

EM CENA:
Professores diante da violência
na escola pelas lentes do cinema.



ANA PAULA BUZETTO BONNEAU

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA BUZETTO BONNEAU

EM CENA:

Professores diante da violência na escola pelas lentes do cinema

AGOSTO - 2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA BUZETTO BONNEAU

EM CENA:

Professores diante da violência na escola pelas lentes do cinema

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade.

AGOSTO – 2012

B716p Bonneau, Ana Paula Buzetto.

*Em cena: professores diante da violência na escola
pelas lentes do cinema / Ana Paula Buzetto Bonneau.--
João Pessoa, 2012.*

136f. : il.

Orientador: Fernando Cézar Bezerra de Andrade

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

ANA PAULA BUZETTO BONNEAU

EM CENA:

Professores diante da violência na escola pelas lentes do cinema

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de Agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marisa Vorraber Costa
Examinadora Externa – PPGEdu/UFRGS/RS

Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino
Examinadora Interna – PPGE/UFPB/PB

Prof. Dr. Fernando César Bezerra Andrade
Orientador – PPGE/UFPB/PB

*Ao Enzo e ao Piérre,
meus filhos, meus anjos, minha garra.*

*Ao Cristiano,
meu amor, meu porto seguro.*

AGRADECIMENTOS

No final desta jornada, há muitas pessoas que desejo agradecer:

Aos meus filhos Enzo e Piérre, que desde pequeninhos tiveram que dividir minha atenção com os livros. Saibam que mesmo quando ausente fisicamente, meu pensamento sempre esteve com vocês. Enzo, nunca esqueça que “Você é a escada da minha subida, você é o amor da minha vida, é o meu abrir de olhos do amanhecer, verdade que me leva a viver”; Piérre: “Por você, eu dançaria tango no teto, eu limparia os trilhos do metrô, eu iria a pé do Rio à Salvador”.

Ao Cristiano, meu marido, meu amigo, meu namorado, meu companheiro, obrigada por estar sempre ao meu lado, por ser um pai maravilhoso e por compartilhar nossos sonhos e nossas conquistas. A você, dedico essa música da Marisa Monte:

Você é assim:
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo,
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito.
Eu gosto de você
E gosto de ficar com você.
Meu riso é tão feliz contigo.
O meu melhor amigo é o meu amor.
Seus olhos, meu clarão,
Me guiam dentro da escuridão.
Seus pés me abrem o caminho;
Eu sigo e nunca me sinto só.

Aos meus pais, Valquir José Buzetto e Maria da Graça Buzetto, que sempre foram um exemplo de luta e superação, e, apesar dessa quase continental que nos separa, encontram sempre uma forma de estar presentes em nossas vidas. Sei que sofrem em não acompanhar o crescimento de seus únicos netos, e agradeço por mesmo assim, apoiarem essa decisão.

Aos meus sogros, Jane Marli Bonneau e Eli Brits Bonneau (*in memoriam*).

Ao meu sobrinho Fernando Wolff, obrigada pela ajuda na arte.

Aos amigos Edmilson de Azevedo, Elizabeth de Camillis, Leon e Júlia, vocês são mais do que amigos, são nossa família de coração.

Aos amigos, Sérgio Persch, Mari Fonseca, Silvana Nascimento, Anderson D'Arc Ferreira, Jonece e Juciane Beltrame, Tânia de Sousa, obrigada pelas conversas, pelo chimarrão, pelos churrascos, cervejas, risadas, brincadeiras, por ajudar a tornar esse caminho mais leve.

A Jemima Queiroz e Adriano Angelo - essas experiências que compartilhamos no mestrado sempre farão parte de mim.

Ao Sanderli, muito mais do que um chefe de trabalho, um amigo, obrigada por intervir na minha licença de trabalho, imprescindível nesse período de conclusão da dissertação.

Aos companheiros do SINTECT/PB, Emanuel, Duarte, Carcará, Tony, Pedro Umbelino, Patinha, por entenderem que eu não desisti de lutar pelo o que acredito, apenas encontrei outras formas de fazê-lo.

À professora Marisa Vorraber Costa, (um anjo para meu trabalho). Obrigada, pelas valiosas contribuições na qualificação de mestrado, pela forma sempre gentil e atenciosa que se dirigiu a mim. Pelas sugestões de leitura. É uma honra tê-la como membro da banca examinadora.

À professora Mirian Albuquerque Aquino, pelas aulas no mestrado, pelos e-mails com textos e sugestões de leitura, pelas contribuições como membro da banca examinadora, nos momentos da qualificação e na defesa final.

Ao meu orientador, professor Fernando Andrade: Obrigada pela calma, pela paciência, pelas horas de orientação, por acreditar em mim.

Aos amigos espalhados pelo mundo, que não vejo há anos, mas graças às mídias eletrônicas, continuam presentes em minha vida, dedico as palavras de Milton Nascimento: “Qualquer dia amigo eu volto a te encontrar. Qualquer dia amigo a gente vai se encontrar”.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

Terá o cinema uma alma? – Interrogam-se os filisteus. Mas é apenas isso que ele tem. Transborda, escorre de alma, na medida em que a estética do sentimento se tornou uma estética do sentimento vago na medida em que a alma deixou de ser exaltação e pleno desenvolvimento para se transformar em jardim privado de complacências íntimas. Amor, paixão, emoção, criação: o cinema, tal como nosso mundo, é todo viscoso e lacrimejante. Tanta alma!”

Edgar Morin

RESUMO

Analisa-se, nos filmes *A Onda* (2008) e *Escritores da Liberdade* (2007), como o cinema representa docentes em situação de violência na escola e a sua gestão pedagógica de tal fenômeno. Para tanto, trata da imagem que o cinema cria sobre o/a docente, a instituição escolar em que trabalha e outros agentes que a constituem, todos implicados direta ou indiretamente nas situações de conflito exibidas. Argumenta-se que a cinematografia hollywoodiana sobre o docente reproduz representações que responsabilizam prioritária, se não de modo exclusivo, o/a docente pela solução do conflito, aproximando-o/a da imagem do herói/da heroína. Metodologicamente, os critérios de seleção dos filmes foram o fácil acesso às películas, que deveriam ser de apelo comercial e ter a violência na escola como assunto central. Compararam-se os filmes em torno das seguintes categorias: a representação sobre o/a docente (como protagonista); a representação sobre discentes; a representação sobre a escola; a representação sobre a violência e sua gestão pelo/a protagonista. Do ponto de vista teórico, autores como Turner (1997), Fabris (1999, 2005, 2008), Duarte (2002), Giroux (1996) contribuíram para a compreensão da barreira que separa as pesquisas nas áreas de comunicação e da educação, e suas teorias serviram de base para compor o caminho metodológico. Quanto aos fundamentos teóricos e conceituais, articularam-se: os conceitos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), da ordem do discurso (FOUCAULT, 2006) e de representação como prática de significação (HALL, 1997); considerações sobre a escola contemporânea (COSTA, 1998, 2004, 2006); o debate filosófico e histórico sobre o estatuto da violência (ARENDT, 1964, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 2009; HOBBS, 1977; MAQUIAVEL, 2000); as representações acerca da violência no cinema hollywoodiano (BERNARDET, 2009; VIRILIO, 2005); o conhecimento científico produzido a respeito da violência na escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 1983, 2002; DEBARBIEUX, 1998; DEBARBIEUX; DEUSPIENNE, 2003). Esses estudos foram fontes para análise acerca da violência na escola, fazendo um contraponto que fundamentou a discussão do discurso cinematográfico acerca do papel docente em face à violência na escola.

Palavras-chave: Cinema. Violência na escola. Representação. Docente. Gestão de conflitos.

ABSTRACT

It is analyzed through the films *The Wave* (2008) and *Freedom Writers* (2007), how the cinema represents teachers in situations of violence at school and its educational management of this phenomenon. To this end, it is presented the image that the cinematography creates about the teacher, the educational institution where he/she works and other agents who are all directly or indirectly involved in conflict situations displayed. It is argued that the Hollywood film industry reproduces representations in which the teacher is primarily, if not exclusively, responsible for solving the conflicts, approaching his/her image to the image of a hero/heroine. Methodologically, the selection criteria of the films were the easy access to them, which should have a commercial appeal and violence in school as a central issue, as well as presenting stories based on real facts but with opposite outcomes. To select the scenes, it was used the method of decoupage and, afterwards, the comparison between them. The films were compared taking into consideration the following categories: the representation of the teacher (as the protagonist), the representation of the students, the representation of the school and the representation of violence and its management by the protagonist. From the theoretical point of view, some authors, such as Turner (1997), Fabris (1999, 2005, 2008), Duarte (2002) and Giroux (1996), contributed to understand the barrier that separates the research in areas like communication and education; these author's theories were the basis for composing the methodological path. Many concepts and theories have been articulated: the concepts of address (ELLSWORTH, 2001), the order of discourse (FOUCAULT, 2006) and the representation as a practice of meaning (HALL, 1997); considerations on contemporary school (COSTA, 1998, 2004, 2006), the philosophical debate on the status and history of violence (ARENDT, 1964, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 2009; HOBBS, 1977, MAQUIAVEL, 2000), the representations of violence in Hollywood cinema (BERNARDET, 2009; VIRILIO, 2005); scientific knowledge about violence at school (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 1983, 2002; DEBARBIEUX, 1998; DEBARBIEUX; DEUSPIENNE, 2003). These studies were sources to present the scientific discourse about violence in school, a counterpoint to substantiate the analysis and discussion of the cinematographic discourse about the role of teachers when facing violence at school.

Key words: Cinema. Violence in school. Representation. Teacher. Conflict management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos da escola Wilson se agredindo mutuamente.....	53
Figura 2 - Prof. Wenger presidindo a última reunião com “A Onda”.....	53
Figura 3 - Nathan saindo do treino	55
Figura 4 - Nathan sendo encontrado por Alex, e em seguida assassinado.....	55
Figura 5 - Prof. Wenger cantando <i>Rock ‘n’ Roll High School</i>	58
Figura 6 - Professora Erin vestida para o primeiro dia de aula.....	59
Figura 7 – Profª Dolores castiga Harry Potter	67
Figura 8 - Margaret afirma a Erin que suas regras devem ser cumpridas.....	67
Figura 9 - Alunos do curso de Anarquia pedindo pra migrar para o curso de Autocracia	75
Figura 10 - Casa de Wenger e esposa.....	76
Figura 11 - Caixa de correio do professor.	76
Figura 12 - Professora Erin (no centro) fazendo "o jogo da linha" com os alunos	80
Figura 13 - Diálogo em que o professor Gelford culpa os alunos pela situação escolar.....	81
Figura 14 - Alunos recebendo os livros comprados pela professora Erin.	82
Figura 15 - Tim criando o site d'"A Onda".....	87
Figura 16 - Prédio da Prefeitura pichado por Tim com o logotipo d'"A Onda". .	87
Figura 17 - Professora segurando a caricatura de Jamal desenhada por Tito.	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CENA I: CINEMA, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO	20
2.1 LUZES, CÂMERA, AÇÃO... E MUITA VIOLÊNCIA!	20
2.2 SOBRE A VIOLÊNCIA.....	27
2.3 INTERFACES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	34
2.4 “EM CARTAZ!” A PERSPECTIVA HOLLYWOODIANA SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA	46
3 CENA II: CAMINHO METODOLÓGICO	52
3.1 TRILHANDO O CAMINHO.....	60
4 CENA III: DOCENTES ÀS VOLTAS COM A VIOLÊNCIA NA ESCOLA	70
4.1 OS PROTAGONISTAS: O ADULTESCENTE E A SALVADORA	70
4.1.1 Coadjuvantes: Alunos, família, escola... ..	83
4.2 NEM VILÕES, MAS NEM TÃO HERÓIS ASSIM!	90
4.3 A HISTÓRIA QUE OS FILMES NÃO CONTAM	101
5 CENA FINAL.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	116
APÊNDICE A - Tabela de levantamento das representações do filme <i>A Onda</i>	118
APÊNDICE B - Tabela de levantamento das representações do filme <i>Escritores da Liberdade</i>	121
ANEXO A - Ficha técnica do filme <i>A Onda</i>	124
ANEXO B - Ficha técnica do filme <i>Escritores da Liberdade</i>.....	126
ANEXO C – Música tema do professor Rainer Wenger	128
ANEXO D – Música tema da professora Erin Gruwell.....	129
ANEXO E - Discurso de Martin Luther King	132

1 INTRODUÇÃO

Resisti muito até entender que poderia desenvolver um trabalho político sem estar no espaço físico da escola, que analisar filmes me levaria a discuti-la sem, todavia, estar presente naquele espaço. Percebi que a escola estava viva no cinema (FABRIS, 2008, p.119).

Sendo a escola um cenário recorrente na cinematografia, em especial da hollywoodiana, esta pesquisa pretende, através da análise de filmes, verificar como o discurso cinematográfico representa o professor e a professora no contexto da violência no ambiente escolar. Diante de uma filmografia significativa acerca desta temática, escolhemos analisar *A Onda* (The Wave, 2008) e *Escritores da Liberdade* (Freedom Writers, 2007), pois são filmes que, além de terem a violência escolar como assunto central e suas cenas passarem-se quase que totalmente nas escolas, são baseados em fatos reais, ambos fazendo referência às experiências históricas de sistemas políticos totalitários e os limites da democracia, com apelo comercial e ainda, sendo de fácil acesso.

Considera-se também importante estudar essa específica cinematografia, dado que, sua intensa penetração no Brasil, bem como, em todo mundo ocidental,

já tornou familiar uma certa gramática hollywoodiana romântica e conservadora, assentada sobre uma pedagogia moral protagonizada por vilões e heróis, vencedores e derrotados, e pautada sobre justiça infalível, tensões resolvidas, vitória do bem contra o mal, e assim por diante (COSTA, 2007a, p. 16).

Uma vez que o cinema é um dispositivo que fabrica identidades culturais, seu discurso fortalece práticas de representação, mostrando mundos e verdades que visam emocionar e convencer o espectador, na produção de histórias que comovem, tranquilizam e acalentam.

É difícil falar dessa pesquisa sem lembrar daquela guriazinha de nove anos de idade e seus três primos radiantes por estarem sendo levados ao cinema pela tia caçula para assistir um filme dos *Trapalhões*. Era o ano de 1987 e não era com frequência que aquela cidadezinha do interior do estado do Rio Grande do Sul exibia filmes para crianças. Foram anos depois que descobri que na época da minha infância, os estúdios cinematográficos ainda não haviam “despertado” para o poder de consumo infantil.

Os filmes sempre despertaram meu fascínio, e morando em João Pessoa com acesso a várias salas de cinema, frequentá-lo virou rotina de toda família; diferentemente de mim, meu filho mais novo aos dois anos de idade assistiu a seu primeiro filme numa sala de cinema, parecia em transe, do início ao fim do filme, tamanha sua concentração na história que ali se passava. E foram eles, meus dois filhos, que despertaram meu interesse em pesquisar o cinema, vendo-os assistir repetidamente ao mesmo filme, decorando as falas dos seus personagens favoritos, as canções, e muitas vezes imitando-os. Comecei a perceber que aqueles filmes estavam cheios de significados, que transmitiam mensagens e que poderiam não ser tão inocentes quanto num primeiro instante aparentavam.

Decidi que minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia seria sobre o cinema, e com o apoio de minha orientadora comecei a perceber que o campo de teorizações dos Estudos Culturais poderia mostrar o caminho para que pudesse responder minhas angústias. Com a entrada no mestrado em educação essas inquietações só aumentaram, não podendo ser esgotadas, mas talvez apaziguadas. Diante do desafio lançado pelo meu orientador em pesquisar o tema da violência, percebi mais uma característica do cinema: sua tendência a produzir filmes, cujo apelo à violência, desde seu surgimento, até os seus mínimos detalhes aparece como parte fundamental na sua relação com o espectador.

Estando no campo da educação, seria necessário que a pesquisa fosse acerca de filmes que tratassem do tema escola e violência. Entre cursar as disciplinas do mestrado, procurar e assistir a filmes da temática em questão, ainda sobrava tempo para ouvir de alguns colegas desavisados o quanto minha

pesquisa era fácil, que diferente de ir a campo, eu “apenas” assistiria filmes. Em meio a esses comentários fui percebendo o quanto o cinema ainda é considerado, no meio acadêmico, um mero entretenimento, e então, recordei-me dos dois tipos de professores adeptos a uso de filmes com que me deparei nas aulas da graduação: aqueles que previamente preparavam a turma com textos sobre o assunto que o filme trataria (concluindo a atividade com resenhas, debates etc.); outros que apenas *passavam* o filme, solicitando um resumo da história para ser entregue na próxima aula - alguns desses últimos sequer ficavam na sala de aula para assisti-los com os alunos.

Retomo, então, a citação de Fabris (2008), pois, percebi que talvez um dos problemas da resistência dos educadores em reconhecer o cinema como um campo legítimo de ação, ainda seja o fato de considerá-lo mero instrumento de lazer, bem como ter a ideia cristalizada de que a única forma possível de se discutir a escola e suas nuances é estando fisicamente dentro dela.

Entre analisar filmes do tipo ficção ou documentário, foi escolhida a primeira opção, uma vez que,

o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora (XAVIER, 2008, p. 14).

Colocado muitas vezes como contraponto à ficção, o documentário, procura expor o problema em sua realidade máxima e não em satisfazer as expectativas do público, ou seja, “[...] nem sempre desperta a emoção sobre a questão de que trata” (TEIXEIRA, 2003, p. 230). Ressalta-se, no entanto, que mesmo a ficção está carregada de discursos sobre a verdade das coisas.

Vivendo numa sociedade em que as mídias fazem parte constante do cotidiano das pessoas — e que o filme, produto do cinema, relaciona-se com o aluno muito antes da escola (pois, a maioria das crianças, desde muito pequenas, são apresentadas a esse mundo da fantasia através de uma vasta gama de filmes infantis) —, considera-se de suma importância investigar como

o cinema trata do tema da violência nas escolas, bem como, as representações desses atores, sobretudo o docente, na resolução dos conflitos. Pesquisou-se qual é a “mensagem-sentido-verdade” que o cinema pretende passar através de suas narrativas fílmicas a respeito do assunto.

A violência na escola é um fato que cada vez mais desperta interesse nas mídias e dos pesquisadores da educação; o que, por exemplo, parecia distante de nossa realidade (como o massacre em Columbine em 1999¹) aconteceu de modo similar no Rio de Janeiro em 2010. São tragédias que mostram não ser a escola um local seguro, como por muito tempo fez parte do imaginário da sociedade.

No interior da escola, acredita-se que as crianças estarão resguardadas e preservadas do horror que se passa fora dela. Nesse sentido, ela é a manifestação material do desejo secreto de toda humanidade em encontrar um lugar de refúgio para todas as suas aflições (RODRIGUES, 2003, p. 35).

Nesta dissertação, articulam-se as noções de violência e cinema, como proposta de desenvolvimento do tema violência na escola. Outra questão fundamental foi analisar como o cinema tematiza o ambiente escolar. E ainda, identificar como as produções cinematográficas representam o professor e a professora em suas relações com a violência nos filmes que focalizam a escola.

Investigar-se-á como esses filmes, na visão de seus diretores/autores, produzem e reproduzem narrativas de conflito ocorridos nas escolas e em que medida cada personagem, sobretudo o professor, a professora, é responsabilizado pelos fatos.

Dos vários tipos de gêneros fílmicos que existem, como a comédia, a comédia romântica, o faroeste, o terror, entre outros, os filmes escolhidos

¹ No dia 20 de abril de 1999, dois jovens de classe média alta, adentraram a escola onde estudavam, (Instituto Columbine) munidos com armas e explosivos, mataram 12 colegas e um professor, suicidando-se em seguida. Esse massacre gerou debate sobre a violência nas escolas e o uso irrestrito de armas. Além disso, foram feitos dois filmes diretamente ligados ao massacre: Tiros em Columbine e Elefante.

para compor o corpus dessa análise pertencem ao gênero drama, que se baseia no desenvolvimento de um conflito, que pode ser entre os protagonistas, dos protagonistas com o meio em que estão inseridos ou até mesmo com eles mesmos.

Para análise dos filmes, não houve a preocupação em escolher ou separar filmes de arte de filmes comerciais. Foram utilizados filmes que, no ponto de vista desta pesquisadora, retratam o pensamento hollywoodiano acerca das violências nas escolas e colocam o professor na situação de principal agente responsável para o desfecho dessas violências.

Costa (2004) considera que talvez a principal virtude dos estudos culturais “seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais”. (p. 13-14). Veiga-Neto (2004) afirma que o campo dos Estudos Culturais “caracteriza-se, por não ser – e não querer ser – um campo homogêneo e disciplinar.” (p. 39). É necessário “garimpar” em vários autores, em várias obras, em outros campos do saber, como a filosofia, a sociologia e a antropologia, técnicas e teorias que possam vir a nos “[...] fornecer *insights* e conhecimentos” (TREICHLER; GROSSBERG, 2011, p. 10) para o aporte teórico utilizado nesta pesquisa, afinal, a descentralidade dos discursos (COSTA, 2004a) é uma das características do campo dos Estudos Culturais.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2004), lembra que embora seja um campo heterogêneo, os Estudos Culturais “não são tudo ou qualquer coisa” (p. 40). Implica dizer, que embora não tenha uma metodologia única, estreita, é um campo que reúne uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas,

as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista com seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2011, p. 11).

Foucault (2006) atrela o poder à verdade - o possuidor da verdade, do saber, é o detentor do poder. Porém, o autor ressalta que o que realmente existe é uma vontade de verdade,

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades dos sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2006, p. 17).

Cada capítulo desta dissertação é intitulado “cena”. A cena um, tratada história do cinema, desde seu surgimento, em 1895, cujo intuito dos seus criadores era que servisse como técnica para descobertas científicas, perpassando sua utilidade nas guerras, como aliado no mapeamento dos campos inimigos. O cinema tem papel fundamental na formação da potência estadunidense, que, com a criação de Hollywood, dominou e criou novas técnicas cinematográficas que foram disseminadas mundo afora. Em seguida, formulam-se algumas noções de violência numa perspectiva filosófica; a violência na escola, desembocando na perspectiva do cinema hollywoodiano acerca da violência na escola.

A cena dois destina-se a traçar o caminho metodológico da investigação. São apresentadas algumas técnicas cinematográficas necessárias para a análise cinematográfica, bem como, as teorias educacionais consideradas necessárias para a posterior análise das narrativas.

Na cena três, intitulada *O docente às voltas com a violência na escola*, analisam-se os filmes, primeiramente, verificando como o cinema representa os protagonistas, em seguida, descrevendo os demais agentes da escola e os papéis concernentes a cada um.

O filme *A Onda*, trata da ideia do professor adulescente, como este se relaciona com o corpo discente e com a comunidade escolar. O filme

evidencia possíveis formas de dominação e a fragilidade de um sistema de valores no qual as ações são na sua maioria, carentes de uma reflexão mais aprofundada. O professor aqui conduz seus alunos a uma experiência de comunidade que ultrapassa os limites da alteridade. Nesse sentido a caracterização da adultescência (FABRIS, 1999) contribui para a descrição do professor como um anti-herói, sugerindo um discurso de ineptidão diante das situações de conflito.

Em *Escritores da Liberdade*, a figura da professora é representada como uma heroína, que sacrifica todos os seus desejos privados em prol de uma entrega total à docência. A imagem dessa professora também aparece como se fosse um “Messias”, que vem livrar do flagelo uma comunidade toda já condenada à desgraça.

“Ajustando-se as lentes” (COSTA, 2006, 2007a), percebe-se que o professor Wenger não é o vilão absoluto da primeira narrativa, pois, embora tenha perdido o controle d’ “A Onda”, ele dedicou-se a desempenhar bem o seu papel de educador. Gruwell também não é a heroína que a segunda narrativa tenta impor ao espectador, pois, apesar de esmerar-se e obter sucesso na gestão dos conflitos da turma 203, após conquistar os alunos, ela que era excluída pela instituição, passou a excluir.

A cena final, sintetiza esse argumento, e destaca que, na tentativa de mostrar o funcionamento das instituições de ensino, esses filmes reproduzem representações que delegam todas as responsabilidades, bem como o sucesso ou fracasso no combate à violência ao professor, prestigiando um trabalho isolado. No entanto, as orientações científicas relacionadas às violências nas escolas, apontam para outra direção: O embate à violência não pode ser um ato isolado, para surtir efeito, é necessário o trabalho conjunto de educadores, família, comunidade, especialistas, governo, além é claro, de uma constante valorização do magistério.

2 CENA I: CINEMA, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

Este capítulo entrelaça as concepções teóricas da origem do cinema, levando em consideração seu surgimento na França, com filmagens caseiras e apresentações despretensiosas, até transformar-se na indústria cinematográfica hollywoodiana, com produções de valores astronômicos e disseminação mundial.

Precocemente os estúdios perceberam que utilizar cenas de violência em seus filmes contribuiriam para vender mais (pois, a ação dispensa tradução), e também declararam seu interesse em educar pelas telas do cinema.

Esses são alguns dos motivos que levam esse capítulo a elencar, além da história do cinema e como ele utilizou da violência em seus filmes, a própria teoria filosófica da violência, que por muitos autores é considerada algo inato ao ser humano; o conceito de violência nas escolas e como o cinema representa essas violências em seus filmes.

2.1 Luzes, câmera, ação... E muita violência!

Eu sou o cine olho. Eu sou o olho mecânico. Eu, máquina, vos mostro o mundo do modo como só eu posso vê-lo. Assim, eu me liberto para sempre da imobilidade humana. Eu pertenço ao movimento ininterrupto. Eu me aproximo e me afasto dos objetos, me insinuo sob eles ou os escalo, avanço ao lado de uma cabeça de cavalo a galope, mergulho rapidamente na multidão, corro diante de soldados que atiram, me deito de costas, alço vôo ao lado de um aeroplano, caio ou levanto vôo junto aos corpos que caem ou que voam. E eis que eu, aparelho, me lancei ao longo dessa resultante, rodopiando no caos do movimento, fixando-o a partir do movimento originado das mais complicadas combinações. O meu caminho leva à criação de uma percepção nova do mundo. (VERTOV, 2008, p. 256).

Desde seu surgimento, em 1895, o cinema é objeto de diversas discussões sobre sua utilidade. Os irmãos Lumière, tidos como inventores do cinema, a partir de exhibições (como de seus funcionários saindo das fábricas da família) apresentaram-no ao mundo como uma forma de retratar acontecimentos da vida cotidiana. A descrença da utilidade do cinematógrafo era tamanha, que Antoine Lumière recusou-se a vender sua invenção a Méliès - o primeiro grande técnico de espetáculos que iria produzir filmes – conforme Rosenfeld (2009, p. 64), enfatizando: “Agradeça-me rapaz. Esta invenção não está à venda; para você seria a ruína. Ela pode ser explorada durante certo tempo, como curiosidade científica; fora disso, ela não tem nenhum futuro comercial.”

No ano seguinte, George Méliès descobre uma forma de “libertar o tempo da tela” do tempo real – a edição. Tal façanha, de acordo com Turner (1997), faz com que já em 1915 o cinema seja elevado “ao nível de uma nova forma estética, ao lado da escultura, da pintura ou da literatura: a ‘sétima arte’” (TURNER, 1997, p. 37).

Assim como a fotografia foi impulsionada pela burguesia ascendente, que sentia necessidade de representar a si mesma, mas não tinha recursos suficientes para recorrer aos pintores como fazia a aristocracia, o cinema só passou do estágio de mera curiosidade e de instrumento científico, como supunham Edison nos Estados Unidos e os Irmãos Lumière na França, pelo fato de sua criação coincidir com “o desenvolvimento de um grande proletariado demasiadamente pobre para freqüentar o teatro e os espetáculos não mecanizados” (ROSENFELD, 2009. p. 63). Sendo esses espetáculos de custo elevado e tendo muitas horas de duração, e os proletários, além de não terem dinheiro, também não possuíam tempo necessário para esse tipo de entretenimento, encontrou-se nessas curtas projeções, inicialmente de custo baixo, uma forma de conquistar e lucrar com esses trabalhadores que dispunham de algumas moedas para esquecer por alguns minutos sua dura realidade.

Além do custo elevado dos espetáculos teatrais, atinou-se pela quantidade de lucro e pela rápida expansão que o cinema teria. No teatro, cada apresentação é única, são os mesmos atores representando seus personagens

diariamente. No cinema, uma única representação torna-se a projeção de várias cópias, o mesmo personagem, a mesma cena, são apresentados ao mesmo tempo em todos os cantos do mundo, “o que permite que se façam grandes investimentos em cinema para se chegar a um espetáculo – projeção de uma cópia – comparativamente barato.” (BERNARDET, 2006, p.24).

Até o início da Primeira Guerra Mundial, França, Itália, Alemanha e Grã-Bretanha dominavam o mercado cinematográfico no mundo. Com a crise da I Guerra na Europa, os Estados Unidos começaram a tomar o mercado mundial e consolidaram-se como a maior indústria cinematográfica mundial graças à Grande Depressão, em 1929, que perdurou até o fim da Segunda Guerra Mundial. Foi nesse período que Hollywood tratou de transformar o cinema numa mercadoria, criando filmes com imagens e narrativas que agradassem em todos os cantos do globo.

O advento da televisão despertou o interesse hollywoodiano para que seus filmes, além de entretenimento, se tornassem um artefato pedagógico. Já nos anos 1940, Darryl Zanuck, afirmava a pretensão dos estúdios em serem uma instância educativa: “Nós podemos fazer isso, porque nós temos o talento, o *know-how*, os recursos. Nós temos um meio incomparável para a educação e para o esclarecimento – o maior que o mundo já conheceu até hoje.” (apud FABRIS, 1999, p. 51). Sem dúvida, a disseminação de uma ideia, um conceito, uma teoria pelas telas do cinema e de seu produto - os filmes para a televisão, alcançam um número incontável de pessoas em pouco tempo, acrescentando a isso a comodidade e a aparente gratuidade de filmes por meio dos canais abertos de televisão.

Tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir, de algum modo, na educação das massas, fora dos bancos escolares (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 61).

Declarações como esta nos levam a procurar nos filmes cujo tema central são as violências nas escolas, outras possibilidades de interpretá-los além daquelas expostas em primeiro plano pelo cinema, ou seja, na intenção de ‘retratar’ a realidade, quem a *objetiva* expõe ao público como principal responsável pelo sucesso e/ou fracasso dos agentes da escola.

Após perceber o interesse que as imagens na tela despertavam no público, e que poderia transformar o cinema em grandiosas fontes de renda, Hollywood percebeu que precisava encontrar um meio barato de atingir um número maior de espectadores mundo afora.

De acordo com Gerbner (1997), no cinema,

seus produtos precisam de um ingrediente dramático que não exija tradução e se ajuste a tantas culturas quanto possível. Esse ingrediente é em geral, a violência. Um estudo feito nos EUA indica que os programas norte-americanos exportados para outros países contém mais violência que os programas americanos transmitidos nos EUA (p. 31).

Investe-se então, no gênero² fílmico considerado tipicamente americano, que dominou o cinema mundial até a década de 1970, o *Western* (faroeste), especialmente direcionado ao público masculino, eternizando mundialmente atores como John Wayne e Clint Eastwood, em que o personagem principal é um *cowboy* solitário, branco, andando de cidade em cidade, munido de uma pistola e de um cavalo, tendo como inimigos geralmente os índios, e impondo a ordem através de duelos, transparecendo que a violência é a única forma legítima de estabelecer a segurança.

Já no fim da década de 1970 e nos anos 1980, o gênero ficção científica toma força no cinema mundial, e filmes como *Guerra nas Estrelas* (Star Wars) do diretor George Lucas foram e continuam sendo sucesso, gerando lucros além das telas do cinema: sua indumentária virou fantasia nas lojas do ramo, seus personagens foram transformados em bonecos de

² Segundo Turner o gênero é um “sistema de códigos, convenções e estilos visuais que possibilita ao público determinar rapidamente e com alguma complexidade o tipo de narrativa a que está assistindo” (1997, p. 88).

brinquedo para as crianças, além de jogos para os públicos, infantojuvenil e adulto, fãs da saga.

A partir da constatação de que cenas de violência despertam o interesse de todo tipo de público, Hollywood passou a ter em todos seus gêneros fílmicos algum tipo de violência, condenando este ato quando realizado pelo “bandido” do filme, e justificando-o enquanto ação do “mocinho”. Até em filmes que se baseiam em fatos ocorridos nas Guerras, a exemplo de *Pearl Harbor*, há o bom e o mau. O mau (o Japão) ataca o inimigo pelo simples fato de querer guerra; já o bom (Estados Unidos), combate o inimigo para se defender, e sua violência é justificada pela necessidade de manter a paz e defender a honra.

A guerra não pode jamais ser separada do espetáculo mágico, porque sua principal finalidade é justamente a produção deste espetáculo: abater o adversário é menos capturá-lo do que cativá-lo, é infligir-lhe, antes da morte, o pavor da morte. Para cada episódio decisivo da história das batalhas existe um homem para lembrá-lo, de Maquiavel a Vauban, de Von Moltke a Churchill: ‘a força das armas não é uma força brutal, mas uma força espiritual’ (VIRILIO, 2005, p. 24).

Os Estados Unidos e a indústria hollywoodiana souberam usar o cinema a seu favor como ninguém. Quando decidiu participar da guerra, em 1916, o país utilizou a câmera do cinema para filmar o território inimigo, e, sabendo a localização de cada soldado, de cada bomba, as táticas de combate tornaram-se cada vez mais eficazes. Enquanto o país seguia uma vitória certa, “todos que trabalhavam em Hollywood foram tomados por um verdadeiro delírio patriótico” (VIRILIO, 2005, p. 135), criando filmes que enaltecessem seu país, seus soldados, sua bandeira.

Os filmes que contam histórias de guerra nasceram concomitantemente com Hollywood, que cresceu rapidamente enquanto a Europa era devastada pelo terror. Na tentativa de estarem sempre no topo da indústria cinematográfica, os estadunidenses pesquisaram meios de suas produções atingirem o gosto da maioria da população mundial.

Segundo Louro (2007), a partir dos anos 80 “surtem os ‘exterminadores’ e os ‘robocops’, os ‘rambos’ e tantos outros ‘duros de matar’” (p. 442). Esses novos “heróis” criados pelo cinema, comenta a autora, têm em seu próprio corpo uma máquina de combate, e são esses corpos, fortes, sarados, esculpidos em horas de academia e com dietas rigorosas, que se tornam objeto de desejo mundial. Homens e mulheres passam a lotar as academias de ginástica, de musculação, a fazer cursos de autodefesa e dietas que “prometem corpos perfeitos e bem modelados” (LOURO, 2007, p. 442): enfim, fazem tudo o que as mídias consideram necessário para garantir mais prazer e felicidade; nesse caso, especificamente, ter o corpo dos atores e atrizes dos filmes.

Em Costa (2009), percebe-se que nem as pessoas idosas escapam dos padrões midiáticos. A autora comenta que cada vez mais aquelas avós que passeavam com os netos e conversavam com os vizinhos vão sendo substituídas por pessoas da chamada “melhor idade”, que praticam exercícios físicos, viajam, consomem. E esse discurso não é só direcionado ao idoso, “também crianças e jovens aspiram a ter pais e avós desse tipo” (COSTA, 2009, p. 114). A autora não critica o fato dos idosos buscarem ter um estilo de vida mais saudável, sua intenção nesse texto é demonstrar que ninguém (crianças, jovens, adultos, idosos) está livre dos discursos culturais habilmente permeados pelas mídias.

Em relação ao cinema, Rosenfeld (2009) aponta o interesse da indústria cinematográfica no público jovem. Em pesquisa encomendada pelo *Motion Picture Herald* – órgão da indústria cinematográfica dos Estados Unidos, na década de 1940, o Gallup³ constatou que,

[...] o melhor freguês do cinema é o adolescente de 19 anos... - ... não seria lucrativa para a indústria cinematográfica a tentativa de dirigir-se aos instintos genuinamente maduros do público... – A grande massa não estuda os filmes e nem lhes dedica pensamentos. Apenas os olha... (ROSENFELD, 2009. p.43).

³ Instituto de pesquisas norte-americano destinado a avaliar o gosto e a opinião públicos.

A partir desta pesquisa, a indústria cinematográfica tem sua produção voltada para o público juvenil, e passa também a explorar as relações de conflito nas escolas. Por meio de cenas que tentam reproduzir o cotidiano escolar, os jovens se identificam com os alunos das telas, tanto na faixa etária, quanto com situações vividas.

Muitas vezes, assistir cenas de violência, em que os alunos resolvem seus problemas com xingamentos de baixo calão ou agressões físicas, momentaneamente, satisfaz o ego daquele que assiste o filme e reprimiu sua vontade de realizar aquele ato. Mas posteriormente, pode servir de exemplo e estímulo para que o jovem que se sente agredido reaja na vida real, da mesma forma que seu ídolo reagiu nas telas.

Se criar filmes com cenas violentas já é considerado o meio mais barato de fazer um filme atrativo, aliar essas cenas ao público jovem que de acordo com Rosenfeld (2009) assiste filmes sem a preocupação de analisar o conteúdo, torna-se a receita de sucesso mais rentável para a indústria cinematográfica. E esses jovens, crescentemente habituados e familiarizados com esse gênero fílmico, inspiram a produção crescente deste produto. Os produtores, por sua vez, aproveitam-se desta procura e fabricam filmes cada vez mais violentos, gerando um círculo vicioso, e cada vez mais generalizado, pois aqueles jovens e até mesmo o público adulto, que porventura se interessam por outro gênero, ficam praticamente sem opção de escolha, já que não convém aos distribuidores produzir “obras de arte” não rentáveis economicamente.

O efeito naturalista⁴ vinculado às histórias de fácil leitura e entendimento cria a dimensão de realidade necessária nos filmes violentos para atrair o público jovem às salas de cinema. O cinema não é apenas uma duplicação de imagens, é um lugar de constituição do mundo imaginário que manifesta os desejos, sonhos e mitos dos homens e mulheres que se identificam com a história e personagens retratados na tela. Para Morin (1958)

⁴ Sistema Hollywoodiano criado para conferir realidade aos mais diversos tipos de universo projetados na tela.

“a identificação constitui a alma do cinema”. A naturalidade como a tela revela a resolução dos problemas, o/a mocinho/a tendo suas agressões justificadas pela necessidade de vencer o/a bandido/a, e obtendo um final triunfante. Essas cenas são a representação do desejo reprimido de ‘exterminar’ àqueles que são considerados culpados por suas mazelas, uma vingança sem punição.

2.2 Sobre a violência

Na história da humanidade, a violência é contada como algo intrínseco ao homem. Basta passar por Homero e ver na *Ilíada*, os múltiplos golpes e agressões desferidos na guerra de Tróia, da qual podemos imaginar o mar de sangue que se mistura ao mar salgado na poesia. Ou ainda, pensar nos desfechos das tragédias gregas, seja nas peças teatrais de Sófocles ou Ésquilo, que terminam com mortes violentas e a infelicidade eterna dos personagens principais. Os desenhos de Goya, que retratam toda a estupidez da Guerra Civil Espanhola, ou a pintura de Picasso, que prefere maquiar a realidade em sua geometria exuberante, para mostrar, por outra via, a essência do suplício ocasionado pela guerra e também pelos tempos modernos.

Do mesmo modo, as formas como a mídia ou o cinema tratam da questão da violência, através das quais, com o passar do tempo, nos acostumamos não só às ofensas e humilhações, mas a cabeças decapitadas e corpos cravejados por projéteis, incorrendo no processo de banalização e de perda de nossa sensibilidade, apontado pelos frankfurtianos e, de forma decisiva por Hannah Arendt.

[...] compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes, ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixa de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós — sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso, como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra

forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela — qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido (ARENDT, 1998, p. 21).

No campo filosófico, esta pensadora destaca que o homem já foi capaz de fazer coisas das quais ou ele não quer contar ou não quer lembrar, demonstrando sua incomensurável força e capacidade de atribuição de um sentido à História forjado pelas vias da violência. É claro que o ponto de vista arendtiano advém das discussões acerca do antisemitismo e da Segunda Guerra Mundial, mas esclarecem pelo ponto de vista do horror, esta escolha e esta forma de ação, tendo em vista o uso da violência, amplificado e aperfeiçoado pela técnica, com o aprimoramento dos massacres em massa, ainda que com a justificativa de um desenvolvimento econômico e político. Mas o que nos parece ser tão sombrio e dramático, que ao mesmo tempo nos paralisa e serve como recurso para a ação, principalmente por ser um fruto da própria liberdade, independe das condições de possibilidade de seus agentes. Arendt é fruto de uma tradição que acredita na liberdade do homem, tais quais os pensamentos de Espinoza e Rousseau. A obra “Eichmann em Jerusalém” (1998) demarca o posicionamento de Arendt, que mesmo sob ordens, o homem tem o dever de ser ético e dizer não para uma ação que possa ser considerada terrível para a humanidade.

No caso analisado por Arendt (1998), Eichmann não poderia ser julgado como mero funcionário do sistema político nazista, mas como homem, que sabia o que estava fazendo ao organizar as pessoas na câmara de gás e apertar o botão para liberar o veneno assassino. Apesar de seu papel em uma sociedade como esta, a sua lealdade não pode ser superior à própria liberdade, que é um direito de toda humanidade. Apesar das condições humanas, não existe uma natureza humana em si, que pode ser considerada boa ou má, mas o que há é a própria liberdade: portanto, toda e qualquer forma de sociabilidade é no fundo uma escolha de todos os seres humanos que escolhem aquele ideal ou a bandeira sob os quais ele irá viver.

Ainda na perspectiva filosófica, há também aqueles que pertencem à corrente de idéias segundo a qual o ser humano é naturalmente violento, tradição essa que impregnou o senso comum. A partir deste ideário, a

sociedade é o mecanismo para se defender deste lado humano da violência, e promove contratos e pactos para o bem comum da sociabilidade, como pensaram filósofos do porte de Hobbes e Locke. Seja uma ou outra via, a questão é admitir que a violência é uma possibilidade que sempre é possível prevenir.

Na escola, pensar na violência como possibilidade de ação das pessoas livres ou como inerência de uma condição (e até mesmo como natureza humana), não nos livra de rechaçar esta forma de agir de nosso cotidiano. A questão é determinar as fronteiras da violência, qual a sua relação com o poder e como ela determina a ação individual de cada um e ainda a forma como estes indivíduos se associam. Maquiavel (2000) descreve a conduta dos homens por duas vias:

Deveis saber, então, que existem dois modos de combater: um com as leis, o outro com a força. O primeiro é próprio do homem, o segundo, dos animais; mas, como o primeiro modo muitas vezes não é suficiente, convém recorrer ao segundo. Portanto, a um príncipe torna-se necessário saber bem empregar (MAQUIAVEL, 2000, p. 32).

Está claro que na análise maquiaveliana o que está em jogo é a questão do poder. “O Príncipe”, de Maquiavel (2000), tem uma preocupação eminente e válida: como conquistar e manter o poder. Mas o que é o poder afinal? Porque este importa tanto? A questão, a saber, revela que o poder tem um vínculo imediato com a ação, ou um caminho livre pelo qual se pode ou não agir. Esta capacidade de deliberar não tem nada a ver com agir bem ou não, mas corresponde à ação em si mesma. Vejamos que para além das leis, que conforma um tipo de sociabilidade, está sempre à espreita outro recurso, muito valorizado por Maquiavel: a força. Esta, aqui, corresponde ao outro da lei e das questões convencionais e pode ser aplicada a qualquer momento e sem restrição alguma. Para o príncipe, a força é legitimada pelo desejo de se garantir o meio pela qual o soberano continue o seu governo, ou seja, o poder. Em uma tradição cristianizada, a força sempre fora condenada, até mesmo por não pertencer aos homens, mas a Deus. Quando os homens tornam-se fortes, eles se transformam em deuses e, portanto, detêm para si todo o poder e a

capacidade de agirem conforme a sua liberdade e os seus desejos. Pode-se perceber que para Maquiavel, caso as leis não tenham as possibilidades de garantir o domínio do soberano, existe sempre outro recurso capacitado para cumprir os objetivos que uma determinada legislação não teve êxito.

Neste caso, a força corresponde à violência, que segundo Maquiavel, além de ser uma demonstração do poder do soberano, deve ser usada como forma de manutenção de um determinado momento. A força deve ser proporcional àquilo que a ameaça, e tem de ser utilizada caso as leis falhem ou não dêem conta de uma determinada situação. Aplicando essa reflexão à escola, parece que, no ambiente escolar, o aluno, não podendo nada no que concerne à lei, pois não a domina, utiliza-se da força. Imaginando que ele esteja proibido, pela autoridade do professor de exprimir determinadas ideias ou comportamentos, seu movimento contrário a esta lei deverá ser de igual força a esta regra ou de intensidade ainda maior. Este movimento oposto, em outro nível da ação, é contradiscursivo e tenta combater pela força o próprio discurso. Este recurso pode dar certo ou não, mas é sempre uma possibilidade de regulação entre os agentes envolvidos nestas relações de poder.

A violência tem uma dupla origem neste caso: uma que pode ser contra as leis e regras impostas, outra, que pode tentar garantir uma determinada legislação contra uma força que se lhe opõe. Tanto em um caso como em outro, em Maquiavel (2000), há a necessidade de recorrer a ela, pois o que está em jogo é sempre a dominação de uns sobre os outros. A violência corresponde sempre a uma possibilidade mesma da ação, independente do seu conteúdo, e é explícita quando em jogo estão quem terá ou não domínio sobre o outro, seja simplesmente territorial, seja ideológico. Pode-se pensar no professor como o Príncipe, soberano em seu território (a escola) e o aluno como o súdito, sem escolha, só lhe restando reverenciar e obedecer ao seu senhor? A análise de Maquiavel sugere que, se a relação professor e aluno corresponder a uma relação política, o que está em jogo é o poder, portanto a força (violência) pode e deve ser utilizada para manter cada ente social em seus devidos lugares, de todo modo, ela será inevitável.

Além da questão relativa ao poder, ligado essencialmente à ação, outro ponto de vista pode nos dar mais um sentido para a violência: esta última além de ser um fato, também é inerente ao ser humano. A tese de que todos nós somos violentos por natureza é compartilhada por importantes autores, tais como Hobbes e Freud, dado que faz parte do animal que constitui o homem. Enquanto animal, ser do absoluto desejo e sendo em grande parte determinado pelo instinto, essa tradição do pensamento não nega de forma alguma a importância das volições para a maneira de se comportar do homem. Este está sujeito às forças que lhe são inerentes e concorrem com a sua racionalidade. Neste aspecto, a sociedade e a cultura são estruturas necessárias e capazes de dominar este lado do homem, tendo em vista controlá-lo e mantê-lo em mínima ordem, para que, finalmente, possam conviver uns com os outros. A animalidade, o descontrole, o valor instintual são forças que compõem a humanidade e se manifestam o tempo todo pela ação do homem.

Mas seriam estas forças de fato constituintes de uma natureza humana, à qual todos nós estaríamos sujeitos e que por vezes escapa ao nosso próprio controle? Quando um aluno desconsidera a autoridade do professor e quebra as regras da escola, esta tendência tem na natureza humana o seu principal responsável? Este descompasso da convivência, que ameaça a harmonia da comunidade, segundo Hobbes (1977), tem sua origem no caráter individual de cada homem. Os homens para ele são naturalmente competidores, como qualquer animal na natureza. Enquanto os leões competem pela carcaça de um gnu, os homens da mesma forma buscam o seu espaço privilegiado para a sua sobrevivência. Todos os leões desejam comer primeiro o coração do gnu, assim como os homens almejam o melhor lugar na sociedade para si. Esta luta pelo poder, ou pela satisfação de seus desejos tem como obstáculo unicamente o outro. O outro quer o que eu quero, deseja estar no mesmo lugar que eu: eis a origem de todas as desavenças, da discórdia, e o princípio da competição entre os homens:

De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória. A primeira leva os homens a atacar os outros tendo em vista o lucro; a segunda, a

segurança; e a terceira, a reputação. Os primeiros usam a violência para se tornarem senhores das pessoas, mulheres, filhos e rebanhos dos outros homens; os segundos, para defendê-los; e os terceiros por ninharias, como uma palavra, um sorriso, uma diferença de opinião, e qualquer outro sinal de desprezo, quer seja diretamente dirigido a suas pessoas, quer indiretamente a seus parentes, seus amigos, sua nação, sua profissão ou seu nome. Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente conhecida. Portanto a noção de tempo deve ser levada em conta quanto à natureza da guerra, do mesmo modo que quanto à natureza do clima. Porque tal como a natureza do mau tempo não consiste em dois ou três chuviscos, mas numa tendência para chover que dura vários dias seguidos, assim também a natureza da guerra não consiste na luta real, mas na conhecida disposição para tal, durante todo o tempo em que não há garantia do contrário. Todo o tempo restante é de paz (HOBBS, 1977, p. 46.).

A política em Hobbes (1977) é o espaço entre os indivíduos em uma sociedade. Para ele, se não houver um poder regulador, maior que todo e qualquer indivíduo, a guerra está sempre à espreita. Neste caso, a lei, deve ser capaz de sujeitar todos os homens ao seu poder e não pode, de forma alguma, afrouxar ou tornar-se uma exceção para qualquer um na sociedade que ela rege. O respeito às leis é o mesmo respeito à vida, pois aquelas são a garantia da existência desta. Por isso, o cidadão pode chegar às vias de temer o Estado, se de fato suas leis são capazes de punir o seu desrespeito. Sem as regras de convivência, segundo esse pensador, estaríamos todos fadados à guerra, na qual não paráramos até destruir uns aos outros, na busca pela satisfação de nossos desejos. A ausência do Estado pode ser por vezes interpretada como a inexistência de leis. A interpretação acerca da impotência ou inexistência das leis, sem dúvida, pode ser a raiz dos problemas de convívio entre os indivíduos de uma determinada sociedade.

Se não existe, para Hobbes (1977), a sensação de que se poderá ser punido ao se cometer uma infração, então, não faz sentido agir de outro modo, e recorre-se invariavelmente à violência. Xingamentos, humilhações, ameaças e agressões físicas fazem parte deste sentido dado pela comunidade

à falta do Estado e de sua ação efetiva na comunidade. Se o professor é empecilho para que o desejo de um aluno seja concretizado, mesmo que esta ação seja contra as regras instituídas, nada impede que o aluno transgrida as leis porque pensa que não sofrerá punição alguma. Nesta mesma perspectiva, o professor investido de sua autoridade, vem agredir o seu aluno, porque interpreta que é a encarnação da própria lei, portanto se faz de juiz e carrasco em um mesmo personagem. Isto, sem contar, a certeza da impunidade, que lhe permite agir como bem entender independente das convenções estabelecidas. As leis são fundamentais em uma sociedade de homens, pois elas os livram da simples e perigosa animalidade. Portanto, tanto Hobbes quanto Maquiavel dão-nos uma dimensão desta natureza humana violenta e que almeja por todas as vias o poder. Contra esta natureza, as leis se fazem necessárias existirem e fundamentalmente, ser aplicadas, independente da posição social de cada indivíduo. É por causa desse caráter violento natural que as leis se tornam um passo adiante que a humanidade dá em direção à civilização.

No “Mal Estar na Civilização”, Freud (1997) lança uma premissa que ao mesmo tempo parece uma condenação do homem: o processo civilizatório constitui no recalque dos desejos do homem. Seria possível pensar, como fez Marcuse (1968), em uma sociedade em que a repressão não fosse necessária? Neste ponto de vista, a escola faz parte da estrutura que forma este aparato de repressão do homem, e pode-se questionar se ela funciona de fato. Ou ainda, parece que o ambiente escolar sujeita seus agentes a situações limite que os obrigam a um processo de revelação ou autodescoberta do que existe de mais primitivo no ser humano. Por essas razões, a escola aparece como um ambiente paradoxal em que, ao mesmo tempo dá-se um valor inestimável à ação comunicativa e ao discurso, e que, por vezes, é o cenário de cenas horripilantes de violência de um ser humano sobre outro. O que estaria em jogo quando alunos, professores, ou a escola, se confrontam das mais variadas formas e nos mais diversos níveis de violência? Como aponta Charlot, a escola seria uma espécie de corpo estranho em nossa sociedade, incapaz de dar as respostas necessárias para as angústias dos novos tempos.

Até aqui se intentou num primeiro momento delinear o conceito de violência, através, inclusive, de clássicos da filosofia política, ao discutir as relações entre os homens e quais os atributos de uma natureza humana. Isso foi importante para adentrar-se no que vêm a ser a violência e suas possibilidades. A partir de agora, convém tratar da noção de violência na escola.

2.3 Interfaces da violência na escola

Na escola, como em qualquer outra organização social, a violência surge como um fenômeno que não pode ser ignorado. Assim como a reunião na igreja, do partido político, ou da associação comunitária, a escola não é um lugar dos 'puros de coração', e não está livre de toda e qualquer forma de violência.

Ademais, há o problema do papel efetivo da escola em nossa sociedade e de quais meios ela se utiliza para cumprir aquilo que lhe é designado: educar. Dentro de sua estrutura e de seu programa de atividades, a escola se torna um lugar de referência ao se pensar em um processo de formação. É nela que tem-se acesso ao mundo letrado e pela escola se aparece uma referência de socialização e de convivência em comunidade.

Além de ocupar este lugar central, a escola também aparece como concorrente de outras formas da experiência: ela ocupa um tempo considerável na vida dos estudantes, em momentos que poderiam estar desenvolvendo outras atividades. Enquanto a criança está na escola, ao mesmo tempo, não pode divertir-se com seu videogame, assistir ao seu desenho favorito, ou promover suas brincadeiras. A escola torna-se outro lugar, para além de outras atividades e desempenha uma função tão específica, que muitas vezes, não vai ao encontro das expectativas ou necessidades de seu alunado. Mas, legitimada culturalmente, politicamente e juridicamente, a escola tem um importante papel a cumprir, em meio às outras e mais variadas formas de

ocupar o tempo. Este espaço aparece então, como concorrente de outros (muitas vezes mais prazerosos e divertidos) e como um indicador do desenvolvimento econômico, político e cultural de um povo ou de um país.

Quais são as ideias, ações e políticas que fazem da escola este lugar capaz de formar? Corresponde a escola a um lugar de conformação das diferenças, estabelecimento das igualdades e ainda, formadora de um cidadão consciente e livre? Ou é um lugar onde uma guerra velada está instaurada, e todas as forças do estado se fazem presentes para conformar seus cidadãos dentro de padrões de comportamento e limites de uma reflexão não revolucionária? Por fim, a escola é de fato e de direito um lugar adequado para educar nossas crianças?

Foucault (1987), Bourdieu (2010), Bourdieu e Passeron (2009), tiveram a virtude de demonstrar que a violência não está somente na guerra em si, mas tem uma relação visceral com o poder, e se manifesta naquilo que pensamos ser o que há de mais civilizado: o próprio discurso. Qual é o discurso da escola, do professor e do aluno e de qual lugar cada um destes elementos fala?

A leitura sobre a violência ainda aponta para um aspecto que não é considerado por concepções tradicionais de violência – restrita à compreensão do fenômeno como a ação de um sujeito sobre outro, no qual um é fisicamente subjugado e torna-se então espólio do seu oponente vencedor. Bourdieu e Passeron (2009), por exemplo, procuram demonstrar que esta ação pode se dar de outras formas, não mais reconhecidas por categorias ulteriores, mas de maneira simbólica. Não é preciso, por exemplo, que um aluno espanque a outro para demonstrar que é dominador ou mais forte. Ou que um professor ameace jogar uma mesa no aluno para que ele para de conversar durante as suas explicações.

Em grande parte, as regras de civilidade e boa conduta se dão em um ambiente hermenêutico no qual estas possibilidades já são dadas *a priori* e inibem a intenção de qualquer sujeito subverter as regras impostas. Essas leis, já têm em si a sua imposição, ou seja, um enquadramento de todos os sujeitos a ela, que por sua vez moldam o seu caráter, sua ação e seu modo de pensar

a partir destes modelos. A escola impõe um determinado modelo, e nisto consiste a violência simbólica: moldar, enquadrar, adestrar e burocratizar as formas de pensar e agir do homem, sem no entanto lhe oferecer nenhum tipo de punição física ou lhe impingir algum sofrimento ao seu corpo. Bourdieu e Passeron definem que:

Todo o poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (2009, p. 25).

Sobre a violência simbólica, ainda manifestam que:

Enquanto violência simbólica, a ação pedagógica não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, senão quando são dadas as condições sociais da imposição social ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal da comunicação (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 28).

A violência que se sofisticava e tomava para si outras formas, tem na escola e na ação pedagógica a sua maior representação. A imposição de uma verdade ou de um sentido específico desta verdade se dá através de um aparato complexo e imenso, no qual a família, a escola e o professor são partes fundamentais. Na natureza da pedagogia aparece esta busca por moldar o espírito de acordo com padrões e modelos pré-determinados. Este sistema de enquadramento de um ponto de vista que deve migrar para outra forma de ver o mundo se dá por meio da violência, neste caso, simbólica. O capital cultural de um aluno sofre uma dura mudança em seu eixo tendo em vista adaptar-se ao capital cultural da instituição escolar.

Esta tensão pode-se dar de forma explícita (neste caso temos a agressão física, os xingamentos e a utilização do espaço escolar para além de sua finalidade própria) ou de forma implícita, via ação pedagógica, na qual as novas formas de pensar e se comportar são então assimiladas e começam a ser

reproduzidas como se dessem naturalmente. A novidade desta violência se dá justamente no fato de que “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 26).

Uma imposição pode ter uma resposta, que muitas vezes, em sua imprevisibilidade, nomeia-se de violência. Uma reflexão sobre a ideia de violência em seus diferentes pontos de vista, leva para além de pensar se esta é parte integrante da natureza humana, ou ainda, se representa uma construção social como qualquer outra. Interessa demonstrar a profundidade e complexidade desta temática e sobretudo, que sua presença se dá de forma efetiva em todos os níveis do ambiente escolar.

A violência tem várias faces e inúmeras possibilidades, podendo estar nos lugares que menos se imagina concebê-la. Por vezes, ela é cometida em nome de seu próprio enfrentamento. E ainda, institui-se uma autodefesa capaz de tornar a violência legítima e naturalizada. Até que ponto a escola e a figura do professor configuram-se na apologia desta violência, considerada simbólica, da qual, a reação dos oprimidos será apenas uma questão de tempo?

Tendo em vista estas questões, adota-se aqui as noções e categorias elencadas por Charlot (2002), que aponta para a violência na, contra e da escola. A classificação do pensador francês é o fio condutor da análise sobre a violência, e o guia para pensar nas relações entre a instituição escolar e seus agentes. Nesta perspectiva, trata-se de refletir sobre o fenômeno da violência enquanto matéria prima deste jogo complexo cujos elementos principais são o aluno, o professor e a escola. Por esta via, Charlot (2002) ilumina com sua análise estas relações, sem, no entanto buscar modificá-las, mas com o objetivo de descrevê-las a fim de elucidar pela via dos comportamentos mapeados a forma de compreensão de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, a visão de Charlot (2002) sobre a escola e a pedagogia mostra esta delicada e velada relação entre - professor e aluno, instituição e conhecimento – buscando no fenômeno global da educação uma explicação local da ação da instituição escolar e da própria violência.

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta o saber do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à do *mass media*; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e não por ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida e, que o poder repousa, mais sobre a competência técnica do que sobre esta habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade atual (CHARLOT, 1983, p.151).

Essa acusação de Charlot (1983) leva a refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade. Segundo esse autor, a inadaptação da escola (sob as óticas econômica, sócio-política e cultural) parece ser a resposta para esta revolta contra a escola em todos os sentidos. Os bancos escolares, sendo um rito de passagem obrigatório para qualquer cidadão deste mundo, não responde e nem tenta fazê-lo no que diz respeito aos problemas do mundo. Esta questão leva a questionar sobre a efetiva utilidade da escola para a sociedade, não apenas sob o ponto de vista econômico - formação de mão de obra especializada, por exemplo -, mas em sua capacidade de tematizar de forma adequada os dilemas éticos da atualidade e a formação da cultura em suas identidades. Além disso, a escola parece ter se tornado um lugar enfadonho e símbolo de uma monotonia repudiada em nossos dias. Discute-se acerca da escola, como formar alguém mais rapidamente, quais didáticas utilizar para alcançar este sucesso a até a substituição dos livros por uma tela multimídia de cristal e acrílico.

Dessa forma, a escola conta cada vez mais com um rótulo de antiguidade e inadequação às necessidades dos novos tempos. Mas a questão não pode ser resumida a partir desta comparação entre os recursos da escola

e as novas tendências da tecnologia e do entretenimento. Está claro que os jovens preferem outras coisas além da escola, tendo em vista que o tédio parece se estabelecer de forma generalizada e se torna mais veemente na medida em que aparecem promessas diárias de que ele vai ser combatido.

Para lidar com esse suposto desinteresse dos jovens pela escola, Snyders (1988) deixa claro a necessidade do educador de sempre inovar sua metodologia em sala de aula: “para dar alegria aos alunos, coloco minha esperança na renovação dos conteúdos culturais” (SNYDERS, 1988, p. 13). A experiência do cinema é um exemplo claro disso, onde se pode questionar em até que ponto um determinado filme pode ser de fato uma experiência edificante ou fundamental em nossas vidas.

No Brasil, o perfil dos alunos vem se modificando desde a década de 1970. Até então, só freqüentavam a escola aqueles que viam algum sentido nela. A universalização do acesso à escola levou a ela, não somente aqueles alunos que socialmente não tinham condições de freqüentá-la, mas também muitos cujas próprias famílias não vêem significado nenhum na instituição escolar.

Acrescentando a esse sentimento, o gradativo aumento de novas linguagens; as novas formas de se obter conhecimento e informação; as novas tecnologias e o despreparo dos educadores para lidar com esse novo perfil de aluno, teremos escolas desprovidas de qualquer ingrediente capaz de despertar o interesse desses jovens pelo ambiente escolar. Em contrapartida,

Há uma desproporção evidente, por outro lado, entre o público que é atingido pelas escolas e o que tem acesso aos meios; entre a ação de um professor que passa um ano se relacionando com quarenta crianças e a de teleprofessores que, num dia apenas, entram em contato com cinco, seis milhões (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 40).

Freire (2003) aponta que os professores devem, sobretudo, conhecer e saber utilizar essas tecnologias tão presentes no cotidiano de seus alunos para se aproximar deles. O problema não é o fato do teleprofessor entrar em contato com cinco, seis milhões diariamente, e sim, o que esse

indivíduo deseja ensinar. É impossível nessa sociedade pós-moderna de que fazemos parte, ignorar a existência de tantas ferramentas de ensino disponíveis, e mais impossível ainda, é procurar fazer com o que o aluno ignore a existência de todos esses meios. Resta ao professor, fazer bom proveito destes recursos, contribuindo para o desenvolvimento do olhar crítico desses jovens acerca das informações, para que deixem de ser meros receptores e passem a discutir as intenções de tais ferramentas acerca deles.

De acordo com Hébrard (2000), até os anos 1970, a escola era um dispositivo muito simples, que existia apenas com o objetivo de transferir os conhecimentos de uma geração para outra. Xavier (2010) por sua vez, aponta que os métodos de “transferência de cultura” utilizados à época, não funcionam mais, pois os alunos já vão à escola com sua cultura própria, e não aceitam em simplesmente trocar seu conhecimento e hábitos obtidos fora da escola pelo escolar.

A mesma autora lembra também que, nos dias de “hoje a escola não é mais o único espaço capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes nem o espaço de maior difusão cultural, embora continue tendo um papel fundamental em todos esses processos”. (Xavier, 2010, p. 97). Esses apontamentos não são somente pela mudança comportamental dos alunos que freqüentam a escola, nem porque, segundo a autora, a escola não é mais somente privilégio da classe média, cujos alunos e famílias “tinham na escola uma instituição inquestionável” (XAVIER, 2010, p. 97). Embora o público tenha mudado, e os projetos de inclusão tenham levado à escola, alunos que são obrigados a lá estarem, quer seja pelo Conselho Tutelar, quer seja para garantir o bolsa família, e não somente aqueles “[...] que acham que a escola tem algum sentido”. (XAVIER, 2010, p. 97).

Essa sensação da falta de sentido da escola e a fórmula engessada dos currículos que não pretendem – ou não conseguem - dar espaço para o desenvolvimento das versões de mundo vividas por esses jovens, são alguns dos motivos que podem desencadear a violência na escola, pois, acabam provocando reações insustentáveis no ambiente escolar. Não tendo outro lugar de convivência senão a escola, é dentro dela que os alunos vão descarregar suas raivas, suas frustrações.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência do mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo do poder (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 154).

Dar a voz ao aluno significa reconhecer que esses jovens possuem histórias de vida que começaram muito antes de seu ingresso na escola. Negar a esses jovens o seu pertencimento a uma cultura própria, que tem responsabilidades do mundo adulto, e preocupações típicas da juventude, como com que cor pintarão os cabelos, ou onde vão colocar mais uma tatuagem, é o mesmo que negar a existência total desses jovens, é o mesmo que ignorar um elefante branco na sala de aula.

Os primeiros estudos realizados sobre as violências nas escolas, datam a década de 1950, nos Estados Unidos. Inicialmente, a violência era tratada somente como uma falta de disciplina, depois, como uma manifestação de delinquência juvenil. Mas, com o passar do tempo, foram surgindo mudanças sociais e comportamentais que agravaram essas violências. Entre essas mudanças, estão “o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 13).

Essas autoras revelam que, dentre as dificuldades de se analisar a violência, especialmente a escolar, está a falta de consenso acerca do significado da violência; “o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos, etc), da idade e, provavelmente, do sexo” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 21). Dessa forma, algumas atitudes e comportamentos que para alguns agentes escolares são considerados normais, para outros são ações violentas.

Abramovay e Rua (2002) expõem a ampliação do conceito de violência no universo escolar, que é classificada em três níveis por Charlot,

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 21-22).

Dos três níveis de violência citados por Charlot, o primeiro é o mais fácil de ser identificado, pois resulta em confronto pessoal, e também por esse motivo, é o que mais desperta a atenção da sociedade. Debarbieux e Deuspienne (2003), alertam sobre o perigo de haver uma preocupação somente sobre esse tipo de violência: “Essa fascinação pelos crimes de sangue e de violência grave é, ainda, muitas vezes, uma encenação que oculta as violências cotidianas, aquelas das quais insistimos, e que formam a trama de uma opressão” (DEBARBIEUX; DEUSPIENNE, 2003, p.16).

Não se trata de elencar a gravidade de cada tipo de violência, ou considerar uma mais ou menos importante que outra, mas é necessário considerar outros tipos de violência nas escolas que muitas vezes são ignoradas pelos agentes envolvidos, tais como a extorsão (roubo repetido com ameaça); o bullying (abuso físico ou psicológico sistemático entre pares); incivilidades - atos ilícitos (consumo e porte de drogas); delitos contra objetos e propriedades (depredação da instituição escolar).

Contra um lugar cujo sentido de sua existência é plenamente contestado, tanto pelas suas propostas de intervenção pedagógica, quanto pela forma como se propõe a agir no mundo, a violência se configura como uma reação à própria instituição escolar. Enquanto representante de mais um aparelho ideológico do estado, a escola se apresenta, em seu âmago, não

mais como um agente de transformação social, mas como alicerce do fato social naturalizado e imutável. Suas práticas e propostas parecem não acompanhar as tendências da pós-modernidade em seu tempo efêmero e sua passagem líquida. O uso da força e da agressividade em um espaço social significa que outros meios de sociabilidade e contato, por exemplo, o diálogo e a negociação não se apresentam mais como alternativas convincentes que possam responder a angústia da sociedade. Outra questão apontada por Charlot (2002), envolve a multiplicidade de fenômenos que são articulados à violência na escola, de modo que ele cria uma tipologia interessante:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e os agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos, ou racistas.) (CHARLOT, 2002, p. 435).

A leitura de Charlot (2002) aponta a escola como espaço para a violência, capaz de envolver todos os seus atores (professores e alunos) e ainda, a própria comunidade. Quando um público externo a escola tem por escolha resolver suas diferenças dentro da instituição, independente se esta esteja em horário de atividade ou não, estamos diante de uma representação da escola que perdeu o seu *status quo* de segurança e ainda, aparece como um lugar comum, sujeito a qualquer tipo de atividade, inclusive as que se ocupam da violência como fim em si mesma. Ao invadir a escola em um final de semana, por exemplo, para dar continuidade a uma briga que já está bem avançada nas redes sociais, esta perde a sua qualidade de geração de um ambiente dialógico, para se tornar abrigo seguro para a guerra de uns homens

sobre outros. Aqueles que se utilizam deste espaço para esta finalidade, vêem a escola como um lugar como qualquer outro, sendo mais um lugar ameaçador no qual o inimigo está sempre à espreita. Em algumas escolas, os portões se mantêm abertos no final de semana, para que a comunidade possa aproveitar o seu espaço para desenvolver algumas de suas atividades (reuniões, cursos e competições esportivas). Isto se dá, por exemplo, no ‘Programa Escola Aberta’ do Governo do Paraná que busca ofertar “pelo menos 1 (uma) atividade em cada área (Arte e Cultura; Esporte, Lazer e Recreação; Formação Inicial para o Trabalho e/ou Geração de Renda; Educação Complementar⁵)”. Este modelo configura em um exemplo de como a escola deixa de ser um corpo estranho em sua comunidade e começa a ir de encontro com as necessidades e expectativas de todos os moradores. Finalmente, não é apenas o aluno que se beneficia naturalmente com a presença ativa da escola em seu bairro, mas toda a sua família, que por várias razões, encontrava-se aquém das atividades escolares. Não sendo mais uma figura estranha, mas um personagem que coparticipa da vida da comunidade, a escola transforma-se efetivamente em um espaço público e mantenedor do diálogo.

A violência da escola e contra a escola demonstra que, mesmo inseridos em um quadro social, alunos e professores ainda se utilizam da força, agressividade e brutalidade na busca de garantir ou construir o seu espaço de atuação, seja defendendo a si mesmo, ou um grupo determinado, ou na intenção de resolver de forma mais rápida ou definitiva os impasses ou problemas que a todo instante surgem.

Consciente ou inconscientemente, usando de um grau maior ou menor de violência, as tentativas de conversa e a negociação são substituídas pela agressão, seja de um lado só ou mútua. Esta instabilidade busca criar um ambiente estável por outra via: a do terror. O respeito é substituído pelo temor, à tolerância pela obediência, e as relações de poder acabam criando diferenças entre alunos, entre professores e afetam o desempenho de todos no ambiente escolar.

⁵ Fonte: SEC-PR

Ao estudar as violências nas escolas, também é necessário considerar as variáveis endógenas e exógenas que caracterizam os envolvidos (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Como variáveis endógenas as autoras citam a idade e a série de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas e o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 25).

As variáveis exógenas referem-se a questões de gênero (masculinidade/feminilidade); relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.); espaço social das escolas (bairro, sociedade); (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 24).

É necessário mapear esses aspectos internos e externos à escola, para melhor conhecer a vulnerabilidade da mesma diante das situações de conflito e violência, potencializando assim, as possibilidades de lidar com essas diversas modalidades de violência através da construção de culturas alternativas de paz (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 25).

Cabe lembrar ainda, que Debarbieux (2002), considera que a escola está mais vulnerável aos aspectos externos do que aos internos, pois, segundo o autor, a presença na escola de jovens pertencentes a gangues e pessoas afetadas negativamente pela exclusão social é um dos fatores que aumenta os índices de violência nas escolas. Essa situação à qual Debarbieux (2002) se refere, é perceptível em vários filmes, inclusive, em *Escritores da Liberdade*, no qual, os alunos são simplesmente obrigados a frequentar a escola (em opção a não ficarem presos no reformatório), e, sem nenhum trabalho conjunto entre escola, família, governo e comunidade, a instituição escolar é transformada em mais um campo de batalha, resultando também na sua “perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes” (DEBARBIEUX, 2002, p. 25).

2.4 “Em cartaz!” A perspectiva hollywoodiana sobre a violência na escola

Até o fim da década de 1950, os filmes que falam sobre juventude limitavam-se a restringi-la a um estereótipo de desvio, rotulando os jovens como rebeldes sem causa, incapazes de controlar as angústias próprias da idade, e tinham como ícone da década o ator estadunidense *James Dean*⁶, cujo próprio lema de vida era: “viva intensamente e morra jovem”. Dessa forma, nos filmes que atuava, esse ator interpretava-se tendo assumido em sua vida essa identidade “transviada”.

A partir de 1960, há uma crescente cinematografia cujo tema é a escola, e na sua grande maioria os filmes possuem um enredo que considera, prioritária ou circunstancialmente a violência naquelas instituições de ensino. Observa-se um discurso comum, em toda essa filmografia, a respeito do professor, pois esse agente tem sua conduta sempre posta em xeque nas situações de conflito.

Argumenta-se, diante de tal objeto, que o docente, na cinematografia sobre a violência na escola, é apresentado como o principal responsável pelo desfecho daquelas violências. As subjetividades que o cinema constrói deste agente variam entre o impotente (eu sei do problema e nada posso fazer), o ignorante (eu não sei), o negligente (sei e nada quero fazer, por isso não faço), e o comprometido (sei e quero fazer/faço algo). Há uma variedade de alternativas, que corresponde, de um lado, aos fatos, mas, de outro, a um discurso ideológico sobre a docência. São esses discursos, essas subjetividades e representações que a cinematografia pretende ensinar através de seus filmes, bem como os efeitos desses discursos, como a construção de uma imagem do docente ideal, reforçada pela escolha de roteiros baseados em situações vividas, narradas em livros, fantasiadas pelas narrativas fílmicas, que

⁶ Faleceu em um acidente de carro em 1955 aos 24 anos, e foi indicado ao Oscar postumamente por sua interpretação nos filmes *Juventude Transviada* (1956) e *Assim Caminha a Humanidade* (1955). Disponível em: <http://lazer.hsw.uol.com.br/james-dean.htm>, acesso em 30/jul./2012.

pretendemos analisar nessa dissertação. É evidente que o sujeito determinante no desfecho dessas violências é o professor.

Segundo Duarte (2002. p. 51-52), “filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido.” Isso nesta pesquisa, significa dizer que essas histórias, sejam elas, criadas inteiramente da imaginação de seus produtores/diretores/roteiristas, ou, tendo como suporte fatos acontecidos no passado, pretendem sempre referendar o senso comum, reforçando a ideia do professor como uma figura mítica, detentor do mais alto saber e acima de qualquer julgamento moral.

Portanto, se a escola viveu mudanças significativas, segundo o ideário da democratização e do desenvolvimento através da educação formal, e o cinema deixou de ser apenas um instrumento científico (para reproduzir o movimento como era o objetivo de seus idealizadores em 1895), e passou a incluir temas de interesse de seu público, presentes no imaginário coletivo sobretudo a partir do fim da II Segunda Guerra Mundial e das mudanças no cenário sociocultural. Tal é o caso, como se disse, sobretudo a partir de 1960, da violência na escola.

Nesta perspectiva, este lugar do professor será analisado pela ótica da violência e como esta aparece, (por vezes aberta, por vezes de forma mais sutil e ainda, legitimada). É relevante pensar nos atores que compõem a escola e como eles encenam seus papéis neste ambiente, ora repressivo, ora libertário. O cinema, neste caso, tem por capacidade esconder e também revelar as determinações que levam esses agentes a traçar seus destinos, oferecendo ao espectador também um modelo de ação carregado de valores.

O discurso fílmico sobre a escola aponta, desde o professor com uma carga messiânica e salvadora, até o transgressor, capaz de inculcar a liberdade em outrem, mesmo que ela signifique a morte do docente. Ou ainda, procura esconder ou suavizar uma relação que parece em sua natureza ser conflituosa, esta do professor e do aluno.

Em geral, os filmes que tratam das violências nas escolas, priorizam a abordagem de uma violência em especial. Considerando os três níveis de

violência elencados por Charlot (1997) (violência, incivilidades e violência simbólica ou institucional), citados na seção anterior, seguem, a título de ilustração, alguns filmes que explicitam essas violências.

Entre os filmes que tratam do tema violência (física) estão: *Meu mestre, minha vida* (1989), no qual o professor Clark é contratado pela escola por ser considerado a única pessoa capaz de resolver o problema da violência; *Mentes Perigosas* (1995), em que a professora LouAnne conquista os alunos com aulas de karatê e passeios, acabando assim com a violência; *Tiros em Columbine* (2002), mostra que a cultura de uma sociedade bélica proporciona uma juventude resolvendo seus conflitos através da violência armada; *Elefante* (2003) apresenta o massacre em Columbine ocorrido no ano de 1999, pelo olhar dos assassinos e a inoperância dos educadores diante da violência; *O preço do desafio* (1988) fala do preconceito estadunidense contra os descendentes hispânicos; *Rock 'n' Roll High School*⁷ (1979), em cuja narrativa, jovens ateiam fogo na escola em protesto contra a direção da escola que se opõe a música do gênero rock in roll; *Klass* (2007), que, por sua vez, conta a história de dois adolescentes maltratados física e psicologicamente que cometem uma chacina na escola; *Evil, raízes do mal* (2003) conta a história de Erick, que é agredido constantemente pelo padrasto e reproduz essa violência contra os colegas da escola; E *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), em que o professor Keating incentiva os alunos a desenvolverem seu pensamento crítico, tal conduta faz com que o aluno Neil confronte o pai a respeito de seu futuro profissional e acabe suicidando-se, e o professor é condenado pela tragédia;

Entre os filmes que tratam sobre as Incivilidades, alguns podem ser lembrados. Em *Ao mestre com carinho* (1967), o professor Mark precisa, sobretudo, lidar com o comportamento racista de seus alunos, evidenciada

⁷ No ano de 1979, os Ramones foram convidados para participar do referido filme, e produziram a maior parte de sua trilha sonora, inclusive "rock in roll in high school", a música que o professor Rainer parece adorar. *The Ramones* é uma banda de punk rock americana criada na década de 1970, conhecida como "quatro garotos, ex-delinquentes juvenis de Queens, New York, uniformizados com calças jeans rasgadas e jaquetas de couro, tocando músicas de dois ou três minutos, falando sobre danos cerebrais e insanidade, como se a sua vida dependesse disto. excelente diversão". (REVISTA ROLLING STONES, 1983). Comentário disponível em: <http://whiplash.net/materias/biografias/038399-ramones.html>, acesso em 09/maio/2012.

quando os mesmos se referem a ele como tição e se negam a levar flores ao funeral da mãe de um colega, porque são negros; em *Bullying – provocações sem limites* (2009), Jordi é um aluno que sofre bullying em sua nova escola, e esconde as humilhações que sofre, quando sua namorada (que também é vítima de bullying) fica hospitalizada por agressões que sofreu, ele se suicida; Em *Bang bang você morreu!* (2002), a escola expulsa o aluno Trevor após ver um vídeo em que ele declara querer matar os colegas, mas ignora o fato que de o discente é uma vítima de bullying; *Entre os Muros da Escola* (2008), o professor além de chegar às vias de fato com um aluno, troca insultos com ele.

Abordando a violência simbólica ou institucional, há filmes como: *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), que conta a história do professor Keating que dá aulas na escola em que estudou na juventude com o objetivo de combater o estilo ortodoxo da instituição; Em *Encontrando Forrester* (2000) o aluno negro sofre preconceito pelo professor que não acredita em sua capacidade de escrever redação, acusando-o de plágio; *Conrack* (1974) evidencia a discriminação racial sofrida pelos alunos; Em *O sorriso de Monalisa* (2002), a professora é obrigada a seguir o plano de aula da escola, com apostilas já prontas e sai da escola; *Entre os Muros da Escola* (2008) há a desconsideração da escola com relação a cultura de origem não francesa; *Mr. Holland, adorável professor* (1995) é um músico, autoritário, que decide dar aulas apenas para ganhar dinheiro e acaba sendo conquistado pelo desejo de aprender dos alunos; Em *Um diretor contra todos* (1987), o professor Rick vira diretor da escola mais violenta da região e decide acabar com a violência na escola declarando guerra a todos que se opusessem à ele; Na versão para a televisão de *A Onda* (1981), o professor da disciplina de História decide provar a um aluno a possibilidade de reproduzir o nazismo, criando o movimento “A Terceira Onda” que os alunos seguem cegamente; a saga *Harry Potter* (2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011) mostra professores autoritários, que se apoiam no poder de sua posição para castigar os alunos que os confrontam.

A Onda (2008) e *Escritores da Liberdade* (2007) são filmes que põem essas três categorias em ação, sendo este mais um fator que justifica sua seleção para análise.

A *Onda* é um filme que, mesmo tendo sido gravado na Alemanha, foi produzido em conjunto com a gigantesca Paramount⁸, fato que o enquadra no modelo hollywoodiano de produção cinematográfica. Além disso, o roteirista e diretor do filme, Dennis Gansel⁹ baseou sua história no ensaio “A Terceira Onda”, escrito pelo protagonista da história real. Ser de origem alemã e ter tido o avô como oficial do III Reich, foram alguns dos motivos que incitaram Gansel a adaptar a história, originalmente estadunidense, na Alemanha atual. O diretor também faz uma breve participação em duas cenas do filme, interpretando o jovem Martin.

Neste filme, o professor Rainer Wenger é o protagonista e seu comportamento foge dos padrões considerados ideais para um professor. Na sua tentativa de quebrar barreiras, conquista seus alunos comportando-se como eles – adolescente – e esse comportamento custa seu emprego e a vida de um aluno, pois, quando sua autoridade foi requerida para acabar com o conflito, os alunos não o enxergavam como tal, mas sim, como um adolescente igual a qualquer outro, e outra narrativa trágica se encerra.

Para escrever o roteiro do filme *Escritores da Liberdade*, o diretor e roteirista Richard Lagravanese contou com a ajuda de Erin Gruwell, a protagonista da história real acontecida em Los Angeles Entre os anos de 1994 a 1996. Erin Gruwell publicou em 1999 o livro “O Diário dos Escritores da Liberdade”, baseado nos diários que os alunos da turma 203 da Escola Wilson produziram naquele período.

No filme *Escritores da Liberdade*, a professora desafia o restante do corpo docente, que não acredita na recuperação daqueles jovens, abdica de sua vida pessoal para dedicar-se aos alunos, e, em pouco tempo, consegue tirar os estudantes da marginalidade, e todos tem um *the end* digno dos padrões hollywoodianos. Costa (2004b) alerta-nos sobre esse tipo de professor, que não apenas o cinema, mas as mídias em geral, tentam apresentar ao mundo como sendo o perfil ideal de educador:

⁸ Criada em 1912, é um dos principais e mais lucrativos estúdios de cinema dos EUA.

⁹ Nascido em Hanôver (Alemanha), geralmente aborda o nazismo em suas histórias. Disponível em: <http://www.daiblog.com.br/2009/08/daiblog-entrevista-dennis-gansel.html>, acesso em 30/jul/2012.

Apesar de parcial, arbitrário, e politicamente comprometido, tal padrão tende a ser exposto como universal e verdadeiro, produzindo todos os efeitos possíveis em uma tradição cultural edificada sobre o desejo utópico da perfeição e do ideal (COSTA, 2004b, p. 79).

É essa preocupação pelo professor ideal que desperta a atenção nos filmes em questão. Descrever tudo o que aconteceu naquelas escolas “[...] sob a ótica de quem tem o poder de narrar o outro” (FABRIS, 2004, p. 263), ou seja, sob a ótica do cineasta, induz o espectador a acreditar naquela verdade imposta pelo cinema, esta verdade que se apresenta aqui em dois modelos bem definidos de professor, mas somente um tem o comportamento adequado para sê-lo.

No próximo capítulo, far-se-á um apanhado sobre algumas técnicas cinematográficas utilizadas na composição dos filmes do cinema hollywoodiano, e que serão necessárias para a análise dos filmes, bem como os critérios para a seleção dos filmes e a metodologia que será empregada na referida análise.

3 CENA II: CAMINHO METODOLÓGICO

Quando um pesquisador da área da Educação escolhe o cinema como campo para investigação, rompe a fronteira que separa a comunicação e a educação (FABRIS, 2008). Segundo a autora, embora seja necessário romper esse limite, “é necessário ter certo cuidado para continuar com o foco na educação – as pesquisas precisam investigar o campo da educação” (p.121).

A área da comunicação produziu e continua gerando várias técnicas – necessárias ao seu campo de estudos – para produzir e analisar filmes. A seguir, serão percorridas algumas técnicas utilizadas pelo cinema para composição de suas películas.

A *decupagem*¹⁰ é a decomposição do filme (XAVIER, 2008). Trata-se do processo de separar as seqüências das cenas em planos, o que para esse teórico corresponde ao ponto de vista da câmera em relação ao que está sendo filmado. Ao falar em câmera, não se refere ao objeto que filma as imagens, mas aos profissionais que a dirigem e ao foco central que dão seus diretores.

Esse autor cita quatro tipos de planos que são considerados importantes para se analisar um filme. O *plano geral*, dá-se quando a câmera toma uma posição que pretende “mostrar todo o espaço da ação” (XAVIER, 2008, p. 27). Embora essa pesquisa não pretenda focalizar a intensidade com que um ou outro plano é mais utilizado, sentiu-se a necessidade de demonstrar algumas cenas que esses recursos são utilizados.

Assim, por exemplo, uma cena de destaque filmada em *plano geral* no filme *Escritores da Liberdade*, apresenta a professora Erin presenciando agressões físicas no pátio da escola (figura 1).

¹⁰ Originada do francês *découper*, significa cortar em pedaços.



Figura 1 – Alunos da escola Wilson se agredindo mutuamente.¹¹

Já em *A Onda*, o *plano geral* é utilizado para dar ênfase à reunião do professor Wenger com o grupo de alunos do movimento “A Onda¹²” (figura 2).



Figura 2 - Prof. Wenger presidindo a última reunião com “A Onda”.

¹¹ Reiteramos que todas as figuras contidas nesta dissertação tiveram como fonte as obras citadas e foram recortadas pela pesquisadora.

¹² Durante a pesquisa, utiliza-se duas formas de grafia para A Onda. A primeira, em itálico, quando se refere ao filme *A Onda*. A segunda, entre aspas, quando se refere ao movimento político “A Onda”.

Por sua vez, no *Plano Médio* ou *de Conjunto*, a câmera mostra os elementos envolvidos naquela ação, abrangendo um campo menor de visão que o plano geral. O *Plano Americano* aproxima mais a câmera da figura de destaque da cena, que é mostrada até a cintura e o *Primeiro Plano* é o popularmente conhecido *close-up*, em que o rosto do personagem ocupa “a quase totalidade da tela” (XAVIER, 2008, p. 28). Para Turner (1997, p. 55) a utilização do *close-up* indica “forte emoção ou crise” do personagem e Xavier (1983) afirma que o *close-up* dispensa as explicações acerca da imagem, pois, quando uma pessoa ou objeto é mostrada num *close-up*, tal imagem é retida na imaginação do espectador, e este sabe que deve dar toda atenção àquela imagem pois ela “irá desempenhar papel decisivo em outra seqüência” (XAVIER, 1983, p. 34).

Elefante (2003) é um exemplo de filme que o diretor Gus Van Sant abusa de imagens em *close-up* e *Plano Americano* (figuras 3 e 4). O fato de ter uma narrativa não linear pode até deixar o espectador confuso nos primeiros momentos da história, mas no desfecho vai-se percebendo a importância daqueles personagens no enredo. Todos os personagens focados em *close-up*, com exceção de John¹³ – tiveram a história de suas mortes contadas no filme.

¹³ John é o aluno da escola que empresta o rosto para a capa do dvd do filme. A história começa com ele chegando à escola, encontrando alguns amigos. Na saída da escola (antes do término das aulas) encontra Eric e Alex, este último o avisa que ‘algo muito ruim vai acontecer’ dentro da escola. Entende-se que grande parte da narrativa se dá pelo olhar de John.



Figura 3 - Nathan saindo do treino de futebol.



Figura 4 - Nathan sendo encontrado por Alex, e em seguida assassinado.

Duarte (2002) ressalta a importância do modo como são gravadas as tomadas dos filmes e exemplifica como o ângulo de filmagem contribui para a significação do personagem: ao filmar uma pessoa de baixo para cima, acentua-se sua posição de poder na trama; “de cima para baixo, podem produzir uma impressão de submissão e amesquinamento” (DUARTE, 2002,

p. 42); já as tomadas de perspectiva “obrigam o espectador a ver do ponto de vista do personagem” (DUARTE, 2002, p. 43).

Turner (1997) indica dois objetivos principais na iluminação cinematográfica, o expressivo e o realismo. O objetivo expressivo, como o nome já indica, pretende “estabelecer um estado emocional” (TURNER, 1997, p. 62) nas cenas. Escurecimento, sombreamento, e o predomínio de cores como o azul e o cinza são alguns recursos de iluminação que produzem no público más sensações, como a angústia. O segundo objetivo da iluminação é o realismo, que pretende iluminar tão discreta e naturalmente o ator, a ponto que o público não perceba a existência dessa iluminação, além disso,

cenas bem iluminadas, com poucas áreas de sombra, tendem a causar impressão de segurança e bem estar, ou seja, de que tudo que há para ser visto está sendo mostrado ali e não há nada de ameaçador escondido sob zonas escuras (DUARTE, 2002, p. 45).

Em crítica ao naturalismo hollywoodiano, Xavier (2008) afirma que

Tudo neste cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é ‘parecer verdadeiro’; montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação (XAVIER, 2008, p. 41).

Ao falar sobre o som, Turner (1997) e Duarte (2002) alertam sobre a pouca importância que se dá a esse elemento, considerado fundamental na composição dos filmes:

Para nós, espectadores, o som diegético – aquele que é motivado por ações ou fatos ocorridos na narrativa (como gritos, ruídos, etc.) – está intrinsecamente ligado à imagem; às vezes, fica difícil admitir que ele não é produzido pelos fatos e ações que o motivam, mas que é algo criado ‘artificialmente’ e inserido no filme (em uma fase posterior à filmagem) com objetivos previamente definidos. Sua função principal em uma

narrativa fílmica é reforçar o realismo, garantir a verossimilhança (DUARTE, 2002, p. 46).

O ranger de uma porta, o estrondo de uma arma de fogo, uma fredda brusca, uma explosão, um duelo de espadas, são alguns entre tantos sons que estamos habituados a ouvir no cinema e sequer imaginamos que foram produzidos e introduzidos no filme posteriormente à edição das imagens.

Outro fator importante que se deve prestar atenção ao analisar um filme é sua trilha musical. A música sempre fez parte da história do cinema, foi a primeira forma de som introduzida nele. Na época do cinema mudo os filmes eram exibidos ao som de “uma orquestra, um *vaudeville* ou algum outro tipo de entretenimento musical ao vivo” (TURNER, 1997, p. 21). A música naquele tempo foi um artifício utilizado pelos estúdios para abafar o ruído do projetor, que assustava o público.

As tentativas de exhibir filmes falados que não tivessem música foram amplamente rejeitadas pelo público, percebeu-se então, que ela é uma aliada natural do filme “sendo ela indispensável para manter a tensão dramática durante intervalos nos diálogos, transições de tempo e espaço, *flash backs* [...]” (ROSENFELD, 2009, p. 142).

Também chamada de som não-diegético¹⁴, a trilha musical “é, em geral, utilizada para amplificar o estado emocional, para reforçar as emoções que se espera que determinada cena ‘provoquem’ no expectador” (DUARTE, 2002, p. 47). Mesmo sendo considerado um artifício não-realista, uma vez que não há fundo musical em nossas vidas (TURNER, 1997), esse recurso é considerado imprescindível na configuração do ambiente emocional do filme, pois, a música “sente por nós, acentua em nós a força das imagens e, de certo modo, nos conduz pela mão na história que está sendo contada” (DUARTE, 2002, p. 48).

Se nada no cinema é por acaso, logo, não é por acaso que o filme *A Onda* se inicia com o professor Rainer Wenger dirigindo seu carro em direção à

¹⁴ Quando o cantor, o instrumento musical, o aparelho de som, etc. não aparece nas imagens do filme ou não fazem parte da história, dá-se o nome de som e/ou música não-diegética.

escola ao som de *Rock 'n' Roll High School*, da banda de rock *The Ramones*, e vestindo uma camiseta da mesma banda (figura 5). Afinal, o que é o tipo de música rock in roll? A quem se destina? Qual o suposto perfil dos amantes desse tipo de música?



Figura 5 - Prof. Wenger cantando *Rock 'n' Roll High School*.

A professora Erin (figura 6), protagonista do filme *Escritores da Liberdade*, usa uma vestimenta feminina considerada clássica: saias, tons neutros, ausência de estampas e usa um colar de pérolas. Sua música-tema foi composta especialmente para a personagem, trata-se de *A Dream*, composta pelo rapper Common com o produtor musical Will.i.am inspirada no histórico discurso de Martin Luther King, "Eu Tenho Um Sonho".



Figura 6 - Professora Erin vestida para o primeiro dia de aula.

A discussão acerca da escolha das músicas e vestimentas para caracterização dos personagens principais de ambos os filmes será aprofundada posteriormente, no quarto capítulo.

Para Metz (1980), a intenção do cinema é apresentar-se como história e não como discurso, contudo, é justamente essa intenção de mostrar-se como história, utilizando-se de recursos como a câmera, a iluminação, a intenção do diretor em convencer o público de que se está contando uma história (e se está, porém, a história do ponto de vista do diretor, e não a história do imaginário social a que a história está relacionada a algo realizado), a principal característica do cinema enquanto discurso é fortalecida: “apagar as marcas da enunciação e disfarçar-se em história” (METZ, 1980, p. 95).

Do conjunto de recursos cinematográficos utilizados para dar a sensação de realidade ao público, Metz (1980), Turner (1997) e Duarte (2002) apontam a montagem e a edição como os mais importantes instrumentos utilizados pelo cineasta para garantir que o espectador vai assistir a história que ele está contando, sob o seu ponto de vista.

A edição é considerada a maior responsável pela sensação de realidade das cenas, uma cena cortada bruscamente, por exemplo, pode gerar sensação de desconforto e suspense, já a mudança lenta de um cenário para o outro sugere que houve um espaço de tempo entre a narrativa. A montagem, por sua vez, é a união dos planos, que juntos, geram a ideia que dá sentido à história que está sendo contada.

Fez-se nesta seção, um breve apanhado das técnicas mais comumente utilizadas na produção de um filme, e que são utilizadas para analisar os filmes escolhidos, tal como será mostrado na próxima seção, através do delineamento do caminho metodológico adotado nesta pesquisa.

3.1 Trilhando o caminho

Levando em consideração a esteira epistemológica do campo dos Estudos Culturais, sua capacidade de articular os mais diversos problemas em torno de um tema, e ainda, utilizar-se dos mais diversos caminhos de investigação, aceitei o desafio de criar o meu próprio caminho investigativo, pesquisando técnicas que possibilitassem verificar como os filmes escolhidos para análise constroem as representações sobre as relações de violência na escola e quais dessas representações são destinadas aos professores às voltas com a violência.

O primeiro passo foi a escolha dos filmes que seriam objeto de análise. Para tanto, assisti a várias películas que relatassem convívios escolares. Optei por três filmes, *Elefante* (2003), *Escritores da Liberdade* (2007) e *A Onda* (2008), por considerá-los filmes que explicitam a violência na escola.

Para melhor caracterizar o contraponto entre as representações sobre a docência às voltas com a violência na escola, após o exame de qualificação, reduzi a análise a dois filmes: *Escritores da Liberdade* (2007) e *A Onda* (2008), relacionados por apresentarem simetria, nos recursos técnicos e

cinematográficos de modo a favorecer a comparação entre dois discursos acerca da *práxis* docente de situações de violência na sala de aula e na escola.

No primeiro contato com os filmes, ou seja, ao assisti-los pela primeira vez, já se pode observar que pertencem a duas formações discursivas distintas acerca da docência, permitindo perceber o discurso sobre o impacto do comportamento do/a professor/ano desfecho de cada história narrada.

Compartilho a angústia de Paula Ortiz (2008) em sua dissertação de mestrado, afirmando que o fato de não fazer parte da área de comunicação dificulta a possibilidade de analisar os filmes pela vertente das técnicas cinematográficas – que são muitas, porém, não se pode ignorar que “é preciso, pelo menos, ter alguns conhecimentos que possibilitem uma intimidade com os filmes” (ORTIZ, 2008, p. 46). Afinal, é necessário conhecer minimamente as técnicas e recursos que o cinema utiliza para tornar inquestionável sua suposição de verdade acerca da história contada.

Cabe ressaltar também, que se trata de uma pesquisa na área da educação e não da comunicação, e restringi-la aos detalhes das técnicas cinematográficas acarretaria o risco de tirar-lhe o caráter educativo.

Fabris (1999; 2005), Sabat (2003), Corrêa (2007), Silva (2008), Ortiz (2008), Bernava (2010), Lima (2010), Balestrin (2011) são alguns exemplos de pesquisadores que utilizaram filmes como objeto de suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado com foco na educação. Embora cada autor tenha utilizado metodologias distintas para analisar as películas, todos convergem com o fato da necessidade de assistir o mesmo filme diversas vezes, buscando “ver nas regiões de sombra que não se revelam ao primeiro olhar.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 28). Quanto mais se repetir essa ação, mais chances haverá de não se “levar pelas primeiras aparências” (VEIGA-NETO, 2007, p. 28). Uma premissa importante para captar as representações cinematográficas.

Embora não se tenha seguido na íntegra a orientação metodológica de nenhum desses pesquisadores, as reflexões de Fabris (2008) sobre a metodologia utilizada em suas pesquisas sobre cinema e educação foram fundamentais para compor o corpus desta dissertação.

Para Fabris (2008), fazer análise fílmica estando no campo de teorizações dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista, possibilitou-lhe perceber os filmes como sistemas de significação, que “não apenas divertem como, também, ao fazerem isso, desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida” (FABRIS, 2008, p. 119). Ao articular as teorias do cinema com as teorias da educação na vertente dos Estudos Culturais a pesquisadora conseguiu questionar a noção de sujeito, deslocando-o do centro dos processos sociais - da posição de essencial e transcendental - e colocando-o como efeito desses processos.

Conferindo à linguagem um papel atributivo, ou seja, entendendo que a linguagem não se limita apenas a descrever as coisas do mundo, mas que fazendo isso, participa da produção desse mundo, Fabris passa a desenvolver suas pesquisas voltadas para a problematização das relações de poder, tomando assim, o cinema como

uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo ‘realidades’. Portanto passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados (FABRIS, 2008, p. 120).

Criar filmes baseados em fatos reais, como os que são analisados neste trabalho, reforça no imaginário social o sentimento de retratação da pura e crua realidade, de reprodução fiel de fatos ocorridos. A maior parte do público que assiste a esses filmes, quer seja na sala de cinema, quer seja pelo aparelho de DVD, acredita estar vendo na tela a reprodução de uma história tal como ela aconteceu, e tende a aceitar ou rejeitar a postura de determinado personagem através do olho da objetiva, nesse caso, o olho do diretor, através de seu roteiro, aliado à edição e montagem, induz o espectador a concordar com seu ponto de vista. Ou seja, quando o diretor faz o filme, ele inventa a história quer contar ao decidir a direção da narrativa seguindo a idéia que construiu dela e deseja mostrar.

Daí surge a importância de investigar esses filmes como textos culturais, como um conjunto de imagens que produzem significados culturais. Segundo Fabris (2008), é necessário tomar os filmes que serão analisados como “textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais” (p. 120), procurando entender, nas histórias contadas por eles, os efeitos dessas histórias nas diferentes culturas aonde circulam.

São os conjuntos de práticas citados por Foucault (2006) que pretendemos reconhecer no cinema. A partir da afirmação que não existe uma verdade absoluta, mas sim, uma vontade do sujeito em expressar e confirmar a verdade pretende-se refletir sobre qual é a vontade de verdade da filmografia analisada nessa dissertação. O fato de serem filmes baseados em histórias reais, não significa que todos os agentes da escola agiram da forma como aparecem na tela. Costa (2004b) afirmando a posição de Du Gay (1997) considera as mídias um artefato cultural capaz de produzir o gênero com representação ou autorrepresentação, empregando técnicas de subjetivação que integram as tecnologias sociais.

é nesse sentido que a mídia pode ser entendida como um campo discursivo constituído por conjuntos heterogêneos de enunciados, demarcado por formas próprias de regularidade e por sistemas de coerção e subordinação que se exercitam e possuem materialidade (COSTA, 2004b, p. 78).

Tomado como artefato cultural, o cinema produz filmes que estão carregados de significados, produzem verdades, dando significados de escola, professor e violência ao espectador.

Compreender o cinema como um artefato cultural é associar a ele significados que ultrapassam as noções com as quais o descrevemos como arte, ou como meio de comunicação. Não se nega esses atributos, mas adiciona-se a eles um significado corrente nos Estudos Culturais: cinema é um artefato da cultura, produzido por e produto de práticas sociais, portanto, atravessado por múltiplos significados. O cinema é, assim, um dispositivo cultural que produz representações, significados sociais que fabricam identidades (FABRIS, 1999, p. 50).

Ou seja, quando o diretor projeta o roteiro de um filme sobre escola e professores, ele está narrando a sua versão da história. Ao utilizar-se dos recursos cinematográficos como cenário, luz, música, montagem e edição, ele lança mão de discursos pedagógicos acerca da escola e seus agentes, e ele exerce o seu poder de narrar o outro.

Segundo Hall (1997), hoje se vive sob a centralidade da cultura, e também sob uma extrema regulação cultural.

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que freqüentemente vendem uma imagem de íntima associação ao 'lugar' e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma 'comunidade imaginada', na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes 'locais' que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial (HALL, 1997, p. 5).

Como parte desses artefatos de regulação cultural, o cinema, por meio de suas narrativas, apresenta diferentes perfis de personagens, todos carregados de significados. Tratando-se especificamente dos filmes de escola, há, por um lado, docentes e alunos que representam "o correto" – a forma correta de agir, de se comportar, e de outro lado, há aqueles que significam como determinado agente não deve ser (irresponsável, indiferente, anormal). Diante dos modelos apresentados na tela, as pessoas tendem a se identificar mais com um do que com outro "[...] vendo-se representadas ou refletidas (ou como se diz, 'sentindo-se no seu lugar') em algum deles" (HALL, 1997, p. 8). Quando essa identificação acontece, ou, quando se admite que uma representação é mais apropriada que a outra, acaba-se desejando ser como essa pessoa, imitando-a, e assim, as pessoas vão sendo reguladas também pelo discurso cinematográfico.

Tratando-se da relação do docente com a gestão de conflitos na escola, essas verdades produzidas pelo cinema nem sempre condizem com as

perspectivas teóricas acerca do tema; tampouco, consideram a importância de todos os agentes envolvidos com a educação.

É importante ressaltar 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 (COSTA, 1998, p. 42-43).

Entende-se que, numa perspectiva cultural, quem tem o poder dominante é aquele que tem o poder de definir as posições que serão ocupadas por cada agente no contexto social. Assim sendo, as histórias contadas pelo cinema circulam como produto na cultura, produzindo assim, significados sobre e para cada um.

O fato das representações serem práticas de significação não quer dizer que esses significados sejam fixos, nem que suas transformações refiram-se ao que supostamente possa ser verdade, ou o correto, ou melhor (COSTA, 2006). A partir do momento que o cinema produz significados, ele cria identidades e representações acerca dos agentes envolvidos nas suas narrativas, e esses personagens não estão inertes nas cenas, eles agem de acordo com a vontade de quem escreveu a história.

Importante também é pesquisar para qual público alvo o filme foi endereçado. “Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém” (ELLSWORTH, 2001, p. 13). Os estúdios de cinema gastam milhões para produzir um filme, e seu objetivo principal é lucrar com ele, e para isso, precisam primeiramente recuperar os milhões que investiram em roteiro, cenário, contratação de atores, publicidade, etc. Então, não basta apenas criar uma boa história, é preciso investigar

‘quem’ são seus públicos, o que eles querem, como eles vêem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e

tensões sociais e culturais do momento (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

O ator famoso ou não, também é importante no endereçamento do filme. Ellsworth (2001) refere que Hollywood possui um modo típico de endereçar seus filmes, que induzem o espectador a interpretar suas produções cinematográficas de uma única forma. Conectar os atores principais a personagens interpretados em obras anteriores, com comportamentos semelhantes, contribui para dar ênfase à indiscutibilidade da história. A atriz que interpreta a professora Erin – protagonista do filme *Escritores da Liberdade*, é uma estrela de Hollywood, e a sinopse do próprio filme começa com “Hilary Swank, duas vezes premiada com o Oscar¹⁵ [...]”, remetendo-nos àquela personagem boazinha do filme. Seu marido no filme é o ator Patrick Dempsey, que interpreta um médico charmoso na série *Grey's anatomy*¹⁶. Interessante é o fato que, após o estrondoso sucesso mundial da saga *Harry Potter*¹⁷, uma nova personagem foi adicionada à sinopse do filme: a atriz Imelda Staunton, professora de magia que na série tortura o “bruxinho simpático” de nome homônimo (figura 7), enquanto em *Escritores da Liberdade* dá voz à burocrática e conservadora diretora da escola Margaret Campbell (figura 8).

¹⁵ Em 2000 recebeu o Oscar de melhor atriz ao interpretar Teena Brandon, uma menina homossexual no filme *Meninos não choram*. Em 2005 recebeu o Oscar de melhor atriz ao interpretar Maggie, uma jovem lutadora de boxe no filme *Menina de Ouro*. Após ficar tetraplégica e ter suas pernas amputadas, ela convence seu treinador (Clint Eastwood) a aplicar-lhe uma injeção letal e livrá-la do sofrimento. Comentário disponível em: <http://comotermina.info/como-termina-menina-de-ouro>, acesso em 10/mar/2012.

¹⁶ Série estadunidense com nove temporadas. Disponível em: <http://www.greysanatomybr.com>. Acesso em 10/mar/2012.

¹⁷ Série de aventuras de bruxos composta por sete livros publicados de 1997 a 2007 e que vendeu mais de um bilhão de exemplares traduzidos em 67 idiomas, dando origem a oito filmes que foram lançados no período de 2001 a 2011. A partir do quinto filme da série, intitulado *Harry Potter e a ordem da Phoenix*, Imelda Staunton interpreta Dolores Umbridge, professora de magia, que entre várias atitudes maldosas, tortura Harry Potter – protagonista do filme. Disponível em: <http://conteudo.potterish.com/imelda-staunton-entrevista-the-star>. Acesso em 10/mar/2012.



Figura 7 – Profª Dolores castiga Harry Potter



Figura 8 - Margaret afirma a Erin que suas regras devem ser cumpridas

Ora, ambas personagens interpretadas pela mesma atriz, em curto espaço de tempo, personificam o mesmo perfil de professora/diretora. Tanto Dolores quanto Margareth são personagens autoritárias, que usam o poder que lhes foi concedido através de seus cargos nas instituições escolares para impor suas convicções, seus juízos de valor, e tratam como inimigo aquele que se opõem à sua forma de pensar e agir, tentando impedir que seus opositores obtenham sucesso. Fabris (2008) concorda com a teoria de Ellsworth (2001) quando diz que “[...] as atrizes e os atores famosos selecionados, marcados por interpretações anteriores como vilões/vilãs, heróis/heroínas [...] contribuem para a construção de certos significados” (FABRIS, 2008, p. 127).

Esse endereçamento não é algo claro, explícito, não pode ser analisado da mesma forma com que se analisa o roteiro, as imagens. Ele está mais ligado à estrutura narrativa, e embora possa demonstrar rastros implícitos e explícitos de suposições e desejos de seus produtores, jamais dirão literalmente para qual classe social, faixa etária, raça, etnia, cor, nível de escolaridade, nacionalidade, etc., esses filmes foram destinados.

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de

controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

A autora sugere também, que o espectador nem sempre é quem o filme pensa que ele é, pois a forma como se vê o personagem do filme também depende da forma como o público se vê. Portanto, nem sempre o filme atinge seu objetivo, de fazer o espectador se colocar no lugar do personagem. À isso Ellsworth dá o nome de “erro de alvo”, e quando isso ocorre, é feita uma reestruturação narrativa do filme, para voltar ao alvo inicial, contudo, mesmo os produtores utilizando todos os artifícios para ‘acertar o alvo’, essa pesquisadora afirma que “todos os modos de endereçamento ‘erram’ seus públicos de uma forma ou de outra” (ELLSWORTH, 2001, p. 42). Ela afirma também que Hollywood nunca obteve muito sucesso em acertar o alvo de seu endereçamento, e devido a uma necessidade puramente comercial, passou a utilizar-se de vários modos de endereçamento para o mesmo filme, procurando desta forma, agradar um público cada vez mais vasto.

Além dos critérios citados no início do capítulo para selecionar os filmes, foram seguidos alguns dos parâmetros sugeridos por Fabris (2008) para analisar filmes:

Após assistir várias vezes o mesmo filme, foi feita uma *tabela de levantamento das representações* para “marcar as representações que os filmes faziam circular em suas histórias” (FABRIS, 2008, p. 128). Tanto nos filmes selecionados para análise, quanto para a filmografia complementar utilizadas para auxiliar na argumentação, foram escolhidas películas relacionadas à temática pesquisada. Esse processo excluiu filmes que não mostrassem representações de violência, professores, escola e alunos.

Analisar um filme é “despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente ‘a olho nu’, uma vez que o filme é tomado pela totalidade” (VANNOYE; GOLLOT-LÉTÉ, 1994, p. 15). Essa etapa de desconstrução do filme é importante porque, a partir dela, se obtêm um conjunto de elementos distintos da película, proporcionando dessa forma ao pesquisador, um maior distanciamento do filme.

Após a definição das cenas de análise, foi criada a *Ficha de articulação fílmica*. Os filmes foram ‘desmanchados’ e os fragmentos fílmicos selecionados para análise foram gravados, “compondo um mosaico de fragmentos fílmicos para analisar regularidades e silêncios de certas representações e certos discursos” (FABRIS, 2008, p.129). Seus diálogos foram transcritos, para juntos criarem um campo de significação e a possível leitura sobre o discurso cinematográfico acerca do professor e a violência na escola.

4 CENA III: DOCENTES ÀS VOLTAS COM A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

O objetivo deste capítulo é analisar como o discurso hollywoodiano representa o professor nas duas produções cinematográficas escolhidas, bem como, o seu papel na resolução de conflitos na escola. Para tanto, inicialmente serão analisadas as caracterizações dos personagens principais, discutindo alguns elementos como trilha sonora, vestimentas, relações familiares e profissionais, lembrando que alguns elementos podem se destacar mais em um personagem do que em outro. Após a caracterização dos protagonistas, analisar-se-ão as representações do/a professor/a e o discurso direcionado a cada professor nas relações de conflito.

4.1 Os protagonistas: O adulescente e a salvadora

*Well I don't care about history
Rock, Rock, Rock'n'Roll high school
Cause that's not where I wanna be
Rock, Rock, Rock'n'Roll high school [...]*¹⁸

Um homem dirigindo seu automóvel com teto solar, ouvindo e cantando fervorosamente “[...] *não gosto das aulas de história... não é lá que eu quero estar... odeio os professores o diretor [...]*”, vestindo jeans, boné, camiseta preta da banda de punk *Os Ramones*, adornado por anéis... Assim inicia o filme *A Onda*, dessa forma o professor de educação física Rainer Wenger é apresentado ao espectador.

¹⁸ Tradução: Bem, eu não me importo com História/Rock, rock, escola rock n' roll/Porque não é lá que eu quero estar/Rock, rock, escola rock n' roll [...]. The Ramones. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/the-ramones/rock-n-roll-high-school.html>, acesso em 09/maio/2012.

Para Garbin,

o surgimento de inúmeros grupos jovens urbanos e sua música na mídia, associados a expressões como *heavy metal*, *funk*, *rap*, *hip-hop*, *pop*, *pagode*, na maioria das vezes denuncia tensões e conflitos sociais vividos no cotidiano destes mesmos jovens. A maioria dos textos dessas canções constitui expressões culturais juvenis, verdadeiros ‘espelhos de seu tempo’ e enfatizam a presença da música como a trilha sonora da vida cotidiana [...] (1999, p.1).

Segundo a autora, a música é uma das formas que os jovens encontraram para expressar seus sentimentos, seus desejos, suas angústias. Ao invés de falar, eles ouvem, reproduzem as músicas com as quais se identificam, aquelas que ‘falam por eles’. Aproveitando essa “forma de expressão do jovem”, as mídias trataram de atribuir certas representações de identidade aos mesmos.

Para Costa (2009), assim como persiste uma suposição de uma boa e verdadeira cultura, que segue hábitos e formas corretas para viver e conviver, e ‘subculturas’, que representam o seu oposto, há também de um lado, “[...] uma juventude ‘boa’ e ‘normal’ e, de outro, os grupos juvenis considerados anômalos, cujos comportamentos e preferências, de várias ordens, discrepam do que é tomado como padrão” (COSTA, 2009, p. 110).

Ao analisar o filme *Kids*, produzido em 1995, Giroux (1996) percebe as representações hollywoodianas acerca da juventude. Além de serem vistos como um mercado lucrativo, os jovens são presos a um discurso de rebeldia, e colocados num local de transição – nem crianças, nem adultos - posição que legitima o controle e a autoridade dos adultos.

O filme *A Onda*, gravado em 2008, é baseado na experiência do professor norteamericano Ron Jones, chamada “Terceira Onda”, no ano de 1967, em Palo Alto, Califórnia. É um filme atemporal, não foi ambientado na década de 1960, período em que ocorreu o experimento do professor Ron Jones, também foi gravado na Alemanha, distanciando do ambiente norteamericano de Palo Alto, Califórnia. Quando o experimento aconteceu na Califórnia, no ano de 1967, a banda Ramones ainda não existia, e quando o

filme foi gravado (2008), ela já havia acabado há 12 anos¹⁹, fato que corrobora a representação do professor do filme rodado em 2008 como um homem de idade adulta com gostos e comportamentos jovens, que pode ser entendido tanto como alguém que se recusa a amadurecer, quanto alguém que parou num tempo outrora vivido.

Ouvindo músicas de jovens, vestindo-se como jovem, tendo um carro típico de jovens, morando em uma casa-barco no lago, tatuado, o filme representa o professor Wenger, como um homem que, mesmo aparentando ter saído há anos da adolescência, continua com seu comportamento adolescente. Comportamento esse que se evidencia quando, mesmo com intenção de oferecer o curso sobre Anarquia na escola, o professor não preparou o plano de aula para apresentar à diretora, e quando questionado sobre tal plano, responde que pretendia prepará-lo no fim de semana (o curso iniciar-se-ia na segunda-feira), mais uma atitude considerada socialmente como irresponsável. Em seguida, ao procurar o professor Dieter Wieland (que, além de aparentar mais idade, veste terno e gravata) reivindicando que troque o curso a ser oferecido tem a seguinte resposta: *“nesta semana pretendo ensinar aos alunos as virtudes da democracia [...] ensinar a fazer Coquetel Molotov²⁰ é assunto para as aulas de Química”*.

Quando o professor Wieland faz o comentário anteriormente citado, o professor Wenger é caracterizado como um anarquista, um jovem que desrespeita ou se mostra avesso às regras sociais estabelecidas, e que reproduzirá essa concepção aos seus alunos; por outro lado, Wieland, representa o “ideal de professor”: um senhor aparentemente distinto, que tem mais condições de educar para democracia.

¹⁹ Disponível em <http://www.guiadoscuriosos.com.br/categorias/1522/1/ramones.html>, acesso em 10/maio/2012.

²⁰ Coquetel Molotov é uma bomba incendiária de confecção caseira criada pelos finlandeses e muito utilizada na guerra civil espanhola, no período de 1936 a 1939. O nome de ‘Coquetel Molotov’ surgiu na Guerra de Inverno em 1939, quando, invadida pela União soviética a Finlândia ‘homenageou’ os invasores dando o nome de um diplomata soviético - Vyacheslav Mikhailovich Molotov – às suas bombas.
Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Coquetel_Molotov, acesso em 23/maio/2012.

Diferente do que propunham seus idealizadores²¹, a anarquia resumiu-se ao sinônimo de ‘bagunça’, ‘confusão’, ‘desordem’, ‘rebeldia’, e comumente os que se julgam anarquistas cometem delitos contra a sociedade e seus governantes utilizando-se do Coquetel Molotov, daí a forte ligação entre ambos.

Na narrativa do filme, o professor Wenger é caracterizado como um adulescente, uma “pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não ser. Geralmente entre os 35 e os 45 anos, os adulescentes não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens” (FABRIS, 2004, p. 268).

Fabris (2004), citando Ariès (1981) comenta que por muito tempo a infância foi vivida pela sociedade como um longo processo, e a adolescência não passava de um período de preparação para a fase adulta, almejada por jovens e crianças. Desejava-se tanto chegar a fase adulta, que os meninos usavam fraques e as meninas enchementos e corpetes para parecerem mais velhos/as, mas, já no século XX, começou a haver uma ampliação do período da adolescência.

Observamos, cada vez mais, uma precocidade para o exercício das funções antes destinadas ao adulescente e ao mesmo tempo uma longevidade no processo de ‘adulescer’. Há um prolongamento desse período, em que pais, mães, tias e tios partilham com os/as adulescentes os mesmos costumes, comportamentos, roupas, espaços e ocupam-se em manter um corpo também jovem, ‘malhado’, ‘esculpido’. Há uma ampliação dessa fase do ‘ser adulescente’, no sentido em que as crianças são chamadas muito cedo a ‘adulescer’, diminuindo o período considerado culturalmente como infância, e os adultos, por sua vez, são interpelados por discursos que falam de um retorno à adolescência, ampliando, assim, esse período (FABRIS, 2004, p. 268).

²¹ Sobre o anarquismo, um de seus maiores entusiastas, Errico Malatesta (2009, p. 5) o descreve como “uma forma de vida social em que os homens vivem como irmãos, sem que nenhum possa oprimir e explorar os demais, e em que todos os meios para se chegar ao máximo desenvolvimento moral e material estejam disponíveis para todos”. O anarquismo prega uma sociedade abolida de toda e qualquer forma de poder, e a organização social estaria baseada no consenso dos indivíduos. Em suma, trata-se de uma sociedade baseada na ‘liberdade total’, não havendo qualquer tipo de controle estatal: governo, polícia, casamento, e principalmente, inexistindo a propriedade privada e o capitalismo.

Além da associação com a música e o anarquismo, outros sinais apresentados pelo filme que justificam tal classificação são a vestimenta e o gestual utilizados pelos personagens. Wenger usa calças jeans, tênis, boné, jaqueta de couro, camisetas pretas com *slogans* de bandas de rock e punk como *The Ramones* e *The Clash*. A forma de Wenger vestir-se contrasta com os colegas de profissão, mas não com seus alunos adolescentes.

Quando sugere o uso de um uniforme para a turma durante a semana do curso, o professor argumenta que o uniforme demonstra a união de um grupo, pois os grupos também são identificados pela forma que se vestem, além disso, também pode servir para eliminar as diferenças sociais. Wenger salienta: *“Não estou falando de uniformes militares. Há vários tipos de uniforme. Do supermercado, do Mcdonald’s, de comissárias de voo, de guardas de trânsito. Até os ternos dos executivos são um código da moda”*. E pergunta ao aluno Dominik. *“Sua roupa não é um tipo de uniforme? Ela indica que você pertence a certo grupo social”*.

Nessa cena, o próprio professor justifica sua forma de se vestir, anunciando o grupo social a que ele pertence (ou a que deseja pertencer): o grupo dos adolescentes (jovens e alunos) e não o grupo dos adultos (pais e professores).

A imagem a seguir (figura 9), demonstra a diferença entre a forma de vestir-se do professor Wenger e a dos outros docentes. Enquanto o professor Wieland veste terno, camisa e gravata e a diretora Kohlhage um blazer, o professor Wenger veste uma camiseta, assim como um dos alunos.



Figura 9 - Alunos do curso de Anarquia pedindo pra migrar para o curso de Autocracia

O projeto semanal de que os alunos vão participar é escolhido por eles, diante das opções entre o curso de Anarquia e Autocracia, a maioria opta por Autocracia e, destes alunos, poucos manifestam saber do que se trata o assunto. Quando o professor Rainer se diz surpreso com a quantidade de alunos matriculados, (pois acredita que o tema Anarquia seja mais interessante), Bomber lhe responde: “*Com aquele velho do Wieland?*”. Essa declaração indica que os alunos escolheram o professor e não o tema do curso ofertado, preferindo ter aulas com o professor de comportamento jovem, atlético, que usa tênis, jeans, jaqueta de couro, e principalmente, que utiliza a mesma linguagem deles, do que com o professor Wieland – cuja didática faz os alunos cochilarem nas classes.

Outra característica que difere o protagonista dos demais é o local pouco convencional escolhido para sua residência - Wenger e a esposa Anke moram em uma casa-barco que fica ancorada em um lago (figura 10), onde ele nada frequentemente. Outra característica de sua personalidade jovial é o

²² Da esquerda para a direita: Professor Wieland, diretora Kohlhage, aluna e aluno do curso de anarquia, e, de costas, professor Rainer Wenger.

adesivo colado em sua caixa de correspondência com a frase em Inglês que ataca ofensivamente o Governo Bush: “*fuck Bush*” (figura 11).



Figura 10 - Casa de Wenger e esposa.



Figura 11 - Caixa de correio do professor.

Através da caracterização de Wenger, Hollywood nos apresenta um professor incapaz de lidar com conflitos na escola, pois se trata de um homem que supostamente não tem um perfil adulto para conduzir os jovens. Esse professor é apresentado como um adolescente entre os adolescentes, e se comportando como tal, permite que o lugar do professor permaneça vago na sala de aula, o que acarreta em falta de autoridade no momento de gerir os conflitos.

Enquanto o professor Rainer Wenger faz a abertura de *A Onda*, de forma despojada, no filme *Escritores da Liberdade* a professora Erin Gruwell surge a partir do quarto minuto, sentada diante da chefe de departamento da escola, com seu plano de aula para o ano letivo sendo avaliado.

Erin é apresentada ao público como uma professora de aparência dócil, meiga, e que veste roupas discretas, que lhe conferem mais idade do que aparenta ter e usa um colar de pérolas. As pérolas chamam a atenção da chefe

de departamento da escola, que ao elogiar sua beleza, imediatamente sugere que por segurança Erin não o use na escola. Levando em consideração o fato de que “a linguagem cinematográfica usa recursos que facilitam a construção de diferentes significados para o público” (FABRIS, 2004, p. 279), a aparência frágil, educada e delicada da professora, contrasta com a da escola, caracterizada como em meio a uma guerra de classes sociais.

O comentário da Sra. Margaret sugere que aquela escola (Escola Wilson) é um lugar perigoso e que o corpo docente deve precaver-se e não incitar a cobiça dos alunos, exibindo suas jóias. Mas no caso da caracterização da personagem, o uso desse colar pode significar mais, afinal, no cinema Hollywoodiano o uso de pérolas representa poder, glamour e sofisticação: exemplo disso são as jóias usadas pela atriz Audrey Hepburn em *Bonequinha de Luxo* (1961), considerado um clássico até hoje. Então, o uso desse colar favorece a criação de uma barreira imaginária que separa a professora adulta, madura e socialmente bem posicionada dos adolescentes delinqüentes, colocando-a numa situação de pretensa superioridade diante dos alunos.

Giroux (1996) na análise do filme *Kids* (1995) já denunciava que as políticas públicas dos EUA não privilegiavam os jovens, principalmente os pobres, que na sua maioria são negros, latinos e mexicanos, resultando numa “política de demonização da juventude” (FABRIS, 2004, p. 273). Enquanto os jovens brancos são contidos e enquadrados pelo processo de escolarização, os jovens negros são vítimas de “vigilância e aprisionamento e perseguição explícitos” (GIROUX, 1996, p.124). Segundo o autor, estudos comprovaram que na década de 1990, nos Estados Unidos, diariamente, um a cada três homens negros na faixa dos vinte anos ou estava preso, ou em liberdade condicional ou ainda sob supervisão da justiça criminal.

Tais dados serviram para Hollywood criar uma nova política representacional dos jovens, em que “os/as jovens são vistos como uma ameaça crescente à ordem pública” (GIROUX, 1996, p. 125), e precisam ser contidos. No tocante à escola, a primeira pessoa capaz de fazer essa contenção é o/a professor/a, e para tanto, ele/a não pode ser jovem como seus alunos, ele/a precisa ser o/a salvador/a.

Os alunos da professora Erin são jovens adeptos ao movimento *hip hop*. O *hip hop* é um movimento juvenil com linguagem própria e vestimentas distintas como calças e roupas largas, que surgiu nos anos 1970 no bairro do Bronx, na cidade de Nova York “no seio da comunidade negra americana, tendo sido despoletado por um conjunto de elementos sociais, culturais e económicos, que evidenciavam as miseráveis condições de vida dos subúrbios e a discriminação” (NEVES, 2004, p.7). O crescente descaso do governo, o aumento da violência nas ruas e o consumo exacerbado de drogas fizeram do *hip hop* uma arte, uma forma dos jovens demonstrarem através da música, da arte e da dança seu desespero e revolta com a situação que viviam.

Vertente do *hip hop*, o *RAP* (*Rhythm And Poetry*), é carregado de gírias e da linguagem própria do gueto²³, cujo conteúdo “ora é de crítica social, ora evidencia um egocentrismo desmesurado, preconceitos sexuais e uma ‘guerra de rimas’” (NEVES, 2004, p.9), é considerado, assim como o *funk*, o *punk* e o *rock in roll*, um estilo musical “marginal”, típico de “subculturas”.

Escritores da Liberdade dá ênfase a alguns *raps* cujas letras falam da situação social dos moradores dos bairros periféricos dos EUA, mas, quando se trata da música tema da professora Erin, foi encomendado um rap especialmente para a personagem. Diferentemente do professor Wenger, cuja música-tema foi marcada pela rebeldia despretensiosa e ouvida pelos jovens do mundo todo no fim da década de 1970 e início de 1980, Erin têm uma música baseada no discurso de Martin Luther King²⁴, em agosto de 1963, intitulado “*Eu tenho um sonho*”²⁵ (I have a dream).

²³ Loïc Wacquant define sociologicamente o gueto como um produto e um instrumento de poder de um grupo, ele é uma instituição de duas faces, servindo a funções opostas para dois coletivos aos quais une em uma relação assimétrica de dependência. “Para a categoria dominante, sua função é circunscrever e controlar, o que se traduz no que Max Weber chamou de “cercamento excludente” da categoria dominada. Para esta última, no entanto, trata-se de um *recurso integrador e protetor* na medida em que livra seus membros de um contato constante com os dominantes e permite colaboração e formação de uma comunidade dentro da esfera restrita de relações criada. O isolamento imposto pelo exterior leva a uma intensificação do intercâmbio social e cultural dentro do gueto. O gueto é o produto de uma dialética móvel e tensa entre a hostilidade externa e a afinidade interna que se expressa como uma ambivalência no nível do consciente coletivo” (WACQUANT, 2004, p. 158).

²⁴ Nasceu em 15 de janeiro de 1929, em Atlanta, na Geórgia, e morreu assassinado em 4 de abril de 1968, em Memphis, no Tennessee. Pregando a não-violência como forma de protesto à discriminação racial, às injustiças econômicas e à guerra, Luther King recebeu o prêmio Nobel da Paz em 1964.

Martin Luther King é um mártir – seu discurso feito em Washington é considerado um marco na luta do movimento americano pelos direitos civis. Nele, King critica que após cem anos assinado, o decreto da “Proclamação da Emancipação” não foi de fato efetivado, uma vez que os negros continuam presos “pelas algemas da segregação e as cadeias de discriminação”, fala que tem o sonho de que haja igualdade e liberdade para brancos e negros, e têm esperança que tudo aconteça em paz, sem ódio, sem violência, para que todos sejam felizes.

Da mesma forma, o *rapper* Common, que compôs a música “A Dream”, em parceria com o compositor Will.i.am, também preza pela luta de igualdade entre brancos e negros, mas que essas lutas seja pacíficas, ele é considerado um rapper com consciência, que faz inúmeros trabalhos sociais com crianças, estimulando-as a centrarem-se na poesia e não nas ruas²⁶. Na referida música ouvem-se frases de esperança e transformação como “*eu estou feliz, eu tive um sonho, e nós vamos fazê-lo [...]*”. Não é um rap famoso entre as gangues, é um rap que condiz com perfil da personagem/heroína do filme *Escritores da Liberdade*, aquela que a partir de um sonho transformará a vida de muitos jovens, tirando-os da marginalidade.

Erin não é a primeira heroína em filmes de escola que Hollywood tenta vender ao público como sendo o perfil ideal de professor/a. Em seu estudo sobre as representações do professor na escola, Fabris (2004) tece uma interessante observação sobre o filme *Mentes Perigosas* (1995): Nesse filme, a professora principal é interpretada por uma atriz também mundialmente conhecida (Michelle Pfeiffer), que se utiliza de artimanhas similares às de Erin para seduzir os alunos,

Disponível em: http://www.travessa.com.br/as_palavras_de_martin_luther/artigo/ab36f16a-3de4-4bbb-9c8a-85073fa0ac17, acesso em 01/jul/2012.

²⁵ O discurso na íntegra está nos anexos. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/mlk2.pdf>, acesso em 18/jun./2012.

²⁶ Entrevista do porta-voz da Casa Branca Jay Carney, defendendo que o rapper fizesse a leitura de uma poesia em maio de 2011. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2011/05/11/casa-branca-defende-convite-a-rapper-common.jhtm>, acesso em 01/jul/2012.

Em *Mentes Perigosas*, a professora faz uma espécie de chantagem sentimental, utilizando várias estratégias: sorteios, ensino de Karatê, visitas ao parque, subsídio de jantares em restaurante e, assim, vai conseguindo aproximar-se deles (FABRIS, 2004, p. 279).

Se a autora não citasse o filme *Mentes Perigosas*, quem assistiu a *Escritores da Liberdade* acreditaria que a pesquisadora estava se referindo a este último, tamanha a semelhança de comportamento e atitudes de ambas.

A primeira tentativa bem sucedida de Erin em aproximar-se dos alunos foi fazendo o “jogo da linha” (figura 12): Primeiro, com uma fita adesiva vermelha, ela divide a sala ao meio, deixando que cada aluno fique no lado da fita que quiser. Depois, a professora faz uma pergunta aos alunos e quem se identificar com a resposta pisa na linha, depois retornando ao lugar anterior para a próxima pergunta. A figura mostra a disposição de alguns participantes do jogo:



Figura 12 - Professora Erin (no centro) fazendo "o jogo da linha" com os alunos.

O “jogo da linha” serviu para dois propósitos: a professora conhecer os alunos, desde os seus gostos musicais até as condições de moradia e nível de relacionamento com gangues, e principalmente para fazer os alunos rivais

perceberem o quanto suas vidas se parecem. Quando a professora pergunta se alguém perdeu algum amigo devido à violência de gangues, a câmera em primeiro plano foca cada aluno que está na linha, intercalando as imagens entre membros de gangues rivais, para reforçar que todos têm algo em comum.

Essa é uma das cenas do filme que diferencia a professora Erin do restante do corpo docente da Escola Wilson, pois, enquanto os outros professores, a exemplo do professor Brian Gelford, declaram-se conformados com a situação de precariedade, violência e abandono do sistema escolar, vitimizandose e culpando exclusivamente os alunos pelo fracasso escolar, conforme nos mostra a figura 13, a professora Erin procura formas de driblar esses obstáculos, inclusive utilizando recursos próprios para adquirir livros de literatura para seus alunos, como podemos ver na figura 14.



Figura 13 - Diálogo em que o professor Gelford culpa os alunos pela situação escolar.



Figura 14 - Alunos recebendo os livros comprados pela professora Erin.

Além de distribuir os livros, a professora Erin compra cadernos e incentiva os alunos a fazerem deles um diário, contando suas experiências de vida; leva-os a passeios como no Museu da Tolerância; paga jantares em restaurantes sofisticados. Essas atividades extraclasse são realizadas aos fins de semana, e as despesas arcadas unicamente pela professora.

Erin Gruwell e Rainer Wenger são apresentados por Hollywood como dois professores com comportamentos extremamente opostos. Ele já tem a admiração dos alunos, mas sua função na escola resume-se a ser professor no horário das aulas, não se envolvendo emocionalmente com os alunos, nem se importando com seus problemas e o que fazem fora da escola; além disso, possui uma postura que destoa do restante do corpo docente da escola e os alunos já não conseguem reconhecer a figura de autoridade adulta por estarem diante de um dos seus.

Ela, no entanto, que no início era rejeitada pelos alunos acaba conquistando-os, mas isso lhe custa abrir mão de sua vida privada, precisa trabalhar aos fins de semana para arcar com as despesas extraclasse dos

alunos. Essa dedicação total à docência implica em seu divórcio, sugerindo-se aí um sacrifício.

Após a análise de caracterização dos protagonistas dos filmes objeto de análise percebe-se que a composição dos personagens já os prepara para seus destinos nas narrativas, condenando-os ao sucesso ou ao fracasso desde os primeiros instantes dos filmes.

4.1.1 Coadjuvantes: Alunos, família, escola...

A partir do momento em que os filmes analisados colocam os professores Rainer Wenger e Erin Gruwell como personagens principais de suas narrativas, todos os outros agentes, tornam-se coadjuvantes. Alguns destes coadjuvantes, têm mais destaque, colaborando também para reforçar a representação dos protagonistas.

Em uma festa, dois alunos da escola em que se passa a narrativa de A Onda conversam sobre suas perspectivas de futuro (ou a falta delas):

Dennis: *“Martin, me diga uma coisa... contra o que a gente vai se revoltar hoje em dia? Parece que nada mais vale a pena. A gente só quer diversão. O que falta para nossa geração... é um objetivo comum para unir a gente.”*

Martin: *“Mas essa é a marca da nossa geração. Dá uma olhada. Qual a pessoa mais procurada no Google? A maldita da Paris Hilton²⁷.”*

Dennis (sorrindo): *“Que droga!!!”*

Martin: *“É, uma droga.”*

²⁷ Paris Hilton é uma jovem socialite americana que ficou conhecida após protagonizar um reality show no canal Fox chamado The Simple Life, adepta à escândalos e polêmicas, as notícias à seu respeito podem ser resumidas em prisão por dirigir embriagada e uso de drogas e constantes vexames e brigas em lugares públicos. Disponível em: <http://www.ospaparazzi.com.br/biografia/paris-hilton-2853.html>, acesso em 02/jul./2012.

Esta conversa entre Martin e Dennis demonstra o vazio que sentem os jovens que freqüentam o Ginásio Marie Curie, do filme *A Onda*. O filme apresenta-nos jovens de uma escola que privilegia a educação em vários aspectos: através das aulas normais e complementares, como o 'projeto da semana' oferecido, em que os alunos poderiam optar por curso de autocracia e anarquia; arte: com oficinas de teatro; e esporte: representado pelo pólo aquático masculino.

Quando não estão na escola, esses jovens aparecem em festas, bares, bebendo, dançando, alguns consumindo drogas (sempre se divertindo), representando o que Costa (2009b, p.111) chama de "juventude-padrão da América capitalista". Aquela juventude considerada normal, com comportamentos esperados para a sua idade. O fato do filme ser ambientado na Alemanha, mostra o poder dos estúdios hollywoodianos em disseminar pelo mundo suas representações dessa "juventude-padrão" e ocidental, homogeneizando-a.

O diálogo entre Martin e Dennis, justifica o fato da maioria dos alunos aderirem rapidamente ao movimento "A Onda" sugerido pelo professor Wenger: O professor deu à eles um objetivo em comum, algo para lutar e acreditar: "A Onda".

Antes de prosseguir com a descrição e análise, é necessário lembrar que a história de *A Onda* transcorre no período de uma semana, e a partir do primeiro dia do curso, que é uma segunda-feira, todos os dias são evidenciados no filme, possibilitando comentários sobre ações diárias. *Escritores da Liberdade* é narrado num período que compreende dois anos letivos, a passagem de tempo é mostrada sutilmente na mudança do primeiro para o segundo ano, dessa forma, os comentários sobre tempo serão menos pontuais. A temporalidade representada nos filmes, contribui para mostrar o processo intenso que foi o movimento "A Onda", que em uma semana desencadeou uma tragédia, e a lentidão do processo apaziguador de conflitos de *Escritores da Liberdade*.

Entre os alunos da sala do professor Wenger, há aqueles que questionam suas regras de maneira crítica e se negam a submeter-se à elas,

há os que seguem cegamente as ordens do professor, sem questioná-lo, e há também os que mudam de comportamento no decorrer da história.

Mona é a primeira aluna que resiste ao projeto do professor Wenger de reproduzir o sistema autoritário do nazismo na sala de aula. Enquanto os demais colegas declaram não suportar mais estudar sobre o nazismo, ela fala da importância deles terem total conhecimento de tudo o que foi feito, acreditando, que, mesmo os alunos que não participaram do regime, tem uma responsabilidade histórica pelo mal que seus conterrâneos fizeram ao mundo.

Esta aluna sempre questionou todos os movimentos do professor, se recusando a levantar-se para falar e, quando Wenger convenceu os alunos a adotar o uso do uniforme, ela, crendo que essa atitude, sobretudo, eliminaria a individualidade dos alunos, decidiu fazer outro curso. Mona representa a figura adulta entre o grupo, interpretando o papel que deveria ser do professor – o de avaliar as consequências futuras daquela experiência.

Karo é outra aluna com papel de destaque no filme. Nos dois primeiros dias do curso, ela demonstra entusiasmo com a proposta do professor, porém, após contar para sua mãe detalhes da aula, ouve a crítica sobre o método utilizado, a mãe discorda que “disciplina é poder”, argumentando que não criou seus filhos para descobrirem seus limites sozinhos.

Mesmo tendo divergências com seus pais, não gostando da forma com que educam seu irmão mais novo e tampouco da demonstração de afeto do casal diante de qualquer pessoa, Karo reflete sobre a conversa com a mãe e não se sujeita a regra do professor Wenger de vestir-se de branco e é punida por isso. Na hora das sugestões para o nome do grupo, embora tenha sido uma das primeiras alunas a levantar a mão, ela é a última a ser ouvida, e dessa forma, o professor estabelece a hierarquia na sala de aula – primeiro os de branco, depois os outros.

Ela tenta alertar seu namorado que “A Onda” está fora de controle, presenciou seu irmão impedindo colegas de entrar na escola porque se recusaram a fazer a saudação da “A Onda” e diz que muitos alunos estão sendo ameaçados a aderir ao movimento. Marco então explica o motivo de

estar n' "A Onda": *"'A Onda' significa muito para mim. União. Sabe o que é isso. Tem uma família legal, eu não tenho".*

Marco fica mais tempo na casa de Karo do que na sua, ele assiste televisão e conversa com o pai da namorada, enquanto seu pai não aparece no filme e sua mãe costuma ter relacionamentos amorosos com jovens da mesma idade do filho, e que freqüentam a mesma escola. Ele justifica seu apreço pela "A Onda" por encontrar nela o que ele diz que lhe falta em casa: União. Marco não é o único aluno da escola que tem problemas familiares, os pais de Tim também não se importam com o filho e demonstram não querer saber o que se passa na sua vida.

Duas cenas do filme confirmam esse descaso familiar: a primeira, é quando o aluno empolgado com a proposta do professor, durante uma refeição conta detalhes da aula ao pai, ao explicar que o professor disse que as respostas devem ser curtas, o pai, com uma expressão séria lhe responde: *"Ótimo. Então porque não faz isso?"*; a segunda é quando o aluno vai à casa do professor e se oferece para ser seu segurança, Rainer manda o aluno para casa, então ele responde: *"Fazer o que em casa? Eles não ligam para mim".*

Dentre os alunos do curso, Tim é o mais entusiasmado com a proposta do professor, no fim da primeira aula, espera ficar sozinho com o professor para dizer-lhe que gostou muito da aula. Este jovem aparenta não ter amigos, na primeira cena em que aparece no filme, ele fornece drogas aos colegas, Bomber lhe pergunta qual o preço e ele responde: *"Nada. Podem ficar, são meus amigos"*. Bomber, Sinan e Kevin se entreolham e sorriem. Tim comprou a droga, se arriscou para entregá-la aos colegas (pois poderia ter sido preso), mas a cena deixa claro que eles não são amigos e Tim procura formas de ser aceito no círculo dos colegas.

Instantes antes de ferir Bomber e suicidar-se, Tim diz ao professor: *"'A Onda' era minha vida!"* Durante todo o filme, o aluno dá indícios da supervalorização que está dando ao experimento: Queimando suas roupas de marca; ficando bravo com Kaschi por se oferecer antes dele para criar uma

página do grupo no *myspace*²⁸; inserindo a fotografia de seu revólver no site da “A Onda” criado por ele (figura 15); apontando a arma e ameaçando “estourar os miolos” do anarquista que está batendo em um de seus amigos, bem como, subindo no prédio da prefeitura e pichando-a com o símbolo d’ “A Onda” (figura 16), só porque os colegas comentaram que seria legal se alguém tivesse coragem de subir lá.

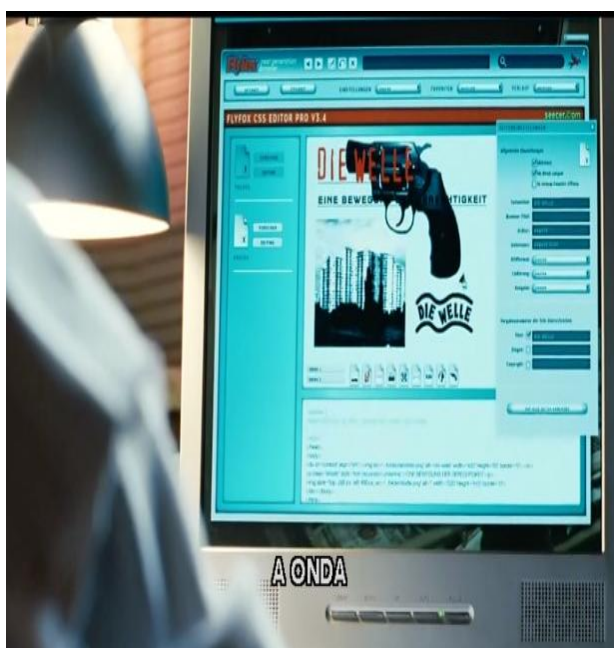


Figura 15 - Tim criando o site d’ “A Onda”



Figura 16 - Prédio da Prefeitura pichado por Tim com o logotipo d’ “A Onda”.

O desejo de agradar e impressionar os novos amigos é tanto, que Tim não mede esforços, tampouco avalia as consequências de seus atos para agradá-los. Os elogios como o de Bomber (“*Radical, cara. É sério, eu nunca teria subido lá. Morro de medo de trampolim de três metros*”), justificam suas ações. De repente, o rapaz que era ignorado por todos, transformou-se no centro das atenções.

Para os alunos do Ginásio Marie Curie, o professor Wenger é um herói, e um modelo a ser seguido. Como professor de educação física e

²⁸ Site de relacionamento criado em 2003.

treinador do time masculino de pólo aquático da escola, ele incentiva os alunos ao esporte, à competição, e, como professor do Curso de Autarquia, ensina-os a serem unidos, incentiva os alunos com notas boas a ajudar os que tem dificuldade. Com a criação do movimento “A Onda”, o professor deu aos alunos aquilo que Dennis e Martin comentavam no início do filme que os jovens da atualidade não possuem mais: algo para acreditar.

Nos primeiros momentos do filme *Escritores da Liberdade* já se percebe que os alunos da Escola Wilson têm histórias de vida e comportamentos bem diferentes dos estudantes da escola alemã. A narrativa começa com a emissora de televisão *Live*, noticiando através de várias cenas de violência nas ruas da cidade norte americana de Los Angeles, Estado da Califórnia, no ano de 1992, que a guerra entre gangues e a tensão racial da localidade está no limite.

Em seguida, a aluna Eva narrando sua infância impregnada na violência, mostra detalhes da morte de um amigo diante de seus olhos, a prisão injusta do pai, dando ênfase ao racismo e ao preconceito e o seu ritual de iniciação na gangue – apresentado como algo normal. A história de Eva não é uma exceção entre os colegas, já que todos fazem parte de gangues, e tiveram algum amigo ou familiar assassinado. Diante desta realidade, foram obrigados a “um amadurecimento precoce, forçado, um desamparo do mundo familiar” (FEIXA, 2009, p. 36), são jovens ignorados pelas famílias, que sofrem violência doméstica, precisam trabalhar, e, de tanto conviverem com a violência, naturalizaram-na como a única forma de resolver os conflitos.

É Eva também quem dá os primeiros sinais à professora de que aqueles alunos estão carentes de atenção. Quando Erin faz sua crítica à caricatura que Tito desenhou de Jamal comparando o nazismo às gangues, eis que a aluna lhe diz:

“Você não sabe de nada! Não conhece a nossa dor. Não sabe o que temos de fazer. Não respeita nosso jeito de viver. Temos de ficar aqui, aprendendo uma merda de gramática... e aí temos de voltar para lá. E o que vai me dizer disso, hein? O

que você está ensinando aqui que fará diferença na minha vida?”

Sem expectativa de vida e de futuro, esses jovens demonstram não ter medo de morrer e, ainda, que a morte próxima lhes parece inevitável, estando diretamente ligada às suas condições sociais - não brancos e pobres. Além do mais, a professora, sendo branca, é a personificação de tudo o que eles odeiam.

O mesmo desprezo que recebem nas ruas, os alunos da turma 203 da Escola Wilson têm da escola. Como a prefeitura implantou um programa de integração voluntária, e frequentar a escola é requisito para não voltar ao reformatório, a turma 203 é constituída por adolescentes em conflito com a lei. Diante disso, a direção da escola separou as turmas – o filme contrasta a sala de aula dos alunos “notáveis” com material impecavelmente limpo, e as salas de aula dos demais, com classes riscadas, cortinas quebradas etc.

O corpo docente da escola demonstra não se importar com o aprendizado desses estudantes, e essa indiferença torna-se mais perceptível quando a professora Erin pergunta a opinião da chefe de seu departamento sobre entregar para os alunos lerem o livro “O Diário de Anne Frank” e a senhora Margaret responde: *“Não, não vão conseguir ler, veja suas notas de leitura. Se der esses livros para eles nunca mais os verei”*. Nesse diálogo, a chefe de departamento deixa claro à professora que os livros da biblioteca não devem ser usados por aqueles alunos, pois não confia neles.

Esses alunos não são respeitados pela escola, tampouco a respeitam. A cena em que Eva abre o portão da escola para membros de sua gangue entrarem e acertarem contas com integrantes de outra deixa claro que a escola é apenas mais um campo de batalha para esses jovens.

4.2 Nem vilões, mas nem tão heróis assim!

Aqui se trata da análise das representações hollywoodianas acerca do professor Rainer Wenger e da professora Erin Gruwell, relacionadas às suas formas de gerir suas aulas, e se considera a violência em suas salas aspectos importantes em que diferem os dois ambientes escolares onde se desenrolam as narrativas (como por exemplo, o perfil dos alunos e do corpo docente das escolas), para evidenciar em que o discurso hollywoodiano comporta uma carga ideológica a ser criticada. Nele, os professores são apresentados como heróis ou vilões. Na verdade, uma análise mais cuidadosa mostra que eles não são bons, salvadores, malvados, perversos.

Quando o professor Rainer adentra a sala de aula, no primeiro dia do curso de Autocracia, percebe-se que há uma sintonia entre eles. A câmera, em movimentos instáveis, faz questão de ilustrar a informalidade com que a aula é conduzida, como um diálogo, uma conversa, e é através desse diálogo que Rainer percebe que o curso que havia preparado não surtiria o efeito desejado.

Ao lançar a pergunta sobre o que os alunos entendem por autocracia²⁹ e que dêem exemplos de regimes autoritários, percebe que a maioria se incomoda ao lembrar o III Reich. Muitos acreditam que o povo alemão “aprendeu a lição” e que seria impossível uma nova ditadura na Alemanha, diante de declarações como de Jens: “*De jeito nenhum. Estamos além disso*”. Rainer propõe aos alunos que naquela semana se faça uma experiência prática na sala de aula do que seria a ditadura, e a primeira coisa que deveriam fazer seria eleger uma figura de liderança. Por votação foi decidido que o professor representaria tal papel, e que durante as aulas daquela semana ele só poderia ser chamado de Sr. Wenger. Em seguida o professor determinou que quem quisesse falar deveria levantar-se, alguns alunos demonstraram estranheza na rigidez que de repente o professor assumiu e deu-se prosseguimento à aula.

²⁹ De origem grega (autos=si próprio +kratos=poder), autocracia significa o poder de si mesmo, é um tipo de governo onde um só detém o poder.

Disciplina e unidade são os outros dois ensinamentos do professor, segundo ele, união é poder, a turma toda unida é mais poderosa que dividida em vários grupos. Então, sugere o uso de um uniforme.

E assim, instituindo um uniforme, dando um nome ao grupo, criando uma saudação, e elegendo um líder é formada “A Onda”. Dessa forma o professor prova aos alunos que eles estavam enganados na primeira aula, que é possível haver uma nova ditadura na Alemanha, pois foi isso que eles fizeram naquela semana. Mas o professor não sabia que os alunos estavam dispostos a dar prosseguimento a “A Onda”, tampouco que Tim estava disposto a tudo para continuar, pois acabar com “A Onda”, para este aluno, significaria voltar para o esquecimento e ser rejeitado novamente por todos.

A obsessão de Tim pela “A Onda” fica clara nos últimos momentos do filme. Na manhã de sábado o auditório está lotado de adolescentes vestidos com camisas brancas. Quando Rainer entra no palco para fazer a saudação d’ “A Onda” a câmera está colocada atrás do professor, capturando o espaço em plano geral, dando a visão da uniformidade dos alunos. Wenger começa a ler trechos das cartas escritas pelos alunos no dia anterior. Nelas fala-se de como a convivência entre eles melhorou, que começaram a ter outros valores, que suas vidas não se resumem mais à roupas e tênis de marca, à beleza exterior, etc (enquanto lê, a câmera alterna o foco em plano médio, entre o professor e o aluno que escreveu a redação, sem necessariamente os nomes serem ditos).

Em seguida, Rainer faz um discurso inflamado, criticando a economia alemã, o capitalismo, e é ovacionado pelo grupo. Marco tenta interromper o discurso, tenta alertar os colegas que o professor os está manipulando, então Wenger joga todo o grupo contra Marco, dizendo que a namorada dele o colocou contra o grupo e pede que o levem até o palco. Imediatamente, quatro rapazes o pegam forçadamente e o levam até o professor e Rainer pergunta ao público:

Rainer: “*O que vamos fazer com o traidor?*” (Olha para Bomber). “Bomber, você *decide! Vamos! Você trouxe o traidor até aqui!*” (o movimento da câmera dá a sensação que os olhos

do espectador também estão no palco, contribuindo para o aumento da sensação de realidade da história).

Bomber: *“Claro, porque o senhor mandou”.*

Rainer: *“Porque eu mandei? E você o mataria se eu mandasse?”* Olhando para o público continua: *“Devemos enforcá-lo ou arrancar a cabeça dele? Poderíamos torturá-lo para concordar com nossas regras. É isso que fazem na ditadura”.*

O professor explica que no início da semana eles discutiram se seria possível uma nova ditadura na Alemanha, e o experimento da semana foi a prova de que isso pode se repetir, pois o que eles acabaram de fazer é fascismo, admite que foi longe demais e diz que “A Onda” acabou. Então, Tim que está no fundo do salão diz: *“Não, não acabou!”* Wenger repete que acabou e diz para todos irem para suas casas refletirem sobre o que aconteceu a semana toda. Tim observa a movimentação dos colegas, sobe no palco, aponta sua arma para a multidão e grita: *“Parem! Todos sentados! A porta continua trancada! Ninguém vai para casa!”* Volta-se para o professor e diz: *“O senhor mentiu pra nós. “A Onda” está viva! Ela não morreu! Fale: “A Onda” está viva!”* Então Bomber diz: *“São balas de festim”.* E se aproxima de Tim, sendo baleado. Tim olhando para ele diz: *“Agora vai me levar a sério. Achem que não sei que tiravam sarro de mim?”* E aponta a arma para o professor. Wenger tenta convencê-lo a largar a arma, pede que se acalme, o aluno ameaça matá-lo, mas o professor diz que sem ele não haverá ninguém para liderar “A Onda”, Tim vê os colegas agachados, com medo dele, e rapidamente, põe a arma na boca e tira a própria vida.

Mas afinal, será o professor Wenger o único responsável por “A Onda” ter saído de controle e pelos alunos terem-na levado tão a sério?

Arendt têm razão quando diz que,

Ademais, ao passo que os resultados das ações humanas escapam ao controle dos seus atores, a violência abriga em

seu seio um elemento adicional de arbitrariedade; em lugar algum desempenha a fortuna, boa ou má sorte, papel mais decisivo nas atividades humanas do que no campo de batalha, e essa intromissão do inesperado não desaparece quando é chamado de “acontecimento fortuito” e é considerado cientificamente suspeito, e nem poderia ser eliminado através de simulações, cenários, teorias, e outros artifícios (ARENDT, 1964, p. 5).

É claro que o que aconteceu na Alemanha no século passado jamais deve ser esquecido, tampouco reproduzido, pois provavelmente ficaria fora de controle, ademais, reproduzir sistemas de regimes totalitários, significa reproduzir todo o horror ocorrido nas guerras. Então, o professor Wenger não deveria ter reproduzido em sala de aula o sistema do governo nazista. Também não se percebe nas aulas, ele fazendo referencia ao III Reich quando reproduz com seus alunos esse sistema de governo.

Mas onde estavam as famílias desses adolescentes que não perceberam as mudanças de comportamento de seus filhos? O que, por exemplo, difere Mona e Karo de Marco e Tim? Ora, Mona foi critica ao professor desde os primeiros instantes; Karo entusiasmou-se no inicio com a proposta de seu professor, mas em casa, sua mãe despertou sua consciência, fazendo-a refletir sobre as imposições do professor; Marco, num primeiro momento cede ao movimento, mas depois de bater na namorada, percebe que aquela semana o deixou diferente, e procura o professor Wenger para lhe contar o ocorrido e pedir que ele pare com “A Onda”. Tim, no entanto, não tem nenhum adulto para aconselhá-lo, para impor-lhe limites, dado que é um jovem procurando desesperadamente por carinho, afeto, atenção, amizade e reconhecimento. Ele não tem nada disso com sua família, e só passou a ter amigos depois d’ “A Onda”.

É evidente que “A Onda” suscitou e organizou boa parte da violência na narrativa do filme, principalmente o suicídio de Tim, tornando o professor Wenger o maior responsável, pois, foi ele que incitou o comportamento dos alunos. Mas levando em consideração outros aspectos, como o descaso familiar e o fato de Tim ser traficante de drogas, sugere-se que a violência cometida por ele era questão de tempo. Dessa forma, Wenger não pode ser

crucificado como o único responsável pela tragédia, pois enquanto ele, inconsequentemente, mostrava as “vantagens” de um regime autoritário, não havia nenhum outro adulto na escola, ou outra referência que pudesse se fazer à sua altura, questionando seus atos diante dos alunos. Pelo contrário, a diretora do ginásio demonstrou apoio ao seu trabalho. Dessa forma, o filme nos mostra o perigo de delegar a responsabilidade da educação dos jovens à uma única pessoa, e que, pelo menos no quesito educação, a individualidade não proporcionaria vitórias.

No seu primeiro dia de aula na Escola Wilson, a professora Erin aguarda a chegada dos alunos, que são conduzidos por um zelador. A maioria ignora a presença da professora. Vêm meninas pintando as unhas de vermelho, lendo revistas, dormindo, mãos riscando as mesas. Durante a chamada o aluno Jamal diz não entender porque o colocaram naquela sala, eis que um colega responde: *“É a classe dos burros mano. Ou seja, você é burro demais!”* Isso basta para começarem uma briga dentro da sala de aula, ameaças, xingamentos e agressão física. O pedido da professora para que parem é ignorado, é outro colega que consegue apaziguar os dois.

No segundo dia de aula, Erin é tratada com desprezo pelos alunos, e já nesse dia presencia uma invasão. A aluna Eva abre o portão para integrantes da sua gangue entrarem na escola e brigarem com uma gangue rival.

Na tentativa de conquistar os alunos, Erin tenta introduzir o rap nas suas aulas, mas os alunos demonstram que ela não tem o direito de gostar do rap, pois, nem sabe pronunciar o nome do rapper 2pac (- a moça branca quer nos ensinar rap, diz Marcus). É visível que eles não querem estar na escola.

As primeiras aulas são tensas, os alunos se olham com raiva, se agredem constantemente, não toleram as gangues rivais, o simples fato de terem descendência diferente (asiática, africana, latina) os torna inimigos.

Durante uma aula, ao perceber que o aluno Jamal está constrangido com as risadas de toda turma, vê em sua classe um papel, trata-se de um desenho caricaturado do rosto de Jamal feita pelo colega Tito. Nele, os lábios do aluno são excessivamente grandes (figura 17). Indignada com a forma como o aluno foi humilhado pelos colegas.

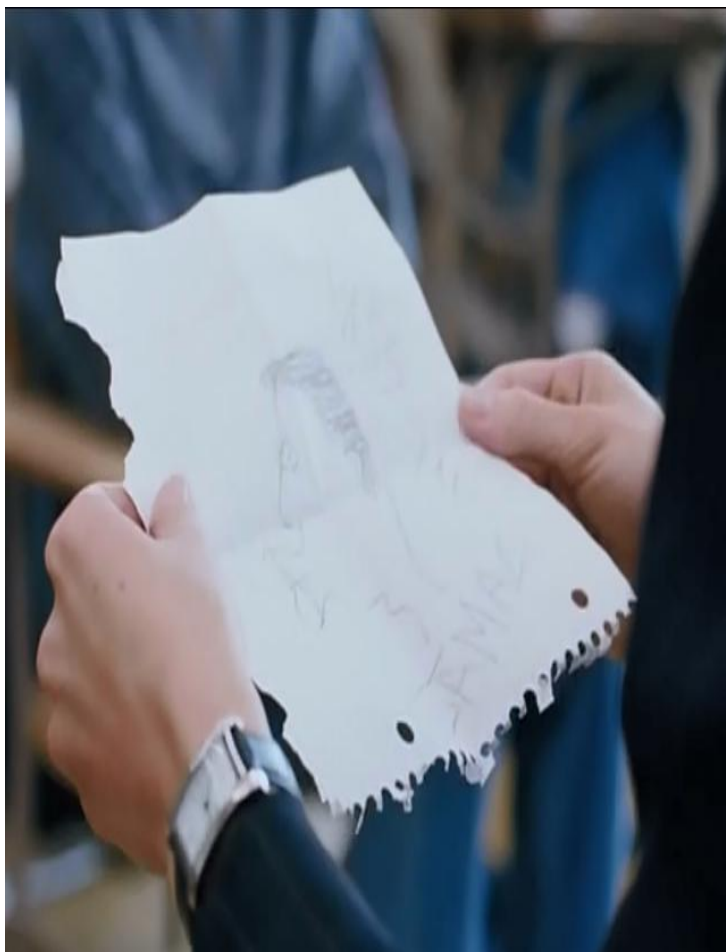


Figura 17 - Professora segurando a caricatura de Jamal desenhada por Tito.

Erin manda os alunos fecharem os livros e os incentiva a elogiarem Tito intitulando seu desenho de arte. Quando todos estão rindo, ela diz:

“Vi um desenho parecido num museu. Só que não era de um negro, era de um judeu. em vez de lábios grandes, ele tinha um narigão... parecido com os de um rato. Mas não era de um judeu em especial, ele representava todos os judeus. E esse desenho era colocado em todos os jornais, pela gangue mais famosa da história. Acham que sabem tudo sobre gangues? Vocês são amantes. Essa gangue ia botar vocês no chinelo. A gangue começou pobre e irada, e todos a desprezavam. Até

que alguém decidiu dar a eles orgulho... identidade e alguém para culpar. Vocês tomam bairros? Não é nada comparado à eles. Eles tomavam países. E querem saber como? Eles simplesmente apagavam todos. Apagavam todos que não gostavam e que culpavam por ter uma vida dura. Uma das maneiras de terem sucesso era fazendo isto (mostra o desenho). Imprimiam desenhos assim nos jornais. Judeus com narigões. Negros beijudos [...] é assim que acontece um holocausto.”

Enquanto Erin fala, a câmera movimenta-se focando, em close máximo, ora a professora, ora cada um dos alunos. É nessa cena que a professora, mesmo sabendo que não terá o apoio nem da escola, nem dos colegas, decide mudar o rumo da história de seus alunos. A docente arruma outros dois empregos nos fins de semana (vendedora numa loja de departamento e recepcionista de hotel), e com esse dinheiro compra livros para os alunos, os leva jantar em restaurantes elegantes e a aulas-passeio, como o Museu da Tolerância³⁰.

Esse discurso é importante também porque, a partir desta cena, Erin Gruwell desconstrói a imagem do nazismo como o primeiro plano nas relações raciais. Comparando o governo nazista alemão com uma gangue, ela consegue trazer para a realidade de seus alunos fatos hediondos que aconteceram no III Reich. Mostrando que, ao querer eliminar as gangues adversárias, esses jovens repetem o que foi feito com os judeus no século passado, e, se continuarem se comportando desta forma, apenas semearão o ódio e a violência, faz com que esses jovens percebam que seu colega do lado (rival de gangue) não é tão diferente como ele pensava. A partir desta aula, a professora começa a ser respeitada pelos alunos, porque, além de construir

³⁰ Há Museus da Tolerância em vários países do mundo, seu objetivo é relembrar episódios de intolerância da História. O de Los Angeles, foi criado por Simon Wiesenthal, o caçador de nazistas, para que o mundo se lembrasse sempre do extermínio de milhares de inocentes. Lá os visitantes são encaminhados a uma intervenção que os obriga a pensar e a responder a algumas perguntas. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/em-dia/respeito-as-diferencas>, acesso em: 01/ago./2012.

valores de forma crítica, pondo em xeque o comportamento deles, ela não apenas falou, mas também valorizou-os, ouvindo-os, mostrando que se importava com eles.

Com esse comportamento, a professora Erin passa a ter sua autoridade reconhecida pelos alunos. “Diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece” (LA TAILLE, 1999, p. 10). Dessa forma, a legitimidade se constitui de uma relação de hierarquia.

É importante salientar que La Taille lembra a diferença entre as noções de autoridade e autoritarismo: Enquanto na primeira, a relação é reconhecida e considerada legítima por todos os envolvidos, na segunda, a hierarquia é legitimada pela força, ou seja, há um abuso de poder, pois não há concordância por parte de todos os envolvidos.

Enquanto Gruwell constrói essa hierarquia provando aos alunos que detém mais conhecimento que eles, e então, sendo reconhecida como uma autoridade capaz de ensinar-lhes o que eles não sabem, Wenger, constrói outro tipo de relação hierárquica, pelo autoritarismo (expulsando da sala quem discorda de suas imposições), e pela persuasão, os alunos o seguem, não porque respeitam a hierarquia, mas porque são convencidos de forma acrítica a seguir dentro da sala de aula, e naquela semana, as normas instituídas pelo professor.

Essas duas formas distintas de construção de autoridade na sala de aula, coincide com as relações de violência entre aqueles grupos. Em *Escritores da Liberdade*, na medida em que essa relação legítima de autoridade é construída, a violência diminui, essa mudança de comportamento e visão de mundo dos alunos da turma 203 é evidenciada no reencontro da turma no primeiro dia de aula do segundo ano: A Senhora G³¹ espera os alunos para brindar com refrigerante de sidra o início do ano, presenteando-os com individualmente com uma bolsa com quatro livros que farão parte das leituras do semestre e convidando-os a um brinde pela mudança.

³¹ Forma carinhosa que os alunos passam a chamar a professora Erin Gruwell – G corresponde à primeira letra de seu sobrenome.

Nesse brinde, os alunos fazem uma reflexão sobre suas mudanças de perspectivas de futuro, eis alguns comentários:

Gloria: *“Eu namoro desde os 11 anos, sempre fui a pessoa que ia engravidar antes dos 16 e largar a escola, como minha mãe. Não vai acontecer”.*

Brandy: *“Nunca escutam uma adolescente. Aham que deveria ser feliz só porque é jovem. Não veem as guerras que lutamos todo dia. E um dia, minha guerra vai acabar. E não vou morrer. E não vou aceitar maus tratos de ninguém”.*

Marcus: *“Minha mãe me expulsou quando entrei numa gangue. Mas queria que ela visse minha formatura. Eu quero fazer 18”.*

Diante dos discursos dos colegas, um aluno³² pede para a professora se poder ler um fragmento de seu diário, a seguir:

[...] fomos despejados [...], eu pensei: não tenho casa. Minha mãe não tem família para contar, nem dinheiro entrando. Porque me abalar até a escola ou ter boas notas, se não tenho teto? [...], fico pensando que vão rir de mim. Em vez disso, sou cumprimentado por alguns amigos, com quem fiz Inglês no ano passado. E me toco que a senhora Gruwell [...] é a única pessoa que me fez pensar em esperança [...] entro na sala e parece que todos os problemas da vida não tem mais importância. Estou em casa”. (enquanto discursam ou lêem seus diários, o foco da câmera se fecha em alguns alunos, essa seqüência sugere que a voz não restringe-se a experiência de quem fala, mas também de quem está sendo focado).

As lágrimas e os abraços dos alunos após a leitura do diário do colega, demonstra a transformação ocorrida naqueles alunos, e o foco em close máximo em Eva significa que naquele momento é a única que ainda

³² Durante toda a narrativa, não foi possível identificar o nome desse aluno.

resiste à professora. É a partir dessa cena que a aluna reconhece o trabalho da docente, começa a ler os livros dados pela professora, e até pede para ficar na escola depois da aula e fazer as tarefas de casa na classe, pois, como mora muito longe, chega tarde em casa e não tem tempo de fazê-los.

A leitura do diário do aluno confirma a construção da imagem de heroína com que é revestida a professora Erin Gruwell. As referências à esperança, amizade, e o fato de estando naquela sala de aula sintam-se em casa (ou seja, seguro, protegido), leva à conclusão de que a professora cumpriu seu papel, e que os alunos encontraram um sentido para estar na escola.

Entre as transformações criadas pelos protagonistas nas histórias dos dois filmes, percebe-se que em ambas, há um aumento na figura do docente, eles tornam-se o centro das histórias, e ambos são seguidos pelos alunos. O que diferencia os dois professores é a forma como eles lidam com a violência em suas respectivas histórias. N' *A Onda*, a violência é anárquica e desequilibrada, parecendo estar sob controle. A narrativa representa o professor organizando essa violência, que se transforma em violência física, tanto que o filme atinge seu clímax quando Tim comete suicídio. Em *Escritores da Liberdade*, a história já começa em meio a uma violência extrema, intensa, e a professora quebra essa violência por meio de questionamentos e da formação moral de seu alunado.

Apesar desses diferentes desfechos, os dois professores podem ser considerados heróis nas narrativas, pois, desempenham uma pedagogia com características de heroísmo, sendo marcados como professores que trabalham isoladamente, possuem métodos de ensino diferenciados do restante da instituição e principalmente por esse motivo, o restante do corpo docente de suas respectivas escolas voltam-se contra eles.

A respeito da pedagogia do herói no cinema hollywoodiano, ela

centra-se em estratégias e técnicas de manipulação e dominação do grupo de alunos e alunas. O conhecimento é abordado a partir dessa posição, não havendo uma discussão política e social dos conteúdos desenvolvidos, pois são conteúdos adequados para o plano estratégico do herói (FABRIS, 2010, p. 236).

Mesmo sendo imprudente e induzindo os alunos a reproduzirem a violência, Wenger desempenha o papel de herói para eles. Do contrário, os discentes não o seguiriam tão rapidamente, afinal, o curso durou apenas uma semana. Além disso, o professor mostra aos alunos que eles são desorganizados, divididos e individualistas, e que, trabalhando em equipe, todos saem ganhando. Dentro daquela turma, deixou de haver exclusão e individualidade, por outro lado, a harmonia e tolerância só existiam com quem aderisse n' "A Onda".

Wenger perde a característica de herói no filme quando não consegue praticar o ato de heroísmo de impedir Tim de ferir o colega e suicidar-se. Nesse momento, ele efetivamente torna-se o anti-herói, e a demonização de seu personagem é cristalizada.

A professora Gruwell é martirizada desde os primeiros instantes que aparece na narrativa. Em sua primeira conversa com a senhora Margaret, ela comenta que como o pai é ativista, seu sonho sempre foi ajudar os jovens e que por isso faria o curso de direito, mas logo depois percebeu que quando tivesse que defendê-los no tribunal, "a guerra já estaria perdida", então, procurou especificamente aquela escola para lecionar, pois seu desejo era ajudar os jovens que faziam parte do programa de integração do governo.

Para reforçar a pedagogia de heroína da protagonista, todos os demais membros da instituição voltam-se contra ela, criando mais desafios a serem enfrentados. Além disso, suas aulas são marcadas por brincadeiras na sala de aula, danças, passeios em museus, além de várias outras atividades extracurriculares realizadas aos fins de semana, para não prejudicar as outras disciplinas.

Mesmo com toda significação de "salvadora" investida na construção da personagem Gruwell na narrativa, é importante considerar que, quando decidiu adotar estratégias para mudar seus alunos, ela foi excluída pela instituição. Porém, depois que conquista os alunos, ela passa a excluir a instituição. Prova disso é que, sempre quando a professora precisa pedir autorização para fazer atividades extracurriculares com os alunos, ela não

formaliza o pedido ao diretor da escola (como deveria ser feito, respeitando-se a hierarquia), ela faz o pedido diretamente à Secretaria de Educação do município, e é esta Secretaria que faz com que os gestores da escola tomem conhecimento das atividades.

4.3 A história que os filmes não contam

Levando em consideração o desfecho das duas histórias narradas por Hollywood e seu discurso centrado na responsabilidade do professor como agente decisivo no ensino em sala de aula e na resolução dos problemas, pode-se afirmar que a despeito de suas muitas diferenças *A Onda* e *Escritores da Liberdade* oferecem a mesma representação sobre o docente em relação a gestão da violência na escola. Seja como heroína (Gruwell), seja como anti-herói (Wenger), o/a professor/a é sempre apresentado/a como o/a maior responsável pela solução do problema, quiçá, o único. Ora, conforme nos mostra a literatura científica sobre a gestão docente da violência na escola, isso não corresponde ao desejado, devendo haver um trabalho conjunto entre todos os atores da sociedade para uma efetiva prevenção e resolução das violências nas escolas.

As pesquisas sobre o tema sugerem que na gestão da violência devem ser utilizadas estratégias que englobem a participação não só dos professores, mas de todos os membros da escola, bem como da comunidade e da família.

Nos filmes analisados, essa gestão da violência é feita de forma isolada. No Ginásio Marie Curie, mesmo Wenger tendo o apoio da diretora Kohlhage, esse apoio é apenas verbal, e embasado no telefonema do pai de um aluno que elogia a mudança de comportamento do filho, que, outrora egoísta, tornou-se solidário. Mas a diretora não analisou a experiência do professor de forma global, tampouco, deu importância ao que os demais

professores pensavam a respeito das mudanças naquela turma do curso de Autocracia. Agindo dessa forma, a senhora Kohlhage avalizou e incentivou desfecho da violência na história.

Na Escola Wilson, tanto a secretária Margaret quanto o restante do corpo docente, opõem-se contrários a toda movimentação da professora Erin em mudar o destino de seus alunos. Há um discurso comum entre esses agentes que aqueles alunos não querem e nem deveriam estar na escola, então, os educadores não devem gastar suas energias tentando educar quem não quer aprender e, na opinião deles, nem merece ser educado. Além disso, as famílias desses adolescentes também não valorizam sua presença na escola. Esse descaso é evidenciado na cena em que nenhum dos familiares da turma 203 comparece na “noite dos pais”, enquanto a sala do professor Gelford (da turma dos alunos notáveis) está cheia de pais. Esta cena também serve para evidenciar que a participação dos pais na escola, contribui para o desenvolvimento escolar dos filhos.

Abramovay et al (2003) salientam a necessidade de um bom clima na vida da escola, e para atingir esse patamar, é necessário adotar algumas estratégias inovadoras nas escolas, tais como verificar e inovar a atuação do diretor na gestão; a valorização do aluno, do professor e da escola; a participação da família e da comunidade; o exercício do diálogo e o trabalho coletivo.

Em pesquisas feitas em escolas públicas de vários Estados do Brasil, os autores verificaram que nas escolas que tinham condições favoráveis de estrutura, tais como laboratórios equipados, segurança e profissionais qualificados, também possuíam um bom clima. Os alunos entrevistados declararam sentir apreço por essas escolas, muitos deles as freqüentavam mesmo quando doentes, e aqueles cujas mães trabalham fora permaneciam nas escolas mesmo quando não tinham aula, preferindo circular nela a ficar em casa sozinhos.

Na análise da convivência escolar, Ortega e Del Rey (2002) adotaram uma perspectiva comunitária e ecológica, segundo a qual, todos os cenários de convivência dos seres humanos são avaliados, “desde a família,

como o grupo mais próximo, no qual cada um nasceu, até a inclusão em associações e partidos políticos, assim como em grupo de referências auto-escolhidos” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 18). É preciso tomar consciência desses sistemas de relações interpessoais, e da maneira como essas relações são administradas, pois “a forma como interpretamos os conflitos e problemas, que necessariamente vão surgir em nossa vida social, será um dos fatores mais importantes para ir avançando com boas ou más relações sociais” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 21). Assim sendo, a ação conjunta é o único meio eficaz para prevenir ou superar a violência na escola.

Para tanto, a escola deve ser considerada, não apenas um cenário de instrução, mas também um local de convivência, que produz efeitos na formação geral da personalidade geral e individual de todos os envolvidos, e não apenas dos alunos.

A professora Erin Gruwell conseguiu transformar a sala da turma 203 num local de convivência, e o resultado dessa mudança foi positivo. Todavia, é necessário questionar a efetividade dessa mudança. Uma vez que ela ocorreu isoladamente em uma única sala de aula, o local de convivência ficou restrito àquele pequeno espaço físico, e o restante da escola, permaneceu na inércia.

Baseadas no relatório europeu de enfrentamento da violência escolar feito no ano de 2001, Ortega e Del Rey consideram as seguintes recomendações decisivas para a prevenção da violência:

a) a abordagem da prevenção dos conflitos associados à violência deve ser interdisciplinar: ou seja, nem a escola, tampouco o professor, tem condições de intervir em situações de violência isoladamente, eles precisam estar abertos à ajuda de outros organismos sociais e solidários externos.

b) todo plano de ação deve ser global e coordenado: Tanto na hora do estudo do fenômeno, quanto na hora de propostas de intervenção, é necessário ter consciência que todos os sistemas, agentes, recursos e protagonistas também têm responsabilidade pelo fenômeno que acontece na escola, e seu apoio e solidariedade deve ser considerado importante para a escola conseguir resolver seus conflitos internos.

c) é fundamental a formação do magistério em todos os níveis: As medidas de prevenção devem ser incluídas no currículo, pois, os educadores precisam estar conscientes dos desafios que encontrarão na escola, conhecendo formas de contornar os problemas que surgirem. Mas, para efetivamente cumprir essa missão, o docente precisa do apoio da sociedade, bem como, ser “ajudado em suas tarefas e com recursos suficientes para atuar em planos inovadores e de progresso” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 24).

Nenhum dos filmes analisados contempla o discurso científico sobre as estratégias de embate a violência nas escolas. Embora a professora Erin Gruwell tenha obtido sucesso com a turma 203, a sua atuação ficou restrita àqueles alunos, e, como ela saiu da escola assim que seus alunos se formaram, o seu trabalho não teve prosseguimento.

O fato da professora ter que trabalhar em outros lugares para comprar livros para seus alunos, bem como pedir doações a um empresário para conseguir computadores na escola, evidencia que a escola não tem a estrutura mínima necessária para funcionar com qualidade. A professora mais uma vez acaba desempenhando o papel de que caberiam à outros agentes da instituição.

É importante observar essas nuances nos filmes, uma vez que algumas cenas apresentadas como virtudes dos protagonistas, quando observadas com mais cautela mostram o descaso dos órgãos responsáveis com a manutenção da Instituição de ensino. Neste caso, o docente deixa de exercer a função de ensinar, para assumir outras que não são de sua alçada.

No tocante ao tema da violência na escola, é imprescindível que os docentes tenham consciência de que não podem assumir sozinhos a responsabilidade de combatê-la, que ser herói é coisa de cinema.

5 CENA FINAL

Ao concluir um trabalho acadêmico, sobretudo na área da educação, é esperado que se apresentem algumas alternativas de solução aos problemas que a pesquisa inevitavelmente suscitou. Entretanto, ao refletir sobre o referencial teórico utilizado, sobretudo para compor a análise dos filmes, que rejeita afirmações únicas e inquestionáveis, compreendo que fazer afirmações dizendo o que é certo e errado nas representações da cinematografia analisada, seria sinônimo de dizer: não acreditem nas “verdades” dos filmes, pois, a “minha verdade é mais verdadeira!”. Além disso, é necessário continuar pesquisando, estudando, as representações dos docentes diante da violência produzidas por variados artefatos culturais, e não somente o cinema.

Nesta pesquisa, objetivou-se verificar como o discurso hollywoodiano representa a gestão docente em face à violência na escola e qual papel esse educador desempenha nas narrativas sobre o tema.

Para discutir essa questão, a primeira cena teceu considerações acerca da teoria do cinema, a história da violência numa perspectiva filosófica e relação do cinema com a violência, bem como se discutiram a violência na escola, e a instituição escolar como sendo mais um cenário para as histórias hollywoodianas.

A segunda cena tratou do caminho de investigação trilhado, pesquisou-se sobre técnicas cinematográficas necessárias para a decupagem e seleção das cenas de análise; apresentaram-se as películas e os critérios avaliados para a seleção e os referenciais teóricos na perspectiva dos estudos culturais acerca das teorias de representação e endereçamento.

A terceira cena trouxe a análise das representações feita pela cinematografia hollywoodiana acerca do/ professor/a diante da violência em dois filmes: *A Onda* e *Escritores da Liberdade*. Ao desmanchar o material fílmico, analisar a caracterização dos protagonistas e transcrever as falas dos personagens, ficou claro que os personagens principais de cada filme

analisado são devidamente caracterizados para corresponder ao desfecho das narrativas.

O professor Rainer Wenger, protagonista do filme *A Onda*, é cuidadosamente caracterizado como uma pessoa irresponsável. Para ajustar-se a esse papel, o docente é apresentado como um adulto que não corresponde às expectativas de sua idade cronológica, ou seja, sua conduta é justificada como a de um adulescente (FABRIS, 1999). Embora não seja mais adolescente, Wenger veste-se e comporta-se como um, sua vestimenta (boné, jaqueta de couro, calça jeans, tênis, camisetas de bandas de música) destoa dos demais docentes, e assemelha-se a dos alunos. Além disso, o filme evidencia sua residência não convencional, sua preferência musical (rock e punk), além de seu evidente desejo de ministrar o curso de Anarquia, cuja forma de demonstrá-lo induz ao pensamento de que ele mesmo é um anarquista. Esses elementos criam, se não um vilão, ao menos um anti-herói.

O oposto acontece na caracterização da personagem da professora Erin Gruwell no filme *Escritores da Liberdade*. Esta docente é uma mulher gentil, amorosa, dedicada e movida pelo sonho de ajudar os jovens que vivem na marginalidade. Sua doação integral à docência acarreta o fim de seu casamento, faz com que ela arrume dois trabalhos aos fins de semana para juntar dinheiro e fazer atividades extraclasse com os alunos, uma vez que a escola em que leciona não incentiva tal prática – ela é uma heroína e faz da docência um sacerdócio.

As narrativas dos dois filmes também são opostas: enquanto em *A Onda* a violência no Ginásio Marie Curie parecia sob controle, limitando-se a incivilidades, em *Escritores da Liberdade* a Escola Wilson servia de campo de batalha para os adolescentes resolverem seus problemas entre suas gangues. Contudo, em *A Onda*, a experiência inconseqüente do professor levou o filme para um trágico desfecho. Em *Escritores da Liberdade*, a dedicação total da professora acabou com a violência na turma 203.

Embora apresentem desfechos diferentes, essas duas películas têm como pano de fundo a mesma carga ideológica: O bom professor é aquele que se doa integralmente à docência, comportando-se como um herói; além disso,

ele é o principal, senão o único responsável pela resolução dos conflitos nas escolas.

É claro que o/a docente deve ter compromissos com seus alunos, mas, a pedagogia do herói da gramática hollywoodiana celebra o trabalho isolado. Isso significa dizer que toda a responsabilidade da gestão de conflito recai sobre o/a professor/a, deixando a este a mensagem que ele deve assumir o problema sozinho, e, ao resto da comunidade, o discurso de que estão isentos de qualquer responsabilidade, uma vez que, um bom professor, é capaz de fazer tudo por sua própria conta.

Esse discurso sobre a centralidade do professor evidenciado nos dois filmes, em particular na gestão da violência na escola, contraria os dados científicos. Estes apontam que para uma efetiva prevenção (à) e superação da violência na escola são necessários, sobretudo, a valorização do profissional da educação e o trabalho em equipe, fatores que levam a instituição, a família, os especialistas e toda comunidade a se envolverem no enfrentamento dessas violências (ABRAMOVAY et al, 2003).

É preciso lembrar também que os filmes que falam sobre a escola, não são assistidos somente fora delas, muitos fazem parte dos currículos das instituições. Eis aí mais um motivo para incentivar o exercício da análise desses filmes, pois, ensinando formas de ser e agir, o cinema está contribuindo para regular as condutas de docentes, discentes e comunidade. Instituinto valores e crenças, muitas vezes inatingíveis por quem é incumbido, neste artefato, a resolver o problema.

Costa (2006, p. 89) esclarece que os artefatos “é que estão fabricando nossa identidade, regulando nossa forma de ser e de agir, determinando o certo e o errado, enfim, definindo quem somos e nos ‘representando’ na política cultural”. Fabricando identidades de professores heróis e vencedores *versus* professores vilões (ou anti-heróis) e fracassados, essa cinematografia trava uma batalha do bem contra o mal, destacando o profissional que trabalha isoladamente. Parece que Hollywood, embora tenha mudado ao longo dos tempos, continua aplicando sua velha fórmula infalível de

sucesso de bilheteria: a do *cowboy* solitário do *western* – qualquer semelhança não é mera coincidência!

Enquanto educadores, devemos ter ciência da constituição de docência que o cinema e todos os outros artefatos culturais procuram estabelecer em seus discursos, para não cairmos nas tramas dessa discursividade unilateral. Afinal, ninguém está isento do fracasso, tampouco é preciso ser mártir ou herói para ser bem sucedido na gestão pedagógica dos conflitos vividos na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

_____. *et al.* **Avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia**. Brasília: UNESCO, UNIRIO, 2003.

_____. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília, UNESCO, 2003.

_____. (Org.). **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003.

ANDRADE, Fernando C. B. de. CARVALHO, Maria Eulina P. de. [et al.]. **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ANDREW, James Dudley. **As principais teorias do cinema: uma introdução**. Tradução Tereza Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Sobre a violência**. 2. ed. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

BERNAVA, Cristian Carla. **Violência e feminino no cinema contemporâneo**. São Paulo: USP, 2010. (dissertação de mestrado).

BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Tradução Angela S. M. Corrêa. 1. ed. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologia, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

_____. **A mistificação pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHARNEY, Leo. SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. Tradução Regina Thompson; São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CORRÊA, Anderson Rodrigues. **No escurinho do cinema...** sobre HIV/AIDS, gênero e sexualidade em filmes hollywoodianos. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (dissertação de mestrado).

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004a, p. 13-36.

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004b, p. 73-92.

_____. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 69-92.

_____. (Org.). **A escola tem futuro?** Entrevistas. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

_____. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro; Lamparina Editora, 2007.

_____. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. Jovens e idosos nas políticas culturais da identidade. In: COSTA, M.V. (org). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b, p. 109-114.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas Escolas**: Dez abordagens Europeias. Brasília, UNESCO, 2002.

_____. BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. DEUSPIENNE, Khadija Révolte. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violências nas escolas. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e alternativas**: violências nas escolas. Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 13-36.

DELEUZE, Gilles. **Cinema: a Imagem-Movimento**. Tradução de Stella Senra. Editora Brasiliense, 1983, Brasília.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Pedagogias da imagem cinematográfica. In: BUJES, M. I. E. BONIN, I. T. (Org.). **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p. 123-134.

_____. **Mídia audiovisual e formação de professores**. Disponível em: <http://www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/textaudioeformaprof.htm>. acesso em 05/set/2011.

_____. ALEGRIA, João. **Formação estética audiovisual**: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v 33 n 1, jan-jun 2008, p. 59-80.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. (Dissertação de mestrado).

_____. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004, p. 257-286.

_____. **Em cartaz o cinema brasileiro produzindo sentido sobre escola e trabalho docente.** Porto Alegre: UFRGS. 2005. (tese de doutorado).

_____. O cinema e o “Oscar do Magistério”. In: COSTA, M. V. (Org.). **O magistério na política cultural.** Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 119-154.

_____. **Cinema e educação:** um caminho metodológico. Educação & Realidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, v 33 n 1, jan/jun 2008, p. 117-134.

_____. **A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos.** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, Jan/Jun 2011, p. 232-245.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A adolescência em discurso – mídia e produção de subjetividade.** Tese de Doutorado, UFRGS, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso.** 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação.** v. 2. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (coleção diálogos).

FREUD, Sigmund. **O Mal Estar na Civilização.** Trad. Jaime Salomão. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

GARBIN, Elisabete Maria. **Na trilha sonora da vida.** Texto publicado no Jornal NH, suplemento ZH na escola. Novo Hamburgo, 11 de setembro de 1999. Disponível em: www.ufrgs.br/neccso e www.ufrgs.br/neccso/gjovem

GIROUX, Henry. **O filme Kids e a política de demonização da juventude.** Educação & Realidade, v.21, n.1. Porto Alegre: UFRGS, 1996, p. 123-136.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-171.

GREGOLIN, Maria do Rosario (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo.** São Carlos: Claraluz, 2003.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do nosso Tempo.** Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 22, n. 2, 1997.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉBRARD, Jean. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio/jun. 2000, p. 5-17.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1977. (Coleção Os Pensadores).

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia da escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 9-29.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T. FILHO, L. M. F. VEIGA, C.G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 423-446.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 3 ed. 1997.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Trad. Olivia Bauduh. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Lauro Antonio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

METZ, Christian. **A Significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Portugal: Grande Plano, 1958.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de**

aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 7-37.

NEVES, Bárbara Barbosa. **A Cultura Hip Hop em Portugal: Abordagem Sociológica dos Processos de Integração e Contestação Social do Rap.** Universidade Técnica de Lisboa. Portugal, 2004. (seminário de mestrado).

ORTEGA, Rosario. DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Trad. Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ORTIZ, Paula Nunes. **A escola nas tramas da linguagem e da cultura – um estudo sobre filmes de animação.** Canoas: ULBRA, 2008. (dissertação de mestrado).

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação.** São Paulo, Cortez: 1999.

_____. **Lições do príncipe e outras lições.** 20. ed. v.15. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. Adeus meninos: um discurso contra o esquecimento. In: TEIXEIRA, I. A. C. LOPES, J. S. M. (Orgs.) **A escola vai ao cinema.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 27-47.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: Arte & Indústria.** Pesquisa e coordenação Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de doutorado)

SILVA, Maria Carolina da. **A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. (Dissertação de mestrado).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 61-82.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.) **A escola vai ao cinema.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TODOROV, Tyvetan. **Em face do extremo.** Tradução Egon de Oliveira Rangel e Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a Análise Fílmica.** 6 ed. Campinas, Papirus, 1994. (Ofício de Arte de Forma).

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V. CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M.V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2004, p. 37-69.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M. VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.

_____. Olhares.... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 23-38.

VERTOV, Dziga. Resolução do conselho dos três. In: XAVIER, I. (Org.). **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 4. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2008, p. 252-259.

VIRILIO, Paul. **Guerra e cinema: logística da percepção**. Tradução de Paulo Roberto Pires. São Paulo: Boitempo, 2005.

WACQUANT, Loïc. **Que é gueto? Construindo um conceito sociológico**. Sociologia e Política, n 23, Nov. 2004, p. 155-164.

XAVIER, Ismail. (Org.). **A experiência do cinema: antologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 4. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E. BONIN, I. T. (Org.). **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p. 93-104.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

A ONDA. Direção: Alexander Grasshoff. Produção: Virginia Carter, Fern Field, Bruce Hendricks. EUA. 1981, DVD.

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Nina Maag. EUA/Alemanha. Constantin Films/Paramount Pictures: 2008, DVD.

AO MESTRE, com carinho. Direção: James Clavell. Produção: James Clavel. EUA. Columbia. 1967, DVD.

BANG BANG! você morreu. Direção: Guy Ferland. Produção: Debora Gabler, Paul Helleman. Paramount. EUA/Canadá. 2002, DVD.

BULLYING – provocações sem limite. Direção: Josecho San Mateo. Produção: J. A. Pérez Giner. Paris Filmes. Espanha. 2009, DVD.

CONRACK. Direção: Martin Ritt. Produção: Harriet Frank, Martin Ritt. EUA. Century Fox. 1974, DVD.

ELEFANTE. Direção: Gus Van Sant. Produção: Dany Wolf. HBO Films. EUA. 2003, DVD.

ENCONTRANDO Forrester. Direção: Gus Van Sant. Produção: Sean Connery, Jonathan King, Laurence Mark. EUA. Columbia Pictures. 2000, DVD.

ENTRE OS muros da escola. Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letelier, Simon Arnal. Imovision. França. 2008.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny de Vito, Michael Shamberg, Stacy Sher. Alemanha/EUA. Paramount Pictures. 2007, DVD.

EVIL, raízes do mal. Direção: Mikael Hafström. Produção: Jan Guillou. Moviola Film. Suécia. 2003, DVD.

HARRY POTTER e a pedra filosofal. Direção: Chris Columbus. Produção: David Heyman. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2001, DVD.

HARRY POTTER e a câmara secreta. Direção: Chris Columbus. Produção: David Heyman. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2002, DVD.

HARRY POTTER e o prisioneiro de azkaban. Direção: Alfonso Cuarón. Produção: David Heyman. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2004, DVD.

HARRY POTTER e o cálice de fogo. Direção: Mike Newell. Produção: David Heyman. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2005, DVD.

HARRY POTTER a ordem da fênix. Direção: David Yates. Produção: David Barron, David Heyman, Lorne Orleans. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2007, DVD.

HARRY POTTER e o enigma do príncipe. Direção: David Yates. Produção: David Barron, David Heyman. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2008, DVD.

HARRY POTTER e as relíquias da morte I. Direção: David Yates. Produção: David Barron, David Heyman, J.K. Rowling. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2010, DVD.

HARRY POTTER e as relíquias da morte II. Direção: David Yates. Produção: David Barron, David Heyman, J.K. Rowling. EUA/Inglaterra. Warner Bros. 2011, DVD.

KLASS. Direção: Ilmar Raag. Produção: Ilmar Raag. Estônia. 2007, DVD.

MENTES perigosas. Direção: John Smith. Produção: Jerry Bruckmeier, Don Simpon. Buena Vista Pictures. EUA. 1995, DVD.

MR. HOLLAND, adorável professor. Direção: Stephen Herek. Produção: Interscope Communications Poly Gram. Hollywood Pictures. EUA. 1995, DVD.

MEU MESTRE, minha vida. Direção: John Avildsen. Produção: John Avildsen. Warner Bros. EUA. 1989, DVD.

O PREÇO do desafio. Direção: Ramón Menéndez. Produção: Tom Musca. Warner Bros. EUA. 1998, DVD.

O SORRISO de monalisa. Direção: Mike Newell. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Paul Schiff, Deborah Schindler. Columbia Pictures. EUA. 2003, DVD.

ROCK 'N' roll high school. Direção: Allan Arkush. Produção: Roger Corman. EUA. 1979, DVD.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Produção: Steven Haft, Duncan Henderson, Paul Junger Witt, Tony Thomas. EUA. Touchstone Pictures. 1989, DVD.

TIROS EM Columbine. Direção: Michael Moore. Produção: Charles Bishop, Jim Czarnecki, Michael Donovan, Kathleen Glynn, Michael Moore. EUA. 2002, DVD.

UM DIRETOR contra todos. Direção: Christopher Cain. Produção: Marc Abraham, Tony Ludwig, Alan Riche. Columbia Tristar. EUA. 1987, DVD.

**APÊNDICE A - Tabela de levantamento das representações
do filme *A Onda***

A tabela abaixo corresponde a alguns fragmentos do caderno de campo, utilizado como aporte e itinerário para a análise dos filmes.

TEMPO	A CENA	SENSÓRIO	IMPRESSÕES, IDEIAS	TEORIA
Início/ Abertura	Rainer Wenger dirigindo seu carro;	Ele ouve e canta em alto som música dos Ramones. Balança a cabeça contra o volante, dá tapas no volante. A câmera alterna imagens do professor e do percurso que ele faz até a escola.	A cena mostra as imagens que o professor vê no caminho para a escola. Ele é descontraído, gosta de música agitada (rock)	Protagonista; Homem; Vestimenta jovem; Caracterização; Música;
00:02:27	Wenger e Anke na sala dos professore s	Ele carinhosamente diz: Oi querida Ela responde: Oi meu roqueiro. E diz que a diretora está procurando por ele Ela está grávida Eles se beijam	Um casal que leciona na mesma escola; Relação carinhosa; Cumplicidade.	
00:02:46	Wenger na sala da diretora Kohlhage	A diretora está sentada atrás de sua mesa, o professor em pé. Ele fica surpreso em saber que vai dar o curso de Autocracia, pois quer dar o de Anarquia, e justifica seus motivos. A diretora diz que gostou do plano de trabalho do prof. Wieland.	Desorganizado. Não preparou o plano de aula com antecedência para dar o curso de Anarquia ativista político, participou de algum movimento anarquista	Desorganizado; Comportamento adolescente; Anarquista;
00:03:22	Encontro	Wieland está no	O tratamento	

	de Wenger Wieland	bebedouro, Wenger aproxima-se e pede para trocar de curso. Wieland diz: Alea Jacta est (a sorte está lançada em latim). Fala que fazer coquetel molotov é coisa para as aulas de Química	entre os dois é formal (SR). Wieland sabia que Wenger queria dar o curso e se antecipou, fazendo um projeto. Há tensão entre os dois	Vestimentas distintas;
00:04:00	Ensaio de Teatro	Marco vai ao encontro de Karo, que	Apresentação de Marco e Karo. A escola valoriza as artes; Karo é mandona	
00:06:25	Treino de pólo aquático	Wenger é o treinador do time de póloaquático	Alguns alunos são dispersos;	
00:07:28	Rapazes no carro	Noite. Jovens indo a uma festa; Fumando; Felizes; Usam boné, jaqueta de couro; jeans;	Uma festa. Os colegas da escola também são amigos fora dela.	Pequenas incivildades
00:08:48	Martin e Dennis no bar	Comem, Bebem, conversam sobre a falta de objetivos da atual juventude	Os jovens sentem falta de ter algo para se preocupar?	
00:09:17	Fora da festa	Cena escura; Um adolescente vomitando contra a parede; Tim chega de moto com drogas para os colegas.	Tim é traficante; Não tem medo da polícia; Ele não cobra pelas drogas dizendo ser amigo dos rapazes; Os olhares e sorrisos deles aparentam que não querem a amizade de Tim;	

00:10:13	Segunda-feira	Visão panorâmica do lago; Wenger nadando; Tatuagem no braço direito; A casa dele é um barco ancorado no lago; O casal toma café;	Local silencioso; A cena é em tons de azul e cinza; relacionamento do casal harmonioso;	Rotina do casal; Vivência familiar;
00:11:00	Primeiro dia de aula do curso de Autocracia	Pernas de Wenger no corredor do ginásio; a câmera o foca de baixo pra cima; Ele adentra a sala de aula	Ele caminha rápido; A imagem de seu corpo é preta; O corpo preto insinua que há alguma coisa errada nele, ou, que algo de ruim acontecerá A imagem é suavizada quando adentra a sala de aula;	Ele é filmado em câmera baixa (de baixo para cima): ele tem poder; Seu corpo escuro: um poder negro?
00:11:07		Prof. Entra na sala, cumprimenta os alunos; Fala que se fosse os alunos faria Anarquia;	Os alunos não se importam com a presença do professor, continuam o que estavam fazendo; Bomber diz que o prof. Wieland é chato.	Prof. Adultescente; Os alunos estão lá pelo professor e não pelo tema do curso; Wieland = Aulas chatas;

APÊNDICE B - Tabela de levantamento das representações do filme

Escritores da Liberdade

TEMPO	A CENA	SENSÓRIO	IMPRESSÕES, IDEIAS	TEORIA
Início/ Abertura	Noticiário do canal Live	Apresentadora narrando guerra entre gangues em Los Angeles (1992); Fogo; pessoas e policiais correndo; Civis atirando;	Mostrar o contexto da violência entre gangues em Los Angeles naquele período; Chocar; Muito barulho;	Cenas gravadas de cima para baixo (helicóptero). Tem caráter de espetacular; Nessa posição aumenta a sensação de aflição.
00:01:18	Apresenta o título do filme	Informações do filme na tela preta Silencio;	Depois do barulho, o silencio	
00:01:26	Eva narra sua infância;	Uma menina de origem latina observando uma boneca barbie na vitrine, e depois uma boneca negra; O pai chama sua atenção para as luvas de boxe que vai dar a ela, diz que deve lutar para defender seu povo	Ao invés de brincar com bonecas, ela deve aprender a lutar para defender sua gangue.	Boneca Barbie = princesa = beleza e encanto: ideário de mulher: loira, pele e olhos claros; corpo esguio. Boneca negra = princesa por sangue – Eva se compara a essa boneca, quer ser a princesa de sua gangue.
00:02:08	PASSADO : primeiro dia de aula da menina	Menina sentada na frente de casa; Acena para o amigo que limpa seu carro	Menina não entende direito o que aconteceu; vê o	Justificando suas atitudes presentes

		na rua; Chega um carro; tiros; o pai sai gritando de dentro de casa; o rapaz está caído.	pai correndo para ajudar o amigo baleado;	
00:02:26	Passado: pai de Eva preso	Polícia invade a casa de Eva; ela vê seu pai deitado no chão, sendo algemado; foi preso porque era o líder da gangue	Rosto da menina de triste e apavorada; O pai fica olhando fixo pra ela; Eva sabe que o pai está sendo preso por algo que não fez, ela viu quando o amigo foi morto	
00:02:43	Iniciação na gangue	Eva apanha até sangrar; Apanha pra não ser fraca; Eles são sua família; Ela é a terceira geração a entrar na gangue;	O pai e o avô foram da gangue, ela não tem escolha; A violência é tida como normal;	Acostumados com a violência.
00:02:59	Presente: Eva passeando com o namorado	O casal está sorrindo; Passa um carro com asiáticos dentro e para; Saem correndo; O namorado pega uma arma e começa a troca de tiros; “nos matamos por raça, orgulho e respeito” Ela encontra um grupo de negros, e apanha	A cena mostra a intolerância com os diferentes; Os asiáticos pararam o carro porque viram latinos – não importava quem fosse. Os negros bateram nela porque era latina (guerra entre gangues)	Guerras entre gangues; Preconceito; Intolerância
00:03:58	Chefe de departame nto	Margaret serve café para Erin; Erin pede que ela	Margaret simpática. Erin feliz,	1ª cena de Erin. Caracterização

	Margaret e professora Erin (1994)	examine seu planejamento de aula; Margaret entrega a lista dos alunos (150 alunos, 4 turmas), primeiro ano. Disc. Inglês Observa o colar de Erin; Manda revisar o planejamento – alunos fracos – nada de Odisséia de Homero; Orienta não dar muita lição de casa pois a maioria pega três ônibus, equivalendo a 180 min. Diários. Perderam 75% dos melhores alunos por causa da integração voluntária; Erin foi para a escola por causa do programa; Margaret elogia a beleza do colar de pérolas e Erin e sugere que não o use na sala de aula;	Entusiasmada; Margaret não gosta do projeto do município de inclusão; É a primeira experiência de Erin como professora. Erin está motivada e decidida a fazer mais do que simplesmente dar aulas, ela quer ajudar de alguma forma os jovens.	da protagonista Ênfase no colar de pérolas;
00:06:25	Erin prepara-se para seu primeiro dia de aula	Sai do banheiro com toalha enrolada na cabeça; Pega uma xícara de café; Escolhe a roupa que vai vestir; Coloca o colar de pérolas; Acorda o marido e pergunta: Estou com cara de professora?	As roupas de Erin são evidenciadas;	As imagens são focadas em primeiro e primeiríssimo plano, reforçando a preocupação de Erin com a vestimenta; Quer se parecer com uma professora.

ANEXO A - Ficha técnica do filme *A Onda*

Título original: *The Wave/ Die Welle*

Versão em português: *A Onda*

Gênero: Drama

Duração: 106 minutos

Procedência: EUA/Alemanha

Estúdio: Constantin Films

Distribuidora: Paramount Pictures

Direção: Dennis Gansel

Produção: Nina Maag

Roteiro: Dennis Gansel, Todd Strasser

Música: Heiko Maile

Fotografia: Torsten Breuer

Apresentação: Legendado

Indicação: 16 anos

Ano de lançamento: 2008

Site oficial: <http://www.welle.info>



Sinopse extraída do DVD: Rainer Wenger, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao desinteresse deles, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wenger se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema "força pela disciplina" e dá ao movimento o nome de A Onda. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wenger decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e A Onda já saiu de seu controle. Baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967.

Elenco:

Jürgen Vogel	Rainer Wenger
Frederick Lau	Tim Stoltefuss
Max Riemelt	Marco
Jennifer Ulrich	Karo
Christiane Paul	Anke Wenger
Jacob Matschenz	Dennis
Cristina Do Rego.....	Lisa
Elyas M'Barek	Sinan
Maximilian Vollmar	Bomber
Maximilian Mauff	Kevin
Ferdinand Schmidt-Modrow	Ferdi
Tim Oliver Schultz	Jens
Amelie Kiefer	Mona
Fabian Preger	Kaschi

ANEXO B - Ficha técnica do filme *Escritores da Liberdade*

Título original: *Freedom Writers*

Versão em português: *Escritores da Liberdade*

Gênero: Drama

Duração: 122 minutos

Procedência: Alemanha / EUA

Estúdio: Paramount Pictures

Distribuidora: Paramount Pictures

Direção: Richard LaGravenese

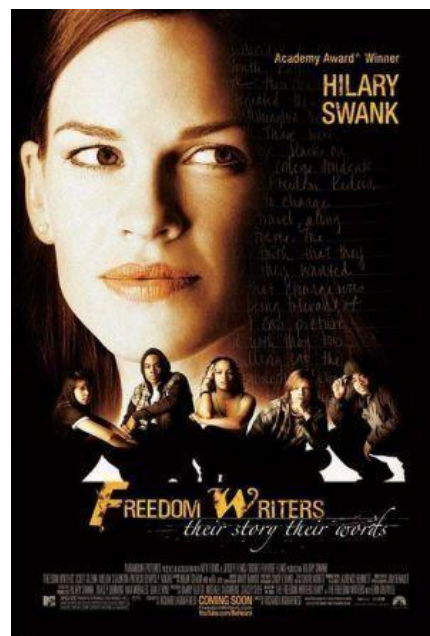
Produção: Danny DeVito, Michael Shambert e Stacey Sher.

Apresentação: Legendado

Indicação: 14 anos

Ano de lançamento: 2007

Site Oficial: <http://www.freedomwriters.com>



Sinopse extraída do DVD: Hilary Swank, duas vezes premiada com o Oscar, atua nessa instigante história, envolvendo adolescentes criados no meio de tiroteios e agressividade, e a professora que oferece o que eles mais precisam: uma voz própria. Quando vai parar numa escola corrompida pela violência e tensão racial, a professora Erin Gruwell combate um sistema deficiente, lutando para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Agora, contando suas próprias histórias, e ouvindo as dos outros, uma turma de adolescentes supostamente indomáveis vai descobrir o poder da tolerância, recuperar suas vidas desfeitas e mudar seu mundo. Com eletrizantes performances de um elenco de astros, incluindo Scott Glenn (*Dia de Treinamento*), Imelda Staunton (*Harry Potter e a Ordem da Fênix*), Patrick Dempsey (*Grey's Anatomy*), ganhador do Globo de Ouro. *Escritores da Liberdade* é baseado no aclamado best-seller *O Diário dos Escritores da Liberdade*.

Elenco principal:

Hilary Swank	Erin Gruwell
Patrick Dempsey	Scott Casey
Imelda Staunton	Margaret Campbell
Scott Glenn.....	Steve
April L. Hernandez.....	Eva
Jacklyn Ngan.....	Sindy
Kristin Herrera	Gloria
Mario Barrett	Andre Bryant
Sergio Montalvo	Alejandro
Jason Finn	Marcus
Deance Wyatt	Jamal
Vanetta Smith	Brandy
Gabriel Chavarria	Tito
Hunter Parrish	Ben
Antonio García	Miguel
Giovonnie Samuels	Vitoria

ANEXO C – Música tema do professor Rainer Wenger

Rock'n'Roll High School³³ Ramones	Escola rock n' roll Ramones
Rock, rock, rock, rock n'roll high school	Rock, rock, rock, rock, escola rock'nroll
Well I don't care about history Rock, rock, rock 'n' roll high school 'Cause that's not where I wanna be Rock, rock, rock 'n' roll high school I just wanna have some kicks I just wanna get some chicks Rock, rock, rock, rock, rock 'n' roll high school	Bem, eu não me importo com História Rock, rock, escola rock n' roll Porque não é lá que eu quero estar Rock, rock, escola rock n' roll Eu só quero levar uns chutes Eu só quero ganhar umas garotas Rock, rock, rock, rock, escola rock n' roll
Well the girls out there knock me out, you know Rock, rock, rock 'n' roll high school Cruisin' around in my GTO Rock, rock, rock 'n' roll high school I hate the teachers and the principal Don't wanna be taught to be no fool Rock, rock, rock, rock, rock 'n' roll high school Rock, rock, rock, rock, rock 'n' roll high school	Bem, as garotas de lá me deixam maluco, você sabe Rock, rock, escola rock n' roll Dando umas voltas em meu GTO Rock, rock, escola rock n' roll Odeio os professores e o diretor Não quero que me ensinem a ser nenhum otário Rock, rock, rock, rock, escola rock n' roll Rock, rock, rock, rock, escola rock n' roll
Fun, fun, rock 'n' roll high school Fun, fun, rock 'n' roll high school Fun, fun, rock 'n' roll high school Fun, fun, oh baby Fun, fun, oh baby Fun, fun, fun, fun	Diversão, diversão, escola rock n' roll Diversão, diversão, escola rock n' roll Diversão, diversão, escola rock n' roll Diversão, diversão, oh baby Diversão, diversão, oh baby Diversão, diversão, diversão, diversão

³³ Letra e tradução disponíveis em: <http://www.vagalume.com.br/the-ramones/rock-n-roll-high-school.html#ixzz1zniRx3y2>, acesso em 05/jul./2012.

ANEXO D – Música tema da professora Erin Gruwell

A Dream³⁴ Will.i.am/Common	Um sonho Will.i.am/Common
I am happy I am I am happy I got a dream [one day] We gonna work it out oh oh We gonna work it out oh oh We gonna work it out I got a dream We gonna work it out oh oh We gonna work it out oh oh We gonna work it out I got a dream [that one day] That one day All of the people and myself Are gonna find a better way My dream is to be free My dream is to be My dream my dream is to be My dream is to be My dream is to be free	Estou feliz Eu estou eu estou feliz Eu tive um sonho [Um dia] E nós vamos fazê-lo E nós vamos fazê-lo -o oh oh E nós vamos fazê-lo Eu tive um sonho E nós vamos fazê-lo E nós vamos fazê-lo -o oh oh E nós vamos fazê-lo Eu tive um sonho [que um dia] que um dia Todas as pessoas e eu mesmo Vão encontrar um caminho melhor O meu sonho é ser livre meu sonho é ser meu sonho meu sonho é ser meu sonho é ser meu sonho é ser livre
In search for brighter days I ride through the maze of the madness Struggle is my address Where pain and crack lives Gunshots coming from sounds of blackness Given this game with no time to practice Born on the blacklist Told I'm a little average A life with no cabbage That's no money if you're from where I'm from Funny, I just want some of your sun Dark clouds seem to follow me	A busca por mais dias mais claros Eu passeio através do labirinto da loucura luta é o meu endereço Onde a dor e o crack vivem sons de tiros vindos de escuridão Atirado neste jogo sem tempo para praticar Nascido na lista negra Dito que eu sou mediano Uma vida sem verdes Isso quer dizer nada de grana se você vem de onde eu venho engraçado, Queria apenas um pouco do que você tem filho Nuvens escuras parecem me a seguir

³⁴ Letra e tradução disponíveis em: <http://www.vagalume.com.br/common/i-have-a-dream-ft-will-i-am-traducao.html#ixzz1znplmF3T>, acesso em 05/07/2012.

Alcohol that my pops swallowed bottle me No apology I walk with a boulder on my shoulder It's a cold war I'm a colder soldier I hold the same fight that made martin luther theKing I ain'tusin' it for the right thing In-between lean and the fiends Hustle and the schemes I put together pieces of a dream I still have one I am happy I am I am happy I got a dream [one day] We gonna work it out oh oh We gonna work it out oh oh We gonna work it out I got a dream We gonna work it out oh oh We gonna work it out oh oh We gonna work it out I got a dream [that one day] That one day I'ma look deeper than myself Are gonna find a better way My dream is to be free My dream is to be My dream my dream is to be My dream is to be My dream is to be free The world see me lookin' in the mirror Images of me gettin' much clearer Dear self, I wrote a letter just to better my soul If I don't express it, Then forever I hold inside I'm from a side where we outta control Rap music and the hood play a fatherly role My story like yours, yo, gotta be told Tryin' to make it from a gangsta to a godlier role And jewish people in cold caves Hate has no color or age	O álcool que meu pai bebia em garrafa sem desculpas Eu passeio com uma rocha no meu ombro É uma a guerra fria Eu sou um ombro frio Eu luto a mesma luta que tornou Martin Luther o Rei Eu não estou fazendo uso dela para a coisa certa Entre os momentos de chapação e extorsão dos esquemas e os lances Eu juntos pedaços de um sonho Eu ainda tenho um Estou feliz Eu estou eu estou feliz Eu tive um sonho [Um dia] E nós vamos fazê-lo E nós vamos fazê-lo -o oh oh E nós vamos fazê-lo Eu tive um sonho E nós vamos fazê-lo E nós vamos fazê-lo -o oh oh E nós vamos fazê-lo Eu tive um sonho [que um dia] que um dia Todas as pessoas e eu próprio Vão encontrar um caminho melhor O meu sonho é ser livre meu sonho é ser meu sonho meu sonho é ser meu sonho é ser meu sonho é ser livre O mundo me vê olhando no espelho Meu reflexo ficando bem mais claro Caro eu Eu escrevi uma carta só para melhorar minha alma se eu não exprimi-la, Eu vou guardar eternamente dentro de mim Eu sou de um lado onde nós estamos fora de controle rap e as gangues desempenham um papel paterno
--	--

Flip the page Now my rage became freedom right Write dreams in the dark They far, but I can see em I believe in heaven more than hell Blessings more than jail In the ghetto, let love prevail With a story to tell My eyes see the glory of, well, The world waitin' for me to yell I have a dream	minha história é como a sua, isso precisa ser dito tentando passar de um gângster para um papel mais piedoso e o povo judeu em cavernas frias O ódio não tem cor ou idade viro a página Agora a minha raiva se tornou o direito pela liberdade escrever sonhos no escuro eles estão longe, mas posso vê-los Acredito mais no céu que no inferno Em bençãos mais de prisão No gueto, vamos deixar o amor prevalecer com uma história para contar meus olhos de vêem a glória de, bem, o mundo espera para mim a gritar O mundo espera por mim para gritar Eu tive um sonho
--	---

ANEXO E - Discurso de Martin Luther King

EU TENHO UM SONHO³⁵

"Eu estou contente em unir-me com vocês no dia que entrará para a história como a maior demonstração pela liberdade na história de nossa nação.

Cem anos atrás, um grande americano, na qual estamos sob sua simbólica sombra, assinou a Proclamação de Emancipação. Esse importante decreto veio como um grande farol de esperança para milhões de escravos negros que tinham murchados nas chamas da injustiça. Ele veio como uma alvorada para terminar a longa noite de seus cativos.

Mas cem anos depois, o Negro ainda não é livre. Cem anos depois, a vida do Negro ainda é tristemente inválida pelas algemas da segregação e as cadeias de discriminação.

Cem anos depois, o Negro vive em uma ilha só de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos depois, o Negro ainda adoece nos cantos da sociedade americana e se encontram exilados em sua própria terra. Assim, nós viemos aqui hoje para dramatizar sua vergonhosa condição.

De certo modo, nós viemos à capital de nossa nação para trocar um cheque. Quando os arquitetos de nossa república escreveram as magníficas palavras da Constituição e a Declaração da Independência, eles estavam assinando uma nota promissória para a qual todo americano seria seu herdeiro. Esta nota era uma promessa que todos os homens, sim, os homens negros, como também os homens brancos, teriam garantidos os direitos inalienáveis de vida, liberdade e a busca da felicidade. Hoje é óbvio que aquela América não apresentou esta nota promissória. Em vez de honrar esta obrigação sagrada, a América deu para o povo negro um cheque sem fundo, um cheque que voltou marcado com "fundos insuficientes". Mas nós nos

³⁵ Discurso de Martin Luther King (28/08/1963), disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/mlk2.pdf>, acesso em 18/06/2012.

recusamos a acreditar que o banco da justiça é falível. Nós nos recusamos a acreditar que há capitais insuficientes de oportunidade nesta nação. Assim nós viemos trocar este cheque, um cheque que nos dará o direito de reclamar as riquezas de liberdade e a segurança da justiça.

Nós também viemos para recordar à América dessa cruel urgência. Este não é o momento para descansar no luxo refrescante ou tomar o remédio tranqüilizante do gradualismo. Agora é o tempo para transformar em realidade as promessas de democracia. Agora é o tempo para subir do vale das trevas da segregação ao caminho iluminado pelo sol da justiça racial.

Agora é o tempo para erguer nossa nação das areias movediças da injustiça racial para a pedra sólida da fraternidade. Agora é o tempo para fazer da justiça uma realidade para todos os filhos de Deus.

Seria fatal para a nação negligenciar a urgência desse momento. Este verão sufocante do legítimo descontentamento dos Negros não passará até termos um renovador outono de liberdade e igualdade. Este ano de 1963 não é um fim, mas um começo. Esses que esperam que o Negro agora estará contente, terão um violento despertar se a nação votar aos negócios de sempre.

Mas há algo que eu tenho que dizer ao meu povo que se dirige ao portal que conduz ao palácio da justiça. No processo de conquistar nosso legítimo direito, nós não devemos ser culpados de ações de injustiças. Não vamos satisfazer nossa sede de liberdade bebendo da xícara da amargura e do ódio. Nós sempre temos que conduzir nossa luta num alto nível de dignidade e disciplina. Nós não devemos permitir que nosso criativo protesto se degenere em violência física. Novamente e novamente nós temos que subir às majestosas alturas da reunião da força física com a força de alma. Nossa nova e maravilhosa combatividade mostrou à comunidade negra que não devemos ter uma desconfiança para com todas as pessoas brancas, para muitos de nossos irmãos brancos, como comprovamos pela presença deles aqui hoje, vieram entender que o destino deles é amarrado ao nosso destino. Eles vieram perceber que a liberdade deles é ligada indissolivelmente a nossa liberdade. Nós não podemos caminhar só. E como nós caminhamos, nós temos que fazer a promessa que nós sempre marcharemos à frente. Nós não podemos

retroceder. Há esses que estão perguntando para os devotos dos direitos civis, "Quando vocês estarão satisfeitos?"

Nós nunca estaremos satisfeitos enquanto o Negro for vítima dos horrores indizíveis da brutalidade policial. Nós nunca estaremos satisfeitos enquanto nossos corpos, pesados com a fadiga da viagem, não poderem ter hospedagem nos motéis das estradas e os hotéis das cidades. Nós não estaremos satisfeitos enquanto um Negro não puder votar no Mississippi e um Negro em Nova Iorque acreditar que ele não tem motivo para votar. Não, não, nós não estamos satisfeitos e nós não estaremos satisfeitos até que a justiça e a retidão rolem abaixo como águas de uma poderosa correnteza.

Eu não esqueci que alguns de você vieram até aqui após grandes testes e sofrimentos. Alguns de você vieram recentemente de celas estreitas das prisões. Alguns de vocês vieram de áreas onde sua busca pela liberdade lhe deixaram marcas pelas tempestades das perseguições e pelos ventos de brutalidade policial. Vocês são os veteranos do sofrimento. Continuem trabalhando com a fé que sofrimento imerecido é redentor. Voltem para o Mississippi, voltem para o Alabama, voltem para a Carolina do Sul, voltem para a Geórgia, voltem para Louisiana, voltem para as ruas sujas e guetos de nossas cidades do norte, sabendo que de alguma maneira esta situação pode e será mudada. Não se deixe cair no vale de desespero. Eu digo a você hoje, meus amigos, que embora nós enfrentemos as dificuldades de hoje e amanhã. Eu ainda tenho um sonho. É um sonho profundamente enraizado no sonho americano. Eu tenho um sonho que um dia esta nação se levantará e viverá o verdadeiro significado de sua crença - nós celebraremos estas verdades e elas serão claras para todos, que os homens são criados iguais.

Eu tenho um sonho que um dia nas colinas vermelhas da Geórgia os filhos dos descendentes de escravos e os filhos dos descendentes dos donos de escravos poderão se sentar junto à mesa da fraternidade.

Eu tenho um sonho que um dia, até mesmo no estado de Mississippi, um estado que transpira com o calor da injustiça, que transpira com o calor de opressão, será transformado em um oásis de liberdade e justiça.

Eu tenho um sonho que minhas quatro pequenas crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje!

Eu tenho um sonho que um dia, no Alabama, com seus racistas malignos, com seu governador que tem os lábios gotejando palavras de intervenção e negação; nesse justo dia no Alabama meninos negros e meninas negras poderão unir as mãos com meninos brancos e meninas brancas como irmãos e irmãs. Eu tenho um sonho hoje!

Eu tenho um sonho que um dia todo vale será exaltado, e todas as colinas e montanhas virão abaixo, os lugares ásperos serão aplainados e os lugares tortuosos serão endireitados e a glória do Senhor será revelada e toda a carne estará junta.

Esta é nossa esperança. Esta é a fé com que regressarei para o Sul. Com esta fé nós poderemos cortar da montanha do desespero uma pedra de esperança. Com esta fé nós poderemos transformar as discórdias estridentes de nossa nação em uma bela sinfonia de fraternidade. Com esta fé nós poderemos trabalhar juntos, rezar juntos, lutar juntos, para ir encarcerar juntos, defender liberdade juntos, e quem sabe nós seremos um dia livre. Este será o dia, este será o dia quando todas as crianças de Deus poderão cantar com um novo significado.

"Meu país, doce terra de liberdade, eu te canto.

Terra onde meus pais morreram, terra do orgulho dos peregrinos.

De qualquer lado da montanha, ouço o sino da liberdade!"

E se a América é uma grande nação, isto tem que se tornar verdadeiro.

E assim ouvirei o sino da liberdade no extraordinário topo da montanha de New Hampshire.

Ouvirei o sino da liberdade nas poderosas montanhas poderosas de Nova York.

Ouvirei o sino da liberdade nos engrandecidos Alleghenies da Pennsylvania.

Ouvirei o sino da liberdade nas montanhas cobertas de neve Rockies do Colorado.

Ouvirei o sino da liberdade nas ladeiras curvas da Califórnia.

Mas não é só isso. Ouvirei o sino da liberdade na Montanha de Pedra da Geórgia.

Ouvirei o sino da liberdade na Montanha de Vigilância do Tennessee.

Ouvirei o sino da liberdade em todas as colinas do Mississippi.

Em todas as montanhas, ouviu o sino da liberdade.

E quando isto acontecer, quando nós permitimos o sino da liberdade soar, quando nós deixarmos ele soar em toda moradia e todo vilarejo, em todo estado e em toda cidade, nós poderemos acelerar aquele dia quando todas as crianças de Deus, homens pretos e homens brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão unir mãos e cantar nas palavras do velho spiritual negro:

"Livre afinal, livre afinal.

Agradeço ao Deus todo-poderoso, nós somos livres afinal."