

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

Em cartaz

O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente

Elí T. Henn Fabris

Porto Alegre
2005

Elí T. Henn Fabris

Em cartaz

O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre
2005

Ao Mauro.
Com quem aprendi a construir a mais difícil
e a mais prazerosa tese: viver o amor cotidianamente...

CRÉDITOS

Na vida, damos e recebemos ajuda. Em alguns momentos, conseguimos prestar ajuda mais do que receber; em outros, como no período de elaboração desta tese, recebemos mais do que podemos dar. Nesse tempo, fui agraciada com muito mais bondade, amizade, trabalho, carinho e conhecimento do que pude retribuir. Assim, preciso enunciar os agradecimentos a muitas pessoas.

Início, então, pelos meus filhos e filha.

Alysson e Diógenes, nesse tempo da tese, vi aparecer dois seres maravilhosos e profissionais competentes que entenderam meu período mais silencioso, sempre me fornecendo, pelo exemplo de estudo, de trabalho e de encantamento com a vida, energia para continuar.

A minha filha, Kandice, agradeço pela parceria, amizade e atitude de luta que sempre me têm inspirado. Filha, tu, que tanto valorizas a companhia, talvez tenhas aprendido a mais difícil lição: viver a solidão de alguns momentos. Obrigada por entenderes esse período e participar de todas as outras lutas da vida, que corre junto com a tese. A tua ajuda foi muito importante.

A minha família Henn: a meu pai, Carlos (*in memoriam*), e a minha mãe, Philomena. A meus irmãos, José, Aristeu, Oly e Omar, e minha mana, Almerinda, que contribuíram para que eu me constituísse uma mulher professora e pudesse continuar estudando. Vocês sabem o que significou essa caminhada...

A minha família Fabris: Rosane, Roni, Ileana e Osmar. Houve tantos momentos em que tivemos que abrir mão do convívio, mas tantos outros que senti a força de vocês me impulsionando a continuar. A meus sobrinhos queridos, especialmente a Mayara (que fez esta tese ter gosto de amor partilhado), Cristiane e Cristhian, pelo incentivo e humor que fizeram esta tese ter um peso menor. À vó Diva (*in memoriam*) pelas muitas orações e torcida para que terminasse esta tese.

A minha afilhadinha, Natalie – teu sorriso e alegria foram bálsamo nessa fase da vida da dinda.

A minha companheira dos trabalhos domésticos, Ilona, carinhosamente chamada de Tata. Sem teu apoio, não teria conseguido passar por esses longos anos – foste muito importante para mim e para a família.

A meus amigos e amigas de Lajeado, que souberam entender minha distância: Flávia, Nivaldo, Aurélia, Adair, Maristela, Osvaldo, Nilce e Glauco. Vamos voltar a nos reencontrar.

A amigos que fiz nessa nova fase da vida: Sarai e Luis Henrique, parceiros na alegria e na dor; Ruth, amiga querida com que posso contar sempre.

Ao grupo de orientação, Henriqueta, Vera, Sarai, Janaina, Márcia, Luis Henrique, Jaqueline e Mariângela, pelas leituras de meus textos e sugestões ao meu trabalho.

A minha orientadora, Marisa, por ter acreditado que eu poderia chegar aqui. Foi isso que me possibilitou transitar em outros espaços profissionais e olhar para a vida de forma diferente.

Às minhas colegas e amigas do SIAPEA, Mirian e Letícia. Vocês sabem que foram presenças importantes em todas as fases da minha tese pelo apoio e palavras de encorajamento, bem como pela partilha no trabalho e na vida.

A minha querida amiga Maura, tanto pela amizade verdadeira e parceria incondicional quanto pelo auxílio nos momentos mais dolorosos e conturbados pelos quais passei durante esta tese.

A minha querida amiga Janira, minha ex-professora, um anjo bom que consegue estar presente em todos os momentos que eu mais preciso de sua força e energia.

As monitoras e bolsistas que, em fases diferentes, colaboraram com esta tese. Márcia, Francislene e Ana Clara, esta tese tem muito do trabalho de vocês.

Às alunas Siapeanas e ex-siapeanas, especialmente àquelas que sempre retornam e continuam parceiras incondicionais, vocês me incentivam a estudar e a produzir intelectualmente.

A minha querida Maria Cláudia, ex-orientanda, amiga e, agora, parceira no processo de finalização da tese. Mais do que uma parceira de trabalho, foste aquele anjo que, nos momentos em que meu corpo, especialmente minha cabeça, já não

respondia, me amparaste com sabedoria, competência e muito carinho. Só eu e tu sabemos por quantos abismos tivemos que passar...

A minha chefe, Cecília Broilo, coordenadora do curso de Pedagogia da UNISINOS, pela compreensão em aceitar que, neste último ano, eu pudesse me concentrar mais na minha tese.

A Clarice, minha colega e amiga, pela parceria e amizade.

A meus alunos, colegas parceiras/o do PA - Culturas, linguagens e educação, grupo de estagiárias do SIAPEA, por tudo que partilhamos nesse tempo.

A minha Universidade, UNISINOS, por ter me apoiado com uma bolsa de auxílio ao Doutorado para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS -, pelo qualificado trabalho dessa instituição pública que, pela condição de gratuidade, me possibilitou cursar o Doutorado.

A professores e professoras deste programa de Pós-graduação, especialmente os de quem tive a honra de ser aluna: profa. Dra, Rosa Maria Bueno Fischer, Profa. Rosa Maria Hessel Silveira, Profa. Dra. Marisa Vorraber Costa, Profa. Dra. Dagmar Meyer, Profa. Dra. Guacira Lopes Louro e Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto. Seus ensinamentos foram muito importantes para a elaboração desta tese. Com cada um de vocês, aprendi uma singularidade do fazer pedagógico, do rigor acadêmico e do comprometimento com o social.

A Lene e ao Fábio, parceiros de trabalho, Lene na revisão e Fábio na produção do vídeo. O trabalho de vocês foi além do profissional.

Tantos são os nomes, que encerro com um agradecimento geral para todos e todas que, nesse período, de algum modo, tenham contribuído para esta tese. Acredito que são muitos ainda, e minha memória pode cometer algum deslize, por isso, agradeço assim: muito obrigada!

RESUMO

Esta tese analisa como o cinema brasileiro, produzido nesta cultura narrada como mais inclinada aos processos de hibridização, representa a escola e o trabalho docente no contexto de dezessete filmes brasileiros. A discussão e a análise empreendidas nesta pesquisa foram gestadas na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, especialmente aqueles que se dedicam aos estudos da mídia, articulados com os estudos foucaultianos. Foi necessário um estudo do cinema brasileiro e de suas produções no que se refere a essa forma de representação, bem como uma aproximação com a linguagem cinematográfica. Nesse sentido, a análise exigiu um estudo mais detalhado da cultura e da educação brasileira naqueles aspectos que possibilitavam olhar para as condições locais de produção cultural, embora a tensão constante da relação entre local e global fosse considerada. Nesse contexto, alguns conceitos foram importantes para esta investigação, tais como representação, poder, identidade cultural, política cultural e processos de hibridização, entre outros, para analisar os deslocamentos, ressignificações e/ou manutenções das representações hegemônicas de escola e trabalho docente. As representações foram analisadas considerando um processo social que é recorrente na história da formação docente: a feminização do magistério. Foi através da análise dessa formação discursiva que mostrei como o cinema brasileiro representa o trabalho docente com toda a complexidade das relações sociais, acionando múltiplas e complexas relações de poder que o significam de diferentes formas deslocando, ressignificando e/ou mantendo os sentidos mais recorrentes na cultura. No que se refere à representação de escola, foi necessário tensionar as conexões entre o local e o global, o que permitiu perceber algumas manutenções de representações hegemônicas de escola constituídas também pela tradição moderna de educação. Além disso, a discussão e a análise da filmografia brasileira permitiram-me problematizar a narrativa celebrativa dos processos hibridizadores da cultura brasileira.

Palavras-chave: cinema brasileiro – cultura brasileira – representações de escola e trabalho docente – política cultural – processos de hibridização

ABSTRACT

This thesis analyses the way the Brazilian cinema, produced in a culture that has been narrated as more inclined towards hybridization processes, represents school and teaching in the context of 17 Brazilian films. The discussion and analysis were carried out according to post-structuralist Cultural Studies, particularly those related to media, articulated with Foucauldian studies. It was necessary to undertake a study about the Brazilian cinema and its productions related to this way of representation as well as an approximation to the cinematographic language. In this sense, the analyses required a more detailed study of the Brazilian culture and education as to the aspects which would enable me to consider the local conditions of cultural production, even though the continuous tension between local and global had been considered. In this context, some concepts have been important to this investigation, such as: representation, power, cultural identity, cultural policy and hybridization processes, among others, to analyse displacements, resignifications and/or maintenance of hegemonic representations of school and teaching. The representations were analysed considering a social process which has been recurrent in the history of teachers' education: the teaching feminization. It is through the analysis of this discursive formation that I show how the Brazilian cinema has represented teaching, with all the complexities of social relationships, thus triggering multiple and complex power relationships which signify it in different ways, and displacing, resignifying and/or maintaining more recurrent meanings in culture. As to the representations of school, it was necessary to examine the connections between local and global, a procedure which enabled the visualization of some maintenances of hegemonic representations of school which have also been constituted by modern educational tradition. Besides that, the discussion and analysis of the Brazilian filmography allowed for the problematization of the narrative which celebrates hybridizing processes of the Brazilian culture.

Key words: Brazilian cinema - Brazilian culture - representations of school and teaching - cultural policy - hybridization processes

SUMÁRIO

TRAILER

PARTE I - MAKING OF

CAPÍTULO 1 - PREPARANDO O SET

Cinema, conhecimento e pesquisa
O cinema como objeto de estudo

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO

Urdindo a trama
Pesquisando textos fílmicos
Análise fílmica: sobre a organização, a seleção e a análise

CAPÍTULO 3 - CINEMA E EDUCAÇÃO: AS MARCAS DA CULTURA BRASILEIRA

Cultura e educação: o que constitui “a cara do Brasil”?
Um jeito brasileiro de fazer cinema

PARTE II - A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE NA FILMOGRAFIA BRASILEIRA

CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DOCENTE NO CINEMA BRASILEIRO: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Magistério: um trabalho de mulher
A professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade
Branquidade e docência: quem pode ser professora?
Trabalho docente: privilégios, *status* e salários baixos
Um jeito brasileiro de ser professora: as tias

CAPÍTULO 5 - A ESCOLA NO CINEMA BRASILEIRO: O LOCAL E O GLOBAL

A escola nos filmes brasileiros
Os filmes brasileiros na escola
Anunciando os próximos episódios

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

APÊNDICES¹

ANEXOS

ANEXO A - Filmografia para análise
ANEXO B - Filmografia complementar
ANEXO C - Fichas técnicas

¹ Os apêndices estão registrados somente no CD que acompanha esta Tese. Fiz tal opção considerando o grande volume de páginas das fichas e tabelas confeccionadas durante o processo de pesquisa. Para uma melhor compreensão do processo de pesquisa, indico a leitura desse material junto ao Capítulo 2, mais especificamente, com a seção *Análise fílmica: sobre a organização, a seleção e a análise*.

TRAILER

Como o cinema brasileiro representa a escola e o trabalho docente? Essa foi uma das inúmeras questões que me desafiaram nesta pesquisa, que me levavam a outras mais complexas, cujos conceitos se enredavam com outros tal como a trama de uma rede. Talvez essa seja uma imagem representativa do processo de pesquisa desta tese: uma rede.

Quando decidi pesquisar sobre o cinema brasileiro, mais especificamente sobre as representações de escola e trabalho docente produzidas pelos filmes², vi aparecer a minha frente muitos fios, de diferentes cores e espessuras, que precisavam ser trabalhados, separados, selecionados para que eu pudesse tecer a tese: cinema, filmes brasileiros, imagem, cultura brasileira, representação, identidade, diferença, hibridização, além de todos os marcadores sociais que foram dando sentidos às análises dos fragmentos fílmicos. Desta forma, precisei tomar decisões que me levaram a abandonar alguns fios, assim como outros precisaram ser incorporados na trama dessa rede que decidi tecer. Foi assim que construí a estrutura desta tese, que apresento a seguir.

A tese foi organizada em duas partes. A primeira, chamada de *Making of*, procura fazer uma analogia com o termo utilizado na cinematografia para denominar o registro do que acontece nos bastidores das filmagens – aqui, nos bastidores da pesquisa. Mantenho o tempo verbal no passado para mostrar todo o processo em que me envolvi para gestar a tese. Essa parte compõe-se de três capítulos.

O Capítulo 1, *Preparando o set*, desenvolvo em duas seções: *Cinema, conhecimento e pesquisa* e *O cinema como objeto de estudo*. Nesse capítulo, apresento o cinema como invenção que possibilitou novas/outras formas de experiência e de conhecimento. Mostro meu encontro com o cinema ao mesmo tempo em que justifico meu interesse de pesquisa.

² Ver Anexo A – Filmografia para análise.

O Capítulo 2, denominado de *A produção*, compreende três seções: *Urdirindo a trama*, *Pesquisando textos fílmicos* e *Análise fílmica: sobre a organização, a seleção e a análise*. Apresento o campo teórico em que me movimento e as ferramentas analíticas, encerrando o capítulo com a concepção metodológica que construí durante a pesquisa para trabalhar com o material fílmico.

O Capítulo 3, intitulado *Cinema e educação: as marcas da cultura brasileira*, está dividido em duas seções: *Cultura e educação: o que constitui “a cara do Brasil”?* e *Um jeito brasileiro de fazer cinema*. Nesse capítulo, discuto a constituição do cinema brasileiro e da educação brasileira, considerando que os processos hibridizadores da cultura brasileira participam ativamente dessa constituição.

A Parte II – *A escola e o trabalho docente na filmografia brasileira* – apresenta mais detalhadamente os “achados” da pesquisa. Está organizada em dois capítulos. No Capítulo 4, *O trabalho docente no cinema brasileiro: a feminização do magistério*, aponto para os sentidos produzidos por essa filmografia, que significa o trabalho docente nos anos iniciais do ensino como uma profissão feminina. Apresento e problematizo a feminização do magistério como campo discursivo, analisando enunciados que se articulam a esse campo, assim produzindo essa feminização. Tal análise é realizada nas seguintes seções: *Magistério: um trabalho de mulher*; *A professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade*; *Branquidade e docência: quem pode ser professora?*; *Trabalho docente: privilégios, status e salários baixos*; e *Um jeito brasileiro de ser professora: as tias*. A análise desses enunciados pretende mostrar como os marcadores sociais contribuem para significar o trabalho docente nessa cultura brasileira. Ao tomar esses enunciados como marcas do trabalho docente, vou analisá-los na sua produtividade de deslocamentos, ressignificações e manutenção das representações hegemônicas³ de escola e trabalho docente. Finalizo a segunda parte com o Capítulo

³ Adoto a expressão *representação hegemônica* para referir-me às representações de trabalho docente e escola às quais atribuímos, num determinado contexto cultural, maior valor e legitimidade, àquelas que são socialmente desejáveis. No processo de representação, os grupos sociais, que estão assimetricamente posicionados em relação ao poder, disputam espaço na política cultural de representação. Tal entendimento possibilita-me questionar os sistemas e formas “dominantes” de representação, os quais podem ser tensionados por outros sentidos. Ainda que esta Tese se afaste do paradigma marxista, é importante destacar as contribuições teóricas de Antônio Gramsci no que se refere ao conceito de *hegemonia*. Teóricos culturais (HALL, 2003; STOREY, 1997; SILVA, 1999a) têm destacado que esse conceito permite entender o campo social como um campo contestado, complexificando as análises dos processos sociais. Durante a pesquisa, realizei um intenso

5, *A escola no cinema brasileiro: o local e o global*, onde desenvolvo três seções: *A escola nos filmes brasileiros*; *Os filmes brasileiros na escola*; e *Anunciando os próximos episódios*. Nesse capítulo, considerando as complexas relações de uma política cultural em que se produzem os filmes brasileiros, analiso como a não-centralidade da escola como temática na filmografia brasileira e a escassa inserção do cinema brasileiro como ferramenta pedagógica na escola contribuem para manter ou deslocar as representações acerca desta. Indico, ainda, como a escola representada pelo cinema brasileiro está conectada à tradição moderna de educação. Aponto também para alguns desdobramentos desta pesquisa que possibilitam outros estudos. O desafio permanece no tensionamento e análise das diferenças, que se multiplicam nos processos de hibridização e são significadas nos filmes de diferentes formas.

Agora, uma orientação de rota. Melhor e muito mais intensa será esta leitura se você puder dispor de uma televisão e de um aparelho para reproduzir os filmes indicados. Uma análise que utiliza imagens em movimento não se sustenta apenas com a escrita. Esse é o meu convite. Boa sessão!

questionamento do uso que faço do conceito, uma vez que estive inclinada a usar termos, tais como: “clássica”, “circulante”, “recorrente” e “dominante”. Nenhum desses termos conseguiu expressar o significado que queria atribuir a essas representações, por isso, com todas as ressalvas já registradas e ainda que seu uso possa ser questionado, optei por essa expressão.

PARTE I - MAKING OF

Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que iria dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2004, p. 294).

Denominei a primeira parte deste trabalho de *Making of*⁴ tentando remeter à preparação, ao desenvolvimento e à urdidura desta pesquisa, agora tese. Foi nessa trajetória que descobri o significativo texto de Foucault (2004) do qual retirei a epígrafe que abre esta primeira parte da tese. Quando iniciei a pesquisa, não sabia aonde chegaria, o que encontraria pela frente, nem se conseguiria alcançar os resultados exigidos como requisitos para receber a láurea de doutora em educação. Foi para mostrar toda a instabilidade do processo da pesquisa que optei por essa forma de escrever a tese. Passo agora a mostrar como engendrei a pesquisa, como a desenvolvi e quais as ciladas que tive de enfrentar.

⁴ *Making of*, no cinema, apresenta o processo de produção de um filme antes de este chegar ao público.

CAPÍTULO 1 - PREPARANDO O SET

É preciso encher o mundo de histórias; histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula (COSTA, 2002a, p. 111).

Depois de muito procurar, garimpar por palavras que melhor expressassem meu sentimento ao dar início à escrita da tese, decido-me pela analogia com as histórias. Essa escolha não foi acidental. Com histórias, estive envolvida durante o processo de pesquisa, vivido com toda a intensidade nesses quatro longos anos. Longos, mas tão exíguos, pois entrecortados pela vida que atravessa o processo de elaboração de uma tese: trabalho, aulas, leituras, releituras, afetos, problemas, dúvidas, descobertas, referências, seleção de material, análises, conceitos, buscas, conversas, orientações, traduções, alegrias, tristezas, desespero, solidão, solidariedade, partilha, tessitura, pensamentos, escrita.

Uma tese, mais do que um conjunto de idéias articuladas em argumentos consistentes e referenciados para mostrar o que defendemos, pode ser descrita como uma obra produzida coletivamente e escrita em um processo permeado pela dor do abandono de verdades que nos constituíam e inserção de outras que passam a ser incorporadas. Essa argumentação indica o lugar em que me coloco como pesquisadora. Vejo, na produção coletiva, todo o reflexo da participação nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação, conversas, leituras, trocas com minhas alunas, colegas e amigas, atuação do grupo de orientação e, especialmente, da orientadora. A tese foi produzida nesse processo coletivo.

Retorno à epígrafe utilizada no início deste capítulo para argumentar que estou tomando a palavra “história” no mesmo sentido utilizado por Costa (2002a) quando afirma que as histórias produzem o mundo. É nesse contexto que entendo que uma tese produz sentidos. Com ela, nos apresentamos – não há como ficar fora da pesquisa – ao mesmo tempo em que problematizamos algumas das verdades construídas sobre o mundo. Ainda, numa posição bem mais humilde, à que me filio, contribuimos para a produção de porções deste mundo, nesse caso, aquela que me propus a problematizar nesta pesquisa. O período de pesquisa também é um momento intenso de revisão da vida, uma vez que as problematizações não se restringem à esfera acadêmica e profissional, mas também acabam por transformar a nós mesmos.

Corroborando com esse pensamento, cito uma recente entrevista do cantor, compositor e autor brasileiro Chico Buarque de Hollanda (2004)⁵, quando afirmou que escrevia suas músicas e seus livros para que pudesse se entender melhor, embora nem sempre o que descobria era o que queria. Esse é o processo que também acontece com quem desenvolve uma tese. Não é apenas a tese que se explicita, nossa vida também vai sendo tramada nas histórias e, no final, sabemos exatamente que a problematização da pesquisa não foi um ato do acaso. No meu caso, essa escolha está relacionada com os modos como fui (sou) constituída professora, mulher, mãe, irmã, filha, dona de casa, amiga e colega.

Como personagem de um mundo rural, passei a viver desde meus sete anos de vida na cidade. Porém, permaneci em contato com o mundo rural, tanto pelo trânsito entre cidade e campo quanto pelo sentimento que me fazia sentir pertencente àquela cultura. Tais atravessamentos obrigaram-me a negociar com outras culturas. Os movimentos de negociação, atravessados por relações de poder, são significados de diferentes formas por cada pessoa. Em alguns momentos, realizei movimentos que me permitiram aprender nos/com os encontros culturais, sem abdicar das aprendizagens do mundo rural que me acompanharam (acompanham) disputando

⁵ Trata-se da entrevista publicada por Mariana Timóteo da Costa no *site* BBC, no seguinte endereço: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2004/09/040903_chico2mtc.shtml> Acesso em: 24 set. 2004.

lugares de significação. Em outros momentos, minhas marcas eram repudiadas, restringidas, precisavam ser apagadas. Posicionada entre dois mundos, vivendo processos intensos de tradução⁶, engendrei a pesquisa que ora apresento.

Na opção por continuar a pesquisar cinema⁷, em sua articulação com a educação, também percebo não apenas o incentivo de minhas colegas e orientadora como definidoras, mas minha história de professora que tem buscado, nas mais diferentes teorizações, de forma constante e sistemática, acompanhar e produzir conhecimentos para uma escola⁸ de seu tempo. O que também me desafiou a continuar a pesquisa com esse artefato cultural⁹ foi o fato de o cinema estar entre aqueles artefatos pouco explorados como possibilidades de conhecimentos escolares. Analisar questões que são rejeitadas ou que, por outro lado, são assumidas quase como naturais pela maioria dos/as professores/as sempre me desafiou ao exercício do pensamento e de questionamento de tais práticas.

Chegou a hora de partilhar a produção desse período de pesquisa. Talvez por isso a escrita nos amedronte, ao mesmo tempo em que nos oferece instantes de êxtase, pois é o momento de comungar nossos achados, nossas leituras, de levar nossos leitores e nossas leitoras pelas sendas que percorremos para chegarmos à tessitura dessa história. Mas não é essa a única história possível de ser produzida. As escolhas que fiz, o lugar que escolhi para olhar, os personagens que me acompanharam e que foram criados, foram condições para que a história que apresento tivesse os contornos que vou tentar definir.

Partilho com Bujes (2002, p. 20) o entendimento de que “os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma

⁶ Desenvolvo o conceito de *tradução* na seção *Urdindo a trama*.

⁷ Em minha dissertação de mestrado (FABRIS, 1999), analisei um conjunto de dezesseis produções cinematográficas hollywoodianas cujo tema central era a escola, procurando discutir como o “olhar do cinema” de Hollywood representava o tempo e o espaço na constituição de docentes, estudantes e escola.

⁸ Toda vez que me referir à escola, ela estará assumindo uma dimensão mais complexa, que vai além do espaço físico, contemplando também seus protagonistas principais – estudantes e docentes – e as pedagogias nela desenvolvidas. Apenas farei a distinção entre os termos *escola*, *estudantes* e *docentes* quando for necessária à precisão do texto.

⁹ Uso a expressão *artefato cultural* para referir-me a qualquer objeto que tem construído em torno de si um conjunto de significados; por exemplo, ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural (DU GAY et al., 1997).

‘entidade real’, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis”.

Cinema, conhecimento e pesquisa

Depois dessas considerações, relato meu encontro com o cinema como objeto de conhecimento e pesquisa. Ao contar alguns fragmentos sobre a constituição do cinema, meu objetivo é mostrar que essa experiência não só significou uma ampliação do conhecimento, como também possibilitou a emergência de um campo de pesquisa.

Mas o que se tem entendido por cinema?

Teremos tantas respostas quantos são os pontos de vista a partir dos quais cada um observa o fenômeno. [...] Sobre o cinema podemos dizer muitas coisas: que é técnica, indústria, arte, espetáculo, divertimento, cultura. Depende do ponto de vista do qual o consideramos. [...] Mas se considerarmos o cinema como um todo, através da interação dos vários aspectos [...], saímos do campo das definições e entramos no da observação. E observaremos então que o cinema é aquilo que se decide que ele seja numa sociedade, num certo estágio de seu desenvolvimento, numa determinada conjuntura político-cultural ou num determinado grupo social (COSTA, 1987, p. 28).

Na contemporaneidade, práticas sociais como assistir a um filme no cinema, ver televisão, escutar um CD no aparelho de som, estão incorporadas na cultura, e, por isso, são tomadas como naturais. No entanto, tais práticas precisam ser historicizadas, o que possibilita que possamos entender alguns dos significados atribuídos a elas. Nesse contexto, tomo o cinema para argumentar que essa prática não esteve desde sempre aí, para entendê-la como invenção que implica algumas aprendizagens até então impensáveis.

O cinema teria sua emergência numa época de invenções, como a da luz elétrica, do telefone, do avião, do rádio, da máquina de escrever, do automóvel, das

máquinas que revolucionaram o mundo¹⁰. É nesse contexto de apogeu da técnica, desde a época da revolução industrial, que se gesta o cinema, que se transformará em arte – a sétima¹¹ – e em indústria¹².

Apesar de as narrativas sobre o cinema creditarem aos irmãos Lumière – Auguste (1862-1954) e Louis¹³ (1864-1948) – a invenção do cinema, o fato foi antecedido por muitas experiências e estudos em diferentes áreas do conhecimento, como a física, a química e a biologia. Conta-se que, inicialmente, a curiosidade surgiu de observações muito simples de objetos ou seres que se moviam na natureza, como o vôo dos pássaros, o galope dos cavalos, o movimento de uma maçã que caía da árvore. Tais movimentos da natureza foram despertando a atenção de estudiosos do campo científico ou de interessados pela área do entretenimento. Esses indivíduos, inspirados pelo princípio do ilusionismo e observando a sombra e a luz, criaram formas de usá-las para contar histórias.

Ainda que no começo as máquinas fossem muito rudimentares, como o cinetoscópio¹⁴, a câmara obscura¹⁵, a lanterna mágica¹⁶ e o cinematógrafo¹⁷, elas

¹⁰ Isso não significa que antes dessa invenção as culturas, desde as civilizações mais antigas, não criassem outras formas de representar, de dar sentido ao que viviam e assim passar para as outras gerações o conhecimento que acumulavam através de diferentes formas de viver a arte. Vamos encontrar na Grécia Antiga as primeiras expressões do teatro, em que a tragédia grega se imortaliza como um tipo especial de história. As civilizações foram introduzindo outras formas de contar histórias, como o “mito, as epopéias, os gracejos, as adivinhações, o teatro, o romance. E, finalmente, o cinema” (CARRIÈRE, 1995, p. 203- 204).

¹¹ O italiano Ricciotto Cannudo propõe chamar o cinema, essa arte do século XX, de “Sétima Arte” (REIS, 1995).

¹² Hollywood é considerada a indústria mais abrangente e dominante na área do cinema. No entanto, a Índia tem a maior produção de filmes. A fábrica de sonhos sediada em Bombay é chamada de Bollywood e tem grande aceitação do público indiano, o que não acontece com os ocidentais, que reclamam da narrativa da maior parte desses filmes. O Brasil, como muitos dos países periféricos ou de terceiro mundo, tem muita dificuldade de impor-se como uma indústria cinematográfica competitiva, enfrenta momentos de crise e de desenvolvimento.

¹³ Segundo Reis (1995), o inventor do cinema foi Louis Lumière, mas este, ao registrar o cinematógrafo, ele também colocou o nome de Auguste-Marie, seu irmão mais velho, pois, quando jovens, haviam combinado que dividiriam a autoria de todas as suas invenções.

¹⁴ Aparelho criado por Thomas Edison para reproduzir imagens em movimento, mas sem projeção. Portanto, não servia para sessões coletivas (REIS, 1995).

¹⁵ No século XV, Leonardo da Vinci inventa seus princípios. No entanto, é o físico napolitano Giambattista Della Porta que desenvolve o invento no século XVI, projetando com uma caixa fechada, com um pequeno orifício coberto por uma lente. Através dele penetram e se cruzam os raios refletidos pelos objetos exteriores. A imagem, invertida, inscreve-se na face do fundo, no interior da caixa (WEBCINE, 2004).

¹⁶ A lanterna mágica, inventada pelo alemão Athanasius Kircher no século XVII, era uma caixa dotada de uma fonte de luz e lentes que enviavam a uma tela imagens ampliadas (WEBCINE, 2004).

sempre exerceram uma grande fascinação sobre as pessoas. A imagem sempre desafiou a inteligência e a curiosidade humana. O cinema constitui-se, assim, da experiência desses pioneiros em tentar registrar a imagem em movimento.

Várias obras registram a primeira exibição de cinema na noite de 28 de dezembro de 1895, no porão do Grand Café, número 14 do *Boulevard des Capucines*, em Paris. Há registros que indicam que essas primeiras imagens projetadas mostravam cenas da vida cotidiana, como a chegada de um trem, a saída de operários da fábrica e a queda de um muro. Conta-se que a cena inicial, mostrando a chegada do trem na estação de *La Ciotat* causou muita admiração e espanto, sendo que alguns espectadores, temendo um atropelamento, recuaram ou afastaram-se de suas cadeiras (TOULET, 1988). Outra narrativa dá conta de que, nesse dia, Méliès, que viria mais tarde a inventar a trucagem¹⁸ e dar ao cinema uma nova dimensão na arte de filmar, interessa-se em comprar o cinematógrafo. Conta-se que os irmãos Lumière teriam recusado a oferta, dizendo que não pretendiam enganá-lo, pois essa seria uma invenção “sem futuro”, que só serviria para fins científicos.

Mas não foi isso o que aconteceu. Havia uma grande diferença entre a máquina criada por outros inventores e a máquina dos Lumière. Por exemplo, são pontos de discussão os motivos que levaram o estadunidense Thomas Edison a não ficar conhecido como pioneiro do cinema. Ele inventou o fonógrafo e, mais tarde, o cinetoscópio, com todas as características que o cinema ainda conserva, embora essa máquina não possibilitasse a experiência do cinema. Talvez a explicação seja encontrada na característica desse aparelho, que era considerado uma máquina solitária. Edison imaginou cobrar de cada espectador para assistir às cenas isoladamente em um compartimento específico. Essa teria sido a grande diferença

¹⁷ Aparelho inventado pelos irmãos Lumière, máquina pioneira do cinema, consistia em uma caixa de madeira, dotada externamente por uma manivela que precisava ser operada para fazer avançar uma fita de celulóide onde uma série de fotogramas se sucediam projetados a uma velocidade de 16 a 18 quadros por segundo (REIS, 1995).

¹⁸ Méliès é considerado o pai da ficção científica. Foi ele quem inventou a técnica da trucagem, que hoje é conhecida também como efeitos especiais, que consiste em “toda manipulação na produção de um filme que acaba mostrando na tela alguma coisa que não existiu na realidade” (AUMONT; MARIE, 2003). Essa técnica vem sofrendo muitas transformações. Além das práticas de maquiagem e dublagem, as modernas câmeras digitais imprimem novas formas de “ilusão”, de “parecer verdade”, de “enganar”. Embora distantes em suas formas, cenas assim não existiriam sem aquele processo inicial (ARAÚJO, 1995).

entre as duas invenções. Aos irmãos Lumière¹⁹, deve-se a experiência de assistir a um espetáculo na sala escura, com espectadores sentados à frente de uma tela em que imagens em movimento são apresentadas, capturando-os para viver a experiência do cinema, que enfim parece fazer toda a diferença.

Apesar dos maus presságios dos Lumière, o cinema obteve sucesso e permanece transformando-se e ampliando sua esfera de abrangência não só de produção, mas de formação de platéias. Se considerarmos os mais de cem anos de sua existência, vamos observar diferentes movimentos com grande ou escassa produtividade, além de muitas invenções para melhorar o processo de produção, de filmagem, de apresentação e de distribuição dos filmes. No entanto, esses não são processos homogêneos, e diferentes países vivem experiências singulares com o cinema.

Hoje, não podemos avaliar o quanto essa nova forma de contar histórias modificou nossa relação com o conhecimento. Assistir a um filme no cinema, por exemplo, é uma prática incorporada de tal modo ao cotidiano de muitas pessoas que parece estar desde sempre aí. Porém, essa prática precisou ser aprendida. Nas primeiras projeções, não dispúnhamos de legendas nem de som, apenas de imagens em movimento para contar as histórias. As reações da platéia eram as mais diversas – confusão, medo, curiosidade – diante desse novo conhecimento. Para explicar a sucessão de imagens silenciosas, Carrière (1995) conta que, ao lado da tela, se posicionava um homem, o explicador, que apontava os personagens com um bastão, dizendo:

O homem olha pela janela... Vê a mulher dele com outro homem, na rua... E, talvez, se a imagem seguinte fosse, por exemplo, o rosto enraivecido na espreita, desta vez perto da câmera (uma nova ousadia, nova mudança, novo tamanho da figura, novo uso do espaço), o explicador continuaria: o homem está furioso. Acabou de reconhecer o amante da mulher. Está com idéias assassinas... (p. 15).

¹⁹ Segundo Labaki (1995), o grande feito de Lumière foi o aperfeiçoamento do registro da imagem em movimento (cinematógrafo) e a imediata inserção de seu invento na ascendente indústria do espetáculo (cinema). “Mais que a máquina, foi a situação-cinema, com a projeção de imagens em movimento para espectadores pagantes confortavelmente sentados numa sala escura, que os imortalizou” (p. 20-21).

Na contemporaneidade, imersos numa cultura da imagem, alguns desses aprendizados ocorrem com naturalidade. No entanto, assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, criam um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador, porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, elas embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção²⁰.

Nessas histórias, mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá, incorporado às vidas daqueles indivíduos que vivem na tela as mais fantásticas aventuras. Elas interpelam-nos para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispenseemos outras. Naquele momento, ocorre uma simbiose entre o corpo dos espectadores e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados no filme. Quando assistimos a um filme, a experiência renova-se – é como se fosse a primeira vez, somos levados a um tempo inaugural, sempre no presente. Podemos entender essa experiência como uma viagem em que somos convidados a ir a diferentes lugares, a conhecer povos, línguas, costumes que se aproximam ou se distanciam das nossas experiências culturais. Deslocamo-nos para o passado, presente e futuro na mesma velocidade das imagens que são apresentadas na tela, embora vivendo em um tempo presente. Segundo Coutinho (2002, s.p.²¹) “as pessoas vão ao cinema em busca do tempo, do tempo perdido da história, do tempo das muitas histórias que os filmes contam. Este, talvez, seja o maior poder do cinema: o de enriquecer a experiência viva e presente de uma pessoa”. Foi dessa arte, indústria, produção cultural – que, em cada década, assume uma nova dimensão e que, na contemporaneidade, através da alta tecnologia, continua cada vez mais se metamorfoseando e produzindo efeitos na vida das pessoas – que me aproximei nos últimos anos de forma mais intensa, não só

²⁰ Na análise pós-estruturalista, entendemos tanto a ficção quanto a realidade como produções da linguagem. Segundo Larrosa (2002, p. 134), “essas fronteiras têm uma história e, portanto, podem desaparecer”. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se. É, sim, uma outra realidade, mas também produz efeitos.

como espectadora, mas como professora e como pesquisadora. Mas qual a utilidade desses estudos para a educação?

É preciso que pensemos sobre essa relação. Olhar, ver são ações privilegiadas nesta época em que vivemos. Dizer que estamos vivendo em uma “civilização da imagem”, em uma época em que o mundo se tornou intensamente visual, converteu-se em um truísmo. As imagens passaram a fazer parte, de forma intensa, do nosso cotidiano. Elas invadem nossa vida e interpelam-nos em todos os momentos; como espectros, acompanham-nos sem que nos demos conta de sua presença. Elas vêm de múltiplos lugares, de *outdoors* a muros pichados, do cinema ao vídeo e à televisão, das revistas aos jornais. Tal panorama leva alguns autores e autoras a afirmarem que estamos vivendo uma época em que a visão se tornou central, que estamos vivendo em uma “sociedade ocularcêntrica” (JAY, 1998) ou, ainda, uma “sociedade das imagens” (FONTENELLE, 2002). Esses processos estão intrinsecamente relacionados com as transformações ocasionadas tanto pelo capitalismo em que vivemos quanto pelas invenções de novas tecnologias, pelo progresso da ciência e pelas transformações do tempo e do espaço.

É inegável a abrangência da cultura visual, e a escola também é invadida por esses saberes, que advêm especialmente da mídia²². Nossos alunos e nossas alunas aprendem com a televisão, com os filmes e com os videoclipes de uma forma lúdica, prazerosa e conectada à vida contemporânea. Tais pedagogias diferem das pedagogias escolares ao se apresentarem de forma sedutora e irresistível, o que é possibilitado tanto pelos recursos econômicos e tecnológicos quanto pelas emoções, fantasias, sonhos e imaginação que mobilizam (SILVA, 1999a).

O próprio conhecimento é desafiado pelas novas mídias. Precisamos dominar outros códigos, outras linguagens se quisermos interagir com o mundo imagético. Martín-Barbero e Rey (2001) desafiam-nos a pensar no processo que eles chamam de segunda alfabetização: “O livro continua e continuará sendo a chave da *primeira*

²¹ Adoto a abreviatura s.p. (sem página) para citações literais extraídas de textos capturados na Internet, os quais não são paginados.

²² Estou usando o termo *mídia*, seguindo Fischer (1996, p. 30), “para referir-me aos diferentes meios e a suas produções: rádio, jornal, revista, vídeo, televisão, cinema e todos os veículos massivos de comunicação, incluindo-se aí a comunicação que hoje se faz através da Internet”.

alfabetização formal que, em vez de se fechar sobre si mesma, deve hoje pôr as bases para essa *segunda alfabetização* que nos abre às múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual e da informática” (p. 62).

Assim, já não podemos alijar da área da educação conhecimentos relacionados a essas questões. A cultura da imagem ou, como definem outros, a cultura da mídia precisa fazer parte não só do trabalho escolar, mas das pesquisas em educação. É essa a opção que fiz como pesquisadora e com a qual desenvolvi esta tese.

O cinema como objeto de estudo

Durante os cursos de mestrado e de doutorado, vivenciei muitas experiências e muito aprendi; entre os aprendizados, entendi que nossas escolhas são sempre interessadas, que elas não se produzem ao acaso, que fazem parte de jogos de poder.

Concordo com Costa (2002b, p. 153) quando argumenta que:

A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém. Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder.

Eu também não estava isenta dessa ação quando escolhi desenvolver esta pesquisa. Para mim, professora inscrita na área da formação docente, que desenvolve um trabalho constante de intervenção na formação de educadoras, quer em escolas onde assumi a coordenação pedagógica, quer ministrando disciplinas ou cursos de formação docente, foi um grande desafio minha aproximação com o cinema como objeto de estudo e pesquisa. Resisti muito até entender que poderia desenvolver um trabalho político sem estar na escola, que analisar filmes me levaria a discutir a escola sem, todavia, estar presente naquele espaço. A escola está viva nesse artefato de seu tempo. Foi assim que a fronteira entre realidade e ficção começava a diluir-se e desafiar-me. Essas imagens da escola produziam também uma realidade.

Foi durante o curso de mestrado que ocorreu meu encontro com um campo de teorizações, os Estudos Culturais, colocando-me em contato com o cinema como uma possibilidade não apenas de entretenimento ou de material ilustrativo de minhas aulas²³. Explico melhor: passei a ver os filmes como sistemas de significação. Eles não apenas divertem, mas também, ao fazerem isso, desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida.

As teorizações dos Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista permitiram-me olhar para esses artefatos da cultura como *locus* de produção de sentidos particulares, gestados neste lugar de partilhamento e lutas por imposição de significados que é a cultura²⁴.

Isso leva-me a abrir um parêntese na tentativa de explicar o campo de teorização dos Estudos Culturais²⁵. A partir da sua vertente britânica, na sua perspectiva pós-estruturalista, e apoiando-me em autores e autoras latino-americanos/as, centrei o foco de meus estudos no cinema brasileiro. Nesse campo de estudos, encontrei as ferramentas para compor o problema a ser investigado e desenvolver esta pesquisa. Em um texto sobre o papel dos Estudos Culturais na contemporaneidade, Costa (2002c) explica-nos que,

²³ Minha aproximação com a crítica pós-estruturalista e o campo dos Estudos Culturais deu-se durante o mestrado, iniciado no ano de 1997, no seminário avançado *Educação, Pós-modernidade e Estudos Culturais*, desenvolvido pela professora Marisa Vorraber Costa, orientadora de mestrado e doutorado. Com ela, fui percebendo e aprendendo a analisar a condição em que vivemos e as múltiplas questões suscitadas para a escola de nosso tempo. Ao vivermos os desafios deste tempo, a escola precisa perceber-se inscrita na cultura. O cinema é uma dessas esferas ainda tão pouco reconhecidas como conhecimento escolar.

²⁴ Nos Capítulos 2 e 3, discutirei com mais detalhes em que sentido estou utilizando o conceito de cultura.

²⁵ Em 1964, com a institucionalização dos Estudos Culturais, delimita-se um espaço para suas pesquisas e estudos, o Centre for Contemporary Cultural Studies, na Inglaterra. Esse Centro foi fundado por Richard Hoggart e Raymond Williams, tendo aquele como seu primeiro diretor. Stuart Hall, um autor que até hoje tem uma vasta produção nos Estudos Culturais, foi o segundo diretor do Centro, imprimindo uma intensa e diferenciada dinâmica de estudos e trabalhos naquele período. Encontrei divergências sobre os fundadores do Centro. Em Costa (2000a) e Hollanda (1997), são considerados fundadores os dois autores referidos; já em Escosteguy (1999), encontrei apenas referência a Richard Hoggart. No entanto, todos os estudos marcam Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall como autores que tiveram um papel importante no início dos Estudos Culturais. Para uma abordagem mais detalhada sobre os Estudos Culturais, ver Costa, Silveira e Sommer (2003).

desde seu surgimento, os Estudos Culturais questionam as disposições hierárquicas de produções e práticas culturais estabelecidas a partir das oposições entre “alta” e “baixa” cultura. O foco central das discussões deste campo pós-disciplinar é o da constituição das identidades culturais. Atualmente, grande parte dos investimentos de pesquisa nos Estudos Culturais vem sendo dirigida à análise da mídia como dispositivo que integra o aparato pedagógico das sociedades. No campo da Educação, no Brasil, o que continua central nos Estudos Culturais é a preocupação com as questões do significado e suas repercussões nas políticas sociais (COSTA, 2002c, p.52).

Os Estudos Culturais, contudo, não podem ser considerados um terreno tranqüilo e seguro, eles abrigam uma variedade de teorizações que produzem um campo sempre tumultuado e distante das certezas. Desde sua origem britânica, não é possível defini-los com exatidão, pois contemplaram uma imensa gama de perspectivas e metodologias. No terreno político, estiveram alinhados às políticas consideradas progressistas, desde o marxismo até, mais recentemente, os estudos ligados a movimentos sociais e os que incluem uma crítica pós-estruturalista. No que diz respeito às metodologias, utilizam desde a etnografia até análises textuais, como a análise do discurso, nas suas mais diversas concepções e arranjos.

Os Estudos Culturais não ficaram restritos à Inglaterra, difundindo-se pelas mais distantes partes do mundo. Costa (2000a, p. 13) assim descreve esse campo, advertindo sobre a provisoriedade de tal descrição: “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano”. Escosteguy (1998) também comenta o processo de abrangência e migração desses estudos para outros espaços além da Inglaterra e dos Estados Unidos, como a Austrália, Canadá, África e América Latina.

Tal processo, conseqüentemente, refletiu-se num distanciamento das características de sua origem britânica. Os Estudos Culturais, assim, tomam a configuração e o sentido do contexto a que se destinam. Essa questão é amplamente estudada por Escosteguy (2001), que apresenta os Estudos Culturais latino-americanos como um exemplo dessas migrações:

O pensamento latino-americano estudado pode ser identificado como estudos culturais, dada uma série de proximidades demonstradas ao longo desta narrativa. Porém, é ainda mais apropriado dizer que os intelectuais analisados ao fundirem teoria com realidade produziram *estudos culturais latino-americanos* e não apenas estudos culturais localizados na América Latina. Estes últimos estariam sim associados com aquela concepção de que as idéias mudam de lugar, sem se transformar (ESCOSTEGUY, 2001, p. 189).

Nesse parêntese, quero destacar também que a aproximação dos Estudos Culturais com a perspectiva pós-estruturalista me permite questionar as metanarrativas modernas, entre elas, a noção de sujeito moderno – essencial, transcendental – para deslocá-lo do centro dos processos sociais e entendê-lo como efeito de tais processos. A perspectiva pós-estruturalista ainda possibilita-nos problematizar o papel denotativo atribuído à linguagem para conferir a ela um papel atributivo. Ou seja, a linguagem não se limita a descrever as coisas; ao fazê-lo, ela participa ativamente de sua produção. Essa mudança no entendimento do papel atribuído à linguagem convencionou-se chamar de “virada lingüística”. É na esteira da virada lingüística que passamos a entender a centralidade da linguagem na produção dos elementos da vida social e percebemos seu papel constitutivo (SILVA, 2000a).

Foi o campo de teorizações dos Estudos Culturais pós-estruturalistas que me desafiou a pensar em um estudo cultural produtivo para a área da educação e a desenvolver uma pesquisa cuja posição política se expressa na promoção de uma problematização constante das relações de poder envolvidas nos processos de significação. Trata-se de desnaturalizar as verdades daí derivadas, tornando evidente seu caráter contingente.

Essa articulação teórica também me permitiu acessar autores e autoras que têm empreendido análises culturais no Brasil, especialmente na área da educação. Nesse empreendimento, tomei como desafio seguir o proposto por Hall (2000a, s.p.) quando, em uma entrevista, advertiu que:

Há Estudos Culturais que visam, apenas, à desconstrução. Há Estudos Culturais que produzem muitas interpretações diferentes sobre o texto literário, mas *sem prestar atenção ao contexto cultural* que produziu esses textos. Então, a minha conferência, hoje, foi um recado para que eles retornem ao que lhes originou, que é a *relação entre o discurso e o poder*. Isto está sendo um pouco esquecido (HALL, 2000a, s.p., grifo meu).

Concordando com a abordagem sugerida por Hall (op. cit.), passei a entender como produtiva a retomada da relação entre discurso e poder nesta pesquisa²⁶. É preciso referir ainda que, ao analisar os primeiros fragmentos fílmicos, percebia cada vez mais como as ferramentas desses campos de estudos possibilitavam-me formular outras perguntas. Eram questões que me levavam a problematizar intensamente a escola e o trabalho docente na cultura brasileira. Foi a partir desse tensionamento que outros conceitos foram se impondo na pesquisa, os quais, em um primeiro momento, nem percebia como importantes.

Após o longo parêntese, voltemos à abordagem do cinema como área de conhecimento e pesquisa. Nessa perspectiva, passei a tomá-lo como uma linguagem²⁷ que não apenas descreve os objetos, mas que, ao fazer isso, produz significados. Portanto, esse artefato é cultural, é produzido pela cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando seus significados.

Compreendi que o cinema e toda a sua filmografia poderiam ser um objeto de estudo produtivo também para a educação, juntando-me a muitos/as autores/as que vêm anunciando a necessidade de uma alfabetização que envolva os artefatos imagéticos do nosso tempo (KELLNER, 1995, 2001; GIROUX, 2001; GIROUX & MCLAREN, 1995; MARTÍN-BARBERO; REY, 2001) ou, por outro lado, aproximando-me daqueles/as que mostram a produtividade de pesquisas com o cinema ou demais produtos da mídia (DUARTE, R., 2000, 2002a; COSTA, 2000b, 2000c, 2002f; FISCHER, 1996, 1997, 2001a). Ou, ainda, inspirada em estudos de pesquisadores/as²⁸ que vêm

²⁶ Destaco os estudos compilados no livro *Estudos Culturais em Educação* (COSTA, 2000b), os quais privilegiam, em suas análises, tal articulação.

²⁷ Essa é uma grande discussão para os estudiosos do cinema. Metz (1971) diz que ele se constitui em uma linguagem sem língua. Turner (1997), por sua vez, afirma que o cinema gera seus significados por meio de sistemas que funcionam como linguagens, referindo-se sempre às linguagens do cinema.

²⁸ De forma especial, os/as autores/as dos livros *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (COSTA, 2002d) e *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (COSTA, 2002e).

anunciando a necessidade de utilizarmos outras lentes e deslocarmos o foco de nossas pesquisas para assim analisarmos a complexidade dos processos sociais, comecei a estudar e a problematizar a educação, buscando formular outras perguntas.

A investigação que utiliza filmes pode se desenvolver de diferentes formas. A que desenvolvo toma-os como artefatos culturais, intensamente marcados pela cultura que os produziu e pelos significados que adquirem nos espaços em que circulam. Portanto, esta pesquisa não se insere no conjunto de análises visuais ou imagéticas que privilegiam a estética das imagens – as imagens em movimento que o cinema produz foram analisadas a partir do que elas produzem como significados culturais. Os filmes foram tomados como textos culturais que exercem uma pedagogia, ensinam coisas, nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e produzem significados sociais.

Nesse caso, é preciso entender a educação como um processo cultural amplo que ultrapassa os limites da escola. Esse é um esforço empreendido por uma parcela considerável de estudiosos/as que ampliam a concepção de pedagogia, tomando toda pedagogia como cultural, incluindo aquelas que são produzidas em locais sociais distintos da escola na expressão “pedagogia cultural” (STEINBERG, 1997).

Os estudos dos diferentes artefatos culturais têm proporcionado um outro olhar para a área da educação, vista agora como muito menos restrita ao espaço escolar e muito mais aberta a conexões com outros lugares sociais. Trata-se de um olhar que descentra o sujeito e o vê inscrito em práticas culturais enredadas em relações de poder. Assim, pesquisadores/as vêm agregando às suas análises questões culturais de gênero, raça, etnia, classe social e outras nuances que o contexto das pesquisas exigir, formulando outras questões e tendo em vista, principalmente, a complexidade dos acontecimentos sociais, nesse caso, da docência na contemporaneidade.

Passei a olhar para a docência e para suas múltiplas significações culturais e não apenas para o sujeito da ação. Detenho-me, além disso, na produção de sentidos dessas ações na cultura.

Considerando tais questões, aproximo-me do cinema hollywoodiano, uma indústria de imagens em movimento. No período em que desenvolvi minha

dissertação de mestrado (FABRIS, 1999), constatei, observando a produção desse cinema, sua hegemonia na circulação e na distribuição das produções fílmicas não só nos Estados Unidos, como no mundo todo. Descobri que também a escola brasileira assiste majoritariamente a filmes hollywoodianos.

Em muitos eventos, quando apresentava aquela pesquisa, fui questionada sobre os motivos que me levaram a não incluir no estudo produções brasileiras, já que sou uma educadora e pesquisadora brasileira. Os debatedores ou pessoas que se dirigiam a mim ponderavam sobre a necessidade de esse artefato cultural produzido no Brasil ser também analisado, procurando-se investigar como o cinema brasileiro representava, criava sentidos para a escola. Daí originaram-se as inquietações iniciais: como essas identidades são produzidas nas telas do cinema e da televisão, nas histórias fílmicas que mostram a gente e os cenários do Brasil? Como são produzidas pelo “olhar do cinema brasileiro”?

Então, esse interesse inicial desafiou-me a dar continuidade ao estudo realizado no mestrado sobre as representações de docentes, escola e estudantes no “cinema dominante”²⁹. O que encontrei naquela pesquisa foram representações, na sua maior parte atreladas aos valores da sociedade moderna, que se propagam desde a invenção da escola – como ser professora, aluno e estudante –, mas com uma particularidade: os filmes, ao colocarem o *american way of life* em circulação, produzem representações em que a diferença é apresentada em seus binarismos e atrelada ao que se tem apreciado como um bom ou mau modelo de docência, havendo uma luta contínua entre heróis e vilões, entre o bem e o mal.

Naquela pesquisa, encontrei convergência para representações mais homogêneas, binárias e hegemônicas da docência. Tomemos como exemplo algumas representações analisadas em que as professoras eram representadas, na sua maioria, como afetivas e cuidadosas e os professores como autoritários, ocupantes de cargos na administração escolar e heróis solitários. Os/as estudantes eram representados/as como “desviantes”, componentes de gangues e violentos/as, bem como

²⁹ Uso essa denominação para referir-me ao cinema produzido nos Estados Unidos. Argumento que o cinema hollywoodiano é dominante no que se refere à maior política de distribuição de filmes e visibilidade no mundo todo, embora não possa ser tomado como homogêneo. Há deslocamentos tanto na estética quanto na narrativa, mesmo dentro desse cinema considerado comercial e dominante.

protagonistas de cenas de sexo. Pude observar o privilégio de um modelo padrão de docência orientado pelos valores da sociedade estadunidense que é levado ao mundo como uma lição para as demais sociedades. Outras pesquisas que vêm analisando artefatos produzidos pela matriz estadunidense – Disney e Hollywood –, como as de Dalton (1996) e as de Giroux (1995a, 1995b, 1996), também apontam resultados nessa mesma direção.

Na intenção de explicitar meu interesse nesta pesquisa e como ela está conectada às escolhas que havia realizado nos últimos anos de minha formação, quando buscava outras formas de analisar a formação docente, assumi que somos um povo como tantos outros, que aprende também nas telas de cinema e de televisão, entre outras coisas, como ser aluno/aluna, como ser mestre/a e como é a escola. Isso tem ocorrido através do cinema, do jornal, das revistas, da Internet e de programas televisivos de diferentes nacionalidades, mas, predominantemente, através dos filmes de escola³⁰ de procedência hollywoodiana. Mas foi justamente esse fato, já estudado amplamente por mim na dissertação de mestrado, que desviou meu interesse para outro tipo de filmografia: a filmografia brasileira.

Parece que pensar sobre essas questões na área da educação no contexto em que vivemos hoje, com o cinema brasileiro em plena fase de retomada³¹, pode nos ajudar a ampliar e complexificar os conhecimentos referentes à formação docente. Pode torná-la cada vez mais matizada culturalmente e menos circunscrita ao espaço escolar, como têm mostrado as análises desenvolvidas pelos Estudos Culturais no campo da educação, especialmente no Brasil. Com isso, abre-se, em nossas escolas, um canal de comunicação e de interação com a cultura audiovisual, especialmente a

³⁰ Estou considerando “filmes de escola” aqueles com uma narrativa em que a escola é tematizada de forma central, trazendo “para as telas problemas e dilemas escolares” (DUARTE, 2002a, p. 85).

³¹ Convencionou-se chamar de cinema da retomada o período que envolve as produções do cinema brasileiro a partir de 1994, período marcado pela lei do Audiovisual e por novas possibilidades para a produção cinematográfica brasileira (NAGIB, 2002). O cinema da retomada, esta última fase de nosso cinema, tem produzido filmes que voltam a levar grande público às salas de cinema. Exemplos são os filmes *Central do Brasil* (1998) e *Cidade de Deus* (2002), ambos com grande bilheteria (DIVERSÃO & ARTE, 2004). Nagib (2002), na sua obra *O cinema da retomada*, vai analisar essa produção e o retorno do público às salas de cinema. Surge também uma crítica que condena a estética de muitos desses filmes, que estariam se aproximando mais de um estilo hollywoodiano do que criando uma estética brasileira.

cinematográfica, produzida em nosso País e ainda pouco utilizada no circuito escolar brasileiro.

Na pesquisa anterior, as representações de tempo e de espaço encontradas na filmografia indicavam uma certa filiação dessas aos ideais da escola moderna e alguns deslocamentos, mas a maioria dos sentidos confluía para aquilo que se tem dito da escola da modernidade. Já no doutorado, procurei mais detidamente, na filmografia brasileira, filmes de escola e novamente não os encontrei. Ao iniciar a pesquisa exploratória e de procura por filmes que tivessem representações de escola e de trabalho docente, minha curiosidade foi aumentando ainda mais. Que textos culturais seriam esses? Que histórias contariam sobre a docência e a escola? Encontraria deslocamentos e ressignificações dessas representações hegemônicas da docência e da escola?

Trabalhos como os de Costa (1995), Costa e Silveira (1997, 1998) e Silveira (1997, 2002a) analisam representações da docência no cenário brasileiro em uma escola pública, em revistas e em livros de literatura infanto-juvenil, respectivamente. Além desses, trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa à que me filio, os Estudos Culturais em Educação, também vêm analisando a docência em diferentes artefatos culturais, como é o caso dos estudos de Schmidt (1999), Salcides (2000), Wortmann (2002), Ripoll (2002), Kaercher (2002), Trindade (2002), Amaro (2002), Dalla Zen (2002) e Pilotto (2002). São textos que discutem o magistério no jornal, na televisão e nos livros de literatura infanto-juvenil, assim como a dissertação e os artigos publicados por mim (FABRIS, 1999, 2000, 2001, 2002), cujo foco é a docência representada no cinema hollywoodiano. Assim, tanto a investigação que desenvolvi no mestrado quanto a presente pesquisa vêm juntar-se aos trabalhos que se preocupam em analisar as identidades docentes e suas representações.

Minha tese inspira-se em alguns resultados das pesquisas sobre a docência desenvolvidas no Brasil com diferentes artefatos culturais, como a revista *Nova Escola*, a Rede Globo de Televisão, os livros de literatura infanto-juvenil e os jornais, naquelas que vêm analisando a docência em escolas públicas e em outros espaços de exercício dessa atividade, bem como em pesquisas desenvolvidas a partir de fontes históricas. O que algumas dessas pesquisas têm nos mostrado são certos

deslocamentos das representações tidas como padrão de docência. Vamos encontrar as professoras “guerreiras”, apontadas na pesquisa de Costa (1995); as “anti-prendas”, em Louro (1987); as sedutoras, em Ripoll (2002); as professoras que rompiam os espaços considerados masculinos, em Vidal (1998); e, ainda, as sedutoras ou rigorosas preceptoras, em Ritzkat (2000).

Foram essas pesquisas que me indicaram alguns deslocamentos das representações hegemônicas da docência que encontrei no meu estudo anterior. Registro aqui que meu objetivo, ao relatar essas pesquisas, não é fazer um estudo comparativo, mas mostrar as inquietações iniciais deste estudo e suas articulações com pesquisas já desenvolvidas.

Assim, com essas questões iniciais e após muito estudo sobre as questões da cultura brasileira e análise do material, centrei o foco investigativo em filmes da cinematografia brasileira que produzem representações de escola e trabalho docente. Diferentemente dos filmes hollywoodianos, essas produções não são consideradas filmes de escola, mas suas cenas, imagens e narrativas produzem representações sobre ela. O que me desafiou a pesquisar esse material foram os aparentes deslocamentos nas representações de escola e de trabalho docente.

Considerando essas questões, comecei a ler e pesquisar sobre a representação cultural brasileira e desconfiar de que a produção fílmica produzida nesse espaço cultural impregnava-se de sentidos de pertencimento a essa condição inventada de brasilidade. Dizendo de outra forma, os filmes produzidos na cultura brasileira representavam de modo singular a escola e o trabalho docente. Comecei a ver nas produções fílmicas brasileiras muitas ambigüidades nas representações, que se distanciavam das formas únicas ou binárias. Como entender esse processo?

Minha hipótese inicial, advinda das leituras e de um primeiro contato com o material empírico, levava-me a acreditar que encontraria uma totalidade de deslocamentos das representações hegemônicas da docência nos filmes brasileiros. Pensava encontrar representações que rompessem com o que se tem dito da escola e do trabalho docente, mas essa foi uma percepção muito inicial. Quando adentrei os

estudos sobre cultura brasileira e seus processos hibridizadores³², foi ficando cada vez mais explícito que esses processos não são garantia de deslocamentos e que, inclusive, podem produzir o contrário – manutenção das representações. Conforme minha investigação foi avançando, encontrei também certas representações fiéis aos padrões da escola da modernidade.

Para analisar manutenções e deslocamentos das representações, foi preciso considerar alguns marcadores sociais muito particulares que eram acionados para representar a escola e a docência, tais como raça/etnia, sexualidade, gênero e classe social. Encontrei, pois, uma forte ambigüidade e, junto com deslocamentos, também a manutenção de certas representações.

Dessa forma, ao explicitar o processo de produção de determinadas identidades, ao colocar sob suspeição os processos de naturalização de determinados modos de ser e representar, foi possível produzir conhecimentos que, espero, possam contribuir para problematizar o campo da formação docente.

As perguntas orientadoras que balizaram esta pesquisa e que procurei responder ao longo desta análise foram as seguintes:

- Quais são algumas das condições de possibilidade que contribuem para a produção de representações de escola e trabalho docente nos filmes brasileiros?
- Que marcadores sociais constituem as representações de escola e trabalho docente nos filmes analisados? Que significados (efeitos de poder) são produzidos nesse processo de representação? Que regimes de verdade são colocados em ação?
- Em que medida a narrativa da maior propensão aos processos hibridizadores da cultura brasileira contribui para deslocamentos e ressignificações das representações de escola e trabalho docente na filmografia analisada?

³² No Capítulo 2, mais especificamente na seção *Urdirindo a trama*, discuto de modo mais detalhado como estou tomando o conceito de hibridização, o qual me possibilitou ressignificar minha hipótese inicial.

- A partir da análise das representações de escola e trabalho docente, que significados são produzidos para a política cultural que envolve a docência no Brasil?

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO

O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre esse mundo. Uma idéia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e idéias postos em imagens em movimento, através dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, resignificando-as e expressando-as (TEIXEIRA & LOPES, 2003, p. 10).

Urdindo a trama

A inquietação e a problematização inicial estavam estabelecidas. Agora era preciso escolher as ferramentas, ler, assistir muitas vezes aos filmes para poder centrar o foco. Pretendo mostrar nesta seção como passei a selecionar e a entender os conceitos, agora já mergulhados na empiria - as ferramentas de que precisei para desenvolver esta pesquisa. Apresento-os já tensionados pelo exercício de tramar a problemática de pesquisa junto ao material de análise. Como sugere Bujes (2002, p. 17):

Quando tratamos de ir afinando os nossos instrumentos para com eles engendrar nosso problema de pesquisa, torna-se indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão imersos numa *rede de significação*. Tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido. Daí a importância, para o engendramento de um problema de pesquisa, de que nos apropriemos de teorias.

É, pois, essa trama, essa “rede de significação”, essa apropriação de teorias que me ocuparei em descrever. Esse processo desenrola-se alternado por idas e vindas,

porque a apropriação das teorias também ocorre em um ritmo permeado de muitas leituras, pensamentos, experiências, reflexões e tentativas até a tessitura tomar uma forma que nos ajude a analisar o material selecionado até conseguirmos fazê-lo “falar”. Só então apropriamo-nos dos “achados”, ou melhor, produzimos os resultados da pesquisa.

Neste estudo cultural, com foco nas representações de escola e trabalho docente, precisei entender como essas práticas de significação agem e articulam-se em um sistema representacional, neste caso, o cinema brasileiro, para que produzam sentidos na cultura. Com esse propósito, inicialmente, senti necessidade de entender o processo de constituição identitária. Então, foi preciso compreender como essas identidades constituem-se nesse espaço, ou seja, como aprendemos a ser professor ou professora e que discursos legitimam essa instituição que conhecemos como escola nesse aparato cultural, o cinema brasileiro. Vejamos, agora, como passei a entender esse processo.

A história que conhecemos sobre a escola e o trabalho docente é uma invenção. Com essa afirmação, não estou negando a existência da escola, mas chamando a atenção para sua dimensão discursiva, para o caráter constitutivo daquilo que se diz da escola. Minha análise está centrada “naquilo que se diz” da escola e do trabalho docente, de modo que essa condição passou a orientar minha busca incessante no material fílmico. “Aquilo que se diz” sobre a escola e o trabalho docente é uma invenção da Modernidade e é, portanto, dessa “realidade” que passei a me ocupar na problematização. A perspectiva pós-estruturalista possibilitou-me olhar para a “realidade” produzida pelos filmes como uma construção lingüística, e foi essa dimensão discursiva que analisei, mostrando seu caráter de produção e contingência. Como ensina Corazza (2002, p. 115):

Numa investigação, tal como a que realizamos, de inspiração pós-estruturalista/pós-modernista, as questões feitas àquilo que chamamos de *realidade* são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade. Por isto, *realidade* não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados à esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente. Assim não é possível encontrar a

verdade na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como, não existe a *falsa* realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso.

A Modernidade legou-nos um jeito peculiar de análise e de estar no mundo em que os binarismos constituem formas polarizadas e mutuamente excludentes de nomeá-lo, classificá-lo e vivê-lo. Essa tradição dualista que polariza natureza/cultura, mente/corpo, emoção/razão, sem contemplar a condição construída e inventada das identidades, tomando-as como coisas naturais, assume a centralidade nas problematizações da crítica pós-estruturalista.

Hall (1997a, p. 26) explica como as identidades são constituídas culturalmente:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

As identidades dos sujeitos escolares e da escola são também produções desse tipo, embora venhamos, desde a constituição da pedagogia moderna, olhando para os sujeitos e para a escola como identidades essenciais, como se fossem naturais e não produzidas na cultura.

A produção das identidades e das diferenças não se dá como processo natural – diferenças e identidades são produções sociais constituídas pela linguagem e significadas nos/pelos sistemas de representação. É no processo de aproximação/comparação que fixamos, mesmo que provisoriamente, a identidade e a diferença.

Na arena da política cultural da representação em que somos cotidianamente interpelados para que assumamos nossos lugares, há lutas pela imposição de sentidos. Esses lugares têm sido definidos por um padrão cultural que, ao regular identidades, marca assimetricamente a diferença, entendida nessa perspectiva como diversidade. Tal leitura não abre a possibilidade de compreendermos a diferença

como “simples” diferença. As identidades representadas são aquelas que a cultura “dominante” narra sob o foco do olhar que determina como podem ser faladas, descritas, significadas. A norma fica invisível e é tomada como natural; o que aparece é o outro, marcado como menor, débil, deficiente, exótico, excêntrico. A diferença é celebrada, demonizada ou, mesmo, essencializada. Nesse caso, tomada como “a diferença”, contribui ainda mais para fixar como verdadeira e normal a identidade inventada como padrão.

Considerando essas questões, proponho-me a analisar as representações de docência e escola nos filmes brasileiros, problematizando alguns dos modos pelos quais identidade e diferença são representadas. Ainda que esses conceitos sejam centrais nas análises culturais, é preciso colocá-los sob suspeita.

Hall (2000b, p. 104) posiciona-se sobre essa questão argumentando que conceitos como o de identidade precisam ser colocados sob rasura, “que não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída”. Ao mesmo tempo, Hall (op. cit., p. 104) adverte que “não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados”.

A identidade tenta fixar o sentido, está em luta constante por pertencimento e representação, buscando estabelecer-se como a norma. Tanto a identidade quanto a diferença precisam ser representadas. É através da representação que elas adquirem sentido. Questionar os sistemas de representação significa questionar como nos constituímos como professores/as e escola, significa questionar os processos de produção da identidade e da diferença.

A representação, na análise cultural pós-estruturalista, é tomada como marca material, não como reflexo ou cópia da realidade. Ela é um processo de invenção em que se constituem a identidade e a diferença, que só assim passam a adquirir sentido.

Silva (1999a), ao falar da representação na análise pós-colonial conectada às análises pós-modernas e pós-estruturalistas, assim se refere:

A representação é aquilo que se expressa [como marca material] num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária. [...] É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade [...]. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder (p. 127-128).

Representação, na análise cultural, não é um conceito estático, é um processo dinâmico em que o poder circula, onde se travam batalhas que contribuem para definir as posições que os indivíduos podem ocupar no social. Como explica Silva (1999b, p.47), “aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade”. O poder de forma sutil e menos visível que aí circula deixa marcas na representação, produzindo efeitos. No regime “dominante” da representação, a identidade subordinada, aquela marcada com menor poder, é sempre um problema, é ela que carrega o ônus da representação – o peso recai sobre ela.

Nesta pesquisa, não entendo que os processos hibridizadores da cultura brasileira produzam representações de trabalho docente que, dentro de uma política cultural, sejam consideradas positivas para todos os grupos culturais. Não se trata aqui de verificar a veracidade das representações, mas como elas foram constituídas culturalmente a partir de relações de poder que produzem sentidos hierarquicamente diferenciados. Nessa perspectiva, entendo política cultural como um processo de disputa por significação, pelo espaço de narrar o outro, de ser narrado ou de dominar o processo de representação. Sobre essa questão, Costa (1998, p. 42-43) afirma que:

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos.

Nesse contexto, o cinema brasileiro e os filmes selecionados foram tomados por mim como artefatos culturais que representam a vida cultural. As imagens postas em movimento nos filmes, se não circulassem na cultura como produto e produção cultural, não teriam sentido, não produziriam significados. As representações são práticas de significação. Elas não estão no objeto em si, precisam ser significadas, precisam ser partilhadas no social e disputar nessa arena os múltiplos significados produzidos na/pela linguagem. Não há, portanto, um significado verdadeiro e único definido *a priori*. A representação está envolvida com relações de poder – quem pode representar, quem é representado e como é representado depende das tramas que se estabelecem no social e das políticas de representação (HALL, 2000b; WOODWARD, 2000).

Dessa forma, também o conceito de poder assume um significado peculiar na urdidura da trama desta pesquisa. Não se trata de um poder centralizado, fixo em um determinado lugar ou sujeito: ele perpassa os discursos, os constitui – não há como estabelecer alguma relação fora das tramas do poder (FOUCAULT, 1995). Considerando as contribuições de Foucault (1995), passamos a entender o poder como relacional, produtivo e fora de uma matriz geral que o definiria *a priori*. Segundo o autor (op. cit., p.243):

[O exercício do poder] não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Desta forma, Foucault vai articular dois campos antes entendidos como pólos separados: saber e poder. Para ele, só é possível um campo de saber com circulação do poder: é a vontade de poder que produz o saber que, por sua vez, produz poder. Daí a relação mútua entre eles. E talvez o mais importante para as análises numa perspectiva foucaultiana seja a implosão do conceito de sujeito epistêmico. Para o

filósofo, são as relações de poder-saber, as lutas que as atravessam e constituem que produzem o conhecimento (VEIGA-NETO, 2003a). Esse entendimento possibilita ampliar e complexificar a análise: mostrar a produtividade do poder, que efeitos ele produz, que estratégias de poder são acionadas nos filmes que permitem ampliar ou limitar representações, que poderes-saberes as justificam e possibilitam incluir e excluir sujeitos. Olhar para o sujeito múltiplo, fragmentado e constituído pelos discursos nas tramas da linguagem e da cultura foi um dos desafios da pesquisa.

Para tornar a compreensão da questão mais clara, pretendo explorar um pouco mais essa conexão entre representação e discurso. As análises desenvolvidas nessa conjunção vão investigar as relações entre discurso e poder, buscando nas representações as marcas do poder que produzem classificações, normalizações, exclusões e inclusões. Como argumenta Silva (1999b, p. 32):

No contexto da “virada lingüística”, epistemologia tem a ver, fundamentalmente, com representação: com a relação entre, de um lado, o “real” e a “realidade” e, de outro, as formas pelas quais esse “real” e essa “realidade” tornam-se “presentes” para nós – representados. Na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis.

Silva (1999b), ao comentar as conexões entre representação e discurso, diz “que as investigações de Foucault estão todas centradas na questão da representação” (p. 45). Ele afirma, ainda, que tanto os discursos quanto as representações se situam num campo estratégico do poder e que suas análises devem centrar-se nas táticas e nas estratégias de poder. “O poder está inscrito na representação: ele está ‘escrito’, como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está re-presentado na representação” (SILVA, op. cit., p. 48).

Os estudos de Foucault vão me possibilitar tomar o discurso como constitutivo da cultura e das representações. Os discursos produzem verdades, produzem realidades, segundo “regimes de verdade” que definem o que pode e deve ser dito, pensado, sentido, proclamado ou silenciado em diferentes tempos e culturas. Para o filósofo: “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é: os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os

mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado” (FOUCAULT, 1996a, p. 12).

Para esta pesquisa, o conceito de regime de verdade foi importante porque me permitiu discutir e analisar as representações e mostrar a sua produtividade na criação e na circulação de realidades para a educação e para a política cultural que envolve docentes e escola no contexto da educação brasileira. Foi ainda esse conceito que me possibilitou problematizar as verdades sobre escola e trabalho docente, entendendo-as como invenções legitimadas por discursos que a sociedade aceita em determinados tempos e espaços como verdadeiros.

Reforço que os conceitos – de representação, identidade, diferença – precisam ser problematizados porque a sociedade, a cultura e o mundo em que vivemos se complexificaram. Hoje, conceitos que nos davam segurança não são mais suficientes para analisarmos essa complexidade. Como exemplo, cito a discutida “crise da identidade”, as movimentações de fronteiras e hibridizações entre nações e, no âmbito da nossa vida pessoal, a sexualidade, as relações familiares e de trabalho. Essas movimentações sociais vêm implodir certos entendimentos que tínhamos desses conceitos, como é o caso da identidade como um núcleo central, definido e natural dos sujeitos, da representação como espelho da realidade e da diferença como um dado natural.

Diante desse desafio, as discussões entre cultura “local” e cultura “global” precisam ser problematizadas. Embora mantendo essa terminologia, vale salientar todos os cuidados que devemos tomar quando nos referimos a esse campo tão complexo que é a cultura. Ortiz (2000, 2002) tem falado no processo de “mundialização da cultura”, diferenciando-o do processo de globalização. Para ele, não se deve reduzir a cultura à esfera do econômico, embora ela também tenha relações com essa área. O uso da expressão seria uma forma de fugir da terminologia “cultura global”, com o sentido de uma única cultura. Ele diz ainda que “a relação, na verdade, vai ser estabelecida em função de como essas culturas locais inseridas em espaços nacionais situam-se no contexto da globalização” (ORTIZ, 2002, p. 8). Abaixo, o autor (op. cit.) mostra-nos como a situação local das culturas vai demandar diferentes relações de poder.

Então, na verdade, existe a questão da situação, é claro que essa situação não é uma situação neutra, existem forças hegemônicas, evidentemente na esfera da cultura as forças hegemônicas são forças de dominação, as transnacionais, os mercados, o mundo do consumo, eu diria que essas são hegemônicas. Agora, esses fluxos hegemônicos não atravessam os lugares da mesma forma, porque as histórias nacionais, as histórias locais são diferenciadas nos diversos lugares do planeta (ORTIZ, 2002, p.8).

Outros estudiosos também incluem em seus trabalhos pontos referentes àquela zona em que as culturas entram em contato nessa relação entre cultura local e cultura global. Canclini (1998), na obra em que tematiza as culturas híbridas, aborda as hibridações³³, mostrando como as culturas se misturam; Pratt (1999) fala das zonas de contato e dos processos de transculturação; Said (1990) vai abordar a invenção do oriente pelo ocidente como uma estratégia do imperialismo colonial; Hall (1997a), ao falar da constituição das identidades culturais, em especial da cultura nacional, mostra a intensa força da globalização nesses processos constitutivos de uma identidade nacional; Albuquerque Jr. (1999) mostra a invenção de um nordeste, processo em que a filmografia brasileira ocupa um importante papel constitutivo. Estudos como o de Costa (2002f), que analisa o programa *Bambuluá*³⁴ na produção de uma perversa divisão do mundo, e o de Salcides (2000), que analisa um conjunto de programas televisivos alusivos aos festejos dos 500 anos de “descobrimento do Brasil”, mostram as complexas relações de um padrão cultural “dominante” também presente nesses programas produzidos no Brasil, em que a mídia televisiva ocupa um papel constitutivo e vital na produção, disseminação e manutenção de um certo padrão de cultura.

³³ Canclini (1998, 2003a) usa o termo “hibridação” para referir-se ao mesmo processo que denomino nesta tese de “hibridização”. Eu justifico minha opção seguindo a grande maioria das análises culturais dos autores que trabalham com esse conceito (MARTIN-BARBERO, 2001 e HALL, 2003, entre outros que serão citados nesta pesquisa). O próprio *Dicionário Houaiss*, como uma das referências de produção de significados da nossa cultura, remete um termo ao outro, indicando que os dois podem ser usados com o mesmo significado (HOUAISS, 2001, p. 1526). Também considerei que o termo “hibridação” é muito usado na biologia, referindo-se aos processos de hibridação das plantas. Reafirmo que não estou utilizando essa concepção da biologia, que suporia uma natureza híbrida, de uns mais que os outros. Essa opção pretende marcar de forma explícita a inscrição desta pesquisa no campo cultural.

³⁴ Programa direcionado a crianças e adolescentes que foi ao ar de outubro de 2000 a dezembro de 2001 pela Rede Globo de Televisão.

Esta pesquisa investigou um artefato produzido por uma dessas culturas locais, um país dito de terceiro mundo ou periférico. Com diferentes culturas e modos de vida em seu território, o país vive em contato com outras culturas, de âmbito mais global, algumas com grande poder de expansão, como é o caso dos estúdios e distribuidoras dos produtos hollywoodianos. É, portanto, com esse desafio de estabelecer uma relação entre a cultura local e a cultura global e, ao mesmo tempo, problematizar a homogeneidade e as fronteiras que delimitam cada um dos pólos que passei a olhar para a escola e o trabalho docente através do cinema brasileiro.

Importa explicar aqui que não estou entendendo a cultura global como uma única cultura, mas como uma possibilidade de circulação do poder de forma diferenciada, com mais força de abrangência na constituição de uma “cultura comum”. Investigar essa circulação nos artefatos produzidos por uma cultura de âmbito mais local e nos artefatos produzidos por culturas de abrangência mais global leva-nos a analisar a produtividade do poder na fabricação de identidades e problematizar como essas identidades posicionam-se dentro de uma política cultural.

Nessa política, diferentes representações entram em disputa pela significação. Nos espaços da cultura, são produzidos sentidos que lutam pela representação como espaço privilegiado na política cultural. Não basta ser representado, é preciso atuar no processo de representação. Nesse processo de produção de identidades, nem todas são aceitas pelos sujeitos da representação, mas entram no jogo como identidades contestadas e, como tal, também produzem efeitos na política cultural.

Pesquisas sobre a docência desenvolvidas no Brasil que investigam artefatos culturais como os produzidos por Hollywood têm mostrado uma convergência nas análises. Como exemplo, cito a pesquisa de Dalton (1996) e a pesquisa por mim desenvolvida (FABRIS, 1999), que analisam as representações da docência intensamente articuladas à cultura ocidental, produzindo na maioria dos filmes uma representação do bom professor como um herói solitário.

Para uma melhor compreensão da questão, lembro que, em um dos momentos em que discutia as representações de docência produzidas por filmes hollywoodianos com um grupo de professoras, uma delas relatou o quanto se sentia imobilizada e frustrada: “eu pensava que jamais seria uma professora competente, eu

nunca poderia ser uma professora que se equiparasse àquelas apresentadas por esses filmes”. Outro professor dizia que, um dia depois de ter assistido com seus/as alunos/as ao filme *Mentes Perigosas* (1995), ao serem solicitados os trabalhos de sala de aula, os/as estudantes cobraram-lhe: “Professor! Onde estão os chocolates?” – uma alusão à estratégia utilizada pela professora do filme (interpretada pela atriz Michele Pfeifer) para conseguir a atenção e o trabalho da turma, método que desejavam que fosse adotado por seu professor.

As narrativas de heroísmo, as diferenciações de gênero, classe social, raça/etnia são fortes marcadores culturais nesses filmes³⁵. Todas essas megacorporações hollywoodianas não se pretendem só vinculadas aos Estados Unidos – também é sua pretensão viajar pelo mundo como outra mercadoria qualquer, sendo adotadas pelas diferentes culturas. Podemos observar isso tanto nas já referidas auto-representações dos estúdios hollywoodianos na abertura de cada filme, que mostram uma pretensão global, quanto em declarações como as de Gerald Levin, quando presidia a AOL-Time Warner: “Não queremos ser vistos como uma empresa norte-americana. Pensamos em termos globais” (MCCHESENEY, 2003, p. 220).

Já as pesquisas desenvolvidas sobre artefatos culturais produzidos aqui no Brasil apontam para alguns indicativos que nos instigam a continuar pesquisando esses materiais, principalmente os relacionados com estudos da docência. A pesquisa de Costa (1995) aponta para alguns deslocamentos da docência nas representações hegemônicas colocadas em circulação nos artefatos produzidos por grandes corporações. As professoras de uma escola pública localizada em uma vila de Porto Alegre descreviam suas experiências com a autonarrativa de serem guerreiras:

Num tempo em que a escola estava localizada em outra vila tiveram que fugir de tiroteios, esconder os alunos embaixo das classes e até dar aula com revólver em cima da mesa. Foi nesta oportunidade que uma das professoras disse: “acho que foi lá que a gente aprendeu a ser guerreira, pois a gente tinha que guerrear mesmo. Até hoje somos assim, não desistimos de nada. Somos as guerreiras do Guerreiro!” (COSTA, 1995, p. 44).

³⁵ Na pesquisa referida (FABRIS, 1999), há uma análise detalhada dessas representações.

Costa já anunciava, em sua pesquisa conduzida em 1995 e em artigos posteriores (COSTA, 1999, 2000c, 2001; COSTA; SILVEIRA, 1998), as complexas conexões entre “gênero, profissionalismo e formação docente”. A ambigüidade parece despontar como uma característica do trabalho docente. Acompanhemos o comentário da autora:

A docência tem sido um palco onde acontece o brilho e o eclipsar de ingredientes da tradição. Em muitas situações emerge o maternal e o afetivo, em outras, se projetam e avolumam posturas de “novas mulheres”, ou seja, as professoras conquistando sua profissionalização. Parece que não é possível falar de um *continuum*, mas de uma mescla, de uma instabilidade e heterogeneidade de posicionamentos (COSTA, 1995, p. 184).

Também a pesquisa de Louro (1987) mostra deslocamentos na educação desenvolvida pela então Escola Normal, no ensino das futuras professoras, mostrando a inconformidade das alunas com as regras, quer na circulação por espaços públicos ou até mesmo em viagens para lugares mais distantes, justificadas pela contingência do trabalho. Nesses momentos, ousavam andar sozinhas, hábito inconcebível para as “boas moças”, mesmo que fosse para aprimorar sua formação ou em busca de local de trabalho para ensinar. As professoras sobressaíam-se na poesia, nas idéias abolicionistas, republicanas ou feministas, enfim, a pesquisadora sugere que aí parecem ter começado a se gestar as antiprendas.

No recente livro organizado por Silveira (2002b), as diferentes autoras colaboradoras mostram permanências, rupturas e ambivalências acerca das representações da docência, mas o que me interessa aqui é ressaltar os deslocamentos encontrados nas representações por elas denominadas de modelo “mais clássico” da docência. Os professores de Ciências são representados como estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados. As professoras são representadas como sedutoras, jovens e sensuais. As professoras negras vêem dirimidos os efeitos da raça e da etnia pela condição de serem professoras. Professores de Educação Física, por sua vez, são representados como “desleixados”, “burros”, “fortes”, “durões”, etc. Também na pesquisa de Vidal

(1998), o rompimento de padrões convencionais de comportamento é iniciado pelas professoras recém formadas ou até mesmo pelas normalistas. Em Ritzkat (2000), as preceptoras transitam entre a seriedade e a sedução.

Desafiada por inquietações provocadas por essas observações e leituras é que passei a considerar que algumas condições de possibilidade marcavam as produções fílmicas brasileiras e precisavam ser consideradas para investigar a produção de sentidos sobre a escola e o trabalho docente. Foi aí que se apresentou a necessidade de investigar a cultura brasileira para nela encontrar as condições de possibilidade de esses filmes produzirem essas representações de escola e trabalho docente. Nesse exercício é que encontrei autores e autoras latino-americanos/as que discutiam a singularidade de nossa cultura quanto aos processos de hibridização.

Não foi meu objetivo analisar se a cultura brasileira é mais ou menos hibridizada, nem saber quais são os verdadeiros sinais dessa hibridização que estão presentes nos filmes. Para a presente pesquisa, tomei as produções fílmicas brasileiras, artefatos culturais constituídos e constituintes dessa cultura narrada como mais propensa a viver os processos de hibridizações, como produções culturais em que é possível ler os efeitos desses processos. Tais efeitos vão se apresentar nas diferentes representações de escola e de trabalho docente presentes nos filmes analisados. Ainda que esse não seja o objetivo da pesquisa, a análise vai visibilizar alguns desses efeitos.

Ao problematizar os conceitos de representação, identidade e diferença, também precisei colocar sob suspeita o próprio conceito de hibridização. Por isso, é preciso explicar como ele vem sendo discutido e significado por alguns teóricos e teóricas.

Autores/as latino-americanos/as têm analisado os processos de hibridização cultural. Canclini (1998, 2003a) é um autor que, ao deter-se nos países latino-americanos, mostra como essas culturas vivem processos híbridos, narrando o outro e negociando com ele partes de suas práticas culturais nesse novo tempo e espaço.

Em Martín-Barbero (2001), encontra-se a seguinte referência ao termo "hibridismo": "A mestiçagem, que não é só aquele fato racial do qual viemos, mas a trama hoje de modernidade e descontinuidades culturais, deformações sociais e

estruturas dos sentimentos, de memórias e imaginários que misturam o indígena com o rural, o rural com o urbano, o folclore com o popular e o popular com o massivo” (p.28). É em Martín-Barbero (op. cit.) que também encontro ferramentas para analisar o cinema brasileiro como um desses meios de comunicação da América Latina que ajudam a produzir sentidos para a produção de uma certa identidade nacional.

Também Canclini (2003b, p.XIX) reforça essa posição: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar outras estruturas, objetos ou práticas”. Portanto, crioulização, mestiçagem, sincretismo, transculturação, vida na fronteira e diáspora³⁶ indicam processos de hibridização. O autor adverte, portanto, que as análises não devem centrar-se na hibridez, e sim no hibridismo enquanto processo. Nessa perspectiva, a hibridização é entendida como processo cultural que une, por exemplo, o popular e o erudito, o clássico e o *kitsch*, o moderno e o pós-moderno.

Sobre essa questão, Canclini (1998, p. 241), em sua análise das culturas híbridas, demonstra que os cruzamentos culturais “incluem uma reestruturação radical dos vínculos entre o tradicional e o moderno, o popular e o culto, o local e o estrangeiro”. Esse autor comenta um caso de interpenetração em que um tecelão zapoteco tecia com imagens de Picasso, Klee e Miró. A partir de um pedido de turistas que trabalhavam no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, o tecelão foi convidado a mostrar seu trabalho em uma exposição na Califórnia. “Em meia hora, vi aquele homem mover-se com fluência do zapoteco ao espanhol e ao inglês, da arte ao artesanato, de sua etnia à informação e aos entretenimentos da cultura massiva, passando pela crítica da arte de uma metrópole. [...] esse homem, sem muitos conflitos, se movia entre três sistemas culturais” (CANCLINI, 1998, p. 242).

Em Canclini (2003b), percebe-se sua posição em tratar a hibridização em termos de tradução. Hall (2003, p. 74) também refere-se à hibridização como “um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”, reforçando a idéia de que a expressão

³⁶ *Diáspora* é o termo utilizado para definir o processo de dispersão, em geral forçado, de um determinado povo pelo mundo (SILVA, 2000a).

“hibridismo” não deve ser usada para referência à composição racial mista de uma população. Entendo a tradução como processo cultural em que se gestam as identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, negociando diferentes posições (HALL, 1997a).

Ainda que tais processos ocorram em todas as culturas, eles não devem ser tomados como acontecimentos desinteressados. Isso porque são constituídos num campo de disputa por significados, atravessado por relações de poder, o que permite afirmar que em cada cultura são produzidos diferentes sentidos nesses encontros culturais. Assim, é possível problematizar o entendimento de que tais processos sejam celebrativos.

Hall, comentando o romance de Salman Rushdie, refere as palavras deste dizendo que é dessa forma que “o novo entra no mundo” (RUSHDIE apud HALL, 1997a) - nos processos onde se travam embates e negociações -, existindo aí a possibilidade de tensionamento de uma suposta pureza das identidades (HALL, 2003).

Pratt (1999), por sua vez, amplia as possibilidades de entender o hibridismo. Segundo ela, nestes tempos em que vivemos um processo de globalização intenso e de descentramento das identidades na modernidade tardia ou, como querem outros, na pós-modernidade, todas as identidades seriam de fronteiras, seriam híbridas, mas especialmente as que vivem processos de diáspora, que vivem processos de transculturação.

Tomo como suporte as teorizações de autores dos Estudos Culturais, como Hall (2003), de pós-colonialistas, como Bhabha (2001), e dos Estudos Culturais Latino-americanos, tais como Canclini (1998, 2003a), Martín-Barbero (2001a, 2001b), Sarlo (1997), Ortiz (1994a, 1994b, 2000) e DaMatta (1997, 2000). Ainda que tais autores e autoras refiram-se ao termo “hibridismo” para configurar a situação cultural de diferentes países, afirmo que, nesta pesquisa, estarei referindo-me apenas aos processos de hibridização que ocorrem na cultura brasileira, entendendo que estes envolvem encontros culturais que podem ser mobilizados de muitas formas, desde os processos de globalização e colonização a processos mais sistemáticos de

negociação ou lutas entre diferentes culturas. São processos inacabados, de tradução cultural, que não se esgotam na classificação étnico-racial.

Foi considerando esse entendimento que tomei três argumentos sobre o hibridismo para analisar as representações de escola e trabalho docente nos filmes brasileiros. São eles:

- Os países latino-americanos, em especial o Brasil, são mais inclinados a viver processos de hibridização (CANCLINI, 2003a).
- Os processos hibridizadores minam as formas binárias de pensar a diferença (HALL apud³⁷ CANCLINI, 2003a, p.114).
- A hibridização é a forma como o novo entra no mundo (RUSHDIE apud HALL, 1997a).

No entanto, é preciso explicar como tais argumentos são tomados por mim.

Alguns autores e autoras argumentam que as culturas de países latino-americanos têm certas peculiaridades para viver a interpenetração cultural e, de modo específico, o Brasil teria mais disposição para viver os processos de hibridização. Nas palavras de Canclini (2003a, p. 108):

O Brasil apresenta uma sociedade nacional mais disposta à hibridação [...]. Sem negar suas enormes desigualdades, seus abismos entre classes e regiões, os antropólogos ressaltam as múltiplas interpenetrações que existem entre os contingentes migratórios que formaram esse país. [...] Sem perder sua idiossincrasia, as identidades são menos monolíticas.

Não pretendo aqui reforçar esse argumento nem dele discordar. Tomo-o como mais um discurso que significa a cultura brasileira. Assim, considerando essa questão, formulo uma hipótese: a de que os filmes, por serem constituídos e constituintes em uma cultura narrada como mais inclinada aos processos de hibridização, produziram outras possibilidades de representar a escola e o trabalho

³⁷ Meu esforço durante a tese foi usar fontes diretas. No entanto, algumas vezes, pela impossibilidade de acessar algumas referências e para evitar o uso de textos menos significativos para a argumentação, optei por citá-las a partir de outras fontes.

docente para além daquelas que circulam em artefatos culturais oriundos de corporações³⁸ empresariais hegemônicas. Nesse sentido, argumento que essa produção fílmica brasileira carrega marcas dos processos de hibridização que nos constituem, narrados como mais intensos, produzindo ambigüidades, resistências³⁹, dominação e interação cultural.

Também argumento que essas representações de escola e de trabalho docente produzidas nos filmes brasileiros se aproximam daquelas produzidas por outros artefatos culturais brasileiros – livros infantis, televisão, músicas, dentre outros⁴⁰. O trabalho do sociólogo Ricci (2003), analisando 20 anos de reformas educacionais, aponta que as reformas brasileiras seriam extremamente marcadas pelos processos de hibridização, destacando as experiências latinas e, em especial, a brasileira. Ele diz: “No caso brasileiro e latino-americano, muitos autores destacam nossa condição de culturas híbridas, em que tradição e modernidade dialogam entre si. Seríamos, então, mais comunitários, afetivos, indígenas e místicos que os povos de cultura anglo-saxônica ou mesmo os latino-europeus” (p. 95).

No que se refere aos demais argumentos, num primeiro momento da pesquisa, tomei-os como celebrativos dos processos de hibridização. Explico melhor. Ao tomar os processos de hibridização como uma possibilidade de minar as formas binárias de pensar a diferença ou, ainda, de o novo entrar no mundo, considereirei que eles poderiam produzir deslocamentos e ressignificações nas representações hegemônicas

³⁸ A maioria desses estúdios se auto-representam com conotações que expressam essa intenção de grandiosidade e de circulação de verdades para o mundo todo, o que é demonstrado pelas vinhetas de abertura dos filmes. Veja, por exemplo, *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*, considerados como estúdios hollywoodianos. Outro grande estúdio que tem se destacado na produção de filmes infantis é a *Disney Company*.

³⁹ É preciso assinalar que, para Foucault, a resistência é tomada em sentido diferente daquele da Teoria Crítica. Para ele, a resistência não se dá entre contrários, mas na própria trama das relações de poder; a resistência é uma condição para que entremos no jogo das relações do poder. Como em todas as relações sociais o poder está presente, a resistência sempre será exercida quando o jogo se estabelece; ela mostra a ação do poder e do sujeito que não sofre passivamente a ação desse poder (VEIGA-NETO, 2003a).

⁴⁰ O jornal *Zero Hora* publicou em 10/10/2004 uma reportagem em razão do dia do/a professor/a, com o título “Professores de Televisão”. A matéria apresenta alguns dos personagens que protagonizam (protagonizaram) programas televisivos, mais especificamente, novelas (Rede Globo e SBT) e o seriado *Malhação* (Rede Globo). Aqui também é possível notar que se multiplicam as representações de docência – “a doce, a bondosa, a suave, a perturbada, a platônica, o boa praça, o engraçado, a convencional” são adjetivos empregados na matéria para descrever esses/as professores/as (Caderno TV Especial).

de escola e de docência. Aos poucos, à medida que realizava as análises, precisei colocar sob suspeita tais entendimentos. Durante as análises, encontrei alguns deslocamentos, mas também a manutenção de representações de escola e docência. Ao analisá-las, foi possível verificar que muitas delas rompiam com as formas binárias de pensar a diferença; no entanto, isso não era garantia de deslocamento de sentidos, pois elas continuavam atreladas a representações hegemônicas. Era preciso atentar para as relações de poder envolvidas nos processos de significação que produzem in/exclusões. Assim, em um processo de vigilância permanente, analisei as representações de escola e trabalho docente considerando os modos pelos quais a diferença era incorporada e ressignificada nos filmes, analisando como nossos artefatos culturais, no caso, os filmes brasileiros, estão impregnados desses sentidos. Nesse contexto, foi importante considerar que os processos de hibridização estavam implicados tanto com deslocamentos e ressignificações das representações de escola e trabalho docente quanto com a manutenção destas.

Se inicialmente eu pensava que os processos de hibridização cultural, constitutivos da cultura e, em especial, da cultura brasileira, produziam apenas deslocamentos das representações hegemônicas de escola e trabalho docente, aos poucos comecei a perceber que esse argumento era mais complexo, precisava de mais tensionamento – e foi o que procurei fazer com o conceito de hibridização. Quando o entendi como um processo dinâmico, onde se travam batalhas, do qual podemos ser excluídos e ao qual nos podem subordinar (CANCLINI, 2003b), percebi que a análise precisava problematizar os deslocamentos, mas também as permanências e os conflitos, pois era o que os filmes estavam mostrando.

Como já referi, analisei os filmes como produções dessa cultura considerando os processos de hibridização articulados a outros processos, os de globalização e colonização, que lhes imprimem marcas culturais muito peculiares. Procurei investigar se tais marcas contribuem para representar a docência e a escola de outros modos, para além das representações hegemônicas de escola e de trabalho docente.

Silva (1999a), ao comentar a análise pós-colonial, diz que esta enfatiza termos como “hibridismo”, “tradução” e “mestiçagem”, os quais permitem focalizar processos de resistência, de dominação ou de interação cultural. Ele diz que “o

híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência” (p. 129). Foi essa articulação entre processos hibridizadores e relações de poder que me permitiu problematizar constantemente tais processos, tensionando os significados que celebram a hibridização como algo inerentemente “positivo”.

Ao analisar uma cultura colonizada por tantos anos, busquei também uma aproximação com os estudos pertencentes ao campo da teorização pós-colonial, que contribuem para este trabalho. Esses estudos têm ensinado que a colonização não se dá apenas no domínio econômico, mas principalmente no cultural, conforme se pode ler em Silva (1999a):

A análise pós-colonial junta-se, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Diferentemente das outras análises “pós”, entretanto, a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre nações. O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre “raça” que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez - e faz - do Oriente e de si próprio. A teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre, de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural (SILVA, 1999a, p. 127).

O cinema não fica fora dessa política de representação. É um dos lugares onde essa disputa acontece. Louro (2000a), ao analisar o cinema como pedagogia, assim se refere a esse espaço de imposição de significados: “o cinema dominante é, portanto, majoritariamente conduzido por homens brancos ocidentais: na concepção, direção e produção dos filmes e também na condução da ação dentro da trama” (p. 441). Mas não é apenas esse o problema; o cinema “dominante gosta de transformar pessoas ‘escuras’ ou do Terceiro Mundo em peças substituíveis, em unidades intercambiáveis que podem tomar o lugar umas das outras” (STAM; SHOHAT, 1995, p. 75). Dessa forma, o homem branco ocidental adquire centralidade nas narrativas fílmicas, enquanto os “‘outros’, colonizados por esse olhar, [são] freqüentemente representados como fracos, débeis, imaturos, amorais, exóticos ou incivilizados” (LOURO, 2000a, p. 440).

Os filmes analisados, por serem produzidos na cultura nacional, carregam marcas da brasilidade, mas não deixam de negociar com a cultura “global”, com os sentidos produzidos pela colonização européia e o processo de globalização. Esses e outros processos produziram, na modernidade, sentidos para a escola e continuam em ação na contemporaneidade.

Se entendemos que culturas diferentes constroem diferentes relações com a educação e a escola, podemos nos perguntar se circula entre nós uma representação globalizada de escola. Alguns autores chamam nossa atenção para os efeitos da mídia nessa produção de representações mais globais: “A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global” (KELLNER, 2001, p. 9).

Olhar para o cinema brasileiro, uma produção local, no contexto da produção cinematográfica mundial nos impõe certos cuidados e atenção a essa condição. Portanto, foi preciso situar o material empírico com o qual trabalhei como um produto da cultura brasileira, discutindo como essa cultura se constitui e como a brasilidade se conecta aos sentidos de escola e trabalho docente, produzindo movimentos de deslocamentos e/ou de fixação a certos padrões culturais.

Ao explorar o material empírico tensionado pelas leituras, percebi que as representações de docência estavam atreladas a um sistema de significação que marca a nossa história de formação docente: a feminização do magistério. Decidi não tratar dessas representações de forma isolada, mas analisá-las junto ao sistema de significação da feminização do magistério e de seus enunciados.

Aqui é preciso explicar que estou usando o termo “enunciado” na acepção foucaultiana, como

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise [...] se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 1997, p. 99).

Ou, ainda, como explica Veiga-Neto (2003a, p. 114):

um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe.

Desde essa perspectiva, analisei um conjunto disperso de significados que foram separados, pelo exercício de análise, dos contextos locais e significados triviais e agrupados como enunciados. Os enunciados que privilegiei na análise foram os seguintes: *Magistério: um trabalho de mulher; A professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade; Branquidade e docência: quem pode ser professora?; Trabalho docente: privilégios, status e salários baixos; Um jeito brasileiro de ser professora: as tias*. Tais enunciados não aparecem nos filmes como simples atos de fala; ao contrário, são tipos muito especiais de atos discursivos. Argumento que tais enunciados não estão isolados. Para analisá-los, foi preciso caracterizá-los pelas regularidades às quais eles remetiam, foi preciso relacioná-los a um campo de significação, a uma formação discursiva.

Foucault (1997, p. 82) assim define formação discursiva:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Fischer (2001b), ao argumentar sobre o significado de uma formação discursiva, enfatiza expressões como “matriz de sentido”, “princípio de dispersão e repartição dos enunciados”, o que nos ajuda a tomar uma formação discursiva como um campo de significações em que os enunciados estarão intensamente ligados, produzindo sentidos para esse campo e, ao mesmo tempo, sendo produzidos por ele.

A “feminização do magistério”, enquanto processo social, articula-se a um conjunto de enunciados analisados de forma a mostrar como estes configuram-se no tempo e no espaço e quais as verdades que enunciam através das regularidades de suas práticas, deslocamentos e ressignificações. Esses enunciados, por sua vez, estão ligados a regimes de verdade que os sustentam. Sobre isso, Veiga-Neto (2003) faz o seguinte comentário: “São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2003a, p. 122).

Nos filmes que analisei, especialmente nos fragmentos em que a escola e o trabalho docente foram representados, foram recorrentes alguns marcadores sociais⁴¹, tais como: raça/etnia, sexualidade, gênero e classe social. Tais marcas constituem a – e se constituem na – cultura brasileira de forma peculiar, distinguindo-a das demais nacionalidades.

A partir da trama explicitada neste capítulo, foi possível elaborar uma forma de pesquisar com os textos fílmicos. Essa metodologia foi se constituindo enquanto a pesquisa se desenvolvia. É o que apresento a seguir.

Pesquisando textos fílmicos

Nesse tipo de análise cultural, não dispus de um método único e definido para desenvolver a pesquisa, foi preciso gestá-lo junto com a problematização e o uso das ferramentas de análise.

Fischmann (2002) apresenta um inventário de algumas pesquisas no campo educacional que vêm investigando questões referentes à cultura visual e à educação por meio de análise de filmes, da televisão, de anúncios, de fotografias, da cultura popular ou de outros artefatos que produzem imagens. O autor analisa a atual resistência às imagens por pesquisadores educacionais. Ele considera que há pontos obscuros que ainda não conseguimos detectar, cujo esclarecimento se torna

⁴¹ Na parte II desta tese, no momento em que discuto as análises, passarei a descrever o entendimento que dou a esses marcadores.

necessário para a compreensão desse comportamento. Ele cita dois motivos para essa resistência: um seria econômico – trabalhar com imagens exige recursos mais dispendiosos; e o outro seria causado pelos próprios editores de publicações, que exigem que as pesquisas sejam traduzidas em palavras e números. O autor alerta, entretanto, que certamente essa questão não se esgota nesses dois motivos apresentados inicialmente por ele. Em seu artigo, segue analisando a problemática de resistência às imagens como objeto de pesquisa.

Nesta investigação, também pude comprovar essa dificuldade, que se apresentou desde o momento da busca por filmes e gravações, nas seleções de cenas e no momento da elaboração de um pequeno vídeo para ajudar no processo da pesquisa. Pesquisar utilizando imagens, principalmente imagens em movimento, leva-nos a usar outros recursos. O material de observação e análise precisa ser visto, colocado em cena; a relação espaço-temporal é outra. Os gastos financeiros incluem desde o valor de uma fita de vídeo até as despesas com gravações e materiais para montagem de cenas para análise.

Aqui, no Brasil, também são poucos/as os/as pesquisadores/as que tomam as imagens como objeto de pesquisa na área da educação. No caso de meu interesse, as investigações utilizando filmes brasileiros são ainda mais restritas. Não encontrei, até o momento, nenhuma pesquisa na área da educação que utilize o cinema brasileiro como material empírico.

Duarte (2002a), em seu livro sobre cinema e educação, faz menção a algumas pesquisas que utilizam filmes como objeto de investigação. Ela mostra que cada vez mais pesquisadores/as vêm considerando o cinema como campo de estudos, embora reconheça a defasagem do cinema frente a outras temáticas de pesquisa. Nesse sentido, Duarte (op. cit.) confirma o argumento apresentado anteriormente por Fischmann (2002) na seguinte passagem:

O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo (p. 97).

Nos estudos referidos por Duarte (2002a, 2002b), há igualmente um vazio referente às pesquisas que utilizam filmes brasileiros.

Diante dessas dificuldades, no entanto, era preciso decidir como mexer nos materiais e como atuar com as ferramentas conceituais. O que fazer para que a pesquisa fosse produtiva? Ao iniciar este estudo e o levantamento bibliográfico pertinente, constatei que pesquisas referentes ao tema da identidade docente ainda se constituem em uma porcentagem menor. Como referência, cito a pesquisa *Formação de professores no Brasil 1990-1998*, de André (2002), em que, dos 284 trabalhos sobre formação docente que a autora analisa, “216 (76%) tratam do tema da *Formação Inicial*, 42 (14,8%) focalizam a *Formação Continuada* e 26 (9,2%) referem-se à *Identidade e Profissionalização Docente*” (p.20).

Quando me detive na metodologia desenvolvida nesses estudos e no material empírico selecionado, percebi que o caminho que estava tomando indicava uma direção diferente da maioria dos estudos encontrados na área, tanto pela perspectiva teórica assumida quanto pelo material de análise e pela temática abordada. Essa questão, ao mesmo tempo em que me desafiou, também me indicou as limitações que poderia encontrar.

Nesse processo de busca, inicialmente, encontrei, como única pesquisa desenvolvida no Brasil que usou como material empírico filmes que abordam mais especificamente a temática da escola e trabalho docente, o meu próprio estudo (FABRIS, 1999). Autores como Dalton (1996), Giroux (1995a, 1995b, 1996) e Kellner (1995), que vêm desenvolvendo análises de filmes produzidos em seu país, foram inspiradores para o desenvolvimento desta análise cultural que me propus a fazer.

No Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também encontrei algumas pesquisas que utilizaram filmes para suas análises, embora sem vinculação com o tema que investiguei e sem fazer uso da filmografia brasileira: Kindel (2003), Sabat (2003), Rael (2002), Thoma (2002) e Gomes (2000)⁴². Mesmo assim, essas pesquisas também foram inspiradoras para a criação do caminho investigativo para este trabalho.

⁴² Sintetizo brevemente os referidos estudos: Eunice Kindel (Tese de Doutorado) analisa representações de gênero, sexualidade, raça, etnia, nação, classe social e natureza em seis desenhos animados produzidos pela Disney; Ruth Sabat (Tese de Doutorado) analisa os enunciados

Ao desenvolver uma análise cultural nessa perspectiva, distancio-me das investigações que analisam as representações entendendo-as como fiéis e definitivas para experienciar uma forma de pesquisar que não apenas descreve os materiais de análise, mas que também, ao fazê-lo, cria novos sentidos. Ao deter-me nos textos fílmicos produzidos pelo cinema brasileiro, analisei as representações produzidas por esse artefato cultural, entendendo que estas também instituem realidades.

Assim, procurei analisar os filmes e sua visualidade como um tipo de discurso no sentido desenvolvido por Rose (2001, p. 136-137), que, ao falar de uma “análise visual crítica” e inspirada no conceito foucaultiano, assim se expressa:

Noutras palavras, o discurso é um determinado conhecimento sobre o mundo que molda a forma de o mundo ser compreendido e de as coisas serem feitas neste mundo. [...] É possível pensar-se na visualidade como uma espécie de discurso também. Uma visualidade específica torna certas coisas visíveis de determinadas maneiras e torna outras coisas não visíveis⁴³.

Inspirada nessa autora, na sua “metodologia visual crítica”, não tomei o método como uma forma definida e definitiva, mas estive atenta às questões necessárias para que a análise dos filmes pudesse se constituir em uma análise cultural comprometida com as práticas sociais que envolvem a escola no contexto brasileiro. Rose (2001, p.3) fala sobre essa forma crítica de análise visual:

Com o termo “crítica” quero dizer uma abordagem que reflita acerca do visual quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está incrustada; e isso significa refletir sobre as relações de poder que produzem, são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar.

performativos que são repetidos em quatro filmes infantis de animação da Disney, de modo a produzir identidades de gênero e sexuais e garantir a sexualidade como norma; a pesquisa de Cláudia Rael (Dissertação de Mestrado) investiga as representações de feminino veiculadas em alguns desenhos animados da Disney; Adriana Thoma (Tese de Doutorado) investigou, num primeiro momento, como a alteridade surda é narrada/produzida/inventada/incluída e excluída em filmes que focalizam a surdez e os/as surdos/as e, num segundo momento, como ocorrem as interpelações dos filmes em um grupo de sujeitos surdos universitários. Paola Gomes (Dissertação de Mestrado) analisa a produção da subjetividade feminina no imaginário de consumo, mais especificamente o foco da análise recaiu sobre as princesas clássicas criadas pelos estúdios Disney: Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida, que estão há mais de quarenta anos no mercado.

⁴³ Tradução desta e de outras citações são de minha responsabilidade.

Assim, considerando essa concepção de crítica, procurei “examinar as imagens com cuidado”, conforme sugerido por essa autora. Com isso, quero dizer que não as tomei apenas como reflexo do contexto, mas como artefatos culturais que produzem efeitos diferenciados, que vão além do contexto em que foram produzidos. Há uma linguagem cinematográfica e uma política cultural que envolvem as produções nacionais e que igualmente contribuem para os sentidos produzidos.

Também tentei, ainda de acordo com Rose (op. cit., p. 10), “ponderar acerca das condições sociais e dos efeitos dos objetos visuais” no sentido de olhar para as representações fílmicas como produzidas e produtoras de práticas sociais e, assim, também de inclusões e exclusões sociais. Isso tem importância para quem deseja desenvolver uma pesquisa comprometida com um olhar crítico⁴⁴ sobre a formação docente.

Essa metodologia considera o lugar de quem analisa os filmes. Esse jeito de olhar da educadora, mulher, mãe, pesquisadora constituída no espaço da nação brasileira é entendido como uma produção cultural; portanto, mostra a contingência dessas análises, ou seja, assume a historicidade desse olhar, assume que nosso modo de ver não é natural, mas construído na cultura (ROSE, op. cit.).

As palavras de Hall (apud ROSE, 2001) podem nos ajudar a entender essa dimensão da análise cultural que pretendi aqui desenvolver, usando materiais visuais específicos, filmes brasileiros que apresentem em suas narrativas fílmicas seu olhar sobre a escola:

Vale enfatizar que não há uma resposta única nem “correta” para a pergunta “O que significa esta imagem?”, uma vez que não há qualquer norma que garanta que as coisas tenham “um único e verdadeiro sentido” nem que os sentidos não mudem com o passar do tempo. O trabalho nesta área tem a tendência de ser interpretativo – um debate, não entre quem está “certo” e quem está “errado”, mas entre sentidos e interpretações igualmente plausíveis, embora por vezes concorrentes e contestadores. A melhor forma de “fixar” tais leituras contestadas é

⁴⁴ A crítica, na análise pós-estruturalista, não está comprometida com encontrar formas mais completas, mais aperfeiçoadas ou melhores de como deve ser o mundo, porque tal verdade não existe para ela, mas em colocar em ação outras políticas de verdade, o que não significa que essas análises não reinvidiquem um mundo mais justo e melhor para se viver. Uma crítica, nessa perspectiva, tem o sentido desenvolvido por Veiga-Neto (1996) quando fala da hipercrítica.

reexaminando o exemplo concreto e tentando justificar sua “leitura” em detalhes em relação às práticas e formas reais de significação adotadas e que sentidos lhe pareçam produtivos (p. 3).

Nessa perspectiva, tentei observar as estratégias apontadas por Rose (op. cit., p.158) na análise de materiais visuais: “examinar as fontes com outros olhos, absorver-se no material, identificar os temas chave, examinar seus efeitos de verdade, dar atenção a sua complexidade e suas contradições, examinar tanto o visível quanto o invisível, dar atenção aos detalhes”.

Também foi útil entender o processo de *interpelação*, conceito cunhado pelo filósofo francês Louis Althusser, embora de outra perspectiva⁴⁵. Desde a crítica pós-estruturalista, que assume o descentramento do sujeito moderno (HALL, 1997a), entende-se que as identidades não são categorias essenciais, naturais, fixas, unas, necessárias, e sim que podem ser relacionais, sociais, mutantes, múltiplas e contingentes. Admite-se também que a interpelação não é um processo unilateral; para efetivar-se, ela precisa do pólo ativo do sujeito. Os indivíduos, ao assumirem essa ou aquela identidade, são interpelados por discursos e, ao mesmo tempo, os transformam de acordo com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam no instante da interpelação. Esse é um processo infinito, complexo e instável, em que se articulam muitas identidades, se rejeitam e se abandonam algumas e se assumem outras que conferem provisoriamente um sentido de pertencimento a um determinado grupo social. Desse modo, utilizo o termo “interpelação” com esse entendimento.

Ainda tentando uma articulação com as teorizações foucaultianas, pode-se dizer que:

⁴⁵ Posição gestada no paradigma marxista e nas contribuições da psicanálise e da lingüística estrutural (WOODWARD, 2000). Na obra intitulada *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, Althusser (1983) desenvolve uma argumentação acerca do processo de produção e disseminação da ideologia realizada pelos aparelhos ideológicos de estado.

Um significado só interpela aquele que pode ser interpelado, isto é, aquele que é capaz de dar, para si mesmo, um sentido ao(s) enunciado(s) que escora(m) tal significado – seja diretamente pelo(s) próprio(s) enunciados(s) envolvidos, seja pelo sistema de significação ao qual esteja(m) ligado(s) indiretamente aquele(s) enunciado(s) (VEIGA-NETO, 2000a, p. 58).

Para marcar a incerteza e mobilidade da produção dos significados, é importante considerar também as contribuições da teoria de endereçamento, discutida por Ellsworth (2001), que nos mostra que os artefatos, como o cinema, vão escolher um alvo para seus programas, suas histórias; mas, mesmo assim, o endereçamento não tem garantia de se realizar. Os significados pretendidos pelos produtores escapam, atingem outros alvos ou até mesmo produzem outros sentidos. O endereçamento pode ser entendido como uma forma de interpelação, de como se processa essa convocação para que os sujeitos assumam determinadas posições e não outras. Essa ação é imprescindível no processo de constituição de identidades culturais.

A alquimia metodológica proposta não vem apenas da autora referida, mas também de Duarte (2002a), Fischer (1997, 2000, 2000a) e Turner (1997). Foi inspirada nesses estudos que consegui me movimentar como pesquisadora nessa área de intersecção entre comunicação e educação. O desafio era olhar para os filmes não apenas como espectadora, mas como alguém que buscava tocá-los para que mostrassem sua produtividade nas respostas às questões investigativas. Foi assim que, trabalhando o material empírico com a ajuda dessas autoras, depois de idas e vindas, de muitas tentativas para construir não apenas um caminho, uma problematização, mas também uma metodologia que me ajudasse a manter o rigor no trato dos textos fílmicos, cheguei à elaboração de algumas fichas para análise da filmografia as quais viabilizaram o processo de decupagem das cenas e o “cuidado com o material”. Passo agora a descrever tal processo.

Análise fílmica: sobre a organização, a seleção e a análise

Analisar um artefato como o cinema, que rompe com as formas tradicionais de representação, é ingressar em uma outra dimensão do conhecimento, pois a imagem em movimento não apenas tenta reproduzir “o real”, como também nos faz entrar em uma dimensão espaço-temporal singular, criando um jeito novo de conhecer através do olho da câmera. Esse é um processo em que pensamos e conhecemos por imagens. Com ele vivi a experiência de ser uma pesquisadora que se viu envolvida com todas as emoções das histórias fílmicas, que ocupou a posição de espectadora, de produtora, de câmera, interagindo com todo o sistema de significação desse artefato cultural.

Também foi preciso considerar que essas obras foram produzidas em um determinado contexto e que, portanto, carregam marcas que falam desse tempo e espaço. Assim, os filmes foram situados dentro de um contexto histórico de política do audiovisual no Brasil, tomados como artefatos que implicam práticas sociais, como ir ao cinema ou colocar-se à frente de uma televisão e, nesses momentos, encontrar a grande maioria de filmes estrangeiros; ir para a escola e continuar assistindo a essas mesmas imagens que falam de outros países; e, ainda, não nos reconhecermos nas imagens fílmicas que circulam em nossas casas, escolas e sociedade em geral.

Os filmes selecionados para análise são aqueles disponíveis em VHS. Para selecioná-los, foi preciso fazer a decupagem das cenas e revê-los várias vezes. Decupagem, na linguagem cinematográfica, é o processo em que o filme sofre sua produção, em que ele começa a ganhar sua forma cinematográfica, indicações de diálogos, som, música, etc. Mas, na metodologia de análise, está sendo tomada neste sentido: “A palavra decupar vem do francês *découper*, que significa ‘cortar em pedaços’. Na prática, é o momento em que o diretor e o roteirista dividem cada cena em planos” (ARAÚJO, 1995, p. 62). Usar esse processo para analisar os discursos fílmicos assemelhou-se ao processo de “desmanchar o material”, como Fischer (2001a) convida-nos a fazer quando analisamos o material empírico nas pesquisas com produtos da mídia.

Para isso, uma aproximação com a linguagem cinematográfica foi necessária. Fischer (op. cit., p. 66), ao falar da linguagem televisiva, alerta que se informar “[...] sobre esses recursos técnicos, mesmo que sem pretensões de tornar-se especialista no assunto, tem bastante valia na análise das imagens”. E Veiga-Neto (2003a), ao explicar como devemos proceder em uma análise textual em sentido monumental, ao tomar os discursos na sua exterioridade, ensina-nos que

[...] temos de conhecer, pelo menos minimamente, a gramática do texto sob análise. Sejam textos verbais, sejam textos imagéticos, ou sejam quaisquer outros, é preciso decifrar seus símbolos, entrar na sua lógica, conhecer sua gramática, para apreender os significados que entre nós e eles circulam no momento em que lemos tais textos (p. 126).

É preciso dizer ainda que as imagens têm força na produção do significado, mas que, nesta análise, me detive na relação entre texto falado e imagem; portanto, não será uma análise que se deterá na descrição profunda da gramática fílmica e de forma isolada. Ela só será explorada porque colabora na produção do significado produzido em determinada cena e não por conter um significado *a priori*.

Os filmes analisados foram, após o período de seleção, submetidos a um processo intenso de trabalho. Foram assistidos várias vezes. Nesse processo, aconteceu minha alfabetização no cinema brasileiro, pois inicialmente resistia a assistir a esses filmes, seduzida que estava por outras estéticas. Internet, livros e revistas especializadas foram utilizados para a busca de comentários, sinopses, críticas, imagens e materiais diversos e atualizados sobre essas produções e sobre o cinema brasileiro. Durante todo o processo, foram elaboradas fichas para auxiliar no registro dos procedimentos de decupagem e na análise dos filmes. As fichas técnicas e o material informativo sobre os filmes serão apresentados em anexo. O apêndice, apresentado apenas no CD, conterà as fichas e material produzido para análise dos filmes. Segue abaixo a relação dos conteúdos dos anexos e dos apêndices.

Anexos:

- Anexo A - Filmografia para análise.
- Anexo B - Filmografia complementar.

- Anexo C – Fichas técnicas (usadas para localizar, selecionar e caracterizar o processo de produção e distribuição do filme a ser analisado).

Apêndices:

- Apêndice A – Tabela de linguagem cinematográfica (usada para conferir os significados em cada fragmento selecionado).
- Apêndice B – Ficha de levantamento das representações.
- Apêndice C – Ficha dos critérios de seleção dos filmes.
- Apêndice D – Fichas de decupagem (para registrar a decupagem e a descrição de cada cena, planos, ângulos e trilha sonora.; descrever as representações de docentes, estudantes e escola; caracterizar o período referente à educação na sociedade brasileira, dados sobre a produção do filme, diretor e linguagem cinematográfica).
- Apêndice E – Fichas de decupagem–montagem (para registrar os fragmentos de cada filme que foram selecionados para compor os conjuntos de representações em que podemos ler diferentes enunciados).
- Apêndice F – Ficha de articulação fílmica (articulação de fragmentos fílmicos que compõem os conjuntos de significação a partir do material analisado).

O material de investigação constitui-se de um conjunto de dezessete filmes brasileiros⁴⁶ que contemplam representações de escola, professores/as e estudantes:

1. *O Cangaceiro*. Diretor: Lima Barreto. 1953.
2. *Adorável Trapalhão*. Diretor: J. B. Tanko. 1966.
3. *Meu Pé de Laranja Lima*. Diretor: Aurélio Teixeira. 1970.
4. *São Bernardo*. Diretor: Leon Hirszman. 1971.
5. *Lição de Amor*. Diretor: Eduardo Scorel. 1976.
6. *Parahyba Mulher Macho*. Diretora: Tizuca Yamasaki. 1983.
7. *Os Trapalhões e o Mágico de Oróz*. Diretores: Dedé Santana e Victor Lustosa. 1984.

⁴⁶ A partir da apresentação dessa filmografia, os filmes serão citados sem a data de sua produção. A data será citada apenas onde ela se fizer necessária para a análise e também junto aos filmes que não fazem parte do material de análise.

8. *Os Trapalhões no Reino da Fantasia*. Diretor: Dedé Santana. 1985.
9. *Anjos do Arrabalde*. Diretor: Carlos Reichenbach. 1986.
10. *Uma Escola Atrapalhada*. Diretor: Antônio Rangel. 1990.
11. *Menino Maluquinho. O Filme*. Diretor: Helvécio Ratton. 1995.
12. *O Noviço Rebelde*. Diretora: Tizuka Yamasaki. 1997.
13. *Central do Brasil*. Diretor: Walter Salles. 1998.
14. *Menino Maluquinho 2. A Aventura*. Diretores: Fabrizia Pinto e Fernando Meirelles. 1998.
15. *O Trapalhão e a Luz Azul*. Diretores: Paulo Aragão e Alexandre Bory. 1999.
16. *Xuxa Requebra*. Diretora: Tizuka Yamasaki. 1999.
17. *Cidade de Deus*. Diretor: Fernando Meirelles. 2002.

Para essa seleção, não fiz distinção entre os gêneros fílmicos e a discutida qualidade do material, aqui entendida como a diferença entre filmes mais comerciais e filmes com uma proposta cultural mais exigente. Todas essas obras produzem sentidos, e investigá-los foi o propósito da pesquisa. Também o ano de produção não foi critério elegido para inclusão ou exclusão; por exemplo, o primeiro filme encontrado com uma representação de professora foi *O Cangaceiro*, de 1953, que veio então a fazer parte da seleção por entrar nos critérios estabelecidos. Também esse processo de busca e classificação dos filmes em locadoras, distribuidoras, videotecas, etc. faz parte da pesquisa e será contextualizado no momento das análises. Para dar andamento ao trabalho, tive necessidade de construir alguns parâmetros, descritos a seguir, para orientar a seleção.

Os critérios de seleção dos filmes foram estes: ser uma obra premiada nacional ou internacionalmente, ter relação com a literatura brasileira ou ser filme de grande circulação nacional, como os do grupo Trapalhões ou da Xuxa (seis produções pertencem ao grupo Trapalhões⁴⁷, e uma, à *popstar* Xuxa⁴⁸). Os filmes também

⁴⁷ Grupo de humoristas brasileiros (Didi, Dedé, Mussum, Zacarias) que se notabilizou na cinematografia brasileira. "Dezenove de seus filmes estão entre os cinquenta nacionais de maior bilheteria entre 1970 e 1987" (LUNARDELLI, 1996, p. 19).

⁴⁸ Maria da Graça Meneguel tem o nome artístico de Xuxa, é apresentadora de programas infantis da Rede Globo de Televisão, cantora e estrela de muitos filmes do gênero infantil.

deveriam ser produtos passíveis de ser encontrados, ou seja, oferecidos em espaços de grande circulação de público e comuns em locadoras ou em locais de compra de vídeos (Anexo D). Conforme já anunciei, esses filmes não são considerados filmes de escola e não seguem a narrativa comum a estes (DUARTE, 2002a), mas representam a escola nas histórias que produzem. Também não foram foco desta investigação as produções consideradas como “filmes educativos”⁴⁹.

Elaborei junto a esta tese uma relação de filmes⁵⁰ em que aparecem representações de escola ou dos sujeitos escolares, mas, por não se enquadrarem nos critérios definidos para a pesquisa ou por não os ter encontrado nos locais de locação e/ou venda desses materiais em tempo hábil destinado para a seleção do conjunto de filmes, não foram selecionados para esta pesquisa. Encontrei, um filme produzido na década de 1950, outro na de 1960, quatro filmes na década de 1970, três na de 1980, sete filmes da década de 1990 e um do ano de 2002, totalizando 17 filmes.

Estou entendendo o cinema como um artefato cultural, como um produto criado culturalmente que traz as marcas, as inscrições das culturas na sua forma de expressão, nas representações que produz. Há uma materialidade fílmica (visível, dizível e de silêncios) criada pela linguagem própria desse artefato, como movimento e posição da câmera (ângulos), abertura ou fechamento da cena (planos) e outros efeitos utilizados na operação de transformar as imagens em histórias que nos capturam e seduzem.

O gênero do filme é também uma forma de produzir significados específicos. O melodrama, o *western*⁵¹, o filme *noir*⁵², a ficção científica, o musical ou outros gêneros

⁴⁹ Filmes produzidos com o objetivo de subsidiar o processo educativo formal e com a pretensão de criar uma imagem do Brasil. No Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), Humberto Mauro foi o responsável pela produção desses filmes. Ao impregnar os filmes educativos de uma estética peculiar, ele produziu obras significativas sobre a cultura brasileira. Os filmes produzidos pelo INCE (1936) eram “sobre educação física; cidades históricas; personagens da história nacional e eventos oficiais do governo, porém a sua produção dava maior ênfase à ciência. Nesta área foram produzidos principalmente filmes de divulgação de pesquisas científicas e filmes de apoio às disciplinas regulares das escolas” (MONCAIO, 2004, s.p.).

⁵⁰ Ver anexo B – Filmografia complementar.

⁵¹ “O termo *western* normalmente se refere à um tipo de *western*, o que deu origem ao gênero, o *western* clássico. Foi o *western* clássico que estabeleceu a iconografia à qual estamos acostumados: cowboys, pistoleiros, xerifes, colts, winchesters, uísque barato, cidades em formação, manadas nas planícies, índios, caçadores de recompensa, etc. Esse gênero é evidentemente uma dramatização da conquista do oeste, sendo, portanto, um exagero da realidade” (MORENO, 2004, s.p.).

mais específicos já definem certas características que vamos encontrar em um filme. No entanto, nem todos os filmes seguem um único gênero, e muitos não se enquadram em apenas um deles, embora o gênero também seja uma forma de fixar o sentido. Por exemplo, ao assistirmos a melodramas, alguns desfechos são quase certos para as histórias narradas, o que vale também para as demais categorizações. O gênero leva-nos por caminhos semelhantes, embora não possa assegurar ou fixar nenhum sentido *a priori*.

Hollywood, onde se encontra a maior indústria cinematográfica, cria uma linguagem e uma narrativa que se tornam universais, marcando o modo de vida americano, o comentado *american way of life*. A narrativa tradicional⁵³ segue uma certa linearidade, contendo um início, um desenvolvimento e levando, quase sempre, a um entendimento final, a um acerto, a um desfecho. Vejamos como Gonçalves (2001) descreve essa forma de Hollywood produzir a maioria de seus filmes:

Da “fisionomia” desse modo de vida, alguns traços se destacam e parecem estar, com mais vigor, em muitas das produções hollywoodianas na década de 30. São eles: *exaltação ao trabalho* – apologia à atividade produtiva remunerada em detrimento do tempo livre e ocioso dispensado ao lazer; *individualismo* – apenas o esforço individual é capaz de proporcionar riqueza e felicidade, lembremo-nos do mito do *self made man*; *racionalização e organização metódica da vida* – o indivíduo deve ter sua vida conduzida a partir de um planejamento, de uma série de tarefas e condutas racional e metodicamente organizadas para que alcance o objetivo desejado; *utilitarismo e pragmatismo* – tudo tem de ter uma utilidade prática, um fim que se justifique na experiência do dia-a-dia, em termos de atividade cotidiana e que se traduza em vantagens para o indivíduo; *otimismo* – indivíduo mais independente dos humores divinos, envolto em um projeto racional e metodicamente planejado, acaba desenvolvendo um sentimento mais otimista diante da vida; *valorização do sucesso material* – no princípio, indicação divina da salvação eterna, depois, condição para a integração e respeitabilidade sociais; *consumismo* – atitude fundamental para sustentação do sistema capitalista que norteia a sociedade norte-americana. (Não se limitam a esses traços, mas eles dão conta de uma grande parte desse modo de vida americano.) (p. 262-263).

⁵² Gênero derivado das ficções policiais americanas da década de 1930, embora a designação *noir* seja francesa. Essas produções tinham como característica marcante a violência e visão amarga da sociedade liberal da era da depressão. Constitui-se em um subgênero do filme policial (AUMONT; MARIE, 2003).

⁵³ Ainda que, no cinema (AUMONT; MARIE, 2003; TURNER, 1997), como na teoria literária (CULLER, 1999), haja muitos trabalhos que exploram a narrativa, não me deterei aqui na complexidade dessas formas.

A linguagem cinematográfica possui uma gramática específica⁵⁴. Foi no mestrado que iniciei a aproximação com essa arte e indústria, constituída por um sistema de linguagens. Nesta pesquisa, intensifiquei o contato com ela, embora no texto da tese não me detenha nessa descrição. Na ficha de decupagem, encontram-se as principais características dessa linguagem que serão observadas na descrição e na análise das cenas.

Para que pudesse entender como funciona essa linguagem, empreendi vários estudos. Além da leitura de livros específicos, também realizei alguns cursos sobre cinema, passei a assistir sistematicamente ao Canal Brasil⁵⁵, um canal de TV por assinatura com programação exclusiva de filmes brasileiros ou sobre o processo de filmagens cinematográficas de produção brasileira. Participo também de uma lista de discussão sobre cinema brasileiro – Cinemabrasil⁵⁶ – e frequento mais assiduamente as salas de cinema. Assim, aproximei-me do mundo do cinema e de termos como “tomadas”, “claquete”, “cenas”, “ângulos”, “planos”, “close up”, “efeitos óticos”, “efeitos especiais” e outros que compõem a linguagem técnica dessa produção cultural que para mim começaram a fazer sentido no momento de assistir aos filmes.

A música e os sons diegéticos⁵⁷ são usados nos filmes para produzir certos significados, tanto aumentando o sentido de realidade quanto ampliando o estado emocional produzido por determinadas cenas. Simon Frith (apud TURNER, 1997), fala-nos sobre o papel da linguagem musical no cinema:

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 como 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 a experiência emocional *diretamente*. A música é fundamental para o modo como o prazer do cinema é ao mesmo tempo individualizado e compartilhado (p. 65).

⁵⁴ Para um estudo da linguagem cinematográfica, sugiro Comparato (1995), Turner (1997) e Araújo (1995).

⁵⁵ Canal 66 da rede Globosat. Endereço: <<http://globosat.globo.com/canalbrasil/home.htm>>

⁵⁶ Ver: <<http://www.cinemabrasil.org.br>>

⁵⁷ O uso de sons produzidos por ações ou fatos ocorridos na narrativa. Ex: som de vidros quebrados de uma janela (TURNER, 1997).

As cores utilizadas, os atores e atrizes famosos/as selecionados/as, marcados/as por interpretações anteriores como vilões/vilãs, heróis/heroínas, ou artistas da música popular e da televisão contribuem para a construção de certos significados. Também os/as diretores/as imprimem sobre os filmes uma carga de significados, sendo que muitos/as deles/as já são reconhecidos/as por um estilo próprio. Por exemplo, Carlos Reinchenbach tem marcado seus filmes com “um certo olhar negativo e irreverência estética e política”⁵⁸, Tizuka Yamasaki tem se distinguido pelos filmes que exploram os sentimentos do brasileiro em suas diferenciadas expressões (NETO, 1998); Cacá Diegues⁵⁹, por mostrar um retrato do Brasil. Assim também os/as demais profissionais vão criando uma marca pessoal em suas produções.

A partir do material selecionado, organizei uma forma de trabalhar com os filmes que denominei de “articulação fílmica”, que me permitiu compor um mosaico de fragmentos fílmicos para analisar regularidades e silêncios de certas representações e de certos discursos. Nessa articulação, cada filme produz certos significados, os quais se juntam aos demais criando um campo de significação. A partir desse campo, foi possível a leitura de muitos enunciados.

No entanto, antes de passar para a análise dos enunciados, fez-se necessário discutir e analisar como a cultura brasileira narrada como mais inclinada a viver os processos de hbridização participa da constituição do cinema e da educação. É sobre isso que falo a seguir.

⁵⁸ Mensagem pessoal de Rosália Duarte, recebida em out. 2002.

⁵⁹ Cf. *Jornal Zero Hora*, Segundo Caderno, 31/01/2003.

CAPÍTULO 3 - CINEMA E EDUCAÇÃO: AS MARCAS DA CULTURA BRASILEIRA

É a cultura que faz a cara do Brasil.

Com essa assertiva, Maurício Krubrusly, jornalista da Rede Globo de Televisão, encerrava as reportagens que durante uma semana foram veiculadas pelo Jornal Nacional⁶⁰ no início de 2004. Uma das reportagens levadas ao ar mostrava, em uma televisão exposta na rua, vários fragmentos de filmes de diferentes nacionalidades para que as pessoas identificassem os filmes brasileiros. Todas as pessoas reconheciam nos filmes brasileiros a “cara do Brasil”. Que marcas seriam essas que permitem identificar nossas produções como filmes brasileiros? O Brasil constitui-se como um país de grande extensão territorial, que compreende muitas culturas dentro de seu espaço; quais marcas nos unem como uma “comunidade imaginada”⁶¹ de brasileiros e brasileiras?

Cultura e educação: o que constitui “a cara do Brasil”?

Meu argumento nesta tese é que “essa cara do Brasil”, produzida numa cultura narrada como mais inclinada a viver processos de hibridizações, também se

⁶⁰ Série de reportagens, intitulada *Identidade Brasil*, sobre a cultura nacional que foram ao ar durante uma semana, de 2 a 7 de fevereiro de 2004, durante o Jornal Nacional, programa jornalístico da Rede Globo de Televisão. Para maiores detalhes, ver *site*: <<http://jornalnacional.globo.com>> Acesso em: 12 fev. 2004.

⁶¹ Termo criado por Benedict Anderson (1989) na obra *Nação e consciência nacional*.

apresenta nos filmes brasileiros que analiso, e isso contribui na produção de representações de escola e trabalho docente.

O cinema brasileiro, ao representar a escola e o trabalho docente, vai criando uma peculiar história sobre essa instituição e o trabalho ali desenvolvido pelos docentes. No enredamento daquilo que entendemos por cultura brasileira, por cinema brasileiro e por educação, ocorreu a tessitura dos argumentos da tese, o que me possibilitou apresentar também uma história sobre a escola e o trabalho docente considerando o que temos partilhado como cultura.

Ao argumentar que nesses filmes a escola e o trabalho docente se constituem com a “cara do Brasil”, com aquilo que inventamos como brasilidade, é importante sublinhar que não estou afirmando ou pressupondo que exista uma essência de brasilidade, uma identidade unificada e fixa, mas que essa identidade é uma invenção. Portanto, também a representação de cultura mais inclinada à hibridização é uma invenção que contribui, entre outros significados, com a representação da imagem exótica do Brasil vendida aos estrangeiros. Ao narrarmos os países da América do Sul, especialmente o Brasil, com essas características, estamos produzindo um país que é conhecido e se reconhece como sedutor, sensual, moreno, carnavalesco, com um grande futebol e mulheres maravilhosas, além de outras representações que o descrevem como mais afetivo, mais disposto a quebrar regras, como tolerante em relação às diferenças sociais e étnico-raciais.

Da mesma forma, ao analisar esse “jeito brasileiro de fazer cinema”, não defendo a homogeneidade desse cinema, que se constitui também na relação com a produção da indústria hollywoodiana⁶² e demais filmografias. Não há um critério definido e definitivo que consiga aprisionar o sentido do que seja o cinema brasileiro; essa definição não se esgota na fronteira geográfica⁶³.

Neste capítulo, pretendo mostrar como o cinema brasileiro e a educação brasileira contribuem na produção das representações de escola e trabalho docente.

⁶² Discuto mais extensamente a produção do cinema brasileiro nessa interface do global com o local no Capítulo 5.

⁶³ Em uma reportagem no Caderno Cultura da *Zero Hora* de 15/01/2005, o cineasta Jorge Furtado desenvolve uma interessante análise, problematizando os critérios que colocariam os filmes em diferentes categorias, entre elas: filme hollywoodiano, filme gaúcho e filme brasileiro.

Aliado ao “jeito de fazer cinema”, produz-se um “jeito de ser brasileiro/a” que vai impregnar de sentidos específicos o “jeito de ser professor/a e escola no Brasil”. Esse próprio “jeito de fazer cinema” já é produzido pela cultura em que nos constituímos. Explicitar como o cinema vem marcando sua produção ajuda a entender as análises que apresentarei nos próximos capítulos.

Visando a esclarecer essa questão, mostro como passei a entender o cinema brasileiro e a educação brasileira, como os tomei considerando a narrativa da hibridização da cultura brasileira. É justamente no espaço da cultura que os significados são inventados. Cultura é uma expressão polissêmica, e muitos autores vêm alertando para as complicações de seu quadro semântico. Nesse sentido, Costa (1998), a partir de uma afirmação de Raymond Williams, argumenta que cultura é uma das palavras mais complicadas da língua portuguesa. É na perspectiva delineada por Veiga-Neto (2003b) e por autores/a como Costa (1998) e Hall (1997b) que estou entendendo a cultura como aquela dimensão que atravessa a vida contemporânea de forma central e que pode incorporar outros significados quando flexionada no plural – culturas –, distanciando-se de um padrão único e universal que tem dominado o entendimento desse conceito na Modernidade e contribuído para a produção de uma noção hegemônica de cultura.

Cultura, então, pode ser tomada como todas as práticas sociais compartilhadas que dão sentido à vida em comum, por exemplo, na nação em que vivemos. Nação, aqui, é entendida como uma comunidade imaginada, como o grande sítio simbólico onde nos reunimos e ao qual nos sentimos pertencentes, mesmo que não nos conheçamos fisicamente. Por exemplo, a grande maioria dos brasileiros, do extremo sul ao extremo norte, do leste ao oeste, em alguns momentos, como nas olimpíadas, sente-se ligada pelos laços da identidade brasileira, pelas marcas da brasilidade.

Hall (1997a) argumenta que a cultura é formada e transformada no processo de representação, ela não é dada *a priori*. Nas palavras do autor:

Uma cultura nacional é um *discurso*, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas

sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (p. 55).

Toda essa explicação remete-nos às seguintes questões: o que é ser brasileiro/a? Que identidade é essa que nos traduz como sujeitos brasileiros? Que verdades nos constituem? Que olhares nos aprisionam? Como nos vemos como brasileiros/as?

Essas perguntas pelos processos de constituição das identidades são indicativas de que o conceito não é tomado por mim como algo natural. Dessa forma, então, a identidade nacional, aquilo que define o pertencimento a uma nação, é também construída. Hall (1997a), ao falar sobre essa constituição, assim refere-se ao processo:

As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” [*Englishness*] veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural* (p. 53).

Sentimo-nos, pois, integrados à idéia de nação por sua representação na cultura. Portanto, a cultura faz circular diferentes representações que produzem sentidos sobre o que é ser brasileiro e brasileira e sobre o que pertence ou é estranho a essa nacionalidade.

Hall (1997a) mostra como o que se entende por inglesidade é construído e como nós, que vivemos fora desse sistema cultural de representação particular, somos capazes de identificar certos códigos que nos colocam em contato com essa identidade. Da mesma forma, podemos pensar na brasilidade. Quais seriam os significados produzidos na nossa cultura que são representativos dessa identidade? É possível pensar em uma identidade nacional unificada? Quanto a essa última questão, devemos ficar atentos/as ao alerta de Hall (op. cit.). Ele diz que não podemos entender

a idéia da nação como uma identidade cultural unificada. As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 1997a, p. 70).

Tudo isso nos faz pensar mais atentamente sobre as políticas de globalização e de mundialização da cultura em ação na contemporaneidade. Elas originam uma série de transformações, e nossas identidades são constituídas por isso. Hall (op. cit.) chama a atenção para três estratégias pelas quais uma identidade nacional vai se consolidando como uma unidade e passa a funcionar como uma “comunidade imaginada”: “as *memórias* do passado, o *desejo* por viver em conjunto, a perpetuação da *herança*” (p. 63).

Nessa perspectiva, é preciso que pensemos sobre como, no Brasil, as memórias do passado, incluindo o episódio de seu “descobrimento”, por exemplo, foram contribuindo para inventar aquilo que hoje entendemos como identidade brasileira. É com esse objetivo que passo a comentar alguns fragmentos de narrativas que falam da invenção da cultura brasileira.

A carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, descrevendo a terra brasileira, é um dos fragmentos da nossa história que produz sentidos sobre o que é ser brasileiro/a. A pergunta que mais tarde se faz cada vez mais intensamente, em diferentes momentos e por diferentes membros da sociedade brasileira, como romancistas, antropólogos, historiadores, educadores, políticos e outros – que país é este? – não tem uma só resposta, nunca teve. A resposta está conectada não apenas à complexidade do Brasil, mas aos diferentes momentos históricos e aos indivíduos que pensam o País (ORTIZ, 1994a). Quem pode ser representado e quem participa desse processo é definido pelos regimes de verdade que regulam os discursos de diferentes momentos, que definem o que pode e deve ser dito e o interdito.

Autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, entre outros⁶⁴, basearam seus estudos e explicações da sociedade brasileira em duas noções: o meio e a raça (ORTIZ, 1994a). Entre diferentes narrativas, uma ganhou força: o sentimento de inferioridade frente à civilização europeia, justificando o atraso do Brasil. Como o meio (selvagem) e a raça (índio, negro ou mestiço) eram considerados inferiores, estávamos condenados ao atraso. Para sairmos dessa situação, era preciso branquear a raça, eugenizar e higienizar. É dessa forma que o processo de miscigenação passa a ser condenado, pois a raça híbrida era considerada fraca, imprópria para procriar, tendo em vista um mundo civilizado. Ser negro ou índio não era considerado problema, o que era condenado era a mistura, a mestiçagem, condição que causava o enfraquecimento da raça. Assim, o discurso da eugenia⁶⁵ ganhava força no Brasil.

Tentando tornar claro o argumento, é bom reforçar que Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha – que estão entre os intelectuais considerados precursores das Ciências Sociais no Brasil – tiveram uma formação europeia e estadunidense. Isso possivelmente contribuiu para o não-rompimento com o modelo de interpretação da sociedade, na época, intensamente constituído pelo “positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer” (ORTIZ, 1994a, p. 14). Assim, esses narradores do Brasil, que elaboraram suas teorias explicativas em fins do século XIX e início do século XX, olhavam-no sob a ótica de uma civilização branca europeia que seria superior. O Brasil era visto como o País desafiado a tentar alcançar o pináculo da civilização. Ele nasce, assim, aprisionado ao atraso. Era preciso civilizá-lo.

Essas foram algumas das narrativas sobre a sociedade brasileira que contribuíram para atribuir significados a nossa cultura e, no interior dela, discriminar alguns grupos com menor poder de representação, principalmente negros e índios. É importante destacar ainda outra narrativa, a do Brasil “cadinho”, uma representação

⁶⁴ Em Skidmore (1994), encontra-se um estudo abrangente das idéias desses primeiros pensadores da questão da cultura nacional.

⁶⁵ As teorias que deram sustentação ao movimento eugenista foram elaboradas na Europa em meados do século XIX (ORTIZ, 1994a). O movimento eugenista proliferou em âmbito mundial e também na América Latina e Brasil nas três primeiras décadas do século XX (STEFANO, 2004).

da identidade nacional brasileira que passa a se constituir no final do século XIX e que tem no mito das três raças constitutivas do Brasil (negra – indígena – branca) a crença em uma democracia racial⁶⁶. A teoria das três raças e sua harmoniosa convivência constitui-se em mais uma estratégia para naturalizar os conflitos raciais e nacionais. As diferenças culturais são, em grande parte, silenciadas pela cultura europeia civilizadora. No entanto, ao mesmo tempo, esse mito ajuda a reunir em uma mesma nacionalidade, a brasileira, essas três etnias, o que, por um lado, multiplica as possibilidades de representação e, por outro, restringe as possibilidades de política cultural desses grupos, que se vêem articulados em uma mesma representação de brasilidade.

Nesse contexto, a educação narrada pelo discurso oficial, que foi desenvolvida no período da colonização, também contribui para a constituição daquilo que hoje entendemos por identidade brasileira. No processo desencadeado entre colonizados e colonizadores, gesta-se uma educação que pretende ajudar a sanar os problemas dos sujeitos. É uma educação criada sob o olhar do branco colonizador, que vê os povos que viviam neste País como problemáticos e destituídos de saberes. A educação formal constitui-se privilegiando os interesses econômicos e políticos dos colonizadores, mas, nesses processos, há resistências, deslocamentos, aquilo que é silenciado ou que aparece como contrário ao instituído. O início da educação formal no Brasil é marcado, predominantemente, pela educação europeia. Grande parte da consolidação dessas idéias sobre a educação formal no Brasil encontra-se no *Ratio Studiorum*⁶⁷, programa educacional jesuítico que vai desenvolver o ensino formal, europeu, sem ligação com a vida deste País. A catequese e a alfabetização serão a tônica desse processo de educação civilizatória desenvolvida pelos jesuítas. Vamos

⁶⁶ Silva (2004) argumenta que Gilberto Freyre foi um dos grandes intérpretes do Brasil que conseguiu um grande deslocamento no seu olhar, narrando a miscigenação com um olhar positivo. No entanto, Freyre foi alvo de críticos que referem a sua abordagem como implicada na construção de uma concepção de “democracia racial” no Brasil.

⁶⁷ É preciso referir também a importância de muitas outras instituições de educação, como as escolas dos imigrantes, que buscavam firmar uma posição étnica cultural, participando também da constituição do que veio a ser considerado educação formal no Brasil. Para uma detalhada análise das instituições evangélicas de ensino no Rio Grande do Sul na constituição de uma identidade docente teuto-brasileira-evangélica nas primeiras décadas do século XX, ver Meyer (2000).

encontrar ainda vestígios da educação européia na difusão das preceptoras como presenças freqüentes nas casas das elites brasileiras do século XIX (RITZKAT, 2000).

A educação, na Colônia, será privilégio de alguns; entre eles, estão incluídos os gentios. As mulheres, mesmo as portuguesas, pertencem à categoria *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Juntamente com os deficientes mentais e as crianças, são consideradas seres inferiores; portanto, não necessitavam de formação (RIBEIRO, 2000).

Teço esses rápidos comentários sobre a educação brasileira⁶⁸ para visibilizar algumas das marcas constitutivas da educação escolar que os filmes brasileiros apresentam em suas histórias, mostrando que essas condições de possibilidade também foram consideradas nas análises do material empírico. Desta forma, destaco a profunda relação entre educação escolar e produção de identidades nacionais e entre educação (entendida também de modo mais amplo) e cultura brasileira. Como argumenta Hall (1997b, p. 40-41):

O que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores - em resumo, a "cultura" - na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade?

É então nessa arena de significados da cultura que se constituem as representações, entre elas, as de docentes e escola - no caso das produzidas pelo cinema brasileiro, também marcadas pela brasilidade e pela educação brasileira.

Depois de situar a cultura e a educação como processos intimamente envolvidos com aquilo que se tem produzido como "a cara do Brasil", é preciso mostrar como o cinema brasileiro também participa dessa produção, contribuindo, portanto, para representar a escola e o trabalho docente nos filmes.

⁶⁸ Nas análises que empreendi dos fragmentos fílmicos, essas referências às narrativas sobre a educação brasileira serão retomadas e ampliadas sempre que for necessário.

Um jeito brasileiro de fazer cinema

O Brasil é representado nas telas dos cinemas de diversas nações através de filmes que nós e os outros fazemos. Através desse artefato, contam-se ao mundo histórias sobre aqueles que aqui vivem. É pela forma como o “olhar cinematográfico”, entre outros, vem contando suas histórias que somos identificados, por exemplo, pelas abundantes e “vivas” cenas de sexo, pelas cruéis e dolorosas imagens de pobreza do povo, pelo carnaval, pelas mulatas, pelo futebol, pelas imagens das praias paradisíacas, do sertão nordestino, da região Amazônica e da cidade do Rio de Janeiro. São imagens produzidas não só pelo cinema, mas também por campanhas publicitárias, pela literatura, televisão, Internet e por outros artefatos que as utilizam para divulgar o Brasil.

Quando falamos em cinema brasileiro, os significados construídos sobre ele logo se fazem presentes para as pessoas que compartilham a cultura em que ele circula. Com isso, não estou afirmando que esse cinema tem uma identidade fixa, mas dizendo que há algumas representações dessa filmografia que circulam com mais intensidade entre nós. Do mesmo modo, há filmes hollywoodianos que não seguem a estética considerada representativa desse cinema, bem como filmes brasileiros, espanhóis, mexicanos, etc. que também se distanciam da cinematografia hollywoodiana que circula de forma mais intensa entre nós. Assim, é possível afirmar que nenhuma representação dá conta dos diferentes significados culturais que o cinema brasileiro produz. Não há como definir o que é mesmo esse cinema; ele é tudo aquilo que dele se diz, mas pode ser analisado considerando diferentes recortes, quer pela situação geográfica, pela procedência dos diretores, atores e atrizes ou pelas temáticas que abordam. É muito tênue a diferença entre aquilo que constitui um cinema global e um cinema mais regional⁶⁹.

⁶⁹ Em um artigo (já referido na Tese), de 15/01/05, o cineasta Jorge Furtado discute esse interessante assunto, em relação ao cinema gaúcho e ao cinema nacional. Cita o exemplo do filme *A intrusa* (1979), “uma produção carioca, dirigida por um argentino (Carlos Hugo Christensen), com elenco paulista e carioca e baseada num conto de Jorge Luis Borges, um gaúcho-argentino” (p.2). Essa argumentação é exemplar e permite enfatizar a complexidade do processo de significação que envolve as identidades.

Antes de discutir de modo mais específico a relação do cinema brasileiro com a produção da identidade nacional, é preciso referir sua relação com a educação no Brasil. Um marco de referência dessa relação é o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), criado por Roquette Pinto⁷⁰ em 1936, onde atuou Humberto Mauro⁷¹, realizando 230 documentários de curta-metragem. Em 1966, cria-se o Instituto Nacional do Cinema (INC), que absorveu as atribuições do INCE com o departamento do Filme Educativo. Em 1976, ocorre a fusão do INC com a Embrafilme⁷². No governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), a Embrafilme é extinta, e até mesmo a exigência de exibição, nos cinemas, de filme de curta-metragem antes do filme de longa-metragem deixa de existir. Com os governos posteriores, altera-se parcialmente o cenário, e hoje, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-...), temos novamente a lei de incentivo ao cinema, que, junto ao movimento do cinema da retomada, vêm produzindo uma nova efervescência no cinema brasileiro; exemplos disso são as indicações de filmes brasileiros ao Oscar⁷³, bem como a quantidade de novos filmes que são produzidos a cada ano.

O cinema brasileiro é tomado aqui como um artefato cultural porque tem construído sobre si um significado compartilhado não apenas pelas pessoas que vivem neste país e que aqui, no espaço geográfico do Brasil, compartilham formas de ver, sentir e viver, sejam elas brasileiras ou de outras nacionalidades, como também por aqueles/as que vivem em territórios aonde chegam as imagens produzidas pelo cinema brasileiro.

A pedagogia praticada pelos diferentes artefatos culturais, entre eles, o cinema, tem sido denominada de pedagogia cultural (STEINBERG, 1997; GIROUX & MCLAREN, 1995). Essa pedagogia traz para o campo da educação outras questões que, no caso da pesquisa, podem abordar desde a produção desses materiais até a sua recepção, isto é, acompanhar a realização de um filme, sua circulação e produção

⁷⁰ Fundador e diretor do INCE no Ministério da Educação.

⁷¹ Humberto Mauro foi uma grande revelação do cinema brasileiro: diretor, ator, fotógrafo, argumentista e roteirista. No INCE (1936), foi responsável por um conjunto de filmes e documentários que, com uma estética diferenciada, criaram em imagens um Brasil em que nos reconhecemos e que passamos a conhecer em sua complexidade cultural.

⁷² Empresa encarregada das políticas de produção e distribuição dos filmes nacionais.

⁷³ Ver notas 79 a 82.

de significados até a reação e significação por diferentes públicos. Sua preocupação também pode centrar-se em investigar como os artefatos culturais, produzidos na cultura, circulam nesses espaços criando sentidos, interpelando os sujeitos e ensinando modos de vida. Giroux (1995b) tem denominado os filmes da Disney como verdadeiras “máquinas de ensinar”, tal a intensidade da interpelação desses filmes sobre as crianças e a força de seus discursos na constituição da infância na contemporaneidade.

Autores e autoras têm destacado também que a pedagogia desenvolvida por esses artefatos é prazerosa, lúdica e não diretiva. Possui grande abrangência, pode acompanhar todas as fases da vida humana. Por exemplo, crianças são educadas pela televisão, denominada, nesta época, de “babá eletrônica”; jovens, adultos e idosos buscam na telinha programas segundo as suas mais variadas preferências. Essas são apenas algumas situações, mas nossa vida é intensamente invadida pelos artefatos culturais em todas as idades, em todos os meios sociais⁷⁴.

Olhar para os filmes e analisar como os personagens são constituídos, abordando as relações sociais assimétricas que orientam essas histórias, contribui para pensarmos a nossa cultura, especificamente, no caso desta pesquisa, a cultura escolar brasileira. Mas será que podemos, tão facilmente, demarcar, nessas produções brasileiras, o que são expressões de uma cultura local e de uma cultura global, como aquelas representadas pela cinematografia hollywoodiana? Há como demarcar um cinema nacional, uma identidade para o cinema brasileiro?

Não só os filmes que tratam da história do Brasil, abordando, por exemplo, a temática “descobrimento”, ajudam a inventar, a construir sentidos sobre este país. Todas as imagens em movimento produzidas são constituídas por uma geografia, músicas, regionalismos que se traduzem não apenas na língua falada e escrita neste território, mas nos hábitos, na culinária, na vestimenta e nos costumes da vida diária. Na literatura, devemos a José de Alencar, a Machado de Assis e ao contemporâneo Jorge Amado, entre outros autores e autoras, a criação de personagens que se

⁷⁴ Várias obras discutem a relação da mídia com a educação na contemporaneidade. Cito aqui o livro organizado por Steinberg e Kincheloe (2001), *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, e também a obra de Kellner (2001), *A Cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*.

tornaram vivos, que saíram das páginas dos livros e foram para as ruas, para as revistas, para os jornais, para os livros didáticos, para a televisão e para o cinema. Iracema, Helena e Gabriela são mulheres produzidas pelo que se inventou sobre a mulher brasileira. Ao mesmo tempo, tais narrativas ajudaram a dar força a essas representações, que também saíram das ruas para os artefatos culturais, os quais, por sua vez, contribuem na constituição de identidades culturais.

As representações produzidas por esses artefatos ajudam a inventar este Brasil, mostrando e contando histórias que tratam de nossa gente, de como se pensa que ela foi, é, ou poderá vir a ser. Essas histórias estão conectadas as suas próprias condições de constituição como artefato cultural. O cinema brasileiro tem uma constituição que o diferencia das demais cinematografias. Seu olhar é peculiar e vem marcando um jeito de fazer cinema que expressa também as políticas que regem seu desenvolvimento como um produto cultural brasileiro.

O cinema, especialmente o brasileiro, não ocupa um lugar tão marcante na nossa cultura como instância formativa, mas é um dos locais da cultura em que os significados são construídos e, juntamente com outros artefatos culturais (como a TV, o jornal, a Internet, o rádio, etc.), contribui para o processo de regulação social e para o processo de constituição das identidades sociais. No caso que interessa a esta pesquisa, contribui para a constituição das identidades de professores e professoras e das representações de escola.

O cinema brasileiro aparece no cenário cinematográfico com avanços e retrocessos. Ao lembrarmos de *O Cangaceiro*, de 1953, primeiro filme brasileiro premiado no festival de Cannes, e dos últimos indicados para a final na academia hollywoodiana – *O Pagador de Promessas*⁷⁵ (1962), *O Quatrilho*⁷⁶ (1995), *O que é isso companheiro?*⁷⁷ (1997), *Central do Brasil*⁷⁸ (1998) e *Cidade de Deus*⁷⁹ (2002) –, podemos observar grandes mudanças, desde a estética, como, por exemplo, o uso da cor, até

⁷⁵ Indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro no ano de 1963; diretor: Anselmo Duarte.

⁷⁶ Indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro no ano de 1996; diretor: Fabio Barreto.

⁷⁷ Indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro no ano de 1998; diretor: Bruno Barreto.

⁷⁸ Indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro e de melhor atriz no ano de 1999; diretor: Walter Salles.

⁷⁹ Indicado ao Oscar nas seguintes categorias: melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor montagem e melhor fotografia no ano de 2004; diretor: Fernando Meirelles.

outros aspectos da linguagem cinematográfica, como a própria atuação dos personagens e a utilização dos cenários, da câmera e do som.

Acredito que os cinemas nacionais originários das mais diferentes partes do mundo, que levam o rótulo de “cinema do terceiro mundo”, cinema dos países que não dominam e não competem com os países economicamente desenvolvidos, vêm se constituindo em locais e expressões de formas mais particulares, mais localizadas, de ver o mundo. É possível encontrar neles representações que rompem com uma certa cultura homogeneizada. Eles exercem uma política cultural que tenta se contrapor às políticas exercidas pelo cinema hollywoodiano.

Para mencionar outro exemplo, cito o filme *Cidade de Deus* (2002). Muitos jornais noticiaram a distância do filme de uma estética hollywoodiana, ainda que o reconhecimento e indicação ao Oscar para a categoria de fotografia destacasse seu apuro técnico e o aproximasse do cinema dominante. No entanto, segundo o seu diretor de fotografia, César Charlone, e o cineasta Fernando Meirelles, tal recurso constituiu-se em uma “não-fotografia”, o que por eles era entendido como uma possibilidade de afastar-se da estética padrão da qual o cinema brasileiro vem se aproximando ou se afastando em fases bem distintas⁸⁰.

Tentar definir um início para o cinema brasileiro é seguir alguns registros, algumas narrativas sobre as condições de possibilidade para a emergência do cinema como essa experiência cultural. Com isso, não se desconsideram outras práticas que ocorreram com as diferentes máquinas que iniciaram o trabalho com projeções muito simples e rudimentares, mas que já preparavam a emergência da experiência do cinema.

Com a intenção de mostrar como a constituição do cinema brasileiro se dá na imbricação com a vida cultural do País e como ele também contribui para constituição dessa vida cultural é que passo a narrar alguns fragmentos da história cinematográfica brasileira.

Em Reis (1995), lê-se que o cinema no Brasil teve seu início de projeções no dia 8 de julho de 1896 no Rio de Janeiro. Essa foi considerada a primeira sessão de cinema

⁸⁰ O filme brasileiro *Olga* (2004), uma produção da Globo Filmes, conseguiu aproximar-se da estética hollywoodiana, confundindo o público com vários clichês que lhe são próprios.

no País. Somente dois anos depois, no dia 19 de junho de 1898, Afonso Segreto regressa da Europa com uma filmadora, com a qual registra as imagens da entrada do barco em que viajava na baía da Guanabara. Essa é a data que marcaria o nascimento⁸¹ do cinema brasileiro, que passou por grandes dificuldades, mas que também teve grandes sucessos. Antes do período da ditadura militar, alguns filmes já haviam sido premiados, como *O Cangaceiro* (1953), *O Pagador de Promessas* (1962), *Vidas Secas* (1963), *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) e muitos outros até o ano de 1968, quando a sociedade brasileira vive a experiência do AI-5⁸² e entra em um período de rígida censura.

Os filmes produzidos pelo cinema brasileiro não têm a mesma circulação nas salas de cinema, na televisão e nas videolocadoras que o cinema comercial e industrial de outras cinematografias, como, por exemplo, a hollywoodiana. A produção nacional vive constantes crises, creditadas, por alguns analistas, a uma política de não-incentivo nem da produção nem da distribuição⁸³ dos filmes. A partir de 1986, novo ímpeto recupera o cinema brasileiro. Não podemos, todavia, falar de uma política que possa fazer frente ao poderio hollywoodiano, pois, conforme Stam e Shohat (1995, p. 73):

Os filmes de Hollywood geralmente chegam ao Terceiro Mundo bem noticiados, dada a cobertura das grandes produções pela mídia, atingindo o Terceiro Mundo por meio de artigos nos jornais e TV mesmo antes de esses filmes estrearem localmente. A música popular americana também reforça a disseminação de filmes de Hollywood.

⁸¹ Nascimento entendido como a data em que esse registro foi efetuado. Encontrei em Amancio (2000) uma discordância quanto a essa data, o que confirma que as datas são invenções que marcam, assinalam fatos ou inventos que, na verdade, já vinham sendo gestados há mais tempo. Segundo ele: “Pesquisas mais recentes dão conta de filmagens anteriores feitas pelo médico e advogado José Roberto Da Cunha Salles, e patenteadas em 27 de novembro de 1897 junto ao Ministério da Agricultura” (p. 35).

⁸² Ato Institucional nº 5, que vai regular a vida brasileira no período da ditadura.

⁸³ Indico um importante trabalho sobre a distribuição de filmes no Brasil, O CD-Rom intitulado *A trajetória da distribuição do cinema brasileiro*, composto de textos, dados e entrevistas com cineastas brasileiros que analisam vinte anos da política de distribuição dos filmes brasileiros. Endereço para contato: cdidis@terra.com.br

Com base em Moreno (1994), Bernardet (1978, 1995, 1996), Xavier (1978, 2001), Stam (1996), Ramos (1983) e Reis (1995), entre outros, apresentarei algumas narrativas sobre o cinema nacional. Contudo, não pretendo que essas versões sejam tomadas de uma forma linear e sem deslocamentos. As histórias são múltiplas, e nelas convivem diferentes versões que assumem lugares distintos, produzindo arranjos particulares de acordo com diferentes fases da cinematografia nacional. Marco, desta forma, uma certa emergência desses fatos em determinados momentos históricos. Não estou, porém, tomando a história como um determinante causal ou de origem, mas em toda a sua dimensão de produtividade, procurando olhar para as condições que possibilitaram sua emergência em determinado momento, e não por serem as mais “verdadeiras” ou mais originais. Elas marcam pontos de emergência de verdades sobre o cinema nacional brasileiro.

Pretendo mostrar os movimentos desse cinema, chamando a atenção para o fato de que eles não ocorreram de forma isolada e sem conexão com os demais momentos e condições da nossa vida social. Até hoje o Cinema Novo⁸⁴ sobrevive – assim como os diferentes ciclos do cinema, suas idéias são retomadas por diferentes cineastas contemporâneos. O que ressalto, nessas breves menções ao cinema brasileiro, são as diferentes ênfases, as diferentes emergências e configurações sociais para que novas etapas fossem vividas pelo cinema nacional no contexto da cultura brasileira. Trata-se de movimentos que estiveram constantemente à procura de um olhar que representasse o Brasil, e é essa a questão que interessa marcar nesta pesquisa. Como o cinema brasileiro vem narrando essa “cara do Brasil” quando a docência é focalizada?

Muitos registros indicam os anos entre 1908 e 1911 como aqueles em que se produziram as primeiras experiências do cinema brasileiro, um período que, apesar das criações muito precárias, vem a se constituir em um momento de intensa produção. A descoberta da eletricidade veio dar novo impulso ao comércio cinematográfico e à produção de novos filmes. A fase áurea, chamada de bela época do cinema brasileiro, começa a declinar pela introdução dos filmes cantantes⁸⁵

⁸⁴ Caracterizo melhor o Cinema Novo mais adiante, nesta mesma seção.

⁸⁵ Nesses filmes, os atores-cantores, por trás da tela, dublavam seus números no momento da exibição das cenas (MORENO, 1994).

estrangeiros, pela concorrência dos preços das fitas estrangeiras e pelo peso da colonização cultural, processo que forçava uma importação de novidades (MORENO, 1994).

Outras narrativas que falam do cinema brasileiro mostram que uma crítica mais radical condenava os filmes nacionais, contribuindo para o monopólio dos filmes estrangeiros. Nesse período de transição e marasmo, surgem os filmes patrióticos baseados na literatura brasileira, reflexo da época que estávamos vivendo, que alertavam para a necessidade de uma identidade nacional para nos mantermos unidos frente aos perigos da guerra que abalava o mundo. Contudo, a produção nacional imitava os filmes estrangeiros.

Também o Estado começa a fazer-se presente nos destinos do cinema brasileiro. Getúlio Vargas assina o primeiro documento⁸⁶ preocupado com o cinema nacional, vindo posteriormente a registrar no filme *Pátria Redimida* (1930) sua elevação ao poder pela revolução de 1930. Nesse período, é fundada a Cinédia⁸⁷. Nos Estados Unidos, é produzido o filme *O cantor de jazz* (1927), que marca o advento do cinema sonoro. Esse fato teve, no Brasil, em 1929, seu correlato: estreou *Acabaram-se os otários*, primeiro filme sonoro brasileiro. É desse período *Ganga bruta* (1933), um filme de Humberto Mauro, que só mais tarde vem a ser considerado uma obra-prima. Surgem diferentes publicações especializadas e diferentes ciclos, como: o gaúcho, o de Campinas, o de Minas Gerais, o de Porto Alegre, o de Pernambuco.

⁸⁶ Em 13 de janeiro de 1937, o então presidente Getúlio Vargas e o ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema assinam a lei nº 378, que cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (MONTEIRO, 2002).

⁸⁷ Em termos de cinema comercial, a década começou com a fundação dos estúdios da Cinédia (1930), no Rio de Janeiro, por Adhemar Gonzaga, estimulado pelo sucesso do seu luxuoso *Barro humano* (1929). A Cinédia inspirava-se nos estúdios de Hollywood para desenvolver um ritmo de produção regular, com palcos simultâneos, equipamentos de qualidade e pessoal contratado em regime permanente. O objetivo era fazer, como propalava a revista *Cinearte*, "um cinema de estúdio, como o norte-americano, com interiores bem decorados e habitados por gente simpática". Ali, Humberto Mauro realizou *Lábios sem beijos* (1930) e a obra-prima *Ganga bruta* (1933), drama com elementos freudianos que marcou época. Dados obtidos na *home-page*: <<http://www.terrabrasilonline.hpg.ig.com.br/htm/aeradosestudios.htm>> Acesso em: 17 abr. 2002.

Convivemos, por um longo tempo, com o predomínio do gênero da chanchada⁸⁸ e um clima favorável para a absorção da cultura dos Estados Unidos (Segunda Guerra Mundial), considerando-se o cinema como veículo de comunicação e propaganda política. Foi também criado, nesse período, o já referido Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE. Nesse tempo, havia uma imposição massiva do modelo americano da escrita cinematográfica.

Segundo Moreno (1994), nas décadas de 30 e 40, começa a ser contestada não apenas a imposição política dos Estados Unidos, mas também a imposição cultural por parte de outros países. Passava-se a questionar a existência de uma cultura universal a ser seguida, independentemente da cultura local, persistindo a grande questão: se havia uma cultura genuinamente nacional em que os valores deviam ser preservados de interferências estrangeiras, sem o intercâmbio cultural. Essa questão passava a ser discutida no bojo das influências negativas de que o cinema nacional vinha se ressentindo, pela intrusão do cinema americano, causando um desastre comercial para o cinema nacional.

O filme *O Cangaceiro* (1953) foi produzido no período marcado pela afirmação da identidade nacional. Esse teria sido um período de convulsão no cinema brasileiro, do apogeu das chanchadas e da emergência do Cinema Novo, de Glauber Rocha, com a proposta de fazer a revolução por meio do cinema. Os filmes desse cineasta mostravam uma preocupação com a realidade social brasileira e procuravam livrar-se dos parâmetros industriais, da linguagem e dos padrões estrangeiros. Moreno (1994) cita o próprio Glauber Rocha para mostrar o que este pretendia com o Cinema Novo e sua estética da fome:

De Aruanda a Vidas Secas, o cinema novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens sujas, feias, descamadas, morando em casas sujas, feias,

⁸⁸ Existem várias definições, mas todas reforçam a de Alex Vianny (apud DIAS, 1993, p. 13), como “comédia popular com interpolações musicais”. A maioria dos dicionários da língua portuguesa define “chanchada” como uma peça de teatro, filme ou espetáculo de pouco ou nenhum valor artístico, em que predomina o humorismo barato, de recursos vulgares ou pornográficos. No Brasil, esse gênero, de grande apelo popular, fez muito sucesso entre os anos 40 e 60. Eram filmes em tom de comédia musical que parodiavam o cinema estrangeiro através da carnavalização (DIAS, 1993).

escuras: foi esta galeria de famintos que identificou o Cinema Novo com o miserabilismo tão condenado pelo governo e pela crítica, a serviço dos interesses antinacionais, pelos produtores e pelo público – este último não suportando as imagens da própria miséria. Este miserabilismo do cinema novo opõe-se à tendência do digestivo, preconizada pelo crítico-mor da Guanabara, Carlos Lacerda: filmes de gente rica, em casas bonitas, sem mensagens, de objetivos puramente industriais. Gente rica andando de automóveis de luxo: filmes alegres, cômicos, rápidos. Estes são os filmes que se opõem à fome, como se na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral da burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os próprios materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria incivilização. Como se, sobretudo, neste aparato de paisagens tropicais, pudesse ser disfarçada a indigência mental dos cineastas que fazem este tipo de filme. O que fez do Cinema Novo um fenômeno de importância internacional foi justamente seu alto nível de compromisso com a verdade: foi seu próprio miserabilismo, que, antes descrito pela literatura de 30, foi agora fotografado pelo cinema de 60; e, se antes era escrito como denúncia social, hoje passou a ser discutido como problema político (p. 157).

O Cinema Novo buscava uma forma de resistência ao modo americano de fazer cinema e ao modo brasileiro que havia se constituído até então: “A idéia de ‘uma câmera na mão e uma idéia na cabeça’, de Glauber Rocha, resume o ponto de vista do Cinema Novo: se não havia dinheiro para mover a câmera em carrinhos, fazendo *travellings*, o diretor de fotografia a pegaria na mão – ‘a idéia na cabeça’ devia suprir as dificuldades econômicas” (ARAÚJO, 1995, p. 85).

Há várias referências aos anos amargos do cinema brasileiro. Conta-se que, entre os anos de 1970 e 1985, período considerado por muitos estudiosos do cinema, entre eles Moreno (1994), como os anos amargos do cinema brasileiro, inicia-se uma fase de medo e de produções que espelham o panorama político que vivíamos com a repressão. *Cabra marcado para morrer* (1984) e *Memórias do cárcere* (1984) são filmes dessa época. Um ramo do Cinema Novo passa a lutar pelo cinema artístico, o que vem a se configurar como tropicalismo⁸⁹, contrapondo-se às pornochanchadas e aos filmes de sexo, pornografia e violência.

⁸⁹ Movimento cultural da década de 60 que incorporava o mito da miscigenação como marca da “verdadeira” cultura brasileira em contraposição à cultura européia ou estadunidense. Usava do deboche, irreverência e improvisação, apropriando-se das idéias do manifesto Antropofágico, de Oswald de Andrade, e do movimento da contracultura (MALTZ et al., 1993).

Outra experiência vivida e registrada como importante marca do cinema brasileiro foi o enfrentamento das medidas do governo Collor, que produziram um grande retrocesso para a classe cinematográfica do Brasil. Atualmente, o cinema brasileiro vive uma fase de ressurgimento, o que muitos têm chamado de fase de retomada do cinema brasileiro. Filmes como *O Quatrilho* (1995), *Central do Brasil* (1998), *Orfeu* (1999), *A Paixão de Jacobina* (2002), *Bicho de sete cabeças* (2000) e *Cidade de Deus* (2002) colocam o Brasil na vitrine, e novos adeptos do cinema brasileiro são levados às salas de cinema⁹⁰.

O cinema brasileiro vem contribuindo para inventar o Brasil. Albuquerque Jr. (1999), por exemplo, analisa alguns filmes sobre a temática do nordeste. Ele mostra como as representações fílmicas sobre essa região ajudaram na sua invenção. Em importante trabalho sobre o rural no cinema brasileiro, Tolentino (2001) mostra como o nordeste é considerado como a “essência da brasilidade” na cinematografia, na literatura e entre intelectuais desde Euclides da Cunha. Ela refere-se à obra de Bernardet & Galvão da seguinte forma:

Lima Barreto, antes de realizar *O cangaceiro*, filme pelo qual lutou bravamente nos estúdios da Companhia Vera Cruz, dizia com convicção que iria fazer o verdadeiro retrato do Brasil, pois o que havia de “original e bonito” estaria da Bahia para cima. O sul, ao contrário, dizia, já se havia “contaminado de hábitos, da mentalidade e feição humana alienígenas” (TOLENTINO, 2001, p. 67).

Esse sentimento não é específico do diretor desse filme. Ele é também compartilhado por muitos intelectuais que vêem naquelas regiões a essência do ser brasileiro. *O Cangaceiro* é um filme em que a professora e a escola são representadas no cenário nordestino. Ao considerar algumas regiões, por exemplo, nordeste e sudeste, como sendo representativas de todo País e ao silenciar outras, por exemplo, o sul⁹¹, os filmes vão inventando um Brasil que tem raça/etnia, classe social e

⁹⁰ Para 2003, estava prevista uma grande produção de filmes brasileiros, ou seja, finalização de 60 filmes nacionais, o que representa o dobro da produção do ano anterior (CRESPO, 2003).

⁹¹ Hoje, já temos várias produções cinematográficas que mostram o sul, mas estas, geralmente, ainda são produções locais, por exemplo, próprio Rio Grande do Sul, como o filme *Netto perde sua alma* (2001), dos diretores gaúchos Beto Souza e Tabajara Ruas, e *Houve uma vez dois verões* (2002), do

geografia específicas. Analisar o que isso significa para a política cultural que envolve a escola e os sujeitos escolares pode nos mostrar deslocamentos ou permanências nos conhecimentos que fazemos circular na área da formação docente.

O cinema brasileiro, constituído de um “jeito” peculiar, marca a brasilidade com uma pluralidade de representações. Somos um povo que acabou por inventar a possibilidade de um convívio harmonioso entre as raças que constituem nossa etnia (Brasil “cadinho”) e também um povo que, apesar da divisão de classes e da exclusão social, busca formas alternativas de enfrentar as dificuldades. O que poderíamos ler como uma exaltação à identidade brasileira produz efeitos que contribuem para a discriminação e a não-aceitação⁹² dessa “cara do Brasil”. Como já foi dito, segundo Canclini (2003a), o Brasil apresenta-se como uma sociedade mais disposta à hibridização, mesmo sem negar as desigualdades sociais. A interpenetração cultural seria uma marca entre os grupos migratórios que formam o país.

Da mesma forma, Santos (1996) já analisava a cultura portuguesa como sendo de fronteira e estendia ao Brasil essa característica cultural: “[...] esta forma cultural tem igualmente vigência, ainda que de modo muito diferenciado, no Brasil” (p. 154); e já anunciava: “para além do acentrismo e do cosmopolitismo a forma cultural da fronteira apresenta ainda uma outra característica, a dramatização e a carnavalização das formas” (p. 154). O antropólogo DaMatta (1997), no livro *Carnavais, malandros e heróis*, analisa como o carnaval e outros ritos passam a fazer parte da vida do brasileiro de forma peculiar. Através desses ritos, os sujeitos estariam dramatizando seus problemas sociais e para eles dirigindo a atenção.

A cultura em que nos constituímos deixa marcas nas representações fílmicas. Ao analisá-las, foi possível conhecer outros sentidos também para a escola e para o trabalho docente. Com tal análise, acredito poder contar como a brasilidade, que se expressa na nossa forma cultural de viver, vem marcando também um jeito de ser da escola e de ser docente no Brasil.

também gaúcho Jorge Furtado. Para maiores informações, sobre as produções cinematográficas do Rio Grande do Sul, ver site da Casa de Cinema de Porto Alegre: <<http://www.casacinepoa.com.br>>

⁹² Essa questão é abordada por Fernandes (apud ORTIZ, 1994a) quando afirma que o brasileiro tem preconceito de não ter preconceito. Nessa concepção, ele expressa como as relações raciais ficam obscurecidas pelo entendimento da democracia racial.

Penso que isso pode contribuir, no campo da formação docente, para que, como menciona Alves (1999), não continuemos a jogar o bebê fora junto com a água do banho nas análises, aulas e outras práticas que desenvolvemos em educação. Ou, como nos sugere Costa (1995) quando declara: “Eu diria que já é tempo de arriscarmos um novo olhar sobre o trabalho das professoras, em uma tentativa de atribuir sentido ao que elas fazem, do jeito que fazem, dentro de um enquadramento que permita subverter algumas lógicas construídas contra as mulheres” (p. 185).

Ao realizar as análises, não encontrei uma representação homogênea de escola e de trabalho docente, mas uma variedade de representações atreladas a uma recorrência na nossa história de docência: a feminização do magistério. Foi possível também investigar como a cultura brasileira, articulada à educação e ao cinema brasileiro, produz sentidos singulares e quais as implicações disso na política cultural envolvendo a escola e o trabalho docente.

A análise de filmes brasileiros possibilita a problematização das representações de escola e trabalho docente neles produzidas e por eles colocadas em circulação. Essa produção marcada pelo que chamamos de brasilidade e pelo jeito de fazer cinema brasileiro produz significados diferenciados. Analisar esses significados produzidos é uma forma de explicitar a conexão entre educação e cultura brasileira e mostrar como um artefato cultural produzido em uma cultura narrada como mais disposta à hibridização produz significados que trazem implicações peculiares para a política cultural. É mostrar como nos constituímos como professores/as e escola no espaço da cultura brasileira pelo olhar de um artefato produzido nesse espaço cultural.

Nesse sentido, tornam-se importantes as seguintes questões: como a filmografia brasileira representa a escola e o trabalho docente? Quais as representações que produz? Quais os significados dessas representações na política cultural em que disputam posições a escola e os sujeitos escolares? As representações do que é ser professor/a e de escola mostram fixação a algumas representações ou há alguns deslocamentos? Quais os significados desses deslocamentos e das manutenções?

Acredito que a narrativa de maior propensão aos processos de hibridização da cultura brasileira contribua com a forma de representar a escola e o trabalho docente,

produzindo diferentes sentidos, nesse caso, também para o próprio cinema. Isso pode contribuir para que ampliemos e complexifiquemos as análises sobre alguns aspectos do cinema brasileiro, tais como sua busca por um distanciamento de uma estética hollywoodiana e do *american way of life* ou, ainda, o fato de não produzir filmes de escola.

Meu argumento reforça-se aqui: pesquisar artefatos da nossa cultura, como os filmes brasileiros, coloca-nos em contato com a nossa forma de vivê-la. Nesse sentido, foi enfático o cineasta João Batista de Andrade (2003), em uma lista de discussão sobre cinema brasileiro na Internet. Ao analisar as políticas de audiovisuais em nosso país, assim referiu-se a essa questão:

É um absurdo que o sistema educacional não tenha incorporado de fato nosso cinema, o que seria a maneira mais democrática e pluralista de levar as crianças a conhecerem melhor esse país e entender a cultura audiovisual em que já estão mergulhadas sem saber e sob cujo ditame haverão de crescer, multiplicar, pensar, criar, consumir e produzir⁹³.

Ainda que o argumento usado possa ser tomado como reducionista, concordo com o cineasta no que concerne ao cinema brasileiro ser tomado como uma das formas ilustrativas e significativas de conhecermos nosso país.

Mesmo que não circulem com a mesma intensidade que outros produtos da mídia, os filmes brasileiros têm marcas em que nos reconhecemos como brasileiros e brasileiras. Para a educação brasileira, para a formação docente é importante situarmo-nos cada vez mais nessas questões que nos diferenciam, que marcam a educação no nosso País. São questões que falam da nossa escola e dos/as nossos/as professores/as. Essa política cultural mostra-nos o quanto nossas produções culturais não circulam na escola. No próprio material que selecionei para a pesquisa, não encontrei filmes de escola. Não existe no Brasil esse tipo de produção que toma a narrativa da escola como central; nos filmes brasileiros, a escola e a docência aparecem de forma periférica, diferente das produções hollywoodianas e de outras nacionalidades, em que a narrativa fílmica pode girar em torno da vida escolar.

⁹³ Lista de discussão CINEBRASIL, mensagem recebida em 5 jan. 2003.

PARTE II - A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE NA FILMOGRAFIA BRASILEIRA

Esta parte da tese tem como objetivo apresentar, de forma mais específica, as análises desenvolvidas na pesquisa. Pretendo mostrar como a articulação teórica com o material empírico possibilitou-me essa leitura e análise cultural. Desenvolvo a análise da escola e do trabalho docente sob o olhar do cinema brasileiro, focalizando de forma detalhada a *feminização do magistério*. Analiso também um conjunto de representações que significam a escola brasileira nos filmes aqui considerados, discutindo ainda a ausência da escola como temática central na filmografia brasileira e a política cultural relacionada ao cinema brasileiro e à escola brasileira. Nesta parte, torno mais explícitos os “achados da pesquisa”, seus limites e as possibilidades para continuidade deste estudo.

CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DOCENTE NO CINEMA BRASILEIRO: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

É na constituição da pedagogia do esclarecimento, e em seus múltiplos desdobramentos posteriores, que podemos localizar os componentes discursivos e lógicos que ajudaram a estabelecer a vinculação entre magistério e gênero feminino com um caráter essencialista, ou seja, como inerente à natureza própria de ambos – o magistério e o feminino –, de tal forma que a relação fosse tomada como um postulado de validade insofismável (COSTA, 1995, p. 168).

A feminização do magistério tem sido amplamente analisada sob muitas perspectivas. Mesmo assim, a produção desse fenômeno continua sendo uma intrincada e complexa questão, apresentando diferentes nuances em cada região e país. No entanto, nos filmes que analisei, foi possível perceber alguns enunciados⁹⁴ que apresentam uma certa unidade por seguirem os mesmos princípios ou regras de formação. São esses enunciados que unem e dão consistência a esse campo de significação.

Ao desenvolver a análise, foi possível visibilizar um campo de significação muito consistente no conjunto dessas obras. Uma formação discursiva foi se delineando com muita intensidade e sendo significada como aquele espaço que temos construído na história da docência como a feminização do magistério. Essa

⁹⁴ Volto a citar os enunciados que selecionei para análise, como forma de mostrar sua convergência para uma mesma matriz de sentido: ▪Magistério: um trabalho de mulher; ▪A professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade; ▪Branquidade e docência: quem pode ser professora?; ▪Trabalho docente: privilégios, *status* e salários baixos; ▪Um jeito brasileiro de ser professora: as tias.

história engendrou-se na metade do século XIX e foi objeto de muitas análises⁹⁵, entre elas, ressalto o argumento apresentado por Carvalho (1999, p.37) quanto à feminização do trabalho docente, concepção que adoto nesta pesquisa:

[...] Sua *feminização* não é apenas a entrada das mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. São movimentos sem dúvida articulados, mas irreduzíveis um ao outro, nem sempre coincidentes em termos de ritmos históricos e que não guardam entre si relações simples de causa e efeito.

Considerando esse argumento, estou tomando a feminização do magistério como um processo social que se constitui articulado a uma formação discursiva cujo regime de verdade estabelece posições distintas e assimétricas, no que concerne à economia do poder, para homens e mulheres. No que se refere aos filmes, não estou afirmando que eles criaram a feminização do magistério, mas que representam o magistério, produzindo um campo de significação. Aquilo que é possível ler na materialidade das representações é significado tanto pelos filmes quanto por outras instâncias da cultura. Nesse movimento de ser produzido pela cultura e produzir sentidos que a alimentam, os filmes participam da/contribuem para a constituição de um dado modo de ver, entender, conhecer, significar, enfim, representar a escola e o trabalho docente.

Para analisar as representações, foi preciso considerar um complexo conjunto de condições de possibilidades que contribuem para a emergência de vários enunciados no conjunto dos filmes brasileiros. A argumentação desenvolvida até aqui permite-

⁹⁵ Muitas pesquisas (COSTA, 1995; LOURO, 1997; CARVALHO, 1999; LOPES, 1991, entre outras) apresentam e analisam as condições para a feminização do magistério. Em pesquisa recente desenvolvida pela UNESCO (2004) sobre professores/as brasileiros/as, há a confirmação destes dados: “81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Nessa pesquisa, encontramos algumas condições para a feminização do magistério, resumidas a seguir: após a ampliação do mercado de trabalho para as mulheres, aconteceu um abandono do magistério pelos homens quando estes foram à procura de profissões com melhores salários; a associação entre a maternidade e a docência; a compreensão de que representações sociais mantêm o homem ligado à autoridade e ao conhecimento e as mulheres, ao cuidado e apoio dirigido aos/às alunos/as” (p. 44-45).

me destacar o tipo de filmografia, o cinema brasileiro e a educação brasileira, na sua articulação com a brasilidade narrada como mais propensa a processos de hibridização, como algumas das condições de possibilidade. Assim, na análise, pretendo mostrar como essas condições contribuem para a produção desse campo de significação e, assim fazendo, produzem deslocamentos, ressignificações e/ou a manutenção das representações hegemônicas de escola e trabalho docente. Além disso, entendo que também foi na pedagogia do esclarecimento⁹⁶ que encontrei vinculações com muitas práticas narradas nesses filmes.

A análise, portanto, pretende explicitar como essa narrativa da maior disposição aos processos de hibridização da cultura brasileira, junto às demais condições de possibilidade citadas acima, perturba as formas binárias de pensar a diferença e aponta para novas possibilidades de representação, produzindo identidades culturais inscritas em relações de poder que causam exclusões e inclusões. Nas representações das identidades docentes, o poder circula, produzindo não apenas binarismos, mas ambigüidades e polissemias. Analisar essas representações nos ajudará a situarmo-nos como professoras e professores deste País de forma mais integrada à cultura local, garantindo outras nuances para as identidades docentes.

Nesse sentido, as análises pretendem visibilizar a trama de significação que constitui essa formação discursiva. Elas nos ajudarão a contar uma história da feminização da docência intensamente produzida pelos marcadores sociais, que, nos filmes, foram identificados como gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social e que dão sentido àquilo que entendemos por brasilidade.

No entanto, é preciso explicar que procurei evitar as análises classificatórias e segmentadas por marcadores. Em vez disso, tomei um campo de significação e, considerando a sua constituição, analisei os enunciados produzidos por discursos que dão às representações de escola e trabalho docente uma configuração singular, mantendo ou deslocando-as de seus significados hegemônicos. Ao mesmo tempo, foi

⁹⁶ Por pedagogia do esclarecimento, estou entendendo, a partir de Costa (1995), todas as concepções pedagógicas produzidas a partir da razão iluminista que orienta a cultura pedagógica do Ocidente, práticas pedagógicas essencialistas, que naturalizam as relações sociais e que visam a tornar os cidadãos esclarecidos. As pedagogias do esclarecimento não podem ser analisadas como más ou boas, elas são produtivas de muitas relações. Entre elas, estão aquelas que posicionam homens e mulheres em posições distintas e naturais para o exercício de certas profissões.

preciso encontrar um modo de analisar as representações, considerando que são constituídas pela cultura brasileira narrada como mais inclinada a viver os processos de hibridização. Minha inspiração veio da tese de Meyer (1999), quando esta opta por mostrar como a cultura vai assumindo uma racialização, uma nacionalização e uma generificação quando atua na produção da germanidade ou da cultura teuto-brasileira. O que mais me atraiu em sua análise foi a forma como ela abordou os marcadores, considerando sua intensa articulação com o cotidiano. Se, no exercício de análise, tal movimento de separação é necessário, a autora demonstra que, na vida cultural, tais marcadores não só se articulam, como também se apresentam nas mais diversas combinações, mostrando ambigüidades, confrontos e flexibilizações (MEYER, 1999).

Assim, os marcadores sociais são tomados como marcas de pertencimentos e exclusões que se produzem na cultura. Por exemplo, raça/etnia, sexualidade, gênero e classe social não têm sentidos fixos, específicos e imutáveis. Meyer (1999, p. 63) diz, citando Giralda Seyfert:

Os sentidos que eles carregam estão, freqüentemente, associados, com interesses que desencadeiam e/ou mantêm em funcionamento processos de conquista e subjugação, colonização e migrações e se prestam para explicar e legitimar variadas práticas de privilegiamento, exclusão e subordinação social.

O desafio foi operar com os marcadores sociais na sua complexidade como um solo cultural em que as representações se alimentam e os discursos se articulam produzindo sentidos. A cultura narrada como mais hibridizada vai constituindo “a cara do Brasil” e imprimindo às representações de escola e trabalho docente marcas de gênero, raça/etnia, sexualidade e classe social. Passarei a descrevê-los, mostrando como os entendo nesta pesquisa, para que possa articulá-los nas análises, junto aos enunciados que produzem a formação discursiva considerada.

Início problematizando os marcadores de raça/etnia. Há uma intensa discussão em torno desses conceitos e dos motivos que nos levam a usar um ou outro ou mesmo os dois. Tomando os dois conceitos, raça/etnia, entendo que, ao tratar dessa questão no Brasil, o uso de apenas um deles não daria conta da complexidade das

relações que se estabelecem quando nos dedicamos a entender as práticas discriminatórias que neste País se produzem. Assumo especialmente a posição adotada por estudiosas como Meyer (1998, 2000) e Gomes (1994, 1995), que vêm utilizando os dois termos em suas pesquisas, pelas contribuições políticas que podem derivar dessa opção, ainda que as autoras não se filiem à mesma perspectiva analítica.

Tanto etnia quanto raça são conceitos tomados na sua dimensão de produção cultural, o que implica recusar a dicotomização atribuída a eles, em que etnia é o conceito com o qual construímos o pertencimento conforme a língua, a religião, os costumes, os sentimentos, o lugar, etc., e raça é tomada como o conceito com o qual construímos a noção de pertencimento conforme diferentes marcas biológicas que nos colocariam em patamares mais puros ou híbridos, marcados como raças inferiores ou superiores. No contexto desta pesquisa, tais concepções são problematizadas. Assim, adoto o uso dos dois termos, considerando as posições das autoras citadas.

Para esta análise, no entanto, vou olhar para esses conceitos como produções culturais, conforme a noção de cultura desenvolvida pelos Estudos Culturais: “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 27). Rompe-se, assim, o binarismo cultura e natureza. Os conceitos, tanto de raça quanto de etnia, serão tomados como invenções que construímos e que contam histórias de pertencimentos e exclusões. São esses sentidos que procuro analisar.

Nos filmes brasileiros analisados, a mulher-professora-branca foi a recorrência quando a docência era representada. Alunos e pessoas da comunidade escolar são representados como negros. Mas, por ser o Brasil um país com a segunda maior população negra do mundo, essa é uma representação que nos desafia a pensar como nossos artefatos culturais, tais como o cinema brasileiro, produzem representações das identidades étnico-raciais que nos aproximam da branquidade, reiterando a representação hegemônica de docência.

A branquidade, como uma identidade étnico-racial, consiste na posição que ocupam os sujeitos brancos em uma cultura, condição de quem vive a cultura branca:

“Raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas ‘não brancas’. As pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas, elas são posicionadas no centro, como a norma humana. Os ‘outros’ são racializados, ‘nós’ somos apenas pessoas” (DYER apud APPLE, 2001, p. 65). Apple (2001) argumenta que a branquidade é tomada como sinônimo de “humanidade comum”, com o direito de falar por toda a humanidade. Ou ainda, segundo esse mesmo autor (2002, 39-40) :

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o “outro”. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel importante.

Raça/etnia é um marcador social que tem sido pouco problematizado na maior parte das análises sobre trabalho docente em nosso país⁹⁷. Um dos motivos para isso é o caráter de normalidade e invisibilidade que a branquidade adquire na nossa cultura, onde o outro é que é racializado – todas as pessoas não-brancas são tomadas como “outros”. No caso desses filmes, quando a docência é representada, as professoras brancas são recorrentes, as professoras negras estão ausentes, o que poderia ser tomado por mim como natural; porém, assumo isso como uma produção social. Nesse sentido, argumento que precisamos indagar como e quando pessoas não-brancas e brancas exercem a docência no Brasil para que possamos problematizar essas representações que naturalizam posições. Como os filmes significam a raça/etnia da docência?

Outro marcador que apresentou uma regularidade nos filmes foi o gênero. O conceito é utilizado, no contexto desta pesquisa, para referir-se às múltiplas formas de viver as masculinidades e as feminilidades. A sociedade patriarcal⁹⁸ imprime nos

⁹⁷ A última publicação da UNESCO (2004), que se propõe a traçar um perfil dos professores brasileiros, apresenta dados sobre sexo, idade, distribuição geográfica, renda familiar, entre outros, mas em nenhuma das páginas se discute esse marcador, ainda que uma professora negra seja a personagem central da capa do livro.

⁹⁸ Conforme Silva (2000a, p. 88), podemos entender patriarcado como: “Estrutura de poder social, organizada em torno dos interesses masculinos, que, de acordo com as teorias feministas, tem

filmes e na nossa cultura sentidos peculiares nas formas de viver as masculinidades e as feminilidades. Nos filmes, ficam expressos sentidos de uma cultura masculina, que essencializa e naturaliza o feminino, permitindo que as mulheres professoras ocupem o espaço público sob a supervisão dos homens. As mulheres, ao constituírem-se como professoras, podem ocupar determinadas posições e outras não.

Ao mesmo tempo em que a docência é representada como feminina, há também deslocamentos daquelas representações mais comuns de feminilidade. Há as professoras que rompem padrões, as professoras que ousam viver de outras formas a feminilidade, que não aquelas próprias do espaço doméstico.

Gênero e sexualidade são tomados como identidades produzidas na cultura, são posições que ocupamos na rede de significação. Gênero será usado para analisar as diferenciações sociais entre homens e mulheres, isto é, o que eles vivem como masculinidades e feminilidades. Já sexualidade é entendida como “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou de ‘o corpo e seus prazeres’” (WEEKS, 1999, p. 43). Nessa perspectiva, gênero não é definido apenas pelo biológico nem sexualidade por uma única forma de viver os prazeres corporais, como, por exemplo, a heterossexualidade. Conforme Louro (1999, p.11), “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [...]”. Gênero e sexualidade são conceitos que estão imbricados, pois, para viver o masculino e o feminino na cultura, também construímos formas de viver os prazeres corporais ligados ao masculino e ao feminino. Nesse contexto, ampliam-se as possibilidades de viver os prazeres corporais para além do binarismo heterossexual e homossexual.

caracterizado a maior parte das sociedades”. Alguns/as teóricos/as, como Welzer-Lang (2001), vêm problematizando o uso desse conceito que se gestou para significar o poder dos pais (patriarcas) sobre as mulheres e crianças. Concordo com grande parte dos/as teóricos/as que mantêm esse conceito em suas análises chamando a atenção para sua contingência. Nesse sentido, entendo que o patriarcado que se perpetua hoje não é o mesmo do período colonial no Brasil. Refiro essa forma de organização social para marcar uma tradição de gênero intensamente presente na sociedade brasileira, onde a dominação masculina atravessa as relações sociais, impregnando os saberes da sociedade. No entanto, não entendo que essa dominação seja exercida de modo unilateral – ela pressupõe resistência.

Nos filmes, analisar as representações de professoras, articuladas aos marcadores de gênero e sexualidade⁹⁹, possibilita mostrar em que sentido estes contribuem para romper com as representações hegemônicas de docência.

Por último, discuto um marcador que se fez intensamente presente nas representações: classe social. É um conceito amplamente problematizado, principalmente após a crise do marxismo, mas continua tendo um valor produtivo para as análises culturais. Costa (1995) discute amplamente essa questão e utiliza autores/as, como Sônia Larangeira, Michael Apple, Jennifer Ozga e Martin Lawn, para mostrar a pertinência desse conceito, embora compreendido com uma maior amplitude e contemplando as complexidades dos fatos sociais contemporâneos.

A classe não é, como alguns sociólogos o querem, uma categoria estática - uma certa quantidade de pessoas colocadas nesta ou naquela relação com os meios de produção - que pode ser medida em termos positivistas ou quantitativos. A classe, na tradição marxista, é (ou deveria ser) uma categoria histórica, descrevendo pessoas em relação ao longo do tempo, e as formas pelas quais elas se tornam conscientes de suas relações, se separam, se unem, entram em luta, formam instituições e transmitem valores em forma de classe. Portanto a classe é uma formação "econômica" e é também uma formação "cultural": é impossível dar qualquer prioridade teórica a um aspecto em detrimento de outro (...) o que muda, na medida em que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência de homens e mulheres que vivem. E esta experiência é organizada em forma de classe, na vida social e na consciência, na concordância, na resistência e nas escolhas de homens e mulheres (THOMPSON apud COSTA, 1995, p. 192-193).

Nesta pesquisa, vou utilizar esse conceito para marcar os sentidos que a cultura atribui à escola e ao trabalho docente quanto às condições econômicas, políticas e sociais em que vivem as professoras e nas quais se inserem as escolas. O conceito será usado não com o objetivo de apontar diferentes classes (média, média-baixa, baixa ou pobre), mas mostrar, analisar como essas professoras e a escola se articulam, se relacionam conforme marcas que as posicionam em diferentes estamentos sociais e o

⁹⁹ É preciso fazer um alerta. Embora não entenda sexo e sexualidade da mesma forma, nestes filmes, há uma convergência de cenas que representam a sexualidade através das cenas de sexo, o que me fez analisá-las mais intensamente, embora outras práticas sejam referidas.

significado que isso traz para a escola e o trabalho docente. A classe social é um marcador que, no processo de produção identitária, constituiu a professora e o professor como sujeitos com *status* social, mas também os têm posicionado como excluídos.

Essa foi a forma que encontrei para mostrar toda a ambigüidade e complexidade das representações produzidas em uma cultura narrada como mais inclinada aos processos de hibridização. Volto a enfatizar que, embora não querendo celebrar o hibridismo, é preciso admitir que ele permite “focalizar tanto processos de dominação cultural quanto processos de resistência cultural, bem como sua interação” (SILVA, 1999a, p. 129).

Analisar esses processos pode nos aproximar de políticas que rompem com algumas das visões binárias que têm alimentado a escola da modernidade. Acredito que, nesse exercício, também outras representações se deslocam ou se mantêm, tais como: escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança. É no próprio processo de feminização que essas representações também se movimentam. Mais uma vez, reforço aqui que esse foi o motivo pelo qual senti a necessidade de trabalhar com os diferentes marcadores sociais articulados aos enunciados e à formação discursiva. Não conseguia analisar os marcadores nos fragmentos fílmicos de forma isolada, pois estavam extremamente amarrados com o campo discursivo analisado. Decidi também abandonar a intenção inicial de analisar representações de escola, docentes e estudantes para considerar as representações de estudantes como constitutivas das demais.

Ao analisar as representações que formam o campo de significação da feminização do magistério, precisamos indagar sobre os significados dessa feminização. Ela consiste apenas em um maior número de mulheres na função do magistério? Ou a profissão é feminizada? Como isso acontece nos filmes? Que marcadores sociais estão presentes nesses enunciados, significando a feminização do magistério? Com essas indagações em mente é que convido os leitores e as leitoras para acompanharem a análise dos enunciados a seguir.

Magistério: um trabalho de mulher

Início a análise desse enunciado apresentando as mulheres professoras dos filmes que analisei para que possamos compreender como o cinema brasileiro, através dos 17 filmes, cria uma significação para a feminização do magistério, contribuindo para reforçar essa profissão como um trabalho exercido predominantemente por mulheres.

Dora (interpretada por Fernanda Montenegro), a professora de *Central do Brasil*, é uma mulher aposentada que utiliza a boa fé dos analfabetos, escrevendo cartas que nunca chegam aos destinos, recebendo pelas falcatruas uma renda extra para complementar sua aposentadoria. Anayde Beiriz (vivida por Tânia Alves), de *Parahyba*¹⁰⁰ *Mulher Macho*, rompe padrões comportamentais referentes à sexualidade, às relações e aos costumes da vida diária. Da mesma forma, isso acontece com Carmo, Dália e Rosa (personificadas pelas atrizes Irene Stefânia, Bety Faria e Clarisse Abujamra, respectivamente), professoras de *Anjos do Arrabalde*, e Madalena (interpretada por Isabel Ribeiro) de *São Bernardo*, uma mulher com idéias avançadas para o tempo em que vive. A professora Olívia (Marisa Prado), de *O Cangaceiro*, é uma mulher escolhida como refém de um bando de cangaceiros, admirada pelas mulheres e pelo herói da história, uma mulher que possui *status*. Em *Adorável Trapalhão*, Dona Lúcia (Neide Aparecida) é uma professora carinhosa e amiga das crianças. Em *Meu Pé de Laranja Lima*, dona Cecília¹⁰¹ é uma professora protetora que ajuda Zezé a suportar seus sofrimentos. Em *Lição de Amor*, Fräulein Helga (Lilian Lemertz) é uma preceptora alemã contratada para dar aulas para as meninas da família e para iniciar sexualmente o jovem da casa. Em *Os Trapalhões no Reino da Fantasia*, a Ir. Maria (Xuxa) é a professora. Em *Uma Escola Atrapalhada*, a professora de artes, o professor de educação física e a professora de biologia são personagens

¹⁰⁰ Embora a grafia atual de Paraíba seja sem “h” e com “i” em vez de “y”, o filme mantém a grafia da época: Parahyba. Encontrei em Joffily (1983) algumas expressões, como Parahyba do Norte e Povo Parahybano, utilizadas em documentos da época, que confirmam essa informação.

¹⁰¹ Apesar de uma grande busca em sites, bibliotecas, cinematecas e outros locais relacionados com o cinema brasileiro, além de contatos por e-mail com atores, atrizes e cineastas, não consegui localizar o nome da atriz que interpretou a professora Cecília no filme *Meu Pé de Laranja Lima* (1970).

coadjuvantes, e seus nomes não são referidos. Em *Menino Maluquinho. O Filme*, a professora é chamada de tia e não pelo nome. Em *Xuxa Requebra*, as professoras de dança são protagonistas de poucas cenas, sem serem nomeadas. *Os Trapalhões e o Mágico de Oróz*, *O noviço rebelde*, *O Trapalhão e a Luz Azul* e *Cidade de Deus* são filmes em que não há representação de professora, eles fazem parte do *corpus* pelas representações de aluno/as e/ou escola.

Na política de representação, quem é ou não representado e como é representado faz parte da luta por espaço de significação. As mulheres-professoras são maioria nesses filmes, havendo apenas um homem professor em sala de aula no filme *São Bernardo*. Nos outros filmes, eles, ou não são representados na ação docente, ou, quando representados, não fica explícita a função que exercem ou são professores em atividade fora da sala de aula. Um exemplo é o filme *Anjos do Arrabalde*, na cena em que Carmo caminha pelo corredor, olha os trabalhos das crianças nos murais e vai até a sua antiga sala. No trajeto, passa por ela um homem negro, vestido com um guarda-pó branco, que pode ou não ser um professor.

No filme *Uma Escola Atrapalhada*, há referências ao professor de educação física em algumas cenas em que ele interfere em brigas entre alunos dentro e fora das suas aulas, como as descritas a seguir:

Cena 1:

[Os alunos estão jogando vôlei. O time de Tami vence o time de Carlão, deixando-o muito descontente. Vendo a vibração do outro time, Carlão bate com força na bola e atinge um dos colegas. Uma das meninas grita com Carlão.]

Menina: *Pô, Carlão! Você partiu para a violência, você não gosta de ninguém?*

Carlão: *Não é partir para a violência, vai jogar com um idiota desses para você ver.*

[Os amigos tentam acalmá-lo, mas ele continua nervoso. Tami se aproxima e lhe acerta um chute no meio das pernas; Carlão não fica parado e bate no rosto de Tami. Todos ficam nervosos, e o professor de educação física interfere, segurando Tami.]

Cena 2:

[Carlão desconta toda a sua raiva batendo em um saco de pancadas. O professor de educação física chega e dá um sermão em Carlão.]

Professor: *Até quando, cara? Você vai acabar sendo expulso do colégio. Em colega, não se bate, principalmente se for mulher. Sabe o que vai te acontecer? Você vai acabar sozinho, Carlão! Pô, Carlão! Não desperdice a tua juventude, rapaz!*¹⁰²

¹⁰² Adoto uma fonte (Arial 11) como recurso para apresentar o material empírico da pesquisa com o objetivo de diferenciá-lo das citações.

O professor é representado também promovendo um acampamento, onde ensina aos/às alunos/as como sobreviver e defender-se na floresta, no meio da natureza, em condições diferentes das que estão acostumados a viver na cidade. Os/As alunos/as divertem-se, namoram, preparam as barracas e também a comida.

Essas cenas mostram que os professores estão representados em posições que confirmam o masculino mais ligado ao espaço público, a ações de comando e de coordenação e de uso da autoridade e força física. Já as professoras ficam mais restritas ao espaço da sala de aula quando a atividade é ensinar os conhecimentos considerados “oficiais”.

Com exceção dos filmes *O Trapalhão e a Luz Azul*, *Xuxa Requebra* e *Cidade de Deus*, que não fazem referência explícita a professoras, nos demais, a recorrência foi a representação da mulher professora. Os filmes brasileiros representam a docência como uma atividade feminina. O magistério tornou-se majoritariamente exercido por mulheres, processo que iniciou com a autorização social desse lugar como espaço de trabalho para a mulher, depois pela facilidade de aliar os turnos de trabalho com o serviço doméstico e pela remuneração baixa, até chegarmos ao entendimento social abordado por Costa (1999) de que as “professoras trabalham pelos seus alfinetes”. Em sua análise, a autora (op. cit.) mostra como o trabalho feminino era considerado um apêndice na economia doméstica familiar, cuja remuneração era destinada para aquisição de produtos supérfluos.

A tais acontecimentos, aliam-se a crescente industrialização e urbanização que colocam a mulher no mercado de trabalho, processo intensamente marcado pelas relações de uma sociedade capitalista movida por uma concepção de gênero ainda atrelada ao discurso patriarcal, que define lugares diferenciados e desiguais para homens e mulheres. Nesse processo, os homens foram se distanciando das salas de aula. Há vários trabalhos que procuram justificar o abandono da docência pelos homens, inclusive há historiadores que não aceitam a tese da desvalorização social da profissão em razão da feminização (ALMEIDA, 1998), pois há muitos indícios de que o magistério talvez não tenha sido bem remunerado em toda a sua história. Argumenta-se que, enquanto os homens puderam aliar outras profissões a essa, que assumiam como um sinal de *status*, eles permaneceram na profissão. Mas, quando foi

exigido um maior controle sobre a docência, com planejamentos e atividades mais direcionadas, eles foram se desligando do magistério. Algumas narrativas confirmam que era considerado desonroso, para os homens, o exercício da docência. Conforme Afrânio Peixoto (apud LOPES, 1991, p. 38):

O homem professor primário é uma aberração, como é o capão de pintos [...] Excetuo o caso de uma vocação, um Pestalozzi, um Froebel, o que é exceção, portanto anomalia. Diretor de Instrução que fui, nunca considerei, sem desdém, os raros rapazes que se matriculam nas Escolas Normais: são falidos, que antecipadamente capitulam diante da vida, num país em que as utilidades masculinas oferecem compensações másculas.

Na mesma direção, embora muitos anos depois, a pesquisa de Costa (1995) apresenta registros em que os homens que assumem o magistério passam a incorporar características tidas como femininas, e o que se percebe poderia ser interpretado como a feminização desses homens, embora a profissão continuasse feminina. Ela diz: “O que chama atenção é que o trabalho docente está, hoje, tão solidamente edificado como atividade feminina mesmo quando realizado por homens – os homens é que se feminizam quando imergem na profissão” (COSTA, 1995, p. 172). Também relata o quanto as séries mais distantes da infância são ocupadas pelos homens e como esses espaços passam a receber até mesmo o salário diferenciado.

O que estou querendo mostrar é como essa ligação entre criança e mulher parece manter-se não só como mais adequada, mas também como inquestionável. Os autores e autoras que me acompanharam nestas análises inspiram-me a afirmar que precisamos ter mais disposição para analisar as relações que se estabelecem entre mulher e criança, não só na escola, mas em todos os espaços, inclusive nas diferentes formações familiares, nas creches, nas escolas de educação infantil. Com isso, poderemos estar construindo outras relações, não só atribuindo descrédito a esse trabalho que, ao assumir o caráter de cuidado, passa a ser avaliado como menor e ocupar um espaço desvalorizado em comparação à ação de ensinar. Será que as professoras dos anos iniciais de ensino não têm muitas questões a ensinar sobre o

cuidado e a educação? Quais as implicações da relação entre cuidado e educação para os diferentes níveis de ensino? Voltarei a explorar essas questões mais adiante na seção *Um jeito de ser professora: as tias*.

É preciso recordar que o processo de feminização do magistério não ocorreu tão tranqüilamente no Brasil. Houve muitas discussões sobre a necessidade de a mulher permanecer no espaço familiar e sobre a sua capacidade para ensinar¹⁰³. Depois, muitas restrições e normas foram criadas para que as mulheres pudessem exercer o magistério. A vocação passou a ser exigência para o ingresso no celibato pedagógico, condição que se impunha para as mulheres-professoras, que deviam permanecer solteiras para poderem entregar-se à profissão. Em 1927, na Primeira Conferência Nacional de Educação, no Paraná, o diretor do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte era explícito nessa posição:

O idealismo comporta, em teoria, o princípio de que a escola deve ser o prolongamento do lar; ninguém, pelas próprias condições de experiência, poderia melhor educar as crianças alheias, em virtude de predicados naturais já exercidos, do que as professoras mães, nas quais se verifica a perícia de um duplo sentimento educativo. A esse idealismo opõe-se, entretanto, o testemunho claro das realidades, evidenciando que não se pode ser, ao mesmo tempo, boa professora e boa dona de casa. Por mais diligente e laboriosa que seja a mulher, conclui a tese, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto se faz necessário à regularidade da vida doméstica e, ao mesmo tempo, preparar lições, dispor metódica e previamente o trabalho, fazer a escrituração da classe, interessar-se por ela, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes [...] o menino que chora [...] o marido que reclama a camisa mal lavada, as coisas miúdas do pandemônio doméstico. Contra o casamento do magistério feminino protesta a escola, a administração, a economia política, a própria eugenia. São proclamadas pouco aptas para a “profissão materna” as mulheres que vivem do trabalho mental (ORICO apud VIDAL, 1998, p. 308).

¹⁰³ Os discursos produzidos pelo movimento positivista no Brasil e pela medicina da época afirmavam que o crânio feminino e a sua constituição biológica fixavam o destino da mulher no espaço doméstico para ser mãe. O Positivismo aceitou e até incentivou o ensino das mulheres na medida em que teriam melhores condições de educar os filhos da nação (PEREIRA, 2003).

A feminização do magistério, contudo, não aconteceu apenas no Brasil; trata-se de um fenômeno mundial. Por que, então, outros cinemas – por exemplo, Hollywood – não tematizam a feminização no que se refere a filmes de escola? O endereçamento desses filmes que analisei (FABRIS, 1999) é uma das possibilidades de pensar sobre essa questão. Tais filmes são endereçados a adolescentes e, por isso, privilegiam ações de violência e aventura. Os homens professores têm sido escolhidos pelo cinema hollywoodiano para protagonizar essas cenas.

Nos filmes brasileiros, também é possível observar que as histórias marcam tipos específicos de estudantes: crianças, adultos analfabetos e poucos jovens, diferentemente dos filmes hollywoodianos, que focam a temática da escola em que predominam alunos/as adolescentes¹⁰⁴.

Parece-me que, pelo fato de os filmes brasileiros tangenciarem o tema e não serem filmes de escola, o endereçamento também é outro. E, para esse espectro de histórias endereçadas a múltiplos sujeitos, não apenas aos jovens ou crianças, os filmes brasileiros, ao abordarem a temática da escola, elegem as mulheres para representar as professoras, já que a profissão é uma das autorizadas e indicadas na cultura para o trabalho feminino. Há uma relação entre o que se diz da mulher na cultura e as posições que ela ocupa nos filmes. Ainda que, na contemporaneidade, as fronteiras entre as profissões tidas como masculinas e femininas estejam sendo borradas, nos filmes há uma fixação da docência como profissão de mulheres. Podemos dizer que, nos filmes, há uma convergência para aqueles regimes de verdade que asseguram o espaço da docência como feminino e o naturalizam como verdades deste tempo.

Os filmes brasileiros, ao escolherem especialmente crianças e adultos analfabetos como estudantes para suas histórias, os/as quais serão ensinados/as por mulheres, representam as professoras como “as segundas mães”, “as tias”, aquelas cujos atributos considerados naturais – de proteção, cuidado e afeto – são tomados como imprescindíveis para ensinar¹⁰⁵. Nos filmes, temos uma recorrência ao

¹⁰⁴ Em Fabris (1999), encontra-se um capítulo em que analiso a centralidade da adolescência nesses filmes e na cultura.

¹⁰⁵ Nos 16 filmes hollywoodianos que analisei no mestrado (FABRIS, 1999), detendo-me somente nos filmes de escola endereçados aos jovens, a preponderância foi de homens professores.

chamamento das professoras como “tias” e também o reforço ao sentido do sacerdócio e da vocação. Os/As estudantes precisam de ajuda e estão, no caso das crianças, aos cuidados de professoras dos anos iniciais; no caso dos adultos, sob a responsabilidade de pessoas de quem, muitas vezes, não é exigida formação específica, já que também leigos/as são chamados/as a ensinar a ler e a escrever.

Mas, em outra direção, é possível ver que as professoras dos filmes não são mulheres que marcam as histórias apenas com bondade e desprendimento. Também há ações que podem ser lidas como “negativas” para aquilo que é permitido para a docência, por exemplo, as falcatruas da professora Dora, de *Central do Brasil*. Portanto, na política de representação, importa analisarmos não apenas como essas mulheres professoras são representadas, mas também como os professores homens ocupam posições nos filmes. É preciso analisar as relações que se estabelecem entre o grupo de professoras e de professores e também entre os próprios indivíduos de cada grupo. Ao produzir a feminização do magistério, essas representações marcam a diferença entre professores e professoras; no caso dos filmes analisados, representa-se um maior número de mulheres professoras, um professor em sala de aula, poucos em outras funções e apenas um supervisor. Todas essas relações ajudam a produzir posições para os sujeitos, homens e mulheres que exercem o magistério.

É nessa trama que percebemos o quanto a constituição de uma sociedade organizada em moldes patriarcais ainda tem raízes profundas na sociedade brasileira, marcando as representações de gênero, de sexualidade, de classe social e raça/etnia nesses filmes. A mulher mantém uma relação de subordinação na relação familiar, nas relações de afeto e no trabalho. Embora as mulheres sejam maioria como professoras, a relação que estabelecem com os homens deixa clara essa ligação com princípios de uma sociedade regida sob a naturalização da superioridade masculina.

Estratégia semelhante foi encontrada por Rosália Duarte (2004, s.p.), que, ao comentar uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos por Gaye Tuchmann sobre a mulher na televisão e na imprensa americana, comenta:

Para uma maioria das mulheres retratadas nos filmes e na ficção televisiva o trabalho raramente é uma escolha, exceto quando se trata de profissões tradicionalmente vistas como femininas, caracterizadas, no

imaginário social, pela abnegação e pelo cuidado de outrem, tais como a enfermagem e a educação das crianças. *Mulheres que garantem seu próprio sustento e são bem-sucedidas em profissões consideradas masculinas, tendem a ser caracterizadas como frias, insensíveis e incapazes de amar* (grifo meu).

Outro importante significado produzido nos filmes brasileiros foi a manutenção da recorrente relação entre mulher e criança quando a atividade docente é representada. Nesses filmes, os/as estudantes são, em sua maioria, crianças, alguns são adolescentes e poucos são adultos analfabetos. Também são salientadas as diferenças entre o próprio grupo de professoras, em que estas são representadas em sala de aula e em atividades sociais; já as diretoras aparecem em gabinetes ou atividades de coordenação e com atitudes que expressam controle e manutenção da ordem. Observemos a seguinte cena do filme *Anjos do Arrabalde*, em que Iolanda, a diretora da escola, interrompe a conversa, gritando:

Iolanda: *O que é isso Rosa? Está a maior zorra lá na tua classe.*

Rosa: [fala para Carmo] *Não vai embora! Espera o recreio.*

Carmo: *Tá.*

Iolanda: *Essa daí não tem jeito, não! Não gosta daqui, não gosta dos meninos!*

Carmo: *É, mas ela sabe ensinar, é inteligente, né?*

Iolanda: *E daí? As crianças morrem de medo dela. É a que mais castiga, mais reprova. Ah! Estou cheia de ouvir reclamação dos pais.*

Carmo: *A situação dela é delicada, mas...*

Iolanda: *Hum! E ela ainda facilita. Sabe, tem uma ótima professora querendo assumir aqui.*

Carmo: *Você não vai fazer isso, Iolanda.*

Também a diretora de *Adorável Trapalhão* controla a disciplina de alunos/as dentro da sala de aula. Analisemos a cena:

Professora: *O que é isso?*

Beth (aluna): *Você disse que podíamos fazer o que quiséssemos.*

Professora: *É claro que eu disse, aliás, nós vamos até ajudar vocês também. Todo mundo!*

[Todos começam a bater nas classes, a professora ri e fecha os ouvidos. A diretora escuta o barulho da sala dela e vai até lá.]

Diretora: *Silêncio! Esse barulho está repercutindo pelo colégio inteiro. Como é que você permite tamanha indisciplina? Faz favor de aplicar um severo castigo a esses insubordinados.*

Professora: *Não posso.*

Diretora: *Como não pode?*

Professora: *É que foi ordem minha.*

Diretora: *Eu não entendo, acho que não entendi bem.*

Professora: *Foi o único jeito de enfrentar certas atitudes de nossos alunos.*

Diretora: *Não acho que esse método seja o mais indicado. Você não pode continuar, está perturbando o colégio inteiro. Pare com isso imediatamente. Aliás, eu preciso muito falar com a senhora.*

[A diretora se retira da sala de aula.]

Professora: *Bem, acho que a diretora não gostou muito do barulho. Mas, se vocês estão satisfeitos, ótimo!*

Outra diferenciação produzida pelo processo de representação é aquela entre o próprio grupo de homens professores, que, no caso desses filmes, se dá pela representação do supervisor e dos poucos professores representados e as ações que exercem fora da sala de aula. Observemos a cena em que Rosa entra na sala da direção e encontra o supervisor Soares. Ele está sentado à mesa da diretora, fazendo uma inspeção para verificar se alguns alunos tiveram alguma participação no assassinato da faxineira. Soares apenas solicita as fichas e mantém uma posição de superioridade, como se não conhecesse ninguém e não suportasse uma relação mais pessoal, pois, quando sua mulher vai lhe beijar o rosto, ele segura suas mãos e limpa o rosto com um lenço, dizendo: “*Estou trabalhando*”.

No filme *São Bernardo*, é o patrão quem determina o trabalho do professor da fazenda. Este ensina apenas o que o patrão permite. O patrão é quem lhe paga o ordenado, determina não apenas o salário, mas também o tempo que poderá dedicar para a atividade de ensino. Trata-se de uma situação em que percebemos o quanto os marcadores sociais, nesse exemplo – classe social e relação patrão-empregado –, funcionam como articuladores de posições diferenciadas para homens e mulheres. Nesse caso, operando na relação entre patrão e empregado, vemos que aquilo que, em uma análise que usa o conceito do patriarcado, denominaríamos como “dominação masculina”¹⁰⁶, vemos acontecer também em relação ao homem. O único professor homem a desenvolver o ensino em sala de aula é subordinado a outro homem; contudo, este é o patrão, a quem se subordinam também os outros homens empregados da fazenda.

Com isso, estou mostrando a complexidade das relações de gênero, que não se dão em uma única direção e são atravessadas por diferentes e múltiplos marcadores sociais. São eles que produzem significados tão ambíguos e múltiplos. No caso em

¹⁰⁶ Para maiores detalhes sobre o modo como estou entendendo esse termo, rever nota 98.

questão, a condição de subordinação não decorre só das relações entre homens e mulheres, mas também das relações do homem-patrão com o homem-empregado, numa articulação entre gênero e classe social. Desta forma, aquilo que entendíamos como dominação masculina toma outros desdobramentos. Vemos o poder exercendo-se em múltiplas direções, não apenas sobre as mulheres, mesmo quando sobre elas se articula com diferentes marcadores, produzindo distintos significados, inclusões e exclusões.

Acompanhemos a cena em que Paulo Honório vai até a escola e lá encontra Padilha.

Paulo Honório [gritando]: *Sem-vergonha, a vontade era despedi-lo!*

Padilha: *As suas ordens, seu Paulo Honório.*

[Padilha está em plano de fundo, sentado em uma das classes, com os joelhos dobrados e bem próximos ao rosto. Na mesma cena, em primeiro plano, aparece um globo.]

Paulo Honório: *Tenho uma notícia desagradável, não preciso mais dos seus serviços.*

Padilha: *Mas por quê? O que foi que eu fiz?*

Paulo Honório: *A mim que você pergunta? Você que devia saber o que você fez.*

Padilha: *Eu não fiz nada. O que eu havia de fazer, aqui, sempre preso? O que eu fiz?*

Aponte uma falta.

Paulo Honório: *Eu não dou explicações.*

Padilha: *Tá certo! Sempre um galinha e por fim uma destas. Entra ano e sai ano, e o trouxa do empregado no toco, cumprindo as obrigações, sempre procurando agradar. Quando espera um aumento de ordenado, lá vem pontapé. Dê-me ao menos alguns dias, não posso sair assim, com uma mão atrás e outra adiante.*

Paulo Honório: *Você tem um mês para se retirar.*

Analisar a feminização sob o olhar do cinema brasileiro mostra como essa representação de mulher professora mantém ou desloca as representações hegemônicas do que se tem construído sobre a mulher professora na cultura. Procuro aqui ser sensível aos argumentos de Louro (2000b), que, analisando seus próprios escritos, nos mostra que as primeiras análises sobre a feminização ainda eram pouco complexas e talvez levassem a uma “concepção um tanto unificada da docência, na medida em que estabeleciam uma actividade¹⁰⁷ e uma prática que, seguramente, tinham sido (e ainda são) muito mais complexas e plurais” (p. 25).

¹⁰⁷ Por tratar-se de citação literal, optei por manter a grafia da edição portuguesa.

Nesses filmes, as professoras são jovens e sedutoras, mas algumas também são mais idosas. São professoras que ocupam uma posição financeira precária. Também rompem padrões de sexualidade e gênero. No entanto, os filmes mantêm as representações hegemônicas da docência quando as narrativas estão atreladas à ação pedagógica e ao espaço escolar.

Os filmes apresentam a naturalização da feminização quando a docência é desenvolvida com crianças e alguns adultos. Pensar como esse processo aconteceu no Brasil pode ampliar o entendimento que se tem sobre a identidade docente. No Brasil, a docência nasce masculina e religiosa; os primeiros professores são homens e religiosos – os jesuítas. Ao longo da segunda metade do século XIX, transformações sociais vão produzir não só a entrada das mulheres na sala de aula, como também seu crescente predomínio na função docente. Esse processo, apesar de ter muita semelhança com o que ocorre em outros países, aqui vai ocorrer concomitantemente à urbanização em desenvolvimento no país e ao novo estatuto de escola que se apresenta. Louro (1997a, p.95) explica esse processo:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Produz-se, então, uma distinção importante. Ambos, homens e mulheres, terão uma vida pessoal modelar, mas atuarão em campos distintos: senhoras honestas serão professoras de meninas e os homens, dos meninos. Mas aqui ainda são desenvolvidos conteúdos e habilidades distintas para homens e mulheres com salários e objetivos de formação distintos. Aos poucos, a necessidade da educação feminina vai se impondo como necessária para a educação dos filhos e depois para a educação dos filhos da nação. O discurso do Positivismo, que não discriminava a capacidade da mulher como inferior, assumindo a necessidade da sua formação para que pudesse melhor educar os filhos da nação, aliado aos discursos da Psicologia,

que enfatizavam a importância do amor materno na relação familiar, contribuíram para que a mulher ocupasse o espaço na docência.

Desta forma, a feminização, conservando o caráter religioso e tomando os atributos considerados femininos – como o amor, a sensibilidade, o cuidado, a domesticidade –, ao mesmo tempo em que vai imprimindo ao espaço da escola um número maior de mulheres, também generifica as práticas que lá se desenvolvem. O paradoxal é que as leis, as determinações continuavam marcadamente masculinas e, conseqüentemente, as mulheres desenvolviam conhecimentos a partir desse referente. Quem nos primeiros tempos vai exercer a profissão são as “mulheres sós”, tias, solteironas, órfãs e viúvas (LOURO, 1997a). Nesse sentido, é interessante pontuar que esses filmes também representam as professoras como mulheres sós, em que a sexualidade e a maternidade não fazem parte das suas vidas. Esse é o caso de *Central do Brasil*:

Josué: *Irene, o que você faz, assim, de profissão?*

Irene: *Adivinha.*

[Dora volta para a cena e senta-se ao lado de Irene. Os personagens, a partir de agora, são filmados em planos que oscilam entre o *close-up* e o plano próximo, ajudando a construir esse espaço de proximidade e afeto entre eles.]

Josué: *Já sei, parece professora, que nem a Dora, mas só que ela é escrevedora de carta.*

Irene: *Acertou, a gente era professora.*

Josué: *Você também não tem marido?*

Irene: *Também não.*

Josué: *Ué! E quem é que cuida de vocês?*

Irene: *A gente mesma cuida da gente.*

Dora: *Tua mãe também vivia sozinha e quem é que cuidava dela?*

Josué: *Era eu, né!*

Seguindo o argumento, se inicialmente as professoras são representadas como austeras, pouco afetivas, assexuadas, aos poucos outras representações vão aparecendo devido a rupturas que essas mulheres desencadeiam: transitam no espaço público, são independentes financeiramente e gozam de algumas prerrogativas masculinas. Isso posiciona-as como mulheres “desviantes”, representação reafirmada nos filmes em que ora analiso a feminização do magistério.

Não é exercendo a docência que se expressam os deslocamentos e ressignificações nas representações dessas mulheres, mas nas rupturas que ocorrem

quando ocupam a posição de mulher-esposa, mulher-mãe, mulher-amante ou quando colocam em questão uma suposta condição feminina. É na vida pessoal dessas mulheres que verificamos os maiores deslocamentos. Isso, de certa forma, produz deslocamentos também na representação de professora, pois não há como separar a mulher e a professora. Embora os efeitos devam ser analisados sistematicamente, não há como definir *a priori* como repercutirão na política de identidade.

Quando as mulheres são representadas ocupando posições no espaço doméstico, político e afetivo, em relação aos marcadores de gênero e sexualidade, há grandes deslocamentos. Algumas ocupam posições até mesmo conflitantes, como é o caso de Rosa, de *Anjos do Arrabalde*, que, na condição de mulher, ocupa uma posição de subordinação em relação ao amante e, na condição de professora, mantém em sua sala de aula uma relação autoritária com os alunos.

Penso que é possível ver aí alguns dos sentidos produzidos pela articulação de diferentes marcadores sociais que significam as representações de docência e produzem outras possibilidades para vivermos as identidades. Caso os filmes mantivessem as professoras em uma única representação de docência, na posição que ocuparam por um grande tempo como modelo de moral, essas outras representações não seriam possíveis. A mulher-professora-lésbica é uma representação que se situa na contramão do que a história da docência tem produzido como identidade docente. Nesse sentido, é possível afirmar que os filmes produzem deslocamentos, ressignificações, mas continuam mantendo a docência atrelada a alguns regimes de verdade que a fixam a representações consolidadas principalmente quando a escola e o trabalho docente são representados. A mulher-professora, nesses filmes, consegue romper alguns padrões quanto às identidades sexuais e de gênero, mas sobre elas são ativadas estratégias que as punem e as categorizam como desviantes.

Além disso, não podemos esquecer também a produtividade do cinema como mídia que

tende, por princípio, a privilegiar as posições da maioria, em geral, mais conservadoras. Entretanto, quando problematiza questões emergentes e coloca-as em debate, mesmo tentando captar apenas as vozes hegemônicas entre os muitos discursos produzidos em torno daquele tema, acaba favorecendo o surgimento de novas idéias (DUARTE, R., 2004, s.p.).

Podemos perceber isso quando analisamos uma representação de mulher também gestada nessa cultura, como “mulher brasileira”. Essa mulher é representada nos filmes como uma mulher que começa a manifestar desejos, quebrar padrões, viver o espaço do trabalho e do conhecimento. Enunciações assim são repetidas nos filmes e permitem-me identificar mais um enunciado. É sobre isso que falo a seguir.

A professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade

Anayde Beiriz: Devo acrescentar-lhe que me chamam de pantera dos olhos dormentes. Sabes por quê? Porque dizem que nos meus contos eu sempre coloco uma mancha de sangue e porque eu gosto de tudo o que é vermelho. Crêem eles que sou trágica, que gosto desse amor... amor que queima, dessa paixão que me devora. Dessa febre que me mata...

Início rememorando uma das cenas do filme *Parahyba Mulher Macho*. Essas palavras soam estranhas para quem está acostumada com a cena escolar, e ainda mais forte será nosso estranhamento se acompanharmos as imagens desse filme. Elas mostram uma bela, sensual e jovem aluna, vestida com o uniforme azul e branco de normalista, fazendo trejeitos, lançando um olhar malicioso, usando uma linguagem corporal que foi excluída do espaço escolar, principalmente quando este era o lugar reservado à formação de professoras. Esse comportamento, no entanto, custa à aluna uma punição. Uma régua é violentamente arremessada no seu rosto pela professora na intenção de controlar seus impulsos, de fazê-la voltar ao padrão permitido, de corrigi-la.

Como venho argumentando, nas produções analisadas, as professoras são maioria, e muitas delas, em suas representações, rompem padrões, procedimento aqui entendido como ruptura com o que é instituído como normalidade. As representações estão situadas em narrativas de diferentes décadas, mas todas apresentam-nas como mulheres fortes, que ultrapassam fronteiras estabelecidas segundo um código de conduta do que é uma mulher professora, do que é permitido para as mulheres da época em que os filmes são produzidos ou ambientados. Mas, ao mesmo tempo, essas mulheres são mães dedicadas e assumem as tarefas domésticas. Vivem múltiplas identidades, que se deslocam e que, muitas vezes, podem ser tomadas como contraditórias.

É preciso recordar que o poder sempre está conectado ao processo de saber, numa trama conflituosa. O propalado hibridismo da nossa cultura parece constituir relações mais heterogêneas; mas não há garantia, como inicialmente pensava, de que essas representações seriam espaço de deslocamentos, de rompimento com as representações hegemônicas da professora.

Viver processos culturais mais híbridos não significa inexistência de histórias de exclusão. Ao analisar os fragmentos fílmicos, entramos em contato com marcadores sociais que produzem as fronteiras de pertencimento, incluindo e excluindo os sujeitos que participam da vida social. São esses marcadores que, nos filmes, indicam a circulação do poder que inclui e exclui os sujeitos nas tramas das histórias vividas. Foi através desses marcadores que analisei as imbricações entre cultura brasileira, educação e cinema brasileiro, o que me permite argumentar que são essas condições de possibilidade que contribuem não só para a produção de deslocamentos e ressignificações, mas também para a manutenção de representações sobre a escola e o trabalho docente. Portanto, para analisar os sentidos que se produzem com esses movimentos e identificar quais os marcadores que os mobilizam, precisamos proceder a uma rigorosa análise de cada processo.

Início problematizando a forma como o cinema brasileiro tem representado de maneira mais sistemática e recorrente alguns sujeitos. Trata-se de um cinema que, ao representar o homem, a mulher, a criança, o jovem e o adulto constituídos pela brasilidade, também desloca ou mantém as representações dos sujeitos escolares e da

própria escola. Citando um exemplo, a representação de mulher brasileira está intimamente ligada à representação da mulher-professora nesses filmes.

O cinema brasileiro tem sido narrado em associação com uma imagem de sexo e violência de forma intensa, muitas vezes sem necessidade para o enredo do filme. É um cinema que fez grande sucesso com as chanchadas e pornochanchadas¹⁰⁸. Esse cinema tem produzido uma representação de “mulher brasileira” intensamente sexualizada. Será que tal padrão se mantém quando é representada a sexualidade das professoras?

O cinema, em muitos filmes, representa a sexualidade de forma conflituosa. Por um lado, no início das projeções das imagens em movimento, sessões privadas eram preparadas para um público que desejava imagens que o excitasse em suas fantasias sexuais, como os tradicionais *vaudevilles* parisienses. Esse processo transformou-se em um sistema de grande apelo popular. Por outro lado, a conservadora sociedade americana soube travar esse ímpeto criado pelo *star-system*, que levava as massas ao cinema povoado por célebres estrelas (Marilyn Monroe, Jean Harlow, Liz Taylor, Rita Hayworth, etc.), criando o *Código Hays* (décadas de 30 a 50), “[...] que conseguiu manter a harmonia entre Hollywood e as instituições guardiãs da moral da sociedade norte-americana” (GONÇALVES, 2001, p. 261). Esse autor mostra em seu estudo como a indústria hollywoodiana, através desse código de censura, torna seus filmes um espaço privilegiado da propagação do *american way of life*.

No Brasil, o sexo teve espaço nas projeções desde as primeiras experiências com o cinema. Consta que o italiano Paschoal Segreto, primeiro empresário que se dedicou à exibição de filmes no Brasil, chamava os diferentes escalões de políticos para sessões de filmes “alegres”, que encontrei como primeira denominação de filmes eróticos entre nós. Conforme Lion (2003, s.p.): “Isso começou em 1898. Em 1907, Paschoal inaugurou o Cinema Alegre, na Praça Tiradentes. Na tela, só filmes de sacanagem. Na platéia, só cavalheiros. Era a ‘lei’. Cinemas desse tipo funcionaram no Rio até o final da década de 10, quando a igreja decidiu acabar com a brincadeira”.

¹⁰⁸ Gênero que, inspirado nas chanchadas, fez sucesso nos anos 70, usando a comédia e a ingenuidade aliadas à pornografia (SANTOS, A., 2003).

Gerbase (2003a), ao comentar a censura sobre os filmes brasileiros, especialmente sobre *Tolerância* (2000), filme que recebeu censura de 18 anos pelas cenas de sexo e possível “desvirtuamento dos valores morais”, comenta a diferença de critérios aplicada pelos censores brasileiros nas produções estrangeiras e nas nacionais quando mostra essa dissonância aplicada em filmes como *O Troco* (1999), *Todo Mundo em Pânico* (2000) e *South Park* (1999), todos com classificações menores e trazendo, segundo o autor, cenas com muito mais sexo, drogas e violência.

Em outro artigo, Gerbase (2003b) vai mostrar como esse código de censura guia-se pelo padrão “Tudo, menos aquilo”. Pode aparecer tudo no filme, desde que não apareça aquilo que o censor achar que não pode, o que, na análise da programação da TV Playboy, eram os genitais masculinos. No cinema brasileiro, as pornochanchadas dos anos 70 foram instituídas pela própria repressão para que a sexualidade entrasse em cena. A Embrafilme deu apoio a essas produções. Inspiradas nas chanchadas dos anos 50, combinavam elementos da comédia com erotismo – mulheres com roupas mínimas com insinuações da nudez total (SANTOS, A., 2003).

Sobre essa polêmica questão, Rosália Duarte (2004) comenta também uma pesquisa desenvolvida no Brasil em 1999, que buscou compreender como as mulheres se vêem retratadas pela programação da televisão. Ela ressalta a ênfase às críticas feitas por essas mulheres, que consideravam a representação de mulher naquelas programações como sendo “invasiva e degradante”¹⁰⁹. Acompanhem os comentários dessa autora (op. cit., s.p.) sobre a pesquisa:

O grande nó concentra-se no fato de a mulher ser considerada objeto sexual, um ente vulgar, despedaçado em partes específicas do corpo, à disposição das fantasias masculinas, sem fala própria e sem opinião. [...] Divulga-se em toda a mídia, uma mulher usável e descartável, fragmentada em partes específicas do corpo, as quais parecem ter vida própria. Propaga-se o sexo sem carinho, sem afeto. Deturpa-se, segundo elas, a própria sexualidade.

¹⁰⁹ Rosália Duarte (2004) analisa alguns filmes brasileiros que considera apresentarem sinais de mudança na representação de mulher: *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (1995), *Pequeno Dicionário Amoroso* (1996), *Anahy de las Misiones* (1996), *Eu, Tu, Ele* (2000).

Voltemos aos filmes para discutir essa representação de professora como uma mulher que rompe padrões nas representações de gênero e sexualidade.

Em *Parahyba Mulher Macho*, observemos a cena em que Anayde entra em uma barbearia e senta-se na cadeira. Ali, o barbeiro e outros homens são surpreendidos quando Anayde pronuncia seu desejo de cortar os cabelos *à la garçonne*.

Anayde: *Bom dia! Quero cortar meu cabelo. À la garçonne.*

Barbeiro: *À la garçonne é o corte das...*

Anayde: *Não tem importância. Corte!*

[Vendo que o barbeiro não estava convencido da sua intenção, ela pega a tesoura e corta uma madeixa de cabelos. Logo depois, entrega a tesoura para ele e pede que continue.]

Anayde: *Continue! É seu ofício, não é?*

[As pessoas juntam-se em frente à porta do salão para ver a mulher que está cortando o cabelo como homem. Os comentários e expressões de reprovação são muitos.]

A protagonista desta cena, a atriz Tânia Alves¹¹⁰, é uma mulher considerada sensual para os padrões culturais contemporâneos. No filme, isso, mais as roupas que lhe marcam as curvas do corpo, o andar balançante e a linguagem que usa são expressivos do rompimento de padrões para a época (1930) em que vive seu personagem. Ela protagoniza cenas íntimas com João Dantas, seu namorado. Sua iniciação sexual ocorre com um colega de colégio, quando era aluna, sendo ainda, posteriormente, atacada na praia por um pescador. Além disso, Anayde Beiriz ocupa os espaços considerados masculinos – frequenta bares, canta e compõe versos com os repentistas de rua.

É importante destacar que esse filme se situa historicamente nas décadas de 1920 e 1930 na Paraíba, envolvendo pessoas de renome e culminando com o assassinato do governador João Pessoa, o suicídio de João Dantas, político importante da época, e a execração pública de Anayde. Portanto, os movimentos sociais do período retratado no filme e também do período de seu lançamento (1983)¹¹¹ contribuem para significar essa representação da professora. Tal

¹¹⁰ Essa atriz, embora representando muitas personagens do Nordeste e sendo reconhecida pelo público como uma atriz nordestina, é natural do Rio de Janeiro (SILVA NETO, 1998).

¹¹¹ Esse período é marcado pela abertura política. Entre os anos de 1979-1985, o presidente general João Baptista Figueiredo concede a anistia aos acusados ou condenados por crimes políticos. No início dos anos 80, o Brasil está fervilhando em movimentos sociais que trazem em suas agendas reivindicações e contestações.

representação está implicada tanto com os discursos vigentes para as mulheres de então (20-30) quanto com as lutas e reivindicações dos movimentos sociais. Nessa imbricação, Anayde é representada como uma mulher forte que ousou amar e viver sua sexualidade intensamente, reivindicando também o lugar do feminino no espaço público. É um filme que mostra todo um movimento da mulher na conquista, não só de um espaço de trabalho, como também de um espaço para viver suas práticas e desejos sexuais de múltiplas formas. Anayde mantinha com Dantas um romance que rompia com o que a sociedade tinha reservado para as puras e dóceis professorinhas da época; por isso, só conseguiu espaço para o magistério como professora de pescadores, não só pela sua condição social, mas porque ali os alunos eram adultos. Uma professora “fora dos padrões morais”, como era considerada Anayde, não podia ter contato com crianças, conforme o código de conduta que regia o comportamento das professoras na época. Vejamos como Joffily (1983, p. 20) recupera esse tempo em que vivia Anayde:

A sociedade patriarcal, intolerante e inimiga do acesso ao mercado de trabalho para a mulher não-proletária, só o admitia para costuras, bordados e outras prendas domésticas. “Moça prendada” sempre arranjava um bom casamento [...]. Fora daí só o magistério para crianças, de preferência meninas, naturalmente [...]. A luxúria era um pesadelo satânico. As aulas primárias e os grupos escolares eram rigorosamente divididos em duas categorias: o sexo masculino e o sexo feminino.

Anayde foi considerada uma revolucionária para sua época, o que o filme aborda em detalhes. O próprio nome do filme – *Parahyba Mulher Macho* – é uma alusão à masculinidade das mulheres da Paraíba, como o velho ditado preconizava: “mulheres metidas a homem”. Por romper padrões e viver no espaço público, assumiam esse adjetivo masculinizador, “mulher macho”¹¹². Isso mostra o quanto

¹¹² Encontrei algumas referências sobre o significado dessa expressão. Ela pode ser associada à valentia de um grupo de mulheres da Paraíba que, em 1929, enfrentou com bravura um grupo de cangaceiros (FOLHA DO TURISMO, 2004). Outra referência está marcada pelo modo como o povo do estado da Paraíba enfrentou os incidentes da revolução de 1930. Parece que esses primeiros significados citados – que se referem à bravura e força do povo da Paraíba e à força da mulher paraibana – são preteridos em detrimento de outro que mais circula na cultura: significado associado à homossexualidade feminina, citado também por Luiz Gonzaga e Henrique Teixeira na composição do baião “Paraíba”.

nossa cultura marca as identidades masculinas e femininas como definitivas e fixas. Há uma pressão para que os sujeitos se enquadrem ao gênero masculino e feminino, assumindo a heterossexualidade – mesmo quando o desejo é pelo mesmo sexo, um precisa ser o masculino e o outro, o feminino.

Voltemos à cena do corte de cabelo. O que significa? Não apenas outra estética. Naquele tempo, cortar o cabelo *à la garçonne* era costume reservado às prostitutas, assim como sair sozinha à rua e freqüentar uma barbearia, espaços considerados masculinos. As roupas usadas pelas professoras eram discretas, nada sensuais, diferentes das vestimentas de Anayde – roupas leves, transparentes e coloridas, mostrando os movimentos sensuais do seu corpo.

Esse filme foi considerado pornográfico por grande parcela da crítica da época, por efeito das cenas ousadas de sexo no seu roteiro. As escolas, mesmo as de formação de professoras, não recomendariam filmes como esse, pois a sexualidade ainda é abordada com restrições em muitas delas. Penso que esse é um dos motivos de o cinema brasileiro estar ausente da maioria dos currículos e pedagogias escolares¹¹³.

No filme *São Bernardo*, que narra a história de um latifundiário, tem-se a representação da professora Madalena, que se movimenta na sociedade paraibana de 1930, sendo narrada como uma mulher diferente das outras de sua época por suas idéias avançadas. Analisemos a cena em que a câmera fixa a imagem em plano geral, enquadrando, em um lado, o marido (Paulo Honório), que observa a professora, sua mulher (Madalena). Ela está entre os outros homens e o padre. Este personagem ganha sentido nessa inquisição solitária do marido sobre a religião de Madalena. A cena mostra, na figura do padre, a posição da religião católica, que se mantém usufruindo das benesses do capitalismo ao mesmo tempo em que mantém o discurso favorável ao socialismo. A voz de Paulo Honório é o som que se ouve mais forte entre as conversas inaudíveis que Madalena tem com o grupo de homens. Assim, pelo uso da linguagem cinematográfica, acompanhamos o pensamento de Paulo

¹¹³ Essa é uma discussão que desenvolvo no último capítulo desta tese; trago aqui essa hipótese como estratégia discursiva para mostrar que há um rompimento de padrões referente à sexualidade nesses filmes.

Honório corroído pelo ciúme, pois o filme trabalha com a estratégia das falas do narrador entremeadas de cenas que expressam a vida acontecendo. Acompanhem os pensamentos (nessa linguagem em *off*) de Paulo Honório:

Paulo Honório: *Madalena é comunista. Eu construindo, e ela destruindo. Qual seria sua religião? Mulher sem religião é uma desgraça. Que belo casamento! Juntei o comunismo e o materialismo ao jeito como Madalena tratava o Padilha e os outros e comecei a sentir ciúmes.*

Ou ainda, nesta outra cena, em que Paulo Honório vai até a escola e lá encontra Padilha.

Padilha: *O que foi que eu disse? Que era espoleta? É sim, por isso o Senhor me demitiu.*

Paulo Honório: *Não, não é não. Por que você vivia fazendo intrigas, fazendo fuxicos, tecendo enredos.*

Padilha: *Quais são os fuxicos, as intrigas e os enredos, hein? O senhor não me aponta um. Eu tenho culpa de que sua mulher tenha idéias avançadas?*

Essas representações mostram um padrão de racionalidade que posiciona o masculino como superior ao feminino definindo e agindo tanto sobre sua sexualidade quanto sobre o que pensa, fala e o que pode ser. A mulher era considerada extensão do marido, sua propriedade. O filme trata do capitalismo e de como um sujeito se torna tirano e escravo do capital, em que tudo se transforma em negócio lucrativo – por exemplo, o próprio casamento de Paulo Honório com Madalena. Vejamos como ele incorpora o casamento como um negócio rentável:

Madalena: *Sua proposta é muito vantajosa, mas preciso refletir.*

[Madalena sofre ao pensar na sua condição, lamenta ser uma moça pobre.]

Paulo Honório: [Depois de ouvir os lamentos de Madalena] *Saiba de uma coisa, se nós dois chegarmos a um acordo, quem estará fazendo um negócio supimpa serei eu.*

[Depois de duas novas visitas, Paulo Honório convence Madalena a ser sua mulher.]

A linguagem cinematográfica, nesse caso, não serve apenas para representar a cena, mas para anunciar o futuro de Madalena. É isso que Monzani (2003, p. 405) refere em seu estudo: “Quando Madalena é pedida em casamento por Paulo Honório, o close da atriz, sua expressão e o enquadramento que a associa a um

passarinho, ao fundo, preso na gaiola, prevêem o seu futuro”. Aqui, casamento e gaiola significam a perda de liberdade.

A representação de Madalena é constituída também numa relação de articulação entre aquilo que era permitido para uma mulher professora nos anos 30 e as possibilidades de ela ocupar a posição de mulher-esposa que tem idéias próprias. Por isso, o filme, acompanhando o romance¹¹⁴ original, também determina a morte para o personagem como uma estratégia para que se mantenha fiel as suas idéias, já que não encontraria espaço naquela sociedade.

Tanto no filme *São Bernardo* quanto no filme *Anjos do Arrabalde*, a morte é utilizada como uma estratégia que reitera a norma, posicionando os personagens como “desviantes”. Madalena e Rosa são representadas como mulheres “à frente do seu tempo”. Elas também são protagonistas de cenas de morte. A morte, nesse sentido, pode ser analisada como possibilidade de resistência dos personagens frente aos padrões que orientavam a vida feminina e a sexualidade das mulheres daquela época. Essa é uma solução para a vida desses personagens sem que elas tenham que ceder ou continuar submetendo-se a condições com que não concordavam e nas quais todas as possibilidades de resistência se mostravam insuficientes.

Nelson P. dos Santos (2003), cineasta brasileiro, comenta palavras de Graciliano Ramos, autor do livro inspirador do filme, que discordou de uma adaptação cinematográfica que estava sendo desenvolvida para o livro *São Bernardo*. Nessa versão, que não foi aprovada por Graciliano, Madalena não morreria. O autor (apud SANTOS, N., 2003) assim defendeu a morte da professora:

Olha, é o seguinte, você está pensando em Madalena como uma mulher de sua cidade, do seu tempo, que tem condições de fugir. A minha personagem vivia nos anos 30, no começo dos anos 30. Ela estava impossibilitada, até fisicamente, de continuar a vida, porque ela era libertária, ela queria ensinar os empregados a ler, ela queria cuidar das crianças, ela queria fazer uma porção de coisas, ela queria tomar

¹¹⁴ O livro *São Bernardo* foi publicado em 1934, e seu autor é Graciliano Ramos. No romance, Madalena suicida-se tomando veneno. No filme, os fatos mostram que ela desistiu de viver, estava muito fraca e triste, não tinha mais forças para continuar lutando por seus ideais. Embora a sinopse diga que ela se suicidou, no filme isso não fica explícito. O filme foi lançado em 1972 e teve problemas com a censura, ficando retido por sete meses.

medidas a favor dos pobres e oprimidos, que não estavam na cabeça do marido. Ela tinha que morrer, porque o mundo não permitia que ela escrevesse essas idéias, ela estava vivendo muito antes do seu tempo, daí a função dramática da morte, a morte termina o caminho daquele personagem (s.p.).

Vemos aqui o cinema constituído pelas (e constituinte das) condições de vida social da época que o filme representa (1920-1930). O personagem foi construído, assim, como uma mulher com idéias sociais sem espaço naquele momento em que a sociedade brasileira estava permeada por relações patriarcais. Não podemos esquecer da posição política de Graciliano Ramos, autor do livro, que foi adaptado para o cinema. Ele foi preso por defender idéias socialistas. Com isso, não estou afirmando que o autor detenha o sentido “verdadeiro” da obra, mas apontando esse fato como mais um dos lugares onde o significado é produzido, mostrando como o significado se gesta na cultura através de diferentes possibilidades e arranjos sociais. Um cineasta pode manter-se mais fiel à história a partir da qual o filme foi produzido ou criar outras múltiplas formas de representá-la, mas essas representações só adquirem significados nas práticas sociais onde são compartilhadas. No entanto, em ambos os casos, esses sentidos produzem efeitos de verdade. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (WOODWARD, 2000, p.17).

Outras professoras que rompem padrões são Dália, Carmo e Rosa, de *Anjos do Arrabalde*. Rosa encontra-se em um motel com um homem casado; Dália vive e exercita suas práticas, desejos e prazeres em uma relação heterossexual e outra homossexual; e Carmo decide voltar a lecionar, ato de resistência frente à condição de subordinação ao marido, que a havia proibido de trabalhar.

No filme ora em análise, o beijo, o toque, o motel, cenas de intimidade e os palavrões são estratégias para criar uma representação para a sexualidade das professoras. Nem sempre o cinema usa essas estratégias de forma explícita; muitas vezes utiliza formas especiais para driblar a censura. Hollywood foi quem primeiro nos ensinou essa linguagem polissêmica, por exemplo, colocar na figura do vilão os traços que desejava repudiar. Os filmes aprenderam a driblar a censura falando nas entrelinhas. O beijo foi outra estratégia utilizada para driblar a censura e falar de

sexo: “A um Passo da Eternidade (1953) e Quanto Mais Quente Melhor (1959) são filmes que guardam cenas memoráveis onde o ato de beijar substituiu e transcendeu o sexo, preservou a intimidade dos personagens e povoou nosso imaginário com o êxtase da imagem” (LISBOA, 2003, p. 307). A moda foi outra estratégia utilizada pelos cineastas para driblarem o rígido código, mas, na verdade, a sexualidade nunca saiu dos filmes hollywoodianos ou brasileiros. A sexualidade apenas viveu no cinema sua fase de “não dita” (MULVEY, 1996, p. 131).

Além do rompimento de padrões na sexualidade, há movimentos no filme *Anjos do Arrabalde* que posicionam as mulheres como anjos, seres protetores que não são deste mundo. Assim, essas professoras procuram amparar (cuidar e proteger) não apenas as crianças da escola, mas também as pessoas com quem convivem: marido, filhos, companheiros e irmãos. São anjos que zelam pela vida difícil e violenta desses indivíduos da periferia. Aqui, neste exemplo, novamente atrelando-as a um regime de verdade que naturaliza a maternagem e os cuidados infantis como atividades femininas. Essa ambigüidade, essa possibilidade de convívio entre aquilo que se disse de uma professora através do discurso da vocação e da maternagem e novas possibilidades de representações da sexualidade dessas mulheres acaba deslocando também a representação hegemônica da professora.

Ainda no filme *Anjos do Arrabalde*, Dália, ao viver outra identidade sexual, ao relacionar-se com a jornalista Fernandinha, passa a ser representada como lésbica. Recorre-se a essa representação até mesmo quando a situação não tem uma conotação sexual. Isso pode ser observado na cena em que Dália leva Aninha, sua ex-aluna, para a escola, e a diretora já interpreta o fato como se ela tivesse um relacionamento afetivo/sexual com a aluna. Vejamos a cena. Dália passa pela oficina mecânica, pega seu carro e vai para o trabalho. No caminho, encontra Aninha e lhe dá uma carona. Dentro do carro, elas conversam:

Aninha: *A senhora não tá precisando fazer a mão?*

Dália: *Tá precisando de dinheiro, não tá?*

Aninha: *Eu quero trabalhar, a senhora não me chamou mais.*

Dália: *Pega a minha bolsa no banco de trás, pega! Pode pegar, não tem muita coisa mesmo, só deixa o dinheiro prá gasolina. Você anda apanhando do seu homem? Quer passar uns dias lá em casa? Você tem medo do Afonso?*

Aninha: *Ele é meio maluco.*

Dália: *É, ele não é muito bom da cabeça.*

[As duas chegam juntas na escola. Dália sai abraçada com Aninha. Na saída, a diretora, ao vê-las juntas, diz:]

Iolanda: *Eu não tenho nada com tua vida. Mas pelo menos respeite a escola.*

Dália: *Quieta, Iolanda!* [Abraça a menina e sai.]

Iolanda: *Que pouca vergonha!*

Penso que essas mulheres que rompem padrões se movimentam ora ocupando posições destinadas a elas como mulheres e professoras, ora resistindo a códigos sociais que as inscrevem em regimes de verdade poderosos, em uma identidade de professora rígida e fixa em que a sexualidade é banida. As representações hegemônicas de professora funcionam como referentes que regulam as demais possibilidades de viver o ser professora como mulher, amante, estudante, sindicalista, homossexual, ativista negra e do movimento GLS, situando-as no pólo desviante.

Outro filme em que as cenas de sexualidade envolvendo a professora são representadas, e, neste, elas se dão entre aluno e professora, é *Lição de Amor*. Nele, a professora é uma preceptora¹¹⁵ alemã, contratada para fazer a iniciação sexual do jovem da casa em que foi estrategicamente viver para cuidar da educação das crianças. Aqui, há um bom exemplo de representação da professora rompendo padrões na sexualidade e na identidade docente. Embora a preceptora seja de nacionalidade alemã, e não brasileira, sua representação foi muito recorrente como constituída e constitutiva da representação de professora brasileira. Ela é representada como professora rigorosa, de semblante e trajes comportados, e mulher ferosa na vida sexual. Observemos a seguinte cena:

Helga (*Fräulein*): *Vejo que o seu marido não disse o que vim fazer aqui.*

Laura: *Não!*

[As duas vão até a sala e conversam com o Sr. Souza Costa.]

Helga: *O senhor me prometeu contar a sua esposa a razão pela qual me trouxe aqui. Lamento profundamente que não o tenha feito, Sr. Souza Costa.*

Souza Costa: *Queira me desculpar, Fräulein, ando tão ocupado com meu trabalho! Laura, Fräulein tem o meu consentimento. Você sabe, logo, esses mocinhos... É tão perigoso! Isso de propiciar... uma pessoa especial evita muitas coisas. A cidade, Laura, é uma invasão de*

¹¹⁵ No Brasil do século XIX, era prática comum entre famílias abastadas contratar preceptoras, principalmente alemãs e inglesas. “A professora arrogante e rígida, a ‘pobre coitada’, que evoca compaixão, e a sensual professora são clichês que têm ecoado pela história e povoam até hoje o nosso imaginário” (RITZKAT, 2000, p. 271).

aventureiras, exploradoras e viciadas. E não é só bebida, não, é éter, morfina. E as doenças? A sífilis. Você vive dentro de casa com suas plantas e não sabe. É um horror, um horror!

Helga: Não é bem isso, minha senhora. Não sou nenhuma aventureira, nem interesseira. Estou no exercício de uma profissão. Não estou aqui apenas como quem se vende. Isso é uma vergonha!

Nesse filme, ocorre um deslocamento no comportamento sexual previsto para as professoras da época e também está presente a representação da mulher mais velha e só. Para essa representação da mulher, que não seguia o destino de ser mãe e fazia sua opção pelo magistério, é que se criavam sobre ela fantasias em torno da sua vida sexual.

Hoje os cursos de formação já não possuem disciplinas específicas que ensinam normas e comportamentos. Há muito pouco tempo, essas normas eram explicitamente trabalhadas nos cursos de formação¹¹⁶ e faziam parte da legislação que regulava tanto a formação quanto a profissão de professor/a. Esse código, colocado em funcionamento por instituições ligadas à formação de professoras, era intenso no início da constituição da docência e designava desde o modo adequado de posicionar as mãos e o corpo até a forma de caminhar e falar, instituindo um conjunto de saberes sobre corpos, sexualidade, interesses e vontade, modos de expressão e outras formas de regulação (LOURO, 1997a). Apple e Teitelbaun (1991) mostram um contrato de professora de 1923 em que, além do código de ética, solicitava-se à professora o desempenho de tarefas domésticas, como acender a lareira e limpar a sala, entre outras tarefas. No Brasil, não era muito diferente; dependendo de cada região, mais se intensificavam esses códigos. Louro (1987) relata como uma escola de formação de professoras, no sul do país, mantinha rígidas regras de conduta explicitadas no Decreto 4277/29. Eram proibições que impediam a comunicação entre alunos/as e professores/as nos intervalos das aulas e conversas sobre assuntos alheios à disciplina ministrada. Como se pode observar, a moralidade e o controle sobre a sexualidade eram intensos.

¹¹⁶ Ver, por exemplo, o filme hollywoodiano *O Sorriso de Monalisa* (2003).

Madalena, do filme *São Bernardo*, também é investigada sobre seu proceder para que possa ser indicada como professora e mulher do fazendeiro

Cena 1:

Dona Glória conversa com Paulo Honório no trem:

D. Glória: *Madalena. Veja o senhor, fez um curso brilhante.*

Paulo Honório: *Espera lá. O Nogueira e o Coutinho me falaram dela: moça prendada, bonita.*

Cena 2:

[Enquanto lava seu rosto em uma pia, do lado de fora da casa, Paulo Honório conversa com Nogueira.]

Paulo Honório: *E aquela Dona Glória?*

Nogueira: *A tia da professora?*

Paulo Honório: *Sim, que tal a família?*

Nogueira: *Em que sentido?*

Paulo Honório: *Viajei hoje com a velha no trem. Simpática!*

Nogueira: *Mas que interesse tem o senhor?*

Paulo Honório: *É que a mulher indiretamente me tocou numa pretensão: a transferência da sobrinha. Eu conheço o Silveira, que faz regulamentos. Talvez não seja difícil a transferência, se é que ela merece, é claro!*

Nogueira: *Mas é excelente professora, de nobre caráter.*

Pesquisas demonstram que, no início da constituição da profissão docente, havia muitas regras para a professora poder assumir um contrato de trabalho e algumas leis impediam até as mulheres grávidas¹¹⁷ de lecionar. A moral era baluarte dessa profissão.

A historiadora Margareth Rago (2003) relata que a sexualidade tem sido o fator mais considerado pelos narradores do Brasil ao descreverem sua identidade. Há a narrativa, desde os primórdios de nossa constituição como nação brasileira, que exalta a sensualidade da mulher índia e da mulher negra. Tal narrativa é produzida pelos discursos que, na época do Brasil Colônia, designavam à mulher branca européia apenas o trabalho de procriação e cuidados domésticos. O prazer era negado a essa mulher, que tinha o papel de proporcionar a melhoria da raça, produzindo o branqueamento.

A sexualidade, assumida como uma marca da sociedade brasileira, é referida na pesquisa desenvolvida pelo americano Richard Parker, que vive há muitos anos no

¹¹⁷ Lei de 1917 que impedia a mulher grávida de lecionar (LOURO, 1997a). Nos E.U.A., também havia um código de bons costumes exigido das professoras; ver em Apple e Teitelbaun (1991).

Brasil. Ele diz que a sexualidade está presente no próprio conceito que o povo assume como seu, no “nível social e cultural, [...] pelo menos em parte, em virtude de sua compartilhada brasilidade” (PARKER, 1991, p. 23). Essa narrativa da sexualidade brasileira¹¹⁸ perpassa todas as dimensões da vida social desde o tempo do descobrimento e é uma das representações mais recorrentes do povo brasileiro. Ele relata o comentário de um amigo brasileiro que dizia: “o Brasil é sedutor” (PARKER, 1991, p. 22).

O que desejo reforçar é que a representação que construímos sobre a brasilidade ajuda a manter viva as representações que fomos criando e mantendo como verdades sobre nós mesmos. Chauí (2004) afirma que mantemos representações sobre a brasilidade que estão ancoradas no mito fundador do Brasil, que teve seu início no ano de 1500. Ela mostra toda a ambivalência de nos representarmos com uma imagem positiva e fraterna, mas, no entanto, de desenvolvermos práticas discriminatórias e excludentes, produzindo uma sociedade marcadamente autoritária. A autora (op. cit., 2004, p. 8) assim descreve essa representação:

Há, assim, a crença generalizada de que o Brasil: 1) é “um dom de Deus e da natureza”, 2) tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor, 3) é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia racial”), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça; 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar e, aqui, só não melhora e só não progride quem não trabalha, não havendo por isso discriminação de classe e sim repúdio da vagabundagem, que, como se sabe, é a mãe da delinqüência e da violência; 5) é um país dos “contrastes” regionais, destinado por isso à pluralidade econômica e cultural. Essa crença se completa com a suposição de que o que ainda falta ao país é a modernização – isto é, uma economia avançada, com tecnologia de ponta e moeda forte –, com a qual sentar-se-a à mesa dos donos do mundo.

¹¹⁸ Parker (1991) salienta os discursos que descreviam a gente e terra do Brasil desde a época do descobrimento que, a partir da Carta de Caminha ao rei de Portugal, já anunciavam essa representação sexualizada dos povos que aqui viviam e da terra que mais parecia um Éden tropical. É importante explicar ainda que não apenas o cinema brasileiro é pródigo em ressaltar a sensualidade das mulheres brasileiras e esta terra como um paraíso tropical, como também o são a literatura e a música. Um exemplo é a canção do compositor brasileiro Chico Buarque, em que ele diz: “Não existe pecado do lado de baixo do Equador”, fazendo referência à tropicalidade e à sensualidade do País. Essa mesma frase encontra-se presente em uma carta de Gaspar Baleus, escrita a pedido de Mauricio de Nassau em 1647 (WESTHELLE, 1998).

Parece que temos de considerar em nossa formação essas relações que falam da constituição de nossas identidades culturais e, que, no caso das professoras, mostram mulheres que rompem com padrões, seja pelo código restrito e formal da formação de professores/as, seja pelo código geral de condutas das mulheres das épocas em questão. As representações são de mulheres parceiras, mulheres companheiras, mulheres que vivem sua sexualidade, mulheres “guerreiras”, “grevistas”, “metidas a homem”, como mostram algumas pesquisas (LOURO, 1987; COSTA, 1995) sobre as professoras brasileiras.

Aqui, cabe ressaltar que esses filmes parecem indicar um deslocamento da representação da mulher professora, heroína, vocacionada e santa, que usa roupas escuras e compridas que cobrem a totalidade ou a maior parte do corpo, com atitudes e gestos que denotam um total controle sobre suas emoções e sexualidade. Essas mulheres professoras que aprendem desde cedo a pensar, a trabalhar, a sair do espaço doméstico, autorizadas pela sociedade que vê semelhança entre a função que vão exercer e o papel de mãe – “a educação dos seus filhos e dos filhos da nação” (COSTA, 1995, p. 160) –, ousam mais, ousam pensar, tomar posições, romper padrões comportamentais. Elas problematizam as identidades binárias de gênero e sexualidade e com isso possibilitam representar de outras formas a professora brasileira.

Ao representarem os docentes como mulheres, os filmes contribuem para reiterar algumas representações na nossa cultura, em que, por exemplo, às professoras e às enfermeiras – profissões consideradas femininas – são destinadas ações de cuidado e desvelo para com os outros. E isso é significado no próprio título do filme, como em *Anjos do Arrabalde*. Essas mulheres são descritas como anjos pela proteção que dispensam aos maridos, filhos/as, irmãos/ãs, alunos/as, amigos/as e companheiros/as. Por outro lado, enfermeiras e professoras são representadas também como mulheres sexualizadas, que mantêm com seus pacientes e alunos casos amorosos, ou ainda como fantasias sexuais de revistas¹¹⁹ pornográficas. A

¹¹⁹ A revista *IstoÉ online* (2003) comentou um estudo desenvolvido pelo Instituto de Psicologia de Roma, na Itália, que mostra a preferência de italianos por fantasias sexuais com professoras.

sexualidade das professoras foi alvo de intenso escrutínio em diferentes épocas. Sedução e suspeita de transgressão, mas, ao mesmo tempo, sujeição a um código que as produziam como seres assexuados. Anjos. Talvez a referência que o próprio título do filme nos incita a fazer. Acompanhem as cenas em que essa suspeita é colocada em ação no filme *Anjos do Arrabalde*:

[Henrique e gaúcho comentando a relação deste com a professora Rosa.]

Henrique: *Como é, gaúcho? Comeu ou não comeu?*

Gaúcho: *Por detrás daquele jeito de freira há uma fera.*

Ou, explorando uma sexualidade que não a heterossexual, como desviante:

[Soares falando para a professora Rosa, sua amante]

Soares: *Por que você insiste em andar com aquela lésbica, hein?*

A identidade sexual de Dália é colocada sob suspeita pelas próprias colegas, por Aninha, a manicure, e pelo amante:

Cena 1:

Aninha: *Sabem o que falam da senhora?*

Dália: *Sei!*

Aninha: *Por que a senhora não casa com o moço? Então ninguém vai falar mais nada.*

Cena 2:

[Carmona suspeita que Dália é amante da manicure]

Carmona: *Eu não sabia que estava acompanhada.*

Dália: *Ela não faz o meu gênero!* [Referindo-se à presença de Aninha.]

Em outra cena, é o supervisor que fala:

Soares: *Todo mundo sabe qual é a sua machona.*

Carmo: *Ela não é machona, não! Ela é noiva do editor da revista.*

Durante todo o filme, parece que viver outra identidade sexual deve ser mantido em segredo – as amigas querem que Dália assuma a heterossexualidade, que diga que prefere se relacionar sexual e afetivamente com homens. Viver outra forma de sexualidade pode ser suportado, desde que fique na clandestinidade.

Dália vive com a jornalista Fernandinha uma relação homossexual. Há uma cena que inicia com uma tomada em detalhe sobre as mãos que se tocam, passam outras cenas do filme, e, quando a ação retorna para Dália e Fernandinha, aparece a cama desfeita e Dália saindo vagarosamente do quarto. É a única intimidade possível para um casal homossexual feminino nesse filme, enquanto a heterossexualidade é representada em cenas quase explícitas, tanto nas do supervisor Soares com a professora Rosa nos encontros no motel quanto nas de Dália e Carmona na residência da professora.

Louro (2001) relata que a sexualidade da professora já foi, no Brasil de meados do século XIX, representada também como homossexual, principalmente a das solteiras ou das viúvas. Exemplo disso são os comentários sobre a vida de Nísia Floresta¹²⁰.

O que isso interfere na política cultural? Se, por um lado, representar professoras exercendo, vivendo e assumindo sua sexualidade publicamente e rompendo padrões moralistas assegura o espaço da diferença, da alteridade e permite que grupos até então silenciados sejam representados, por outro lado, o simples espaço para a representação não garante outras possibilidades para significá-las diferentemente, é preciso mudança nos significados sociais. Por exemplo, no filme *Anjos do Arrabalde*, Carmo é lésbica, mas essa não é uma identidade aceita como normal; no filme, ela é considerada exótica, fora do padrão. Chamam-na de “machona”, adjetivo empregado para depreciar sua identidade sexual, que é significada a partir de um único referente sexual possível para os gêneros – a heterossexualidade.

O que estou referindo é que essa posição mais flexível em relação à sexualidade nem sempre pode ser tomada como um ganho dentro das políticas que lutam pela maior inserção social e direitos das mulheres professoras. Ser narrada como portadora de uma sexualidade exótica, sem controle e anunciada aos estrangeiros

¹²⁰ Nísia Floresta foi uma professora que desafiou a sociedade da época em que viveu. Na formação do magistério, inovou com disciplinas que fugiam da domesticidade e, na vida pessoal, rompeu padrões. Para maiores detalhes sobre a vida dessa educadora, ver Louro (2000c), Constância Duarte (2000) e Eggert (2004).

como mulher pertencente a uma terra do paraíso sexual não pode ser considerado um ganho político para a mulher e, portanto, nem para a professora.

Essas professoras, ao romperem padrões, são posicionadas no outro pólo, em oposição àquele considerado o padrão de mulher e de professora; passam a ocupar o lugar do outro, que, na constituição da identidade, é sempre o pólo problemático. É esse pólo que carrega o ônus da representação. Nesse processo de normalização a que são submetidas as professoras, uma identidade é tomada como norma. Torna-se mais forte, invisível, porque é naturalizada. Tal identidade é considerada padrão e permanece produzindo efeitos que preponderam numa escala hierárquica de valores. Os filmes representam a diferença, mas uma diferença marcada como exótica, anormal, desviante, revolucionária.

A sociedade brasileira ainda carrega traços de uma tradição patriarcal que privilegia posições distintas para homens e mulheres, hierarquizando-os. Tais significados contribuem para representar as mulheres professoras nos filmes desde um referente masculino. Por outro lado, algumas dessas mulheres conseguem romper com as relações de subordinação a que estão submetidas. Ao fazerem isso, provocam uma desestabilização e uma resignificação do referente masculino.

Esses são os processos que as análises culturais buscam entender, perscrutando as operações, no interior da cultura, que tentam fixar e estabilizar a identidade e, ainda, aquelas que buscam sua desestabilização, sua subversão. Segundo Silva (2000b, p. 86): “Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença”. Ainda de acordo com o autor, “as metáforas [como o hibridismo] que buscam enfatizar os processos que complicam e subvertem a identidade querem enfatizar – em contraste com o processo que tenta fixá-las – aquilo que trabalha para contrapor-se à tendência a essencializá-las” (SILVA, op. cit., p. 87). Esse é o movimento que acredito permear as representações de escola e trabalho docente nos filmes brasileiros.

A presença das marcas da brasilidade – expressas nos filmes pela sexualidade, gênero, raça/etnia e classe social – não necessariamente significam de outras formas as representações de docência e escola, possibilitando relações mais justas e democráticas. Ao contrário, muitas vezes contribuem para continuar reforçando

determinadas posições, menos legítimas e com menor valor, para determinados grupos sociais.

Os deslocamentos de gênero e sexualidade devem ser analisados considerando múltiplas condições de produção de sentidos, entre elas a narrativa da hibridização cultural brasileira. Penso que tais deslocamentos podem ser justificados, por exemplo, pelos modos de representar a brasileira como uma mulher sensual que vive sua sexualidade de modo intenso. Ao representar as mulheres professoras com essa marca de sexualidade, os filmes significam também as representações de docência para além da representação de professora assexuada, o que possibilita um maior espaço para a ambigüidade e multiplicidade de formas e sentidos. Tem-se, ainda, o que pesquisas como as de Vidal (1998) apontam: mulheres professoras que conseguiam romper os padrões na situação do Brasil dos anos 1930-1940 na cidade do Rio de Janeiro, mostrando uma mulher brasileira¹²¹ que pode ser professora, enfermeira, jornalista, poetisa ou escrava, mas que vai lutar contra a dominação masculina. Uma marca comum nessas mulheres talvez seja o conhecimento e a profissionalização. São mulheres que estudam e ocupam um espaço no mundo do trabalho e do conhecimento.

Não podemos falar da sexualidade das professoras sem fazermos relação com a sexualidade das mulheres no Brasil. Em sua pesquisa já referida, Vidal (op. cit.) analisa a vida das normalistas das décadas de 1930-1940 no Rio de Janeiro, mostrando como elas tiveram que abrir espaços na vida pública, assim denotando uma vida mais liberada, como sair sozinha à rua, isso quando da mulher honesta cobrava-se uma outra conduta. A autora também vai encontrar, em documentos orais e escritos, um “local denso de referências à sexualidade” (p. 229). Essas primeiras professoras cariocas apropriavam-se mais sistematicamente dos espaços escolar e urbano. “Vale insistir que, nas primeiras três décadas do século XX, não era natural mulheres circularem solitariamente pelos (des)caminhos da cidade, nem professoras socializarem meninos na puberdade” (VIDAL, 1998, p. 310). A necessidade do

¹²¹ O cinema e a literatura têm narrado histórias de outras mulheres brasileiras que romperam padrões e que não eram professoras; exemplo disso é o filme *Eternamente Pagu* (1988), em que a mulher Patrícia Galvão é uma jornalista. Há também livros que narram biografias de mulheres brasileiras, como Chiquinha Gonzaga, Nísia Floresta, Leila Diniz e Nise da Silveira, entre outras.

trabalho, que as leva a andar em ônibus e bondes e a disputar assentos “sifilizados”¹²² ou a se desviar dos “bolinas”¹²³, é uma situação que faz com que essas professoras tenham a atenção mais direcionada sobre sua sexualidade.

Por outro lado, essas moças tinham acesso a uma formação que as colocava em contato, mesmo que vigiadas e controladas nas escolas normais, com as maiores invenções do momento, como o cinema hollywoodiano, que, em seus filmes com atrizes famosas, fazia circular outros comportamentos. Esse cinema era considerado culpado “de perverter a moral e desencaminhar a mente infantil, levando a criança a cometer crimes e a moça a não observar as regras da moralidade [...]” (VIDAL, 1998, p. 288).

Convergindo para os discursos correntes na cultura sobre a sexualidade da mulher brasileira, os filmes analisados não deixam de produzir essas representações porque o personagem é uma professora. Ser professora não a isenta de viver a sexualidade, não a torna assexuada. Temos múltiplas histórias de mulheres brasileiras que quebraram padrões. Como professoras, elas problematizaram uma formação que as circunscrevia ao espaço doméstico e ampliaram as representações da profissão docente, como mostra a ação, já referida anteriormente, de Nísia Floresta, uma professora brasileira “metida a homem” (LOURO, 2000c), que não se contentava com ensinamentos de bordar e cozinhar, considerados essenciais no currículo dos cursos de formação docente (DUARTE, C., 2000). Penso que essas discussões podem nos ajudar a situar, em cada região, em cada estado do Brasil, em diferentes tempos e espaços e em cada escola como se deram os processos de feminização do magistério.

Essas histórias locais têm de ser contadas a partir da versão de quem as vive, operação que alguns filmes tentam colocar em cena. Percebemos que essas representações apresentam muitos deslocamentos e que, nesses casos, há um deslizamento das formas binárias de diferença para outras múltiplas formas de representação. Mesmo quando há essa convergência para um enunciado como este

¹²² Tal era a onda de sífilis naquele momento, que as mulheres deviam tomar alguns cuidados ao tomar o assento em bondes e em ônibus.

¹²³ Bolinas eram os homens que tocavam no corpo das mulheres que disputavam espaços nos ônibus e bondes da época.

que agora estou analisando, “a professora é uma mulher que rompe padrões”, que poderia indicar um grande deslocamento das representações hegemônicas da docência, isso não pode ser analisado como uma verdade absoluta. Esse enunciado é complexo e envolve uma análise sofisticada para visibilizar o rompimento em sua relatividade, efetivando-se apenas em algumas posições, como, por exemplo, na sexualidade e no gênero. É preciso analisar cada caso, cada circunstância, pois tal modo de representar não quer dizer que os significados tenham sido transformados. Talvez ainda continuem amarrados a antigos regimes de verdade, no caso, àquele que produz espaços distintos de atuação para mulheres e homens na sociedade e para aqueles que situam e naturalizam o trabalho docente com crianças e adultos analfabetos como tarefa feminina.

Para a política cultural, as representações produzidas nos filmes podem desnaturalizar verdades e trazer outras formas de encarar o trabalho docente. Podem nos ajudar no processo de profissionalização e de garantia de reconhecimento social como uma profissão de mulheres que sabem, que amam, que odeiam e ocupam diferentes posições de sujeito. Talvez trabalhar esses filmes brasileiros nos cursos de formação docente possa fazer com que temas como gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social sejam discutidos com mais ênfase e em relação com a nossa cultura. São conhecimentos produtivos de outras relações na política cultural, dos quais não podemos adivinhar *a priori* os efeitos. Mas serão bem diferentes daqueles que vivenciamos nesta sociedade em que as tradições patriarcais se fazem presentes de forma tão intensa e que carregamos como mulheres professoras.

Essas identidades docentes nos filmes, ao romperem com a representação instituída como própria para a docência, são punidas. Os filmes praticam uma política cultural em que as professoras obedientes, aquelas que obedecem ao padrão exigido, são marcadas como professoras legítimas. Bondosas, gritonas, atenciosas ou ranzinzas, mas todas dentro de um padrão que as recomenda para o exercício da docência.

Vejamos as cenas abaixo, de *Parahyba Mulher Macho* e de *Anjos do Arrabalde*, respectivamente:

Cena 1:

[Anayde, após cortar o cabelo à *la garçonne*, é atacada por pescadores. Eles não a reconhecem como uma professora, pois esse corte é próprio das mulheres de vida mundana. É o cabelo das prostitutas. Ao livrar-se deles, entra no mar e, ao se recompor, dá-se conta do preço que precisa pagar por seu jeito de viver. Diz para si mesma:]

Anayde: *Você não quis decidir seu próprio caminho? Vamos, Anayde Beiriz, teus primeiros alunos te esperam.*

[Ela sai em direção à colônia de pescadores, que a esperam em uma escola à beira-mar.]

Cena 2:

[Henrique e Carmo discutem. Carmo chega em casa muito contente. Henrique a vê da sacada e vai esperá-la na sala com uma expressão de desagrado. Carmo, muito alegre, comenta que foi ao cinema.]

Henrique: *Cinema! Você está louca? A moça não está aqui como empregada, não é você que tem que cuidar da sua filha? Ainda bem que eu cheguei de surpresa, veio gente perigosa aqui, e a garota deixou entrar com a nossa filha em casa.*

Carmo: *É, veio gente perigosa, culpa sua, Henrique. Arruma um escritório bem longe daqui, porque eu tô cheia de ver esses teus clientes vagabundos, marginais e assassinos.*

Henrique: *Mas eles pagam, porra!*

Carmo: *Mas não adianta de nada subir na vida com dinheiro sujo!*

Henrique: *É dinheiro que te sustenta, sustenta tua filha, e eu não tenho dinheiro pra alugar escritório coisa nenhuma!* [Pegando-a pelos braços, ele a sacode com força.]

Carmo: *Ah, não! Não sustenta, não, porque eu quero trabalhar e você não deixa.*

Henrique: *Mulher minha não vai trabalhar!*

[A briga continua, e Henrique bate no rosto de Carmo. Esta afirma que não é propriedade dele e, em seguida, grita, pedindo que ele pare. Henrique pede desculpas, e ela fica no canto da sala, chorando.]

Rosa, Carmo e Dália, de *Anjos do Arrabalde*, pagam um preço pela ousadia de romperem padrões na sexualidade, na vida doméstica e nos afetos.

No espaço escolar, mulheres e homens, como professoras e professores, perdem a condição de seres sexuados. É da constituição da escola da Modernidade essa relação com o celibato, com a vocação, com a entrega total dos tempos e espaços para a profissão. A escola, como uma das instituições de seqüestro (FOUCAULT, 1996b) ou uma das instituições totais ou vorazes trabalhadas por Alvarez-Uría (2002)¹²⁴, funcionaria também como local de seqüestro do próprio corpo, que aí é normalizado e submetido a práticas de trabalho pedagógico e a relacionamentos em que a sexualidade é abstraída, colocando em ação um corpo produtivo. O corpo, nessas instituições, passaria por um processo de esquadramento, de utilização máxima de seu rendimento para o bom funcionamento da instituição, em que os prazeres

¹²⁴ O autor refere-se a conceitos trabalhados por L. Coser (instituições vorazes) e E. Goffmann (instituições totais).

entram em outra ordem, da fruição, totalmente dispensáveis nessa lógica da produção máxima. Alvarez-Uría (op. cit.) caracteriza essa ligação:

A escola compartilha algumas características com as instituições vorazes: exige uma entrega total de alunos e professores, uma imersão da mente e do corpo em atividades que comprometem os sujeitos na sua totalidade não apenas durante as horas da aula, mas também na sua vida cotidiana e em suas horas de descanso: promove um sistema de imersão que reclama, dos professores, a vocação, a entrega total à sua profissão (ALVAREZ-URÍA, 2002, p. 136-137).

Assim, fomos nos constituindo mulheres vigiadas em nossa sexualidade, e isso se expressa também no trabalho pedagógico. bell hooks¹²⁵ (1999), professora e teórica feminista negra, mostra em seus trabalhos como eros e erotismo estão ausentes na prática pedagógica. Das professoras, cobra-se uma vida assexuada e, com isso, a própria expressão da sexualidade, do prazer, de eros é banida do pedagógico:

Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram em sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens (p. 115).

Com esta análise, posso afirmar que a formação discursiva que significa a feminização do magistério é produzida nos filmes tanto pelo número de mulheres que ocupam o magistério quanto pelas práticas escolares e sociais que são constituídas e constituintes de gêneros. Essas mulheres precisam tomar decisões e ocupar os espaços públicos de uma forma que só aos homens é permitido. Elas feminizam o espaço do magistério, mostrando que a mulher pode ocupar outras posições, inclusive aquelas consideradas como masculinas. Tal feminização também visualizada pelo fato de as mulheres ocuparem a maioria dos espaços da docência

¹²⁵ Esse substantivo próprio, apesar de indicar o nome de uma mulher, não é grafado maiúsculo por uma opção da própria autora.

nos filmes analisados, não quer dizer que as ações sejam sempre representadas a partir do olhar feminino. Em muitos momentos, vemos um mundo produzido pelo olhar masculino sendo colocado em ação pelas professoras. É dessa conflitualidade de sentidos que pretendo continuar me ocupando ao descrever raça/etnia em relação à feminização do magistério produzida a partir dos filmes analisados.

Branquidade e docência: quem pode ser professora?

O objetivo desta seção é discutir, no contexto em que estou analisando a feminização do magistério, como os marcadores de raça/etnia produzem sentidos, constituindo o trabalho docente nos filmes aqui considerados. O que observei em todos os filmes foi uma lacuna, um silenciamento da raça/etnia negra no espaço ocupado pela professora. Havia uma preponderância da branquidade quando a docência entrava em cena. Pretendo analisar como os filmes produzem um “aparente silenciamento” das identidades étnico-raciais negras ao criarem sentidos para professoras e estudantes dentro de um espaço de significação étnico-racial branco. O propósito é mostrar as estratégias utilizadas pela cinematografia brasileira através dessas histórias, criadas a partir daquilo que se tem construído como cultura brasileira, para produzir esse silenciamento da raça/etnia negra, ao mesmo tempo em que expressa uma preponderância da representação étnico-racial branca quando a professora é representada. Ao conectar as questões da cultura brasileira a nossa produção cinematográfica na análise das representações de escola e trabalho docente, vou explicitar as implicações desse processo representacional na política cultural que envolve a raça/etnia negra na docência.

Defendo o argumento de que nem a nossa propalada “democracia racial”, nem a maior inclinação aos processos hibridizadores conseguem superar as estratégias de branqueamento da raça/etnia negra, expressa nesses filmes pela ausência da professora negra. É o que podemos observar quando entram em jogo outras nuances de nossa cultura, como, por exemplo, classe social e *status* profissional, além da discriminação que invade também as produções culturais do cinema brasileiro no

que concerne à reduzida ocupação de espaços nos filmes por atores e atrizes negros/as.

Na feminização do magistério produzida nos/pelos filmes, as representações de professoras funcionam como estratégias de branqueamento da profissão docente – as professoras são brancas, embora alguns/as alunos/as, um professor e outros personagens coadjuvantes sejam negros¹²⁶. Portanto, essa é uma estratégia que o cinema usa para marcar, diferenciar o que pode e o que não pode estar presente em uma representação como a da professora. Mas, ao não representar a mulher negra professora, ele contribui para marcar esse lugar como espaço da branquidade, uma vez que “as pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas” (DYER apud APPLE, 2001, p. 65).

Embora a cultura brasileira seja identificada como possuidora de uma maior facilidade de viver o hibridismo e a interpenetração cultural, a escola desses filmes continua a privilegiar certas identidades como padrão para a docência. O peso da educação européia na constituição da educação brasileira é um fator que ainda produz efeitos nos processos educativos desenvolvidos no Brasil. Escola e tradição são dois conceitos que produziram um amálgama secular perfeito que nos deixa presos/as a práticas e valores plasmados em uma concepção de racionalidade moderna que tem como padrão de normalidade o masculino, o branco, o heterossexual, o cristão, entre outras categorizações.

É importante pensarmos como uma cultura, colonizada por um processo de miscigenação de raças e culturas e vivendo todos os impactos da globalização, vai imprimindo marcas na forma de ser professor e professora no Brasil. Podemos analisar esse aspecto relacionado, mais especificamente, à raça/etnia. Ele pode nos mostrar pontos de flexibilidade, mas também de apego a formas de racismo. Porém, parece que essa forma de viver a heterogeneidade cultural que estudiosos da cultura têm narrado como “uma das vias para explicar os poderes oblíquos que misturam

¹²⁶ Não encontrei, durante todo o levantamento de dados da pesquisa, filmes brasileiros com personagens professoras negras. No final da pesquisa, mais especificamente em julho de 2004, durante um evento de que participei apresentando partes da pesquisa, tive a indicação do filme *O Assalto ao Trem Pagador* (1962). Após análise do filme, também pude observar a não-centralidade da temática; a professora negra apenas foi nomeada e apareceu em cenas com o marido, o personagem principal do grupo de assaltantes.

instituições liberais e hábitos autoritários, movimentos sociais democráticos e regimes paternalistas, e as transações de uns com outros” (CANCLINI, 1998, p.19) pode nos ensinar outras formas de viver, quem sabe, um magistério à brasileira! Mas aprendemos que essa exaltação à diferença também é problemática, ela tem que ser analisada. Se ela contém o germe do novo, por outro lado, carrega marcas do poder que a instituiu. Não há como saber seus efeitos *a priori*, sempre temos que estar vigilantes. Um magistério à brasileira pode carregar os processos de discriminação que têm marcado nossa cultura. É com essa disposição que me volto para uma questão que nos filmes apareceu como um enunciado, com regularidade de uma prática enunciativa: o magistério é exercido por professoras brancas.

Como professora que atua na formação docente, venho empreendendo cada vez mais, em meu trabalho, um esforço para desnaturalizar verdades essenciais que nos constituem como docentes. Nesse processo, a problematização das identidades torna-se central. Muitas alunas – a maioria, mulheres –, depois de nossas instigantes discussões em sala de aula, procuram-me para narrar seus processos de constituição identitária. São narrativas que, como participantes de culturas não-legitimadas ou silenciadas, as identificam como “menores”, “exóticas”, “deficientes” ou com outras marcas identitárias que as posicionam como “as outras”.

Lembro-me, especialmente, de duas alunas. Uma falava com um sotaque marcado pela etnia italiana. Ela narrou o quanto havia sofrido na escola e na sua formação docente e o quanto teve que negar os traços da sua cultura de origem. Em um processo de ortopedia da linguagem, precisou apagar as marcas de sua constituição para ser aceita como aluna e, depois, professora competente. A outra, uma professora negra, contava o quanto sofria na sua comunidade escolar com a discriminação por parte de alunos/as, bem como de suas mães – estas, por meio das escolhas de professoras brancas para os/as filhos/as; os/as alunos/as, por sua vez, procurando na desobediência e na contestação formas para não aceitar a coordenação e o ensino por parte de alguém que é considerado inferior.

São histórias como essas, referentes às identidades étnico-raciais, que os filmes que analiso silenciam estrategicamente ao não colocarem professoras negras como personagens. Mas essa é também uma forma de representar, e podemos ler nesse

aparente silenciamento muitas histórias de exclusões. O “silêncio fala”. Nos filmes brasileiros que tomei para análise, algumas culturas ainda permanecem silenciadas e outras marcadas com o estigma de menores, incapazes e deficitárias.

Autores e autoras que investigam o campo do currículo em diversas áreas têm apontado para um “silenciamento de culturas” (SANTOMÉ, 1995), indicando que alguns saberes ficam em um “aparente silêncio” (GRÜN, 1995) ou em “áreas de silêncio” (GRÜN, 1996) na escola ou na sociedade. Louro (1998) também investiga os “segredos e mentiras do currículo”, apontando para a sexualidade como um desses discursos silenciados ou sobre o qual mentiras são produzidas.

Na vida escolar, há sexualidade, gênero, raça/etnia e classe social em disputa constante por significados e representações. Inclino-me a pensar com Grün (1995) que esses sejam discursos semelhantes ao “aparente silêncio” do discurso ecológico nos anos 50, analisado por ele em uma pesquisa. São silêncios que falam, que nos dizem muito sobre as questões colocadas em uma zona de apagamento, que nos indicam a produtividade do poder. Quando observamos essas “áreas de silêncio”, segundo o autor, aí estaria a manifestação da tradição, argumento que ele defende em sua análise (GRÜN, 1996). Abordar essas áreas de silêncio pode trazer outros conhecimentos sobre a formação docente e, especialmente neste trabalho, sobre a dimensão étnico-racial negra da docência brasileira.

Argumentos nesse sentido também são apresentados por Louro (1998) quando analisa as identidades sexuais e de gênero:

O silenciamento em torno das “novas” identidades [...] constitui-se em uma forma de representá-las na medida em que as marginaliza e as deslegitima. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante (LOURO, 1998, p. 46-47).

Como referi ao tratar da identidade étnico-racial, a concepção de raça deve ser problematizada e entendida em uma dimensão de diferença cultural. Mas concordo com Gomes (1994) quando nos alerta sobre possíveis dificuldades ao se trabalhar

com o conceito, embora salientando a distância entre sua abordagem e a análise que desenvolvo nesta tese:

Reconheço a contribuição que o uso do termo etnia e a noção de grupo étnico nos trazem ao questionar a tradicional noção de raça, desmitificando a idéia de superioridade e inferioridade, e abordando a diversidade cultural. [...] Discutir etnia no Brasil sem pontuar a raça de uma forma redimensionada, é não abarcar a eficácia do racismo e das práticas discriminatórias presentes nos vários setores da nossa sociedade (p. 51).

Para esta análise, estarei, portanto, olhando para esses conceitos como produções culturais, onde a cultura é “o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 27). Rompe-se, assim, o binarismo cultura e natureza. Tanto raça quanto etnia serão tomados como invenções que construímos e que contam histórias de pertencimentos e exclusões.

Minha pergunta aqui nesta seção centra-se na questão étnico-racial. Será que essa característica de nossa cultura, em que os sujeitos se situam na fronteira das diferentes identidades culturais e vivem de forma híbrida suas identidades culturais, confere aos filmes produzidos no espaço cultural do Brasil, impregnados do que temos chamado de brasilidade, um espaço maior para a representação das diferenças étnico-raciais no que concerne às identidades docentes?

Uma das lutas dos movimentos sociais é pelo espaço de representação. Nossas produções cinematográficas não representam a identidade racial ou étnica negra como constitutiva de professoras e professores. As professoras são todas brancas, algumas delas são morenas, como é o caso de Tânia Alves, a atriz que interpreta a professora Anayde Beiriz de *Parahyba Mulher Macho*. Quando pensamos que somos o segundo país com a maior população negra do mundo¹²⁷, esse fato desafia-nos a continuar pesquisando. Como pensar uma nação, com essas características, em que suas professoras continuam sendo narradas como brancas? Esses filmes não são em

¹²⁷ Essa posição apresenta controvérsias. Algumas fontes indicam outros parâmetros, principalmente se entrarem na estatística os dados de mestiços; mas, mesmo desconsiderando esses dados, o número de negros é grande em nosso País (RODRIGUES, 2001, p. 22).

número expressivo, mas se, considerarmos que foram escolhidas obras com intenso prestígio nacional, esse fato toma outra dimensão. São produções que têm ligação com a literatura brasileira ou que foram premiadas nacional ou internacionalmente, portanto, constituem-se em uma referência significativa de nossa produção cultural.

Outras pesquisas, como as de Kaercher (2002), que investigam as representações do negro na literatura infanto-juvenil têm mostrado estratégias de exclusão da raça/etnia negra no magistério. Em sua pesquisa, a autora (op. cit.) aponta a professoralidade como redentora da etnia, mas geradora de conflitos: ou os/as estudantes têm medo da professora negra ou as mães não aceitam que uma negra possa dar ordens a seus/as filhos/as ou, ainda, desconfiam da formação de uma professora negra. Nesses livros, há a representação da professora negra operando como estratégia que permite à mulher desempenhar essa profissão mesmo sendo negra, embora enfrentando diversos conflitos.

Outra questão paradoxal, nesse silenciamento da raça/etnia negra da docência representada nos filmes, refere-se à polêmica questão da proletarização¹²⁸ do magistério. Mesmo que discordemos desse argumento, não podemos deixar de considerar que houve uma acentuada perda de poder econômico dos/as professores/as e de seu *status* social, embora, para algumas classes sociais muito pobres, o trabalho docente continue a representar um maior *status* e previsão de futura ascensão social. Essa condição tem agregado muitas professoras negras¹²⁹ pobres ao quadro do magistério. No entanto, isso não é evidenciado nos filmes. Neles, a classe social marca a docência como um trabalho de pessoas pobres, que precisam complementar o salário com atividades paralelas. Por exemplo, Dália, de *Anjos do Arrabalde*, nas horas de folga, datilografa trabalhos para o editor de um jornal; Dora, de *Central do Brasil*, trabalha depois de ter se aposentado. Porém, são professoras brancas.

¹²⁸ Uma completa revisão e análise das discussões polêmicas em torno do processo de proletarização do magistério encontra-se em Costa (1995).

¹²⁹ Em Silva (2003), trabalho elaborado a partir de sua tese de doutorado, encontramos referência a depoimentos de professoras negras que escolheram o trabalho docente para fugir do trabalho doméstico.

As professoras presentes no conjunto das produções que analiso são representadas pelas seguintes atrizes: Fernanda Montenegro, de *Central do Brasil*; Marisa Prado, de *O Cangaceiro*; Xuxa, de *Os Trapalhões e o Mágico de Oróz* e *Os Trapalhões no Reino da Fantasia*; Lílian Lemertz, de *Lição de Amor*; Tânia Alves, de *Parahyba Mulher Macho*; Bety Faria, Clarisse Abujamra e Irene Stefânia, de *Anjos do Arrabalde*; e Vera Holtz, de *O Menino Maluquinho. O Filme*. São professoras brancas, algumas morenas, outras muito loiras. A representação da raça/etnia negra é silenciada ou aparece na representação étnico-racial instituída como própria da “mulher brasileira”. Nessa ação de branqueamento do trabalho docente, há uma representação da mulher-professora expressa pela escolha maciça de atrizes brancas para protagonizarem as professoras nesses filmes. O silenciamento da raça/etnia negra manifesta-se na branquidade da mulher-professora desses filmes.

De forma problemática, eu poderia ser entendida nesta argumentação como alguém que assume a cor da pele como definidora da raça e etnia negra, mas, para a análise que desenvolvo, em que as imagens também ajudam na construção dos significados, é importante considerar a materialidade dessas representações, embora sabendo que não é apenas essa dimensão que nos faz integrar uma etnia. Assumo uma posição que vem sendo discutida por Apple (2001). Esse autor, comentando a análise de Omi e Winant sobre os discursos raciais nos Estados Unidos, argumenta que:

Não é possível desconhecer as questões relativas à cor; como dizem os autores, “opor-se à raça requer que nós a notemos e não que a ignoremos”. Apenas atentando para a raça é que podemos desafiá-la, “por reduzir de forma absurda a experiência humana a uma essência atribuída a todos sem nenhum respeito ao contexto histórico e social” (p.61).

Apenas uma professora aparece com a marca étnica alemã, a Fräulein de *Lição de Amor*, embora outras, como aquelas representadas pela atriz Xuxa, tenham pele muito clara. Apesar disso, quase todas, com exceção da Fräulein, se considerarmos apenas seu pertencimento a outra nacionalidade, são marcadas com a brasilidade, isto é, com aquilo que se tem construído como uma representação de mulher

brasileira – algumas com mais intensidade, como as atrizes Tânia Alves e Bety Faria. Estudos como os de Dennison (2002) apontam que a mulher morena é, no cinema brasileiro, representante da mulata e da etnia negra em um perfil considerado o protótipo de mulher brasileira. Um exemplo está na atriz Sônia Braga, que, apesar de não ser negra nem mulata, tem servido para representar nos filmes brasileiros essa identidade. É ela que interpreta as mulheres da obra de Jorge Amado – escritor brasileiro que produz uma representação da mulher brasileira com esse padrão. No estudo referido (DENNISON, op. cit., p. 203), encontramos narrativas da própria Sônia Braga, que se descreve como mulher brasileira: “Eu sou uma típica mulher brasileira. Eu tenho uma típica bunda brasileira, uma típica cor brasileira, até mesmo um pouco africana, e um estilo típico brasileiro”.

Com isso, não estou tomando a narrativa dessa atriz como uma representação realista, mas como um discurso que também produz sentidos e marca a mulher brasileira como essa “morena, sensual, pele escura, cabelo comprido e ondulado e traços europeus” (DENNISON, op. cit., p. 203) que nosso cinema tem colocado em cartaz. Poderíamos nos perguntar se, nessa forma de representação, não está latente a teoria do branqueamento, que por tanto tempo dominou as pesquisas e a vida social no Brasil e que continua a produzir efeitos.

Santos (1997), ao nomear como “eugenistas pós-modernos” os discursos dos anúncios publicitários, mostra como eles atuam para produzir o branqueamento¹³⁰. Talvez essa seja também a estratégia presente nas representações docentes: além de confirmarem a supremacia branca nessa profissão, naturalizam esse espaço como espaço da branquidade. Usar atrizes brancas como expressão de todas as mulheres brasileiras pode significar também essa ambigüidade presente na interpenetração da cultura brasileira? O que isso ajuda na política cultural que envolve a raça/etnia negra em nosso país? Parece que essa prática tem sido comum na mídia brasileira¹³¹, que assume uma concepção de que o/a brasileiro/a não gosta de se ver na tela,

¹³⁰ Para um maior aprofundamento das teorias de branqueamento, ver Jesus (2003).

¹³¹ Podemos notar como a mídia brasileira tem privilegiado modelos brancos, muito loiros, como Xuxa e Angélica, ícones da publicidade em nosso País. Esse processo de branqueamento pela mídia já foi abordado em estudos como o de Rodrigues (2001), que analisa o negro brasileiro no cinema, e o de Araújo (2000), que analisa o negro nas telenovelas brasileiras.

rejeita sua própria imagem, elogia e exalta a harmoniosa convivência com todas as raças do “cadinho brasileiro”, mas, ao mesmo tempo, reforça a imagem de um país rico e branco. Essa prática pode ser entendida pelo que nos ensina Bernardet (1978, p.20-21), quando analisa nossa alfabetização do olhar pelo cinema americano, o que nos posiciona distantes de nossa produção cinematográfica:

Durante longo tempo, para amplos setores do público brasileiro, cinema restringiu-se a cinema norte-americano, e este sempre cercado de grande publicidade, se eventualmente se exibisse um filme brasileiro (que não fosse chanchada), o público não encontrava aquilo que estava acostumado a ver nos *westerns*, policiais ou comédias vindas dos EUA. O cinema, por definição, era importado. [...] Para a opinião pública, qualquer produto que supusesse uma certa elaboração tinha de ser estrangeiro, quanto mais o cinema. O mesmo se dava com as elites, que, tentando superar sua condição de elites de um país atrasado, procuravam imitar a metrópole. As elites intelectuais, como que vexadas por pertencer a um país desprovido de tradição cultural e nutridas por ciências e artes vindas de países mais cultos, só nessas reconheciam a autêntica marca de cultura. Os produtos culturais brasileiros não eram negados: simplesmente não chegavam a existir.

A prática do branqueamento pode ser vista, ainda, pela forma como a mídia trata as questões raciais: com ambigüidade, incorporando o sentimento da “democracia racial”, sem conseguir perceber o racismo que ela mesma produz, disseminando um “racismo à brasileira”, conforme Lima (1996-1997).

Estudos como o de Costa (1995), que realiza uma ampla e extensa discussão sobre o trabalho docente, referem estratégias de política cultural nas quais negros e mulheres eram em muitos casos afastados de cursos que desejavam manter seu *status* referente à profissionalização. Ela explica como Charles Judd, substituto de Dewey no Departamento de Educação da Universidade de Chicago, estrategicamente manteve alguns grupos sociais distantes do curso de formação de professores e administradores como forma de manter o prestígio da futura profissão.

Judd queria aproximar tal formação a de outros cursos universitários prestigiados e engajou-se na proposição de uma sofisticada formação universitária para a Educação. Prosseguiu aplicando as táticas clássicas da profissionalização, reivindicando exclusividade de direitos desses graduandos ocuparem os postos nas escolas, fundando associações de

diretores de escolas, criando especialização em pedagogia universitária e afastando da nova formação os grupos socialmente desprestigiados – mulheres e negros (COSTA, 1995, p. 92-93).

Por outro lado, se as professoras são silenciadas nesses filmes, aparecem algumas representações de alunos/as negros/as no material analisado. Em *Parahyba Mulher Macho* (1983), os pescadores são pobres e alguns são negros, como é o caso do pescador que recebe a professora na colônia de pescadores, interpretado pelo ator negro Grande Otelo. Outros/as alunos/as aparecem nos filmes, mas nenhum em um papel principal ou de destaque. Eles/as aparecem como alunos/as de uma turma ou protagonistas de algum fato negativamente marcante, como no caso de *Anjos do Arrabalde*, em que dois estudantes, um deles negro, tentam assaltar a professora para roubar um gravador; quando a reconhecem, desistem, dizendo: “É a tia!”. O menino negro é quem aborda e ameaça a professora com uma faca. Com isso, estou mostrando como, dependendo da identidade, docente ou estudante, a marca de raça/etnia é autorizada, como é permitida. Isso mostra como os lugares considerados com menos poder são autorizados como espaços permitidos para a raça/etnia negra em nosso país. Vejamos uma cena do filme *Meu Pé de Laranja Lima*, quando o menino Zezé fala sobre uma colega negra, chamando-a de “pretinha” e representando-a como muito pobre:

Zezé: Porque tem outros meninos pobres que nem eu que não trazem merenda. A senhora não vê a Corujinha? Aquela pretinha do meu tamanho, que a mãe dela enrola os cabelos em copinho e amarra com um cordão?

Professora: Sei, a Dorotilha.

Zezé: A Dorotilha é mais pobre que eu. As outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais, então ela fica num canto. Sempre divido o sonho que a senhora dá pra mim com ela. A senhora, de vez em quando, em vez de dar pra mim, podia dar pra ela. A mãe dela lava roupa e tem onze filhos, todos pequenos ainda. Minha avó, todo sábado, dá um pouco de feijão e arroz pra ajudar eles, e eu divido meu sonho com ela, porque mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre. Desculpe, professora, eu não queria fazer a senhora chorar, eu prometo que não roubo mais flor e vou ser um aluno cada vez mais aplicado.

Este excerto permite-me argumentar que os filmes colocam em ação uma celebração da branquidade como identidade étnico-racial privilegiada para a docência. Há aí uma articulação com as representações hegemônicas mobilizadas na

cultura. Um exemplo disso é o *Dicionário de educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais*, publicação de 1999. Entre os 74 educadores brasileiros escolhidos como representativos da educação brasileira, apenas cinco são mulheres e, destas, nenhuma é negra. Outro ponto importante para essa análise refere-se ao modo como às mulheres negras foi concedido o acesso à escolaridade. A mulher negra só teve acesso à educação, no Brasil, junto com as demais mulheres a partir de 1827, quando foi possível usufruir de uma educação marcada por uma preparação para os afazeres domésticos. Silva (2003), ao citar estudos de Valéria Pena, ilustra o acesso à educação pela mulher negra, lembrando a distinção que se fazia entre as mulheres negras e as brancas: “[...] a idéia de que a elas bastava que soubessem cozinhar, bordar, fazer doces e tocar piano. Piano, só no caso das mulheres brancas, porque as negras deviam, mesmo, cozinhar e lavar, fiscalizadas pela iaiá branca que, às vezes, não tirava o chicote da mão” (s.p.).

O indivíduo negro, quando aparece, é representado com menor poder social – como aluno, como pobre, como analfabeto e como assaltante. Tais representações não coincidem com a representação autorizada para uma professora. Essa celebração pode ser constatada desde o filme mais antigo que analiso. No filme *O Cangaceiro*, a professora é raptada pelos cangaceiros. Durante o isolamento, em seu cativeiro, uma das mulheres do bando aproxima-se da professora e toca a pele do seu rosto marcada com cicatrizes produzidas pelo ferro em brasa, usada pelos cangaceiros quando capturavam as mulheres para o bando, dizendo: “*Como é bonita!*” Nesse momento, alguns elementos criam uma atmosfera de encantamento com a beleza e distinção da professora: a música nordestina que vem do bando de cangaceiros que se divertem na rua e a imagem da cangaceira que toca a pele alva e lisa da professora, que, iluminada pela luz da filmagem, transcende luminosidade. A cena sugere uma comparação entre as duas mulheres. Nesse mesmo filme, a serviçal que toma conta da professora no acampamento é uma negra, aqui ocupando o lugar de protetora e serviçal da mulher branca.

No filme *Parahyba Mulher Macho*, são muitos/as os/as alunos/as e pessoas da rua que são negros/as ou descendentes. Nos demais filmes, alunos/as ou outras pessoas são negros/as, jamais a professora. Em *Anjos do Arrabalde*, um homem negro

é representado e talvez seja um professor, o que não fica explícito. O filme *Cidade de Deus* talvez seja o que mais concentra atores e atrizes negros, mas também ele, ao mostrar uma faceta da realidade social do Rio de Janeiro, pode estar contribuindo para mais uma vez marcar o indivíduo negro como pobre, violento, assassino, participante de gangues e do narcotráfico.

Vejamos como no filme *Uma Escola Atrapalhada* o negro é apresentado como um conselheiro espiritual de alguma religião africana e representado como exótico, com uma religiosidade fora do que prevê a racionalidade moderna:

[Em primeiro plano, um homem (Mussum)¹³² aparece em frente à porta de entrada da escola. Vestido como um guru, ou conselheiro espiritual de alguma religião africana, ele assiste a uma cena inusitada: atrás dele, em plano geral, a diretora, acompanhada por um grande número de alunos/as, expulsa o corretor de imóveis. Todos jogam bolas de papel e o empurram gritando para que vá embora. O guru finge que está recebendo uma entidade e ameaça o corretor.]

Mussum: *Sabe o que o caboclo vai fazer com você? Vai te encher de porrada!*

Embora haja controvérsias e diferenciações nos relatos sobre a inclusão do negro na escola pública, as condições sociais e a posição da mulher negra diferenciam e marcam ainda mais os espaços de exclusão. Na área de formação de professores, são poucas as pesquisas que mostram quando as primeiras professoras negras começam a ocupar espaços nas escolas brasileiras. Segundo Mariléia dos Santos (2003, s.p.), “as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento”.

O que pretendo salientar é que esse aparente silêncio, esse não-espço para outras possibilidades de representar-se, mostra o quanto as identidades de raça/etnia negra continuam sendo marcadas pelo preconceito, desigualdade e exclusão. Embora sejamos um país onde se vivem formas mais híbridas de socialização e interpenetração cultural, isso não significa que certas identidades sejam aceitas como diferença cultural, principalmente quando consideramos a

¹³² Personagem interpretado pelo ator negro Antônio Carlos Bernardes Gomes, que fazia parte do Grupo Os Trapalhões.

docência. Os textos fílmicos mostram que ser professora no Brasil ainda é privilégio de mulheres brancas.

A pesquisa de Müller (1999), ao identificar a presença de professoras negras no período republicano, décadas de 20 e 30, mostra os obstáculos impostos a essas mulheres, pois as reformas educacionais que instituíam critérios para o ingresso nas escolas normais estavam baseadas no eugenismo e higienismo, o que significava que os negros continuavam marcados como inferiores e inadequados para alguns trabalhos. Entre estes, estava a docência. Os filmes, ao produzirem representações de silenciamento de uma raça/etnia, falam da vida social. Isso não acontece só nos textos fílmicos. Embora na escola já tenhamos algumas professoras negras, elas ainda são minoria e continuam sofrendo os efeitos do racismo.

Na mesma direção apontada nesta investigação, recente pesquisa desenvolvida por Araújo (2000), em que ele analisa, na produção das telenovelas brasileiras, os personagens negros, também encontra a negação¹³³ do negro nas telenovelas brasileiras. O autor apresenta uma relação dos personagens vividos por atores e atrizes negras nas novelas de 1963 a 1997. A partir desses dados, observei que apenas em três novelas aparecem professoras negras e em somente uma novela, um professor negro¹³⁴.

No cinema brasileiro, o negro custou a ocupar seu espaço como ator; exemplo disso, são alguns filmes e novelas em que os personagens negros eram interpretados por atores brancos maquiados de negros¹³⁵. Hoje, estudos como o de Rodrigues (2001) apontam um grande número de filmes brasileiros com atores negros, mas, segundo esse autor, os papéis continuam caricatos; por exemplo, escravo, sambista, mulata boazuda, mãe-preta, “negão”, malandro, favelado, crioulo doido, etc.

¹³³ Segundo Araújo (2000, p. 305): “Mesmo considerando somente as duas últimas décadas, os anos 80 e 90, um período de ascensão do negro na dramaturgia da televisão, de 98 novelas produzidas pela Rede Globo (excluindo aquelas que tiveram como temática a escravidão), não foi encontrado nenhum personagem afro-descendente em 28 delas. Apenas em 29 telenovelas o número de atores negros contratados conseguiu ultrapassar a marca de dez por cento do total do elenco. E em nenhuma delas o total de negros e mulatos chegou a ser metade, ou mesmo quarenta por cento de todo o elenco”.

¹³⁴ As novelas com representações de professoras negras: *Assim na Terra como no Céu* (1970), *Dois Vidas* (1977), *Marina* (1980). Novela com professor negro: *Anjo Mau* (1997-1998) (ARAÚJO, 2000).

¹³⁵ Uma telenovela de grande sucesso foi *A Cabana do Pai Tomás*, em que o ator branco Sérgio Cardoso interpretou o personagem título (RODRIGUES, 2001; MONTEIRO, 2001).

Mas esse é um movimento, que, embora signifique um deslocamento, não assegura outros avanços na política cultural étnico-racial. Comentando esses movimentos nos filmes hollywoodianos, Stam e Shohat (1995, p.75) dizem: “Em anos recentes, Hollywood tem feito gestos na direção de uma escolha correta; atores afro-americanos, índios e latinos puderam representar suas comunidades. Mas essa escolha realista é raramente suficiente se a estrutura narrativa e as estratégias cinematográficas continuam eurocêtricas”. Nos filmes brasileiros, isso também se processa. Embora atores negros estejam atuando mais, continuam muitas vezes com papéis que não ajudam a ultrapassar marcadores sociais que os posicionam como menores e inferiores. Ainda que encontremos professoras negras em sala de aula nas escolas brasileiras, a produção dessa representação da mulher negra como professora em diferentes artefatos e também neste que analiso não é freqüente.

Pode-se pensar que esse modo de representar (pela ausência) a professora negra está marcado pelos processos históricos da escravidão e pela concepção biologicista de raça como definidora de lugares hierarquizados, mesmo nessa cultura que se narra como mais propensa aos processos hibridizadores. Se esses processos podem ser até mais freqüentes entre nós, isso, no entanto, não impede que sejam intensamente excludentes. Apple (2002, p.39) assim refere o estado relacional da branquidade: “O branco é definido não como um estado, mas como uma relação com o preto, ou com o marrom, ou amarelo, ou vermelho. O centro é definido como uma relação com a periferia”. Considerando esse argumento, podemos pensar que se naturaliza nos filmes uma posição privilegiada para a professora branca. Essa questão ajuda-nos a problematizar a formação docente como um campo em que o marcador raça/etnia deve ser discutido para que ampliemos nossas concepções do senso comum.

O cinema nacional, ao silenciar a docência negra em seus filmes, indica que aí há um silenciamento histórico. Isso demonstra não só que, no âmbito profissional, é preciso mais pesquisas e trabalhos que nos mostrem como hoje professoras negras estão abrindo seus espaços na docência, mas principalmente que esse é um lugar onde habita um padrão étnico-racial como privilégio da branquidade exigido para aqueles/as que exercem o trabalho docente.

O silêncio fala: professoras brancas são as representações das professoras brasileiras junto com articulações de classe social, sexualidade, gênero e nacionalidade.

Talvez não precisasse de uma pesquisa para voltar a afirmar que a escola, que a docência é marcada por silêncios e que nela está a imposição de ser mulher branca para ser professora. Mas penso em mostrar como o cinema, um artefato cultural que produz imagens, narrando, mostrando como somos e como devemos ser e tramando relações de poder, nos coloca à frente de questões da formação docente que, muitas vezes, são silenciadas no currículo. É uma maneira instigante de produzir novas pesquisas e novos conhecimentos sobre a docência. Nosso cinema continua privilegiando narrativas de branquidade e do feminino quando a docência entra em cena, mesmo quando essas produções estão articuladas com os marcadores de uma identidade constituída como brasilidade, em que a marca identitária étnico-racial negra é forte entre os indivíduos que habitam esta nação. O cinema brasileiro, ao não dar visibilidade ao negro como professor e professora, utiliza essa forma de representar como estratégia de branqueamento do trabalho docente. Ao representar o negro em outras posições, como aluno, empregado, pescador, confirma também outra representação, a do negro como pobre e sem conhecimentos legitimados.

O que aparece nos filmes, em uma primeira vista, seria a inexistência de racismo, pois, ao não representar o negro, tal ausência torna-se natural e, para muitos, não há o que problematizar. Mas penso que isso é também uma estratégia que está ligada aos discursos que definem as relações entre as raças que se consolidaram constituindo nosso jeito de ser brasileiro/a. Um sentimento que muitos/as autores/as definem, a partir de Florestan Fernandes, como: “preconceito de ter preconceito” (LIMA, 1996-97; ORTIZ, 1994a). Esse sentimento toma conta de nossas ações e impede a consciência de nossos preconceitos. Acreditamos de tal forma na suposta “democracia racial” que nos negamos a ver racismo nas práticas sociais.

Sobre essa questão, Schwarcz (1998) desenvolve uma interessante análise, demonstrando o quanto o racismo impregna a cultura brasileira, desde os “ingênuos” contos de fadas às mais diferentes práticas sociais. Ela aponta como um

jeito peculiar de relação se constitui desde o tempo de nossa colonização. Mostra o quanto discursos científicos, como os do médico baiano Nina Rodrigues, pregavam a degenerescência da raça e outros, como os de Euclides da Cunha, oscilavam entre considerar o mestiço um forte ou um desequilibrado, mas, no final, julgavam a mestiçagem um retrocesso. Lembra também a versão romântica do grupo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que comparava a mestiçagem a um grande e caudaloso rio em que harmoniosamente se misturavam as três raças formadoras. Mas a representação que se tornou um ícone nacional foi o mestiço – uma identidade que se cruzava no sangue e na cultura do candomblé, samba, futebol, capoeira. Com a obra de Gilberto Freyre, que exaltava a miscigenação, a propalada “democracia racial” é alimentada, embora concepção hoje por muitos contestada. Tínhamos então uma nova concepção de miscigenação, que não apenas abordava o branqueamento da raça, como era o objetivo da primeira concepção, em que imigrantes e mulheres brancas eram utilizados como branqueadores/as da raça, como também já indicava uma compreensão da mistura cultural.

Schwarcz (1998) mostra que, da forma como o brasileiro trata a questão da raça, contando piadas, usando expressões como “esse é um sujeito de raça” e outros ditos que caçoam, poderíamos pensar que esse conceito fosse abertamente discutido. Mas não é isso o que acontece. A autora (op. cit., p. 179) diz:

O conjunto dessas afirmações poderia indicar uma grande visibilidade e um trato freqüente do tema no Brasil. No entanto, o que se observa é o oposto; “raça” é quase um enredo, um palco para debates de ordem diversa. Se no exterior *made in Brazil* é sinônimo de reprodução de nossos exóticos produtos nacionais mestiços, dentro do país o tema é quase um tabu.

Em nome de uma certa harmonia racial é que se jogam para o plano pessoal os possíveis conflitos, passando para o outro a indicação de racismo¹³⁶. Schwarcz (op. cit.) afirma:

¹³⁶ A autora refere uma pesquisa realizada em São Paulo em 1988 na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% (dos mesmos entrevistados) disseram conhecer outras pessoas que tinham preconceito, sendo que eles eram amigos, parentes próximos, namorados, etc. Em 1995,

O problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. “Preto rico¹³⁷ no Brasil é branco”, assim como branco pobre é preto, diz o ditado popular. Não se “preconceitua” um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada (SCHWARCZ, 1998, p. 182).

Schwarcz (1998) vai mostrando o quanto a cor no Brasil passa a ser uma posição circunstancial: tanto se pode enegrecer quanto embranquecer pela posição social e econômica que ocupamos. Mostra também como a estratégia do branqueamento continua a funcionar na sociedade de múltiplas formas.

O que observamos nos filmes analisados é que, mesmo produzidos em um País narrado como mais inclinado aos processos de hibridização, são recorrentes as representações que marcam a docência com histórias de exclusões étnico-raciais. Não estar representado/a com a presença física faz parte da estratégia de negação do espaço, considerado o primeiro passo na política de identidade, que é o direito de auto-representação. Esse silêncio fala por anos de escravidão e por anos de história da prática docente marcada com a tradição eurocêntrica. Por outro lado, se somos uma docência branca, trata-se de um branco que transborda sexualidade, marcada como própria da “mulher brasileira”. Além disso, também é um branco inscrito e articulado com classe social, gênero e nacionalidade.

As representações de branquidade são formas com que os filmes posicionam os sujeitos, produzindo sentidos de raça/etnia. A professora branca é que é sexualizada,

outra pesquisa, anunciada no jornal *Folha de São Paulo*, diz que, de 89% dos brasileiros que afirmam ter preconceito no Brasil, só 10% admitem tê-lo (SCHWARCZ, 1998, p. 180).

¹³⁷ “Uma docente universitária estranhou quando o pesquisador do censo de 1980 anotou como branca a sua raça. Quando reclamou, alegando que sua cor estava mais para o negro ou pardo, ouviu a seguinte resposta do profissional: ‘mas a senhora não é professora da USP?’” (SCHWARCZ, 1998, p. 231).

rompe padrões e vive a docência de forma mais tradicional ou emancipatória. Parece que aqui fica visível o quanto uma profissão com um certo *status* e prestígio social também contribui como estratégia de branqueamento. Os filmes, ao mostrarem mulheres brancas e de classe média como professoras, ajudam a tornar invisível a branquidade; é como se ela fosse a identidade étnico-racial natural da docência. Essa é uma estratégia que contribui para produzir o branqueamento da profissão. Também aqui aparecem as imbricações entre classe e raça/etnia onde algumas identidades são mais valoradas culturalmente que outras. Esses são os paradoxos e ambigüidades que enfrentamos mesmo ao vivermos num país narrado como mais disposto a vivenciar processos de hibridização cultural.

Aqui, ao deter-me na identidade étnico-racial negra na docência representada pelos filmes brasileiros, encontrei marcas de discursos eurocêntricos que produzem a branquidade como privilégio. Pesquisas comprometidas com a análise das representações estão implicadas na problematização das realidades produzidas por esses discursos – discursos dolorosos e excludentes¹³⁸ como a realidade mais dura de nossas vidas. Essas realidades estão irremediavelmente imbricadas na vida que levamos e, a partir de nossas análises, devem ser questionadas, contestadas. Tais discussões podem (e devem) estar presentes na formação docente de professoras negras e brancas para aí produzirem outros efeitos e colocarem em jogo novos regimes de verdade.

Trabalho docente: privilégios, *status* e salários baixos

Recordemos a cena do filme *Anjos do Arrabalde* na qual Carmo vai até a escola onde lecionava. Em plano geral, a cena exhibe Carmo na feira com sua filha. Elas compram algumas frutas e verduras, colocam-nas em um carrinho e seguem para a escola. Chegando lá, Carmo cumprimenta o pipoqueiro que está na entrada da escola. Conversam amigavelmente. Abraça a servente da escola que está varrendo as

¹³⁸ Dados de pesquisa do IBGE divulgada pelo jornal *Zero Hora* mostram o quanto a discriminação racial é excludente na sociedade brasileira. Segundo a informação, a renda média de um trabalhador branco é 105% maior do que a de um negro ou pardo. E a taxa de desemprego também é maior neste grupo: 15,3% da população. Entre brancos, a proporção é de 11, 1% (*Zero Hora*, 06/06/2004).

escadas, e esta se dispõe a tomar conta do carrinho de compras de Carmo. Na secretaria, encontra a secretária, que está fazendo tricô. Pergunta pela diretora e é encaminhada a sua sala. Elas se abraçam, a diretora toma a filha de Carmo nos braços e fica com ela até Carmo ir visitar a sua antiga turma.

Início esta seção fazendo referência a essa cena, que mistura a esfera doméstica com a escolar. Em outros filmes, a recorrência ao vaso de flor sobre a mesa da professora e a objetos e ações – como, por exemplo, o tricô – que matizam o espaço público com traços de domesticidade são freqüentes. Aqui, a filha da professora também freqüenta os espaços da escola, e a professora dispõe dos funcionários para realizar suas tarefas pessoais, como cuidar da filha e guardar as compras. Há uma nítida esfera doméstica cruzando-se com o espaço público. O que essas cenas têm a ver com o trabalho docente?

Pretendo analisar como o trabalho docente, ao feminizar-se, foi incorporando sinais e características que têm relação com o processo ocorrido no desenvolvimento do trabalho feminino no espaço público. O trabalho público, para a mulher, significou romper com práticas inscritas na lógica da sociedade patriarcal, que definia espaços específicos para ela, ou seja, o espaço da casa e da procriação. No Brasil Colônia, as mulheres brancas vindas da Europa tinham esse destino, servir para a procriação. Seus corpos eram submetidos a um rígido controle e tinham um objetivo, pois delas dependia a melhoria da raça através do branqueamento, conseguido pelo processo de miscigenação. Essas mulheres brancas disponibilizavam seus corpos para a melhoria da raça, concebida pelos eugenistas como inferior quando negra ou mestiça.

É essa mulher que, vivendo o processo de industrialização da sociedade, vai encontrar outras possibilidades de trabalho, inicialmente na fábrica, em que era exposta ao assédio sexual, aos chamados perigos da vida. É nesse cenário que ela vai se defrontar como trabalhadora com o salário menor que o pago para o homem e com uma carga horária excessiva, além de nenhuma preocupação com as condições de trabalho e a situação de seus filhos. As mulheres negras sofrem ainda mais discriminação. São vistas “como figuras extremamente rudes, bárbaras e promíscuas, destituídas, portanto, de qualquer direito de cidadania” (RAGO, 2001, p. 582).

No contexto da sociedade industrial, em que a mulher ao mesmo tempo em que começa a disputar trabalho no espaço público permanece vigiada e controlada pelo olhar masculino, é que o magistério surge como uma possibilidade outorgada por essa sociedade que autoriza a mulher para tal profissão, que guardava semelhança com as suas funções de mãe. É interessante que outras profissões também acolheram a mulher, mas foi o magistério a profissão em que mais a feminização se acentuou. Muitas pesquisas investigam esse processo, entre elas, a de Costa (1995, p. 160), que pergunta, sobre essa condição:

Por que o fato de um grande número de mulheres, neste século, dirigir-se para a Medicina ou o Direito não feminizou a estas profissões? E por que este mesmo fenômeno demográfico afetou tão profundamente a docência? Uma resposta possível seria de natureza quantitativa, ou seja, mesmo que as mulheres venham procurando profissionalizar-se em diversas áreas, em nenhuma isto se verificou de forma numericamente tão intensa quanto no caso do magistério; e, certamente, isso não aconteceu por acaso. [...] o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade. Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. Quem se ocupa de conduzir os filhos, no lar, certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação (a pátria, ajudando-os a tornarem-se cidadãos).

Gostaria, no entanto, de argumentar que não foram apenas esses os fatores que produziram o fenômeno da feminização do magistério. Quero aqui problematizar a seguinte questão: as mulheres assumiram majoritariamente a função de ensinar ao mesmo tempo em que os homens distanciaram-se desse ofício. São poucos os homens que se dedicam ao magistério, muito menos nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Penso que podemos ampliar a compreensão da feminização do magistério se atentarmos para as pesquisas já desenvolvidas como, por exemplo, a de Carvalho (1999; 2002), que mostra o quanto a profissão docente foi adquirindo uma versão feminina, considerando as atividades que a mulher desenvolve na sua casa e aquelas que ela vai assumindo na função de professora na escola, desde realizar a limpeza e a organização da escola ou sala como se fossem sua

casa, decorando, limpando e acumulando funções que não se esperaria, por exemplo, que um homem desempenhasse. Nesse sentido, ela argumenta:

Nesta investigação etnográfica, pude constatar que as falas e atitudes das educadoras, principalmente aquelas que atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental, a maneira como enxergavam o próprio trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico e a maternagem. E que sem este balizamento, suas atitudes tornavam-se incompreensíveis, ilógicas ou sem sentido (CARVALHO, 1999, p. 215-216).

A pesquisadora mostra o quanto essa dimensão do trabalho doméstico impregna o trabalho docente da professora. Na escola observada, era comum

a diretora descongelando o freezer da merenda, professora ou mesmo uma das inspetoras de alunos assumindo decisões que caberiam à diretora, ausente naquele momento; inspetoras de alunos sendo responsabilizadas por até duas aulas seguidas com classes de 5^a a 8^a séries, cujos professores haviam faltado; professoras que trabalhavam simultaneamente com duas classes; mães de alunos suprindo trabalho de funcionárias na secretaria, limpeza e inspeção de alunos (CARVALHO, 1999, p. 217-218).

Costa e Silveira (1997), que analisaram a revista *Nova Escola*, já apontavam a afetividade e a domesticidade nos discursos dessa revista como qualidades indispensáveis para ser professora. Ao tratar dos programas pedagógicos, a revista incorporava o formato receituário nesse planejamento. Analisemos a seguinte reportagem referida pelas autoras (op. cit.):

Misture os pratos favoritos de seus alunos com bastante planejamento, tempere com imaginação, recheie com conteúdos de todas as disciplinas e saboreie os resultados. Em Santa Catarina, essa receita de sala de aula faz o maior sucesso: enquanto aprendem a cozinhar como gente grande, crianças de todas as séries divertem-se à beça e apresentam ótimo resultado escolar (COSTA; SILVEIRA, 1997, p. 11).

Essa questão contribui para o afastamento dos homens da profissão. Lembro que já havia levantado o argumento defendido por Apple (1995), de que os homens

se afastaram pela maior burocratização da profissão, mas creio que tal fator da domesticidade também pode ser acrescentado como uma das condições de possibilidade para que o afastamento dos homens se efetuassem. O trabalho da professora permaneceu nesse cenário previsto pela cultura como indicado para a mulher. Por isso, é importante que cada ação seja analisada e suas implicações sejam verificadas no estatuto do saber do/a professor/a. Em outras palavras, é importante analisar como essas funções de domesticidade produzem um magistério em que o estatuto do saber se fragiliza em ações comportamentais de cuidado e maternagem.

Meu argumento reforça-se aqui: a feminização do magistério contribuiu para a perda do estatuto do saber docente. O processo de profissionalização do magistério está amarrado a regimes de verdade que falam do trabalho docente como pertencente ao espaço doméstico. Como uma profissão que não necessita de conhecimento científico, utilizaria as aprendizagens que a mulher já desempenha no seu lar. Não há porque investir em sua formação se a mulher já seria “naturalmente talhada” para a maternagem, o cuidado e, portanto, para ensinar as demais crianças na escola. Aquilo que se constituiu enquanto saber docente é naturalizado como um saber próprio da mulher. Os homens teriam mais dificuldades, pois, não pertencendo “naturalmente” a esse espaço doméstico, teriam de subverter uma destinação natural de gênero.

Essa é uma questão que necessita maior atenção na formação docente. Nas primeiras escolas normais, as mulheres aprendiam prendas domésticas, e foram necessários muitos esforços, como o de Nísia Floresta, para imprimir outros conhecimentos na formação da professora, como latim, história, geografia, matemática e outros, que desenvolviam sua competência intelectual. Penso que considerar o magistério e a Pedagogia como cursos mais fáceis localiza-se na mesma trama de perda de *status* de cursos considerados de mulheres, que têm na domesticidade uma forma de ensinar. Nos filmes que analisei, as professoras são responsáveis pelo trabalho doméstico. Dora comenta seus dotes culinários com Josué e Irene em *Central do Brasil*. Na cena, em plano geral, Irene e Josué estão sentados à mesa. Este acabara de jantar.

Irene: *Gostou?*

[Josué faz um gesto de negação. Ainda em plano geral, Dora aproxima-se de Irene e fala:]

Dora: *Viu que hóspede exigente que eu tenho?*

Irene: *Nada, Dora, é que a comida da mãe dele era melhor.*

Josué: *Não, ela também não sabia cozinhar direito, não!*

[Dora, retirando o prato da mesa, responde para Josué:]

Dora: *Você devia ser mais agradecido.*

Podemos observar cenas de domesticidade também em *Anjos do Arrabalde*. Dália passa roupa, cozinha, cuida do irmão com uma deficiência. Carmo é a mãe que cuida dos filhos e da casa e é impedida de trabalhar como professora pelo marido, que é advogado, uma profissão tradicionalmente considerada masculina e com *status* de profissão liberal. Essa também é uma forma de produzir sentidos, colocando a profissão docente ao lado de profissões que demarcam lugares considerados com maior *status* profissional sendo exercidas por homens.

Uma questão importante a ressaltar é que as professoras de filmes mais antigos, como a professora Olívia, de *O Cangaceiro*, Rosa, do próprio *Anjos do Arrabalde*, ou, ainda, Anayde Beiriz, de *Parahyba Mulher Macho*, são mulheres que subvertem padrões não restritos aos afazeres domésticos. Essas mulheres que tiveram de tomar uma atitude extrema como o suicídio ou foram execradas pela sociedade como mulheres que romperam padrões não foram representadas como donas de casa, mães incansáveis, exemplos em amor materno ou em prendas domésticas. Pelo contrário, em *São Bernardo*, há uma criança que chora em muitas cenas, mas não aparece durante o filme; seus gritos expressam a dor de Madalena, que vai emudecendo a cada dia à medida que seu sofrimento aumenta. Essas mulheres que rompem padrões não são representadas como mulheres que expressam a domesticidade nem o amor maternal de forma mais intensa. Elas não se restringem a essa esfera, embora também exerçam funções domésticas, mas isso se dá muito mais, nos filmes analisados, por uma questão social, pois são professoras que precisam de outras funções para a sobrevivência. Ex: datilografar trabalhos (Dália, de *Anjos do Arrabalde*), escrever cartas (Dora, de *Central do Brasil*), fazer trabalhos domésticos (Carmo e Dália, de *Anjos do Arrabalde*; Dora, de *Central do Brasil*).

É este o argumento que tento explicitar: mostrar como os filmes estão presos a regimes de verdades que instituem diferentes posições para homens e mulheres,

reservando para as mulheres posições que as fixam ao espaço doméstico e, quando isso não acontece, parece que essas mulheres se tornam “desviantes”, como podemos ver na cena em que Carmo conta ao marido (*Anjos do Arrabalde*) que havia ido ao cinema com suas amigas. Observemos o que ele comenta:

Marido: *Cinema? Você está louca! A moça não está aqui como empregada, não é você que tem que cuidar de sua filha? Ainda bem que eu cheguei de surpresa, veio gente perigosa aqui e a garota deixou entrar com a nossa filha em casa.*

Discute-se muito o *status* da profissão docente. Numerosas narrativas dão conta de que essa profissão, inicialmente, gozava de *status*, mas, nos filmes que analisei, são poucas as cenas em que isso aparece de forma explícita. No filme *O Cangaceiro*, constata-se que a posição da professora na comunidade é destacada. Ela é usada como refém, valendo como uma troca de valor na transação entre cangaceiros e a comunidade.

[Galdino, impaciente, pergunta para a professora:]

Capitão Galdino: *O que é que a senhora está fazendo aqui? Deixe de soberba, moça! Olha, você está falando com Capitão Galdino Ferreira. Hoje, neste lugar, só tem um senhor. Ande, responda: quem é a senhora?*

Professora: *Sou a professora, e meu nome é Olívia.*

[O Capitão entra na sala de aula, pega um pedaço de papel que está sobre uma classe e põe no bolso. Ele se aproxima do quadro-de-giz e deixa um recado, escrito da seguinte forma: A professora também vai com a gente mandem vinte (20) contos e ela volta.]

O trabalho da mulher no Brasil parece continuar atrelado a muitas verdades da sociedade patriarcal em que a dominação masculina é avassaladora e produz, no magistério, uma autorização para a feminização fixar-se, pois trata-se de uma profissão que assegura, nas suas práticas, uma relação de controle, de domínio masculino. Destinar trabalhos domésticos à professora na escola é uma forma de manter a mulher no mesmo lugar desejado e produzido como natural para ela. Argumento que também a professora não se desfaz dessas amarras porque é uma forma “tranqüila” de assegurar seu espaço. Livrar-se da dominação masculina a jogaria em um espaço de disputa maior e mais intensa com os saberes considerados do espaço público e tão intensamente exercidos pelos homens, um espaço de

dominação masculina que se expressa pela incorporação da domesticidade no fazer pedagógico e, por isso, também na fragilidade do saber pedagógico que se sustenta por práticas que guardam semelhança com aquelas desenvolvidas no espaço doméstico.

Discutir o estatuto do saber pedagógico coloca-nos em contato com poderosos regimes de verdade e ajuda-nos a desnaturalizar algumas das verdades que nos têm amarrado a uma profissão de forma tão firme, e, ao mesmo tempo, produzido um campo de trabalho que se mantém com salários baixos e pouco reconhecimento social. Quanto mais problematizarmos o espaço da domesticidade “autorizado” pelo masculino e naturalizado na cultura, mais a mulher professora se autorizará a viver um processo que não negará sua inserção no campo do conhecimento.

Nesta seção, por meio da análise desse enunciado, mostro como o trabalho docente é representado nos filmes, produzindo uma feminização do magistério marcada pela classe social amalgamada com as marcas da brasilidade, que se expressa no “jeitinho brasileiro”, no aviso sempre enfático “sabe com quem está falando?” que nos caracteriza como um povo que tem uma vivência muito peculiar com o espaço público e privado, incorporando um jeito “malandro” de viver. Esses marcadores sociais são recorrentes e constituem de forma intensa as identidades docentes. Os discursos colocados em ação produzem e reafirmam a dominação masculina que significa as representações de trabalho docente nos filmes analisados. As mulheres que trabalham vivem práticas de chantagem, de salário baixo, de necessidade de dupla jornada e até de trabalho após a aposentadoria. Os privilégios são concedidos pela posição social e pela concessão de algum favor sexual.

O que pretendo argumentar é que o trabalho docente traz as marcas da sociedade brasileira, traços que nos constituem como brasileiros e brasileiras. A “malandragem”¹³⁹ expressa, entre outras formas, pelo “jeitinho brasileiro”, pela “malícia”, pela “esperteza” e pela “sacanagem”, aparece marcando a relação do masculino com o trabalho dessas professoras. Vejamos a seguinte cena de *Anjos do Arrabalde*, em que o amante da professora Rosa, o supervisor da escola, usa de

¹³⁹ Para um maior detalhamento sobre a representação da malandragem como um modo de ser brasileiro, ver DaMatta (1997), Goto (1988) e Noronha (2003).

chantagem para manter a relação clandestina com ela. Eles se encontram em um motel. O ambiente é sensual e provocante. Soares despe a amante lentamente. Enquanto conversam, vai acariciando seu corpo, e a câmera passeia acompanhando os movimentos de suas mãos pelo corpo de Rosa, mostrando-o em detalhes. Acompanhemos o diálogo:

Soares: *Desculpe, Rosa. Eu não tenho o direito de lhe cobrar nada. Eu sou casado, tenho família.*

Rosa: *Que é isso! Tem sim. Eu te amo, você me ama.*

Soares: *Será que é amor? Às vezes eu fico pensando se não seria só hábito. Eu preciso de você. Você me escuta. Seria tão bom se a gente pudesse ficar mais tempo juntos, sem que eu fosse obrigado a desestruturar a minha família. Eu tenho amigos com um pouco de influência. Quem sabe eu consigo fazer com que você venha trabalhar mais perto de mim. Numa escola mais central, com menos riscos, menos perigo. Hoje, quando você se atrasou, fiquei preocupado.*

[Os dois se deitam.]

Rosa: *Por que esse interesse pelo meu trabalho? Minha vida está lá, minhas amigas. Tem um probleminha com a diretora, mas ela me respeita.*

Soares: *É, mas eu sinto que este trabalho não te dá prazer. Isso é tão importante! Não é difícil conseguir uma vaga num órgão público qualquer, ganhando mais, trabalhando bem menos. Eu vou trazer você para mais perto de mim.*

Rosa: *Não quero!*

Soares: *Quer sim.*

[Os dois se beijam.]

Outra cena em que essa questão pode ser observada é quando o supervisor desloca a sua mulher para trabalhar na escola da amante, e esta é transferida para outra escola mais distante:

Diretora: *Tudo ótimo! [sorrindo] A novidade é que a esposa do Supervisor Soares resolveu assumir aqui. Ela adora a nossa escola.*

[Em planos alternados, entre *close-up* e plano próximo, os dois personagens são filmados com mais evidência no momento em que estão falando.]

Dália: *Mas, e a Rosa?*

Diretora: *A Rosa vai ter que dar o seu lugar, ela não é concursada. O Soares foi muito gentil e conseguiu uma outra escola para ela. Um pouco longe, mas ela não vai ficar sem emprego.*

O supervisor ameaça prejudicar a professora que o desafia:

Dália: *Por que você fez isso com a Rosa?*

Soares: *Ela era contratada, você sabe. E depois, a Sônia pediu transferência para cá, ela adora a Iolanda.*

Diretora: *Ele foi muito bom com a Rosa, até conseguiu uma vaga.*

Dália: *Esse cara é um lixo!*

Diretora: *Chega, Dália! Você é amiga da Rosa, eu entendo, mas já está passando dos limites.*

Dália: *Sabe quem é o tal cara casado com quem ela andava?*

Soares: *Todo mundo sabe qual é a sua machona. Eu posso te prejudicar.*

Carmo: *Ela não é machona, não! Ela é noiva do editor da revista.*

[Dália manda Carmo calar a boca e, puxando-a pelo braço, tenta sair da sala.]

Diretora: *Então era com ele que ela andava, ela era amante dele?*

Dália: [Dando suaves tapinhas no rosto da diretora] *A gente se vê, diretora.*

[Carmo e Dália vão embora.]

Soares: *É diretora, é preciso fazer alguma coisa. Arranja uma aluna, inventa uma sindicância para ela.* [Sugerindo armar uma situação para incriminar Dália por manter uma relação homossexual com uma aluna].

Diretora: *Por que você não vai à merda, Soares?*

Podemos analisar essa relação de assédio masculino como sendo produzida no espaço do trabalho feminino no Brasil (RAGO, 2001), pois essa foi uma relação constante que as mulheres tiveram que viver, como também uma forma de expressão dessa confusão entre o espaço público e o espaço privado constitutivo da nossa representação como cultura brasileira, conforme apresenta DaMatta (1994, p. 146-147):

Seria talvez mais produtivo pensar o Brasil com base no número três. Como um sistema tematizado por mediações, e não pela famosa “razão dualista”. Afirmo isso porque penso que temos usado sempre uma epistemologia individualista para estudar uma sociedade que se pensa a si mesma como relacional. De fato, podemos falar do Brasil através de oposições ou de mediações. Na verdade, as figuras intermediárias são legião, embora isso sequer tenha sido observado nas análises sociológicas do Brasil. Em consequência faz-se uma análise dualista de uma lógica social que é de fato triádica, complementar e hierárquica.

DaMatta (1994) vai apresentando uma série de representações de modos da vida brasileira que, nesse intermediário, vai se institucionalizando e passa a disputar espaço de significação junto com os demais discursos legitimados. Ele argumenta:

Em sistemas assim constituídos, estamos diante de rara possibilidade de observar a *institucionalização do intermediário* como um modo fundamental e ainda incompreendido de sociabilidade: da mulata, do cafuzo, do mameluco (no sistema de classificação racional); do despachante (no sistema burocrático); da/o prima/o, da/o amante e da/o namorada/o (no sistema amoroso); do/a santo/a e do purgatório (no sistema religioso); da reza, da cantada, da música popular, da serenata, do discurso vazio e do olhar (no sistema de mediação que

permeia o cotidiano); da varanda, do quintal, da praça e do beco (no sistema espacial); do jeitinho, do “sabe com quem está falando?” e do pistolão (nos modos de lidar com as leis impessoais); da feijoada, peixada e cozido – comidas rigorosamente intermediárias: *entre* o sólido e o líquido – no sistema culinário; da “sacanagem” (no sistema sexual). Diante disto, tenho afirmado que, no caso do Brasil em particular e da América Latina em geral, não se pode restringir o *intermediário* (e o *ambíguo*) a um lugar negativo no sistema (DAMATTA, op. cit., p. 148).

Esse argumento sociológico ajuda-me a pensar a constituição de um espaço do trabalho feminino constituído de práticas que se situam nesse lugar intermediário, pois buscam, na sexualidade, na transferência de emprego, no “pistolão”, formas de conseguir driblar os critérios legais de uma ordem racional e passar para o campo pessoal. O espaço intermediário guarda semelhança com o conceito de entre-lugar desenvolvido por Bhabha (2001), com o sentido de que esse espaço foge de uma determinação fixa, da pureza, e habita o espaço da hibridização. Ele apresenta o terceiro espaço como uma possibilidade de evitar a política da polaridade ao fazermos a inscrição não no exotismo, nem na diversidade cultural, mas no hibridismo da cultura.

Por outro lado, nos filmes, a dominação masculina também se expressa pela violência do homem contra a mulher professora. Em cena já referida de *Anjos do Arrabalde*, Carmo e Henrique, seu marido, discutem porque ela diz que ele não a deixa trabalhar. Henrique pega os braços da mulher e a sacode com força, dizendo: “Mulher minha não vai trabalhar coisa nenhuma!” Também aí podemos observar a mulher como propriedade do marido e essa condição como definidora do espaço do trabalho feminino.

Uma outra possibilidade de entendimento faz pensarmos que essa mulher, cujo marido queria dominá-la porque a entendia como sua propriedade, não aceita viver assim, e aquilo que víamos como uma submissão pode ser também compreendido como uma estratégia de resistência da mulher, que opta por calar e mentir até ter condições de tomar uma decisão para romper com a situação de dominação. É o que podemos observar na cena em que Carmo fala para Henrique que vai voltar para a escola. Henrique chega em casa e encontra a diretora da escola (Iolanda)

conversando com Carmo. Em seguida, a diretora vai embora, e Carmo dirige-se para a cozinha. Um pouco embriagado, Henrique pede que a mulher lhe prepare um café. Descontente com o estado do marido, Carmo pede que ele mesmo se sirva, pois acabara de preparar o café, era só pegar na garrafa térmica. Antes de sair da cozinha, o marido pergunta o que Iolanda, a diretora, queria em sua casa. Carmo não responde a pergunta, mas reclama do cheiro de aguardente que sente ao se aproximar do marido. Ele retruca:

Henrique: *Que pinga? Você sabe que eu só bebo uísque.*

[Carmo tenta sair da cozinha, mas o marido agarra seu braço com força.]

Henrique: *Onde você vai?*

Carmo: *Vou dormir, tenho que levantar cedo amanhã.*

Henrique: *Vai trabalhar?*

Carmo: *Vou, arrumei uma empregada e vou pagá-la com o meu salário.*

Henrique: *Vai ser servente lá na escola?*

Carmo: *Não, vou fazer o que eu gosto.*

Henrique [sorrindo com deboche]: *Você foi exonerada...*

Carmo: *Eu menti, pedi afastamento sem remuneração por dois anos. Posso voltar à hora que eu quiser.*

Henrique: *Porra! Você me enganou?*

Carmo: *Enganei, sim, e daí? Vai me encher de porrada? Vai dar uma de machão?*

Henrique: *O que foi que eu fiz? Não posso confiar nem na minha própria companheira.*

Carmo: *Boa noite!* [Deixa-o sozinho na cozinha.]

Henrique: *Tudo bem! Tá legal! Você pediu, vou sair por aí pegar a primeira puta e dormir num hotel. É isso que você quer?*

[Depois disso, Henrique tem uma crise de agressividade, quebra tudo que está sobre a mesa.]

Outra cena selecionada para exemplificar a situação faz parte do filme *Parahyba Mulher Macho*, em que a aluna laureada com louvor pela sua inteligência e competência é preterida devido a sua posição social e de mulher que rompe padrões. Acompanhem as cenas da formatura de Anayde. Em plano médio, a diretora segura em suas mãos um canudo, o diploma de umas das alunas, e diz:

Diretora: *A nossa aluna laureada com louvor, quero convidar a professora Aide de Oliveira* [a mesma que bateu com a régua no rosto de Anayde].

[A diretora passa o diploma para as mãos da outra professora e chama Anayde.]

Diretora: *Anayde Beiriz.*

[Ao ser chamada pela diretora, num plano geral, Anayde aparece entre suas colegas, levanta-se e vai até a mesa receber seu diploma. As outras alunas olham para a colega e a aplaudem. No percurso até o palco, ouve-se a voz da diretora.]

Diretora: *Que a sua inteligência e vocação continuem por todo o seu magistério levando todo o conhecimento adquirido neste colégio. Felicidades, menina!*

[Professora Aide entrega o diploma, com uma expressão de desprezo e pouca admiração, para Anayde. Esta vira-se para o público e, com um sorriso de alegria, exhibe seu diploma com orgulho. Todos aplaudem.]

A classe social aparece na próxima cena como espaço de privilégio. Anayde perde seu lugar de professora para uma aluna que sempre tinha sido a última da classe:

[Anayde está na sala da Diretoria. Irritadíssima, ela grita com a Diretora.]

Anayde: *Quanto foi que ela pagou a vós para ficar no meu lugar? Ela sempre foi a última da classe!*

[A atual diretora não é a mesma que estava na Formatura de Anayde. Sua substituta é Aide, a professora que bateu com régua em Anayde e que lhe entregou o diploma, muito contrariada, em sua formatura.]

Diretora: *A senhorita está completamente enganada. Queira retirar-se, por favor!*

[Anayde atende ao pedido da Diretora, mas, antes de ir, indignada e mantendo sua postura, fala com firmeza a quem queira ouvir.]

Anayde: *A minha família não tem prestígio para me garantir uma vaga de professora neste colégio. Pois bem, que este colégio tenha as professoras que ele merece!*

[Ao passar pelo corredor, as alunas olham assustadas para Anayde. A professora que ficou no seu lugar, que tomou sua vaga, entra na sala da diretora acompanhada por sua mãe. Representam, pelas roupas e chapéus que usam cobrindo o corpo em quase sua totalidade, uma diferença visível de Anayde, que vai sozinha ao espaço público e com roupas que lhe marcam o corpo. Anayde fixa seu olhar nas duas, e elas seguem em direção à sala da diretoria.]

Anayde recebe como punição trabalhar em uma escola de pescadores, onde os alunos são adultos analfabetos e pobres. Observemos a cena que começa com um plano geral, centralizando Anayde, que caminha em direção à escola dos pescadores. Logo na chegada, ela reconhece Severino, o homem que a atacou. Ao vê-lo, ela o encara e segue seu caminho. Anayde aproxima-se do grupo de pessoas e cumprimenta-as:

Anayde: *Boa tarde! Sou Anayde Beiriz, a nova professora.*

[Pedro, um senhor negro (ator Grande Otelo), fala:]

Sr. Pedro: *Uai. Uai, gente. Ninguém quer aprender a ler, não?* [Vira-se para as pessoas e fala:]

Sr. Pedro: *Quem quiser aprender pode entrar, quem não quiser pode ir embora, mas antes tem que dar boa tarde aqui prá professora, Dona Anayde Bei... Beiriz.*

Anayde: *Anayde Beiriz, isso mesmo.* [Ela completa, sorridente].

Sr. Pedro: *Pois, então, quem quiser deixar de ser jumento que me acompanhe, e você também, Severino.*

[Anayde faz um leve movimento com a cabeça, mesmo tendo sido atacada pelo rapaz. Severino sai para trás de um coqueiro e fica sem jeito ao ver que a mulher que atacou será

sua professora. Então, todos entram na sala e sentam em bancos em volta de uma grande mesa, todos muito próximos uns dos outros.]

No filme *São Bernardo*, esta é a cena escolhida para apoiar meus argumentos. Nela, Paulo Honório convida Madalena para ser professora na sua fazenda e promete-lhe aumento de ordenado, mas Madalena prefere a segurança de seus seis anos de magistério em escolas públicas.

[Paulo vai até a casa de Madalena. Ela recusa o convite para lecionar em São Bernardo.]

Paulo Honório [Inconformado]: *Mas e o aumento de ordenado?*

Madalena: *Não convém. Estou no magistério há seis anos, não quero trocar o certo pelo duvidoso. E depois, estas escolas particulares abrem hoje, fecham amanhã.*

[Mesmo não concordando com a moça, Paulo Honório parabeniza-a pela sua prudência. Ciente de que não conseguiria fazer com que Madalena mudasse de idéia, faz-lhe uma outra proposta. Ele a pede em casamento.]

Em cena em que Paulo Honório ainda não conhecia Madalena, o “jeitinho brasileiro” e o “pistolão” são comentados como estratégia comum naquela época para conseguir transferências:

[No trem, Paulo Honório encontra Dona Glória. Sentados frente a frente, os dois conversam informalmente:]

D. Glória: *Sabes que estive procurando transferência para um grupo da Capital, mas é preciso muito pistolão.*

Paulo Honório: *A senhora é professora?*

D. Glória: *Não, professora é a minha sobrinha.*

Paulo Honório: *Aquela moça que estava com a senhora na casa do Dr. Magalhães? Qual é a graça da sua sobrinha, Dona Glória?*

D. Glória: *Madalena. Veja o senhor, fez um curso brilhante.*

Paulo Honório: *Espera lá. O Nogueira e o Coutinho me falaram dela: moça prendada, bonita.*

D. Glória: *Uma menina como aquela é capaz de enfiar-se em um buraco.*

Paulo Honório: *Faz pena isso de ensinar o be-a-bá, é uma tolice! Quanto ganha sua sobrinha para ensinar o be-a-bá?*

D. Glória: *Cento e oitenta mil réis.*

Paulo Honório: *Quanto?*

D. Glória: *Cento e oitenta mil réis.*

Paulo Honório: *Está aí uma desgraça, minha senhora, como diabos se sustenta um cristão com cento e oitenta mil réis por mês? Quer que eu lhe diga? Faz até raiva ver uma pessoa de certa ordem se sujeitar a semelhante miséria. Tenho empregados que nunca estudaram e são mais bem pagos. Por que a senhora não aconselha a sua sobrinha a deixar esta profissão, Dona Glória?*

No final da cena, vemos a ênfase no salário baixo da professora. No filme *Lição de Amor*, também há referência ao salário da professora e às reclamações de Fräulein sobre o quanto terá de trabalhar para conseguir retornar à Alemanha.

Cena 1:

Souza Costa: *Então, estamos entendidos, Srta. Helga. São oito contos pelo serviço. Pagos no final, quando tudo estiver concluído.*

Cena 2:

[Souza Costa sai, Helga fecha a porta, encosta-se nela, com olhar alongado e perdido. Ouve-se, então, sua voz, numa espécie de monólogo interior.]

Helga: *Mais oito contos. Se a situação na Alemanha melhorasse... Mais um ou dois serviços e posso partir. E casar. Ter uma casa sossegada. Um rendimento certo.*

Cena 3:

[Em plano geral, Helga e Tanaca, um dos serviçais da casa, aparecem na sala, sentados em um sofá. Helga fala um pouco de sua vida.]

Helga: *Tornaram a vida na Alemanha insuportável, mesmo antes da guerra. Quando vim para o Brasil, fiquei dois anos sem trabalho, de casa em casa, ensinando alemão e piano. Primeiro, no Rio de Janeiro, depois, em Curitiba, onde não tive mesmo o que fazer. Acabei aqui em São Paulo, a capital espiritual do Brasil. Uma cidade universitária, gente ríspida, me olhando de cima. Falta de entendimento e prática deste povo inteiro.*

Parece que a questão do baixo salário pode também ser entendida como uma decorrência dessa feminização do magistério, que é significada pela dominação masculina: nos filmes que compõem minha amostra, a professora é digna de *status* quando aceita privilégios masculinos na transferência, na ocupação de espaços escolares mais centrais ou quando acompanhada por um homem de destaque social e político.

Considerando que os poucos homens que exercem o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil têm a remuneração muito semelhante à das professoras, poderíamos pensar que essa feminização do trabalho docente acontece independentemente de este ser executado por homens ou mulheres, daí manterem-se salários baixos, mesmo para os homens que exercem a profissão. Estou mais propensa a questionar, junto com Carvalho (2003, p. 156): “Terá havido mesmo esse tempo mítico, esse paraíso perdido tão citado e tão pouco concretizado em documentos históricos, em que ‘a professora ganhava tanto quanto o juiz?’”.

Um jeito brasileiro de ser professora: as tias

Escola, primeiro dia
chamei a tia de tia
e a tia desatinou:
"Sou professora e não gosto
que chamem a mestra de tia"
(ZIRALDO, 1996, p. 5)¹⁴⁰.

A Modernidade encontrou formas de nomear os outros com novas retóricas, mas que, muitas vezes, não passam de palavras novas – simples eufemismos, que Duschatzky e Skliar (2001) chamam de “travestismo discursivo” ou que Veiga-Neto (2001) nomeia de “proteção lingüística”. Essa questão ganha relevância para quem se filia a uma perspectiva cuja história das palavras é importante por indicar as práticas sociais que nomeiam em diferentes tempos e espaços, pois entendemos que a linguagem não apenas descreve, mas ao fazer esse movimento, ela cria, ela produz sentidos.

Considerando essa questão, penso que problematizar as formas de nomear as professoras nos filmes analisados capacita-nos entender algumas das condições de possibilidade de significação dessas representações. Assim, pretendo analisar como o modo de nomear significa a docência nos filmes. Para tanto, discuto esse enunciado articulado ao processo de feminização do magistério e de profissionalização da professora no Brasil, apresentando algumas das conflitualidades presentes nesses processos.

As professoras já foram nomeadas de muitas formas: mestras, professorinhas, educadoras, profissionais da educação e tias. Nos filmes selecionados, a partir da década de 70, as professoras passam a ser nomeadas de tias. Antes disso, são chamadas de professora ou por seus próprios nomes. É importante destacar que, do conjunto de 17 filmes analisados, apenas dois – *Anjos do Arrabalde* e *Menino Maluquinho. O Filme* – representam as professoras como tias, esse enunciado torna-se

¹⁴⁰ O escritor de livros infantis Ziraldo tem uma coleção de livros sobre as tias – *Tantas Tias, Tia Te Amo, Tia Nota Dez* e o *Caminho das Sete Tias*.

importante para a análise acerca da constituição do campo de significação da feminização do magistério.

No filme *O Cangaceiro* (1953):

Capitão Galdino: *O que é que a senhora está fazendo aqui? Deixe de soberba, moça! Olha, você está falando com Capitão Galdino Ferreira. Hoje, neste lugar, só tem um senhor. Ande, responda: quem é a senhora?*

Professora: *Sou a professora, e meu nome é Olívia.*

No filme *Meu Pé de Laranja Lima* (1970), o menino chama a mestra de “Dona” Cecília e a trata por “senhora”.

Zezé: *Não é não, Dona Cecília. O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então? As flores são de Deus também. Só assim que eu podia, professora [trazer a flor para presentear a professora], lá em casa não tem jardim, flor custa dinheiro, eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio. De vez em quando, a senhora não me dá dinheiro pra comprar sonho recheado?*

Em *O Cangaceiro*, a professora serviu como refém de um bando de cangaceiros. Seria trocada por dinheiro. Em *Meu Pé de Laranja Lima*, Cecília era uma professora que mantinha um vínculo de afeto e preocupação com seus/suas alunos/as. Ambas são exemplos modelares da representação de professora. Penso que essa forma de nomear a professora contribui na reafirmação do trabalho docente como uma profissão de destaque, que lhe atribui uma posição de *status*¹⁴¹.

Podemos analisar essas representações associando-as às narrativas que descrevem as professoras do século XIX como aquelas mulheres modelos de honestidade e com qualidades domésticas expressas nas artes e nas práticas de costurar e bordar. Eram tão exaltadas suas qualidades na sociedade que na própria lei estas eram exigências para o ingresso no magistério. Conforme refere Rocha (2000, p. 1):

Não é de se estranhar que, para as candidatas do primeiro curso normal do Império, fosse exigido como conhecimento acadêmico que soubessem ler e escrever e como parte fundamental desse currículo prévio que

¹⁴¹ Já analisei essa questão na seção anterior.

atestassem bons antecedentes e bons costumes. A primeira lei de instrução pública definia que poderiam ser mestras “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar”. Conforme Annaes do Parlamento Brasileiro, Câmara dos Deputados, Sessões de 1827-1834.

A associação da profissão docente com o exercício da maternidade é uma representação hegemônica na cultura. Porém, não se gesta de forma isolada. Muitas outras representações convivem entre si, disputando significados na cultura. Uma dessas representações, as “professorinhas”, também é significada nesse contexto. O curso normal era considerado o “espera marido”, e as professoras, exemplos de recato e austeridade, modelos a serem seguidos pelas alunas no comportamento, postura e modo de falar.

As “educadoras” são gestadas nos anos 30 e 40 com a conformação do discurso científico e psicológico servindo de parâmetro para a nova escola pública (LOURO, 2000c). Elas também precisavam ser mais sorridentes, menos austeras, como forma de atrair alunos/as para a democratização da escola pública.

Outra representação que concorre com essas é a das “profissionais do ensino”. Entre as décadas de 60 e 70, ocorreram movimentos de profissionalização do magistério, resultado dos movimentos das mulheres, que envolviam reivindicações por melhor remuneração e valorização da profissão, possibilitando às professoras ocupação de outros lugares sociais. Começa a ser exigência para o exercício da profissão a formação pedagógica. As professoras deveriam ser mais técnicas, eficientes e produtivas, observando o que os diferentes sistemas educacionais exigiam.

Por meados da década de 70, outra representação começa a ser visibilizada também nos filmes: as tias. No filme *Anjos do Arrabalde*, justamente um filme desta década, as professoras começam a ser denominadas de tias. Tanto as professoras quanto as diretoras de escolas de séries iniciais são assim denominadas; portanto, não é possível afirmar que esses filmes assegurem essa denominação apenas para as professoras de sala de aula, mas para as professoras e a diretora de escola de crianças. Em *Anjos do Arrabalde*, a diretora se autodenomina “tia”:

Cena 1:

Diretora Iolanda: *Vai ver as suas amigas, vai ver a sua turminha! A Lucinha fica aqui com a tia, não fica? Vai...*

Ou os/as alunos/as usam o termo para nomear a professora:

Cena 2:

Dália: *Entra!*

[Ao ver Carmo, ela abre um sorriso.]

Carmo: *Com licença. Oi, Dália.* [As duas se abraçam com alegria.]

Dália: *Gente, o que foi que eu ensinei pra vocês?*

Alunos/as: *A tia voltou!*

[Os/as alunos/as gritam e batem palmas. Carmo não consegue se controlar e acaba saindo da sala às pressas.]

No filme *Menino Maluquinho. O Filme* (1995), a professora também é chamada de tia pelo aluno:

Professora: *Peguei você colando. Que coisa feia!*

Menino Maluquinho: *Eu não estava colando, tia. Eu estava pesquisando.*

Como observamos, em cada uma dessas cenas, “tia” é a expressão usada para referir-se à professora. É importante que consideremos essas representações e a época em que essa denominação começa a ser representada nos filmes para assim tecermos uma rede de significados que possam dar sentido a essa forma de chamar as professoras e, hoje, também alguns professores¹⁴². Analisar a situação social desse período pode nos dar algumas pistas para entender como essas práticas são representadas nos filmes.

Na década de 70, a Lei 5692/71 cria o cargo dos Especialistas de Educação, produzindo uma divisão do trabalho de forma intensa no magistério, atribuindo aos professores e às professoras uma posição de mão-de-obra e aos/às especialistas, a de pensadores/as. Essa lei contribui para o processo de destituição do saber do/a professor/a. A eles/as cabe a atuação em sala de aula, sendo que o processo é pensado, gestado pelos/as supervisores/as, diretores/as e orientadores/as. Outro fato relevante para o argumento que desejo defender é que nessa época há uma

¹⁴² Cf. reportagem publicada no jornal *Zero Hora*: “Preconceito afasta os tios” (BERTOLUCCI, 2003).

intensificação do número de mulheres trabalhadoras. Com essas novas práticas sociais, criou-se também a necessidade das creches e escolas infantis. A partir dos movimentos sociais urbanos que lutavam pela implantação de creches nos bairros populares, essas instituições ficaram mais acessíveis às populações mais empobrecidas (BUJES, 2001). Qual a relação de tais fatos com a feminização do magistério?

Defendo que o processo de ampliação do espaço de trabalho docente nas creches e escolas infantis fez com que as professoras, muitas sem formação, ocupassem esses lugares. Elas são posicionadas no espaço do parentesco, da afetividade, consideradas pessoas destituídas de um saber profissional que estão nesse espaço para cuidar, exercendo um trabalho naturalizado como trabalho de mulher.

Outra questão que podemos considerar, relacionada a esse processo de destituição do saber docente, são alguns outros significados que atribuímos à tia e à mãe na cultura. A mãe é aquela que ocupa uma posição legitimada na cultura, responsável pelo ensino das primeiras lições de vida das crianças e por seu desenvolvimento “saudável”. As tias são posicionadas como afetivas, amorosas, flexíveis no que se refere à autoridade em relação aos/as sobrinhos/as. São também narradas como aquelas que não exercem a função materna ou, ainda, como “solteironas”, aquelas que “ficaram para titia”, que não se casaram¹⁴³. Parece que essa denominação nos leva para um terreno híbrido, que mistura o espaço público da escola com o espaço familiar da casa, um espaço que, embora tendo como objeto de trabalho o conhecimento, fica desobrigado de assumir o compromisso com este, pois a tia é um parente, é uma pessoa da relação de afeto.

Além disso, algumas pesquisas apontam o Brasil como o único país em que essa denominação ocorre. Como argumenta Popovic (apud NOVAES, 1992, p. 127): “Nunca encontrei nada publicado sobre o assunto em língua portuguesa [...]”. Para

¹⁴³ Há ainda significados acerca da sexualidade da tia. Nesse sentido, as tias são narradas como assexuadas, aquelas que não exercitam sua sexualidade. Ou, ainda, acerca desta, agregam-se muitos significados que conferem um sentido ambíguo de sedução e fetiche. O antropólogo DaMatta (2002), ao desenvolver uma análise da personagem Tiazinha, discute esses múltiplos significados da palavra “tia” na cultura.

Machado (1991, p. 7), esse tipo de coisa só acontece no Brasil. Em algum país do mundo alguém chama a professora de tia?”.

O argumento sobre a perda do estatuto do saber das professoras dos anos iniciais como uma das possibilidades de analisar as representações dos filmes utiliza-se das contribuições das pesquisas de Novaes (1992) e Freire (1995). Além disso, a pesquisa desenvolvida recentemente pela UNESCO¹⁴⁴ contribui para significar o trabalho docente no Brasil como um trabalho destituído de saber. A pesquisa aponta um/a professor/a que não tem acesso a produções culturais como jornais, cinema, livros, teatro, revistas e tantos outros espaços de conhecimento, o que contribui para representá-lo/a como alguém que permanece com a formação inicial.

Tais significados colocam os/as docentes numa zona híbrida, matizada, na qual não sabemos exatamente o que compete ao docente – o cuidado, o afeto, o ensino –, uma mescla que ora o/a identifica apenas à esfera do conhecimento e da educação, ora o/a posiciona como destituído/a de saber.

Hoje, encontramos outras formas de nomear os/as professores/as, tais como “profe”, “pro” e “sora”, que indicam partes de um substantivo. São expressões que se referem ao/à professor/a com uma palavra reduzida. Parece que essa tem sido uma forma de exercício bastante recorrente na linguagem oral e coloquial. Na escrita ortográfica, não é muito freqüente. Trata-se de uma forma que tanto pode indicar uma relação mais próxima, mais afetiva, quanto se associar ao espaço de apagamento da profissão.

Outras formas de nomear as professoras, que não como tias, não poderiam ser entendidas como simples “travestismos discursivos” ou “proteções lingüísticas”? Tais mudanças possibilitam deslocamentos das representações que nos constituem como profissionais destituídos de saber? Ou, ainda, será que contribuem para apagar nossa profissão? Que sentidos são produzidos por essas representações nos filmes?

¹⁴⁴ Pesquisa divulgada pelo Jornal *Zero Hora* de 25/05/2004, que aponta que um/a em cada três professores/as brasileiros/as está na classificação pobre, 29% nunca foram ao cinema ou foram apenas uma vez, quase 60% não navegam na Internet nem utilizam correio eletrônico e 3,7% nunca lêem jornal, entre outros dados que traçam um perfil da situação do docente de nosso País, apontando para a frágil formação cultural da maioria dos mestres (universo pesquisado: 5 mil docentes da rede pública e privada) (DUARTE, L., 2004).

Argumento que não está na simples mudança da denominação de tia para professora a ressignificação da representação do profissional da educação destituído de seu saber. As mudanças no processo de representação estão imbricadas com mudanças políticas. É preciso que o estatuto do saber pedagógico se construa na articulação com os conhecimentos das diferentes áreas e não apenas a partir do afeto e da domesticidade e que estes últimos não sejam considerados atributos naturais do feminino.

Costa e Silveira (1997) mostram, em sua pesquisa, o quanto essa estratégia de ligar a afetividade às mulheres que ensinam produziriam (produzem) sentidos na política de identidade:

Em primeiro lugar, contribuiria para produzir subjetividades docentes femininas marcadas pela sensibilidade, ternura, docilidade, paciência, etc., que habitariam e atuariam em um território supostamente neutro e harmônico, mantendo-se distantes dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social e, assim, subtraídas da participação democrática no domínio público. Em segundo lugar, estimularia a presença das mulheres numa esfera de atuação representada com profundos vínculos com o mundo doméstico, privado, o que, mais uma vez, atrelaria e submeteria a construção de suas identidades sociais às políticas neoconservadoras em andamento (COSTA; SILVEIRA, 1997, p. 7).

Também é preciso considerar que a essa forma de nomear as professoras – tias – se agregam significados não necessariamente excludentes. Carvalho (1999) desenvolve um trabalho significativo relacionado a essa questão, em que mostra que encontrou professoras muito competentes em escolas em que eram chamadas de tias. Não se encerra na nomeação a sua condição de professora competente, mas nas relações que se estabelecem a partir dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Outra possibilidade de análise para essa questão foi levantada pela professora e pesquisadora Nilda Alves quando, em um artigo (ALVES, 2003), relata-nos seu aprendizado junto a estudantes enquanto assistia a um filme de Eduardo Coutinho, *O Fio da Memória* (1991). Naquele momento, ela percebeu que o discurso em defesa do profissionalismo docente poderia desconsiderar alguns pontos de nossa constituição.

Nas palavras de Alves (2003, p. 96):

O termo “tia” surge quando, na década de 1960, foi criada uma quantidade enorme de escolas nas grandes cidades. [...] A população pobre entra na escola e traz com ela o tratamento de respeito máximo que tem para com os mais velhos, que é o de “tia” e “tio”. A população negra, no Brasil, fez e faz uso desse termo “tia” atribuindo-o àquelas pessoas que respeita muito: a dona do “terreiro”, a melhor cozinheira, aquela que sabe curar. Esse tratamento “tia” é dado às pessoas pelas quais há o maior respeito.

Argumento que essa é uma possibilidade de analisarmos a questão. Até hoje, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, temos o maior número de professoras e, agora, alguns professores, sendo chamados/as de tias/tios. Não encontramos referência a essa denominação nos anos mais avançados da escolarização. Nos filmes, isso também se evidencia.

Ainda que professoras competentes e com saber constituído possam ser chamadas de tias, entendo que, na política cultural de identidade, esse chamamento pode contribuir para continuar apagando as marcas da profissão. Quando tomamos o chamamento “tia” sem problematizá-lo, deixamos de analisar os múltiplos significados que estão agregados a ele.

Nos filmes, essa nomeação pode ser analisada como algo que poderia garantir uma maior flexibilidade e afetividade nas relações entre professoras, diretoras e alunos. No entanto, tal nomeação borra as fronteiras entre o espaço doméstico e o profissional. Essa forma de significar o espaço profissional pode agregar pontos positivos, mas também pode contribuir para reiterar o apagamento da profissão. Além disso, questiono se o ato de nomear as professoras como tias asseguraria relações mais afetivas.

Vejamos como essas relações se estabelecem nas seguintes cenas de *Anjos do Arrabalde*:

Cena 1:

Carmo: *Oi, Seu Domingues! Tudo bem?*

Pipoqueiro: *Tudo bem, graças a Deus, tudo bem!*

[Em seguida, encontra a servente, que está varrendo as escadas.]

Servente: *Oi, Carmo! Tudo bem?* [As duas se abraçam, e a servente diz a Carmo para não se preocupar, porque ela mesma vai tomar conta do seu carrinho de frutas e verduras.]

Carmo entra na escola e vai direto para a secretaria. Lá encontra Cidinha, a secretária, fazendo tricô.]

Carmo: *Oi, Cidinha!*

Cidinha: *Oi, Carmo!*

Carmo: *A Iolanda tá aí?*

Cidinha: *Sim, na sala dela.*

[Carmo vai até a sala e conversa com a diretora. Na sala da diretora, há arquivos de aço, muitos papéis e, na mesa, um vaso com flores.]

Carmo: *Oi, Iolanda.*

Iolanda: *Até que enfim!* [Elas se abraçam forte.] *Olha quem está aí!* [Comenta ao pegar a filha de Carmo no colo.] *Mas ela está linda, hein? Cresceu tanto! E você, Carmo, vai ficar parada aí?*

[Carmo faz um gesto com a cabeça.]

Iolanda: *Vai ver as suas amigas, vai ver a sua turminha! A Lucinha fica aqui com a tia, não fica? Pode ir...*

[Carmo caminha pelo corredor, olha os trabalhos das crianças nos murais e vai até a sua antiga sala.]

Cena 2:

[Carmo leva a filha ao consultório da escola. A dentista está sentada, examinando um menino (negro, aproximadamente 10 anos).]

Carmo: *Oi, Lígia! Tudo bem?*

[...]

Carmo: *Escuta, Lígia, dá para você dar uma olhada nos dentes da Lucinha?*

Lígia: *Claro, senta aqui.*

[Nesse momento, entram na sala dois adolescentes (um menino negro e uma menina branca); os dois beijam e cumprimentam Carmo. Depois disso, Iolanda fala para Carmo:]

Iolanda: *Vem cá, tenho uma surpresa para você.*

Carmo: *Pra mim?*

[Iolanda leva Carmo para o pátio, e as crianças vibram de alegria. Rosa e Dália entram no consultório e assistem ao atendimento dado à menina.]

Essas cenas explicitam o borramento de fronteiras entre a escola e o espaço doméstico: a casa da professora integra-se ao espaço da escola, a filha é atendida no gabinete dentário da escola, as compras são guardadas pela servente, a diretora toma conta da filha da professora. Nos espaços da escola, são desenvolvidas atividades que não se relacionam com as funções de trabalho, como o tricô. Além do aspecto já analisado, de contribuir para a perda de *status* da profissão docente, essas relações podem contribuir também para que a nomeação “tia” encontre significado no espaço entre domesticidade e profissão.

Ainda que os processos de hibridização da nossa cultura possibilitem outras relações nos tempos e espaços da escola, a discussão levantada por Freire (1995) acerca da contribuição da nomeação “tia” para desprofissionalização da docência continua pertinente. Por exemplo, quando chamamos uma professora, uma

merendeira ou funcionária da limpeza de tia, enfatizamos que o termo “tia” pode se referir a qualquer pessoa, independentemente de sua profissão. Nesse sentido, entendo que esse modo de se referir à professora contribui para produzir efeitos na política cultural que não nos ajudam a representar o trabalho docente como uma atividade profissional.

Olhar para essas múltiplas possibilidades de significar o termo “tia” em diferentes contextos não nos exige de analisar o que isso significa no âmbito das políticas da nossa profissão. A partir dessas definições, é possível pensar que não existem acepções fixas e estritas que assegurem o mesmo sentido para nomear o trabalho docente. O que essa discussão possibilita é pensar que a multiplicação de sentidos possíveis para aquilo que se define como sendo a profissão docente pode estar interferindo nas formas de exercício da docência, além da questão da perda do *status* e da baixa remuneração, já abordadas anteriormente.

O que estou tentando argumentar é que, no Brasil, parece que estabelecemos outras formas de viver a docência e a afetividade. Parece que essa forma carinhosa de chamar o outro, embora carregada de aspectos que não auxiliam nossa afirmação do trabalho docente, pode possibilitar outras relações para o campo da educação. Parece que, no Brasil, desenvolvemos uma relação diferente com as crianças na sua educação, e isso estaria relacionado com o processo de chamar as professoras de tias, em um movimento para viver outras possibilidades de exercício da docência com os sujeitos infantis.

DaMatta (2000) vem estudando características de nossa constituição enquanto nação, as formas como nos constituímos Brasil. Ele mostra a dificuldade de vivermos os dualismos e, com isso, marca a intensidade dos processos hibridizadores em que nos constituímos:

Eu mesmo tenho repetido seguidamente que o Brasil não é um país dual onde se opera somente com a lógica do dentro *ou* do fora; do certo *ou* do errado; do homem *ou* mulher; do casado *ou* separado; de Deus *ou* Diabo; do preto *ou* branco. Ao contrário, no caso de nossa sociedade, a dificuldade parece ser justamente a de aplicar este dualismo de caráter exclusivo; ou seja, uma oposição que determina a inclusão de um racismo americano ou sul-africano, que nós brasileiros consideramos *brutal* porque no nosso caso tudo se passa conforme Antonil

maravilhosamente intuiu. Isto é, entre o preto e o branco (que nos sistemas anglo-saxão e sul africano são termos exclusivos), nós temos um conjunto infinito e variado de categorias intermediárias em que o *mulato* representa uma cristalização perfeita (p. 41).

Talvez assim possamos entender esse cruzamento entre o espaço público da escola e o espaço privado da casa. O mesmo autor, em sua análise, mostra a mescla de tais espaços na sociedade brasileira, em que a casa representa o espaço de aconchego ao qual outros indivíduos, mesmo não fazendo parte da família, se agregam, como os parentes, os empregados e os animais. Não podemos esquecer que tivemos no Brasil a prática comum de as escolas funcionarem no mesmo espaço da casa de professoras e professores. Talvez o termo “tia” possibilite congregar esse sentimento de aproximação afetiva.

Portanto, os estudos apresentados aqui incitam-nos a buscar outras possibilidades de análise para as representações dos filmes. Costa (1995, p. 259) já falava sobre a relação da afetividade com a docência: “Face à suposição de Larson (1989), de que o profissionalismo se recompõe conforme diferentes circunstâncias históricas, haveria a possibilidade de um profissionalismo que comportasse a afetividade não no discurso, mas nas práticas? Essa é uma questão que fica em aberto para futuras discussões”.

Diante dessa provocação da autora, pergunto: não estaria expresso nesse movimento – de nomear a professora de tia – uma forma de fugirmos da representação tão sisuda da professora, com óculos, cabelos presos, olhar severo e roupas escuras e compridas, que assustaria as crianças? E, no lugar dessa rigidez, não seria possível que as representações docentes considerassem tanto a relação carinhosa e afetiva da professora com seus/suas alunos/as quanto o profissionalismo docente?

Penso que esse argumento se instala no mesmo princípio do anterior: supor que o “travestismo discursivo” ou a “proteção lingüística” possam propiciar transformações. Retomo aqui o argumento sobre a necessidade de mudança na representação. Chamar a professora de tia não garante que as relações que se estabelecem no processo pedagógico sejam mais afetivas e que haja um

comprometimento dos docentes com os/as estudantes. Se nossas pedagogias permanecerem atreladas à concepção de sujeito criado pela Modernidade, os nomes podem continuar mudando, mas a escola se manterá atrelada a uma mesma matriz de sentido.

É desta forma que acredito ser necessária a constituição de um campo de saber mais consistente na formação docente, onde essas e outras discussões possam ser contempladas. Não teremos um/a profissional que possa problematizar diferentes formas de denominação se esse campo não estiver solidamente edificado sobre conhecimentos que nos possibilitem considerar os múltiplos aspectos envolvidos nessa questão. A resignificação e fortalecimento desse campo de saber contribuem também para o reconhecimento de nossa profissão.

Penso que tanto a afetividade quanto o profissionalismo não se excluem entre si. Ao analisarmos as relações que se estabelecem na nossa profissão docente, com todos os seus atravessamentos, talvez seja possível ampliar nossa compreensão da afetividade no campo profissional, como uma professora que não se vê expropriada do conhecimento, mas reconhecida pela sua profissão e autorizada a ocupar outras relações com seus/suas aluno/as. A afetividade de um/a professor/a na relação com seus/suas alunos/as esgota-se em palavras carinhosas? Qual o sentido do afeto nas relações pedagógicas? Passar a mão sobre a cabeça do/a aluno/a, dizer palavras carinhosas assegura respeito, cumplicidade e comprometimento que precisamos ter pelo saber do/a aluno/a? Ou a afetividade estaria relacionada com fazer intervenções e não desistir de ensinar? Desafiar sempre mais, entrar no jogo de ser ensinado e de ensinar? Seria a contaminação com o outro, com os saberes do outro, com a vida do outro?

As questões apontadas por Carvalho (1994), quando ela refere alguns de seus aprendizados numa escola durante sua pesquisa, talvez ajudem-nos a pensar sobre essas perguntas e agreguem outras à discussão:

Esse modelo feminino de prática docente traz em seu bojo as referências do universo doméstico, as únicas ou, pelo menos, as mais importantes, para a maioria das mulheres que se tornam professoras. É a partir da maternagem que elas pensam suas relações com os alunos, a partir do trabalho doméstico que encaram a escola, é tendo por base as relações

familiares que se colocam no interior da instituição escolar. Será essa “confusão” entre o público e o doméstico sempre e necessariamente um erro ou um problema a ser superado? A despersonalização das relações entre educadoras e delas com os alunos, conforme pude observar nas séries ginasiais da Escola “Gardini”, não terá algo a aprender com a postura maternal de suas colegas do primário? O que sabemos realmente sobre o uso que essas professoras fazem na sala de aula de seu aprendizado informal para a maternagem, o trabalho doméstico e a vida familiar? Como esse aprendizado se articula com os conhecimentos formalmente adquiridos nos cursos de magistério e pedagogia? Não será necessário compreender as formas de organização de seu trabalho e as práticas pedagógicas que efetivamente adotam antes de condená-las por incompetência técnica? (p. 97).

Problematizar essa forma de nomear a professora nos filmes permite-nos questionar a relação de afetividade que desenvolvemos na docência. Essa é uma questão que aqui apenas discuto como significando a “feminização do magistério”, mas que precisa de um maior investimento de pesquisa.

Pensar em como as professoras são nomeadas pode indicar outros significados que temos construído para a identidade docente na contemporaneidade. Se aceitarmos que o “hibridismo tem o mérito de minar as formas binárias de pensar a diferença” (HALL apud CANCLINI, 2003a) e que “é a forma como o novo entra no mundo” (RUSHDIE apud HALL, 2003), temos de nos perguntar sobre os significados dos modos de nomear as professoras. Nesse processo, precisamos ter presentes as ciladas com que muitas vezes nos defrontamos ao lidar com a diferença (PIERUCCI, 1999).

Como entender a diferença em um espaço de hibridização sem cairmos no relativismo nem na celebração? Podemos assegurar em nossas práticas que a diferença seja entendida como produtiva de múltiplos significados? Temos observado o entorno que produz a diferença mais do que a própria diferença? Procuramos situar as condições de possibilidade que produzem a diferença? Temos conhecimento de que poderão advir dos cruzamentos não apenas ações de inclusão, mas também a produção de hierarquizações e in/exclusões?

Pensar que a diferença pode armar ciladas resguarda-nos de assumirmos um discurso de sua celebração, o que é tão segregador quanto o discurso que a nega. Temos de estar alerta, não há como definirmos *a priori* uma forma para operarmos

com a diferença. A homogeneização das formas apaga a diferença, mas a pluralidade das formas também pode nos atirar no espaço apolítico de nada ter a reivindicar, pois tudo é diferença. Gostaria de analisar a diferença nesse espaço de transitoriedade e indecidibilidade do hibridismo, como processo contingente e possibilitador para que os sujeitos habitem muitos lugares e carreguem marcas dessas viagens. Gostaria de apresentar aqui uma forma de operar com a diferença que penso ser produtiva para quem vive processos intensos de hibridização e para aqueles que sobre si têm construído a representação de uma cultura mais inclinada a viver processos de hibridização. Refiro-me ao posicionamento de Veiga-Neto (2004), ao apresentar alavancas para pensar a diferença a partir de Nietzsche e Wittgenstein. Mais precisamente, quando ele explica o pensamento genealógico sobre a diferença:

O pensamento genealógico sobre a diferença implicará assestar nossas ferramentas analíticas não propriamente em cima da diferença, mas sim no seu entorno. É ali que se encontram as condições de possibilidade para que todo um conjunto de formas de pensar e práticas correlatas — que, ao mesmo tempo que agrupam, separam; que tanto incluem quanto excluem — se estabelecessem de forma aparentemente tão natural e provocassem os efeitos que hoje provocam (p. 143-144).

É essa forma de operar que penso ser produtiva para pensarmos a diferença nas práticas sociais, especialmente naquelas produzidas em espaços que vivem processos intensos de hibridização. Talvez essa intensa busca pela definição final da diferença seja justamente o que se desloca nesses processos. Os processos hibridizadores produzem muitas outras possibilidades para a diferença. Ao colocar em ação os movimentos de tradição e tradução, negociam formas de viver a diferença. Na tradição, são identidades mais apegadas a uma suposta origem e busca pela autenticidade; na tradução, buscam-se formas mais flexíveis, que se deslocam dessa busca da origem e da autenticidade. As traduções conservam as marcas dos espaços e tempos em que se gestaram, embora já não sejam mais nem expressão do que viveram, em um lado, nem expressão, do outro — são identidades traduzidas.

Outras possibilidades podem ser produzidas — é o que tão instigantemente nos desafia a pensar Veiga-Neto (2004) quando nos apresenta, no final do texto referido, algumas provocações para serem levadas adiante. Ele usa a metáfora da ponte e tece

sobre ela muitas possibilidades de trânsito para que ainda outras possibilidades possam ser operadas no processo de tradução. Entre elas, destaco uma para encerrar este momento do texto: “a ponte não funciona como um vaso comunicante, pois as partes ligadas não se identificam, isto é, nem se igualam, nem se homogeneízam” (p. 144). Essa análise possibilita-me reafirmar o desafio constante que é viver os processos de tradução cultural.

CAPÍTULO 5 - A ESCOLA NO CINEMA BRASILEIRO: O LOCAL E O GLOBAL

A identidade cultural de nossos povos só poderá continuar a ser narrada e construída nos novos relatos e gêneros audiovisuais se as indústrias comunicacionais forem controladas por *políticas culturais de integração latino-americana* capazes de assumir o que os meios de massa têm de (e fazem com) a cultura cotidiana da gente, e capazes também de envolver explicitamente o sistema educativo na transformação das relações da escola com os campos de experiência que configuram as novas sensibilidades, as novas linguagens e as escrituras informáticas (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.75- 76).

A escola nos filmes brasileiros

O sonho do fortalecimento da indústria cinematográfica brasileira tem alimentado as expectativas dos empresários do cinema. Nos anos 50¹⁴⁵, a Companhia Cinematográfica Vera Cruz, por algum tempo, nos fez sonhar e acreditar na possibilidade de vir a transformar-se em uma Hollywood. Agora, mais de 50 anos depois, ela ressurgiu abrindo seus amplos estúdios de São Bernardo do Campo, comprometida a filmar, nos próximos cinco a dez anos, uma série de dez produções internacionais. Diante disso, a prefeitura de São Bernardo do Campo sente-se segura com o arrendamento dos estúdios. O que estaria em jogo em relação aos motivos que levam empresas internacionais a investirem em filmagens no Brasil?

¹⁴⁵ “Nos primeiros quatro anos da Companhia, foram produzidos no interior paulista 18 longas [que concorriam] estética e tecnicamente com os filmes internacionais” (LERINA, 2004, p.6).

A principal vantagem para a produtora americana, com certeza, é a redução de custos. “Uma produção do porte de *The Genesis Code* custaria o triplo nos Estados Unidos, observa César Bargo Perez, do departamento de marketing da *Cash*. O câmbio é a favor dos americanos e o custo de praticamente tudo, da alimentação ao aluguel de câmeras, é sensivelmente menor. A distribuição e divulgação está a cargo da *Warner Brothers*, que se comprometeu a gastar um orçamento de US\$20 milhões com o lançamento do filme (BARBOSA, 2004, s.p.).

Início este capítulo narrando esse fato que nos possibilita pensar mais intensamente nas estratégias de poder empregadas pelo mercado e na complexidade das relações culturais. O mercado não se restringe ao espaço local, mas propaga-se por muitos e longínquos países. Isso mostra-nos o quanto o governo da cultura, e através da cultura (HALL, 1997b), se dá intensamente articulado com as condições de produção das mercadorias que serão ofertadas nesse “supermercado global” (MATHEWS, 2002). A indústria cinematográfica também não fica fora das estratégias de regulação. As produções brasileiras são desvalorizadas frente a outras produções estrangeiras por inúmeras condições: não tanto pela sua suposta falta de qualidade quanto por integrar a parcela dos países que não conseguem produzir e distribuir os filmes para que possam competir com a fabulosa indústria de Hollywood. Em outros termos, essa situação é produzida pela política cultural que se estabelece entre as cinematografias que disputam espaço nesse cenário global.

Uma das formas de entender esse processo leva-nos a examinar a situação da indústria cinematográfica nacional em seus processos de regulação e desregulação, de governo da cultura e através da cultura. Isso significa analisar a política cultural que envolve não apenas o fazer cinema brasileiro e distribuí-lo, mas a criação de platéias que estimulem a sua produção.

Com os anos Collor, o cinema brasileiro enfrentou sua maior decadência em termos de produção e distribuição. Em 90/91, ocupava menos de 1% das salas de exibição; nos meados da década de 90, a produção voltou a crescer devido às leis de incentivo à cultura; entre 97/98, chegamos a 5% das salas de cinema; e em 99 os filmes já ocupavam 8% das salas de cinema. Em 2003, a participação do cinema nacional cresceu 170%, e os filmes feitos aqui foram responsáveis por 21% do faturamento e do público nos cinemas. Dos 30 filmes brasileiros lançados em 2003, 14

entre os 15 de maiores bilheterias tiveram os estúdios hollywoodianos como co-produtores e distribuidores, graças à Lei do Audiovisual. Essa lei assegura que 70% do Imposto de Renda devido pelos estúdios sobre a remessa de *royalties*¹⁴⁶ pode ser convertido em investimento de co-produção de filmes brasileiros (CIAFFONE, 2004).

Se, por um lado, a produção dos filmes nacionais ainda é muito restrita para que tenhamos uma diversidade de temas explorados¹⁴⁷, por outro, o cinema brasileiro tem se mantido mais atrelado a uma multiplicidade de formas, produzindo hibridizações de clichês representativos, por exemplo, entre civilizados e bárbaros, colonizadores e colonizados, em que as representações se dão de forma cada vez mais matizadas, múltiplas e diferenciadas.

Acredito que estamos livres das dicotomias, das imposições arbóreas, das ditaduras de um perfil único, de um retrato fixo estereotipado. Não há mais lugar para comentários como o do Festival de Cannes, onde, de acordo com Ruy Guerra, o “*Estorvo*” foi julgado “não representativo do Brasil”, por afastar-se do clichê tão reconhecido e até esperado no exterior. O Brasil está cada vez mais bem representado nas produções cinematográficas. Por outro lado, é claro que estamos ainda longe de uma produção ideal que inclua mais filmes autônomos, reflexivos, filmes que inovem linguagens específicas e que explorem melhor as potencialidades das novas tecnologias (ARAÚJO, 2003, p. 115).

Com isso, não estou assumindo, junto com a autora, que exista uma representação ideal e única de cinema brasileiro. O que pretendo destacar são as complexas relações de uma política cultural em que se produzem representações estereotipadas, assumidas como marcas da cultura brasileira, embora não dêem conta da multiplicidade de identidades. Além disso, saliento que diversos grupos sociais questionam essas mesmas representações, reivindicando seus direitos de representar e ser representados.

¹⁴⁶ Parte dos lucros sobre os quais incide o imposto de renda que os estúdios pagam ao governo. Essa política cultural está em plena discussão com o atual ministro da cultura, Gilberto Gil, no governo do presidente Luiz Inácio da Silva. Parece que uma nova política cultural entrará em cena, ainda neste governo, com o objetivo de ampliar as chances de competição do produto cinematográfico nacional.

¹⁴⁷ Embora atualmente a situação já nos possibilite melhores expectativas com as produções que tivemos nos últimos anos, é extensa a lista de temas inexplorados pelo cinema brasileiro.

Até aqui, anunciei brevemente algumas das relações que se produzem na articulação do cinema brasileiro com o cinema produzido em nível global. Dentro da política cultural que envolve o mercado cinematográfico, argumento que a política cultural que agrega diferentes filmografias não é um terreno que se apresenta sem tensões. Nesses processos, grupos sociais posicionados hierarquicamente disputam espaços de representação na interconexão com as representações produzidas pelas filmografias de outras nacionalidades. A hibridização cultural nos produz com marcas que significam a nossa terra, a nossa gente, matizadas no caldeirão cultural do já referido “supermercado global” de representações identitárias.

Nesse contexto, são produzidos os filmes brasileiros. Considerando o material analisado, é possível perguntar, nessa mesma direção: o que nos identifica como escola brasileira? Quais são as marcas do local e do global? Como o local e o global se articulam nas cenas fílmicas sobre a escola? É possível essa denominação, “escola brasileira”, nas condições culturais em que vivemos nesses tempos de intensa globalização? Parodiando Mathews (2002), quais são os efeitos do “grande supermercado global” nas representações de escola e trabalho docente?

O exercício de análise desenvolvido permite-me afirmar que a escola não é uma temática central nos filmes brasileiros. Ela aparece compondo parte de outras histórias. Nesse sentido, Duarte (2002a, p. 86) comenta: “Essa temática não encontrou eco em nossa produção cinematográfica: temos pouquíssimas obras desse tipo no Brasil”. Cita duas produções, *Das Tripas Coração* e *São Bernardo*, e continua: “[...] mas não podem, sob nenhum aspecto, ser classificados como ‘filmes de escola’, pois sua estrutura narrativa está longe de ser parecida com a adotada pelos que se enquadram nesse formato” (p.86).

Pretendo analisar, neste capítulo, alguns deslocamentos e manutenções das representações, considerando a não-centralidade da escola nos filmes. Se aceitarmos que a hibridização mina as formas binárias de pensar a diferença, perceberemos o quanto essa condição contribuiu para produzir deslocamentos nas representações hegemônicas de escola. Mas o que acontece quando há manutenção dessas representações? Como podemos analisar esse processo tendo em vista as narrativas

que proclamam esta cultura como mais inclinada aos processos de hibridização cultural?

No filme *O Cangaceiro*, vemos uma sala de aula pequena e muito simples. As classes são de madeira; o quadro-de-giz está posicionado bem no centro da parede principal, que fica de frente para os alunos; ao lado, vemos o globo e, sobre o quadro-verde, um crucifixo; a mesa da professora está situada ao lado do quadro; na parede, há cartazes expostos. No filme *São Bernardo*, as classes são compostas por bancos e mesas conjuntas em que os alunos ficam presos a seus lugares. Em *Parahyba Mulher Macho*, uma escola de pescadores é representada: uma pequena casa com o teto de palha, estruturas de bambu, chão batido, rodeada por coqueiros; compondo o espaço interno, bancos compridos e uma mesa grande; à frente, uma placa de madeira onde se lê: *escola da colônia*.

Vêm-se aí imagens sobre a arquitetura escolar recorrentes em muitos dos filmes analisados. Estariam essas representações restritas apenas aos filmes brasileiros? Prédios simples, construções em alvenaria ou madeira. Poucos filmes brasileiros representam a escola com os prédios característicos dos “templos do saber”,¹⁴⁸ tão comuns nos filmes hollywoodianos e de outras nacionalidades. Escadas e corredores são pouco visíveis, o que mais aparece são a própria sala de aula, o pátio ou a rua.

Foi durante esta pesquisa que percebi que as representações hegemônicas de escola são recorrentes tanto nos filmes brasileiros quanto em filmes de outras nacionalidades. Fui instigada a continuar a investigação procurando por algumas possibilidades de análise sobre como essas representações, em seus mais variados matizes, têm sido naturalizadas como a “verdadeira” representação de escola. Se a escola não foi desde sempre assim, se essa escola que conhecemos foi uma invenção

¹⁴⁸ “Templos do saber”, expressão usada para identificar as representações de escolas tradicionais em que a arquitetura clássica se mantém, a suntuosidade dos prédios e a proximidade com a natureza são constantes, além do tradicional som do sino da igreja (FABRIS, 1999). Esses “templos do saber” são locais onde os iluminados estão se preparando para a vida, isolados do mundo e na companhia de mestres que vivem o magistério como um sacerdócio, de forma celibatária. Essas representações são comuns em filmes hollywoodianos, como *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), *O Clube do Imperador* (2002), *O Sorriso de Monalisa* (2003), entre outros.

da Modernidade, o que faz com que o quadro-de-giz, as classes e as carteiras tenham sobrevivido como representações tão recorrentes e legitimadas da pedagogia escolar?

Num primeiro exercício, procurei examinar tais representações considerando a não-centralidade da temática da escola nos filmes analisados como uma possibilidade de justificar essa recorrência. Nesse sentido, argumento que a multiplicidade dos temas abordados nos filmes contribuiria para manter a escola naqueles lugares mais recorrentes na cultura (salas de aula com mesas e carteiras enfileiradas, quadro-de-giz, mapas, globos, entre outros), uma vez que ela não é o foco principal dos filmes.

Isso leva-me a abrir um parêntese. Ao mesmo tempo em que a não-centralidade da escola como temática desses filmes contribui para a manutenção das representações hegemônicas de escola (uma vez que os filmes colocam em cena justamente as que mais circulam no social), possibilita também outras representações¹⁴⁹ (pela abordagem de temáticas que não estão usualmente presentes em filmes de escola).

Esse paradoxo mostra-nos a complexidade e as ambigüidades das misturas, dos cruzamentos culturais em que nos constituímos, dos traços que se mesclam, das articulações entre cultura local e cultura global. A hibridização é um conceito útil para interpretar as relações de sentido construídas nas misturas, muitas vezes sentidos contraditórios, movimentos de trânsito e provisoriedade, de entrar e sair, que possibilitam também mostrar o que contêm de desgarre os movimentos de resistência nesse processo (CANCLINI, 2003b).

Chamo a atenção para o fato de que, ao pensar os processos de hibridização, é preciso cuidar para não apenas louvá-los, mas analisá-los. Eles contêm as ambigüidades e complexidades dos encontros culturais, não produzem só enriquecimento, mas, muitas vezes, perdas, exclusões e continuidades (BURKE, 2003). O poder, ao circular nos cruzamentos, vai produzindo um campo conflituoso onde múltiplos significados disputam espaço. Os processos de hibridização precisam

¹⁴⁹ Essas foram representações já analisadas no Capítulo 4, em que mostro como as professoras rompem padrões principalmente quanto ao gênero e à sexualidade.

ser problematizados permanentemente, pois se, por um lado, questionam os binarismos, por outro lado, também produzem exclusões.

Encerrado o parêntese, voltemos ao argumento da não-centralidade da escola nos filmes para justificar a recorrência de certas representações de escola e trabalho docente, aquelas que são consideradas hegemônicas.

Quando meu olhar voltou-se para os filmes hollywoodianos nos quais a temática da escola é central, observei também tal recorrência. Embora sendo categorizados como filmes de escola, em que ela é protagonista, os filmes hollywoodianos também conservam representações hegemônicas. Mapas, bandeiras, globos, relógios, salas de aula com mesas e carteiras de madeira onde se agrupam até três alunos/as são comuns. A imagem mais recorrente e legitimada como representativa de uma sala de aula que encontrei, tanto nesta pesquisa quanto na desenvolvida anteriormente por mim (FABRIS, 1999), foi a professora ou professor na frente ou ao lado de um quadro-de-giz. Desse modo, o argumento da não-centralidade da escola nos filmes, para justificar a recorrência daquelas representações hegemônicas, mostrou-se insuficiente.

Nesse sentido, tenho elaborado outros argumentos para entender as manutenções das representações de escola e trabalho docente nos filmes analisados. Assim, percebo a necessidade de rever o processo de constituição da escola moderna para que possamos analisar a tradição pedagógica moderna e seus cruzamentos na versão brasileira de escola, tendo como foco as representações produzidas nos filmes brasileiros analisados. Tomo principalmente a constituição da escola moderna com seus processos de disciplinamento, em especial no que se refere àquelas questões que problematizam a crise da escola, quer por seu anacronismo, quer por estarmos vivendo em uma sociedade que alguns autores vêm nomeando como sociedade de controle.¹⁵⁰ Vou encontrar em Kant (2002), seguindo indicação de Veiga-Neto (2000b), alguns princípios da gênese da escola moderna quando ele diz: “As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que

¹⁵⁰ Para uma detalhada discussão sobre a sociedade de controle e sua relação com o disciplinamento escolar, ver a análise de Veiga-Neto (2000b). Também sugiro autores que trabalham mais especificamente com o tema da sociedade de controle (DELEUZE, 1992; HARDT, 2000; HARDT; NEGRI, 2004).

aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (p.13).

Salta aos olhos o quanto a escola moderna, tão amplamente analisada por autores como Veiga-Neto (2000b), Varela (2002), Varela e Alvarez-Uría (1992), a partir de teorizações sobre os processos disciplinares da modernidade (FOUCAULT, 1996b), se parece com hospitais, hospícios e penitenciárias. Por que justamente são essas instituições que permanecem sendo representadas de modo tão anacrônico?

Considerando essa questão, entendo que a governamentalidade¹⁵¹ neoliberal produz uma aliança com a escola, aliança essa tão produtiva, tão eficiente e tão eficaz com todo o seu ritual de tempos e espaços que, embora com todas as transformações comuns à pós-modernidade, propicia que a escola se mantenha ainda como um *locus* privilegiado para a manutenção do governo¹⁵² das pessoas e delas sobre si mesmas. Nesse processo, a manutenção dos tempos e espaços vem assegurar os rituais que preservam a escola como uma perfeita máquina de ensinar. Conservar rituais, tempos e espaços, seriações, hierarquizações contribui para assegurar a manutenção desses sentidos produzidos pela tradição pedagógica moderna.

É preciso considerar também que o poder está hoje, nas condições da sociedade de controle, assumindo outras formas, mais sutis, mais refinadas e mais produtivas, que também visam à disciplina. Por outro lado, a escola parece operar ainda desconsiderando essas relações espaço-temporais contemporâneas, reiterando as relações gestadas na escola da modernidade. Além disso, a ela ainda é atribuída a função de oportunizar aos indivíduos ascensão social. É nesse sentido que afirmo que essa instituição pode ser considerada anacrônica. Isso talvez explique a propalada “crise” da escola. Concordo com o que diz Veiga-Neto (2000b) quando argumenta

¹⁵¹Entendo por governamentalidade a razão ou tática de governo expressa por uma racionalidade governamental que privilegia a economia e que faz da população o seu principal objeto. Hoje, essas táticas estão cada vez mais inscritas em uma lógica neoliberal. A escola tem desenvolvido uma aliança produtiva com a governamentalidade neoliberal para assegurar a manutenção dessa forma de normalização das sociedades (VEIGA-NETO, 2000c).

¹⁵² Ao optar pela expressão “governo”, sigo a sugestão proposta por Veiga-Neto (2002), que diferencia governo de Estado (municipal, estadual, federal) de governo numa acepção foucaultiana. Para este último, sugere o uso da palavra “governo”, num sentido mais amplo do que o anterior, para referir-se à ação ou ato de governar, conduzir as condutas, governar a si e aos outros.

que, assim como Kant foi um filósofo do seu tempo, nós precisamos considerar na contemporaneidade as novas relações espaço-temporais para reinventar os espaços e tempos da escola.

Assim, passo a mostrar como, nos filmes brasileiros analisados, as representações de escola e trabalho docente coincidem com muitas práticas da escola moderna. Na arquitetura escolar, mantêm-se as estruturas mais simples, não aparecendo tão intensamente os “templos do saber”, o que pode estar evidenciando as características do meio social – vilas e periferias – em que se inserem muitas dessas escolas. Podemos observar ainda que há uma reiteração das relações espaço-temporais reguladas pelo poder disciplinar, considerando, por exemplo, as cenas acerca da organização do espaço das salas de aula e aquelas onde a cópia, a repetição e os exames estão presentes.

Vejamos alguns exemplos: a manutenção de uma representação de pedagogia, através da cópia, da repetição, da prova e da punição, está presente no filme *Meu Pé de Laranja Lima*, quando, durante uma aula, com os/as alunos/as sentados/as, a professora pronuncia as sílabas e pede que eles/elas repitam:

Professora:

B...com...A...BA

B...com...E...BE

B...com...I...BI

B...com...O...BO

B...com...U...BU

Vamos de novo... B...com...A...BA

Nesse mesmo filme, de frente para o quadro, em plano geral, Zezé está escrevendo uma frase no quadro. Ao terminar, a professora comenta:

Professora: *Muito bem, Zezé! Vocês viram? Logo o menorzinho da turma. Agora, todos vão copiar a mesma frase vinte vezes.*

Em *Menino Maluquinho. O Filme*, na cena em que a professora se vira para o quadro-de-giz e começa a escrever “*Para casa de Matemática*”, ao ficar de costas para a turma, os/as alunos/as jogam, entre si, várias bolinhas de papel (ouve-se um som de

tambores, quase que acompanhando o ritmo da bagunça feita pelas crianças). A professora volta-se para os alunos (todos param de jogar as bolinhas, a música também pára) e diz:

Professora: *Vamos, pessoal! Quero ver todos corrigindo os exercícios.*
[Ela parece não perceber nada.]

Essa mesma cena repete-se por mais duas vezes até que a professora, alterada, fala em tom de voz alto com os/as alunos/as:

Professora: *Chega! Prova escrita para todo mundo.*
Turma [em coro]: *Aaaaaaaaaah!*

Após esses exemplos, temos que refletir sobre os sentidos que eles produzem. Como temos incorporado a prática pedagógica da cópia, da repetição e das práticas mais autoritárias na educação? Se quisermos analisar essas práticas no contexto brasileiro, basta que nos reportemos para o *Ratio Studiorum* e para as pedagogias que se desenvolveram no Brasil durante nossa história de colônia, monarquia e república. A tradição pedagógica brasileira, intensamente vinculada à tradição europeia de educação, vai propor desenvolver essas marcas. Estaria eu aqui argumentando que a tradição é negativa? Ou, ainda, que a “solução” seria lançar mão da tradição?

Para responder essas questões, recorro a dois argumentos de Giddens (2003). Discutindo a noção de tradição, ele afirma ser esta necessária para uma sociedade e que é preciso entendê-la, também, como uma invenção. Como tal, a tradição pode ser reinventada, desde que vivida de maneira não-tradicional, com disposição para o diálogo com outras tradições.

Aprendemos com isso que não podemos nos tornar reféns das representações hegemônicas que são tomadas como “mais verdadeiras”, devendo ressignificá-las. Qual o problema em manter rituais na escola? Em usar o quadro e o giz para ensinar, por exemplo? Nenhum! No entanto, temos de problematizar seu uso, bem como o das demais tecnologias.

Em Fischer (2001a, p. 54), vou buscar reforço a esse argumento:

Embora os meios tecnológicos de comunicação e informação se transformem, diariamente, em meios cada vez mais aperfeiçoados, pode-se dizer que as possibilidades de criação, em cada um deles, jamais se esgotam. Criar através da velha e boa tecnologia da palavra escrita, por exemplo, permanece como uma prática não só desejável, como necessária nestes tempos em que vivemos. Saber escolher um ângulo, um olhar, uma sombra, uma luminosidade, para fazer uma bela foto, continua sendo uma possibilidade real de aprendizagem, mesmo que já se tenha inventado a foto digital.

As tecnologias não garantem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, o uso do computador pode transformar-se em uma metodologia vazia, em que não se problematizam os conteúdos, sendo simples apresentação ilustrada das informações da aula.

Argumento com Giddens (2003, p. 50) que, por um lado, “a idéia de tradição, é ela própria uma criação da modernidade”. Mas, por outro lado, essa invenção desfaz-se com facilidade. Por exemplo, quando pensamos na escola, parece que esta sempre existiu da forma atual – sua arquitetura, suas práticas, seus rituais e símbolos. Naturalizamos uma representação, desconsiderando sua invenção e, portanto, sua característica de mutabilidade.

Nesse sentido, as representações de escola nos filmes analisados reiteram essa naturalização de diferentes maneiras. Nesta seção, discutirei ainda outros três modos de representar a escola que a amarram à tradição pedagógica já discutida contribuindo para a manutenção e naturalização de suas representações, quais sejam: escola como instituição que assegura o futuro das crianças; ausência do poder público e da comunidade no espaço escolar; e escola como instituição redentora.

Se o cinema hollywoodiano privilegia, em seus filmes, cenas escolares com alunos/as adolescentes como forma de interpelar o grande público, esse não é o caso da filmografia brasileira, que não apresenta esse endereçamento. Nos filmes brasileiros analisados, a dupla mulher/professora e criança é mantida. Penso ser essa uma forma de reforçar a crença na escola como uma instituição que assegura o futuro das crianças e de amarrá-la à tradição, além de reforçar um campo de significação

que se produz com mais intensidade nos filmes, que é a feminização do magistério. Não podemos esquecer que a feminização do magistério é mais intensa nos primeiros anos escolares. No contexto desta pesquisa, a dupla professora-criança é uma das estratégias que os filmes utilizam para reforçar discursos que intensamente colocam a mulher/professora como a pessoa “naturalmente” talhada para exercer a docência.

As escolas dos filmes são também representadas como solução para os problemas sociais, como, por exemplo, a fome, no filme *O trapalhão e a luz azul* (1999):

Pedrinho: *Queria ser despedido da minha escola também.*

Didi: *Não fala isso, cara! A escola é muito importante. Se eu tivesse estudado, não estaria passando essa fome que eu passo de vez em quando.*

Tuta: *Didi, eu gosto! Eu adoro a escola!*

Aqui, vemos Didi (Renato Aragão), personagem principal do grupo Os Trapalhões, proclamando a importância da escola. Na ordem do discurso, essa é uma estratégia importante para que as verdades se estabeleçam com legitimidade. Quando crianças, jovens e adultos assistem aos filmes dos Trapalhões¹⁵³; em meio às trapalhadas e ao humor, aprende-se sobre como a escola é importante para não se passar fome na vida. Ela é exposta como garantia de um emprego melhor. O personagem principal do filme, ao ensinar sobre a importância da escola, vai contribuindo para reforçar essa representação.

Podemos nos reportar, ainda, à noção de aperfeiçoamento humano indicada por Kant (2002, p. 16) quando se refere ao sentido da educação: “Talvez a educação se torne sempre melhor a cada uma das gerações futuras, dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação”. A tradição kantiana de educação é mantida. A escola é reafirmada como o lugar onde o aperfeiçoamento humano só pode ser conseguido através da educação.

Ao analisarmos as representações hegemônicas de escola nos filmes brasileiros, poderíamos tomá-las como uma forma de resistência à homogeneização que a

¹⁵³ Para maiores detalhes sobre a produtividade dos programas televisivos que usam o humor, indico a pesquisa de Neuls (2004).

globalização poderia estar nos levando a assumir. A manutenção da tradição, como forma de resistência, leva-nos a atribuir outros sentidos ao global¹⁵⁴. Ao manter a tradição, esses filmes contribuem para reiterar a fé na escola como um valor universal, mas isso não garante que as relações sociais que nesses espaços são desenvolvidas sejam mais democráticas ou tenham maior significação para os indivíduos que as vivem. Por exemplo, no filme *Sarafina! O Som da Liberdade* (1992), a professora Mary Masembuko (Whoopi Goldberg) é representada em uma sala de aula, ao lado de mapas, quadro-negro e demais materiais comuns de uma sala de aula. Mas as relações que ali se estabelecem com seus alunos são de intenso exercício do pensamento, de reflexão e análise da situação política de seu País, a África do Sul.

Nem a disposição das classes uma atrás da outra, nem os exercícios pedagógicos marcados pela tradição moderna de educação nos asseguram práticas mais democráticas, menos disciplinadoras ou mais significativas, embora possamos preferir formas que facilitem outras interações.

Compartilho com Gore (1994) sua opinião quando analisa os fascinantes desafios advindos das relações entre os estudos foucaultianos e a educação, especialmente quando ela se compromete a demonstrar como a posição defendida por Sawicki (apud GORE, 1994, p. 9) é importante no campo da educação quando afirma que: “Nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica”. É nesse sentido que os processos de hibridização precisam ser analisados – como discursos muito particulares que constituem os sujeitos, os quais vivem processos culturais que se mesclam, se hibridizam. São, portanto, dependentes das condições históricas que os constituem, de regimes de verdade que lhes dão existência e legitimidade.

Outro movimento que amarra a escola à tradição refere-se ao modo como ela é representada: como compromisso da comunidade escolar, que vai assumindo cada vez mais as responsabilidades e deposita na escola uma fé incondicional como

¹⁵⁴ Podemos observar isso nas análises desenvolvidas nesta tese quando abordo mais detalhadamente os marcadores sociais, como raça/etnia, gênero, sexualidade e classe social, que significam a escola e o trabalho docente nos filmes brasileiros, posicionando-os como pertencentes a uma cultura brasileira.

responsável pela segurança de um futuro melhor. Parece que esse também é o entendimento da sociedade brasileira, em que a escola sempre é defendida como um bem social, como podemos ver nas cenas dos filmes analisados. A depredação da escola não se dá pelos/as alunos/as, nem pela comunidade escolar, ela sempre vem de fora da escola. Na cena do filme *Anjos do Arrabalde*, podemos ver como a escola brasileira é narrada pelos/as alunos e pela televisão:

Cena 1:

[Em plano próximo, a repórter – mulher branca, aproximadamente 30 anos – aproxima-se e começa a narrar a notícia:]

Repórter: *Amarildo, 16 anos... Os dois estudavam na mesma classe, na 5ª série, e moravam na mesma rua, na periferia de Guarulhos, a 20 Km de São Paulo. Ontem, Amarildo fez 16 anos, a família esperava por ele para comemorar o aniversário. As aulas tinham terminado mais cedo, e os alunos da 5ª série estavam por aqui. Segundo testemunhas, por essa hora, passavam dois homens armados, não roubaram nada de ninguém, simplesmente atiraram. Os tiros atingiram cinco estudantes, Cláudio e Amarildo morreram na hora. As marcas da violência estão por todos os lados: sangue no chão e tiros nos muros e no portão. A morte dos estudantes revoltou todo o bairro. Sem encontrar os culpados, a população responsabilizava a própria escola.*

[Nesse momento, a câmera mostra várias pessoas e alunos/as transitando pelo pátio da escola; logo depois, outra imagem: três jovens, usando cadeiras das salas de aula para quebrar os vidros das janelas].

Repórter: *Assustados, alguns alunos choram os colegas mortos e pedem que a escola seja poupada.*

[Em primeiro plano, são mostradas várias crianças e uma das mães dos meninos que foram baleados; todos, muito emocionados, questionam o revoltante acontecimento.]

[Entre as crianças, um menino branco, de aproximadamente 12 anos, desabafa para a repórter:]

Menino [chorando]: *Eles não podem fazer isso com a gente, com a nossa escola. É nosso futuro! Mataram dois colegas nossos aqui na porta.*

[A repórter encerra a notícia, dizendo:]

Repórter: *Com a morte destes alunos, a polícia de Guarulhos tem agora para investigar 50 novos homicídios.*

Essa é uma das várias cenas em que a escola aparece sempre valorizada pelos alunos e alunas e sofrendo a depredação e ações violentas da sociedade. A escola, nesses filmes, funciona como um espaço de redenção dos problemas sociais e de garantia para a ascensão social. Desse modo, nos filmes, a escola é também representada como redentora, aquela instituição encarregada de “tirar” da marginalidade. No filme *Cidade de Deus*, há uma cena em que o irmão de Buscapé (Marreco) larga sua arma em cima da escrivania. Buscapé pega a arma na mão.

Marreco: *Dá esta merda aqui, Buscapé. Isto aqui não é pra você ficar metendo a mão, não. Você tem que estudar.*

Buscapé: *Eu só estudo porque não gosto de trabalhar fazendo força.*

Marreco: *Faz uma promessa pra mim: você nunca mais vai tocar a mão nesta arma, promete?*

Nesse filme, também as cenas que meninos e meninas vão à escola mostram sua identidade distinta daqueles/as jovens e crianças da favela, pelos uniformes muito brancos, produzindo uma distinção para os indivíduos que, embora vivendo na favela, partilhavam de um mundo diferente. O mundo da escola.

Cidade de Deus, com muitas cenas de violência e considerado por alguns críticos como produtor de uma estetização da pobreza (BENTES, 2004), embora não tomando a escola como central em sua narrativa, representa uma escola que pode oferecer outro mundo a crianças e jovens, afastando-os/as da marginalidade. O sonho de ascensão social da escola moderna perpetua-se nas muitas cenas do filme, por exemplo, naquela em que Buscapé e seu amigo tentam assaltar o ônibus e, antes que pratiquem o assalto, são abordados pelo cobrador, também morador da favela:

Mané Galinha: *É, conheço vocês. Passa aí por baixo, e o outro paga a passagem. E aí, vocês têm que sair de lá, têm que estudar. Eu saí daquela comunidade. Lá, eu era da favela, muita polícia, muito bandido também.*

Barbantino: *Tu estudou, meu irmão?*

Mané Galinha: *Estudei, fiz o colegial, servi o quartel, fui o melhor atirador combatente da minha unidade. E só tô nesse emprego aqui por falta de coisa melhor. Mas eu luto karatê e, se eu conseguir descolar uma academia, com certeza vou sair da favela.*

Outro filme em que observamos uma valorização da escola pela sociedade, embora o dono das terras apenas concordasse com a construção da escola como forma de manter o *status* de fazendeiro, é *São Bernardo*:

[Paulo Honório recebe em sua fazenda vários homens importantes da cidade. Um deles elogia a fazenda e pergunta, num tom reivindicatório, pela escola.]

Homem: *A escola? Onde fica a escola?*

P.H: *Já estamos providenciando. Já pedi ao Dr. Nogueira que providenciasse os papéis.*

[O pensamento de Paulo Honório é expresso pela estratégia da narrativa em *off*]

P. H: *Escola... Que importa se os outros soubessem ler ou fossem analfabetos? Esses homens do governo têm um parafuso frouxo. Metem o pessoal letrado na panha da mamona e hão de ver a colheita.*

Tanto as práticas pedagógicas quanto os materiais que compõem a sala de aula nesses filmes reiteram rituais e símbolos da tradição pedagógica moderna, ainda que nossa cultura seja narrada como mais inclinada para os processos de hibridização. Há dois filmes em que outras pedagogias são representadas. Em um deles, a professora trabalha com a palavra temática “Mar”, discutindo com os pescadores os significados que estes atribuem ao mar. Alfabetiza em um processo de significação cultural para os alunos. Tal pedagogia para a alfabetização de jovens e adultos parece estar mobilizando, incorporando e ressignificando fragmentos de discursos da alfabetização proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire¹⁵⁵, em que a conscientização dos sujeitos era o alvo, admitindo os discursos e práticas como libertadores. Outra cena é a do filme *Adorável Trapalhão*, em que a professora enfrenta a diretora da escola em favor de seus/suas alunos/as, deslocando algumas regras disciplinares e atividades pedagógicas. Mas, questiono se tais representações não estariam atreladas aos ideais da modernidade que produzem verdades sobre o sujeito e os processos de ensino e aprendizagem.

Se a tradição moderna de educação é a que perpassa os filmes, mesmo não tendo a escola como temática central, temos de analisar essa tradição. Aprendi com Grün (1996) que onde há silêncio há tradição e, se nos filmes identifico silenciamentos, estamos em contato com a tradição. Por exemplo, quando não encontramos professoras negras em nenhum filme analisado, esse é um silêncio que indica um “mal-estar” da sociedade em colocar nesse lugar de professora uma mulher negra. Argumento, junto com Louro (1997a), que a representação institui e demarca lugares não apenas pela visibilidade, mas também pelo ocultamento, no caso dos filmes, da mulher professora negra. Nesse sentido, podemos entender o silenciamento como indicador da cultura ocidental que legitima a raça/etnia branca como a “verdadeira” marca étnica de professores e professoras. Mas o que precisamos fazer é ficar alertas para o sentido dessa tradição. O que define uma tradição não é a sua persistência ao longo do tempo, mas os rituais e a repetição.

¹⁵⁵ Para maiores informações, ver Freire (1969, 1980).

Temos de ficar atentos à tradição pedagógica para ver como ela mantém seus rituais e suas repetições e quais efeitos isso produz.

Veiga-Neto (2003c) permite-nos entender a suposta “crise da escola”¹⁵⁶ como uma questão de descompasso, tanto no que se refere a tempo e espaço quanto à questão da disciplina. Ele diz:

Uma escola que foi pensada e que funcionou fundamentada em práticas disciplinares, e que, por isso mesmo, foi tão importante para a gênese e a manutenção de uma sociedade disciplinar, está agora num descompasso crescente em relação a essa mesma sociedade, na medida em que ela rapidamente parece seguir um novo rumo e está se tornando uma sociedade de controle. Isso não significa dizer que o controle está substituindo a disciplina, mas sim que hoje a lógica do controle já é bem mais importante do que a lógica da disciplina (VEIGA-NETO, 2003c, p.111).

A escola dos filmes brasileiros é representada como uma instituição moderna em seus tempos, espaços e práticas disciplinares. A tradição pedagógica moderna expressa nas representações dos filmes é produzida por uma cultura em que os marcadores de raça/etnia, sexualidade, gênero e classe social se configuram de forma singular e articulada ao que temos entendido como identidade nacional brasileira ou “comunidade imaginada”. Essa condição de hibridização da cultura brasileira não produz apenas flexibilidade e abertura para a diferença. Esse espaço contém muitas exclusões. O hibridismo, ao juntar, misturar, mesclar, desafia-nos a pensar de forma a rompermos as formas de entendermos o mundo cultural. Isso pode significar pensar com a diferença, trazer a diferença para dentro da escola. Mesmo que a sala de aula continue representada com o quadro-de-giz, é possível aí desenvolver práticas pedagógicas múltiplas. As relações que ali se estabelecem é que darão sentidos aos objetos da sala de aula. O que é preciso para uma pedagogia ser exercida de forma a

¹⁵⁶ Duas obras recentes discutem essa questão. Veiga-Neto (2000b), no texto “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?”, argumenta que talvez as crianças não precisem ir à escola pelos mesmos motivos que freqüentavam a escola da modernidade e que isso mudaria radicalmente nossa intervenção pedagógica. Já Costa (2003) vai apresentar um conjunto de entrevistas em que vários educadores/as respondem à questão: “A escola tem futuro?”, concordando com a idéia de que a escola ainda tem vitalidade em nosso meio.

desvincular-se de uma tradição que tem primado pela cópia, repetição e autoritarismo?

Costumo afirmar que há possibilidades de construir outras relações pedagógicas em um espaço aberto para o exercício de pensamento plural. É preciso ainda considerar os desafios de educar na contemporaneidade. Se não podemos viver fora de práticas reguladoras nesta sociedade, talvez o que estejamos buscando não seja a eliminação dessas práticas, mas a possibilidade de vivermos de múltiplas e diferenciadas formas, de jogarmos outros jogos de poder. Estaríamos buscando possibilidades de viver neste mundo contemporâneo não apenas em contato com o diverso e o novo, mas com todos os desafios que viver a diferença significa nesse espaço em que a pedagogia tem compromisso com o conhecimento.

Os filmes brasileiros na escola

A escola brasileira quase não assiste a filmes brasileiros. Estes são pouco trabalhados como texto escolar ou como recurso pedagógico. A escola brasileira assiste de forma intensa aos filmes hollywoodianos e de algumas outras proveniências. Quais as condições para que essas práticas se exerçam dessa forma? Sabemos que a pouca produção e as dificuldades no processo de distribuição acabam restringindo a circulação dos filmes brasileiros, mas, mesmo assim, a escola poderia fugir desse padrão e trabalhar com filmes brasileiros. O que tem levado a escola a não trabalhar com os filmes brasileiros?

Entendo que a própria narrativa da hibridização confere ao cinema brasileiro uma característica distinta das demais filmografias. Os filmes nacionais diferenciam-se por tentar romper com a lógica hollywoodiana, distanciando-se do *american way of life*. Eles tentam representar o cotidiano da vida brasileira. O cineasta amador Demetrius Figueiredo, em comunicação pessoal¹⁵⁷, citou alguns filmes em que isso aparece de forma intensa: *O Outro Lado da Rua* (2004), o cotidiano de um casal de meia-idade; *Bossa Nova* (2000), o cotidiano do carioca; *Central do Brasil*, o cotidiano que vemos todos os dias sobre nordestinos querendo voltar para casa, sobre a má

¹⁵⁷ Mensagem recebida em 07/08/2004.

distribuição de renda que assola o país, entre muitos outros temas bem recentes. Isso dá as nossas produções muito mais possibilidades de representações hibridizadas.

Por outro lado, essa pode ser uma das razões de nossos filmes serem rejeitados pela escola: por conterem cenas de sexo, violência, palavrões e cenas em que representações de homossexuais, lésbicas, prostitutas, etc., são expostas. Em recente pesquisa¹⁵⁸ de mercado desenvolvida em São Paulo pelo curso de Comunicação Social da Universidade Anhembi Morumbi, em maio de 2004, os entrevistados responderam sobre sua percepção de cinema nacional. A pesquisa aponta que:

Há ainda uma certa resistência na manutenção de paradigmas, mas pudemos observar uma mudança de postura, para mais de 50% dos entrevistados o cinema nacional não aborda só violência e a vida dos nordestinos. Somente 35% das pessoas que participaram da enquete preferem filmes americanos aos filmes nacionais. Isto pode ser explicado pelo número insignificante de produções em algumas categorias e em alguns casos a inexistência das mesmas. Para 78% dos entrevistados o cinema nacional teria mais público se fossem abordados outros temas, mas isto não desqualifica as produções atuais. *Bons filmes, Boa crítica, Conteúdo, Qualidade* foram palavras citadas (SALGADO, 2004, s.p.).

Embora a sociedade já demonstre um deslocamento dessa representação, a escola brasileira parece resistir a tratar de temas polêmicos como a sexualidade, a drogadição e movimentos sociais, e parece que a pouca participação docente na cultura cinematográfica explicaria a manutenção dessa representação do cinema brasileiro entre eles/elas. Não podemos esquecer outra pesquisa, já comentada nesta tese, sobre o perfil dos professores no Brasil, a qual destaca que apenas metade dos professores pesquisados vão ao cinema algumas vezes por ano.

Esse desconhecimento tanto das obras da cinematografia brasileira mais antigas quanto das atuais faz com que os/as professores/as tenham ainda uma compreensão do cinema nacional próxima de uma representação difundida pelas pornochanchadas. E, desta forma, continuam a ser capturados/as pela

¹⁵⁸ Professora Sandra Salgado foi a responsável pela pesquisa que está disponível no seguinte endereço: <http://www2.anhembi.br/publique/media/cinema_nacional.pdf> Acesso em: 25 set. 2004.

cinematografia hollywoodiana, aquilo que Lopes (2004) chamou de uma colonização cinematográfica sobre as demais produções cinematográficas.

Outra explicação para essa rejeição, já comentada nesta tese, refere-se às condições do cinema brasileiro, que não tem uma produção nem uma distribuição que possibilite maior destaque e frequência dos filmes na mídia e, portanto, maior reconhecimento do público.

A escola ganharia muito em trabalhar com filmes brasileiros, mas os filmes que chegam à maioria de nossas cidades são os de grande bilheteria, como *Cidade de Deus*, *Central do Brasil*, *O Quatrilho*, etc. Além disso, as escolas de muitos municípios do Brasil, em sua grande maioria, não conseguem nem mesmo locar filmes brasileiros. Um exemplo dessa situação é vivido por mim, que resido em uma cidade próxima a Porto Alegre onde há dificuldades para locar filmes brasileiros. Quando estão disponíveis, são filmes que tiveram alguma projeção. Situação mais difícil deve acontecer naquelas cidades do Brasil que não possuem salas de cinema¹⁵⁹ nem videolocadoras¹⁶⁰.

Os filmes brasileiros possuem um sistema de divulgação muito precário, e o público não tem acesso nem às sessões de cinema, tampouco aos filmes que já estão em vídeos. A política cultural que envolve o cinema brasileiro ainda privilegia a filmografia de outras nacionalidades, principalmente a hollywoodiana. Por outro lado, não podemos desconsiderar que também nas grandes capitais os filmes brasileiros não entram na escola nem nos cursos de formação de professores. Meu argumento é que isso se deve também ao desconhecimento que a maioria do público tem desse cinema e à distribuição ineficiente, mesmo nas grandes cidades. Filmes como *Vidas Secas*, *O Pagador de Promessas* e *São Bernardo* são exemplos de filmes que,

¹⁵⁹ Na década de 70, o Brasil possuía em média 3.000 salas de cinema; em 80, passou a 1.500; em 90, 1.300. Dos municípios de 15 a 20 mil habitantes, 472 não possuem sala de cinema e 19 possuem apenas uma. Nos municípios de 10 a 15 mil habitantes, 787 não possuem cinema e em 12 há apenas uma sala. Naqueles que têm de 5 mil a 10 mil habitantes, 1.138 deles não possuem salas de cinema e 14 só uma sala. Naqueles com até 5 mil habitantes, 1.098 não possuem salas de cinema, 4 possuem uma sala e 1 município de 2 a 5 salas. Para uma melhor compreensão da situação do cinema nacional em relação às salas e distribuição, sugiro o site: <<http://www.crea-alianza.org/informes/brasilindustria2001.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2004.

¹⁶⁰ Há uma grande disparidade na distribuição de videolocadoras nas diferentes regiões do Brasil. Muitos municípios não dispõem desse serviço. Ver dados sobre distribuição no endereço: <<http://www.crea-alianza.org/informes/brasilindustria2001.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2004.

se apresentados na escola, poderiam servir como uma excelente fonte de conhecimentos sobre nosso País e sobre os processos culturais que aqui se desenvolvem.

Acredito que uma outra política cultural precisa ser desenvolvida e, nesse sentido, comungo com Reis (2002) o desejo de que a escola tenha um trabalho intenso de formação das platéias. Nós, brasileiros e brasileiras, não conhecemos a produção cinematográfica do Brasil. Sem conhecer a filmografia, suas fases, seus diretores, atores e atrizes, não podemos saber da excelência ou não de nossa produção. Sobre a relação da escola com o cinema na formação de platéias, Reis (2002) argumenta:

O cinema brasileiro (e a arte brasileira) é portador de um capital simbólico extraordinário, de um *saber* produzido na intensidade de um trabalho ainda pouco conhecido e valorizado. Sequer existe um acervo sistematizado de toda a sua produção centenária. Uma galeria formidável de tipos e personagens criados por atores como Grande Othelo, Oscarito, Mazzaropi, Zé Trindade, Zélia Hoffman, Zezé Macedo, dentre muitos outros, vivem apenas na memória de gerações passadas, elidindo a possibilidade de novas gerações de atores e atrizes se espelharem, oferecendo às platéias de hoje a idéia de um percurso. Obras primas como *Limite*, de Mário Peixoto, filmada em 1929, e considerada em todo mundo como um dos dez mais importantes filmes da história do cinema, são desconhecidas das platéias brasileiras. As exuberantes filmografias de Humberto Mauro, de Nelson Pereira dos Santos, de Júlio Bressane e mesmo as dos cineastas mais citados pelos meios de comunicação, como Glauber Rocha, Cacá Diegues, Ana Carolina e Arnaldo Jabor, jazem empilhadas precariamente em arquivos empoeirados, em grande parte ao alcance apenas dos cinéfilos (REIS, 2002, s.p.).

Pretendo apontar, com isso, a importante função da escola na política cultural para a formação das platéias, o que não tem sido colocado em prática pela grande maioria das escolas¹⁶¹. O cinema não é tomado como um conhecimento. Como toda e qualquer arte de nosso país, tem sido relegado a um espaço de escolha pessoal, dos cinéfilos, dos iniciados, e não como um saber que deveria fazer parte dos currículos escolares. Concordo com a posição de Reis (2002):

¹⁶¹ Saliento aqui a contribuição de Rosália Duarte (2004), que, ao discutir os documentários na escola, apresenta uma extensa análise dos requisitos necessários para a difusão do cinema na escola.

Ao contrário do que tem ocorrido historicamente, a institucionalização do cinema brasileiro na sociedade não pode nem deve estar restrita apenas ao fator econômico relacionado com a produção e a comercialização de filmes. A minha percepção é a de que tal restrição alimenta o círculo vicioso “falência-retomada-falência” do cinema brasileiro, impedindo o reconhecimento por parte do público do *locus* histórico desse cinema a partir das linhas de continuidade existentes entre os gêneros, os estilos e as narrativas de diferentes períodos. Nesse sentido, percebo que o debate em torno da questão da presença social do cinema brasileiro deve ser abordado igualmente à luz de uma economia política que leve em conta a necessidade urgente de formação de platéias como um movimento a ser realizado de forma sistemática e intencional na escola, nos movimentos sociais, nos sindicatos (REIS, 2002, s.p.).

Se os filmes brasileiros não entram na escola, também outros filmes não entram como um texto cultural. Eles são utilizados como passatempo, como atividades de lazer ou outras condições alheias ao significado dessa linguagem cinematográfica, que foge da tradição pedagógica moderna centrada no grafocentrismo. Acredito que o cinema brasileiro pode ser uma estratégia para que novas linguagens venham a integrar-se ao currículo escolar como um saber que o cinema brasileiro tem construído, ao qual nossos alunos e alunas não têm tido acesso.

Anunciando os próximos episódios

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar (LARROSA, 2002, p.159-160).

São confusos os sentimentos que nos acometem quando chega o momento de finalizar uma tese, trabalho que nos consumiu tantas horas, tantos dias, tantos anos. Não sabemos o que fazer, como encaminhar os argumentos finais, pois o sonho de totalidade invade-nos uma vez mais. Não queremos deixar nada fora, queremos dizer tudo. Como se isso fosse possível! Então, assumindo essas limitações, optei por encerrar desta forma, mesmo sabendo que esse fim é provisório.

Uma tese que aborda o cinema brasileiro e suas relações com a educação levamos a pensar sobre o cinema como conhecimento, e essa é uma questão que apenas começamos a discutir de forma mais intensa no âmbito da educação. Portanto, não há como concluí-la. O que faço aqui é apenas uma retirada estratégica para que novos conhecimentos e pesquisas possam fortalecer ainda mais os “achados” da presente pesquisa. E, novamente, é importante evocar algumas idéias da epígrafe que abre esta seção para afirmar que os argumentos que teçi nesta tese e os “achados” da pesquisa provocaram uma “inquietação nova no olhar” desta professora-pesquisadora-estudante, inquietação essa que me acompanhará na pesquisa e na atuação com a formação docente.

Talvez essa sensação advinha da certeza de que não podemos encerrar algo que não consideramos acabado. Um filme, além de ser uma obra aberta, que nos possibilita muitas interpretações, é também um espaço para muitas pesquisas. Esta que desenvolvi durante quatro anos teve um foco específico; mesmo assim, poderia ter escolhido outros recortes, outras possibilidades de análise.

Gostaria de anunciar outras direções para futuras investigações. Esta pesquisa poderia ser ampliada, analisando-se os filmes com um grupo de professoras. Essa seria uma forma de pesquisar outras leituras possíveis sobre essas representações. Estão proliferando cada vez mais entre nós, no próprio âmbito dos Estudos Culturais, trabalhos que fazem uso desse procedimento investigativo para produção de seu material empírico. Isso não com a intenção de capturar o “verdadeiro” sentido, mas como forma de problematizar e ampliar a visão da própria pesquisadora, que teria outras condições para analisar os significados produzidos em grupos segmentados. Nesse caso, sugiro seja investigado o grupo de docentes.

Ainda poderia analisar individualmente cada filme, buscando na análise de sua narrativa a relação com a escola e o trabalho docente. A análise que desenvolvi não tomou cada filme na sua totalidade, mas seu exercício possibilitou transformar alguns dos fragmentos fílmicos em “monumentos” (FOUCAULT, 1997), os quais interessavam às questões investigativas. Trabalhei com fragmentos fílmicos e com eles teçi uma rede com desenhos que significam a escola e o trabalho docente na filmografia brasileira. Também é preciso dizer que deixei muito material por analisar.

Outros campos de significação poderiam ser investigados, mas tentei centrar-me na escola e no trabalho docente, selecionando para análise cenas dos filmes que mais intensamente ajudaram a construir e defender minha tese que considero ter explicitado durante todo o exercício da escrita.

Considero que, ao analisar as representações de escola e trabalho docente, problematizando o cinema brasileiro e a educação brasileira em conexão com a narrativa de nossa maior propensão aos processos de hibridização, tenha mostrado em que medida essas condições de possibilidade contribuem na produção das representações de escola e trabalho docente nos filmes brasileiros. Analisar os marcadores sociais de raça/etnia, gênero, sexualidade e classe social como constitutivos dessa cultura brasileira e como marcadores de inclusões e exclusões nas representações de escola e trabalho docente possibilitou-me colocar sob rasura as narrativas acerca dos processos de hibridização, sobre suas possibilidades de minar as formas binárias de pensar a diferença e de o novo entrar no mundo, além de problematizar a narrativa de que a cultura brasileira seja mais propensa à hibridização. Não tomei essa narrativa como definitiva, mas problematizei-a durante toda a tese.

A análise possibilitou-me ainda problematizar regimes de verdade que legitimam modos de representar os gêneros, a sexualidade, a raça/etnia e a classe social. Esses regimes de verdade dão sustentação a diferentes enunciados, no caso desta tese, àqueles que se articulam em uma formação discursiva que foi possível visibilizar no conjunto desses fragmentos fílmicos. Também considero que, ao problematizar e analisar a relação do cinema brasileiro e da escola brasileira na dimensão global e local, foi possível perceber o quanto temos que desenvolver uma política cultural envolvendo o cinema brasileiro e suas relações com a educação brasileira no processo de conhecimento dos filmes brasileiros na escola e formação de platéias para esse artefato da nossa cultura.

Se a hibridização, em que nos constituímos na cultura brasileira, dá ao cinema brasileiro determinadas características, deslocando e mantendo representações da escola e trabalho docente, percebi o quanto temos que ficar atentas para essas análises, pois não basta louvarmos os deslocamentos, uma vez que, mesmo neles, as

representações produzidas como processos de tradução não ficam fora de intensas disputas de poder. E, se essa porção de cultura narrada como mais inclinada aos processos de hibridização coloca em funcionamento um campo de significação como a feminização do magistério, é porque a mulher, nos filmes, ocupa um espaço privilegiado. Olhando de forma analítica para tal feminização, foi possível mostrar o quanto os marcadores sociais produziram, nesse campo de significação, uma representação de professora de forma conectada ao que se diz da mulher brasileira, com todas as suas aproximações e distanciamentos das representações hegemônicas da docência. Foi possível também perceber o quanto a escola brasileira desses filmes se mantém atrelada à tradição moderna de educação em muitos aspectos. Há uma convergência para o uso de objetos e práticas que se conectam à escola da modernidade com seus tempos e espaços disciplinares, independentemente da narrativa hibridizadora da cultura brasileira. Talvez esses sejam os últimos fios da rede que consegui tecer, pois só pude visibilizá-los no final da tese. Mas isso não quer dizer que cada capítulo não tenha seus “achados”, nem que consigo, em rápidas palavras, sintetizar a tese que agora finalizo.

Depois de tantas gravações de cenas fílmicas, escolhas de cenas, recortes, montagens, volto meu olhar para a cena final. É preciso encerrar – talvez melhor do que isso seja cortar a cena. A claquete aparece no espaço de trabalho e anuncia:

Cena final.

As representações de escola e trabalho docente produzidas pelo cinema brasileiro são intensamente marcadas pelos significados que circulam entre nós sobre cultura brasileira, sobre o que entendemos como brasilidade e educação brasileira. Os processos hibridizadores ajudam-nos a minar as formas binárias de pensar a diferença, possibilitam que novas representações sejam produzidas. No entanto, esses mesmos processos contribuem para reiterar as representações hegemônicas de escola e trabalho docente.

Ao afirmar a importância de analisar os processos hibridizadores da cultura brasileira, não pretendo celebrar uma pedagogia mais híbrida. Ao contrário, pretendo apenas lançar um desafio. Talvez esse exercício possibilite ressignificar as formas de vivermos e entendermos os processos hibridizadores de nossa sociedade,

bem como exercitar outras pedagogias comprometidas com práticas mais complexas, menos simplificadoras, que assumam o desafio do exercício de pensamento plural, de muitas leituras sempre provisórias e de pensar a diferença como diferença. Não seria esse um importante desafio para a formação docente?

Corta!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVES, Nilda. Interrogando uma idéia a partir de diálogos com Coutinho – O bebê e a água do banho. In: XXXI SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1999, Rio de Janeiro, 1999.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-102. Entrevista concedida a Marisa V. Costa.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *A escola básica na virada do século*. Cultura, Política e Currículo. 3.ed. São Paulo; Cortez, 2002. p. 131-144.
- AMANCIO, Tunico. *O Brasil dos gringos: imagens do cinema*. Niterói: Intertexto, 2000.
- AMARO, Lúcia Elena. Lá vem a diretora: chiquetes, broncas... mas, até que ela é uma boa pessoa! Representações de diretores/as de escola na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 135-154.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDRADE, João Batista. Lista de discussão CINEBRASIL. Mensagem recebida por: <<http://www.cinebrasil.org.br>> em 05 jan. 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).
- APPLE, Michael W.. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução de Tomaz T. da Silva, Tina Amado e Vera M. Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael W.. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Tradução de Maria Isabel Bujes. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.16, p.61-67, jan./fev./mar./abr. 2001.
- APPLE, Michael W.. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-43.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- ARAÚJO, Inácio. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARAÚJO, Joel Z. Almeida de. *A negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

ARAÚJO, Denize Correa. Cinema brasileiro 00/01: civilização, barbárie ou hibridação. In: FABRIS et al., Mariarosaria (Orgs.). *Estudos Socine de Cinema*, Ano III 2001. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 111-115.

A TRAJETÓRIA da distribuição do cinema brasileiro. *Cinema Distribuição Independente* – CDI. Endereço para contato: cdidis@terra.com.br CD-ROM

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e Crítico de cinema*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

BARBOSA, Neusa. *Vera Cruz renasce com produção de filme americano*. 16 fev. 2004. Disponível em: <<http://www.cineweb.com.br/claquete/default.asp?idclaquete=467>> Acesso em: 23 ago 2004

BENTES, Ivana. “Cosmética da fome” marca cinema do país. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 08 jul. 2001. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/destaques/glauber/glaub_arquivo4.html> Acesso em 28 ago. 2004.

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em Tempo de Cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BERNARDET, Jean-Claude. *Historiografia clássica do cinema brasileiro: metodologia e pedagogia*. São Paulo: Annablume, 1995.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é o cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERTOLUCCI, Mariana. Preconceito afasta os “tios”. *Zero Hora*, Porto Alegre, 17 mar. 2003. Caderno ZH Escola. p.1.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam A. E. L. de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: UNISISNOS, 2003.

CANAL BRASIL. Disponível em: <<http://globosat.globo.com/canalbrasil/home.htm>>

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Tradução de. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. *A Globalização imaginada*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003a.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2003b.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mestre sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Projeto História*, n.11, p. 91-100, 1994.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria M. A. (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002. p. 217-241.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís A. (Orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 137-162.

CASA DE CINEMA de Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br>>

CHAUÍ, Marilena. *Mito Fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CIAFFONE, Andréa. Hollywood aposta forte em filmes brasileiros. *Gazeta mercantil*, 22 abr. 2004. Disponível em: <<http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=118510>> Acesso em 22 ago. 2004.

CINEMABRASIL. Lista de discussão. Disponível em: <<http://www.cinemabrasil.org.br>>

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

COSTA, Antônio. *Compreender o cinema*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (Orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 117-136.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. p. 13-36.

COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000b.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000c. p. 73-91.

COSTA, Marisa Vorraber. As complexas conexões entre gênero, profissionalismo e formação docente. *Movimento*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, n. 3, p. 11-23, maio 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 93-117.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. O papel dos Estudos Culturais na atualidade. *Novamérica*, Rio de Janeiro, n.96, p. 52-63, dez. 2002c.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002d.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002e.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 71-82, maio/jun./jul./ago. 2002f.

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.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. 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: Editora 34, 1998. p. 343-378.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, p.36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTINHO, Laura Maria. A construção estético-cultural de um espaço. Cinema na Escola: a vocação educativa dos filmes. Boletim *Diálogos Cinema Escola*. PGM 5 – Escola no cinema. Programa TV Escola – O Salto para o futuro. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.com.br/salto/dceimp.htm>> Acesso em: 19 jun. 2002.

CRESPO, Silvio. Lista de discussão CINEBRASIL. Mensagem recebida por: <<http://www.cinebrasil.org.br>> em 03 fev. 2003.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

IDENTIDADE BRASIL. *Jornal Nacional*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2 a 7 de fevereiro de 2004. Programa de TV. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com>> Acesso em: 12 fev. 2004.

DALLA ZEN, Maria Isabel. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil – elas têm o vírus da chatice? In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 155-172.

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.

DAMATTA, Roberto. *Conto de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 11.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAMATTA, Roberto. As tias e nossas fantasias. *O Estado de São Paulo*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.jt.estadao.com.br/noticias/99/03/21/cdamatta.htm>> Acesso em: 30 out. 2002.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 209-218. Entrevista concedida a Antonio Negri.

DENNISON, Stephanie. Comédia e Pornochique: a produção cinematográfica popular no Brasil dos anos 1970. *Revista Fronteiras – Estudos midiáticos*, São Leopoldo, 2002.

DIAS, Rosângela de Oliveira. *O mundo como chanchada*: cinema e imaginário das classes populares na década de 50. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

DIVERSÃO & ARTE. Disponível em: <<http://www.home.uol.com.br>> Acesso em: 23 fev. 2004.

DUARTE, Constância Lima. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 291-324.

DUARTE, Letícia. Um em cada três professores brasileiros é pobre. *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 maio 2004. p. 28.

DUARTE, Rosália. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 103-124, 2000.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

DUARTE, Rosália. Cinema Latino-americano: estratégias de auto-reconhecimento. *Novamérica*, Rio de Janeiro, n.96, p. 70-73, dez. 2002b.

DUARTE, Rosália. Mensagem pessoal, recebida em out. 2002c.

DUARTE, Rosália. *Mídia e identidade feminina*: mudanças na imagem da mulher no audiovisual brasileiro da última década. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/semint/oficina%2008a.htm>> Acesso em: 12 jun. 2004.

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies*. The Story of the Sony Walkman. Londres: Sage, 1997.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

EGGERT, Edla. domÉSTICO – espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: STRÖHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André (Orgs.) *À flor da pele*: ensaios sobre gênero e corporeidade. São Leopoldo/RS: Sinodal, 2004. p.225-241.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Tradução de Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-77.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. *Revista Famecos*: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre: Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, p. 87-97, 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografias dos estudos culturais* – Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elí T.. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FABRIS, Elí T.. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 257-286.

FABRIS, Elí T.. Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e espaço. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). *A Educação em Tempo de Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-97.

FABRIS, Elí T.. Cinema e educação. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARB, Paulo (Orgs.). *Redes Culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-130.

FIGUEIREDO, Demetrius. Mensagem pessoal, recebida 07 ago. 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.59-79, jul./dez., 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Técnicas de si na TV: a mídia se faz pedagógica. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p.111-139, jul./dez., 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 197-223, nov. 2001b.

FISCHMANN, Gustavo. Reflexões sobre Imagens, Cultura Visual e Pesquisa Educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu/MG, cd-rom. 2002.

FOLHA DO TURISMO. *Curiosidades*. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.folhadoturismo.com.br/destinos/paraiba_N04.htm> Acesso em: jul. 2003.

FONTENELLE, Isleide. *O nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável*. São Paulo: Boitempo, 2002.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Orgs.). *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12.ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996a. p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 5.ed. Tradução de Luis F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel B. da (Org.). *Ética, Sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300. (Ditos & Escritos V).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FURTADO, Jorge. Melhor porque é nosso? *Zero Hora*, Porto Alegre, 15 jan. 2005. Caderno Cultura. p.2.

GERBASE, Carlos. *Sexo, público e censura em "Tolerância"*. Disponível em: <<http://www.nao-til.com.br/nao-73/sexopub.htm>> Acesso em: jul. 2003a.

GERBASE, Carlos. *Tudo menos aquilo*. Disponível em: <http://www.nao-til.com.br/nao-69/gerbase.htm> Acesso em: jul. 2003b.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. 3.ed. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIROUX, Henry A. 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, 1995a. p. 132-158.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 49-81.

GIROUX, Henry A. 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 A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.) *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução de George Eduardo J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 87-108.

GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: Identidade e memória. *Educação em Revista*, Belo Horizonte n.18/19, p. 49-58, dez. 1993/jun. 1994.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Paola Menna Barreto *Princesa: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 378f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GONÇALVES, Maurício Reinaldo. O cinema de Hollywood nos anos trinta, o *American way of life* e a sociedade brasileira. In: RAMOS, Fernão Pessoa et al. (Orgs.). *Estudos de Cinema 2000 - SOCINE*. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 261-267.

GORE, Jennifer. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

GOTO, Roberto. *Malandragem revisitada: uma leitura ideológica de "dialética da malandragem"*. Campinas, Pontes, 1988.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.159-184.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

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

HALL, Stuart. Entrevista concedida ao jornal *À tarde on line*. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/materia.php3?id-materia=15139>> Acesso em: 27 jul. 2000a.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000b. p.103-133.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 357-372.

HARDT, Michael, NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOOKS, bell. Eros, erotismos e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 113-123.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *A academia entre o local e o global*. Palestra realizada na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, em 1997. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/belohorizonte.html>> Acesso em: 22 mar. 2004.

HOLLANDA, Chico B. H. Entrevista concedida a Mariana Timóteo da Costa. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2004/09/040903_chico2mtc.shtml> Acesso em: 24 set. 2004.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISTOÉ ONLINE. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoe/>> Acesso em jul. 2003.

JAY, Martin. Scopic regimes of modernity. In: HAL, Foster (Org.). *Vision and visuality*. Seattle: Bay Press, 1998. p.3-27.

JESUS, Regina de Fátima de. *Professoras negras: assumindo a identidade étnica e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano de vida e profissão*. In: GE DE RELAÇÕES RACIAIS/ÉTNICAS E EDUCAÇÃO DA 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/reginadefatimajesust.21.rtf>> Acesso em: 08 set. 2003.

- JOFFILY, José. *Anahyde: paixão e morte na revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- KAERCHER, Gládis. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas... In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-108.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. 3.ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- 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. p.104-131.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KINDEL, Eunice A. I. *As representações de natureza nos filmes infantis da Disney*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LABAKI, Amir. Irmãos Lumière. In: LABAKI, Amir (org.). *Folha conta 100 anos de cinema*. Rio de Janeiro: Imago, 1995. p. 20-21.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.
- LERINA, 2004. Quando Hollywood era aqui. *Zero Hora*. Porto Alegre, 11 out. 2004. Segundo Caderno. p.6-7.
- LIMA, Solange M. Couceiro de. Reflexos do "racismo à brasileira" na mídia. *Revista USP*, São Paulo, n.32, p. 56-65, dez. 1996/fev. 1997.
- LION, Remier. *Cinema? É a maior sacanagem*. Sobre a pornografia e a obra de Nilo Machado. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/36/nilomachado.htm>> Acesso em: ago. 2003.
- LISBOA, Tom. Você está com uma arma no bolso, ou está feliz em me ver? Sexo e censura em Hollywood. In: FABRIS et al., Mariarosaria (Orgs.). *Estudos Socine de Cinema*, Ano III 2001. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 303-310.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira. *A educação da mulher: a feminização do magistério*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.
- LOPES, José de S. Miguel. Descolonizar o cinema? A educação agradece. In: ROMANOWSKI, Joana P. MARTINS, Pura L Oliver. JUNQUEIRA Sérgio R. Azevedo (Orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. v.2. Curitiba: Champagnat 2004. p. 191 a 204.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1987.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denise Bárbara et al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997b. p. 77-84.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo, sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luis Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 423-446.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Portugal: Porto Editora, 2000b.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000c. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LUNARDELLI, Fatimarlei. *Ô Psit! O cinema popular dos Trapalhões*. Artes e ofícios: Porto Alegre, 1996.

MALTZ, Bina Friedman et al. *Antropofagia e Tropicalismo*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001a.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: SENAC, 2001b.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de (Org.). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 57-86.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado cultural*. Tradução de Mário Mascherpe. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

MCCHESENEY, Robert W. Mídia global, neoliberalismo e imperialismo. In: MORAES, Denis de (Org.) *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 217-242.

METZ, Christian. *Linguagem e cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MEYER, Dagmar. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) *A escola cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.

MEYER, Dagmar. Identidades traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MEYER, Dagmar E. E. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MONCAIO, André. *Humberto Mauro e a construção estética da imagem nos filmes do período do INCE*. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/hmauroamoncaio.htm>> Acesso em: 15 dez. 2004.

MONTEIRO, Eliana. Racismo e telenovela no Brasil. *Ciberlegenda*, n.5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii.br/mestcii/eliana1.htm>> Acesso em: 08 set. 2003.

MONTEIRO, Marialva. Cinema na Escola: a vocação educativa dos filmes. Boletim *Diálogos Cinema Escola*. PGM 5 - Escola no cinema. Programa TV Escola - O Salto para o futuro. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/dce/dceimp.htm>> Acesso em: 19 jun. 2002.

MONZANI, Josette. A figura feminina nos filmes que abordam o nordeste brasileiro. In: FABRIS et al., Mariarosaria (Orgs.). *Estudos Socine de Cinema*, Ano III 2001. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 401-406.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz. T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.7-37.

MORENO, Antonio. *Cinema brasileiro: história e relações com o Estado*. Niterói: EDUFF; Goiânia: CEGRAF/UFG, 1994.

MORENO, Vicente. *Homens, espécimes em extinção*. Disponível em: http://www.cinestese.unisinos.br/index.php?menu=cinemaver&codigo=119&nome_usuario=Vicente+Moreno Acesso em 25 nov. 2004.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira república. *Cadernos PENESB*, Niterói: Intertexto, n.1. p.21-67, 1999.

MULVEY, Laura. Cinema e sexualidade. In: XAVIER, Ismail (Org.) *O Cinema no Século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.123-139.

NAGIB, Lúcia. *O cinema da retomada: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90*. São Paulo: Editora 34, 2002.

NETO, Jair. Tizuka Yamazaki - Uma Artista Versátil, *WMulher*, São Paulo, 03 abr. 1998. Disponível em: <http://www.wmulher.com.br/template.asp?canal=poesia&id_mater=127> Acesso em: 25 fev 2003.

NEULS, Janaina de Souza. *Lições de masculinidade - aprendendo com A TURMA DO DIDI*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NORONHA, Luiz. *Malandros: notícias de um submundo distante*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. 5.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ORTIZ, Renato. Entrevista - Renato Ortiz. *Novamérica*, Rio de Janeiro, n. 96, p. 4-17, dez. 2002.

PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões*. A cultura sexual no Brasil contemporâneo. Tradução de Maria T. M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEREIRA, Antônio Brandão. *Mulher: um pouco de história e o processo de feminização do Magistério*. Disponível em: <<http://interacao.unis.edu.br/n2/art4.htm>> Acesso em: 24 jan. 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PILOTTO, Fátima Maria. Marcando, driblando, bloqueando, cortando... representações de professores/as de Educação Física na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-184.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução de Jézio H. B. Gutierrez. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 578-606.

RAGO, Margareth. *Sexualidade e identidade na Historiografia Brasileira*. Disponível em: <<http://ceveh.com/biblioteca/artigos/mr-p-a-sex.htm>> Acesso em: 31 jan. 2003.

RAEL, Cláudia. *A mocinha mudou para melhor? Gênero e sexualidade nos desenhos animados da Disney*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAMOS, José Mario Ortiz. *Cinema, Estado e lutas culturais: anos 50, 60, 70*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

REIS, Joari. *Breve história do cinema*. Pelotas: EDUCAT, 1995.

REIS, Ronaldo Rosas. Cinema brasileiro e público: o que a educação tem a ver com isso? In: GT EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), Caxambu/MG, 2002.

RIBEIRO, Arilda Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. *Revista Iberoamericana de educación*, n.31, jan./abril. 2003. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie31a03.htm>> Acesso em: 14 out. 2004.

RIPOLL, Daniela. “Formosura parelhada na inteligência”: a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-92.

RITZKAT, Marly G. Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.269-290.

RODRIGUES, João Carlos. *O negro brasileiro e o cinema*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ROSE, Gillian. *Visual methodologies*. London: Sage, 2001.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SAID, Edward W. *Orientalismo*. O oriente como invenção do ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALCIDES, Arlete M. *Educação e identidade nacional. Uma produção televisiva de "verdade"*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SALGADO, Sandra. *Pesquisa Cinema Nacional*. Universidade Anhembi Morumbi, maio 2004. Disponível em: <http://www2.anhembi.br/publique/media/cinema_nacional.pdf> Acesso em: 25 set. 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As 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. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Luiz Henrique S. dos. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.81-115, jul./dez. 1997.

SANTOS, Alexandre. *Mais de 15 anos depois, pornochanchada ainda marca o cinema brasileiro*. Disponível em: <www.revistabrasil.com.br> Acessado em: 06 jun. 2003.

SANTOS, Mariléia dos. A História da educação: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros. *Educação Online*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 29 ago. 2003.

SANTOS, Nelson Pereira dos. *Nelson Pereira e sua admiração por Graciliano Ramos*. Disponível em: <<http://www.gracilianoramos.hpg.ig.com.br/pereira.htm>> Acesso em: 15 mar. 2003.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida Pós-Moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SCHMIDT, Saraí. *A educação nas lentes do jornal*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 46f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia M. (Org.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.174-244. (volume 4).

SILVA, Jacira Reis da. "Para não passar a vida na vassoura": a difícil trajetória de ascensão do "ser professora para não ser doméstica". Disponível em: <<http://216.239.39.100/search?q=cache:L3xTTnUx3QgJ:www.rizoma.ufsc.br/semint/tra...>> Acesso em: 19 jun. 2003.

SILVA, Juremir Machado da. Gilberto Freyre: o clássico injustiçado. In: AXT, Gunter; ACHÜLER, Fernando (Orgs.). *Intérpretes do Brasil*. Cultura e identidade. Porto Alegre/RS: Artes e Ofícios, 2004. p.202- 213.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetichê: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 73-102.

SILVA NETO, Antônio L. da Silva. *Astros e estrelas do cinema brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1998.

SILVEIRA, Rosa Hessel. “Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida”: representações da professora na literatura infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.147-161, jul./dez. 1997.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Dois olhares sobre como é “ser professora”: vozes da literatura infanto-juvenil e vozes de alunos(as) do ensino fundamental. In: LOPES, Luiz P. da Moita; BASTOS, Liliana C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2002a. p.293-318.

SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

SKIDMORE, Thomas E.. *O Brasil visto de fora*. Tradução de Susan Semler et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

STAM, Robert. Cinema e Multiculturalismo. In: XAVIER, Ismail (Org.). *O Cinema no Século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 197-216.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Estereótipo, realismo e representação racial. *Imagens*, Campinas, n.5, p.70-84, ago./dez.. 1995.

STEFANO, Waldir. Relações entre eugenia e genética mendeliana no Brasil: Octavio Domingues. In: MARTINS, R. A.; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, C. C.; FERREIRA, J. M. H. (Eds.) *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul: 3º Encontro*. Campinas: AFHIC, 2004. p. 486-495.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de; SANTOS, Edmilson S. dos (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STOREY, John. Cultural Studies: introduction. In: STOREY, John (Org.) *What is Cultural Studies?* Londres: Arnold, 1997.

TEIXEIRA, Inês A. de C. & LOPES, José de S. M.. Apresentação. In: TEIXEIRA, Inês A de C. & LOPES, José de S. M. (Orgs.). *A escola vai ao cinema*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-24.

TERRA BRASIL. Disponível em: <<http://www.terrabrasilonline.hpg.ig.com.br/htm/aeradosesestudios.htm>> Acesso em: 17 abr. 2002.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas. "Que drama se desenrola neste filme?" Depende da perspectiva...* Porto Alegre: UFRGS, 2002. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TOLENTINO, Célia A. Ferreira. *O rural no cinema brasileiro*. São Paulo: UNESP, 2001.

TOULET, Emmanuelle. *O cinema, invenção do século*. Tradução de Eduardo Brandão. Paris: Gallimard, 1988.

TRINDADE, Iole Faviero. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 109-134.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: teses, dissertações e outros*. Faculdade de Educação, Biblioteca Setorial de Educação, 2005.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 09-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000c. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p.5-15, maio/jun/jul/ago 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003c. p. 103-126. Entrevista concedida a Marisa V. Costa.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Alínea, 2004. p.131-146.

VIDAL, Diana. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC; São Paulo: Editora 34, 1998. p. 282-313.

WEBCINE. Disponível em: <<http://www.webcine.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2004.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 37-82.

WELZER-LANG. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p. 460-482, 2001.

WESTHELLE, Vitor. O tamanho do paraíso: pressupostos do conceito de pecado na teologia latino-americana. *Revista Estudos Teológicos*, v.38, n.3, p.239-250, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-46.

XAVIER, Ismail. *Sétima Arte: um culto moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

XAVIER, Ismail. *O Cinema Brasileiro Moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZERO HORA. Professores de televisão. *Zero Hora*, Porto Alegre, 10 out. 2004. Caderno TV Especial. p.6-7.

ZIRALDO, Alves Pinto. *Tantas Tias*. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS¹⁶²

- Acabaram-se os otários.* Diretor: Luiz de Barros. 1929.
- Anahy de las Misiones* Diretor: Sérgio Silva 1996.
- A intrusa.* Diretor: Carlos Hugo Christensen. 1979.
- A paixão de Jacobina.* Diretor: Fábio Barreto. 2002.
- A um passo da eternidade.* Diretor: Fred Zinnemann. 1953.
- Barro humano.* Diretor: Adhemar Gonzaga. 1929.
- Bicho de sete cabeças.* Diretora: Laís Bodanzky. 2000.
- Bossa nova.* Diretor: Bruno Barreto. 2000.
- Cabra marcado para morrer.* Diretor: Eduardo Coutinho. 1984.
- Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* Diretora: Carla Camurati. 1995.
- Deus e o diabo na terra do sol.* Diretor: Glauber Rocha. 1964.
- Eternamente Pagu.* Diretora: Norma Benguel. 1988.
- Eu, Tu, Eles.* Diretor: Andrucha Waddington 2000.
- Ganga bruta.* Humberto Mauro. Diretor: 1933.
- Houve uma vez dois verões.* Diretor: Jorge Furtado 2002.
- Lábios sem beijos.* Diretor: Humberto Mauro. 1930.
- Memórias do cárcere.* Diretor: Néelson Pereira dos Santos. 1984.
- Netto perde sua alma.* Diretores: Beto Souza, Tabajara Ruas. 2001.
- O cantor de jazz.* Diretor: Alan Grosland. 1927.
- O clube do imperador* Diretor: Michael Hoffman 2002.
- O exterminador do futuro.* Diretor: James Cameron. 1984.
- O fio da memória.* Diretor: Eduardo Coutinho. 1991.
- O outro lado da rua.* Diretor: Marcos Bernstein. 2004.
- O pagador de promessas.* Diretor: Anselmo Duarte. 1962.
- O que é isso companheiro?* Diretor: Bruno Barreto. 1997.
- O quatrilha.* Diretor: Fábio Barreto. 1995.
- O sorriso de Monalisa* Diretor: Mike Newell. 2003.

¹⁶² Constam nesta lista os filmes referidos na argumentação da tese e que não fazem parte do conjunto dos filmes analisados e nem da filmografia complementar.

O troco. Diretor: Brian Helgeland. 1999.

Orfeu. Diretor: Marcel Camus. 1999.

Olga. Diretor: Jayme Monjardim 2004.

Pátria redimida. Diretor: João Baptista Groff. 1930.

Pequeno Dicionário Amoroso Diretor: Sandra Werneck 1996.

Quanto mais quente melhor. Diretor: Billy Wilder. 1959.

Sarafina! O som da liberdade. Diretor: Darrel Rood. 1992.

Sociedade dos Poetas Mortos Diretor: Peter Weir. 1989.

South Park. Diretor: Trey Parker. 1999.

Todo mundo em pânico. Diretor: Keenen Ivory Wayans. 2000.

Tolerância. Diretor: Gerbase. 2000.

Vidas Secas. Diretor: Néelson Pereira dos Santos. 1963

ANEXOS