



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS DEBUS

**O CINEMA QUE PENSA A PEDAGOGIA:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS FILMES
*O CONTADOR DE HISTÓRIAS E ENTRE OS MUROS DA ESCOLA***

Tubarão

2011

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS DEBUS

**O CINEMA QUE PENSA A PEDAGOGIA:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS FILMES
*O CONTADOR DE HISTÓRIAS E ENTRE OS MUROS DA ESCOLA***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Ramayana Lira de Sousa

Tubarão

2011

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS DEBUS

**O CINEMA QUE PENSA A PEDAGOGIA:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS FILMES
*O CONTADOR DE HISTÓRIAS E ENTRE OS MUROS DA ESCOLA***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Ramayana Lira de Sousa

D33 Debus, José Carlos dos Santos, 1963-
O cinema que pensa a pedagogia: autonomia e emancipação das práticas pedagógicas nos filmes O Contador de histórias e Entre os muros da escola / José Carlos dos Santos Debus ; orientadora: Ramayana Lira de Sousa. -- 2011.
103 f. : il. color ; 30 cm

Dissertação (mestrado)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011

Inclui bibliografias

1. Análise do discurso narrativo. 2. Cinema e literatura. 3. Cinema e linguagem. 4. Educação. I. Sousa, Ramayana Lira de. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS DEBUS

**O CINEMA QUE PENSA A PEDAGOGIA:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS FILMES
*O CONTADOR DE HISTÓRIAS E ENTRE OS MUROS DA ESCOLA***

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 8 de dezembro de 2011.

Professora e orientadora Ramayana Lira de Sousa, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Mônica Fantin, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Alessandra Soares Brandão, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Para

Eliane e Maria Herta Debus;

Meu porto seguro nesse mar revolto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha companheira Eliane Debus, pelo incentivo, pela leitura atenta do meu texto e pelas sugestões; a minha filha Maria Herta pela compreensão ao se privar da minha companhia em alguns momentos.

Agradeço à UNISUL, que me acolheu e propiciou o presente estudo.

Agradeço à Professora Doutora Ramayana Lira de Sousa, pela orientação dedicada e atenta, por me mostrar as leituras possíveis da imagem e, principalmente, pela amizade que construímos ao longo da caminhada.

Agradeço ao Professor Fábio José Rauen, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem-UNISUL, pelo empenho e dedicação à atividade científica e à administração do Curso.

Agradeço a todos os meus professores e professoras, que me propiciaram uma base científica para empreender este trabalho, Eliane Debus, Fábio Rauen, Jussara Sá, Mariléia Reis, Sandro Braga e, em especial, Alessandra Brandão, pelas leituras atentas e contribuições importantes no encaminhamento da pesquisa.

Agradeço à Professora Doutora Mônica Fantin, do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSC, pela leitura criteriosa e pelas sugestões importantes quando da qualificação deste trabalho.

Agradeço às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem-UNISUL, Edna Mazon, Layla Antunes de Oliveira e Suelen Francez Machado, pela compreensão e dedicação.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2006, p.71).

RESUMO

A pesquisa “O Cinema Que Pensa a Pedagogia: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola*” busca entender como as práticas pedagógicas, projetadas nas narrativas filmicas, se abrem aos conceitos de igualdade, liberdade, emancipação do indivíduo e mobilidade social. Para tanto, optou-se por duas narrativas filmicas que pudessem favorecer reflexões sobre os conceitos de autonomia, emancipação e multiculturalidade: *Entre os Muros da Escola* (Laurent Cantet, 2008) e *O Contador de Histórias* (Luiz Vilaça, 2009). Trata-se de filmes que usam o espaço escolar e educacional como lugar e construção da narrativa. Além de analisar os aspectos da linguagem cinematográfica, buscou-se também, a partir deste contexto, analisar espaços de confluência entre a narrativa filmica e a escola. O referencial teórico relativo à educação, ao cinema e ao multiculturalismo foi o aporte para esta pesquisa. Na educação, buscou-se auxílio nas reflexões/experiências produzidas por Jacques Rancière (2007) e Paulo Freire (2005, 2006, 2008). Para compreender e relacionar educação e multiculturalismo, tomamos como base o arcabouço teórico desenvolvido por Stuart Hall (2005, 2006), Homi Bhabha (1998) e Peter McLaren (2000). Para a leitura da análise filmica, buscou-se apoio em Francis Vanoye; Golliot-Lété (1992) e Ella Shohat e Robert Stam (2006), que possibilitaram uma análise mais abrangente com atenção à estrutura narrativa, às convenções do gênero e ao estilo cinematográfico. Toda a narrativa filmica aqui estudada propiciou uma reflexão sobre a ineficácia de antigos e atuais modelos de ensino. Os filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola* evidenciaram uma conjuntura educacional atrofiadora e embrutecedora. As narrativas e os autores aqui estudados projetaram conceitos e ideias dentro do universo ensino/aprendizagem que podem servir para formular novas perspectivas de ensino, cabendo ao nosso tempo o desafio de formular novos conceitos de convivência humana e construir currículos de ensino que possam modificar as atuais estruturas.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Multiculturalidade.

ABSTRACT

The present study entitled “The Cinema Thinking the Pedagogy: Autonomy and Emancipation in the Pedagogical Practices in *The Story of Me* and *Entre Les Murs*” seeks to investigate how pedagogical practices in the films address issues of equality, liberty, emancipation, and social mobility. In this sense, two filmic narratives were selected with a view to reflecting on the concepts of autonomy, emancipation, and multiculturalism: *Entre Les Murs* (Laurent Cantet, 2008) and *The Story of Me* (Luiz Vilaça, 2009). The films adopt the school and the educational environment as a place for the construction of the narrative. In addition to the analysis of aspects of cinematography, this study also sought to analyze confluence spaces among the filmic narrative and the school. Theoretical rationale related to education, cinema, and multiculturalism provided the necessary basis for the present research. Regarding the educational rationale, the reflections/experiences put forward by Jacques Rancière (2007) and Paulo Freire (2005, 2006, 2008) were adopted. In order to understand and relate education to multiculturalism, Stuart Hall (2005, 2006), Homi Bhabha (1998), and Peter McLaren (2000) were adopted. Finally, Francis Vanoye; Golliot-Lété (1992) and Ella Shohat and Robert Stam (2006) provided the necessary theoretical support for film analysis, especially concerning the structure of the narrative, the conventions of the genre, and the style of cinematography. The filmic narratives studied here enabled the reflection upon the inefficiency of old and current teaching models. The films *Entre Les Murs* and *The Story of Me* provided strong evidence of an atrophying and brutalizing educational juncture. The narratives and scholars that were part of this study project concepts and ideas within the teaching/learning universe that may be useful for formulating new perspective, calling for the formulation of new concepts of human cohabitation and the development of teaching curricula that are able to change the current structures.

Key-words: Cinema. Education. Multiculturalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Avaliação psicopedagógica na FEBEM	62
Ilustração 2 O trem	65
Ilustração 3 O assalto Blaxploitation.....	66
Ilustração 4 O interior da favela, o olhar do Bispo.....	67
Ilustração 5 A FEBEM na imaginação de Roberto	68
Ilustração 6 Cabelinho de Fogo, o Rei da rua.....	69
Ilustração 7 A professora de Educação Física	70
Ilustração 8 O bar do Seu João	71
Ilustração 9 A casa e a família de Roberto	72
Ilustração 10 Margherit e as criança na praça de Belo Horizonte.....	74
Ilustração 11 A primeira leitura de Roberto	76
Ilustração 12 A casa de Margherit.....	77
Ilustração 13 A convivência familiar.....	80
Ilustração 14 Os alunos entre os muros da escola	82
Ilustração 15 O pátio interno da Escola no filme O contador de Histórias	83
Ilustração 16 O controle do corpo na escola do filme O contador de histórias.....	84
Ilustração 17 A diversidade étnica na sala de aula	87
Ilustração 18 O pátio da escola.....	89
Ilustração 19 O conflito na sala de aula.....	91
Ilustração 20 O conselho de classe na escola do filme Entre os muros da escola.....	93
Ilustração 21 A partida de futebol	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO.....	23
2.1	EMANCIPAÇÃO HUMANA	30
3	IDENTIDADE CULTURAL E MULTICULTURALISMO.....	41
4	DENTRO E FORA DOS MUROS: O QUE NOS DIZEM OS FILMES.....	59
4.1	VENDO E OUVINDO O CONTADOR DE HISTÓRIAS.....	63
4.2	LENDO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA.....	78
5	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de dissertação de Mestrado, **O cinema que pensa a Pedagogia: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola***, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), sob a orientação da professora Doutora Ramayana Lira, filia-se à linha de pesquisa linguagem e cultura que estuda, na modernidade e contemporaneidade, entre outros, os produtos simbólicos e seus suportes midiáticos, atuando numa interseção entre os campos da literatura, do cinema, da antropologia, da comunicação, dos estudos culturais etc.

Este estudo tem como foco o cinema e a sua interseção com o campo da educação. Buscamos no diálogo com as ciências da linguagem a possibilidade de compreender e formular hipóteses sobre a prática pedagógica a partir de narrativas filmicas. Entendemos essa prática como um fazer docente que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2006, p. 38).

Os filmes, quando trazidos ao ambiente escolar, normalmente, são tratados mais como meio de ilustração (recursos) e menos como objetos de ensino. Por vezes, a leitura da imagem ainda obedece à leitura do texto que o professor apresenta. Raramente, os filmes são explorados no seu potencial de representações sociais; menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social. (TURNER, 1997).

Discutir cinema e educação é um enorme desafio, pois envolve múltiplos pontos intertextuais e visuais. Neste estudo, a narrativa da palavra e a narrativa da imagem se colocam como formadoras de práticas pedagógicas que fazem uma reflexão sobre a autonomia do ser humano e sua identidade cultural. Os filmes são aqui analisados como referencial pedagógico, didático e também como potencial de representação do espaço de ensino/aprendizagem. Tomamos o filme como uma fonte importante de conhecimento dessas representações e de suas realidades possíveis e acreditamos que o cinema possa apresentar situações que contribuam para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e permita perceber que pedagogias os filmes estudados apresentam e de que modo são representadas.

Escolhemos duas narrativas filmicas comprometidas com uma postura pedagógica que pudesse favorecer o desenvolvimento de conceitos de autonomia, emancipação, multiculturalidade e liberdade dentro dos projetos educacionais. O cinema e a educação são compreendidos como processos culturais, e as questões que envolvem esses processos se colocam como ponto de partida para problematizar conceitos de educação dentro e fora da escola.

As várias formas do discurso pedagógico têm mostrado caminhos construídos com base nos conceitos e na práxis que envolvem o pensamento filosófico da educação. No entanto, pensar a escola e a sua prática a partir de um referencial não necessariamente empírico, um filme, se apresenta, inicialmente, como uma atividade bastante complexa. A leitura por meio de imagens se diferencia da leitura de um texto escrito. As ações da imagem quase sempre se apresentam como algo que não pressupõe um início, meio e fim, e nas quais cada elemento imagético poderá ser captado por si mesmo ou como parte integrante de um conjunto e dependerá da sequência e da carga simbólica para existir.

Procuramos compreender o cinema como arte, cultura, entretenimento. Conforme Fantin, há um “grande número de teorias explicativas sobre as diversas formas de pensar o cinema, sua estrutura, suas linguagens e significados na relação com o espectador”. (2011, p. 70). Assim, buscamos um referencial mais comprometido com a análise das condições de criação cultural na arte cinematográfica e uma forma de conferir como essa cultura se movimenta. Para Fantin, mesmo diante de um termo com uma enorme multiplicidade de resultados “é possível considerar o cinema como ‘objeto plural’ que possui dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve produção cultural, prática cultural e reflexão teórica”. (2011 p, 74).

Este cinema também pode imaginar posições alternativas para o sujeito. Shohat e Stam propõem uma nova abordagem dos meios de comunicação para chamar a atenção para os pressupostos ideológicos e afetivos dos próprios espectadores. Dizem eles,

uma pedagogia experimental poderia assim dar forma simbólica aos ideais multiculturais [...] os estudos dos meios de comunicação multiculturais podem criar um espaço onde as esperanças secretas da vida social possam ser expressas, um laboratório onde as relações entre opressão e utopia possam ser articuladas, um espaço comunitário onde possamos imaginar fantasias e alianças. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 473)

Nossos objetos de estudo são os filmes *Entre os Muros da Escola* (Laurent Cantet, 2008) e *O Contador de Histórias* (Luiz Vilaça, 2009). Trata-se de dois filmes que usam o espaço escolar e educacional como lugar e construção da narrativa por meio de uma linguagem que mistura o real e a fantasia, propondo outro olhar para compreender determinados sistemas de ensino.

A narrativa do filme *Entre os Muros da Escola* mostra um grupo de adolescentes entre 13 e 15 anos, alunos de uma escola do subúrbio de Paris, e a relação destes com o ambiente da escola, além das diferenças sociais e do choque entre culturas africana, árabe, asiática e europeia, dentro das quatro paredes da sala de aula. Essa escola se apresenta com uma estrutura hierarquizada e opressora, gerando conflitos no seu interior e possibilitando uma autocrítica sobre o fracasso da relação ensino/aprendizagem.

A disciplina torna-se um elemento fundamental na manutenção da estrutura escolar. Seguindo o pensamento de Michel Foucault (2010), no qual disciplina é definida a partir de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (2010, p. 134), vamos observar o espaço físico e sua relação com o indivíduo. A disciplina também pode ser “uma anatomia política do detalhe”, ou seja, a disciplina se torna a forma estruturada e organizada nas relações humanas através de detalhes. São esses detalhes que formam a política de controle e de utilização dos homens: técnicas, processos, saberes, descrições, conceitos, entre outros. Ao professor cabe o papel de classificar o aluno e o detalhe correspondente. Isso normalmente acontece em um conselho de classe, um instrumento administrativo e político que individualiza os corpos, os diagnósticos e os tratamentos.

Todos esses elementos estão presentes na história de *Entre os Muros da Escola* e funcionam como tijolos nos muros que separam professores e alunos que protagonizam a história. Uma história de culturas e tradições diferentes que se confrontam numa sala de aula formada por alunos de várias origens, que não se consideram cidadãos franceses, e têm raízes na sua cultura e na terra natal; criticam o francês típico e seus hábitos, ao mesmo tempo em que se sentem discriminados por estes.

O filme *O Contador de Histórias* segue a história da vida do pedagogo brasileiro Roberto Carlos Ramos. Filho de família paupérrima, interno da FEBEM, também uma instituição disciplinadora, e menino de rua na cidade de Belo Horizonte que se tornou um reconhecido contador de história. Como num conto de fadas, a história de Roberto Carlos teve

uma fada madrinha: a francesa Margherit Duvas, para quem o garoto, de objeto de pesquisa, se transforma em amigo e protegido. Margherit faz de tudo para tirar Roberto Carlos das ruas e fazê-lo tomar consciência de outros mundos. Essa convivência é marcada pelo exercício diário de uma prática pedagógica amparada na igualdade, na liberdade e na emancipação total do sujeito.

A história de Roberto Carlos está ambientada na década de 1970, na cidade de Belo Horizonte. Eram tempos de ditadura militar, quando o governo autoritário construiu instituições para educar os filhos das famílias pobres e assim superar a miséria e a marginalidade. Surgiram, então, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Esse modelo de escola fracassou, e a instituição passou a receber somente crianças e adolescentes infratores.

Partimos de uma percepção de que os filmes aqui estudados podem ser entendidos, também, a partir de metáforas espaciais que estabelecem a relação entre escola e mundo. Dessa maneira, *Entre os Muros da Escola* cria um espaço fílmico centrado na sala de aula e no interior de uma escola. Já *O Contador de Histórias* expande um pouco esse universo para espaços outros que não apenas a instituição educacional/correcional. São criadas forças centrípetas (*Entre os Muros da Escola*) e centrífugas (*O Contador de Histórias*), que fazem mover os conflitos multiculturais estabelecidos nas narrativas.

Os muros, que a tudo separam, estão no centro das duas narrativas. São os muros que separam a escola do mundo, os muros que separam o professor do aluno, os muros que separam as culturas, os muros que separam a convivência familiar e escolar e os muros que definem o que está dentro e o que está fora, na margem. Essa metáfora pode nos dar a dimensão da desigualdade e da opressão.

Analisar um filme nos permite entrar em outra dimensão do conhecimento da representação e entender como a narrativa fílmica constrói essas representações. E isso, requer outro olhar, o olhar da câmera. Esse olhar, educado e sofisticado, é capaz de fascinar e dar ao homem a ilusão de controlar a realidade por mágica, de poder reverter o tempo; de separar a matéria e juntá-la novamente; e de mover-se a velocidades excessivamente lentas ou rápidas. A linguagem cinematográfica possui vários recursos que permitem que a relação entre o filme e o imaginário social se efetive. A pintura, a fotografia, o teatro, o som, a música, a linguagem verbal oral e a linguagem gestual se mostram como meios capazes de transmitir tensão, angústia, esperança, identificação, oposição e desejos.

As tensões sociais e multiculturais colocam, no cotidiano do sistema escolar, um questionamento profundo sobre a condição de convivência e relacionamento de jovens pré-adolescentes e adolescentes com aqueles que pensam e conduzem as práticas educacionais. As questões do dia a dia e as próprias circunstâncias da existência como a convivência, o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento físico, a sexualidade e as demais questões de comportamento que influenciam na compreensão e na construção do mundo, são envolvidas pela linguagem da imagem e entendidas pelo espectador através da sua relação com o real.

Além de analisar os aspectos da linguagem cinematográfica, buscamos também, a partir desse contexto, analisar espaços de confluência entre a narrativa fílmica, a escola e a família. Essas temáticas abrangem questionamentos contemporâneos, multiculturais que são tratados tanto nos ambientes escolares quanto nos meios artísticos.

Como referencial teórico sobre Educação, utilizamos as reflexões/experiências produzidas por Jacques Rancière (2007) e Paulo Freire (2006, 2008, 2009). Suas obras formam um conjunto do pensamento libertário e emancipador da educação e nos permitiu uma reflexão sobre a compreensão da experiência ensino/aprendizagem. O primeiro é um filósofo francês, da escola marxista estruturalista, e desenvolve ideias sobre teorias da democracia e igualdade. O segundo, educador e filósofo brasileiro, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular. Sua práxis político-pedagógica influenciou várias gerações de educadores comprometidos com a emancipação do sujeito. Criador do “Método Paulo Freire” que, conforme Gadotti, é “muito mais do que uma metodologia, do que uma técnica de ensinar. Trata-se de uma concepção geral da educação e da sociedade”. (Gadotti Apud Pelandré, 2002, p. 20).

Com Jacques Rancière, procuramos compreender a igualdade como princípio e a emancipação intelectual como meta nos fundamentos da pedagogia. Rancière, em seu livro *O Mestre Ignorante*, nos conta a história de Joseph Jacotot, um professor e revolucionário da França de 1789, exilado nos Países Baixos quando foi restaurada a monarquia. Jacotot passou a acreditar que seria necessário abandonar seu tradicional método de ensinar: a explicação. Nesse método, o mestre transmite o conhecimento em partes, ao longo da vida escolar do aluno, deixando o professor sempre no controle deste saber e num grau superior ao aluno. É o que acontece no filme *Entre os Muros da Escola* com o protagonista, professor Marin.

Jacotot, segundo Rancière, propõe outra forma de ensinar, baseada no princípio da emancipação, na qual se pode ensinar qualquer coisa, mesmo sendo ignorante no assunto.

Para isso, porém, é preciso emancipar o aluno; fazer com que ele aprenda sozinho, usando apenas sua própria inteligência. Aqui, a vontade de aprender é o que leva o homem ao aprendizado.

A perspectiva freiriana de emancipação do sujeito aponta para a apropriação e experimentação do poder de recriar o mundo. Este processo envolve tanto o oprimido quanto o opressor. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. (FREIRE, 2009, p. 33).

Para Freire, as experiências e práticas emancipatórias não devem restringir-se ao espaço da escola, mas ocupar todo o espaço vital para o sujeito. O filme *O Contador de Histórias* mostra essas experiências na família, nas ruas, nas praças e não na escola. A escola é o lugar da opressão.

Com Paulo Freire, procuramos compreender a questão da escola dualista, reprodutora das desigualdades sociais, como aparelho ideológico do Estado, como transmissora de conhecimentos, cujas práticas educativas dominadoras e autoritárias servem mais aos interesses dominantes e opressores do que aos interesses dos dominados/oprimidos

Jacques Rancière e Paulo Freire nos permitem relacionar emancipação intelectual e emancipação social; mesmo que seus propósitos sejam diferentes. As ideias de Jacotot não são ideias de conscientização que buscam organizar os pobres em coletividade. E, é a partir dessas ideias que Rancière vai analisar o problema da emancipação. Para Rancière, há uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e movimentos como o de Paulo Freire. Rancière considera o “método” de Jacotot um não método. No entanto, essa emancipação intelectual pode favorecer a emancipação política e pode romper com a lógica do sistema de ensino, e isso faz com que esses pensamentos se cruzem.

Para compreender e relacionar educação e multiculturalismo, tomamos como base o arcabouço teórico desenvolvido por Stuart Hall (2005, 2006), Homi Bhabha (1998) e Peter McLaren (2000). Trata-se de estudos que apontam para o aparecimento de um novo olhar dentro do pensamento humanista que busca o reconhecimento e o respeito às identidades consideradas invisíveis e negadas pelas estruturas educacionais opressoras.

Vamos observar com Homi Bhabha (1998) que o entendimento de diferença cultural está no problema da ambivalência da autoridade cultural e na autoridade exercida em nome da supremacia cultural. Neste caso, o hibridismo pode representar uma ameaça à autoridade cultural, modificando o conceito de identidade e lugar. Esses componentes estão presentes no

centro da narrativa do filme *Entre os Muros da Escola* e expõem o ponto de vista do “civilizador” sendo combatido. Podemos observar um muro que tenta proteger o “civilizador” e afastar o “rebelde”.

Stuart Hall (2006) mostra-nos que uma mudança na estrutura das sociedades está fragmentando as diversas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia e de nacionalidade, fazendo aparecer fronteiras menos definidas e mais conflituosas. Sendo assim, surgem novas representações culturais do sujeito pós-moderno, composto por identidades descartáveis, que se identificam com posições diferentes ou opostas.

Essa mudança é desencadeada pelo processo de globalização econômica e cultural que contesta e desloca as identidades centradas nos pilares da cultura nacional. Para Hall, esse movimento pode gerar um efeito multiplicador sobre as identidades, possibilitando identidades mais políticas, plurais e diversas. (2006).

Peter McLaren projeta seu discurso multicultural com a preocupação de construir uma “pedagogia mais perturbadora”, que busque o fim das injustiças. McLaren afirma que se faz necessário construir uma narrativa que una os educadores, sem dominar. “A questão não é construir narrativas mestras de identidade autoral, mas reconstruir os elementos contingentes das nossas identidades”. (2000, p.48).

McLaren (2000) propõe que o pensamento formado a partir dos conceitos do multiculturalismo crítico deve estar no centro da formação curricular nas universidades, e os educadores devem explorar as diversas maneiras pelas quais alunos e alunas são diferentes e estão sujeitos aos processos de formação ideológica.

De modo geral, pretendemos entender, nos filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola*, de que forma as práticas pedagógicas projetadas nas narrativas fílmicas se abrem aos conceitos de igualdade, liberdade, emancipação do indivíduo e mobilidade social.

Traçando um perfil mais específico do nosso objetivo, pretendemos discutir as questões relativas à autonomia e emancipação, no pensamento de Paulo Freire e Jacques Rancière. Refletir sobre as interações possíveis entre identidade cultural e pedagogia. Analisar como a linguagem cinematográfica constrói representações de pedagogia, com ênfase nos aspectos sonoros e da *mise-en-scène*, bem como refletir sobre a imagem. Analisar aspectos da linguagem cinematográfica a partir dos espaços de confluência entre cinema e escola, observando temáticas contemporâneas, multiculturais que são tratadas tanto nos ambientes escolares quanto nos cinematográficos; analisar e relacionar o contexto histórico-social das

narrativas; pensar a metáfora do muro como possibilidades de ver e transpor os muros que separam e estratificam a sociedade e identificar as representações de pedagogias que formulam práticas que sistematizam o pensamento das classes dominantes. Discutir como a imagem dos muros problematiza as práticas pedagógicas em filmes marcados por conflitos multiculturais.

Entendemos que todo filme requer compreensão como suporte efetivo do pensamento e da reflexão e pode ser utilizado como recurso didático para uma formação mais profunda, reflexiva e crítica. Buscamos a compreensão dessa análise a partir do pensamento de Ella Shohat; Robert Stam (2006) e Francis Vanoye; A. Golliot-Lété (1992).

Rosália Duarte (2002) afirma que, em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio da linguagem audiovisual é requisito fundamental para que possamos transitar em diferentes campos sociais. A imagem em movimento tem relação com aquilo que somos, com nossas identidades, o que nos remete a uma reflexão sobre a importância da linguagem audiovisual na nossa sociedade. Valoriza-se muito, em nossa cultura, a linguagem escrita e o conhecermos uma série de obras literárias, bem como seus autores; mas a leitura de imagens e a prática de ver e analisar filmes é de extrema relevância e importância no nosso cotidiano. (DUARTE, 2002).

Uma análise fílmica requer a aproximação de um conjunto de conhecimentos complexos e abrangentes sobre diferentes abordagens analíticas, como também a necessidade de conhecimentos prévios sobre a linguagem fílmica, seus gêneros, sua história, técnicas e meios de produção.

Para realizar a leitura de um filme, se faz necessário desconstruí-lo e reorganizá-lo com significados antes não percebidos. Francis Vanoye observa que

analisar um filme, ou um fragmento é, antes de mais nada, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente 'a olhos nu' [...] Através dessa etapa, o analista adquire um certo distanciamento do filme. Essa desconstrução pode naturalmente ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva segundo os desígnios da análise. (VANOYE; GOLLIOE-LÉT, 1992, p. 15).

Num segundo momento, devem-se estabelecer elos entre esses elementos isolados; “compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significativo: reconstruir o filme ou o fragmento”. (VANOYE; GOLLIOE-LÉT, 1992, p. 13).

Pensamos o mundo e toda a sua historicidade a partir de uma concepção linear do tempo. No entanto, a leitura de uma imagem não pode ser lida como uma leitura de texto.

Trata-se de uma ação que não pressupõe um começo, um meio e um fim, ou qualquer outra ação apaziguadora do tempo. Cada elemento imagético sempre pode ser captado por si mesmo ou como parte integrante de um conjunto. (FLUSSER Apud CAMPOS, et. al, 2006, p. 5).

Temos de considerar que um filme não é feito apenas de imagem, mas também das interpretações que o cercam. Quando inserimos um filme em um contexto, olhamos também para o que não é imagem e ampliamos o imaginário. Nesse sentido, Shohat e Stam afirmam que “uma análise abrangente deve dar atenção às ‘mediações’: a estrutura narrativa, as convenções do gênero, o estilo cinematográfico”. (2006, p. 302).

Acreditamos que, para os fins deste estudo, dois aspectos da linguagem cinematográfica se sobressaem: a *mise-en-scène* e o som. Podemos definir o termo *mise-en-scène* como tudo o que se coloca diante da câmera para ser filmado, incluindo desenho de produção (cenários, objetos, figurinos), iluminação, cor, atuação e movimentação dos atores. Compreendemos que a *mise-en-scène* é uma forma de preencher, manipular o espaço fílmico, o que é de muita relevância para esta dissertação, que se preocupa com a construção dos espaços dentro e fora da escola. Conforme Shohat e Stam,

O discurso cinematográfico eurocêntrico pode se revelar não nos personagens ou no enredo, mas na iluminação, no enquadramento, na *mise-en-scène*, na música. Algumas questões básicas de mediação têm a ver com *os rapports de force*, o equilíbrio de poder entre o primeiro plano e o plano de fundo. Nas artes visuais, o espaço é tradicionalmente utilizado para expressar as dinâmicas da autoridade e do prestígio.[...] O cinema traduz tais relações de poder social em registros de primeiro plano e plano de fundo, elementos de dentro e fora da tela, fala e silêncio. (2006, p. 302)

O filme *Entre os Muros da Escola* nos leva a repensar o centro como modelo promotor de cultura, entendendo o centro como a Europa e os Estados Unidos e partindo do pensamento de Ella Shohat e Robert Stam (2006), que mostra este *eurocentrismo* como purificador da história ocidental e horrorizador da história não-ocidental. “Ele pensa sobre si mesmo com base nas conquistas mais nobres – a ciência, o progresso, o humanismo – e sobre a não-ocidental com base em suas deficiências, reais ou imaginárias”. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 23).

Todo o contexto filmico de *Entre os Muros da Escola* evidencia o corpo e a fala de homens e mulheres não-ocidentais, permitindo uma reflexão sobre o discurso historicamente situado. Segundo Shohat e Stam, “as perspectivas éticas/étnicas são transmitidas não apenas através do personagem e do enredo, mas também através da música” (2006, p. 303). Quando iniciamos a leitura de um filme, devemos ter claro que se trata de uma sequência de imagens e de sons em que o tempo poderá ser identificado em diferentes planos. Toda a banda sonora, tanto diegética quanto extradiegética, pode dar pistas sobre a política linguística implicada nas trocas culturais.

A música, diegética e não diegética, é crucial para o funcionamento dos mecanismos de identificação do espectador. Em conjunção com a imagem, ele prepara a psique da plateia a azeita as rodas da continuidade narrativa, ‘conduzindo’ nossas reações, regulando nossas simpatias, arrancando lágrimas, acelerando e relaxando o pulso ou causando medo, a serviço dos propósitos maiores do filme. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 304).

Vários autores e autoras têm contribuído continuamente com o enriquecimento desse debate e com a construção de novos caminhos. Destacamos aqui, Ferro (1992), que contribuiu na identificação da pedagogia na linguagem cinematográfica e o uso do filme como instrumento pedagógico; Aumont (2002), com o pensamento sobre a estética do filme; Girardello e Fantin (2009), organizadoras de *Práticas Culturais e Consumo de Mídias Entre Crianças*, livro que reúne vários artigos sobre os meios de comunicação e o imaginário midiático no cotidiano das crianças; Morrone (1997), com a pesquisa sobre a participação da “imagem em movimento” nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares e Pelandré (2002), com suas reflexões sobre ensinar e aprender com Paulo Freire.

Esta pesquisa também tem a intenção de contribuir neste debate e somar esforços na construção dos novos caminhos. Entender como o cinema pensa a escola e desenvolver novas experiências para a educação e enriquecer o debate que envolve educação e cinema pode ser um caminho possível.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, contados, a partir desta introdução, como capítulo 1. No capítulo 2, refletimos sobre os conceitos de autonomia e emancipação nas produções de Paulo Freire e Jacques Rancière. O capítulo 3 será importante para compreender e relacionar pedagogia e multiculturalismo. A análise fílmica é apresentada no capítulo 4, com o estudo dos filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola*. No capítulo 5, desenvolvemos nossas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

A história da Pedagogia sempre foi marcada por experiências e práticas que envolveram a construção de saberes e a capacidade didática de dialogar sobre esses saberes de forma a comunicar o outro. Dos povos antigos aos nossos dias, buscamos, experimentamos e praticamos métodos e modelos de educação. A busca é sempre no sentido de harmonizar o homem e seu crescimento humano no que diz respeito a novas aprendizagens, aquisição de novos saberes, conhecimentos.

Dentro das práticas de ensino desenvolvidas pelo homem, ao longo da história, sempre esteve presente a preocupação com métodos e modelos que fossem capazes de levar o indivíduo ao conhecimento. De modo que, como ensinar? O que ensinar? Quando ensinar e para quem ensinar? foram questões constantes dentro das filosofias que pensam a pedagogia como fator determinante para o sucesso dessas práticas. Na história da humanidade, nunca houve uma forma única de educação, e a escola também não foi o único lugar onde a educação aconteceu e acontece. “Desde as sociedades tribais de povos nômades até os nossos dias a educação tem existido como prática das maneiras e dos domínios propriamente humanos de troca. Como símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder.” (BRANDÃO, 1989, p. 14).

Retomemos, de forma breve, a história da educação na Grécia Antiga. Durante muitos séculos os “pobres” se educavam fora das escolas: nas oficinas e nos campos de lavoura. Os meninos ricos aprendiam em acampamentos e ou ao redor dos velhos mestres. Toda a educação fora do lar e da oficina era particular e restrita a muito pouca gente.

Assim, surge em Atenas escolas de bairro, não raro ‘lojas de ensinar’ aberta entre as outras no mercado. Ali um humilde mestre-escola ‘reduzido pela miséria a ensinar’, leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral para nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato seu modelo de adulto educado. (BRANDÃO, 1989, p.40).

Com o tempo, a educação clássica na Grécia antiga deixa de ser um assunto privado, posse e questão da comunidade dos nobres dirigentes, e passa a ser uma questão do Estado, e torna-se pública; surgem leis que regulam direitos e controlam o exercício da educação.

Da Grécia vem, em grande parte, a construção da história da educação e da Pedagogia, muito próximo do que as entendemos hoje. Seu território não formava uma unidade política, mas se organizava a partir de diversas unidades políticas, cidades-estados, autônomas, emancipadas e possuidoras de conceitos que buscavam o desenvolvimento humano. Conforme Cambi,

podemos bem reconhecer na Grécia o campo da elaboração de modelos cognitivos, éticos, valorativos do ocidente (a razão, o domínio, o etnocentrismo e a universalização do masculino...), assim como o âmbito de formação de práxis sociais de longuíssima duração, das quais muitas chegaram até nós (o desprezo pelo trabalho manual, a marginalização do feminino, o governo como exercício da autoridade). (1999, p. 53).

Para os romanos, a família preserva e prolonga o poder de socializar o cidadão dentro da sociedade civil e atinge o seu alcance em toda a primeira educação da criança. “Como entre os índios: a criança começava a aprender em casa, com os mais velhos, e quase tudo que aprendia era para saber e preservar os valores do mundo dos mais velhos, dos seus antepassados”. (BRANDÃO, 1989, p. 49). Em quase toda a sua história, o Estado romano não se ocupou da tarefa de educar seu povo, o que ficou para a iniciativa particular. Só com o aparecimento do cristianismo, século IV d.C., é que surge, em todo o império, a *schola publica*, mantida pelos cofres públicos.

No entanto, a educação no mundo antigo é uma prática cultural que obedece ao comportamento das classes sociais, diferenciadas, por papéis e funções, entre grupos governantes e grupos subalternos. Nessa perspectiva, Cambi afirma que, no mundo antigo,

também vigora uma educação que mostra uma imagem de uma sociedade nitidamente separada entre dominantes e dominados, entre grupos sociais governantes e grupos subalternos, ligados muitas vezes às etnias dominantes ou dominadas, mas que contrapõem nitidamente os modelos educativos. (1999, p. 51).

Todo o mundo antigo, até a revolução cultural do cristianismo, se manterá preso a um dualismo radical que “refletem e se inserem naquele dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual que, por sua vez, foi uma infraestrutura da cultura ocidental, pelo menos até o advento da modernidade”. (CAMBI, 1999, p 52).

Durante a Idade Média, boa parte da herança cultural greco-romana caiu no esquecimento ou desapareceu. Perdeu-se o vínculo com a tradição cultural que colocava o

homem no centro de tudo. Na Europa, a educação passou a ser exercida sob o domínio do cristianismo. A fé cristã e as instituições eclesiásticas eram as responsáveis por educar e formar o ser humano.

Da Igreja partiram os modelos educativos e as práticas de formação, organizavam-se as instituições *ad hoc* e programavam-se as intervenções, como também nela se discutiam tanto as práticas como os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que era típico também da Idade Média o dualismo social das teorias e das práticas educativas, como tinha sido no mundo antigo. (CAMBI, 1999, p. 146).

Em quase todo o período medieval existiu um restrito número de escolas, em mosteiros e sedes episcopais, e nelas se educavam pouquíssimos alunos, dentro de um sistema de pensamento muito fechado, estático e dominado pela religião. Tal fato deu origem a uma casta letrada, que transmitia o saber quase que como segredo, conforme ocorria nas antigas civilizações do Oriente Médio. Raramente os alunos pertenciam à nobreza guerreira, para a qual as artes e as letras constituíam, na verdade, um adorno inútil.

A forma básica de educação desse período se efetivava por meio da aprendizagem. Conforme Ariès, “as pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas” (1981, p. 228). Para Ariès, não havia lugar para a escola nessa transmissão por meio da aprendizagem direta de uma geração a outra.

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica, se tomarmos o exemplo contemporâneo, destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos. Nesse contexto, Ariès afirma que as divisões demográficas não surgiram de imediato. “Ao contrário, durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância”. (1981, p. 187).

O princípio da educação na Idade Média segue a concepção do ser humano como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. Sempre que se confrontava fé e razão, devia prevalecer o princípio da autoridade. Desse modo, evitava-se a pluralidade de interpretações e mantinha-se a coesão da Igreja. Predominava, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica. (ARANHA, 2006).

Quase todo desenvolvimento pedagógico do período medieval, que durou mil anos, consistiu, segundo Ariès, “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”. (1981, p. 165).

A educação moderna se origina dentro de um contexto ainda religioso, mas com princípios de uma nova pedagogia. O espírito inovador do século XVI manifestou-se também na religião, com a crítica à estrutura autoritária da Igreja, centrada no poder papal e com o aparecimento, nas cidades, de um sentimento de rebeldia, que buscava libertar-se dos senhores feudais e do jugo da autoridade papal. Rebeliões, transformações e rupturas marcaram profundamente esse período. Segundo Cambi,

O século XVI foi o século em que começou a tomar corpo a Modernidade com quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio [...]. No curso do século XVI, ainda velho e novo se defrontam, e a dimensão antropocêntrica do humanismo é ainda central, embora o sentido de liberdade e de inovação se tenha tornado mais radical e mais geral. (1999, p. 243).

Interesses políticos, nacionalistas e de natureza econômica sustentavam os movimentos de ruptura, representados pelo luteranismo, pelo calvinismo e pelo anglicanismo. O monge alemão Martinho Lutero (1493-1546) formulou as primeiras críticas à pedagogia católica, e o próprio movimento luterano aprofundou essas críticas com o pastor João Amós Comênios (1592-1671), que escreveu *Didática Magna: Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos* (1630). “Este livro procurou reformular os métodos de ensino e tratou de moldar a atividade educativa, espelhando-se na racionalidade, na eficiência e no utilitarismo do novo sistema de produção”. (GUIRALDELLI, 1987, p. 13). Comênios acreditava que a educação deveria ser algo possível a todos os seres humanos e que, perante Deus, não há pessoas privilegiadas.

O movimento da reforma religiosa e cultural, iniciada por Lutero, na Alemanha, traz importantes consequências na história da cultura europeia e assume, desde seu início, um importante significado educativo para todo o ocidente. Conforme Cambi,

A reforma põe como seu fundamento um contato mais estreito e pessoal entre o crente e as Escrituras e, por conseguinte, valoriza uma religiosidade interior e o princípio do ‘livre exame’ do texto sagrado, resulta essencialmente para todo cristão a posse dos instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade de

leitura) e, de maneira mais geral, para as comunidades religiosas a necessidade de difundir essa posse em nível popular, por meio de instituições escolares públicas mantidas a expensas dos municípios. Pode-se dizer que, com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação, não estando mais o indivíduo condicionado por uma relação mediata de qualquer autoridade com a verdade e com Deus. (1999, p. 248)

Philippe Ariès afirma que, até os séculos XVI e XVII, a educação escolar não era algo digno da pureza de uma criança, “os contemporâneos situavam os escolares no mesmo mundo picaresco dos soldados, criados, e, de um modo geral, dos mendigos [...]. Chamava-se literalmente de escória: ‘É um grande bem no vermos livres dessa escória’” (1981, p.184-185). Essa sociedade entendia certos estudantes como indivíduos que viviam à margem da sociedade. Para Ariès, até o século XV, a vida escolar do indivíduo não estava submetida a uma autoridade disciplinar fora do seu contexto ou a uma hierarquia escolar.

Em todos os casos, o estudante pertencia a uma sociedade ou a um bando de companheiros, em que uma camaradagem às vezes brutal, porém real, regulava sua vida cotidiana, muito mais que a escola e seu mestre, e, porque, essa camaradagem era reconhecida pelo censo comum, ela tinha um valor moral. (ARIÈS, 1981, p. 179).

No entanto, a partir do fim da Idade Média, esse sistema de organização solidária das sociedades seria duramente criticado e encontraria uma oposição crescente que, segundo Ariès, “se deterioraria gradativamente, até aparecer no final como uma forma de desordem e anarquia”. (1981, p.179).

Uma nova disciplina para a educação seria formada através da organização dos colégios e das pedagogias, em que o diretor e o mestre deixavam de ser interlocutores para se tornarem donos de uma autoridade superior. Conforme Ariès, “seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso”. (1981, p. 180).

Os colégios foram instituições fundadas na Idade Média por doadores e destinadas a estudantes pobres e não tinham como objetivo principal o ensino. No entanto, a partir do século XV, essas instituições tornaram-se entidades depositárias e submeteram todo o sistema de ensino a rigorosas regras de disciplina e hierarquia.

Conforme Ariès, uma das grandes mudanças da passagem da escola medieval ao colégio moderno é marcada pela disciplina neste novo espaço de “vigilância e enquadramento

da juventude” (1981, p. 170). Nesse espaço, cuidava-se tanto da formação moral como da instrução científica do aluno. Desse modo, o colégio tornou-se a ferramenta ideal para a educação da infância e da juventude em geral.

O sistema de colégios hierarquizados passou a dividir a população escolar em grupos com as mesmas capacidades intelectuais e sob o controle de um mestre. E, com o passar do tempo, esses grupos e seus mestres foram isolados em uma área especial com o objetivo de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Segundo Ariès, “essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar”. Ariès afirma, ainda, que “essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou juventude existiam várias categorias”. (1981, p. 173).

Durante o século XVII, os processos educativos, as instituições e as teorias pedagógicas continuaram em plena renovação. Apesar de conviver com características antagônicas, esses processos transformaram o sujeito em um ser único e consciente, governado pela sociedade e suas regras. As instituições educativas assumiram uma postura nova e colocaram a família no centro da formação moral e estenderam seu controle sobre os seus membros.

Para Cambi (1999), o século XVII foi estimulado pela revolução cultural e educativa do humanismo, pelos conflitos da Reforma e da Contra-Reforma, pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado. Diante disso,

o século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada. (1999, p. 305).

No século das luzes (XVIII), de Voltaire, Diderot, e também de Rousseau e Kant, aconteceram efetivamente três grandes revoluções que marcaram profundamente a história da humanidade: a independência americana; a revolução burguesa e jacobina, na França; e a revolução econômico-industrial, na Inglaterra. Segundo Cambi, “manifestaram-se na sua forma orgânica uma sociedade e uma cultura laicizada, um homem indivíduo que é um novo sujeito social [...]” (1999, p. 324).

Pensou-se pela primeira vez uma sociedade emancipada das condições de vida e de produção dominadas pelo poder religioso, e cada vez mais participativa e inspirada no princípio da liberdade. Nesse contexto, a educação assume uma função de disseminadora dos novos valores da vida. Para Cambi,

à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas [...]). (1999, p. 326).

As ideias do Iluminismo, baseadas na igualdade e na liberdade, desenvolveram no homem novos conceitos de educação e, nesse movimento, também a pedagogia se engajou. O filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) não foi propriamente um educador, mas suas ideias sobre educação provocaram uma verdadeira revolução na pedagogia e formularam as bases da pedagogia contemporânea, colocando a criança no centro da teorização e ressaltando a especificidade da criança, que não devia ser encarada como um “adulto em miniatura”.

Para Rousseau, não se deve impor o saber à criança, ela deve aprender a lidar com seus próprios desejos e a conhecer os limites para se tornar um indivíduo adulto dono de si mesmo, emancipado. O homem nasce livre e sua educação deve mantê-lo livre e autônomo por toda a vida. Segundo Cambi,

política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. (1999, p. 343).

Ao fazer a crítica ao regime feudal e aos costumes da aristocracia, Rousseau preconiza uma educação separada da religiosidade das convenções sociais. Para o filósofo, da mesma maneira que, na esfera política, o cidadão elabora as leis da sociedade democrática, também a educação deve buscar a manifestação original do homem, livre da escravidão, a fim de que o indivíduo seja dono de si mesmo, emancipado, agindo por interesses naturais e não por constrangimento. Conforme Cambi,

os estudos mais recentes sobre a pedagogia de Rousseau puseram em destaque a existência de dois modelos educativos, bem diferenciados entre si e, às vezes, até

mesmo opostos. De um lado coloca-se o modelo de educação natural e libertária que privilegia a formação do homem, típica do *Emílio*; de outro, o modelo de uma educação social e política, desenvolvida pelo Estado e ligada mais ao princípio ‘conformação social’ do que ao da liberdade [...] (1999, p. 353).

Os homens do Iluminismo exerceram sobre a opinião pública uma enorme influência, e muitos permaneceram fiéis aos princípios de um ensino universal e libertador, disponível para todos. No entanto, conforme Ariès, “a maioria propôs ao contrário [...] limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático”. (1981, p. 193).

Depois disso, surgiram várias pedagogias em solo europeu ou norte americano, comprometidas com experiências educativas autônomas e independentes entre si, que defendiam métodos ativos de ensino, baseados na liberdade e na autonomia do aluno. A educação passou a existir em toda parte e faz parte dela existir entre os opostos. No entanto, pode-se dizer que a escola contemporânea ainda mantém, na sua estrutura, modelos concebidos conforme o pensamento medieval, como destaca Ghiraldelli:

As suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e, sobretudo, nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo da contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (1987, p.21).

Pública ou privada, a educação sempre necessitou ser reinventada. Para Paulo Freire, a educação é inevitável e “sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve para a reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade.” (FREIRE, 2009, p. 73).

2.1 EMANCIPAÇÃO HUMANA

Escrever sobre emancipação é pensar sobre um conjunto de manifestações humanas: utopias, lutas, sonhos, projetos, ações em busca da felicidade, da justiça, da liberdade e da fraternidade. Em nossos dicionários de língua portuguesa, o termo emancipação está

intimamente ligado a nossa história: independência, alforria, libertação – “1. Ação ou efeito de emancipar (-se) 2. Alforria, libertação” (FERREIRA, 1975, p. 506). No dicionário do pensamento marxista, o conceito tem a ver com liberdade e, também, com a supressão dos obstáculos ao crescimento humano e à criação de uma nova forma de associação entre os indivíduos. “Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos”. (BOTTOMORE, 1997, p. 124).

Seguindo a perspectiva da liberdade e da autonomia em práticas pedagógicas, a partir de uma reflexão mais contemporânea, tomaremos como referência os estudos e as experiências com educação, desenvolvidas por Jacques Rancière (2007) e Paulo Freire (2006; 2008; 2009). Rancière é um filósofo francês, nascido na Argélia, em 1940, e em sua obra desenvolve ideias sobre teorias de democracia e de igualdade. É autor de várias obras. No Brasil, publicou *A noite dos proletários* (Companhia das Letras, 1988); *Os nomes da história* (Educ/Pontes, 1994); *Políticas da escrita* (Editora 34, 1995); *O desentendimento* (Editora 34, 1996); e *O mestre ignorante* (Autêntica, 2007). É colaborador da revista *Les Cahiers du Cinema* e do suplemento cultural Mais!, do jornal *Folha de São Paulo*. Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular e influenciou o movimento chamado pedagogia crítica. Paulo Freire nasceu em 1921, na cidade do Recife, no nordeste brasileiro, e faleceu em São Paulo, em 1997. Estudioso, ativista social e educador. Sua proposta é político-pedagógica e coloca o ser humano como um fazedor de cultura, compreendendo-se como sujeito da história, numa relação dialógica que acredita na educação como condutora da liberdade. Sua pedagogia mostra outra postura na relação entre educandos e educadores.

Em seu livro *O Mestre Ignorante* (2007), Jacques Rancière nos conta a história de Joseph Jacotot, um revolucionário da França de 1789, exilado nos Países Baixos quando foi restaurada a monarquia. Lá, Jacotot ocupou o posto de professor por meio período. O mestre ignorava completamente a língua holandesa, e seus alunos a língua francesa. Não havia uma língua que pudesse mediar a instrução. Por meio de um livro, a obra *Telêmaco – As Aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, romance francês conhecido em toda a Europa, desde 1699, Jacotot aproveita para ensinar geografia, história, costumes e práticas religiosas e, também, discutir questões de moral e política -, em uma edição bilíngue, comum a todos. Ele indicou o livro aos estudantes e solicitou que aprendessem, amparados na tradução, o texto

francês. Jacotot deixou seus alunos abandonados a si mesmos e solicitou que estes escrevessem em francês o que pensavam de tudo que haviam lido. “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por impotência absoluta. Como poderiam todos estes jovens, privados de explicação, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?” (RANCIÈRE, 2007, p.18).

No entanto, a experiência superou as expectativas e seus alunos se saíram tão bem quanto o fariam muitos franceses. Joseph Jacotot descobriu que todos os homens seriam virtualmente capazes de compreender o que os outros haviam feito e compreendido. (RANCIÈRE, 2007).

O livro tem dois tempos: o tempo de Jacotot - início da Revolução Francesa, 1789 - e o tempo de Rancière - a França de 1980. Rancière contextualiza o tempo de Jacotot com a sua trajetória intelectual e a realidade política, social e acadêmica na França de 1980. Trata-se de inserir no debate contemporâneo uma perspectiva bem antiga da questão da igualdade e do banimento da diferença.

Jacotot tinha como crença que a função do mestre era a de transmitir conhecimentos e saberes, ordenando a mente daquele que aprende, desenvolvendo sua capacidade cognitiva, partindo do simples para o complexo, conduzindo o aprendiz (aluno) através da explicação. Porém, o que o acaso o fez vivenciar foi algo completamente contrário a essa crença anterior. Assim, resolveu radicalizar ainda mais essa experiência e, inspirado na aquisição e no aprendizado da língua materna pelas crianças, de forma autônoma e natural, passa a ensinar disciplinas e ofícios que ele mesmo ignora, como pintura e piano. Sua nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem se reforça ainda mais, a partir de então.

Jacotot passou a acreditar que seria necessário abandonar seu tradicional método de ensinar. A explicação, como recurso didático, passou a ser o princípio do embrutecimento. Nesse método, o mestre passa o conhecimento em partes ao longo da vida escolar do aluno, deixando o professor sempre no controle deste saber e num grau superior ao aluno. Por sua vez, Jacotot, em oposição, propõe o princípio da Emancipação, no qual se pode ensinar qualquer coisa, mesmo sendo ignorante no assunto. Mas, para isso, é preciso emancipar o aluno; fazer com que ele aprenda sozinho, usando apenas sua própria inteligência. Aqui, a vontade de aprender é o que leva o homem ao aprendizado.

Para Rancière, não se trata de uma questão de método, no sentido de práticas de aprendizagem, mas de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato de receber a

palavra do mestre é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. (2007). Trata-se de uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser reduzida ou uma igualdade a ser verificada.

Jacotot passou a afirmar e defender a ideia de que não há inteligências maiores ou menores, mas, sim, inteligências que não foram igualmente desenvolvidas. E isso serviria como base para uma “sociedade de emancipados”, onde todos saberiam que não há desigualdade de inteligência e onde aquele que se sentisse inferiorizado só o faria por não ter a ambição de querer aprender mais. Para existir tal sociedade seria necessário anunciar a todos que se pode ensinar aquilo que se ignora, principalmente aos pobres, pois são eles que sofrem o maior preconceito em relação à igualdade das inteligências. Para Jacotot, a emancipação supõe um funcionamento das inteligências, igual e universal para todos.

Rancière afirma que

entre o mestre e o aluno se estabelece uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro - inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre mestre e aluno. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem - e a criança, em particular - pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela é embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. (2007, p.31).

Para o autor, é necessário saber, antes de tudo, se o ato de receber a palavra do mestre é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. Nesse sentido, o propósito da pedagogia deveria ser aquele de não fazer de duas inteligências uma inteligência só, pois há embrutecimento quando se liga uma inteligência a outra inteligência. O embrutecimento resulta ser, assim, a coincidência entre inteligências: “Não há inteligência onde há uma agregação, ligadura de um espírito a outro espírito” (RANCIÈRE, 2007, p. 43). O propósito da pedagogia é aquele de poder ensinar o que ignora, ao mesmo tempo em que o outro possa utilizar a sua própria inteligência.

Rancière, por meio da experiência de Jacotot, nos faz ver que é preciso inverter a lógica da explicação, do sistema explicador da pedagogia, da pedagogia que é somente explicação: “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender.

É, ao contrário, essa incapacidade [...]. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”. (RANCIÈRE, 2007, p.20). A explicação, conforme o pensador francês, é a invenção da incapacidade do outro. Cria-se com antecedência um incapaz que precisa de explicação. Desse modo, o mestre é um explicador que inventa o incapaz para justificar sua explicação.

Jacotot acreditava que, pelo princípio da igualdade, era possível afastar o princípio da diferença. Para Rancière, Jacotot tinha em mente outra coisa que não a diferença: tratava-se da lição da igualdade, de experiência em comum, o pensar na igualdade para ser iguais. Também o princípio da verdade é muito importante e está sempre inserido no coração da experiência de emancipação. Rancière define essa verdade como algo que existe independente de nós e cita o *journal de l’emancipation intellectuelle*: “A verdade existe por si mesma; ela é o que é e não o que é dito. Dizer depende do homem; mas a verdade não depende”. Conclui Rancière, “o essencial é não mentir, não dizer que se viu quando se manteve os olhos fechados, não contar senão o que se viu, não acreditar que se deu uma explicação quando tudo que se fez foi nomear”. (RANCIÈRE, 2007, p.88). A emancipação intelectual não pode depender do homem e sim da verdade que existe nas relações humanas.

No entanto, a maioria dos pensadores da época de Jacotot não pensava assim. Para eles, a verdade que rege o sentimento intelectual está identificada com aquilo que as instituições sociais produzem. “A sociedade, sua instituição, o objetivo que persegue, eis o que define o querer com o qual o indivíduo deve se identificar, para atingir uma percepção justa”. (RANCIÈRE, 2007, p.88). Conforme Rancière, Jacotot rompe com isso.

Rancière afirma que é por isso que o método pedagógico desenvolvido pelo pensamento do Ensino Universal se aproxima tanto daquele de um amestrador de cavalos:

Ele comanda as evoluções, as marchas e contra marchas. De sua parte, conserva o repouso e a dignidade do comando durante o manejo do espírito que está dirigindo. De desvios em desvios, o espírito chega a um fim que não havia sequer entrevisto na partida. Ele se espanta, se volta, percebe seu guia, o espanto se transforma em admiração e essa admiração o embrutece. O aluno sente que, sozinho e abandonado a si mesmo, ele não teria seguido essa rota. (RANCIÈRE, 2007, p.89).

A verdade emancipadora construirá outro caminho, o caminho da liberdade, e, para Jacotot, “a liberdade não se garante por nenhuma harmonia pré-estabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um”. (RANCIÈRE, 2007, p.92).

Jacotot acredita que o ensino deve estar sobre as bases do princípio da igualdade das inteligências. O mestre não pode acreditar-se superior àqueles a quem fala. Pode-se sonhar com uma comunidade de iguais? Rancière diz que sim. Podemos ter uma sociedade de emancipados, formada por artistas. “Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência”. (RANCIÈRE, 2007, p.104). Desse modo, a visão emancipadora do artista, que é oposta a lição embrutecedora do professor,

é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade de igualdade tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça assim o modelo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles. (RANCIÈRE, 2007, p.104).

Emancipação humana, na perspectiva de Paulo Freire, é apropriar-se e experimentar o poder de recriar o mundo. Assim, o processo de emancipação envolve tanto o oprimido quanto o opressor. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores”. (FREIRE, 2009, p. 33). No entanto, libertação e opressão

não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela *o ser mais, a humanização*, a não ser como *vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história. A prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 2008, p. 100).

Para Freire, as práticas emancipatórias não devem ser exclusivas do ambiente escolar, e sim inseridas, ao mesmo tempo, no cotidiano e na história. Devem ser efetivadas em casa, nas relações entre pais e filhos, nas relações de trabalho, na vida. Porém, o ambiente da escola pode-se constituir num dos espaços fundamentais de os seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva. Desse modo, o pensamento de Freire coloca a emancipação como prática das necessidades materiais e subjetivas e se inclui nas alegrias e

tristezas do cotidiano, dentro e fora dos muros da escola. Para Freire, “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. (FREIRE, 2006, p. 106).

Como podemos relacionar as teorias pedagógicas propostas por Joseph Jacotot e Paulo Freire? Para respondermos, vamos relacionar emancipação intelectual e emancipação social. As ideias de Jacotot não são ideias de conscientização que buscam organizar os oprimidos em coletividade. O pensamento de Jacotot se dirige a indivíduos. Isso separa Jacotot das perspectivas de emancipação social que estão na base dos métodos de Paulo Freire. Para Rancière, há uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e os movimentos como o de Paulo Freire.

Jacques Rancière diz que quando pensa em Paulo Freire, a primeira referência que lhe ocorre é sua distância em relação ao pensamento de Augusto Comte na bandeira brasileira: “Ordem e progresso”. Isto é,

é como uma transposição da relação de Jacotot para com os educadores progressistas – oposição entre uma concepção da educação destinada a ordenar a sociedade e um pensamento da emancipação que vem interromper essa harmonia suposta entre a ordem progressiva do saber e a ordem de uma sociedade racional progressiva. Há, então, uma espécie de atualidade de Jacotot no Brasil, no sentido de que o Brasil é o único país a ter feito da ideologia pedagógica do século XIX a própria palavra de ordem de sua unidade nacional. (RANCIÈRE, 2010).

A segunda referência a Paulo Freire relaciona a emancipação intelectual e a emancipação social. Segundo Rancière,

O pensamento de Jacotot se dirige a indivíduos. Ele o fez em um tempo após a Revolução Francesa, em que a questão era saber como ‘acabá-la’ – ou como acabar com ela. Havia aqueles que queriam ‘extrair’ da Revolução Francesa a ideia de que era preciso uma nova ordem social, racional, o que fortaleceria essa ordem social; tratava-se, no fim das contas, de racionalizar a desigualdade, buscando, eventualmente, no fundo da igualdade revolucionária, os instrumentos de racionalização da desigualdade: é toda a teoria de uma sociedade ‘progressista’ fundada sobre a educação. Jacotot opôs a esse projeto uma espécie de resposta ‘anarquista’, que consistia em dizer que a igualdade não se institucionaliza, que ela é uma decisão puramente individual e uma relação individual. Isso, sem dúvida, separa Jacotot das perspectivas de emancipação social que estão implicadas em métodos como o de Paulo Freire. (RANCIÈRE, 2010).

Desse modo, Rancière nos mostra a distância que há entre as intenções de emancipação intelectual jacotista e o método como o de Paulo Freire. No entanto, o autor

afirma que há algo em comum quando se trata da emancipação intelectual: a linha de movimentos de emancipação política que acabam rompendo a lógica social e institucional.

Por último, Rancière afirma que,

na medida em que a educação de Paulo Freire supõe algo como um método, como um conjunto de meios para instruir os pobres como pobres, há uma grande distância com o método Jacotot, que não é um método, que é como a reprodução de uma relação ou dispositivo fundamental, mas que recusa qualquer institucionalização de um 'método', qualquer ideia de um sistema que seja específico à educação do povo. (RANCIÈRE, 2010).

Paulo Freire afirma que, muitas vezes, um simples gesto do professor pode, significativamente, valer como força formadora ou destruidora da vida do educando. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico e social do educando? Ao professor cabe a prática de abrir-se à realidade dos educandos e partilhar a atividade pedagógica; é preciso tornar-se absolutamente íntimo de sua forma, de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. Freire afirma que o fundamental para o educador é a sua decisão ético-política e a sua vontade de intervir no mundo. (FREIRE, 2006).

Para Paulo Freire, incluir é aprender uns com os outros de forma dialógica, embora se saiba que essa relação não seja um procedimento fácil, pois há resistências variadas com conotações ideológicas plurais. O diálogo sela as relações de compromisso entre educador e educando, todos incluídos na ação de interlocução, independente de suas diferenças e identidades, na transformação da realidade. Os que resistem ou temem essa transformação acabam por tomar para si uma atitude antidialógica, pois sabem que a prática dialogal pode levar ao despertar da consciência crítica dos educandos. Deve-se dialogar e educar pela política do amor porque

o diálogo não pode existir sem um profundo amor, pelo mundo ou pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este necessariamente deve unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. (FREIRE, 2009, p.91).

Paulo Freire levanta a questão da escola dualista, reprodutora das desigualdades sociais, como aparelho ideológico do Estado, como transmissora de conhecimentos, cujas práticas educativas dominadoras e autoritárias servem mais aos interesses dominantes e opressores do que aos interesses dos dominados e oprimidos Para Freire, o que pretende o

sistema “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Para isso se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação,

a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’. São casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. [...] Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhe a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos. (FREIRE, 2009, p. 69).

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2006), Paulo Freire faz uma profunda reflexão sobre a prática educativa, que fortalece a autonomia do aluno, e chama a atenção para as diferenças entre treinar, ensinar e educar. E aqui, ensinar, para Freire, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em cor, tamanho, classes etc. É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser.

Freire afirma que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 25). Justifica-se assim o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas porque, como o aluno, é participante do mesmo processo da construção da aprendizagem.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é uma necessidade e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O respeito pela autonomia do aluno é exigido pela ética. Cada um possui particularidades e pensamentos que não podem ser minimizados ou ridicularizados. Se isso acontecer, a ética é transgredida. Para Freire,

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2006, p. 59)

Freire nos mostra que ensinar é algo de profundo e dinâmico em que a questão de identidade cultural, que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à “prática educativa progressista”. Freire salienta que educar não é estabelecer a mera transferência de conhecimentos, mas, sim, é a conscientização e o testemunho de vida, senão não terá eficácia. Segundo Freire, “o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (2006, p.56). A autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante”. (FREIRE, 2006 p.62).

Paulo Freire nos ensinou a ler o mundo a partir daquilo que o mundo produz. O autor de *Pedagogia do Oprimido* encarava a educação como um processo de produção e não meramente um processo de transmissão de conhecimento. A educação deve sempre seguir o princípio da liberdade como condição necessária a uma práxis político-pedagógica; a negação do autoritarismo, da manipulação do conhecimento, da hierarquização do ensinar/aprender; a defesa da educação como um ato emancipador, que envolve razão e imaginação, está na base do pensamento freiriano.

Para Freire, a educação deve sempre projetar à sociedade um sentido de ser humano em toda a sua plenitude, a partir de pressupostos de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem mutuamente através da leitura de um mundo vivo e carregado de significados que movimentam a vida do sujeito. Como diz Freire em na *Pedagogia do Oprimido*, “assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”. (2009, p. 212).

Aos educadores e educadoras da atualidade, cabe o desafio de romper com os paradigmas clássicos que justificam cotidianamente uma prática de educação baseada em estruturas arcaicas do conhecimento, que há séculos aprisionam o sujeito. Muito há de se fazer para que tenhamos uma sociedade de iguais, de incluídos. Educar é um processo dialético e deve proporcionar ao homem sua emancipação. E, para isso, se faz necessário que os profissionais da educação participem dessa dialética crítico-reflexiva que irá sustentar sua ação pedagógica diária. Assim, sua *práxis* deve problematizar e contextualizar o momento *ensino/aprendizagem* e buscar a emancipação total do sujeito.

O modelo de educação atual ainda é baseado em estruturas elitizadas, dual e excludente. No entanto, o pensamento crítico de Paulo Freire, muito fácil de ser

compreendido, tornou-se muito difícil de ser praticado. As mudanças individuais e coletivas, necessárias para a prática do construtivismo crítico de Freire, ainda se mostram distantes do cotidiano da comunidade escolar. Na verdade, temos uma educação pragmática e mercantilista (bancária) e muito pouco aquela defendida por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* e toda a sua produção.

A educação como meio de homens e mulheres oprimidos lerem o mundo e compartilharem este mundo lido, dizerem suas palavras através de suas linguagens e praticarem a liberdade como princípio motivador de tudo ainda está para ser construída, e as vozes dos excluídos ecoam por todos os cantos da terra, buscando teorias e práticas como as de Paulo Freire, que dão suporte aos movimentos sociais em defesa de uma educação libertadora da opressão e da exclusão.

Nesse cenário, ainda dominado por um modelo conservador de educação, produtor e reprodutor de desigualdades sociais e étnicas, aparecem as questões multiculturais, plurais e de diversidade que se colocam no centro discursivo da educação. E essas questões vão muito além da inclusão do sujeito e defendem o respeito e a valorização desse sujeito, excluído e estigmatizado ao longo da história, em relação à etnia, cor da pele, gênero, idade etc., através de políticas e ações afirmativas embasadas em um forte e sólido arcabouço intelectual.

O fio que tece e articula o conjunto do pensamento multiculturalista é feito com a percepção da diversidade humana, com a desconstrução de verdades absolutas, com a integração e interação de saberes, com a desierarquização das diferenças e, sobretudo, com um profundo amor e respeito pela vida. Entender esse contexto teórico da multiculturalidade é fundamental para entender um novo sentido de educação. Por isso, o próximo capítulo discutirá essas questões, que envolvem multiculturalidade, pluralidade, diversidade e diferença.

3 IDENTIDADE CULTURAL E MULTICULTURALISMO

O debate sobre multiculturalidade e a necessidade de se garantir representação das identidades culturais nos vários campos sociais, principalmente o educacional, tem se intensificado e se mostra presente nos discursos curriculares de formação de professores e de futuras gerações, abertas a novos valores no universo da diversidade cultural e aos desafios a preconceitos ligados a gênero, etnias (cor da pele), religião, padrões culturais e minorias.

O termo multiculturalismo pode ser definido a partir de vários enfoques, que variam de acordo com o contexto histórico, social e econômico. Em sua linha geral, podemos dizer que o multiculturalismo pode ser entendido como um movimento de ideias que busca um tipo de consciência coletiva para a pluralidade das experiências culturais. Essa pluralidade (diversidade) cultural é sempre o centro das preocupações das propostas multiculturalistas que projetam novas estratégias políticas, no sentido de tornar visíveis os grupos marginalizados social e culturalmente. Stuart Hall observa que o multiculturalismo é um termo que se expandiu e modifica-se em todo o mundo. Para Hall,

O termo ‘multiculturalismo’ é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado. Assim como outros termos relacionados – por exemplo, ‘raça’, etnicidade, identidade, diáspora – o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado ‘sob rasura’. Contudo, na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo. (2006, p. 49).

O autor da *Diáspora* afirma que assim como existem diferentes sociedades multiculturais, também existem multiculturalismos diversos. (HALL, 2006). Nesse sentido, o autor divide o multiculturalismo em: *multiculturalismo conservador*, aquele que prega a assimilação das diferenças pelas tradições e costumes da maioria; *multiculturalismo liberal*, baseado em uma cidadania individual e universal, tolera algumas práticas culturais apenas no domínio privado; *multiculturalismo pluralista*, apoia as diferenças dos grupos dentro de uma ordem político-comunitária; *multiculturalismo comercial*, acredita que os problemas de diferença cultural serão resolvidos no consumo privado, sem necessidade de redistribuir o poder e os recursos; *multiculturalismo corporativo*, administra as diferenças culturais da

minoria, visando os interesses do centro; *multiculturalismo crítico*, enfoca o poder, o privilégio e a hierarquia das opressões e, projeta os movimentos de resistência. (HALL, 2006).

Um conjunto de estudos tem mostrado o aparecimento de uma nova consciência dentro do pensamento humanista. Dentro desse conjunto, destacamos Homi Bhabha (2005); Peter McLaren (2000); e Stuart Hall (2006) que trazem e indicam novos olhares, novas configurações voltadas ao reconhecimento e à valorização de identidades até então invisíveis ou negadas através de estruturas educacionais monoculturais. Esses estudos evidenciam-se nos meios educacionais, refletindo e questionando práticas e discursos curriculares e buscando alternativas para compreender o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. Dessa forma, cria-se uma linguagem que permite a educadores e trabalhadores culturais criticar e transformar as práticas sociais e culturais.

Análises, concepções e experiências pedagógicas, baseadas no pensamento multicultural na educação escolar, se difundiram, em meados do século XX, pelo mundo ocidental, como forma de enfrentamento dos conflitos gerados pela globalização do capital e na tentativa de combater discriminações e preconceitos, que dificultam aos indivíduos e grupos acolherem e conviverem com a pluralidade e as diferenças culturais. Assim, autores como Homi Bhabha, Stuart Hall e Peter McLaren formularam várias teorias que, propondo outro olhar para a compreensão do mundo multiculturalizado, nos permitem entender a relação entre escola e sujeitos dentro de um universo conflitivo, que envolve o espaço ensino/aprendizagem.

No mundo atual, as questões que envolvem o termo cultura têm ganhado diferentes abordagens e são constantemente redimensionadas em várias esferas. As tentativas de compreender e responder esses questionamentos, que envolvem a cultura e sua produção, tem permitido diálogos com perspectivas que problematizam o multiculturalismo, como é o caso da teoria proposta por Homi Bhabha.

Em seu livro *O Local da Cultura* (2005), Bhabha propõe pensar o limite da cultura como um problema de enunciação e atenta para a abertura da “possibilidade de outros tempos de significado cultural e outros espaços narrativos.” (BHABHA, 2005, p. 45). A partir da análise da teorização, Bhabha defende o lugar híbrido da cultura na compreensão desta como enunciação, e busca operar com os conceitos de tradução, negociação, lugar e diferença. O

autor articula um modo de pensar a nação como uma pluralidade e coloca o lugar de enunciação como rejeição às categorias puras e elege o híbrido como fio condutor.

Para Bhabha (2005), o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural e na tentativa de dominar em nome da supremacia cultural. Conforme Bhabha, o hibridismo é uma ameaça à autoridade cultural, subvertendo o conceito de lugar e identidade pura da autoridade dominante por meio da ambivalência criada pela negação, variação, repetição e deslocamento.

Esses traços do hibridismo fazem com que este transgrida todo o projeto do discurso dominante e exija o reconhecimento da diferença, questionando e deslocando o valor simbólico do discurso. Assim, Bhabha (2005) propõe o deslocamento da discussão da diversidade para a diferença cultural. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados. Mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade.

Cada pessoa traz uma herança cultural significativa, experiências e práticas, valores, características e formação específica para o exercício de suas funções e para o viver de sua própria existência, e isso determina a comunicação que trava no seu cotidiano, em todos os níveis e dimensões. E é, em meio a esse cotidiano que a nação constrói sua narrativa. Como destaca Bhabha: “Das margens da modernidade, nos extremos insuperáveis do contar histórias, encontramos a questão da diferença cultural como a perplexidade de viver, e escrever, a nação”. (2005, p. 227).

Todo o pensamento de Homi K. Bhabha desenvolve-se no sentido de entender as fronteiras da cultura como uma problemática relativa à manifestação da diferença cultural. Isso implica ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica ao racismo, às discriminações e às exclusões. Para Bhabha, o conceito de diversidade nos leva somente a uma discussão filosófica, enquanto a ideia de diferença cultural nos leva à enunciação da cultura, onde estão as diferenças e discriminações que formam a base da trama de relações de poder e de práticas sociais. (2005).

No entanto, a diferença cultural não pode ser compreendida somente como um jogo de polaridades e pluralidades. Segundo Bhabha:

a diferença cultural, como uma forma de intervenção, participa de uma lógica de subversão suplementar semelhante às estratégias do discurso minoritário. A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado. (2005, p.228).

Em *O Local da Cultura*, Homi Bhabha faz um questionamento sobre os conceitos de identidade e suas prerrogativas pós-coloniais. Para isso, se apoia no pensamento de Frantz Fanon, principalmente na obra *Pele negra, máscaras brancas*. Seu pensamento foi inspirado nos movimentos de libertação das colônias e na psicopatologia da colonização. A obra *Pele negra, máscaras brancas* foi escrita em 1952 e causou um enorme impacto quando foi publicada. Tornou-se uma grande referência para os movimentos anticolonialistas no mundo, bem como para os movimentos civis nos Estados Unidos.

Bhabha está sempre reforçando o pensamento que busca novas formas de lidar com a cultura como produção irregular, incompleta de sentido e de valor. Para Bhabha, Fanon cria as bases para compreender essa cultura irregular e incompleta de um pensamento radical que envolve, de um lado, raça e sexualidade e, de outro, cultura e classe. Essas bases estão apoiadas nas relações que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Bhabha observa que Fanon é o provedor da verdade transgressiva e transicional:

o alinhamento familiar de sujeitos coloniais (Negro/Branco, Eu/Outro) é perturbador e as bases tradicionais da identidade racial são dispersadas sempre que se descobre serem elas oriundas dos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca [...]. O alinhamento sociológico tradicional do Eu e da Sociedade ou da História e da Psique passa a ser questionado e Fanon faz uma outra identificação na história do sujeito colonial: a associação heterogênea dos textos da história da literatura, da ciência e do mito. (2005, p.70).

Segundo Fanon, “a vida cotidiana exhibe uma constelação de delírio que medeia as relações sociais normais dos seus sujeitos: O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica”. (2005, p.74). A necessidade que Fanon encontra de buscar uma explicação psicanalítica surge das reflexões perversas da virtude nos atos alienantes do governo colonial. Conforme Bhabha, a figura representativa dessa perversão “é a imagem do homem pós-iluminista amarrado a, e não confrontado por, seu reflexo escuro, a sombra do homem colonizado, que fende sua presença, distorce seu contorno, rompe suas fronteiras, repete sua

ação a distância, perturba e divide o próprio tempo de seu ser”. (2005, p.75). O que é frequentemente chamado de alma negra é um artefato do homem branco, diz Fanon. Essa transferência revela a profunda incerteza psíquica da própria relação colonial.

A questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca é uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro. Bhabha afirma que a imagem é sempre um acessório da autoridade e da identidade; a imagem não deve ser nunca lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. Para o autor, o acesso à imagem da identidade só é possível na negação de qualquer ideia de originalidade ou plenitude. Bhabha afirma ainda que a imagem, a um só tempo, é uma substituição metafórica, uma ilusão de presença e uma metonímia, um signo de sua ausência e perda. (2005, p.86).

Para Bhabha, lembrar Fanon é um processo de intensa descoberta e desorientação. É ver a história da raça e do racismo, do colonialismo e da questão da identidade cultural, que Fanon revela com maior profundidade e poesia do que qualquer outro escritor. Nesse sentido, pontua Bhabha:

O que ele realiza, assim creio, é algo muito maior: pois, ao ver a imagem fóbica do negro, do nativo, do colonizado, profundamente entremeada na padronagem psíquica do ocidente, ele oferece a senhor e escravo uma reflexão mais profunda de suas interposições, assim como a esperança de uma liberdade difícil e até mesmo perigosa. (2005, p.102).

Homi Bhabha afirma que o discurso colonial está preso a sua narrativa ideológica como signo da diferença cultural, histórica e racial. Esse discurso, conforme Bhabha, é um modo de representação paradoxal: “conota rigidez e ordem imutável, como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”. (2005, p.105). É esse processo de ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade,

ele garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probalística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (2005, p.106).

Para Bhabha, a ambivalência funciona como estratégia discursiva mais significativa do poder tanto na periferia como na metrópole. Por isso, é importante reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de poder e conhecimento e questionar seu significado, que estabelece posições dogmáticas e moralistas que oprimem e discriminam. Conforme observa o autor,

o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução [...] o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um 'outro' e ainda assim inteiramente apreensível e visível. [...] ele emprega um sistema de representação, um regime de verdade, que é estruturalmente similar ao realismo. (BHABHA, 2005, p.110).

A população colonizada é tomada como causa e efeito do sistema e depende do círculo de interpretação e da demanda do discurso colonial. A cadeia de significação estereotipada é misturada, dividida, perversa e se apresenta de várias formas. Conforme observou Bhabha,

O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é o místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais. Em cada caso o que está sendo dramatizado é uma separação – entre raças, culturas, histórias, no interior de histórias [...]. (2005, p.126).

Esses exemplos de crença contraditória, justo e injusto, moderado e ávido, vigoroso e escolado, estão colocados no conjunto simbólico do discurso colonial e levantam questões sobre o espaço simbólico da autoridade colonial. Para Bhabha, essas questões devem mostrar que o sujeito do discurso colonial, “no momento de projetar-se e se dividir, duplicar, de tornar-se o seu contrário, é um sujeito de tal ambivalência afetiva e perturbação discursiva que a narrativa da história só pode dar como provada a questão colonial”. (2005, p.144).

Nos últimos anos, tem-se falado muito em “crise de identidade do sujeito” (HALL, 2006, p.8). Uma crise que vem fazendo com que o sujeito, sempre entendido como unificado, se apresente deslocado por conta das mudanças econômicas e sociais ocorridas em escala global. Essas mudanças fragmentam as diversas identidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade que, antes, eram sólidas localizações, onde o sujeito

moderno se encaixava socialmente, hoje se encontra com as fronteiras menos definidas, provocando, assim, no sujeito pós-moderno, uma crise de identidade. Stuart Hall ilustra esse sujeito fragmentado e suas identidades culturais.

Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall faz uma viagem pelas sociedades, desde o iluminismo até os dias atuais, aprofundando as questões de identidades que envolvem o sujeito. Para o autor, três concepções muito diferentes de identidade do sujeito necessitam ser distinguidas em nossas sociedades: o sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno.

O sujeito do iluminismo apresenta-se como um indivíduo totalmente centrado, dotado da capacidade de raciocinar, cujo centro consiste num núcleo interior, que aparecia quando o sujeito nascia e permanecia basicamente o mesmo ao longo da vida. O sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do indivíduo não é autônomo, e sim construído nas relações sociais, onde as identidades são formadas. Por último, o sujeito pós-moderno o qual é formado por várias identidades, muitas vezes, contraditórias ou não resolvidas. Aqui, conforme observou Hall, “a identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do ‘eu’ coerente”. (HALL, 2006, p.10-12).

Sendo assim, o processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático. Segundo Hall, ocorre uma concepção de identidade mutável, transitória, contraditória e resultante das relações sociais entre os sujeitos. Para Hall:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim a chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 11).

Uma mudança estrutural está fragmentando as diversas identidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e de nacionalidade, e determinando, assim, fronteiras menos definidas, provocando uma crise de identidade. Para Hall, as representações culturais do sujeito pós-moderno e fragmentado, formado por identidades temporárias, que pode ser identificado e se identificar com várias posições diferentes e contraditórias, podem ser

denominadas de “jogo de identidades” (HALL, 2005, p. 18). O autor cita como exemplo o caso do presidente Bush que, em 1991, indicou um juiz negro de posição política conservadora à Suprema Corte dos EUA. Desta forma, o presidente, “jogando o jogo das identidades”, conquistava o apoio tanto dos negros quanto dos brancos. Destaca Hall:

No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiaram o juiz porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questões de raça) apoiaram o juiz porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava ‘jogando o jogo das identidades’. (2006, p. 19).

Outro aspecto fundamental dessa questão da identidade está relacionado às características de mudança na modernidade tardia. Conforme Hall (2006), as sociedades modernas não contam com um centro articulador e organizador. Sendo assim, o conceito de identidade passa a ter caráter diferenciado em relação à forma iluminista e sociológica. Hall cita Marx, Freud, Lacan, Saussure e Foucault como grandes desarticuladores desse sujeito que, com suas ideias, colocam as variadas possibilidades de identidades. (HALL, 2006).

Para Hall, um dos grandes “descentramentos” do pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud. Hall afirma que

a teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – ‘o penso, logo existo’, do sujeito de Descartes. (2006, p. 36).

A leitura que os pensadores da psicanálise fazem é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende gradualmente, em partes e com grandes dificuldades. Essa imagem é formada na relação com os outros. Conforme Hall, “A formação do eu no ‘olhar’ do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos forma dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual”. (2006, p.37).

Outro descentramento observado por Hall está relacionado à língua, a qual é apresentada como um sistema social e não como um sistema individual. Hall cita o linguista Ferdinand Saussure como responsável por esse descentramento: “Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos ou dos

significados que expressamos na língua”. (HALL, 2006, p.40). Os significados das palavras não são fixos. Eles dependem das relações de similaridades e diferenças que as palavras têm com as outras palavras no interior de uma língua. Como observa Hall,

o que os modernos filósofos da linguagem – como Jacques Derrida, influenciado por Saussure - argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. (2006, p. 41).

Segundo Hall, existirão sempre significados suplementares que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis.

O descentramento principal, segundo Hall, ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault, que produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”.

Foucault destaca outro tipo de poder, que ele chama de ‘poder disciplinar’ [...]. O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que ‘policiam’ a disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante. (HALL, 2006, p.42).

Para Hall, o caráter abrangente dos regimes disciplinares do moderno poder administrativo coloca o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito. (2006).

Stuart Hall destaca também o impacto causado pelo feminismo não só no campo teórico, mas, principalmente, como movimento social que se caracterizou como um dos principais descentramentos dos conceitos do sujeito iluminista e sociológico. Para Hall, o feminismo é um dos novos movimentos sociais que politizou a identidade feminina e contribuiu, de forma importante, para a contestação do *status quo*. Os movimentos feministas se opunham tanto à política liberal capitalista do Ocidente quanto à política estalinista do Oriente. Conforme Hall, o “feminismo abriu para contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.”. (2006, p. 45).

Dessa forma, nos é possível ver como Stuart Hall propõe os conceitos de sujeito e identidade da modernidade e da pós-modernidade e seus efeitos desestabilizadores sobre as ideias dessas modernidades. Por outro lado, questiona-se ainda como este sujeito fragmentado é colocado em termos de representação de suas identidades culturais?

Segundo Hall, “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”. (2006, p. 47).

Toda essa fragmentação do sujeito e de sua identidade cultural afetou diretamente a identidade nacional construída e consolidada durante a modernidade. Essa identidade e cultura da nação moderna caracterizaram-se com um discurso único, como cultura nacional. (2006).

De acordo com o autor, a nação pode ser entendida como um sistema de representação cultural que extrapola a noção de legitimidade do ser social, pois as pessoas não são apenas cidadãs, já que partilham uma gama de significados: narrativas, estratégias discursivas, mitos, instituições (HALL, 2006). Assim, os diferentes membros das culturas nacionais, independentemente de sua cor, classe e gênero seriam unificados numa única identidade cultural, a identidade do “civilizador”. Hall (2006) aponta para o fato de grande parte das nações serem construídas por um processo violento de conquista de diferentes povos, de diversas classes sociais, assim como de diversas etnias e gêneros.

Para Hall, uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influenciam e organizam nossas ações e nosso modo de nos ver. Hall cita o argumento de Benedict Anderson de que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. (Apud HALL, 2006, p. 51). Questiona-se, assim, que estratégias de representação são acionadas para construir essa comunidade? Quais são as representações que dominam as identificações e definem a identidade de um povo? Hall responde a partir da seleção de cinco elementos principais.

O primeiro deles é a *narrativa de nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Conforme Hall,

essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal ‘comunidade imaginada’, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa. Ela dá significado e importância à nossa monótona

existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte. (2006, p. 52).

O segundo elemento selecionado por Hall dá ênfase às origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade. “Os elementos do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história. Está lá desde o nascimento, unificado e contínuo, imutável ao longo de todas as mudanças, eterno”. (2006, p. 53).

O terceiro elemento apontado por Hall é a invenção da tradição. “Tradição inventada significa um conjunto de práticas, de natureza real ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado”. (2006, p. 54).

O quarto elemento de narrativa da cultura nacional é o mito fundacional, que Hall explica como aquele que localiza “a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas do tempo ‘mítico’. Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em ‘comunidade’ e desastres em triunfos” (2006, p. 55).

Por fim, como quinto elemento, Hall afirma que a identidade nacional é também baseada na ideia de um povo puro, original.

Sendo assim, a cultura nacional atua como fonte de significados culturais dentro de um foco de identificação em sistema de representação. Hall realça as sutilezas desse processo, mostrando suas ambiguidades e contradições, pois uma cultura nacional vive entre o passado e o futuro, num dado momento se dirigindo ao passado e suas glórias, e em outro momento tentando seguir em direção ao futuro.

No entanto, Hall questiona se essas culturas e identidades nacionais são realmente unificadas. Nesse sentido, o autor relaciona três conceitos importantes que constituem o princípio espiritual de uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; e a perpetuação da herança (2006).

Outras categorias também são utilizadas muitas vezes como referencial para unificar e representar um único povo, como as categorias de raça e etnia, embora, como afirma o autor, essas categorias sejam apenas tentativas de unificar identidades nacionais, pois as nações são culturas híbridas e essas categorias são categorias discursivas e não biológicas. (2006). Torna-se, assim, muito mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Para Hall,

a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas elas estão tão largamente dispersas no interior do que chamamos de ‘raças’ quanto entre uma ‘raça’ e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo de outro. (2006, p. 63).

Desta forma, ao discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, o autor procura ver a forma pela qual as culturas nacionais buscam colocar as diferenças em uma única identidade, pois essas não estão livres do jogo do poder, das contradições e divisões internas, de lealdades e diferenças sobrepostas. Conforme afirma Hall, “quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade”. (2006, p. 65).

Com o fenômeno da globalização e o deslocamento das identidades culturais nacionais, Hall coloca três possíveis consequências: as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”; as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particulares estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar. (2006).

Nesse sentido, a globalização exerce uma função de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas da cultura nacional, exercendo um efeito multiplicador e pulverizador sobre as identidades, que possibilitaram novas formas de identificações, mais políticas, plurais e diversas, menos fixas e unificadas:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos parecem flutuar livremente. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades [...] cada qual nos fazendo apelos a diferentes partes de nós. (2006, p. 75).

No entanto, Hall compreende que esse debate está na relação entre o “global” e o “local”, na transformação das identidades. O crescimento dos “estados-nação”, das economias nacionais e das culturas nacionais continua a dar um foco para o “local”, enquanto que a expansão do mercado mundial e da modernidade dá um foco no “global”.

Peter McLaren (2000) percebe a existência de várias maneiras de responder à diversidade étnica, de classe, de gênero, linguística, cultural, de preferência sexual, de idade,

de deficiências. Essas respostas sofrem a influência de interesses sociais, políticos e econômicos e se encontram dentro das relações de poder, configuradas nas formas pelas quais os indivíduos, as organizações, os grupos e as instituições reagem à realidade multicultural. Assim, o debate atual envolvendo o multiculturalismo compreende um conjunto de posições diversas, identificadas e descritas por McLaren como multiculturalismo conservador ou monoculturalismo, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência ou multiculturalismo revolucionário. (2000).

Para McLaren, o multiculturalismo conservador ou monoculturalista adota princípios do darwinismo social, privilegiando a assimilação cultural como mecanismo de integração. Acredita na inferioridade cultural dos diversos grupos étnicos quando comparados aos brancos, por isso defende a assimilação de práticas culturais diferentes, pelas dominantes da cultura branca. McLaren identifica no multiculturalismo conservador uma postura neocolonial, formada na representação escravista e serviçal ou selvagem, conferida à população negra, como também, na exaltação dos atributos europeus e norte-americanos amparando-se no darwinismo que justifica a supremacia da cultura branca e coloca os não brancos como incivilizados.

Outra forma de ver o multiculturalismo é a humanista liberal que defende a igualdade entre os seres humanos a partir de diferentes histórias e condições. Conforme McLaren, na visão humanista liberal, predomina o imaginário de uma raça comum, pelo qual as diferenças étnicas, de classe e de gênero são menosprezadas. O multiculturalismo humanista liberal concebe uma igualdade natural no interior dos grupos culturais, baseada na igualdade intelectual de todos os seres humanos. McLaren afirma que essa igualdade, no entanto, está ausente nos Estados Unidos, “não por causa da privação cultural das pessoas latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista”. (2000, p.119).

Observando o princípio da meritocracia na sociedade ocidental, McLaren denuncia a camuflagem elaborada pelo discurso do multiculturalismo humanista liberal ao afirmar que o indivíduo conquista seu espaço de acordo com o seu próprio mérito e que as posições alcançadas na sociedade dependem da educação e da competência de cada um. O olhar liberal acredita que as diferenças sociais sejam atribuídas à ausência de oportunidades sociais e educacionais e não por causa da privação cultural estabelecida por aqueles que, historicamente, controlam o poder. Para McLaren, essa visão “resulta frequentemente em um

humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista, no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas”. (2000, p. 120).

Outra forma de multiculturalismo, segundo McLaren, é o liberal de esquerda, o qual trata a diferença como uma essência que existe independentemente de história, cultura ou poder. O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e afirma que essa diferença é, normalmente, associada a um passado histórico das verdades culturais, nas quais se desenvolveram os princípios de uma determinada identidade, os quais superam as forças históricas do contexto social, político e econômico.

McLaren explica que o multiculturalismo liberal de esquerda, normalmente, situa “o significado através da ideia de experiência ‘autêntica’ na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa garante uma postura ‘politicamente correta’”. (2000, p. 121). O político aqui é reduzido apenas ao individual e as análises são sempre em favor da identidade pessoal e cultural particular. E, ele observa, ainda, que:

o significado passa por um processo de produção e precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente, através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam. (2000, p. 121).

No entanto, para melhor situar o significado, a ideia de experiência necessita ser entendida como o lugar de produção ideológica e de mobilização. McLaren destaca que a experiência “pode ser examinada através da imbricação em nosso conhecimento local e universal e nos modos de inteligibilidade e suas relações com a língua, com o desejo e com o corpo”. (2000, p. 122). O autor chama a atenção para a ideia que resulte em nos aprontar para examinar nossas próprias experiências e vozes no campo da complexidade discursiva e ideológica

O multiculturalismo crítico e de resistência, o fio condutor da obra de Peter McLaren, tem em sua base a teoria social pós-moderna crítica e o pós-estruturalismo de resistência. Como ele mesmo afirma, a sua ideia é desenvolvida “a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”. (2000, p. 122).

O pós-estruturalismo, no qual está embasada sua teoria, situa-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna, qual seja:

aquele arquipélago de disciplinas que está disperso no oceano da teoria social que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo de como estão articulados dentro das lutas discursivas e históricas particulares. (2000, p.123).

Na teoria pós-modernista, as identidades de classe, gênero e etnia explicam o resultado de várias lutas sociais ampliadas sobre signos e representações. Já, na teoria pós-estruturalista, a língua e as representações desempenham um papel fundamental na formação de significados e identidades. O multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder.

McLaren afirma que o pós-modernismo é limitado em sua capacidade de transformar, fazendo um eterno jogo do significante, conduzindo a uma indecisão de significados. (2000). Para McLaren, esse pós-modernismo não tem nenhuma utilidade quando pensamos em uma pedagogia crítica ou uma educação transformadora. (2000).

A crítica pós-moderna de resistência é defendida por McLaren e estabelece uma nova relação entre identidade e diferença, na qual o excluído precisa constituir sua própria identidade, compreendendo as tradições que herda do seu meio, sua linguagem, seu passado, sua cultura, enxergando a diferenças em relação ao outro.

O multiculturalismo crítico e de resistência se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. Para McLaren, a democracia deve ser compreendida como tensa e não “como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes”. (2000, p.123). Desta forma, o multiculturalismo de resistência não coloca a diversidade como uma meta, mas propõe que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. McLaren afirma que a diferença é sempre um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. (2000).

McLaren propõe que o multiculturalismo crítico aponte aos trabalhadores da educação e da cultura a questão da “diferença”, de maneira que não repitam o “essencialismo

monocultural dos “centrismos” (anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, falocentrismo, androcentrismo)”. (2000, p.132). Para McLaren, as educadoras e trabalhadoras culturais

precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que vai além da postura condescendente de, por exemplo, ‘semana da consciência das raças’ que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Nós devemos lutar por uma solidariedade que não está centrada em torno de imperativos de mercado, mas sim que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica. (2000, p.132).

O modelo social democrático de educação, que segundo McLaren é o modelo dominante na Europa e América, tem ampliado o espaço para conservadores redefinirem e remodelarem ideologicamente a educação. Escolas e universidades estão se tornando “mecanismo de ofertas planejadas para satisfazer um mercado mundial cada vez mais competitivo”. (MCLAREN, 2000, p. 28). Atualmente, a preocupação do modelo social democrático é ensinar aos estudantes, nas escolas, como se “metacomunicarem” e como desenvolverem “meta-habilidades” e seguirem o caminho que os levará ao mundo tecnológico. Para McLaren, pouca atenção é dada a ideia de se utilizar a metacomunicação e a meta-habilidades a serviço de uma ordem social mais justa e igualitária, na qual esse modelo seja colocado sob crítica com base moral e política. McLaren questiona:

Como pode a aprendizagem de meta-habilidades fazer diferença num país como os Estados Unidos, onde 20 grupos da grande imprensa [...]controlam mais da metade das vendas de jornais diários, onde 98% de todos os jornais representam um único jornal da cidade? (2000, p. 33).

Na construção do discurso de uma “pedagogia mais perturbadora” deve-se priorizar o fim das injustiças. Para isso, os educadores precisam de uma narrativa que os una, sem dominar. Uma metanarrativa dos direitos e das liberdades. Segundo McLaren, “a questão não é construir narrativas mestras de identidade autoral, mas reconstituir os elementos contingentes das nossas identidades”. (2000, p. 48). Todas essas questões, que formam o multiculturalismo crítico, devem estar no centro da formação curricular, permitindo aos educadores explorarem as maneiras pelas quais alunos e alunas são diferentes e sujeitos às inscrições ideológicas. Conforme observou o autor canadense, essas inscrições ideológicas e os discursos de desejo são multiplamente organizados por meio de uma política de significação. (2000).

O pensamento democrático, principalmente no Brasil, começou a apontar a necessidade de criar pedagogias que pudessem substituir a cultura do silêncio e conduzir os indivíduos a uma educação libertadora. O princípio da igualdade e da oportunidade passa a ser vinculado ao direito de acesso à educação escolar e, também, aos projetos de políticas para a educação. Nesse sentido, Paulo Freire e Peter McLaren se aproximam e nos permitem entender que o processo de construção de modelos educacionais funciona como um empreendimento político e culturalmente complexo.

Toda a teoria de emancipação humana defendida por Paulo Freire contempla a questão do multiculturalismo. O direito e o respeito às diferenças constitui um dos aspectos fundamentais na estrutura de sua obra. E, conforme Freire, refletir sobre multiculturalidade requer uma análise crítica de sua constituição. “A multiculturalidade não se constitui da justaposição de culturas, muito menos do poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de moverem-se cada cultura no respeito uma da outra”. (FREIRE, 2006, p. 156).

O mundo contemporâneo tem se deparado com o desafio de apresentar novos conceitos de cultura e convivência humana. Conceitos complexos que envolvem o pensamento intelectual nas escolas e nas universidades, que questionam e formulam novas interpretações sobre cultura e sua diversidade, têm enriquecido os debates entre especialistas e intelectuais no sentido de compreender essa problemática.

O espaço escolar e suas instituições de ensino formal, em seus diversos graus, têm sido o local de sementeira do pensamento multiculturalista. No entanto, esse espaço e suas instituições são organizados segundo uma perspectiva homogeneizadora que não contempla, na sua grande totalidade, a diversidade e suas implicações. Preconceito, discriminação, raça, gênero, exclusão são temas silenciados dentro dos estereótipos de padrões culturais sustentados, ao longo dos anos, por cientistas e instituições de ensino. Assim, a sensibilização para a diversidade cultural e a contraposição a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social se constituem no ponto de partida para o pensamento multicultural no ambiente escolar.

A filosofia multiculturalista nos sistemas de ensino se coloca como uma oportunidade de reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural na configuração de novos estilos de vida, experiências sociais, identidades e oportunidades educativas acessíveis a pessoas, grupos, nações etc. A multiculturalidade deve ser incorporada nas pedagogias

educacionais para que diferentes falas e textos, dos mais diferentes grupos humanos, possam se fazer presentes. Para que esse espaço se desenvolva dentro da educação se faz necessário que haja uma ressignificação das estruturas curriculares que dão sustentação ao modelo atual de ensino e estimule novas reflexões sobre a formação de professores e professoras, bem como sobre as políticas educacionais.

O pensamento multiculturalista no cinema e nos meios de comunicação em geral tem desafiado as estratégias narrativas e cinematográficas que privilegiam as perspectivas eurocêntricas. Shohat e Stam chamam a atenção para esse multiculturalismo policêntrico, “que não prega uma falsa igualdade de pontos de vista: suas simpatias estão claramente voltadas aos marginalizados e excluídos”. (2006, p. 88). O multiculturalismo policêntrico se contrapõe aos conceitos unificados, fixos, ligados essencialmente a uma comunidade como se fossem práticas culturais consolidadas. Shohat e Stam dizem que é o contrário, o multiculturalismo policêntrico “vê as identidades como múltiplas, instáveis, situadas historicamente, produtos de diferenciações contínuas e identificações polimórficas, ou seja, vai além das definições estreitas das políticas das identidades e abre caminho para aflições construídas nas bases de desejos e identidades políticas comuns”. (2006, p. 88).

Para Shohat e Stam, todas as lutas políticas da era pós-moderna são traçadas pelo caminho da cultura de massa e, por isso, os meios de comunicação são importantíssimos para qualquer estudo sobre multiculturalismo. Dizem os autores que os meios de comunicação

num mundo transnacional caracterizado pela circulação global de imagens e sons, mercadorias e pessoas, eles têm enorme impacto sobre as identidades nacionais e o sentido de comunidade. Ao promover interações entre povos distantes, os meios de comunicação ‘desterritorializam’ as possibilidades de imaginar uma vida em comunidade. E se, por um lado, eles podem destruir comunidades e encorajar a solidão ao transformar seus espectadores em consumidores isolados, eles também podem promover o sentido de comunidade e de filiações alternativas [...]. E se o cinema dominante tem historicamente caricaturizado civilizações distantes, os meios de comunicação de hoje possuem centros mais diversos e têm o poder de não apenas oferecer representações alternativas, mas também de abrir espaços paralelos para transformações e simbioses entre culturas. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 28).

No capítulo seguinte, buscaremos, nos filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola*, a possibilidade de ressignificar os elementos que compõem as estruturas dos modelos atuais de ensino.

4 DENTRO E FORA DOS MUROS: O QUE NOS DIZEM OS FILMES

O pastor Comênio, que acreditava na educação como algo possível a todos os seres humanos, publicou um livro ilustrado em 1658, denominado *Orbis Sensualium Pictus*, composto de três elementos: figuras, nomenclaturas e descrições. Essa obra, conforme Miranda (1996), abordou um dos traços mais marcantes na pedagogia moderna durante o século XVII, “a de que a aprendizagem do conhecimento constrói progressivamente uma *visão de mundo*; e mais, que as imagens são elementos concretos para quem constrói esta *visão de mundo*” (MIRANDA, 1996, p. 2). Comênio trouxe as imagens para a didática e soube reconhecer que a imagem educa, e fez perceber que a composição da imagem possuía um valor didático que correspondia a um valor estético e político. Assim, a imagem passou a ser um conhecimento que necessitava ser compreendido e interpretado e não apenas uma ilustração a serviço do conteúdo.

A compreensão da linguagem visual não se realiza somente com o ato de ver e gostar de um quadro, de uma fotografia, de uma ilustração. Antes é preciso compreender do que se constitui aquela imagem. Quais suas referências, seu ponto de vista, soluções e, principalmente, como ela foi construída. É o que pretendemos fazer, neste capítulo, partindo dos filmes *O Contador de Histórias* (Luiz Vilaça, 2009) e *Entre os Muros da Escola* (Laurent Cantet, 2008). Trata-se de dois filmes que buscam uma representação do ambiente educacional, institucional ou não, como lugar e construção da narrativa por meio de uma linguagem em que dialogam o real e o ficcional e propõem novos olhares para a prática educativa.

4.1 VENDENDO E OUVINDO *O CONTADOR DE HISTÓRIAS*

O Contador de Histórias (2009) é um filme brasileiro do gênero drama, com duração de 100 minutos. Foi lançado em 2009 e é uma co-produção de Ramalho Filmes e Warner Bros, com direção de Luiz Vilaça, fotografia de Lauro Escorel, música de André Abujamra e Marcio Nigro, direção de arte de Valdy Lopes e edição de Umberto Martins. O filme narra a

história de Roberto Carlos Ramos, que, aos seis anos de idade, foi mandado por sua mãe para a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), em Belo Horizonte. Incentivada por uma propaganda que viu na TV, ela colocou o garoto na instituição para que ele tivesse acesso à educação de qualidade e chances de um grande futuro. Mas não foi isso que aconteceu. Aos 13 anos, o garoto já acumulava 100 fugas no currículo e era considerado pelos funcionários da instituição um caso irrecuperável.

A história de Roberto Carlos começou na época da ditadura militar, década de 1970, quando o governo autoritário construiu, como parte do seu projeto de educação, instituições que fossem capazes de internar e educar os filhos das famílias pobres, como forma de superar a pobreza e a marginalidade e manter a sociedade dentro da ordem e do progresso. Assim, criaram-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), com o objetivo de efetivar políticas federais desenvolvidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). O projeto fracassou e, na década seguinte, essas instituições passaram a receber somente crianças e adolescentes infratores. Ou seja, transformaram-se em cadeia para meninos e meninas de rua.

No início da FEBEM, as famílias entregavam seus filhos para serem educados pelo Estado. As secretarias de educação ou de bem-estar social dos estados é que controlavam essas instituições de ensino destinadas ao povo pobre das periferias das grandes cidades. Eram construções grandes, com muros também muito grandes, que cercavam toda a escola. Normalmente eram pintadas com cores neutras. A proposta de educação era baseada em modelos arcaicos de regime fechado e que separava a criança da convivência familiar desde muito cedo, com a promessa de que voltaria, mais tarde, formado em algum curso superior. O que não acontecia.

Conforme Freire (2006), podemos considerar esse modelo como dualista, reprodutor das desigualdades sociais, como aparelho ideológico do Estado, como transmissor de conhecimentos, cujas práticas educativas dominadoras e autoritárias servem mais aos interesses dominantes/opressores do que aos interesses dos dominados/oprimidos. Para Freire, este tipo de educação não passa de domesticação. (2006).

Na FEBEM, o indivíduo era disciplinado e o comportamento tinha um fim: o trabalho. Embora não cumprisse, esse objetivo era anunciado num comercial de televisão aos domingos e explicava às massas que a instituição daria a oportunidade de educação em uma escola com regime de internato aos filhos das famílias pobres. Como destaca Foucault (2010), as

sociedades disciplinares tinham dois polos: o indivíduo e a massa. Cada grupo formava uma única força de trabalho e, ao mesmo tempo, cada indivíduo era moldado, disciplinado para constituir essa força. A FEBEM se apresentava como um lugar disciplinador. Foucault define disciplina como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. (2010, p. 133). Para Foucault, o poder, em todas as sociedades, está ligado ao corpo. É sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições.

A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados ‘dóceis’ [...] Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 2010, p. 134).

Daí surge a noção de docilidade; o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder. No filme *O Contador de História*, tudo isso fica evidenciado através da fala da personagem Pérola (Malu Galli) diretora da instituição. O seu discurso pode ser compreendido como uma síntese do pensamento oficial da instituição.

A narrativa fílmica lida com a ironia para tecer uma crítica à incapacidade da instituição e a incompetência de seus funcionários. O exemplo é uma cena em que aparecem as psicólogas da instituição fazendo uma avaliação com Roberto. Sempre que ele errava algum teste ganhava um biscoito. O garoto percebeu e errava todos os exercícios. As psicólogas o classificaram como incapaz de raciocínios mais complexos. Nesse caso, a ação embrutecedora das psicólogas se volta contra elas. Aqui a cenografia reproduz um ambiente que infantiliza o sujeito, que, por sua vez, está muito longe dessa idealização de criança. A ironia está em uma *mise-en-scène* que mostra um ambiente muito “infantil”, e um sujeito que se aproveita dessa idealização para sobreviver.



Ilustração 1 Avaliação psicopedagógica na FEBEM

A sorte de Roberto mudou quando ele conheceu a educadora francesa Margherit Duvas (Maria de Medeiros), que acreditou ser possível ajudá-lo a encontrar seu caminho e, para quem, o garoto, de objeto de pesquisa, se transforma em amigo e protegido. Margherit tenta de tudo para tirar Roberto Carlos das ruas e fazê-lo tomar consciência de outros mundos. Ela não aceita o fato de uma criança de 12 anos já estar condenada pela sociedade, como se tivesse nascido com todos os defeitos sociais: analfabeto, delinquente, órfão, bruto etc. Essa convivência é marcada pelo exercício diário de uma prática pedagógica amparada na igualdade, na liberdade, na emancipação total do sujeito e, fundamentalmente, na afetividade. A pedagogia desenvolvida pela educadora e pesquisadora francesa nos mostra que o ato de aprender/ensinar parte do princípio de que as relações afetivas influenciam diretamente no desenvolvimento das inteligências. Por isso, a convivência afetiva deve estar presente nas ações e em todas as produções humanas antes de qualquer outra coisa. “Que um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem.” (RANCIÈRE, 2007, p. 37).

Margherit Duvas se mostra uma pessoa encantada pelo Brasil, onde já havia estado uma vez em férias. Essa era sua segunda vez no País, agora trabalhando em uma pesquisa. O filme mostra uma mulher independente e bem ambientada num país estrangeiro. Suas relações e seu conhecimento sobre o Brasil lhe permitem circular tranquilamente pelas ruas de Belo Horizonte e por instituições como a FEBEM. A ditadura já estava no fim e uma pesquisadora

francesa sempre gozaria da admiração do povo brasileiro. A construção e a fala da personagem Margherit não trazem elementos que a caracterize como um ser superior do mundo civilizado, que vem trazer a sabedoria para os povos pobres da América do Sul. Como em seu compatriota Michel de Montaigne (1533-1592), havia um olhar de admiração e respeito à cultura brasileira. Lá, no século XVI, o francês Montaigne já havia manifestado essa admiração em seus escritos:

Podemos, pois, achá-los bárbaros em relação às regras da razão, mas não a nós, que os sobrepassamos em toda a espécie de *barbárie*. Sua guerra é toda nobre e generosa e tem tanta desculpa e beleza quanta se pode admitir nessa calamidade humana; seu único fundamento é a emulação pela virtude. Não lutam para conquistar novas terras, pois ainda desfrutam dessa liberdade natural que, sem trabalhos nem penas, lhes dá tudo quanto necessitam e em tal abundância que não precisam de alargar seus limites. Encontram-se ainda nesse estado feliz de não desejar senão o que as suas necessidades naturais reclamam; o que for além disso é para eles supérfluo. (MONTAIGNE, 1949, p. 6).

Esse encantamento com a *felicidade total* mesmo vivendo em condições mais selvagens também está presente na pedagoga e pode ser uma forma de condescendência com os “bárbaros”. E, por várias vezes, principalmente quando está falando das coisas de seu país, Margherit assume uma posição de “superioridade”, demonstrando certo impulso civilizador. As duras condições de sobrevivência, as línguas, a coragem e a relação com o meio faz do homem sul-americano uma espécie de homem de outro tempo e, de certo modo, a América do Sul e o Brasil, sempre serviram de laboratório para vários pesquisadores franceses. Alguns mais famosos, como Claude Levi-Strauss, outros nem tanto, como Margherit Duvas.

O filme destaca o comportamento de Margherit como educadora, pois a sua pesquisa acaba indo por água abaixo, literalmente. Roberto Carlos, enfurecido, joga a caixa com fitas gravadas dentro da banheira com água e com as torneiras abertas, provocando uma inundação por toda a casa. Essa cena mostra o desespero de Roberto com a possibilidade de Margherit voltar à França e abandoná-lo. O que não aconteceu. O que permanece por todo o filme é uma mestra que observa, dialoga e compreende a função de ensinar/aprender.

Europeus ou sul-americanos, todos nós carregamos uma herança cultural muito rica em experiências e valores, e todo esse hibridismo se forma a partir das relações entre comunidades culturalmente diferentes. Na narrativa do filme *O Contador de Histórias*, França e Brasil ficam muito próximos e as diferenças culturais dessas comunidades não se apresentam como algo relevante. As diferenças estão ali, mas de forma sutil.

A história de Roberto Carlos Ramos é a história de uma criança abandonada pelos pais, pela sociedade, e privada de oportunidades de educação e crescimento. Uma sociedade que acabara de viver vinte anos de ditadura militar – somente no final de 1978 é que foram revogados *os atos institucionais* que amordaçavam o povo brasileiro-, e na qual as mazelas da grande massa de miseráveis eram impedidas de serem lidas, ouvidas e faladas e ela mesma vivia à margem da sociedade legal. O modelo de ensino oferecido pelo Estado é muito precário e está muito longe de ser algo fundamentado em teorias e experiências da educação escolar. Para esse modelo, basta o caráter quantitativo e as estatísticas positivas para formar cidadãos. Por outro lado, há todo um esforço para mostrar que a ausência da formação familiar também contribui para a ineficiência completa dos modelos de ensino formulados pelo Estado brasileiro nos 1970 e nas décadas seguintes.

O Contador de Histórias nos leva a estabelecer uma relação com o espaço de ensino formulado e aplicado pelo Estado e pela família, reprodutores de práticas que orientam e defendem uma sociedade obediente e preparada para o trabalho, fiel seguidora do tema central de nossa bandeira, *ordem e progresso*; e o espaço da educação libertadora, formulado e aplicado por Margherit Duvas, que exige competência profissional, dedicação e a diminuição da desigualdade. Aqui, entre o mestre e o aluno se estabelece uma relação de vontade baseada na liberdade e na igualdade e, aos poucos, Margherit foi mostrando como fazer com que aquele que tem diante de si ultrapasse a barreira da desigualdade.

Caído sobre os trilhos do trem, todo machucado, cansado, com as roupas rasgadas e com vontade de morrer - parece o fim do menino Roberto. Os trilhos, o barulho dos trens e as enormes máquinas enchem a tela e anunciam a morte daquele garoto caído sobre os trilhos. Dos trilhos para a FEBEM. Um lugar cinza, sem árvores, sem cores, sem vida, onde a diretora acompanha a visita da pedagoga francesa Margherit Duvas. Aqui, tanto o trem como a FEBEM se anunciam como um monstro devorador. Um, pode trazer a morte como um rito sumário; outro, a morte construída e anunciada. A sensação de opressão está impregnada nas paredes e nos muros da FEBEM e no gigantismo sonoro produzido pelo atrito das máquinas com os trilhos. Tudo o que eram promessas de liberdade, o ensino da FEBEM e o infinito dos trilhos se apresentam como instrumentos de dominação e opressão social.



Ilustração 2 O trem

A personagem Pérola, diretora da FEBEM, descreve para a pedagoga francesa alguns garotos considerados os melhores e “ideais” como objeto de pesquisa. Nesse momento chega Roberto, resgatado de mais uma fuga. Margherit interessa-se pelo garoto e pergunta o que ele fez. A diretora diz que é um menino irrecuperável: rouba, fuma maconha, cheira cola e foge da instituição. Margherit tenta uma aproximação e diz que quer conhecer sua história, pergunta por que ele está ali e mostra-lhe sua voz saindo de um gravador.

Roberto conta uma história sobre um assalto, no qual toda a família foi presa e ele mandado para a FEBEM. Numa fuga da realidade, ele inventa uma história para o motivo de sua presença na instituição. Roberto explica, por conta da sua imaginação, que foi parar na FEBEM depois de um assalto a um banco, orquestrado pela mãe e ao lado dos irmãos. Pela sua forma de narrar, ela era a heroína do grupo, foi ela quem armou o assalto, mas na hora deu azar, a polícia chegou. Sua mãe e seus irmãos fugiram, ele ficou e foi capturado, por isso foi parar na instituição. Aqui, a dureza da realidade é enfrentada pela clareza da imaginação, em que a narrativa da imagem e da dramaturgia harmoniza uma realidade cruel e penalizadora, com o colorido da família Jackson, nos anos 1970. Essa cena nos remete ao cinema negro norte-americano daquele período, conhecido como “blaxploitation”. Os negros usavam o cinema para satirizar o próprio cinema e também para criar a arte que os mostrava em situação de prosperidade e felicidade; mesmo que fosse assaltando um banco. Ao inventar

essas histórias, Roberto Carlos cria um mundo paralelo, um mundo onde ele tem suas próprias possibilidades e pode viver como um ser livre.



Ilustração 3 O assalto Blaxploitation

Desde menino, Roberto percebeu que o exercício da fantasia era essencial para viver o real. Começou com seis anos, fantasiando o palavrão e inventando doenças para ser percebido no meio daquela criançada palidamente uniformizada. O próprio Roberto Carlos participa da narrativa do filme de forma diegética. Ele é o narrador e personagem da sua própria história. Quase sempre bem humorada, a narrativa quebra a dureza da realidade com a fantasia, mas não deixa de buscar a realidade que ele presenciou. É ele que, com uma voz firme e alegre, evitando explicações, conta sua história com a pedagoga francesa Margherit Dugas e como virou um contador de histórias. O narrador está ali como algo vivo, sua voz traz seu corpo e sua alma para dentro da tela.

A narrativa do filme *O Contador de Histórias* buscou olhar a maneira como Roberto usava a fantasia para transformar e conviver com as frustrações e a realidade cruel do cotidiano, isto é, inventar histórias a partir da sua relação com o meio e com as pessoas. Como, por exemplo, a partir do diagnóstico das psicólogas da FEBEM que o apontava como disléxico e possuidor de desvalia avançada e discalculia. No refeitório, para ganhar mais comida, ele dizia que possuía uma doença muito grave: discalculia

As fantasias de Roberto ganham destaque em três momentos da história: a sua visão de favela, a chegada à FEBEM e a forma como via Cabelinho de Fogo. No primeiro momento, a favela é apresentada pela visão fantasiosa de Roberto que conseguia ver um colorido fantástico nas pessoas e nas coisas da favela. Mesmo um simples e paupérrimo bar no interior da favela se revelava, pela disposição e pelo colorido das garrafas, um mundo diferente e multicolorido. A alegria e o som das pessoas, uma bicicleta que cuspiam fogo (afiador de facas), um pastor que o amedrontava com seu discurso religioso. Tudo isso fazia parte do seu mundo imediato, e a narrativa trouxe para a tela o olhar de Roberto, aos seis anos de idade, carregado de fantasia.



Ilustração 4 O interior da favela, o olhar do Bispo

Na ida para a FEBEM Roberto questiona a sua mãe como seria lá. A mãe diz que lá é muito bom, só têm coisa boa. Cria-se o segundo momento em que a fantasia impera transmutando a realidade: Roberto imagina um lugar maravilhoso, cheio de brincadeiras e a narrativa filmica traduz isso a partir do colorido de um picadeiro de circo. No entanto, quando se abrem os portões, o que se revela é um lugar “sem a menor graça”, descolorido e com falas autoritárias saindo da boca dos educadores.



Ilustração 5A FEBEM na imaginação de Roberto

O terceiro momento, desenvolvido na cena que mostra o encontro de Roberto com o Cabelinho de Fogo, traduz o cotidiano das ruas, onde os mais velhos e mais fortes dominam e submetem os mais novos e mais fracos. Essa hierarquia é construída dentro dos dormitórios da FEBEM e se prolonga para as ruas. Cabelinho de Fogo e sua gangue são mais velhos e dominam as ruas. Roberto tem uma admiração por esse poder de Cabelinho de Fogo e o imagina como um príncipe, cercado por seus súditos que o presenteiam, apresentando a facilidade do ato de roubar. Os amigos de Roberto têm medo de Cabelinho e sempre que o encontram saem correndo. Um dia Roberto resolveu encarar Cabelinho de Fogo e entrar para sua gangue, pois já fazia de tudo: roubava, cheirava cola e fumava maconha. Segundo ele, já estava pronto. Mas não foi isso que aconteceu. E, o que era fantástico e admirável torna-se uma realidade cruel e decepcionante.



Ilustração 6 Cabelinho de Fogo, o Rei da rua

O Contador de Histórias está estruturado em quatro âmbitos: a origem de Roberto, a FEBEM, as ruas, e a casa de Margherit. As ações nesses espaços são narradas em cenas líricas e poéticas e não seguem uma sequência cronológica. Desenvolvem-se descontinuamente, com retrospectivas, cortes e com rupturas no tempo e no espaço.

A rua, a turma, a pipa, o futebol e o morro na periferia de Belo Horizonte. Lá no topo, a casa de Roberto. Feita com sobras de madeira e teto de zinco, muito quente. Todo esse contexto é retratado como uma obra de arte. Conforme expõe o diretor Luiz Vilaça,

as fantasias de Roberto Carlos - sua visão da favela, a chegada à instituição, a forma como via Cabelinho, o chefe da gangue de rua, foram em boa parte inspiradas na obra do Bispo do Rosário, que também criou um mundo próprio a partir do material que coletava e transformava. O hipopótamo de couro azul remendado, por exemplo, é uma referência ao manto do mendigo do Bispo do Rosário. Queríamos mostrar que as fantasias do menino eram realmente o mundo em que vivia. (VILAÇA, 2009).



Ilustração 7 A professora de Educação Física

A referência de Vilaça a Arthur Bispo do Rosário¹ é significativa, pois apresenta o enlaçar da possibilidade desse mundo fantasioso do menino Roberto e do Bispo do Rosário. A arte produzida por Bispo do Rosário é resultado de uma mente esquizofrênica que tentava reorganizar o mundo que o rodeava, dando-lhe um sentido estético. Sua obra mais famosa é o *Manto da Apresentação*, que Bispo do Rosário deveria usar no dia do *Juízo Final*. No filme, o manto é usado para cobrir um hipopótamo que satirizava a professora de Educação Física.

A arte do filme baseou-se na narrativa de Roberto Carlos e na sua tentativa de comunicar algo e, também, em como consegue reorganizar o mundo que o rodeia. Há luz, cores, alegria e movimento nas ruelas da favela, na clausura da FEBEM e nas ruas de Belo

¹ Arthur Bispo do Rosário é descendente de escravos africanos, foi marinheiro na juventude e, em 1938, quando morava no Rio de Janeiro, despertou com alucinações que o levaram a peregrar pelas igrejas do Rio de Janeiro. Foi preso pela polícia e fichado como negro, sem documento e indigente. Acabou no Hospício Pedro II. Mais tarde, foi enviado para a Colônia Juliano Moreira, onde viveu por mais de 50 anos com o diagnóstico de “esquizofrênico-paranóico”. Como terapia, Bispo do Rosário começou a produzir quadros com diversos tipos de materiais encontrados no lixo e na sucata da Colônia: escovas de dente, talheres, tesouras, copos de alumínio, pentes de plástico, restos de tecidos (dos quais retirava os fios para serem usados em bordados) etc. Quando descoberta, sua obra passou a ser considerada como arte contemporânea brasileira. Sua originalidade impressionou e, para os críticos, todos os principais conceitos e seguimentos de arte moderna estão contidos na sua obra (BRAGA, 2001). Os temas preferidos de Bispo eram os navios – lembranças de seu tempo como marinheiro, estandartes religiosos, faixas e quadros com objetos domésticos.

Horizonte. Um simplório e escuro bar no interior da favela ganha outro sentido com cores, a disposição das garrafas e o movimento das pessoas.



Ilustração 8 O bar do Seu João

Explorando cores e formas, e mostrando vida em movimento com a imagem e o som da rua: vendedores, pastores, crianças, dias ensolarados e alegres. É desta forma, captando cores nos casebres, no bar, no céu, na palavra, que o filme transforma um cenário real em arte. A favela não é um cenário construído para o filme, somente o casebre da família de Roberto foi construído para o filme.

Neste âmbito prevaleceu a ideia de uma estrutura familiar coordenada por sua mãe, analfabeta e com a responsabilidade de alimentar e educar Roberto e mais nove irmãos. A felicidade existia e a família também. Um dia isso tudo acabou.



Ilustração 9 A casa e a família de Roberto

Desde cedo, os jovens aprendiam que a vida na FEBEM era sem graça e muito limitada e que, tudo aquilo, não passava de um depósito de crianças e adolescentes. Um espaço onde eram proibidos de atuar e sofriam com isso. Para compensar esse modo de vida eles fugiam para as praças, onde podiam viver com a liberdade das ruas, ainda que sofrível.

Neste âmbito também se cruzam a clareza da imaginação com a realidade das ruas de Belo Horizonte. A região central e suas construções dos anos 1970 e 1980 propiciaram uma estética que definiu a época dentro de sua realidade. A praça, o chafariz, as pessoas, as roupas, os carros e as ruas, tudo perfeitamente harmonizado dentro do que foi o período. Mas não abandonou a fantasia. Um assalto cometido por Roberto e seus amigos é transformado num jogo de futebol, com lances em câmera lenta e com o som da jogada e do estádio agindo diegeticamente. É neste cenário que acontece um aprofundamento da realidade nua e crua com o mundo da fantasia - o encontro de Roberto com Cabelinho de Fogo. Num primeiro momento, a narrativa fílmica buscou mostrar a admiração de Roberto por Cabelinho de Fogo. E o cenário é o da fantasia. Cabelinho se transforma num reizinho com todos os poderes e aflora a imaginação de Roberto. Mas tudo isso é cortado secamente, e a realidade se mostra novamente cruel. Roberto é levado pelos garotos para os trilhos da ferrovia, lá onde a história começou.

Sendo assim, o filme *O Contador de Histórias* apresenta duas situações para a mesma narrativa. Uma “realista”, que busca ser fiel à memória de Roberto e traz isso para o campo da direção de arte. Outra “fantasiosa”, que trabalha com elementos do próprio cinema e traz referências de arte que vem do povo, como o circo, a arte de Bispo do Rosário e o “blaxploitation” dos negros norte-americanos.

Depois de muitas fugas, Margherit encontra Roberto na rua com outros garotos e, pacientemente, inicia a aproximação. Roberto é um garoto fechado, não acredita nas pessoas, e por isso impede a aproximação da pedagoga. Em suas recusas em receber ajuda, Roberto reflete uma grande parcela de menores abandonados que, muitas vezes, tendo em mente maus tratos ou uma possível perda de liberdade, abrem mão de oportunidades educacionais ou de crescimento, ainda que estas se mostrem precárias ou cercadas de possibilidades de caráter duvidoso.

Margherit Duvas inicia sua intervenção no mundo de Roberto Carlos utilizando-se apenas das palavras. A palavra é a ferramenta mediadora desse encontro. Neste caso, a língua permite aos personagens mostrarem-se como sujeitos que desafiam a alienação, e a palavra torna-se condutora dos meios que irão construir um novo mundo. Esse sujeito, conforme Freire, “já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras também construção de seu mundo.” (FREIRE, 2009, p.11).

No banco de uma praça do centro Belo Horizonte, as palavras, pronunciadas em francês ou na “língua da rua”, aos poucos se cruzam e quebram essa rigidez e Margherit convence o menino a ir até a sua casa, apesar da resistência de Roberto, que pedia a ela que fosse embora dali, em ruês: “Se pirulita daqui, dona”. Margherit se encanta com o que ouve e Roberto ficou curiosamente interessado no francês pronunciado pela pedagoga: “A dona fala muito estranho!”. Palavras como *saude*, *terrible*, *cocovan* vão aos poucos se encontrando com os termos criados pelos “menini de ruriua”.



Ilustração 10 Margherit e as criança na praça de Belo Horizonte

Rancière também nos ajuda a entender essa tentativa de relacionamento quando afirma que

o filhote de homem é, antes de qualquer outra coisa, um ser de palavra. [...] toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder - não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (2007, p.10).

O exemplo mais significativo dessa reflexão está nas cenas iniciais, no primeiro encontro de Margherit com Roberto, que está sentado em um banco, olhando para o chão. A primeira imagem que ele vê são os sapatos de Margherit. E depois houve as palavras “Oi, por favor, posso conversar com você?”. E narrador diz: “Achei aquilo muito estranho. Ninguém nunca tinha me dito por favor”. Palavras que ele nunca havia escutado, pronunciadas em português. E que iriam estabelecer uma percepção diferente na relação dos dois personagens centrais do filme.

Toda essa poliglossia é tratada pela narrativa como algo harmônico, permitindo tanto ao espectador entender, como aos personagens se compreenderem. Com exceção de uma passagem em que Margherit, desesperada com a violência de Roberto, fala e grava um pequeno texto em francês e o filme não traduz, o restante dos termos ou frases pronunciados

em ruês ou francês são explicadas pela própria narrativa. O entendimento das línguas se processa numa atmosfera filmica como algo muito próxima uma da outra.

Na tentativa de entrar para o grupo de Cabelinho de Fogo, Roberto é violentamente estuprado e abandonado nos trilhos da ferrovia. Essa sequência completa o início do filme. Roberto, que havia abandonado a pedagoga, volta para a casa de Margherit e tranca-se no banheiro. Começa aqui todo um exercício de paciência, compreensão e carinho da pedagoga que vai dar outro rumo à vida do garoto de rua, que estava sob os cuidados da FEBEM. Aos poucos, Roberto vai se integrando na nova casa, e o medo, o sofrimento e a desconfiança vão dando lugar a outros valores até então desconhecidos do seu cotidiano. Margherit conta a sua história de forma bem engraçada. E, com habilidade, faz com que Roberto também conte a sua. Sua história mistura o real, a fantasia e a ironia.

Roberto aprende a ler rapidamente e seu primeiro livro, *20 Mil Léguas Submarinas*, o atira no imenso mundo da descoberta e do encantamento. Trata-se de um romance infanto-juvenil do escritor francês Júlio Verne. É um livro que, assim como o filme *O Contador de Histórias*, também faz a junção da narrativa ficcional com a narrativa que expõe a composição do mundo real. A história, a geografia, a física, a biologia, a química, a geologia e todo o conhecimento possível sobre construções, instrumentos etc estão presentes na narrativa literária de *20 Mil Léguas Submarinas*, permitindo, com isso, uma visão científica do universo a partir de uma narrativa fantástica, que explora as profundezas dos oceanos.



Ilustração 11A primeira leitura de Roberto

O livro escolhido por Jacotot, personagem da história de Rancière, foi *Telêmaco – As Aventuras de Telêmaco*. Um romance francês conhecido em toda a Europa. Assim como *20 Mil Léguas Submarinas*, o livro apresenta o fantástico mundo dos heróis greco-romanos para explicar questões de moral, política, ciências, costumes e práticas religiosos. Podemos entender essa situação como um olhar Iluminista na composição de narrativas literárias para o público infanto-juvenil desde o século XVIII.

Na literatura brasileira de recepção infantil e juvenil, temos algo parecido com os títulos acima, na obra do escritor Monteiro Lobato. Entre os seus muitos títulos destacamos *Histórias do Mundo Para Crianças*, publicado em 1933 e *Geografia de Dona Benta*, publicado em 1935, que tiveram como alvo o público escolar. São livros para crianças e adolescentes que usam o fantástico para explicar temas do currículo escolar, como as grandes descobertas e o funcionamento do planeta Terra. Conforme Debus (2004), Lobato acreditava que os livros imaginativos tinham o poder de aguçar na criança a curiosidade, o instinto de pesquisador e o desejo de apropriar-se do conhecimento (2004). Para Lajolo, Lobato se convenceu de que “era possível apresentar os conteúdos escolares de forma agradável e mais próxima das condições do leitor”. (LAJOLO; CECCANTINI, 2008, p. 290).

No filme *O Contador de Histórias*, a prática da leitura acontece no ambiente familiar, onde se aprende a ler ouvindo e, os laços afetivos estabelecem uma cumplicidade entre narrador/leitor e ouvinte.

A casa de Margherit é uma construção simples dos anos de 1970, que bem podia ser também dos anos 1980 ou 1990. No seu interior é que se mostra uma estética dos anos 1970. Um mobiliário simples em madeira e tecido. A cor escura dá a ideia da seriedade do período de ditadura. Todo o cenário interno da casa buscou ser fiel ao período. Desde detalhes, como as embalagens dos alimentos ou como o som não diegético, que vinha da TV e indica o telejornal e a novela da época. Não há nada na casa que indique que ali viviam pessoas preocupadas com a transformação da sociedade. Não há valores ideológicos na decoração e nos objetos do ambiente.

No entanto, em toda *mise-en-scène* deste plano, a casa de Margherit, há um esforço muito grande da narrativa fílmica em reconstruir um espaço que abrigasse uma família. Essa narrativa cria uma atmosfera de aconchego, apesar de a casa ser também o espaço de vários conflitos, às vezes violentos. Mas essa violência não é enfrentada com outra violência, ao contrário, ela é desestimulada com firmeza e afeto pela pedagoga francesa.



Ilustração 12 A casa de Margherit

O que Margherit Duvas nos mostra é a importância e a necessidade de uma educação voltada para a libertação do sujeito, ou seja, uma educação como propulsora de mudança nas condições de vida dos indivíduos. Conforme Freire (2006), uma educação problematizadora, contextualizada, dialógica; uma educação transformadora que conduza à conscientização, o que contribuiria para a efetivação da educação, autônoma, promotora da verdadeira inclusão social, o que se opõe, terminantemente, ao modelo de educação evidenciado no filme pela FEBEM, que prometia aos filhos dos pobres um estudo de qualidade, capaz de transformá-los em “doutores”, mas, na prática, animalizava e domesticava.

Para Freire (2009), o que pretende o sistema “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. E para isso se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação,

a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’. São casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. [...] Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhe a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos. (FREIRE, 2009, p. 69).

Paulo Freire (2009) levanta a questão da escola dualista, reprodutora das desigualdades sociais, como aparelho ideológico do Estado, como transmissora de conhecimentos, cujas práticas educativas dominadoras e autoritárias servem mais aos interesses dominantes/opressores do que aos interesses dos dominados/oprimidos.

O filme *O Contador de Histórias* evidencia a capacidade de transformação. E essa possibilidade é decorrente do encontro de Roberto com Margherit, que resolveu não aceitar o diagnóstico de “caso irrecuperável”, e dá vez à transformação da prática pedagógica em que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 2009, p. 79).

Conforme Paulo Freire, não há diálogo sem um profundo amor ao mundo e aos homens. “Não há diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (2009, p. 92). Paulo Freire afirma ainda que muitas vezes um simples gesto do educador pode, significativamente, valer como

força formadora ou destruidora da vida do educando. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico e social do educando? Ao educador cabe a prática de abrir-se à realidade dos educandos e partilhar a atividade pedagógica. É preciso tornar-se absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. O fundamental para o educador é a sua decisão ético-política e a sua vontade de intervir no mundo. (FREIRE, 2006).

Mais do que colocar em prática a sua tese educacional, utilizando o jovem como “cobaia” de sua experiência, Margherit cria laços afetivos com o garoto a cada sequência, permitindo que sua interferência na vida dele passe de mero instrumento pedagógico para efetivamente ser o suporte familiar ideal que, possivelmente, Roberto não viesse a ter em sua família de origem.

A narrativa de *O Contador de Histórias* não isenta o Estado nem a família. O ponto de vista político do filme está presente nos diálogos entre as personagens e no texto narrado, com ironia e humor, por Roberto Carlos. Em uma sequência de cenas sobre a FEBEM, Roberto descreve os comportamentos na instituição com muita ironia e as imagens misturam o humor e a realidade cruel. Roberto diz que na FEBEM havia companheirismo, e as imagens mostram os garotos maiores espancando os menores; que havia boa comida, e as imagens mostram um prato com aspecto horrível; que havia educação, e as imagens mostram pessoas despreparadas e violentas agindo como professores opressores e agredindo as crianças. Aqui a narrativa textual e a narrativa da imagem evidenciam uma situação de deseducação e, ironicamente, triste, fazem a denúncia de um sistema opressor e atrofiador. Com esse ponto de vista do sarcasmo, o filme expõe um ambiente em que não há vontade nem bondade em ensinar.

Sempre com a preocupação de não ser fatalista, a narrativa fílmica de *O Contador de Histórias* projeta um caminho pedagógico a ser trilhado tanto pela escola como pela família. Para a professora francesa Margherit Duvas, mais que colocar em prática suas teses e experiências educacionais, é de fundamental importância criar laços afetivos que permitam a construção de um suporte familiar ideal para a compreensão dos instrumentos pedagógicos. O filme busca um olhar emancipador, com atitudes reflexivas, libertadoras e questionadoras dos modelos de escola e família.

O lugar assumido pela família na estrutura social é aquele que propicia a convivência afetiva entre adultos e crianças. O filme *O Contador de Histórias* mostra que o crescimento saudável de uma criança torna-se impossível se não existir uma convivência afetiva capaz de

criar estruturas mínimas, que permitam o desenvolvimento do ser humano. O sentimento de igualdade entre os filhos pode desenvolver-se num clima afetivo e moral, oferecidos pela intimidade da família. Podemos observar no filme que o final feliz só foi possível porque Roberto teve essa estrutura mínima nos primeiros seis anos de sua vida, quando morou junto de sua mãe e de seus nove irmãos. Mesmo sem a presença do pai, a família estava constituída. E, depois, quando morou com Marguerit.



Ilustração 13 A convivência familiar

Em *O Contador de Histórias*, os questionamentos sobre os rumos da educação escolar e não escolar aparecem com certa intensidade no artifício da narrativa. No entanto, não há nada no filme que sugira ou aponte, ainda que sutilmente, uma resposta para esses questionamentos. O cinema consegue construir a narrativa da representação social, mas não tem as respostas para as suas complexidades e perplexidades.

4.2 LENDO *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*

O filme francês *Entre os Muros da Escola* (*Entre les Murs*), dirigido por Laurent Cantet, foi lançado em 2008 e, no mesmo ano, foi vencedor da Palma de Ouro, no Festival de Cannes. O filme é baseado no livro homônimo do professor François Bégaudeau que retrata o cotidiano de um ano letivo em uma escola pública no subúrbio de Paris, na atualidade. Com o olhar direcionado para uma única turma, de educação básica, e a relação desta com o professor de francês (François Marin) e com a escola enquanto instituição.

Assim como o filme *O Contador de Histórias*, este também é uma produção que traz uma carga pedagógica muito profunda e por isso estabelece um discurso dentro do ambiente escolar sobre as tensões sociais que envolvem este ambiente. No entanto, o que os diferencia é, basicamente, o fato de *Entre os Muros da Escola* direcionar o olhar para o interior de uma escola e os muros que existem neste interior. E, para isso, usa uma escola real com professores e alunos reais, quase um documentário. Já o filme *O Contador de Histórias*, que parte de uma história de vida contada a partir da fantasia, extrapola os muros da escola, neste caso a FEBEM de Belo Horizonte; mostrando a pedagogia na rua e na família, e evidenciando o tamanho do muro a ser derrubado.

Existe também um enorme muro que separa professores e alunos que protagonizam o filme *Entre os Muros da Escola*. Culturas e tradições diferentes se confrontam na sala de aula. Alunos de diferentes origens, que não se consideram cidadãos franceses, e têm raízes na sua cultura e na terra natal, criticam o francês típico e seus hábitos, ao mesmo tempo em que se sentem discriminados por estes. Esse muro, que algumas vezes aparece nas imagens feitas no interior da escola, separa e também protege a cultura francesa e mantém um distanciamento e um não reconhecimento da carga cultural trazida pelos imigrantes. Os muros estão presentes para garantir que os excluídos possam ser incluídos sem constituir sua própria identidade ou trazer suas tradições. São esses muros que garantem o controle do corpo, que garantem uma adequação aos padrões da cultura francesa. Para que isso aconteça, existem as regras criadas para o funcionamento do sistema de ensino, e os muros que circundam a vida das pessoas aparecem como uma metáfora da segregação, da aniquilação da comunidade. Por outro lado, essa metáfora também indica, a partir do tamanho do muro, a quantidade das amarras a serem desvencilhadas e isso pode mostrar o caminho da resistência. O funcionamento dessas regras, veremos mais adiante.

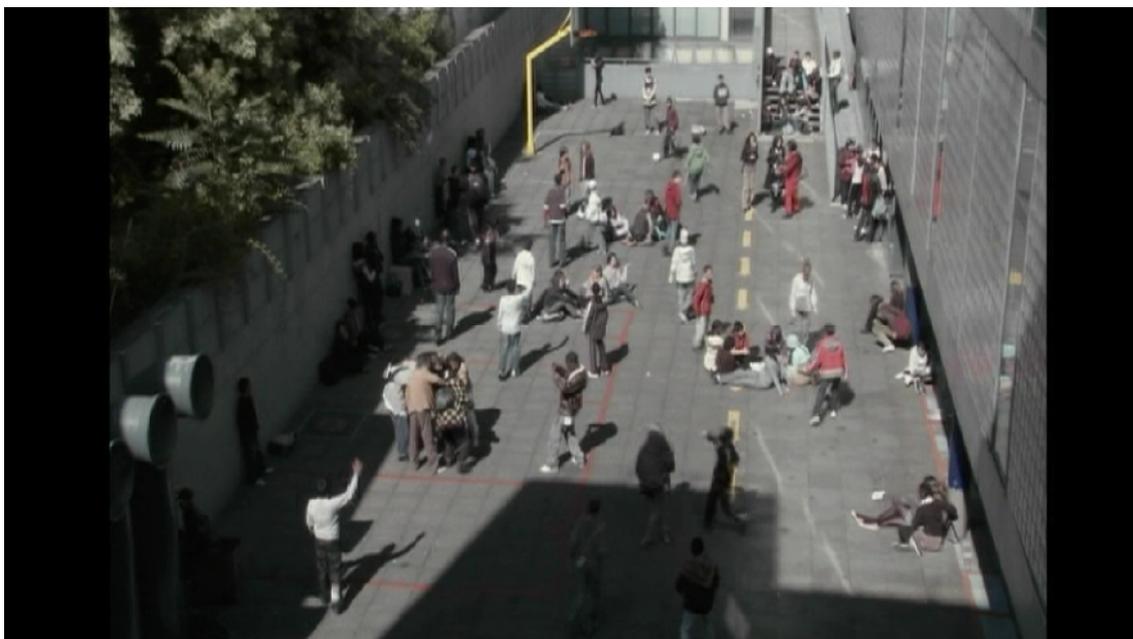


Ilustração 14 Os alunos entre os muros da escola

Buscando um olhar foucaultiano, a câmera assume uma posição de câmera de vigilância, enfatizando o caráter de controle sobre os corpos dos alunos e, também podemos entender a organização do espaço físico dos muros como um espaço *panoico*, onde a concepção arquitetônica obedece a um traçado constituído de uma torre central, de onde se observa tudo, e de um anel periférico. Assim, torna-se possível vigiar, educar, punir e permitir o funcionamento e a manutenção do poder. Para Foucault (2010), a consciência da vigilância faz com que os indivíduos mesmos ajam de acordo com os poderes. Na vigilância não é preciso, muitas vezes, a violência real para o controle, a própria vigilância já é uma violência simbólica, uma espécie de sombra que sempre está lá para controlar (FOUCAULT, 2010, p. 190). No filme *Entre os Muros da Escola*, a câmera de vigilância sempre aparece entre um plano e outro, lembrando que ela está ali o tempo todo. No filme *O Contador de Histórias*, essa câmera não está sempre presente e o controle do corpo também é exercido com o castigo físico.

A ideia de confinamento para educar o corpo e a mente está presente na construção dos processos pedagógicos desde a Idade Média. Foucault (2010) situou as *sociedades disciplinares* nos séculos XVIII, XIX e XX, e procedem à organização dos grandes meios de

confinamento. O indivíduo está sempre passando de um lugar fechado a outro. Cada lugar com suas regras: primeiro a família, segunda a escola, depois o trabalho. O poder de vigiar e punir são legitimados ao longo da história pela necessidade de formar ou reformar o indivíduo.



Ilustração 15 O pátio interno da Escola no filme *O contador de Histórias*

Nos filmes aqui analisados, *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola*, todo o espaço escolar está organizado na tentativa de disciplinar o indivíduo. Os muros estão ali para permitir que todo o movimento humano seja vigiado e o comportamento corrigido. Aqui temos a escola “foucaultiana”, nos muros literais, mas também a escola “deleuziana”, no apagamento das diferenças culturais. No controle, segundo Deleuze (1992), vemos apenas números, um cartão.



Ilustração 16 O controle do corpo na escola do filme *O contador de histórias*

O modelo de vigilância, ou hipervigilância, também é formulado por Gilles Deleuze (1992). No entanto, as sociedades disciplinares defendidas por Foucault estariam entrando em uma nova forma de sociedade, que Deleuze denominou de “sociedades de controles”. Que ele definiu assim:

Um controle não é uma disciplina. Como uma rodovia não se encarceram as pessoas, mas, ao fazer rodovias, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esta seja a única finalidade da rodovia, mas as pessoas podem rodar infinitamente e ‘livremente’ sem estarem confinadas e ao mesmo tempo estando perfeitamente controladas. Este será o nosso futuro. (DELEUZE, 1992 p. 299, 300)

A escola do filme *Entre os Muros da Escola* representa uma instituição que tenta controlar para não precisar punir, mas sempre se beneficia dos mecanismos de punição. Neste caso, o mecanismo penal do sistema disciplinar são as ordens normatizadoras, que fazem parte da estrutura do sistema de ensino; que podem ser aplicadas tanto aos alunos quanto aos professores e funcionários. Essas ordens são colocadas pelos conselhos em forma de estatuto, regimento, programas, regulamentos, entre outros. Elas não são invisíveis, estão ali atravessando o cotidiano dos alunos e sendo constantemente combatidas por eles. Aqui

podemos ver como a estrutura vai sendo atacada e questionada em cada tentativa de enquadrar o comportamento juvenil.

A narrativa filmica se guia pelo conflito constante, algumas vezes democrático, outras autoritário, entre o professor François Marin e seus 24 alunos, com papéis importantes no mosaico cultural. A energia transbordante de uma juventude muito pouco francesa, que nega aquilo que é francês, conduziu todo o movimento da câmera, como num jogo de tênis, o professor à esquerda e os alunos à direita. É assim na cena em que o professor pergunta a uma aluna nascida na França, mas filha de imigrante, a sua origem, e ela responde que não é francesa. O professor Marin fica impressionado com a resposta. E a aluna conserta: “Eu sou, mas não tenho orgulho de ser”.

No filme *Entre os Muros da Escola*, a escola é mostrada como um espaço de um jogo social. Um jogo de poder, de representação, de dissimulação, de estratégias variadas e de posicionamento ideológico, buscando uma dialética permanente, ora alegre, ora trágica. O filme estabelece a partir de um microcosmo, um universo escolar que se preocupa tanto com a redução do custo da máquina de café quanto em montar estratégias para impedir o insucesso escolar.

No capítulo 2 deste trabalho, vimos que o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural e na tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural. Conforme Bhabha (1998), o hibridismo é uma ameaça à autoridade cultural, subvertendo o conceito de lugar e de identidade pura da autoridade dominante por meio da ambivalência criada pela negação, variação, repetição e pelo deslocamento.

A narrativa filmica de *Entre os Muros da Escola* mostra, no discurso produzido pelos alunos, que há, no centro do debate, um muro que permanece por toda a história, como se fosse intransponível e, ao mesmo tempo, vai se transformando num símbolo de resistência.

O muro, no filme *O Contador de Histórias*, por mais imponente que seja, é vencido a todo o momento. Desde muito cedo os garotinhos aprendem como pular o imenso muro da FEBEM e escapar da condição de prisioneiros e oprimidos. Todo o discurso da pedagoga francesa Margherit Dugas se posiciona no sentido de transpor os muros existentes no modelo de educação no Brasil, e consegue. No filme *Entre os Muros da Escola*, os muros permanecem intransponíveis e a narrativa filmica não apresenta pistas de como transpô-los ou derrubá-los.

Interpretado por François Bégaudeau, o personagem central da história, professor François Marin, tem de lidar não só com a falta de interesse dos alunos, um grupo de adolescentes entre 13 e 15 anos, na disciplina de francês, mas também, com as diferenças sociais e o choque entre as culturas africana, árabe, asiática e, claro, europeia, dentro das quatro paredes da sala de aula. O professor tenta ser o mediador da cultura nacional e se esforça em fazer com que seus alunos incorporem o idioma francês, e, ao fazê-lo, conduz o que pode ser interpretado como uma espécie de “processo civilizador” imposto a esses alunos de diferentes etnias.

O filme expõe o ponto de vista do “civilizador”. Assim, o outro se torna a rebeldia que deve ser combatida e conquistada através da assimilação da cultura do “civilizador”. A narrativa fílmica traça uma linha que estabelece uma diferença cultural e social entre dois lados: o civilizado e o rebelde. Essas diferenças, agora fazem parte dos conflitos e incompreensões nas periferias da metrópole. Podemos entender essas diferenças, segundo Hall, como uma concepção de identidade mutável, transitória, contraditória e resultante das relações sociais entre os sujeitos. Stuart Hall destaca que

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim, a chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2006, p 11).

O conflito linguístico se estabelece e, junto a isso, surgem as tensões sociais e multiculturais, envolvendo jovens adolescentes, filhos de imigrantes de vários lugares da África e da Ásia. Aqui a linguagem evidencia o conflito entre as culturas. Esse conflito é uma espécie de luta de palavras por causa das palavras. Os debates produzidos em sala de aula estão sempre carregados de xingamentos e agressões verbais, envolvendo os alunos e suas origens. Há uma cena em que o vocábulo *cheeseburger*, pronunciado por um aluno, é acatado como forma de repelir a cultura americana e alguns nomes da língua francesa são ridicularizados como “francês coxinha”. Nesses gestos de negação podemos entender uma forma de defesa de uma cultura que não é homogênea, a defesa da cultura do outro, que, no caso específico, é a do subalterno... do marginalizado.

Na imagem a seguir, podemos perceber como o filme coloca, na *mise-en-scène*, a diversidade cultural de forma horizontal, construindo uma aliança entre os alunos “de fora”, em oposição ao professor “de dentro” dos muros da nação francesa.



Ilustração 17 A diversidade étnica na sala de aula

Em *Entre os Muros da Escola*, o diretor Laurent Cantet conduz a trama com um olhar bastante realista e com influências documentais. O uso de atores não-profissionais (interpretando, praticamente, a si próprios) aponta para a adoção de uma narrativa mais naturalista: a câmera na mão, o som direto, a falta de trilha musical e os diálogos e situações completamente dentro do universo retratado garantem o grau de realismo do filme. Para o diretor Laurent Cantet, “tudo ali foi escrito, eles estão atuando. Toda a evolução dos personagens e situações foi planejada. Havia espaço para bastante improvisação, mas tudo partia de um roteiro. O que a gente tentou fazer foi recriar uma impressão de realidade”. (CANTET, 2008). Laurent Cantet explica como realizou um filme em que os eventos estabeleciam o que seria filmado:

Nós [Cantet e Bégaudeau] nos encontrávamos todos os dias, uma hora antes da filmagem, num café em frente à escola para fazermos o plano das cenas do dia. François tinha a responsabilidade da orquestração da cena, pelo menos nas primeiras tomadas. Ele estava diante de 25 alunos e devia conseguir juntar todos para o nosso objetivo. Eu tinha para a filmagem três monitores à minha frente, num canto da sala,

e uma ligação de áudio com cada cameraman, para sugerir as deslocações. Às vezes intervinha no meio de uma cena. A preparação durou todo um ano escolar. A filmagem, sete semanas. Hoje não sei o que é do livro ou o que é do trabalho posterior. (CANTET, 2008).

O fio que move a trama de *Entre os Muros da Escola* está carregado de significados e os motivos que simbolizam o universo e fazem parte da construção do filme são apresentados a partir de temáticas fragmentadas no contexto multicultural. A relação professor/aluno e a maneira irremediável como a França lida com seus imigrantes; a autocrítica de um professor sobre o fracasso da escola em atender seus alunos; a hierarquia como estrutura de funcionamento do ensino; o papel dos jogadores de futebol na formação da identidade dos jovens filhos de africanos; a linguagem como símbolo de dominação cultural e social demonstram esse estilhamento.

Entre os Muros da Escola é um filme sobre escola e tem o professor como protagonista. Tanto a escola como o professor representam um quadro social desenvolvido na periferia de Paris e mostrado a partir do seu cotidiano coletivo, que reconstruem uma realidade baseada em símbolos e ícones desse cotidiano, encontrados em expressões da história francesa como Ancian Regime e Iluminismo; em autores da cultura francesa como Voltaire e Candice; o nome do protagonista, Marin, uma referência ao domínio dos mares, e no futebol, apresentado como o único meio possível de inter-relacionar várias culturas. Esses símbolos e ícones estão presentes no contexto do filme, bem como em algumas cenas mais específicas, como no momento do planejamento das aulas. Na cena, aparecem o Professor Marin e o Professor de História escolhendo os conteúdos a serem trabalhados, quando sugerem o conteúdo clássico da história ocidental: o Antigo Regime, os Iluministas, com destaque para Voltaire. Ou a cena em que o professor Marin explica o que quer dizer alguns vocábulos do francês mais refinado.

Stuart Hall afirma que esses elementos fazem parte da narrativa da nação e são contados e recontados nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. (2006). Para Bhabha, esses símbolos e ícones estão presos a sua narrativa ideológica como signo da diferença cultural, histórica e racial (2005). Maclaren diz que esses significados passam por um processo de produção e precisam ser interrogados para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente, através de um jogo de diferenças,

relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam. (2000).

A relação entre professor e aluno acontece num universo escolar muito pouco favorável ao aluno imigrante ou filho de imigrante. O espaço físico da escola é frio, inóspito, opressivo. O pátio de recreio não tem sequer um banco onde os jovens possam se sentar, não há uma sombra para abrigá-los, não existe nenhuma quadra esportiva onde possam jogar futebol sem incomodar os colegas. Os alunos ficam comprimidos entre dois enormes muros. A sala de aula é pequena, com paredes sem vida e poucas janelas. Os alunos enfileirados e um pouco amontoados. O método de ensino é aquele descrito por Rancière, em que o mestre é apenas um explicador. Um transmissor de conhecimento que ordena a mente daquele que aprende, conduzindo-o através de explicações feitas na lousa. (RANCIÈRE, 2007).

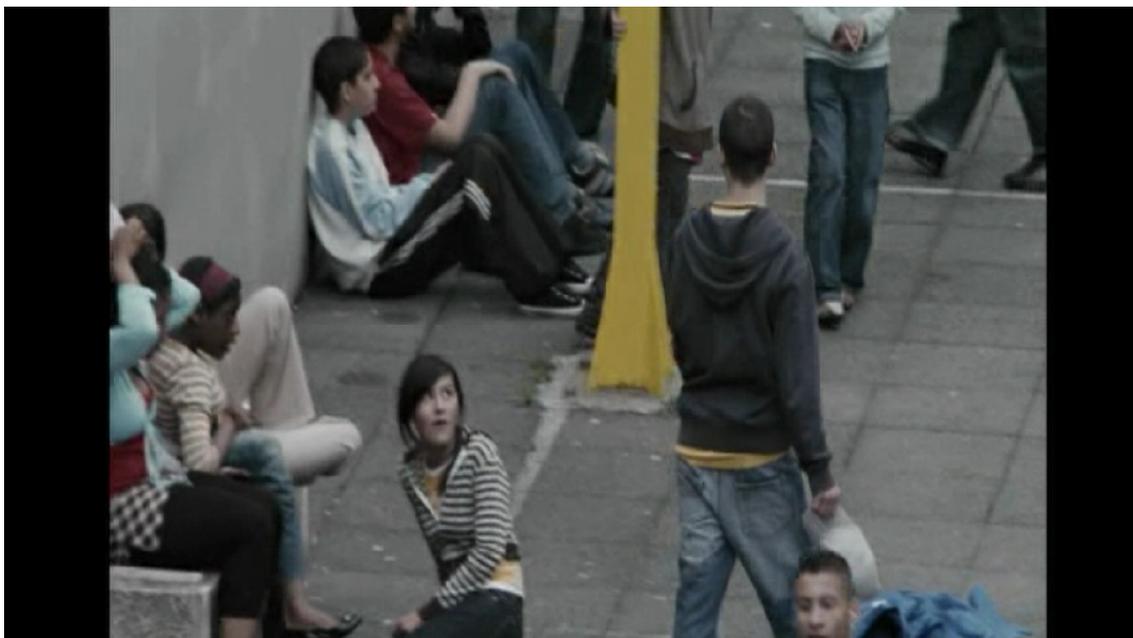


Ilustração 18 O pátio da escola

A relação da escola com os pais dos alunos é muito precária. Não há, entre o corpo docente, ninguém que conheça a língua ou a cultura de origem de seus alunos; a escuta é desatenta e desrespeitosa, o discurso dos pais não é levado em consideração; a escola não se interessa pelo que se passa com seus alunos fora de seus muros. As imagens mostram que não há condições pedagógicas na materialidade do espaço. Tanto nos ambientes da sala de aula como nas demais dependências da escola.

O protagonista do filme, professor François Marin, não acredita na competência de seus alunos e entende que o problema não é seu, mas da falta de vontade dos alunos. Essa descrença se revela no uso frequente da ironia e do sarcasmo, estabelecendo um estado de humilhação e vergonha nos alunos. Toda essa estrutura desfavorável é mantida através de um modelo hierarquizante que é respeitado, mesmo sabendo-se que é ineficaz e desigual, mas mantém o sistema funcionando.

O futebol está presente no contexto da trama como um meio possível de integração étnica e social permitida pelo civilizador. A base da seleção francesa de futebol é formada por muitos atletas estrangeiros naturalizados ou filhos de imigrantes das ex-colônias africanas. É o caso de Zidane, Henry e Thuram, por exemplo, três dos principais jogadores da seleção francesa. Numa das cenas, os filhos de imigrantes conversam euforicamente sobre os seus ídolos. O primeiro fala de Thierry Henry, filho de um antilhano, o pai nasceu em Guadalupe e a mãe, na Martinica – duas ilhas nas Antilhas, colonizadas pela França. O segundo fala de Zinedine Zidane, cujos pais nasceram na Argélia e o terceiro fala de Didier Drogba, filho de imigrantes da Costa do Marfim. Drogba iniciou sua carreira futebolística na França, mas sempre defendeu seu país de origem. Este fato mostra que o jogador que atua por uma seleção africana possui um valor maior comparado aos ídolos que jogam pela seleção francesa. Tudo isso está presente no cotidiano das aulas de francês, ministradas pelo professor Marin, principalmente no discurso de resistência construído pelos alunos. O filme mostra que os craques do futebol são uma referência fundamental no imaginário dos jovens alunos e os mantêm ligados aos seus valores étnicos e anticolonialistas.

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades no campo educacional fez com que concepções e experiências pedagógicas, baseadas no pensamento multicultural, se formassem a partir dos conflitos gerados pela globalização e pela necessidade de combater preconceitos e discriminações, que impedem os indivíduos de conviver com a pluralidade e com as diferenças culturais.

O filme *Entre os Muros da Escola* denuncia a precariedade do sistema de ensino francês no que se refere à falta de políticas públicas estabelecidas, que orientem a inclusão e a convivência entre as minorias étnicas. Os professores exercem sua prática com base na autoridade, na hierarquia e nos conteúdos nacionais. O professor François Marin se utiliza do domínio da língua com uma ironia mordaz e opressora. A aluna Koumba, vivida por Rachel Régulier, é constantemente insultada. Ela e sua amiga Esmeralda são chamadas pelo professor

François de insolentes e vagabundas durante um ataque de fúria que quase lhe custou o emprego. Souleymane, interpretado por Franck Keïta, é o garoto problemático que se indis põe com o professor e seus colegas. Koumba e Souleyman são dois personagens rebeldes e principais questionadores da autoridade do professor. Essa rebeldia é combatida com insultos e ameaças de expulsão, caracterizando uma visão colonialista, em que o rebelde deve ser conquistado através da assimilação da Cultura do “civilizado”. Tudo isso faz deste filme um retrato de uma humanidade plural, imperfeita e, fundamentalmente, questionadora.



Ilustração 19 O conflito na sala de aula

Em vários momentos do filme é realçado o valor da lealdade entre os alunos e seus laços de união e resistência. Talvez a cena mais comovente seja a manifestação de solidariedade entre os jovens com a atitude da menina agredida que, diante do professor, defende o colega agressor. No entanto, a escola do filme só valoriza os momentos de tensão e conflitos e aproveita isso para desagregar e, em alguns casos, expulsar o aluno do seu convívio. Os poucos momentos em que aparece propensa a solidarizar-se com o imigrante são ofuscados com banalidades ou histórias pessoais dos professores, como na cena em que é exposta a situação do aluno chinês, considerado o melhor da turma. Sua mãe foi presa e pode ser deportada a qualquer momento. Se isso acontecer, o aluno terá que voltar para a China. Todos lamentam e é proposto que se arrecade, entre os professores, algum dinheiro para contratar um advogado e ajudar o aluno. A cena para e corta para uma professora que diz

lamentar muito a situação do aluno, mas tem uma notícia boa para todos. Diz que está grávida e todos comemoram e distribuem os copos para o brinde. Em pouco tempo todos esqueceram o aluno e seus problemas.

Entendemos que o grande trabalho do filme *Entre os Muros da Escola* é deixar surgirem os conflitos, e abrir a imagem para que a tensão apareça. Ao contrário do filme *O Contador de Histórias*, que valoriza o espaço imaginário como resolução para o conflito. *Entre os Muros da Escola* nos dá a imagem do que acontece quando temos a falsa “diversidade” dando lugar à problemática “diferença cultural”. Essa diferença cultural, conforme Bhabha (2005), pode ser a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva.

A escola de Laurent Cantet aparece como um lugar político. Um enorme labirinto onde o poder é exercido de várias formas. Através do voto, da decisão do Conselho ou do Comitê e, também, através das regras por si só. Isto pode ser um contraponto dirigido ao espectador no sentido de provocá-lo. Algumas vezes esse poder assume uma postura democrática e permite que os alunos participem das reuniões do Conselho. Como na cena do conselho de classe, com a presença de dois representantes dos alunos, diretor, supervisores e os professores da turma. Mas, nenhum dos professores presentes se dispõe a lhes explicar porque estão ali e como deveriam se comportar, apesar dos esforços dos alunos para se fazerem notar. Pelo contrário, os professores não lhes dão a mínima atenção, e agem como se os alunos fossem invisíveis ou incapazes de compreender métodos, de alcançarem objetivos e conquistarem seus espaços. Aqui a escola passa ao lado de todas as oportunidades que poderiam ser oferecidas no seu cotidiano e deixa de exercer sua função educadora e formadora.



Ilustração 20 O conselho de classe na escola do filme *Entre os muros da escola*

Peter McLaren denomina esse tipo de atitude educacional como multiculturalismo humanista liberal que produz um discurso baseado no princípio da meritocracia, no qual o fracasso e a impossibilidade de ensinar são atribuídos à incompetência e a impossibilidade de cada um em aprender. (MCLAREN, 2000). Sendo assim, o despreparo dos professores torna-se irrelevante nos momentos em que se questiona o baixo rendimento escolar, tornando-se mais emblemática ainda a convivência profissional entre os professores. A cena em que o professor de Tecnologia entra desesperado na sala dos professores e faz um desabafo evidencia bem este despreparo. Neste desabafo o professor não entende como os alunos podem não se interessar por Tecnologias e se refere aos alunos como se fossem animais. “Eles não são nada, não sabem nada! Ficam ignorando a gente! Você tenta ensinar alguma coisa e eles continuam na merda”! No entanto, o filme mostra uma completa ausência de tecnologias nas salas de aula. Quando alguém tenta sugerir uma integração ou valorização do comportamento da turma, de imediato recebe uma resposta desinteressada e preconceituosa sobre a incompetência dos alunos para entender um texto mais elaborado. Isso é observado mesmo quando os alunos dão sinal de sua capacidade. O exemplo é a cena em que aluna, considerada entre os menos capazes, é capaz de ler os diálogos de Platão. O pensamento liberal humanista acredita que as diferenças sociais e culturais sejam atribuídas à ausência de oportunidades educacionais e não por causa da privação cultural estabelecida por aqueles que,

historicamente, controlam o poder. Conforme McLaren, esse pensamento resulta, frequentemente, numa visão etnocêntrica e opressiva, e que legitima o poder. (2000).

Os autores Shohat e Stam fazem uma análise do cinema eurocêntrico, colocando-o como uma das principais armas imperialistas, responsáveis pela imposição de conteúdos ideológicos favoráveis às classes dominantes. (2006). Desse modo, torna-se capaz de influenciar e perpetuar a supremacia de uma classe em detrimento de outras. Para Shohat e Stam,

O eurocentrismo contemporâneo é o resíduo discursivo ou a sedimentação do colonialismo, processo através do qual os poderes europeus atingiram posições de hegemonia econômica militar, política e cultural na maior parte da Ásia, África e Américas. (SHOHAT; STAM, 2006, p 40).

O filme *Entre os Muros da Escola* faz um caminho contrário. Sua abordagem é mais plural e seu texto identifica antagonismos que revelam a fragilidade da convivência étnica e salienta que todos os povos acabam por constituir-se de uma pluralidade sincrética que não pode ser negada como fator determinante na constituição da sociedade. *Entre os Muros da Escola* é um filme feito na França e fala de um grupo social, os imigrantes ou filhos de imigrantes, que é ativo e ocupa todo o espaço cênico. Não são vistos de longe ou de perfil, mas em *close-up*. Usam a fala e a postura física (cabeça erguida) para se contrapor à hierarquia, à arrogância e à servidão, e se comunicam ignorando distância social e econômica. “Mais importante que a “acuidade mimética” do filme é a sua capacidade de transmitir as vozes e perspectivas da comunidade ou comunidades em questão”. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 310).

O filme não traz uma música que o identifique ou ajude o espectador a identificá-lo. Sua trilha sonora é produzida pelo grupo retratado: os sons da fala, dos gritos, dos movimentos e, em pouquíssimas vezes, o som do silêncio dos adolescentes.

Os rostos negros dos filhos de imigrantes aparecem no centro e junto suas vozes, com toda a energia, vontade e ressonância. Shohat e Stam nos alertam para o perigo do “discurso falsamente polifônico que marginaliza e enfraquece certas vozes para, em seguida, fingir um diálogo com uma entidade-fantoches, já enfraquecida por diversas falsificações”. (2006, p. 312). *Entre os Muros da Escola* consegue manter uma abordagem que tenta o tempo todo evidenciar o pluralismo e expor os conflitos que emergem no convívio diário.

Entre os Muros da Escola tenta romper a existência do centro e aponta para a existência de vários centros promotores de cultura. O filme não traz uma resposta definitiva às questões por ele levantadas. Mas consegue representar um microcosmo de uma sociedade que se mostra incapaz de conviver e aceitar a igualdade, a liberdade e a fraternidade.

A escola cria várias situações de discriminação e mostra que não é igual para todos e estabelece uma tensão sentida em todo o filme. Embora o desfecho de cada cena mostre todos se salvando, o argumento dessas cenas aponta para a ruptura e para a impossibilidade. Algumas situações se mostram utópicas, mas a soma de todas as situações leva à tragédia. No final, o que fica é uma história de insucesso.

Não há respostas fáceis para as várias questões sobre a prática pedagógica apresentadas no filme. Mas o filme *Entre os Muros da Escola*, a partir de um olhar inteligente e sensível, mostrou uma juventude disposta a se contrapor às verdades antigas que sustentam os currículos de ensino. O que pensa esta juventude quando está na escola? É isso, o filme mostra o corpo e a mente de um grupo de 24 adolescentes de várias origens, durante o período que estão na escola. A vida que pulsa entre as quatro paredes da sala de aula é uma vida fervilhante, com debates agitados, protestos contra professores e irrupção das emoções. O imprevisível, a intolerância, a ingratidão, as dificuldades de comunicação, o choque de culturas, a solidão, os muros são os ingredientes que permitem uma forma depurada e densa de toda a narrativa.

O filme *Entre os Muros da Escola* procurou não defender e nem atacar essa ou aquela instituição. Mas conseguiu expor as fraquezas e a mesquinhez do ser humano. Cada personagem pode experimentar a visão ou a cegueira, o justo e o injusto. Mas, a lição maior foi mostrar que a escola é, efetivamente, muito caótica. E, é neste grande caos que floresce muita inteligência.



Ilustração 21 A partida de futebol

O filme termina com um jogo de futebol. Professores e alunos formam times diferentes e o enfrentamento continua. O resultado do jogo pode ter sido um empate, sem gol. Todos correm, gritam, pulam...

5 CONCLUSÃO

O estudo dos filmes *O Contador de Histórias* e *Entre os Muros da Escola* nos propiciou uma oportunidade de observação e aprofundamento das questões que envolvem a multiculturalidade, o pluralismo, a diversidade, a liberdade e a igualdade dentro do pensamento pedagógico; dentro e fora dos muros da escola. Nesse sentido, os filmes apresentaram situações que provocaram reflexões sobre inclusão/exclusão e estigmatização do sujeito dentro e fora do espaço escolar. Esses espaços estão na família, na escola, nas ruas, no Brasil ou na França. Cronologicamente falando, os tempos vão do final da década de 1970 até os nossos dias. Podemos dizer, ainda, que eles possibilitaram a desconstrução de verdades e propuseram, a partir do olhar da câmera, práticas e reflexões pedagógicas comprometidas com a emancipação intelectual do sujeito.

As imagens serviram como fios condutores que articularam a complexidade do pensamento educacional, multicultural e cinematográfico e nos permitiram ver um sentido de educação baseado na interação e integração dos saberes. Aqui o cinema foi uma linguagem que instrumentalizou um discurso para e sobre a educação e expôs os conflitos sociais existentes dentro de espaços geográficos distintos. No caso, Belo Horizonte e Paris.

A metáfora do muro nos cobrou um olhar mais atento às barreiras sociais e étnicas. Os filmes escolheram olhares diferentes para representar a resistência e as tentativas de transpor ou derrubar os *muros* existentes no dia a dia da convivência. No filme *O Contador de Histórias*, os muros são transpostos e surgem outros, e a narrativa fílmica aponta sempre uma perspectiva favorável às quedas dos muros. Já no filme *Entre os Muros da Escola*, a narrativa mantém os muros intactos e intransponíveis, e os conflitos estabelecidos durante a narrativa permanecem sem soluções. Aqui também se estabeleceram outros muros, para proteger, para expulsar, para separar.

McLaren (2000) nos permitiu ver que o oprimido precisa restabelecer sua própria identidade a partir do que herda da sua cultura. Por esse viés, os conflitos são importantes, pois propiciam momentos de resistência e reivindicação de justiça social. Nesse sentido, o filme *Entre os Muros da Escola* destacou o conflito como um elemento essencial na representação da resistência.

A felicidade, as utopias, as lutas, a justiça, a liberdade, a fraternidade são partes fundamentais do conjunto de conceitos que formam o pensamento emancipador, descrito no capítulo 2 deste trabalho, refletindo a emancipação no campo social, bem como, a partir do indivíduo, no campo intelectual. Paulo Freire (2006, 2008, 2009) nos indica que o objetivo principal da emancipação humana é experimentar o poder de recriar o mundo e libertar oprimidos e opressores. Para isso, as práticas emancipatórias devem estar inseridas no cotidiano do indivíduo. Jacques Rancière (2007) nos incentiva a abandonar o tradicional método de ensinar, baseado na explicação, e em seu lugar propõe o princípio da emancipação, no qual o educando pode aprender qualquer coisa usando apenas sua inteligência. Para isso é necessário que se eliminem as desigualdades.

Durante este trabalho também fizemos algumas análises das concepções pedagógicas voltadas para o pensamento multicultural e transnacional. O processo de globalização fez da era moderna um período de grandes deslocamentos humanos, gerando conflitos étnicos por toda parte. A hibridização passou a ser combatida pelas culturas dominantes, que criaram vários muros para separar e se protegerem da invasão de indivíduos e grupos. Percebemos, com o filme *Entre os Muros da Escola*, o quanto é conflituosa a convivência de indivíduos de várias nações dentro do espaço destinado à educação. Aceitar e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais se coloca ainda como algo incompreensível e, por isso, a dificuldade de aceitar o outro e estabelecer uma relação de respeito com aquilo que é diferente. Apesar disso, o filme *Entre os Muros da Escola* olhou para o conflito como algo positivo e possível de ser exercido, indicando que o conflito pode fazer parte da convivência e permitir que as vozes oprimidas apareçam e sejam ouvidas.

A narrativa fílmica de *Entre os Muros da Escola* estabeleceu a escola como lugar e cenário de conflitos étnicos vividos por alunos de diferentes origens. A maior parte deles nasceu na França, mas não se consideram cidadãos franceses. Ainda resistem à dominação cultural imposta pela escola, que se protege e se distancia com os muros por ela construídos. A escola não percebe toda a riqueza cultural trazida por seus alunos e se coloca numa posição de desqualificação daquilo que não é nacional. O hibridismo tornou-se uma ameaça à autoridade cultural, e a negação do outro passou a ser ponto fundamental para manter o conceito de lugar e identidade.

Por outro lado, o pensamento multiculturalista, que atua nos currículos de ensino, propõe o reconhecimento de estilos de vida, de experiências sociais, de identidades e da

valorização da diversidade étnica e cultural, além da oportunização de atividades educacionais acessíveis e emancipatórias.

Os autores aqui estudados indicaram-nos a necessidade de a filosofia multiculturalista ser incorporada nas pedagogias educacionais. Só assim será possível conhecer e dialogar com as falas e os textos de diferentes sociedades. Para isso, se faz necessário ressignificar as estruturas culturais que dão sustentação aos modelos de ensino, e, nesse sentido, Peter McLaren (2000) foi mais pontual.

Podemos compreender, com esta dissertação, que é no espaço escolar que o pensamento multiculturalista mais se desenvolve. No entanto, esse mesmo espaço não consegue fugir da perspectiva homogênea que não vê a diversidade na sua totalidade. Várias abordagens são silenciadas pelos estereótipos de cultura, sustentados por instituições de ensino.

Discriminações, preconceitos, racismos e exclusão devem ser combatidos nos espaços de ensino e no cotidiano da sociedade. Nesse sentido, os educadores devem construir uma narrativa que os una. Ou, como definiu McLaren (2000), “uma metanarrativa dos direitos e liberdades”. A formação curricular deve permitir ao educador explorar as formas nas quais os educandos são diferentes.

As revoluções políticas do século XVIII modificaram as relações sociais e coube à escola formar um novo indivíduo, que passa a ser um novo sujeito social. Emancipado das condições de vida atrelada ao poder religioso, e movido por um novo princípio: a liberdade. A necessidade de promover uma emancipação intelectual tornou-se universal, e as pedagogias também passaram a pensar um homem livre de preconceitos e tradições. Assim, surgiram vários métodos de ensino que defendiam a liberdade e a autonomia do educando.

Podemos pensar o atual modelo de educação ainda como algo construído em bases estruturais elitizadas, duais e excludentes. O pragmatismo, o mercado, a meritocracia etc., compõem os currículos que estão nessas bases e são defendidos como instrumentos da cultura dominante. Quase três séculos depois, o que temos são modelos educacionais predominantemente opressores, apoiados ainda na tradição cultural que segrega os indivíduos, tornando-os inferiores.

O que as narrativas filmicas fizeram foi questionar esses modelos a partir de seus próprios conflitos, dentro do seu interior, expondo as mazelas do sistema. Podemos encontrar esse cenário mais evidenciado no filme *O Contador de Histórias*, ao relacionar o espaço de

educação produzido e pensado pelo Estado, reprodutor de desigualdades e opressor, como é o caso da FEBEM, com o espaço da educação libertadora exercida pela pedagoga e pesquisadora francesa Margherit Duvas, o qual é amparado na afetividade e na diminuição da desigualdade.

Por meio da personagem Margherit Duvas, descobrimos a importância de um pensamento pedagógico preocupado com a libertação do sujeito; um pensamento preocupado com uma educação que promova mudanças nas condições de vida dos indivíduos. Tal situação vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que vê no ato de educar um ato transformador, que busca uma educação autônoma e promotora de inclusão.

O Contador de Histórias aposta na capacidade de transformação desse sujeito, e essa possibilidade se apresenta a partir do encontro do garoto Roberto com essa pedagogia que o libertou da situação de opressão em que vivia. Roberto deixou de ser um caso irreversível, segundo a FEBEM, para assumir outra postura diante da vida. A postura de um sujeito emancipado, pronto para a vida.

O que a pedagoga francesa Margherit Duvas proporcionou a Roberto foi estabelecer laços de afetividade que influenciaram diretamente no crescimento intelectual do garoto. O filme *O Contador de Histórias* projeta um caminho a ser trilhado, tendo a convivência familiar apontada como um suporte importante na construção de um projeto de educação. Esta família, conforme o filme, não necessita ter no seu núcleo um pai e uma mãe. No filme, as famílias são compostas só de mães.

Os filmes e os autores aqui estudados projetaram conceitos e ideias dentro do universo ensino/aprendizagem, que podem servir para formular novos currículos de ensino e questionar os modelos que oprimem o sujeito. Educar deve ser um ato dialético e deve ter como objetivo levar o homem a conquistar sua emancipação intelectual e social. Paulo Freire mostrou-nos que a educação deve ser um meio de homens e mulheres verem e entenderem o mundo, e de compartilharem esse mundo. A liberdade deve ser o princípio motivador de tudo.

Cabe ao nosso tempo o desafio de formular novos conceitos de convivência humana e construir outros currículos que possam modificar as atuais estruturas. As escolas e as universidades devem repensar suas práticas e compreenderem que os conceitos tradicionais de ensino/aprendizagem tornaram-se ineficazes neste século XXI.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. **A Estética do Filme**. Campinas: Papyrus, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRAGA, A. **Arthur Bispo do Rosário e Michel Duchamp: a reinvenção da arte**. Disponível em www.alfredo-braga.pro.br/ensaios/reinvenção. Maio de 2008. Acessado em 25 de novembro de 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo. Brasiliense, 1989.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, J. et al. **O Pensamento na Imagem: O cinema de David Lynch**. Escola Superior de Desenho Industrial - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. Disponível em www.bocc.ubi.pt
- CANTET, L. Entrevista à revista *Cahiers du Cinema*, nº. 637, setembro de 2008.
- DEBUS, E. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Itajaí, Florianópolis: UNIVALI, UFSC, 2004.
- DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. In: Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DUARTE, R. **Cinema & educação**: Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- FERRO, M. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. R. Ramallete. 38. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M (Orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídia entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GUIRALDELLI, P. Jr. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora**. Trad. Adelaine La Guardiã, Ana C. Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (Orgs.). **Monteiro Lobato Livro a livro**. São Paulo: UNESP, 2008.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIRANDA, C. E. A. **O que estamos vendo?** um estudo sobre imagem e educação na era da reprodutividade técnica. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acessado em 20 de junho de 2010.

MONTAIGNE, M. de. **Dos Canibais**. Cap. XXXI do Livro 1 dos ensaios. Trad. J. Brito Broca e Wilson Lousada. Editora W.M. Jackson, 1949.

MORRONE, M. L. **Cinema e educação**: a participação da “imagem em movimento” nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares. São Paulo: FE/USP. Dissertação de Mestrado, 1997. Disponível em <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducecmgrierson.htm>. Acessado em 15 de junho de 2010.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Entrevista à revista Educação e Sociedade vol.24 nº. 82. Campinas, abril de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 28 de agosto de 2010.

SHOHAT, E; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas: Papirus, 1992.

VILAÇA, L. Entrevista para o www.portaldecinema.com.br, setembro de 2009. Acessado em 18 de março de 2011.