

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: MOVIMENTOS ENTRE O PASSADO E O FUTURO

Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima*

Centro Universitário Padre Anchieta
Faculdade de Educação - UNICAMP

Elizabeth Aparecida Duque Seabra**

Faculdade de Educação - UNICAMP

Marta Margarida de Andrade Lima***

Faculdade de Educação - UNICAMP

*A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é,
e não instruí-las na arte de viver.*

(Hannah Arendt)

RESUMO

O texto toma como objeto de análise o filme “Entre os Muros da Escola” e reflete sobre as relações entre cultura e educação. A leitura do filme é feita num esforço de diálogo com os autores Raymond Williams, Michael de Certeau e Georges Balandier, no que diz respeito ao conceito de cultura e à idéia de crise da tradição e da autoridade na contemporaneidade, na perspectiva de Hannah Arendt.

Palavras-chave: Cinema. Cultura. Educação.

* Mestre em Educação – UNICAMP e Doutoranda pela Faculdade de Educação – UNICAMP – Grupo de pesquisa Memória. Docente nos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: Kalanka.tusca@terra.com.br

** Mestre em História pela UFMG e Doutoranda pela Faculdade de Educação – UNICAMP – Grupo de pesquisa Memória. e-mail: bethseabra@uol.com.br

*** Doutoranda pela Faculdade de Educação – UNICAMP – Grupo de pesquisa Memória. Professora de Metodologia de História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). e-mail: martalima@ig.com.br

BETWEEN THE WALLS OF SCHOOL: MOVEMENTS BETWEEN THE PAST AND THE FUTURE

ABSTRACT

The text takes as its object of analysis the film "Entre os muros da escola" and reflects on the relationship between culture and education. The reading of the film is made in an effort to dialogue with the authors Raymond Williams, Michael de Certeau and Georges Balandier, regarding the concept of culture and the idea of tradition and authority crisis in the contemporary society, from the perspective of Hannah Arendt.

Key-works: Cinema. Culture. Education.

1. INTRODUÇÃO

Este texto, resultado das reflexões sobre Cultura Contemporânea e Educação⁷, foi escrito a muitas mãos. Mãos que buscaram articulações entre elaborações teóricas de autores como Raymond Williams, Michael de Certeau e Georges Balandier sobre o conceito de Cultura e a análise de um objeto cultural específico, o filme “Entre os Muros da Escola”⁸, capaz de conduzir a reflexão sobre questões diversas, entre elas a de uma crise na educação nos termos expressos por Hannah Arendt.

Este filme nos endereça a um lugar que conhecemos muito bem: o espaço escolar. Segundo De Certeau, “Nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em *outros* lugares. Estamos, portanto, sujeitos à lei tácita de um lugar particular” (1995, p. 222).

⁷ Este texto é resultado de algumas das muitas reflexões realizadas na disciplina Cultura Contemporânea e Educação: Memória e Movimento ministrada pelas professoras doutoras Ernesta Zamboni e Maria Aparecida Bergamaschi, no programa de pós-graduação em Educação da FE- UNICAMP, no primeiro semestre de 2009.

⁸Entre os Muros da Escola (Entre Les Murs, França, 2008) foi vencedor da [Palma de Ouro](#) no Festival de Cannes, do [prêmio Lumière](#) de melhor filme (concedido pela imprensa internacional na França), além de ter sido um dos [indicados ao Oscar](#) de melhor filme estrangeiro. O filme é baseado no livro homônimo de François Bégaudeau (lançado no Brasil pela Martins Editora), que retrata a experiência de um professor de francês – ele próprio – em uma escola de ensino médio na periferia parisiense contemporânea, às voltas com uma turma que, à primeira vista, é desinteressada pela escola. Interpretado também por François, o personagem central da história tem de lidar não só com a falta de interesse dos alunos em sua disciplina, mas com as diferenças sociais e o choque entre culturas africana, árabe, asiática e, claro, europeia, dentro das quatro paredes da sala de aula.

A escola trazida pelo filme e muitas outras imagens e memórias nos tomam quando a câmera adentra, acompanhando o professor François, pelo interior da escola, no início do filme. Na esteira de Milton José de Almeida, quando diz da participação das memórias nos filmes “(...) acontece nesse intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo” e quando aponta que

Tudo o que envolve o movimento psicológico do intervalo, trazido, inicialmente, pela visão da imagem e que não estão visíveis nela, segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho... e, principalmente, pela memória (1999, p.41).

Acreditamos que assistir a um filme no cinema é entrar em uma narração luminosa, como nos aponta Milton José de Almeida. São memórias e histórias coletivas trazidas para o interior do filme. E o filme é feito de retalhos, que fazem parte da vida das pessoas. Podemos perceber toda uma série de escolhas que foram feitas para a realização do mesmo: a escolha estética, política das cenas, escolha do tempo da narrativa e de todas as camadas que vão constituindo uma série de tempos dentro do tempo presente que dura enquanto ocorre a projeção do filme (ALMEIDA, 2003).

Tempos outros estão colocados dentro dessa narrativa do tempo presente. O tempo da colonização francesa atravessada por diferentes culturas que aparecem em cada cena, em cada posição da câmera ao dar close em rostos e detalhes de luzes e sombras, nos faz sentir aquilo que se mistura ao presente e passado perpassado pelas tramas na própria narrativa do filme.

Ler Hannah Arendt e assistir ao filme “Entre os Muros da escola” foram ações que mobilizaram-nos a rever as questões e respostas possíveis quanto à problemática da crise na educação, refletindo sobre os significados e dimensões da crise das sociedades.

A palavra crise é comumente empregada quando hoje nos referimos às relações sociais, aos valores e princípios que as regem ou deveriam regê-las; quando tratamos dos fenômenos que revelam os desequilíbrios da natureza; quando pensamos nas múltiplas formas de trabalho criadas pelos recursos da tecnologia; quando refletimos sobre o tempo de vida do homem ou a relação do homem com o tempo; e, mesmo quando em mais nada pensamos ou acreditamos, remetemos esse sentimento à crise que se alastra sobre o mundo com tamanha profundidade e seriedade.

Nesse sentido, assistir ao filme europeu olhando para o cenário brasileiro nos faz pensar na crise da Educação como algo que não está circunscrita apenas à escola, tampouco situada nesta ou naquela região do planeta. Será que a razão de tudo isso está na grande diversidade cultural presente na escola e na dificuldade de lidar com ela? Os professores não conseguem se fazer ouvir e seus alunos talvez não queiram mais ouvir aquilo que julgam não ser necessário para suas vidas? Acreditam os alunos ser a instituição escolar desnecessária para a vida em sociedade? Possuem outra relação com o conhecimento, com o que significa, como é construído e para quê?

Convivemos com uma diversidade de questões sociais, pensamos mesmo que os muros das relações humanas se fazem mais fortes, e todos eles convergem para a escola, dividindo professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos, escola-comunidade. A idéia de desordem generalizada se faz presente. De diferentes formas essa situação aflige todas as sociedades e, como nos alerta Arendt, “Certamente, não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré” (2007, p. 221).

A questão a ser discutida aqui é como essa temática apresentada no filme nos interpela, como nos atribui posições-de-sujeito⁹ e nos endereça identidades como público e leitores, mas também nos permite questionar nossas práticas profissionais e saberes. De modo mais específico, como se dá a relação/entrelaçamento entre a construção da trama de um filme e o modo como podemos ler essa história, darmos sentido a ela e estabelecermos ligações mais amplas que dizem respeito à crise na educação, na política, enfim, à idéia de desordem social, expressa pelo esfacelamento da tradição, pelo rompimento do fio condutor das gerações que resultou na perda de autoridade (ARENDR, 2007).

O filme parece ser endereçado à reflexão sobre esse *lugar*, a escola, constituída pela tradição, mas que atua em um universo de incertezas e não mais produz respostas únicas para os questionamentos cada vez mais complexos em relação à diferença, diversidade, respeito, solidariedade, culturas, conhecimento, poder e outros aspectos que compõem as relações socioculturais da contemporaneidade.

⁹ Essa forma de olhar filmes é desenvolvida por ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento; uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. *Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito*. BH: Autêntica, 2001, p. 9-76.

A tradução literal do título do filme é “entre paredes” e isso pode logo de saída nos dar oportunidade para refletirmos sobre o movimento que constrói, transforma e desconstrói tais “paredes”. Essa reflexão nos conduz à complexidade do movimento das experiências humanas e, como afirma Balandier, “trata-se agora de produzir uma descrição diferente do mundo, onde a idéia do movimento e de suas flutuações prevalece sobre a das estruturas, das organizações, das permanências. (...) Já defini a modernidade por meio de uma fórmula: o movimento mais a incerteza” (1997, p. 10-11).

Movimento e incerteza são as marcas da contemporaneidade que se mostram como dito anteriormente, na sensação de algo não simplesmente identificável, nem tampouco mensurável, uma vez que não somos isso ou aquilo, que as coisas não estão aqui ou acolá ou que não pertencem a esta ou aquela pessoa, mas tudo se encontra em movimento, instituído e instituindo pensamentos, ações e questionamentos, apresentando um cenário de conflitos entre a ordem estabelecida, legado da tradição, e uma desordem criadora.

2. ORDEM E DESORDEM

O conflito entre professor e alunos aparece à primeira vista como oposição ordem/desordem. A tensão parece que vai explodir a qualquer momento e manifestar-se explicitamente em violência. Isso ocorre, mas os mecanismos de contenção do conflito por parte da instituição escolar estão estabelecidos e são utilizados. Há dúvidas entre os professores e pais quanto a sua eficácia, mas a escola definitivamente não pode ser chamada de autoritária ou elitista. As ambigüidades e contradições são explícitas, mas não deixam de se relacionar a uma crise da autoridade, assentada na perda da tradição.

Balandier também nos ajuda a pensar essa tensão. Em *A desordem: elogio do movimento*, retoma o par ordem/desordem a partir dos conceitos de tradição e modernidade, mito e ciência, repondo as relações de complexidade dessas lógicas em termos de enigmas e movimentos. O objetivo da obra, segundo a fórmula do próprio autor, quando aborda os mitos é “tratar a lógica (mitos e outras) enquanto forma de dar ao mundo uma unidade, uma ordem, um sentido primordial; é compreender como a criação, a partir de um caos inicial, impõe incessantemente o jogo duplo das forças da ordem e da desordem, e dos símbolos pelos quais operam” (BALANDIER, 1997, p. 19). Ao final do texto, volta a declarar suas intenções: “é preciso enfrentar o real, construí-lo e governar o movimento do qual não se dissocia” (p. 259).

Ainda que ao longo do ensaio os enigmas da ordem e desordem concorram para explicitar a complexidade, perpassa todo o texto uma questão colocada por Castoriadis, citada duas vezes por Balandier, que diz respeito a um projeto de autonomia, à possibilidade de criação histórica, de um imaginário radical, uma lógica que não seja a conjuntista e identitária. Balandier parece ver de forma crítica essa perspectiva, já que ela não é assimilável e se situa à parte. Ainda que o movimento constitua essa complexidade, parece ser possível a Balandier fazer a crítica da ordem, mas viver “dentro do sistema” e não renunciar a ele (1997, p. 244).

Se o mito traz essa ordem primordial, o rito é a ordem em si. Trabalha para a ordem: conjuga linguagens e obedece a convenções para dramatizar o sagrado. Faz a seleção de condições, de lugar, de tempo, de liturgia. Como os ritos operam com a ordem? Por meio do rito as desorganizações, os males são temporariamente transformados. É um fator de reconstrução e coesão, uma operação simbólica e dramática (BALANDIER, 1997, p. 35).

Se os mitos são capazes de jogar para uma ordem primordial e são capazes de nutrir o imaginário (função didática), a ciência moderna sofreu um efeito de desencantamento, mas o paradigma ordem/desordem está presente nos limites do parcial, do provisório, de uma representação fragmentada do mundo. Muito associado a um progressivo caos. O primeiro exemplo dado por Balandier é na biologia, onde ordem e desordem informam sobre relações do todo e das partes, de um e do múltiplo, nos conjuntos de elementos, código, programa, comando, circulação e quantidade de informação, transcrição e tradução (BALANDIER, 1997, p. 43-47). E podemos pensar com ele a crise pela qual envereda a educação, ao analisarmos aulas, currículos, programas.

A ciência moderna em sua totalidade e seu movimento contribui para a circulação de metáforas e de figuras utilizando-as como mídia, intervindo em sua comunicação com a natureza. Aqui ordem e desordem são criadoras e destruidoras. Isso parece ficar claro nos dois símbolos de objetos científicos. Até o século XIV, o relógio, como imitação de uma natureza autômata cuja ordem é imutável por sua conformidade às leis do movimento, e sua substituição pela máquina a vapor (século XIX), configurando um novo princípio dominante no pensamento científico: o princípio da entropia. Segue-se no texto uma fascinante descrição da ordem e da complexidade pelo ruído, efeitos de perturbações aleatórias e definidas pelo ponto de vista do observador externo. Pontos de bifurcação, histórias possíveis (BALANDIER, 1997, p. 44).

Ainda na esteira de Balandier, o concerto só é interrompido quando as teorias contemporâneas conduzem ao esmigalhamento das representações de mundo como multiplicação de questões sem respostas. A ciência não pratica mais o discurso da unidade, a ordem se torna improvável. A sociedade não é mais a mesma. As pretensões a todo entendimento global da sociedade, a toda formulação teórica unificadora estão desencorajadas. A desordem retorna à teoria social. As sociedades tradicionais sofrem grandes transformações e na modernidade predominam o movimento e a incerteza (1997, p. 66).

3. O MOVIMENTO

O conceito de movimento é também fundamental para se apreenderem novas referências em relação ao debate tradição/modernidade. A experiência da temporalidade também sofre o efeito da “mediação”. Tudo tende a reduzir à simultaneidade, à contemporaneidade, à predominância do instante, à rápida des-historização. Tudo é frágil. Aqueles que pretendem superar a instabilidade propõem repensar a herança, as formas simbólicas e as formas de experiência culturalmente concretizadas.

No filme, como em nossas escolas, qualificação e autoridade do professor são coisas distintas. Segundo Hannah Arendt (2007), a autoridade é um papel altamente contestado. Ela está associada à responsabilidade e hoje, ao mesmo tempo em que esta é contestada, é reclamada pela sociedade, que vive o movimento das incertezas. A autora nos traz contribuições profícuas acerca da autoridade quando discute o que ela significa, o que ela é. No entanto, inicia a discussão advertindo-nos sobre a necessidade de não confundirmos com aquilo que ela não é. A autoridade que atua pelo uso da força coerciva ou da persuasão pelo argumento não é autoridade, pois quando a força atua a autoridade não mais existe e quando a persuasão é realizada, a obediência não é alcançada, uma vez que há o entendimento de uma situação entre iguais. Somos forçados a pensar por que o professor, que não é autoritário, não obtém êxito em sua prática cotidiana e é questionado ao limite por seus alunos. Percebe-se um sujeito frágil, um “ser-professor em crise”. Exatamente aquele que é investido socialmente de grande parcela de responsabilidade pela formação dos mais jovens.

François, o professor, parece acreditar que pelos argumentos pode persuadir os estudantes e tenta manter durante todo o ano letivo uma atitude de conversação com eles. Não há escuta, não há diálogo. E isso fica claro quando o personagem de Souleymane, um dos alunos, após uma briga em sala de aula, sai sem sua autorização e

ao final é expulso pelo Conselho Disciplinar. Há entre professor e alunos uma hierarquia, e essa não é reconhecida por nenhum dos dois lados, pois eles não habitam um lugar comum. Há um muro intransponível *dentro* da sala de aula, que separa cada um e os refugia na solidão do eu. A tradição se perdeu e com ela a autoridade que se assentava nos alicerces do passado.

Pode o tipo de autoridade desempenhado pelo professor romper essa separação e criar uma ordem que inclua de fato os jovens, ou isso é impossível entre os muros da escola? Qual é o tipo de autoridade capaz de fazer essa pluralidade conviver? Se pensarmos com Hannah Arendt, esta questão está mal colocada, pois não é tarefa apenas da escola, mas da política, ultrapassar esses limites e criar esses vínculos de pertencimento.

No filme, a autoridade dos professores da escola do subúrbio da França parece não existir. Preocupam-se muito mais em dar suas aulas, desde que os alunos não levem para dentro das paredes da sala suas diferenças sociais e culturais, seus gostos e desgostos, seus desassossegos. Talvez, ao ser alertado por Khoumba do que aconteceria a Soleyname se ele fosse expulso e voltasse para sua aldeia no Mali, o professor se preocupasse com o futuro desse jovem e a situação pudesse ter sido revertida. Algo precisava ser feito para que esse jovem tivesse uma nova oportunidade. Algo precisava ser assumido como responsabilidade pelas situações de conflitos vivenciadas naquela escola. Mas isso não poderia ser feito, uma vez que a autoridade daqueles de quem se esperava alguma atitude está perdida, está questionada e desacreditada por todos, inclusive por eles próprios.

4. TRADIÇÃO

No filme “Entre os muros da escola”, a escola procura resolver os casos difíceis expulsando os alunos. Essa atitude pode ser entendida a partir da afirmação de Balandier (1997, p. 37) de que “a tradição gera continuidade” e impõe certa conformidade?

Para ele, a tradição aparece, então, em duas figuras: uma passiva, cuja função é a conservação, memorização, e outra ativa, que lhe permite ser o que é, ou seja, prolongar o passado no presente. Para Balandier, a tradição guarda o segredo, o oculto e torna-os acessíveis a todos a partir de princípios e acontecimentos fundadores. Como figuras ligadas à tradição que marcam através de ritos e personagens de risco: caçador, mulheres, o filho mais novo e ainda o escravo ou estrangeiro. Enfim, numa sociedade

tradicional que se define em termos de equilíbrio, de estabilidade relativa, a desordem se torna uma dinâmica negativa que cria um mundo ao contrário. Desarmar a desordem é jogar com ela. O riso e o deboche são duas armas que agem nos sistemas cognitivos, simbólicos e rituais. A gestão da ordem se faz pela lógica da inversão e conversão dos contrários. No sistema de representações coletivas dominadas pela tradição, o menor, o dominado, o sujeito ocupam posição inversa da do dominante e senhor (BALANDIER,1997, p. 125-149).

No filme, ao rir e debochar das situações que aconteciam em sala ao utilizar o francês coloquial, os alunos talvez estivessem utilizando aquilo que Balandier chama de “armas que agem nos sistemas cognitivos”, como citamos anteriormente.

Também podemos pensar com Hannah Arendt, quando esta nos aponta a questão da difícil fusão entre os diversos grupos étnicos na América. Essa tarefa só pode ser cumprida por meio da instrução, da educação e americanização dos filhos dos imigrantes.

Arendt aponta que a maior parte das crianças filhas de imigrantes não vê o inglês como língua natal, mas é obrigada a aprender na escola. E, no caso da América, os imigrantes são a garantia de uma nova ordem, que eliminaria a pobreza, a opressão. Mas e no caso da França pós-colonial? Como ela vê os imigrantes?

De Certeau (1995) nos mostra que sair do francês congelado nos livros, francês esse propriedade de uma camada social, é tocar em um outro ponto, um outro comportamento cultural. É pensar no francês no plural, ou seja, introduzir a relação com o outro como condição necessária de aprendizagem.

No filme, o professor François tenta manter uma relação com seus alunos para a aprendizagem, mas esbarra exatamente na questão da língua.

O francês do mestre parece sempre visar à preservação do fetiche de uma língua unitária, passadista e chauvinista, a dos autores “aceitos”, a de uma categoria social, a de uma região privilegiada. Essa língua dos mestres nega a realidade. Com efeito ela não corresponde nem ao francês tal como é falado na França, nem ao que se fala em outros lugares. (...). A educação que impõe um francês padrão coloca um obstáculo à iniciação cultural às diferenças entre falantes do francês” (DE CERTEAU, 1995, p. 124).

A questão é, sem dúvida, a relação entre o conteúdo de ensino e a relação pedagógica, bem como a relação destes com o universo sociocultural dos alunos. O professor, no filme, não consegue fazer com que seus alunos entendam a necessidade de se aprender aquele francês ensinado por ele. Temos aí um sintoma da situação atual na educação: os estudantes não vêem sentido, muitas vezes, naquilo que aprendem na escola.

Acreditamos que cabe aí a autoridade do professor, não como aquele centro distribuidor de saberes, mas aquele que aponta para um futuro marcado pela diferença, pela multiplicidade de saberes e pela complexidade das escolhas a serem realizadas.

5. CULTURA E IDENTIDADE

Apesar de todos estarem na França, os alunos não aceitavam o fato de terem que aprender e usar o idioma francês. Uma tentativa um tanto caótica de a escola fazer prevalecer a sua ordem e a sua tradição. Talvez a França tente iniciar um novo mundo com os novos, os jovens, mas não pode se esquecer que é um mundo que já é velho para esses jovens. Segundo Hannah Arendt (2007), o que quer que o mundo adulto possa propor, será sempre mais velho para os jovens ou crianças.

O mundo humano é constantemente invadido pelos recém-chegados – novos ou estrangeiros –, cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que já se encontram dentro – velhos – e que em breve irão deixá-lo (ARENDRT, 2007, p. 92).

Conforme a autora, a atitude face à natalidade implica uma renovação do mundo, e a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para salvá-lo da ruína e as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo.

No filme, os alunos possuem essa dupla natalidade: a condição de recém-chegados ao mundo – novos – se soma à condição efetiva de estrangeiros. Esse parece ser um dos importantes muros do filme: uma distância entre a escola já instalada na tradição e os jovens estudantes que moram em Paris, mas, em sua maioria, não nasceram ali e se identificam como estrangeiros. Discutem entre si sua identidade “nacional”, mas reagem ao mundo dos adultos, que não lhes parece abrir possibilidades de encontro. Isso fica mais evidente se pensarmos o que “a tradição, a autoridade dos antepassados, exige de cada geração e o que o passado acumulara para o benefício do presente” (ARENDRT, 2007, p. 97). Esse reconhecimento dos benefícios pelos jovens

não acontece pelo fato de não pertencerem plenamente a uma mesma nação por nascimento.

A condição de estrangeiros permanece como tensão. Uma dupla perda. Ao perderem o lugar de origem, deixaram para trás um mundo no qual não tinham mais lugar, mas o pertencimento à nova condição não se completa, não formam com aqueles que já o habitavam um mundo comum. Esse mundo comum parece perdido a todos – professores e alunos – e todos estão comprimidos numa separação desesperadamente solitária dentro dos muros da escola.

Esses “muros” podem ser repensados a partir das reflexões de Raymond Williams (1969, 1972 e 1992) sobre o conceito de cultura, e, posteriormente, os sentidos e usos que adquire pelos chamados Estudos Culturais¹⁰, na crítica e reexame da cultura. Com Williams, podemos pensar a dinâmica, conflitos, tensões, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais que se produzem como cultura (1992, p. 29). A cultura não tem uma hierarquia dentro e fora, alta e baixa, mas é vista como experiências efetivas e troca entre agentes não redutíveis aos objetos (coisas), mas a todo um “modo de vida” comum.

Não há aqui a suposição que o lugar da cultura é o lugar do “professor” e da “escola”; é preciso pensar a forma escolar e a própria organização da Educação em suas relações mais amplas com a sociedade e a formação humana.

Williams permite interrogar o filme com planos mais amplos do que aqueles com que vínhamos fazendo isso até aqui. Ele nos oferece uma ampliação dos contornos da noção de cultura, rompendo com idéias de consenso e organicismo predominantes até a década de 1950 e propondo também um “método” de entendimento dos fenômenos da cultura como as condições de vida “comum”, tanto em relação às normas quanto ao vivido (práticas cotidianas não cristalizadas). Um primeiro movimento teórico de Williams é de atualização das definições que surgiram com a literatura e da própria antropologia, que associavam cultura e civilização. De um lado, as definições que surgem na literatura e nas artes tomam a cultura como um ideal, a busca da perfeição. Já na antropologia, a cultura é tomada como um modo integral de vida, o “todo complexo”.

¹⁰ Os Estudos Culturais são caracterizados como um campo interdisciplinar que surge inicialmente das discussões das áreas acadêmicas, como a Sociologia da Cultura, e hoje pesquisa, dentre outras questões, as relações entre a cultura e a sociedade e analisa o papel dos meios de comunicação e dos processos midiáticos. As reflexões de Raymond Williams são consideradas fundantes deste campo de pesquisa.

O percurso seguinte é um exame dos sistemas de referência (uso das palavras) para se examinarem modificações amplas da vida e da linguagem. Nesse percurso, ela reexamina as categorias de comunicação, cultura e comunidade e estabelece a possibilidade de pensar aquilo que aparecia na linguagem com o sentido de vulgaridade de gostos e hábitos vindos da multidão e da população como ameaça, para que a cultura possa ser interpretada como uma “fórmula das massas”. A ameaça passa a ser vista como “reunião de massas, produção de massas e ação de massas”; noutra momento já aparece como “comunicação de massas”.

Para Williams, a cultura é “ordinária”, ou seja, é perpassada pelas idéias e práticas sociais. Assim, em seu método, é possível pensar a “estrutura da experiência” ou as relações sociais mais amplas dentro de um caso particular, analisar as relações entre os padrões e entender as inter-relações de todas as práticas vividas e experimentadas como um todo em um dado período. O paradigma dominante aqui é que o “cultural” não é mero reflexo ou tem papel residual nas análises. O cultural ocupa o lugar central para onde se deve olhar numa análise, pois permite ver a experiência, o modo de vida, indissolúvel na prática em geral, real, material. As formas dominantes, residuais (passado, memória) e emergentes. Oferece uma “armadura” para a análise da cultura que fuja da idéia restrita de “representação”.

Outra contribuição significativa de Williams para a análise de nosso objeto específico, o filme, é a crítica que ele faz ao sentido de “transmissão da cultura”. Para Williams, só podemos pensar em transmissão se entendermos a comunicação como a remessa de um sentido único. Entretanto, para ele, a “recepção e resposta”, que “completam a comunicação dependem de fatores outros que não as técnicas” (1992, p. 311). A transmissão, por si só, já é múltipla, como é contínuo o desenvolvimento das técnicas. O que ocorre de novo é a expansão das audiências potenciais para as transmissões com a expansão da educação e dos avanços técnicos. Assim, do ponto de vista histórico, a comunicação de massas corresponde à expansão da audiência. Porém, o autor das transmissões dizer que as pessoas são massas decorre não da incapacidade de conhecê-las, mas do fato de interpretá-las segundo uma fórmula: a fórmula das massas. Com o propósito de manipular, persuadir grande número de pessoas a agir, sentir, pensar e saber de certa maneira. Já a “fórmula da audiência” toma como propósito a educação, a arte, as informações ou opiniões, considerando que a audiência são seres racionais e interessados.

A comunicação se dá, então, como experiência de agentes, troca entre interlocutores. Aqui se recoloca mais uma vez nosso esforço de interpretação do filme. Não estamos num mundo de iguais. Não há sequer a suposição de compartilhamento de uma linguagem comum. As hierarquias estão postas, as regras e valores das instituições, as normas e papéis sociais regem as relações entre professores e alunos, alunos e alunos. Onde está o sentido da ação docente? Quais formas podem emergir desse cenário?

6. Educação

Para Hannah Arendt, a educação, distinta de aprendizagem, não pertence ao mundo da política. As relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos são áreas pré-políticas, servindo de modelo para uma variedade de formas autoritárias. A diferenciação entre político e não-político é fundamental na obra da autora e se funda na distinção entre necessidade/liberdade e público/privado. Há na educação uma necessidade, enquanto o mundo público-político dos adultos se funda na igualdade. A política lida com aqueles que já estão educados, nesse caso, os adultos.

Podemos contra argumentar que a educação cuida de uma “necessidade política”. É interessante notar, a partir da argumentação da autora, que todas as crianças são estrangeiras no seu próprio mundo e por isso elas devem ser educadas. Encontrar o elo que as liga ao passado, à tradição é necessário. No filme, isso não ocorre, pois a tradição da escola é a tradição da cultura ocidental européia¹¹.

Mesmo na cena onde poderíamos supor um sentido comum da ação de professor/alunos, um ponto de encontro com a tradição, quando a aluna Esmeralda diz ter lido *A República*, de Platão. Se o professor pode se sentir recompensado, a leitura e a escolha do livro não podem ser atribuídas propriamente ao seu trabalho em sala de aula. A alegria do professor é fugaz e atesta que toda a sua retórica não foi convincente para modificar a relação dos alunos com o saber. Não foi sua autoridade suficiente para propor uma nova forma de pertencimento ao mundo.

O que faz, então, o professor realizar seu trabalho? Ele mantém durante toda a ação um autocontrole impressionante, virtude especificamente política, e parece poder mandar em si mesmo e não ser obedecido (ARENDR, 2007). Entretanto, não parece querer abrir mão de sua responsabilidade como representante do mundo dos adultos, de

¹¹ Segundo a autora, a origem do nosso pensamento político encontra-se na Grécia, desde Platão e Aristóteles, e depois com os romanos, quando estes tornam os modos do pensamento e da cultura Grega clássica os elementos estruturantes da formação da civilização européia e da grande maioria dos povos ocidentais (ARENDR, 2007, p. 52).

sua autoridade como educador e não apenas de suas funções como professor. Todavia, limita suas ações ao mundo da escola e sua competência para o ensino e aprendizagem, que são esperados tradicionalmente pela sociedade.

7. AUSÊNCIAS

O que podemos enxergar a partir das ausências no filme? A partir delas suspendemos por ora nossas considerações. A partir das ausências de trilha sonora, de cores vivas, buscamos relacionar os escritos teóricos e procuramos ouvir e, quem sabe, entender os silêncios da escola, trazidos pelo cinema. Tentar, a partir dessas ausências, auscultar as ausências de solidariedade humana, de respeito à diversidade cultural, de respeito aos jovens e à figura do professor.

Ausências que nos remetem a pensar a partir da ausência de jovens estudantes na última cena do filme, quando a câmera mostra, em vários ângulos, a classe vazia, desordenada ou, ainda, apontando possivelmente para uma nova ordem a ser estabelecida ali, uma vez que professores e alunos, no último dia de aula, trocam uma relação amistosa em um jogo de futebol no pátio do colégio aos gritos dos alunos “todos juntos”. Ou, talvez, acreditarmos que apesar de tudo o que aconteceu durante o ano letivo, apesar do nada aprendido por alguns, eles permaneceram juntos. O mais importante talvez fosse isso?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ALMEIDA, Milton José de. O tempo no cinema, imagem em perspectiva. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2003.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zaahar, 1979.

Filmografia: Título original: *Entre Les Murs*. França, 2007, 128 minutos. Diretor:
Laurent Cantet.