporaneidade talvez seja ficarmos permanentemente atentos às relações de poder que estão implicadas nessas transformações culturais que estão alterando a vida humana. Essa prática produzirá múltiplas e diferentes narrativas sobre raça, religião, gênero, classe, etc., favorecendo uma política de inclusão dos grupos de menor representatividade social. O espaço e o tempo pós-modernos levam, cada vez mais, as possibilidades de conhecimento para além dos muros escolares. A própria velocidade das transformações espaço-temporais não nos permite ocupar um lugar seguro e permanente.

O grande desafio talvez esteja, justamente, em questionar o que as radicais mudanças no tempo e espaço produzem, quais as relações de poder que estão em jogo. Isso poderá fazer uma grande diferença na superação do anacronismo e dos problemas da escola, bem como na política cultural que cada vez mais se trava dentro de nossas salas de aula.

A próxima pergunta que apresento diz respeito a nossa posição política como educadores e educadoras. Penso que não apenas as possibilidades sugeridas até aqui possam dar conta desses impasses. Contemplar novos significados para os tempos e espaços escolares pode garantir a possibilidade de praticarmos uma pedagogia significativa? Todas as indicações desta pesquisa me levam a dizer que não há como

assegurar essa possibilidade. Que tempos e espaços seriam esses que trariam à escola uma constante abertura, uma permanente interrogação não só sobre o que faz, mas sobre o que produz e do jeito que o faz?

Quem sabe a escola do presente comece a ser tecida nesses indícios de deslocamentos espaço-temporais que alguns filmes hollywoodianos nos apontam, e que nem sempre conseguimos ver como momentos e locais possíveis de educação, ou, ainda através do rompimento com aquelas representações espaço-temporais mais rígidas e que foram predominantes na maioria desses filmes. Quem sabe aquilo que é apresentado como “não escolar” possa fazer parte da escola e assim ampliar as possibilidades dessa instituição em constituir espaços e tempos onde o aprender e o ensinar se dêem sob diferentes e múltiplas formas.

Espero que ao conversar com meus interlocutores e minha interlocutoras e levantar estas perguntas isto tenha efeitos no trabalho pedagógico e no tempo e espaço que constituem as cenas escolares vividas por cada um/a. Seria gratificante se os significados produzidos por essa pesquisa pudessem suscitar esses desafios. Também é minha expectativa que além dessas perguntas formuladas, muitas outras possam ser produzidas por cada um/a dos professores e das professoras, dos alunos e das alunas a partir dos tempos e espaços que compõem as cenas escolares em que atuam os sujeitos envolvidos com a educação em nosso país. Esse não é o ponto final da questão, apenas um recomeçar!

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ-URÍA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Microfísica da Escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, n. 2, p.31-42 jul./dez, 1996b.
- APPLE, W. Michael e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, n.4, 1991.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARTHURS, Jane. Thelma and Louise: on the road to feminism? In: FLORENCE, Penny; REYNOLDS, Dee (ed.) *Feminist subjects, multi-media: cultural methodologies*. N. York: Manchester University Press, 1995.
- BLANCO, Alessandra. Mais estudo não garante melhores cargos. *Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano*, 13 nov., p.3, 1998.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CANCLINI, Néstor. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- COELHO, Teixeira. O Imaginário da Morte. In: NOVAES, Adauto (org.). *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- COSTA, Antônio. *Compreender o cinema*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- COSTA, Helouise. Um olhar que aprisiona o outro. *Imagens*, São Paulo, n.2, p.83-92, ago., 1994.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.
- _____. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGANETO, Alfredo J. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.
- _____. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. Currículo e política cultural. In: _____. (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998a.
- _____. *Magistério e política cultural da representação*. Texto apresentado no 5º CPFE, UNESP. Águas de São Pedro. São Paulo. 17 a 19 de novembro de 1998b. (Texto a ser publicado em livro, no prelo.)

- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria H. *Produzindo subjetividades femininas para a docência: um estudo da revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. Relatório de pesquisa apoiada pela Fundação Carlos Chagas, mimeo.
- _____. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes Plurais, novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC; São Paulo: Ed. 34, 1998.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21 n.1, p.97-122., jan./jun., 1996.
- DREYFUS, Hubert L & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DU GAY, Paul et alli. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. Londres: Sage, 1997.
- DUARTE, Rosália. A violência em imagens fílmicas: tomando filmes como objeto de pesquisa. 20ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política*. GT: Comunicação e Educação. 21 a 25 de setembro de 1997.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Trad: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOLANO, Agustín. A arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. (Trad. Alfredo Veiga-Neto). Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FERREIRA, Aurélio. B. De H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Programa de Pós-graduação em Educação./UFRGS. Porto Alegre, 1996. Tese de doutorado.
- _____. Mídia e produção de sentidos: A adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio: Forense Universitária, 1986.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1996a.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996b.
- _____. *As verdades e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau ed., 1996c.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. El Ojo del Poder. In: Bentham, Jeremias. *El Panoptico*. Las Ediciones de La Piqueta. Trad. Varela, Júlia e Alvarez-Uria, Fernando. s/d.

- FRAGA, Alex. *Bom-Mocismo: configuração de um modo de ser adolescente*. Programa de Pós-graduação em Educação./UFRGS. Porto Alegre, 1997. Dissertação de mestrado.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Espacio Y Tiempo. Educación y Historia*. Mimeo., s/d.
- _____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. (Trad. Alfredo Veiga-Neto). Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. *Transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Apartado: Celta, 1995.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- _____. O filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 123-136, jan./jun., 1996.
- GIROUX, Henry & MACLAREN, Peter L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. & MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1997a.
- _____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b.
- _____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth. *Media and Cultural Regulation*. London: Sage, 1997c. (tradução deste texto pode ser encontrada no site <http://orion.ufrgs.br/faced/neccso/neccso.htm>)
- HARAWAY, Donna. Teddy Bear Patriarchy: Taxidermy in the Garden of Eden. In: _____. *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*. Nova York: Routledge, 1989.
- _____. Um manifesto para os cyborgs: Ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- JAMESON, Fredric. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. Ann. (org.) *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- _____. *As Marcas do Visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- _____. *Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- _____. *Looking for the other feminism, film, and the imperial gaze*. Londres: Routledge, 1997.

- KEHL, Maria Rita. Adultescência: A teenagização da cultura ocidental. *Caderno Mais. Folha de São Paulo*. 20 de setembro de 1998, p.7.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KINCHELOE, Joe L. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz H. da et. all. (orgs.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- LABAKI, Amir (org.). *Folha conta cem anos de cinema: ensaios, resenhas e entrevistas*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LENOIR, Timothy. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. *Episteme*. Porto Alegre: UFRGS v.2, n.4, p.55-72,1997.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- _____. *O Que é o virtual?* São Paulo: Ed.34, 1996.
- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUTZ, Catherine & COLLINS, Jane. The photography as an intersection of gazes: the example of National Geographic. In: TAYLOR, Lucien (org.). *Vizualizing theory*. Nova York: Routledge, 1994.
- MACADAR, Raul. Projeto arquitetônico para a escola construtivista. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: A trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. Por uma genealogia do poder. In: _____. (org.). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Da (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MÉNARD, René. *Mitologia Greco-Romana*. vol.1, São Paulo: Opus editora, 1991.
- METZ, Christian. *O significante imaginário. Psicanálise e cinema*. Portugal: Livros Horizonte, 1980.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. *O que é o plano decenal de educação para todos*, Brasil, 1993.
- MULVEY, Laura. *Visual and other pleasures*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância. In: SILVA, Luiz Heron da.(org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- _____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V.(org.). *A Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NOVAES, Adauto.(org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n.4, 1991.
- PARAIRE, Philippe. *O cinema de Hollywood*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PRATT, Mary L. *Imperial Eyes. Travel writing and transculturation*. Londres: Routledge, 1992.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas. Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya. STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: UNB, 1997.
- ROSE, Nikolas, Governando a alma: a modelação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAID, Edward W. *Orientalismo. O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinariedade. Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida Pós-Moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SANTOS, Luis Martín. Espacio y poder. *Revista Papeles de la Fim*. n.3, 1º semestre, 1995.
- SCALZO, Fernanda. Pedro Almodóvar. In: LABAKI, Amir (org.). *Folha conta cem anos de cinema: ensaios, resenhas, entrevistas*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Currículo e cultura como prática de significação. Texto mimeo*. Apresentado no IV Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular - Identidade Social e a Construção do Conhecimento, promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 1997a.
- _____. *A poética e a política do currículo como representação*. Texto apresentado na leitura pública no PPG/EDU - UFRGS, Porto Alegre, 1997b.

- _____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997c.
- _____. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: _____. (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. O que a auto-estima tem a ver com o poder? *Jornal NH na Escola. Suplemento da Educação*. 21, nov., 1998b.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SPARKS, Colin. The evolution of cultural studies In: STOREY, John. *What is Cultural Studies?* London: Arnold, 1997.
- STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Estereótipo, realismo e representação racial. *Imagens*. Campinas, n.5, p.70-84, ago./dez., 1995.
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H. da. et. all. (orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- STOREY, John. Cultural studies: an introduction. In: _____. (org.). *What is cultural studies?* London: Arnold, 1997a.
- _____. *Jonh. An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture* — Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997b.
- SZAMOSI, Géza. *Tempo & Espaço As dimensões Gêmeas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- TASKER, Yvonne. Approaches to the New Hollywood. In: CURRAN, James, MARLEY, David, WALKERDINE, Valerie. (edit.) *Cultural Studies and Communications?* London: Arnold, 1996.
- THOMA, Adriana da S. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.
- TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Uma reforma educativa para as novas classes médias. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.1, p. 229-237, jan./jun., 1995.
- _____. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre n. 6, p. 68-96, 1992.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: Outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

- _____. *Governabilidade ou governamentalidade? Texto mimeo.*, s/d., disponível na Internet, endereço: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>
- _____. *A ordem das disciplinas: uma análise foucaultiana do movimento pela interdisciplinaridade*. Proposta de tese de doutorado. Porto Alegre: PPG- EDU, UFRGS, 1995b.
- _____. *A ordem das disciplinas*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPG-EDU, UFRGS, 1996a.
- _____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b.
- VIANNA, Cláudia. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes plurais. Novos estudos de gênero no Brasil*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora 34, 1998.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 207-226, jul./dez., 1995.
- _____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WHITROW, G.J. *O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- XAVIER, Ismail (org.). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Bibliografia consultada:

- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso. Ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.133-184, jul./dez., 1995.
- CHESNEAUX, Jean. *Modernidade-Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DOMINGUES, Ivan. *O fio e a trama: reflexões sobre o tempo e a história*. São Paulo: Iluminuras, Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- ELIAS, Norbert. *O Processo civilizador. Uma história dos costumes*. vol.1. Rev. e Apres. Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. *O Processo civilizador. Formação do estado e civilização*. Vol. 2. Rev. e Apres. Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rev. téc. e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

- FEATHERSTONE, Mike (org.). *Cultura global, nacionalismo, globalização e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. vol. 1: *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FRANÇA, Junia L. et. all. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
- GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GORE, JENNIFER M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdade*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- GUIMARÃES, César. *Imagens da Memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAES, Dênis de. (org.) *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997.
- NOVAES, Adauto et alli. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- RAY, Christopher. *Tempo, espaço e filosofia*. Campinas: Papirus, 1993.
- REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.
- SADOUL, Geoges. *Dicionário de filmes*. Porto Alegre: L&PM, 1993.
- SÁNCHEZ-CASAS, Carlos. Espacio-tiempo, poder y lenguaje en la realidad social. *Revista Papeles de la Fim*. n.3, 1º semestre, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Pela mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- TORRE, Ramón R. Ocho tesis sobre la estructura temporal de las sociedades contemporáneas. *Revista Papeles de la Fim* n.3, p.77-90, 1º semestre, 1995.
- VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do pós-moderno: sujeito & ficção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social* (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Revistas consultadas

- Imagens: n.2. ago./ 1994.Ed.Unicamp.
- Imagens: n.5. ago./dez ,1995. Ed. Unicamp.
- Tempo Social: v.7, n.1-2, 1995, USP, São Paulo.

8. ANEXOS¹.

Fichas técnicas

Sinopses²

¹ Dados retirados das capas das fitas, das fichas técnicas reproduzidas nos próprios filmes e dos sites: <http://allmovie.com> e <http://www.hollywood.com>. As ilustrações das capas das fitas que se encontram em inglês foram retiradas da Internet pela impossibilidade de encontrar a capa dessas fitas em português.

² Por se constituir em material de análise desta investigação as sinopses registradas, em anexo, são aquelas encontradas nas fitas de vídeo retiradas das videolocadoras e reproduzidas aqui literalmente. As sinopses dos filmes dublados foram retiradas da Internet em inglês e traduzidas pela pesquisadora.

1. AO MESTRE, COM CARINHO

Ficha técnica:

Nome original: *To Sir, with love*

Versão em português: *Ao mestre, com carinho*

Duração: 105 min.

Direção: James Clavell

Roteiro: James Clavell

Música: Philip Martell

Fotografia: Paul Beeson

Montagem: Peter Thornton

Procedência: USA

Estúdios: Columbia

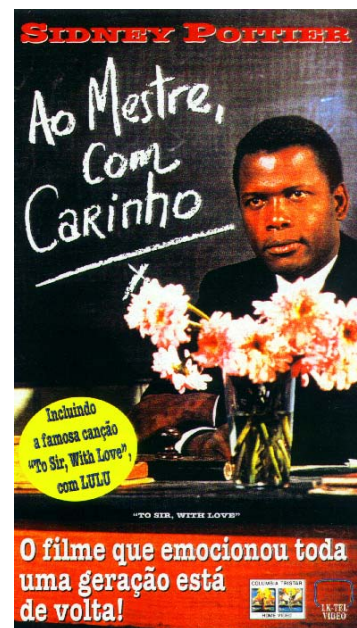
Produção: James Clavell

Gênero: Drama

Apresentação: legendado

Indicação: 14 anos

Ano: 1967



Elenco principal:

Weston	GEOFFREY BAYLDON
Mrs. Evans	FAITH BROOK
Pamela Dare	JUDY GEESON
Gillian Blanchard	SUSY KENDAL
Barbara Pegg	LULU
Mark Thackeray	SIDNEY POITIER
Moirra Jackson	ADRIENNE POSTA
Denham	CHRISTIAN ROBERTS
Clinty	PATRICIA ROUTLEDGE

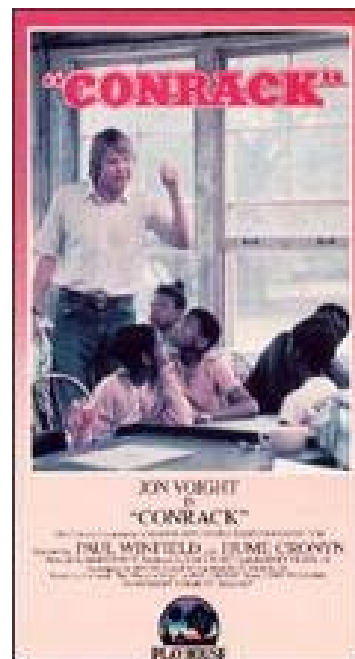
Sínope:

Um professor iniciante se depara com uma classes de alunos desordeiros, indisciplinados, filhos de operários, neste clássico que reflete sobre alguns dos problemas e medos dos jovens dos anos 60. Sidney Poitier tem uma magnífica atuação como Thackeray, um engenheiro desempregado que aceita lecionar num bairro pobre de Londres. Os alunos, liderados por Denham (Christian Roberts), Pamela (Judy Geeson) e Barbara (Lulu, que também canta a famosa música tema) tentam destruir Thackeray, acostumado à hostilidades, assume o desafio de transformar seus alunos em jovens adultos que breve entrarão num mundo onde deverão se manter por si só. Quando lhe oferecem um emprego como engenheiro, Thackeray deve decidir se quer de fato continuar o desafio de ensinar.

2. CONRACK³

Ficha técnica:

Nome original: *Conrack*
Versão em português: *Conrack*
Duração: 107 min.
Direção: Martin Ritt
Roteiro: Irving Ravetch
Música: John Williams
Fotografia: John A. Alonzo
Montagem: Frank Bracht
Procedência: USA
Estúdios: 20 th Century Fox
Produção: Harriet Frank, Jr. e Martin Ritt
Gênero: Drama – autobiográfico
Apresentação: dublado
Indicação: não consta
Ano: 1974



Elenco principal:

Mary	TINA ANDREWS
Skeffington.....	HUME CRONYN
Quickfellow.....	ANTÔNIO FARGAS
Sra. Scott.....	MADGE SINCLAIR
Pat Conroy.....	JON VOIGHT
Mad Billy	PAUL WINFIELD

Síнопse

Baseado no romance autobiográfico *The Water is Wide*, de Pat Conroy, este drama dá-se numa ilha remota da Carolina do Sul para a qual Conroy foi ensinar crianças afro-americanas empobrecidas e quase analfabetas. A princípio, as crianças ressentem a presença do homem branco e bem educado e tudo que ele tenta cai por terra. Então Conroy, passa a planejar aulas que se relacionem diretamente com a vida prática das crianças e, assim, instiga o interesse e adquire a confiança das mesmas. Desafortunadamente, seus métodos não somam pontos com o administrador altamente conservador do colégio que quer expulsar o professor.

³ Por ser um filme dublado e gravado da televisão os dados foram obtidos na Internet no endereço: <http://allmovie.com/cg/x.exe>

3. A HISTÓRIA DE MARVA COLLINS⁴

Ficha Técnica:

Nome original: *The Marva Collins Story*

Versão em português: *A história de Marva Collins*

Duração: 100 min.

Direção: Peter Levin

Música: Fred Karlin

Fotografia: Don Birnkrant

Montagem: Marjorie Fowler

Procedência: USA

Estúdios: NRW Features

Produção: Richard B. Lewis

Gênero: Drama

Apresentação: dublado

Indicação: não consta

Ano: 1981

Elenco principal:

Narrador.....	EDWARD ASNER
Patrik Collins.....	BRETT BOULDIN
Clarence Collins.....	MORGAN FREEMAN
Cindy Collins.....	MASHAUNE HARDY
Marva Collins.....	CICELY TYSON
Martin Luther Jones.....	RODERICK WIMBERLY

Síntese:

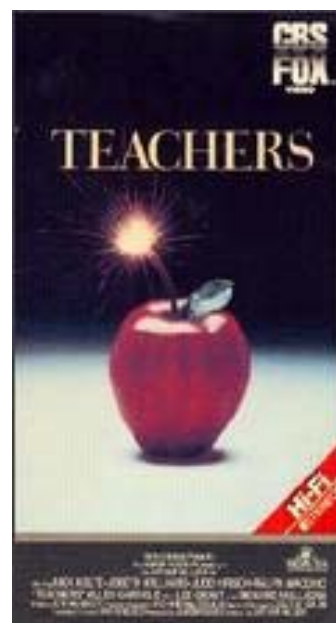
Quando a história real da vida de Marva Collins foi nacionalmente transmitida no *60 Minutes* em 1979, os moradores de Chicago conheceram em detalhes as realizações da Sra. Collins por pelo menos quatro anos. Após 14 anos lecionando no decadente sistema público de Chicago, Marva usou os 5000 dólares de sua aposentadoria para abrir sua própria escola. Em 1975, fundou a *Westside Preparatory School* — em sua própria casa em *West Side*, com um total de seis alunos. Não havia espaço nem tempo para asneiras na escola de Collins; utilizou o pragmatismo e o senso comum em seu esforço de ensinar os seis “incorrigíveis” herdados do sistema antidilúvio da escola de Chicago. *A história de Marva Collins* delinea o primeiro ano da *Westside Preparatory School*, tempo em que, apesar da oposição do sistema de ensino oficial e dos próprios pais dos alunos, a Sra. Collins conseguiu não apenas ensinar suas crianças a ler, escrever e raciocinar, como também criar o gosto pela leitura de gigantes da literatura como Chaucer e Shakespeare. Com o intuito de estimular a autoconfiança de seus alunos, Marva fazia-os levantarem de suas cadeiras e apresentarem oralmente o que haviam aprendido. Apesar de sua técnica ter sido considerada polêmica (especialmente entre os intelectuais que achavam que o aluno jamais poderia ser forçado a raciocinar), a escola de Marva Collins sobreviveu ao primeiro ano; na época em que este filme foi feito (1981), ela já dava aula para 200 alunos de guetos num sofisticado complexo de prédios. Narrado por Edward Asner e estrelado Cicely Tyson como a personagem título.

⁴ Por ser um filme dublado e gravado da televisão os dados foram obtidos no endereço da Internet: (<http://allmovie.com/cg/x.exe>). Não foi possível encontrar ilustração referente ao filme.

4. ESCOLA DA DESORDEM

Ficha técnica:

Nome original: *Teachers*
Versão em português: *Escola da desordem*
Duração: 106 min.
Direção: Arthur Hiller
Roteiro: Richard Macdonald
Música: Jerry Jost
Fotografia: David M. Walsh
Montagem: Don Zimmerman
Procedência: USA
Estúdios: United Artists Presents USA – MGM
Produção: Aaron Russo
Gênero: Sátira-Comédia
Apresentação: legendado
Indicação: não consta
Ano: 1984



Elenco principal:

Alex.....	NICK NOLTE
Lewis.....	MORGAN FREEMAN
Ditto.....	ROYAL DANO
Diane.....	LAURA DERN
Rosenberg.....	ALLEN GARFIELD
Danny.....	CRISPIN GLOVER
Dr. Burke.....	LEE GRANT
Roger.....	JUDD HIRSCH
Mrs. Pilikian.....	ZOHRA LAMPERT
Eddie.....	RALPH MACCHIO
Troy.....	ART METRANO
Herbert.....	RICHARD MULLIGAN
Horn.....	WILLIAM SCHARLLERT
Lisa.....	JOBETH WILLIAMS

Síнопse:

Nesta escola, só as piadas tiram nota 10. Certamente na escola em que você estudou teve uma classe que era a mais bagunceira. Ou então, alunos que dormiam em classe, faziam guerra de papel e cabulavam as segundas-feiras.

A John Fitzgerald Kennedy é mais ou menos assim. Só que quem apronta as maiores loucuras são os professores... Dá prá imaginar que um deles dorme em classe e ninguém se dá conta? Isso não é nada: depois de muitos anos de balbúrdia, agora a escola vai ser processada “só” porque graduou um aluno que não sabe sequer ler ou escrever.

Agora os alunos e professores vão se unir para defender a J.F.K. E para isto, vale qualquer loucura!

Com elenco surpreendente que inclui Nick Nolte (*“Sob fogo cerrado”*), Ralph Macchio (*“Karatê Kid”*) e Jobeth Williams (*Poltergeist*), o diretor Arthur Hiller dá uma verdadeira aula de comédia.

5. MOMENTOS DECISIVOS

Ficha técnica:

Nome original: *Hossiers – Best Shot*

Versão em português: *Momentos decisivos*

Duração: 115 min.

Direção: David Anspaugh

Roteiro: Alvin Sargent

Música: Jerry Goldsmith

Fotografia: Fred Murphy

Montagem: John Daly

Procedência: USA

Estúdios: Universal City Studios

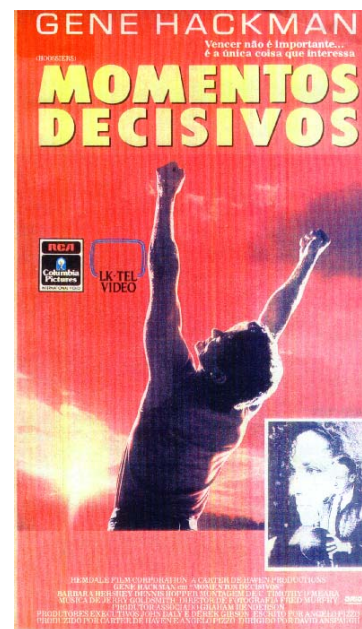
Produção: Carter Dehaven III

Gênero: Drama

Apresentação: legendado

Indicação: não consta

Ano: 1986



Elenco principal:

Whit.....	BRAD BOYLE
Norman Dale.....	GENE HACKMAN
Myra Fleener.....	BARBARA HERSHEY
Rade.....	STEVE HOLLAR
Shooter.....	DENIS HOPPER
Evertt.....	DAVID NEIDORF
Opal Fleener.....	FERN PERSONS
Cletus.....	SHEB WOOLEY

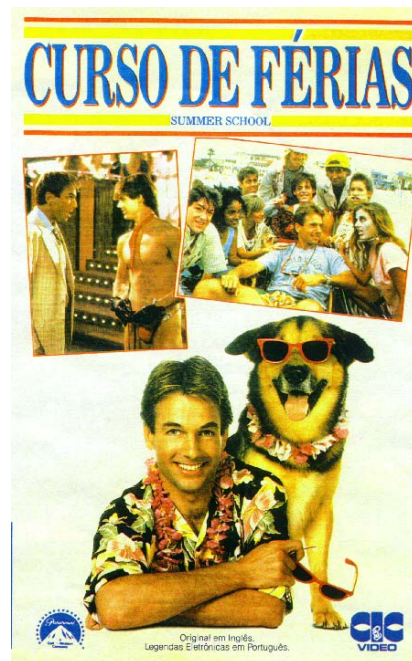
Sínope:

Suspeita e hostilidade na chegada de Norman Dale à calma comunidade de Hickory. Dale (Gene Hackman), antes um renomado treinador de basquete universitário, enfrenta grande resistência aos seus planos para o time de basquete da escola local. Tem apenas dois aliados: um aluno: Cletus Summers (Sheb Wooley) e Shooter (Denis Hopper), um ex-astro do basquete e agora o bêbado da cidade. Dale encara a luta para transformar o time numa lenda vitoriosa. Estrelando Gene Hackman, que ganhou o Oscar com “*Conexão França*”, co-estrelando Barbara Hershey (*Hannah e suas irmãs*) e Denis Hopper (*Sem destino*), que estrelou recentemente *Veludo Azul*.

6. CURSO DE FÉRIAS

Ficha técnica:

Nome original: *Summer School*
Versão em português: *Curso de Férias*
Duração: 94 min.
Direção: Carl Reiner
Roteiro: Birnbaum, Fischer, Krikes, Meerson
Música: Danny Elfman
Fotografia: David M. Walsh
Montagem: Bud Molin
Procedência: USA
Estúdios: Paramount Pictures
Produção: George Shapiro e Howard West
Gênero: Comédia
Apresentação: legendado
Indicação: 18 anos
Ano: 1987



Elenco principal:

Freddy Shopp	MARK HARMON
Robin Bishop.....	KIRSTIE ALLEY
Francis Chainsaw Grempp.....	DEAN CAMERON
Mr. Dearadorian	CARL REINER
Dave Frazier	GARY RILEY
Rhonda Altobello	SHWNEE SMITH
Pam House	COURTNEY THORNE – SMITH
Tommy.....	NELS VAN PATTEN

Síнопse:

O técnico Fredy Shop tem planos: passar o verão no Hawai. Mas o vice-diretor do colégio também tem planos para Fredy: ensinar inglês à turma de segunda época. Alô paraíso. Alô *Curso de férias*. Fãs e críticos se deleitaram com essa sensível e gostosa comédia sobre um professor tranqüilo (Mark Harmon), que tem muito a aprender assim como a sua turma de ovelhas negras. Juntos, eles passam por desentendimentos e alegrias, a caminho do sucesso acadêmico e autoconhecimento. Tire nota 10 em risadas. Leve para casa *Curso de Férias*.

7. SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS

Ficha técnica:

Nome original: *Dead Poets Society*

Versão em português: *Sociedade dos poetas mortos*

Duração: 129 min.

Direção: Peter Weir

Roteiro: Tom Schulman

Música: Maurice Jarre

Fotografia: John Seale

Montagem: William M. Anderson, Priscilla Ann Nedd e Lee Smith

Procedência: USA

Estúdios: Touchstone Pictures

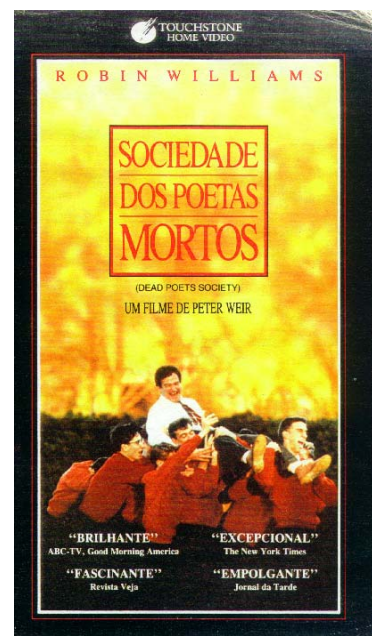
Produção: Steven Haft, Duncan Henderson, Paul Junger Witt e Tony Thomas

Gênero: Drama

Apresentação: legendado

Indicação: 12 anos

Ano: 1989



Elenco principal

John Keating	ROBIN WILLIAMS
Neil Perry	ROBERT SEAN LEONARD
Todd Anderson.....	ETHAN HAWKE
Knox Overstreet	JOSH CHARLES
Charles Dalton.....	GALE HANSEN
Richard Cameron	DYLAN KUSSMAN
Steven Meeks	ALLELON RUGGIERO
Mr. Nolan	NORMAN LLOYD
Gerard Pitts	JAMES WATERSTON

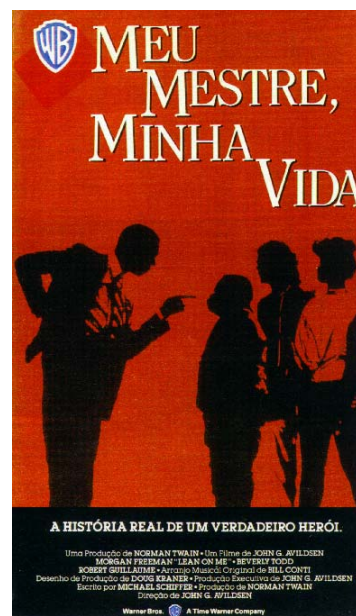
Síntese:

Ele foi a inspiração que tornou suas vidas algo extraordinário. Quando o carismático professor John Keating, estrelado por Robin Williams (indicado para o Oscar de melhor ator em Bom dia Vietnã), chega com seus modernos métodos de ensino a um colégio conservador, acaba despertando em seus alunos um novo questionamento, uma nova forma de vida. “Carpe Diem, rapazes: aproveitem o dia! Façam de suas vidas algo extraordinário”; com estas palavras, ele estimulou os jovens a viverem cada minuto de suas vidas intensamente. Sociedade dos poetas mortos provocou no mundo todo um forte impacto nas relações entre pais e filhos, e, entre professores e alunos. Um dos maiores filmes da história do cinema com a marcante direção de Peter Weir, Sociedade dos poetas mortos é um filme indispensável na sua coleção.

8. MEU MESTRE MINHA VIDA

Ficha técnica:

Nome original: *Lean on me*
Versão em português: *Meu mestre minha vida*
Duração: 109 min.
Direção: John G. Avildsen
Roteiro: Michael Schiffer
Música: Bill Conti
Fotografia: Victor Hammer
Montagem: John G. Avildsen
Procedência: USA
Estúdios: Warner Bros
Produção: John G. Avildsen
Gênero: Drama
Apresentação: legendado
Indicação: não consta
Ano: 1989



Elenco Principal:

Joe Clark	MORGAN FREEMAN
Dr. Frank Napier	ROBERT GUILLAUME
Senhora Levias	BEVERLY TODD
Leona Barrett	LYNNE THIGPEN
Thomas Sams	JERMAINE HOPKINS

Síнопse:

A escola *Eastside* está à beira do caos. Gangs de traficantes, vândalos e punks estão à solta. Há uma última esperança para salvá-los. Seu nome é Joe Clark. E armado com um taco de baseball e um megafone, ele consegue trancar as portas da escola, deixando os arruaceiros para fora e os esforçados para dentro.

Logo ele desperta a revolta dos pais e professores, que não concordam com seus métodos de ensino. Mas é amado por muitos jovens e visto como um exemplo a ser seguido.

A polêmica causada em torno de Joe transcende os muros da escola. Chega até a capa da revista Time. E ele se torna um símbolo da luta para moralizar a educação.

Meu Mestre Minha Vida conta com a presença marcante de Morgan Freeman (de “Conduzindo Miss Daisy”) dando vida ao papel do controvertido diretor Joe Clark. A direção de John G. Avildsen, reconhecido pelos sucessos “*Rocky, o Lutador*” e a série “*Karatê Kid*”, garante um filme com muita ação.

Uma história real que comoveu o mundo. Aprenda com Joe a não depender de desculpas, drogas ou crime: “Se vocês estudantes não tiverem sucesso na vida eu quero que culpem a si próprios”. *Meu mestre minha vida* uma verdadeira lição de vida.

9. UM TIRA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Ficha técnica:

Nome original: *Kindergarten Cop*

Versão em português: *Um tira no jardim de infância*

Duração: 111 min.

Direção: Ivan Reitman

Roteiro: Murray Salem e Herschel Weingrod & Timothy Harris

Música: Randy E. Delman

Fotografia: Michael Chapman

Montagem: Sheldon Khan

Procedência: USA

Estúdios: Universal City Studios

Produção: Ivan Reitman e Brian Grazer

Gênero: Comédia

Apresentação: legendado

Indicação: Livre

Ano: 1990



Elenco principal

John Kimble	ARNOLD SCHWARZENEGGER
Eleanor Crisp	CARROL BAKER
Stewardess	ANGELA BASSET
Miss Schlowski	LINDA HUNT
Joyce Paulmarie	PENELOPE ANN MILLER
Sylvester's Mother	CATHY MORIARTY
Samantha's Mother	PARK OVERALL
Capt. Salazar	RICHARD PORTNOW
Phoebe O'Hara	PAMELA REED
Cullen Crisp	RICHARD TYSON

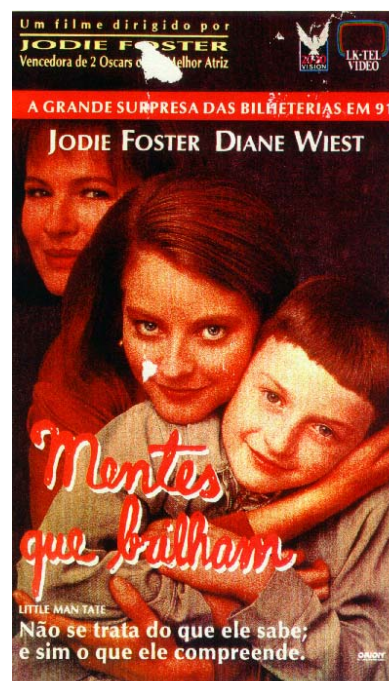
Síнопse:

John Kimble é um dos elementos mais durões da força policial. Ele conseguiu capturar um grande traficante de drogas e precisa desesperadamente do depoimento da ex-mulher do bandido para trancafiá-lo para sempre. Kimble descobre que a mulher está escondida numa pequena cidade. Para localizá-la, ele e sua parceira se disfarçam de professores. Só que ela passa mal e Kimble é obrigado a conduzir uma classe de mais de 20 alunos entre 4 e 6 anos de idade, que transformam sua vida num inferno. Um inferno hilariante e divertido, dirigido por Ivan Reitman em seu segundo trabalho com Arnold Schwarzenegger depois de *Irmãos Gêmeos*. Acompanhe a força bruta deste exterminador da polícia frente à fúria descontrolada de uma dezena de crianças, num dos mais divertidos filmes já produzidos nos últimos tempos.

10. MENTES QUE BRILHAM

Ficha técnica:

Nome original: *Little Man Tate*
Versão em português: *Mentes que brilham*
Duração: 99min.
Direção: Jodie Foster
Roteiro: Scott Frank
Música: Mark Isham
Fotografia: Mike Southon
Montagem: Lynzee Kligman
Procedência: USA
Estúdios: Orion Pictures Corporation
Produção: Scott Rudin/ Peggy Rajski
Gênero: Drama
Apresentação: legendado
Indicação: 12 anos
Ano: 1991



Elenco principal:

Dede Tate	JODIE FOSTER
Fred Tate	ADAM HANN-BYRD
Eddie	HARRY CONNICK JR
Gina	DEBY MAZAR
Physics Professor	JOSH MOSTEL
Damon Wells	P. J. OCHLAN
Garth	DAVID HYDE PIERCE
Winston F. Buckner	GEORGE PLIMPTON
Clinic Doctor	DANITRA VANCE
Miss Nimvel	CELIA WESTON
Dr. Jane Grierson	DIANNE WESTON

Síнопse:

Quando Fred tinha um ano de idade ele já sabia ler. Quando tinha 4 anos já sabia escrever poesia. Hoje, aos sete anos, ele pinta quadros e resolve problemas de matemática como um mestre. Isolado por sua inteligência incrível e sensibilidade, Fred (o perfeito Adam Hann Byrd) está dividido entre os dois mundos que o rodeiam: o mundo descomplicado e emocional de sua dedicada mãe, Dede (a duas vezes vencedora do Oscar, Jodie Foster); e o mundo intelectual e intenso da professora e ex-menina prodígio, Jane (a vencedora do Oscar, Diane Wiest). Confuso mas determinado, Fred tenta de todos os modos fazer amigos e encontrar um lugar para si mesmo entre sua mãe e sua mentora.

Dirigido com talento por Jodie Foster e também estrelado por Harry Connick, Jr., “*Mentes que brilham*” é a história emocionante e maravilhosa de um herói muito especial, lutando para descobrir qual o lugar a que pertence.

11. SARAFINA, O SOM DA LIBERDADE

Ficha técnica:

Nome original: *Sarafina*

Versão em português: *Sarafina, o som da liberdade*

Duração: 98 min.

Direção: Darrel Rood

Roteiro: William Nicholson e Mbongeni Ngema

Música: Mbongeni Ngena

Fotografia: Mark Vicente

Montagem: David Heitner, Peter Hollywood e Sarah Thomas

Procedência: USA

Estúdios: Warner Bors Pictures

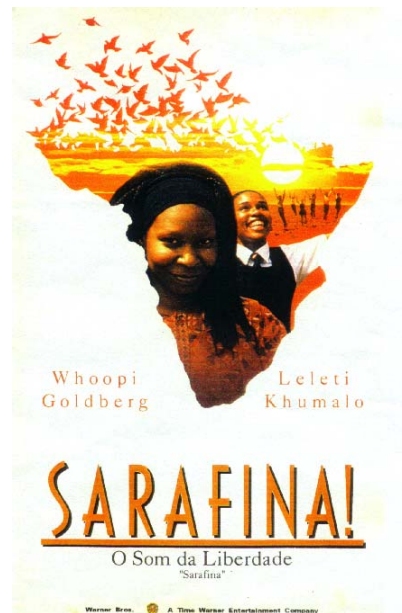
Produção: Anath Singh e David M. Tompson

Gênero: Drama-musical

Apresentação: legendado

Indicação: 14 anos

Ano: 1993



Elenco principal:

Mary Masembuko	WHOOPI GOLDBERG
Diretor da Escola.....	JOHN KANI
Sarafina	LELETI KHUMALO
Angelina.....	MIRIAM MAKEBA
Sabela.....	MBONGENI NGEMA

Síнопse:

Um novo mundo é revelado a jovens estudantes na África do Sul quando uma professora revolucionária (Whoopi Goldberg, de *Mudança de Hábito*), desafia as autoridades e lhes ensina o que não está nos livros escolares. Para uma aluna em especial, Sarafina (Leleti Khumalo), essas lições proibidas terão um impacto capaz de mudar para sempre sua vida

12. MENTES PERIGOSAS

Ficha técnica:

Nome original: *Dangerous Minds*

Versão em português: *Mentes perigosas*

Duração: 99 min.

Direção: John N. Smith

Roteiro: Ronald Bass

Música: Lisa Coleman e Wendy Melvoin

Fotografia: Pierre Letarte – Kim Marks

Montagem: Tom Rolf

Procedência: USA

Estúdios: Buena Vista Pictures

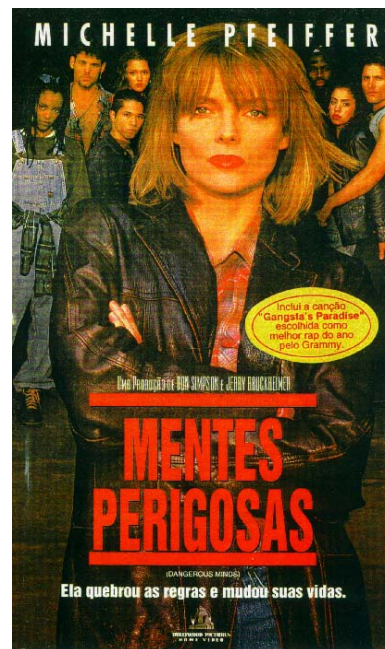
Produção: Jerry Bruckheimer e Don Simpson

Gênero: Drama – Baseado no livro que narra a vida real de LouAnne Johnson. "My Posse don't do Homework"

Apresentação: legendado

Indicação: 14 anos

Ano: 1995



Elenco principal:

LouAnne Johnson	MICHELLE PFEIFFER
Hal Griffith.....	GEORGE DZUNDA
George Grandey	COURTNEY B. VANCE
Carla Nichols.....	ROBIN BARTLETT
Callie Roberts.....	BRUKLIN HARRIS
Raul Sanchez.....	RENOLY SANTIAGO
EmilioRamirez	WADE DOMINGUEZ
Mary Benton	BEATRICE WINDE
Irene Roberts	LORRAINE TOUSSAINT

Síнопse:

LouAnne Johnson (Michelle Pfeifer) é uma oficial da marinha que abandona sua carreira militar de nove anos para realizar um antigo sonho: tornar-se professora de inglês. Enquanto adquire suas credenciais numa escola de segundo grau do norte da Califórnia, ela é designada para ensinar um grupo de estudantes que irá mudar sua vida para sempre. E vice-versa. Para vencer a resistência de seus alunos em aprender, Ms. Johnson quebra todas as regras, cria seu próprio currículo e aceita o desafio que o grupo de jovens lhe impõem.

13. AO MESTRE, COM CARINHO, PARTE 2

Ficha técnica:

Nome original: *To Sir, with love 2*

Versão em português: *Ao mestre, com carinho, Parte 2*

Duração: 120 min.

Direção: Peter Bogdanovich

Roteiro: Philip Rosenberg

Música: Trevor Lawrence

Fotografia: William Birch

Montagem: Dianne Ryder-Rennolds

Procedência: USA

Estúdios: Columbia

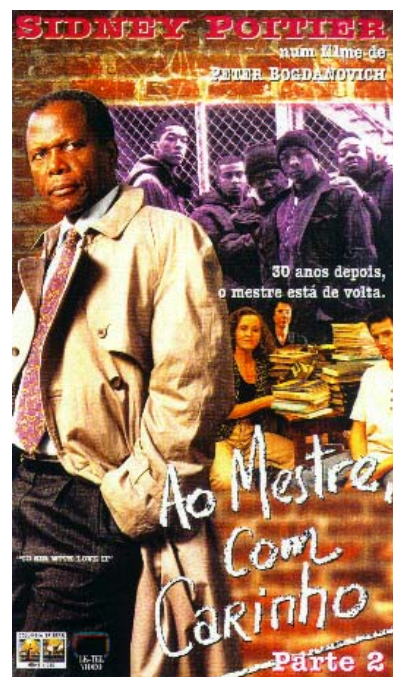
Produção: Richard Stenta

Gênero: Drama

Apresentação: legendado

Indicação: livre

Ano: 1996



Elenco principal:

Pamela Dare	JUDY GEESON
Frankie Davanon	MICHAEL GILIO
Barbara Pegg	LULU
Mark Thackeray	SIDNEY POITIER

Síнопse:

Sidney Poitier retorna ao papel do professor Mark Tackeray, trinta anos depois, que decide se mudar de Londres para uma escola em Chicago. Mas não são apenas os desafios e os novos alunos que o atraem: ele vai em busca de seu primeiro amor, uma mulher que conheceu três décadas atrás quando era um jovem na Guiana.

Em Chicago, Mark logo percebe que não vai ser fácil lidar com uma classe de perigosos e rebeldes alunos. Ensinando aos alunos o respeito a si mesmo e aos outros, ele começa a quebrar a resistência. Mas Mark é pressionado a trair a confiança de um aluno que prometera proteger e, ao se recusar em cooperar, é demitido da escola. Enquanto isso um dos alunos descobre onde vive o antigo amor de Mark e arranja-lhes um encontro. Quando os dois estão frente a frente, ele percebe que ela não foi apenas uma das coisas que ele perdera muitos anos atrás na América do Sul.

14. MR. HOLLAND, ADORÁVEL PROFESSOR

Ficha técnica:

Nome original: *Mr. Holland's Opus*

Versão em português: *Mr. Holland, adorável professor*

Duração: 142 min.

Direção: Stephen Herek

Roteiro: Patrick Sheane

Música: Michael Kamen

Fotografia: Oliver Wood

Montagem: Trudy Ship

Procedência: Estados Unidos

Estúdios: Hollywood Pictures

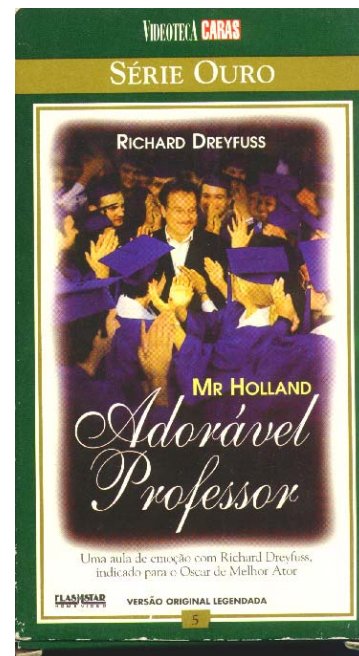
Produção: Interscope Communications PolyGram

Gênero: Drama

Apresentação: legendado

Indicação:

Ano: 1995



Elenco principal:

Glenn Holland	RICHARD DREYFUSS
Iris Holland	GLENNE HEADLY
Bill Meister	JAY THOMAS
Helen Jacobs	OLYMPIA DUKAKIS
Vice-diretor principal Wolters	W. H. MACY
Gertrude Lang	ALICIA WITT
Rowena Morgan	JEAN LOUISA KELLY

Síntese:

Emocionante. Este é um filme que expõe os sentimentos mais fortes do ser humano ao tratar de ideais, do encontro de gerações e do afeto entre pais e filhos. Richard Dreyfuss (indicado para o Oscar de Melhor Ator) tem um desempenho absolutamente fascinante no papel do pianista e compositor que adia o sonho de criar uma grande sinfonia para adquirir estabilidade financeira, dando aulas de música em uma escola. O que seria um trabalho tedioso, porém, torna-se um grande desafio. O filme mostra trinta anos da vida do professor. Ele acaba descobrindo sua verdadeira missão na vida: ensinar os jovens a amar a música. Para isso, tem de conseguir contagiar os alunos com sua paixão. Em família, contudo, as dificuldades de relacionamento são muitas. “Uma história sensível que emociona e leva o público às lágrimas”.

15. O SUBSTITUTO

Ficha técnica:

Nome original: *The Substitute*

Versão em português: *O substituto*

Duração: 114 min.

Direção: Robert Mandel

Roteiro: Roy Frumkes, Alan Ormsby e Rocco Simonelli

Música: Gary Chang

Fotografia: Bruce Surtees

Montagem: Alex Mackie

Procedência: USA

Estúdios: Live Entertainment, Dinamo, H2, Orion Pictures

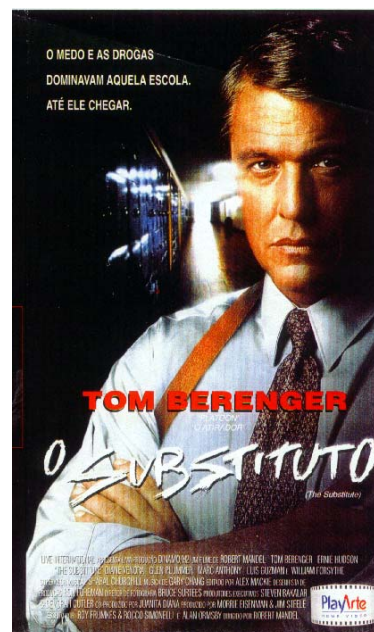
Produção: Morrie Eisenman e Jim Steele

Gênero: Ação

Apresentação: legendado

Indicação: 16 anos

Ano: 1996



Elenco principal:

Shale.....	TOM BERENGER
Jane Hetzko.....	DIANE VERONE
Deidre.....	NOELLE BECK
Wellman.....	RICHARD BROOKS
Lisa Rodriguez.....	MARIA CELEDONIO
Jerome.....	SHARRON CORLEY
Joey Six.....	RAYMOND CRUZ
Wolfson.....	CLIFF DE YOUNG
Hollan.....	BILL FORSYTHE
Johnny Glades.....	RODNEY GRANT
Rem.....	LUIZ GUZMAN
Claude Rolle.....	ERNIE HUDSON
Rodriguez.....	VINCENT LARESCA
Marvin.....	ARTIE MALESCI
Darryl Sherman.....	GLENN PLUMMER
Mrs. Andrewson.....	JODIE WILSON

Síнопse:

Duke High School não é uma escola normal. Na verdade, é um perigoso reduto do crime onde imperam o medo, a violência, as armas, e as drogas. Mas, Shale também não é um professor normal. É um mercenário do governo americano que infiltra-se na escola sob o disfarce de substituto de uma professora agredida. Shale descobrirá perigosas ligações e transformará aquele lugar num verdadeiro campo de batalha ao confrontar-se com a máfia local. Mas esta, com certeza, será uma lição que ninguém jamais esquecerá.

16. O SUBSTITUTO 2

Ficha técnica:

Nome original: *The Substitute 2: School's Out*

Versão em português: *O substituto 2*

Duração: 90 min.

Direção: Steven Pearl

Roteiro: Roy Frumkes e Rocco Simonelli

Música: Joe Delia

Fotografia: Larry Banks

Montagem: Mayin Lo

Procedência: USA

Estúdios: Dinamo Entertainment

Produção: Morrie Eisenman e Robert Salerno

Gênero: Ação

Apresentação: legendado

Indicação: 16 anos

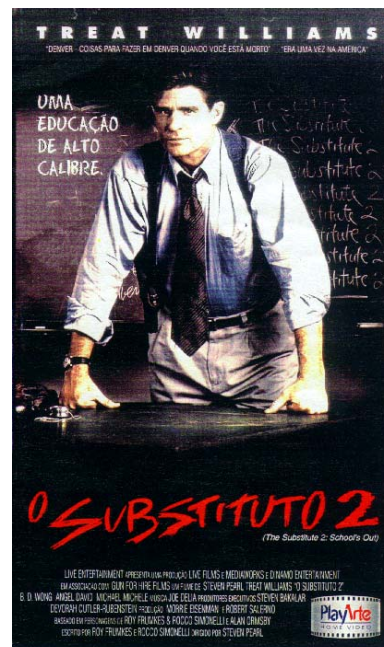
Ano: 1997

Elenco principal:

Thomasson	TREAT WILLIAMS
Drummond	B. D. WONG
Joey 6	ANGEL DAVID
Kara	MICHAEL MICHELE
Duncan X	LARRY GILLIARD JR.
Anya	SUSAN MAY PRATT
Danny	EDOARDO BALLERINI
Bartee	DARYL EDWARDS
Weathers.....	PAUL LAZAR
Mose.....	EUGENE BYRD
Badass	SHAWN MCLEAN
Joel	OWEN STADELE
Randall	CHRISTOPHER COUSINS

Síнопse:

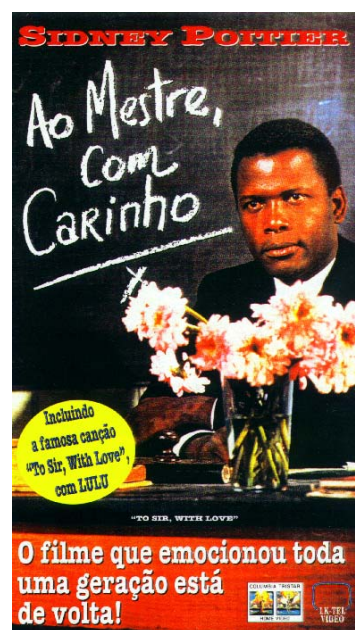
Quando Randall Thomasson, professor do colégio Lenthrop, no Brooklin, é morto por ladrões de carro, Carl Thomasson, seu irmão, assume a vaga. Segundo dizem, a quadrilha que comanda o roubo de carros de dentro da escola é responsável pela morte de Randall. Desconfiado de que Warren Drummond, o treinador, seja o líder da gangue, Thomasson pede a outra professora para ajuda-lo com informações e logo a moça aparece morta. Mercenário com idéias próprias de justiça, Thomasson está determinado a dar uma lição nos marginais. Ele só não sabe que Drummond também é mercenário. E isso significa que, se quiser tornar a escola novamente num local seguro, Thomasson terá que enfrentar Drummond numa luta de igual para igual, de vida ou morte.



1. AO MESTRE, COM CARINHO

Ficha técnica:

Nome original: *To Sir, with love*
Versão em português: *Ao mestre, com carinho*
Duração: 105 min.
Direção: James Clavell
Roteiro: James Clavell
Música: Philip Martell
Fotografia: Paul Beeson
Montagem: Peter Thornton
Procedência: USA
Estúdios: Columbia
Produção: James Clavell
Gênero: Drama
Apresentação: legendado
Indicação: 14 anos
Ano: 1967



Elenco principal:

Weston.....	GEOFFREY BAYLDON
Mrs. Evans.....	FAITH BROOK
Pamela Dare	JUDY GEESON
Gillian Blanchard	SUSY KENDAL
Barbara Pegg	LULU
Mark Thackeray	SIDNEY POITIER
Moira Jackson	ADRIENNE POSTA
Denham	CHRISTIAN ROBERTS
Clinty.....	PATRICIA ROUTLEDGE

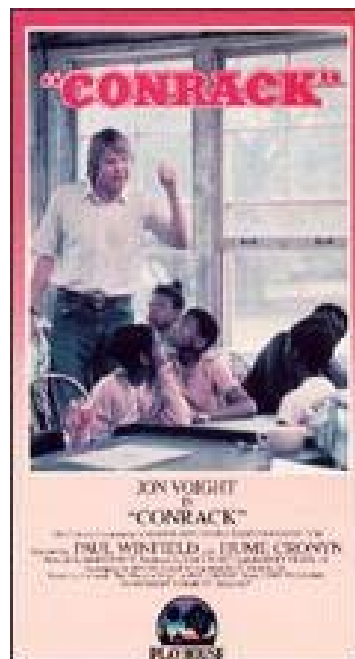
Sinopse:

Um professor iniciante se depara com uma classes de alunos desordeiros, indisciplinados, filhos de operários, neste clássico que reflete sobre alguns dos problemas e medos dos jovens dos anos 60. Sidney Poitier tem uma magnífica atuação como Thackeray, um engenheiro desempregado que aceita lecionar num bairro pobre de Londres. Os alunos, liderados por Denham (Christian Roberts), Pamela (Judy Geeson) e Barbara (Lulu, que também canta a famosa música tema) tentam destruir Thackeray, acostumado à hostilidades, assume o desafio de transformar seus alunos em jovens adultos que breve entrarão num mundo onde deverão se manter por si só. Quando lhe oferecem um emprego como engenheiro, Thackeray deve decidir se quer de fato continuar o desafio de ensinar.

2. CONRACK¹

Ficha técnica:

Nome original: *Conrack*
Versão em português: *Conrack*
Duração: 107 min.
Direção: Martin Ritt
Roteiro: Irving Ravetch
Música: John Williams
Fotografia: John A. Alonzo
Montagem: Frank Bracht
Procedência: USA
Estúdios: 20 th Century Fox
Produção: Harriet Frank, Jr. e Martin Ritt
Gênero: Drama – autobiográfico
Apresentação: dublado
Indicação: não consta
Ano: 1974



Elenco principal:

Mary	TINA ANDREWS
Skeffington	HUME CRONYN
Quickfellow	ANTÔNIO FARGAS
Sra. Scott	MADGE SINCLAIR
Pat Conroy	JON VOIGHT
Mad Billy	PAUL WINFIELD

Sinopse

Baseado no romance autobiográfico *The Water is Wide*, de Pat Conroy, este drama dá-se numa ilha remota da Carolina do Sul para a qual Conroy foi ensinar crianças afro-americanas empobrecidas e quase analfabetas. A princípio, as crianças ressentem a presença do homem branco e bem educado e tudo que ele tenta cai por terra. Então Conroy, passa a planejar aulas que se relacionem diretamente com a vida prática das crianças e, assim, instiga o interesse e adquire a confiança das mesmas. Desafortunadamente, seus métodos não somam pontos com o administrador altamente conservador do colégio que quer expulsar o professor.

¹ Por ser um filme dublado e gravado da televisão os dados foram obtidos na Internet no endereço: <http://allmovie.com/cg/x.exe>

3. A HISTÓRIA DE MARVA COLLINS²

Ficha Técnica:

Nome original: *The Marva Collins Story*

Versão em português: *A história de Marva Collins*

Duração: 100 min.

Direção: Peter Levin

Música: Fred Karlin

Fotografia: Don Birnkrant

Montagem: Marjorie Fowler

Procedência: USA

Estúdios: NRW Features

Produção: Richard B. Lewis

Gênero: Drama

Apresentação: dublado

Indicação: não consta

Ano: 1981

Elenco principal:

Narrador	EDWARD ASNER
Patrik Collins.....	BRETT BOULDIN
Clarence Collins	MORGAN FREEMAN
Cindy Collins.....	MASHAUNE HARDY
Marva Collins.....	CICELY TYSON
Martin Luther Jones.....	RODERICK WIMBERLY

Síntese:

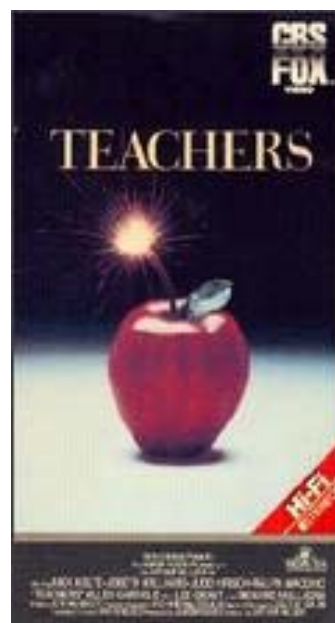
Quando a história real da vida de Marva Collins foi nacionalmente transmitida no *60 Minutes* em 1979, os moradores de Chicago conheceram em detalhes as realizações da Sra. Collins por pelo menos quatro anos. Após 14 anos lecionando no decadente sistema público de Chicago, Marva usou os 5000 dólares de sua aposentadoria para abrir sua própria escola. Em 1975, fundou a *Westside Preparatory School* — em sua própria casa em *West Side*, com um total de seis alunos. Não havia espaço nem tempo para asneiras na escola de Collins; utilizou o pragmatismo e o senso comum em seu esforço de ensinar os seis “incorrigíveis” herdados do sistema antidilúvio da escola de Chicago. *A história de Marva Collins* delinea o primeiro ano da *Westside Preparatory School*, tempo em que, apesar da oposição do sistema de ensino oficial e dos próprios pais dos alunos, a Sra. Collins conseguiu não apenas ensinar suas crianças a ler, escrever e raciocinar, como também criar o gosto pela leitura de gigantes da literatura como Chaucer e Shakespeare. Com o intuito de estimular a autoconfiança de seus alunos, Marva fazia-os levantarem de suas cadeiras e apresentarem oralmente o que haviam aprendido. Apesar de sua técnica ter sido considerada polêmica (especialmente entre os intelectuais que achavam que o aluno jamais poderia ser forçado a raciocinar), a escola de Marva Collins sobreviveu ao primeiro ano; na época em que este filme foi feito (1981), ela já dava aula para 200 alunos de guetos num sofisticado complexo de prédios. Narrado por Edward Asner e estrelando Cicely Tyson como a personagem título.

² Por ser um filme dublado e gravado da televisão os dados foram obtidos no endereço da Internet: (<http://allmovie.com/cg/x.exe>). Não foi possível encontrar ilustração referente ao filme.

4. ESCOLA DA DESORDEM

Ficha técnica:

Nome original: *Teachers*
Versão em português: *Escola da desordem*
Duração: 106 min.
Direção: Arthur Hiller
Roteiro: Richard Macdonald
Música: Jerry Jost
Fotografia: David M. Walsh
Montagem: Don Zimmerman
Procedência: USA
Estúdios: United Artists Presents USA – MGM
Produção: Aaron Russo
Gênero: Sátira-Comédia
Apresentação: legendado
Indicação: não consta
Ano: 1984



Elenco principal:

Alex	NICK NOLTE
Lewis	MORGAN FREEMAN
Ditto	ROYAL DANO
Diane	LAURA DERN
Rosenberg	ALLEN GARFIELD
Danny	CRISPIN GLOVER
Dr. Burke	LEE GRANT
Roger	JUDD HIRSCH
Mrs. Pilikian	ZOHRA LAMPERT
Eddie	RALPH MACCHIO
Troy	ART METRANO
Herbert	RICHARD MULLIGAN
Horn	WILLIAM SCHARLLERT
Lisa	JOBETH WILLIAMS

Síntese:

Nesta escola, só as piadas tiram nota 10. Certamente na escola em que você estudou teve uma classe que era a mais bagunceira. Ou então, alunos que dormiam em classe, faziam guerra de papel e cabulavam as segundas-feiras.

A John Fitzgerald Kennedy é mais ou menos assim. Só que quem apronta as maiores loucuras são os professores... Dá prá imaginar que um deles dorme em classe e ninguém se dá conta? Isso não é nada: depois de muitos anos de balbúrdia, agora a escola vai ser processada “só” porque graduou um aluno que não sabe sequer ler ou escrever.

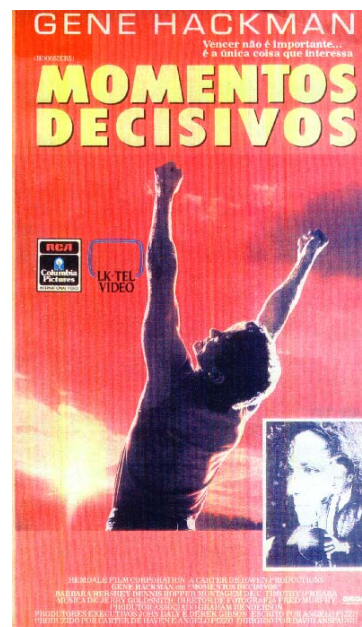
Agora os alunos e professores vão se unir para defender a J.F.K. E para isto, vale qualquer loucura!

Com elenco surpreendente que inclui Nick Nolte (“*Sob fogo cerrado*”), Ralph Macchio (“*Karatê Kid*”) e Jobeth Williams (*Poltergeist*), o diretor Arthur Hiller dá uma verdadeira aula de comédia.

5. MOMENTOS DECISIVOS

Ficha técnica:

Nome original: *Hossiers – Best Shot*
Versão em português: *Momentos decisivos*
Duração: 115 min.
Direção: David Anspaugh
Roteiro: Alvin Sargent
Música: Jerry Goldsmith
Fotografia: Fred Murphy
Montagem: John Daly
Procedência: USA
Estúdios: Universal City Studios
Produção: Carter Dehaven III
Gênero: Drama
Apresentação: legendado
Indicação: não consta
Ano: 1986



Elenco principal:

Whit.....	BRAD BOYLE
Norman Dale	GENE HACKMAN
Myra Fleener	BARBARA HERSHEY
Rade	STEVE HOLLAR
Shooter	DENIS HOPPER
Evertt	DAVID NEIDORF
Opal Fleener	FERN PERSONS
Cletus	SHEB WOOLEY

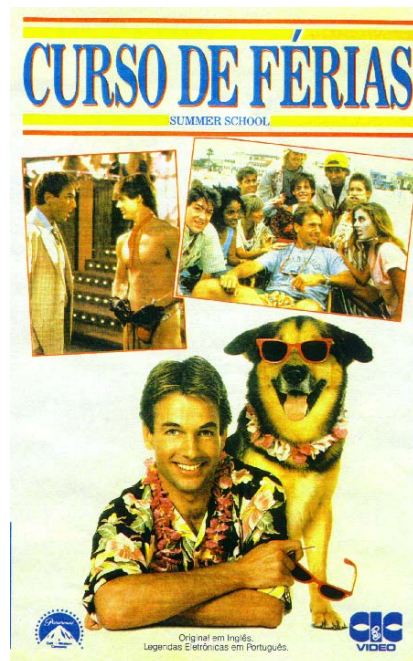
Síntese:

Suspeita e hostilidade na chegada de Norman Dale à calma comunidade de Hickary. Dale (Gene Hackman), antes um renomado treinador de basquete universitário, enfrenta grande resistência aos seus planos para o time de basquete da escola local. Tem apenas dois aliados: um aluno: Cletus Summers (Sheb Wooley) e Shooter (Denis Hopper), um ex-astro do basquete e agora o bêbado da cidade. Dale encara a luta para transformar o time numa lenda vitoriosa. Estrelando Gene Hackman, que ganhou o Oscar com “*Conexão França*”, co-estrelando Barbara Hershey (*Hannah e suas irmãs*) e Denis Hopper (*Sem destino*), que estreou recentemente *Veludo Azul*.

6. CURSO DE FÉRIAS

Ficha técnica:

Nome original: *Summer School*
Versão em português: *Curso de Férias*
Duração: 94 min.
Direção: Carl Reiner
Roteiro: Birnbaum, Fischer, Krikes, Meerson
Música: Danny Elfman
Fotografia: David M. Walsh
Montagem: Bud Molin
Procedência: USA
Estúdios: Paramount Pictures
Produção: George Shapiro e Howard West
Gênero: Comédia
Apresentação: legendado
Indicação: 18 anos
Ano: 1987



Elenco principal:

Freddy Shopp	MARK HARMON
Robin Bishop.....	KIRSTIE ALLEY
Francis Chainsaw Grempp	DEAN CAMERON
Mr. Dearadorian	CARL REINER
Dave Frazier	GARY RILEY
Rhonda Altobello	SHWNEE SMITH
Pam House	COURTNEY THORNE – SMITH
Tommy	NELS VAN PATTEN

Síntese:

O técnico Fredy Shop tem planos: passar o verão no Hawai. Mas o vice-diretor do colégio também tem planos para Fredy: ensinar inglês à turma de segunda época. Alô paraíso. Alô *Curso de férias*. Fãs e críticos se deleitaram com essa sensível e gostosa comédia sobre um professor tranqüilo (Mark Harmon), que tem muito a aprender assim como a sua turma de ovelhas negras. Juntos, eles passam por desentendimentos e alegrias, a caminho do sucesso acadêmico e autoconhecimento. Tire nota 10 em risadas. Leve para casa *Curso de Férias*.