

SUSANA DA COSTA FERREIRA

**O PROFESSOR COMO PERSONAGEM E A ESCOLA COMO CENÁRIO:
ESCOLA E SOCIEDADE EM FILMES NORTE-AMERICANOS (1955-1974)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em História.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco
Napolitano De Eugênio

CURITIBA

2003



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Rua General Carneiro, 460 6º andar fone 360-5086 FAX 264-2791

PARECER

Os Membros da Comissão Examinadora designados pelo Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação em História para realizar a arguição da Tese do(a) candidato(a) Susana da Costa Ferreira, sob o título "O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte americanos (1955-1974)" para obtenção do grau de **Doutor em História**, após haver realizado a atribuição de notas são de Parecer pela aprovação com conceito "B" sendo-lhe conferidos os créditos previstos na regulamentação dos Cursos de Pós-Graduação em História, completando assim todos os requisitos necessários para receber o grau de **Doutor**.

Curitiba, 22 de agosto de 2003

Prof^(a). Dr^(a).....
Presidente

Prof^(a). Dr^(a).....
1º Examinador

Prof^(a). Dr^(a).....
2º Examinador

Prof^(a). Dr^(a).....
3º Examinador

Prof^(a). Dr^(a).....
4º Examinador

À IMAGEM DE TODOS OS PROFESSORES DA MINHA VIDA

Que se somam às memórias de meu pai professor e às experiências compartilhadas: marido, filhos, amigos e alunos, em grande parte, também professores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, que foi firme, exigente, metuculoso e paciente, sempre procurando diminuir minhas preocupações, dizendo que dias piores viriam.

Aos professores do Programa de pós-graduação do Departamento de História, que em cada disciplina descortinaram caminhos e propostas, me apresentando a autores que se tornaram essenciais para minha pesquisa.

Às professoras de minha banca de qualificação, Judite e Serley, que foram cuidadosas e atentas, eu diria, metuculosas na leitura, proporcionando a revisão e o aprimoramento do trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação, especialmente ao carinho da Luci, que sempre colaborou com uma palavra amiga e até um copo de água com açúcar na suposição da tensão da qualificação.

Aos colegas de programa, especialmente Vera e Angélica.

Às professoras amigas e vizinhas, Nilcéa e Iria, que com ótimas conversas e empréstimo de livros contribuíram para a pesquisa.

Ao Aníbal da Zeppelin, que conseguiu as cópias de filmes impossíveis. Ao Ivan Araújo Costa, o “Ivã Cineminha”, de João Pessoa, com quem mantive contato telefônico e que me abriu seus cadernos de registros de filmes para a pesquisa.

À Eliane Marta Teixeira Lopes e Contardo Caligaris, que enviaram prontamente seus textos que me interessavam.

À minha equipe: Adriana, Fabiano e Christiano.

Fabiano foi para Michigan, me deixou seu computador, pesquisou e enviou bibliografia muito especial. Adriana encontrou preciosidades em livrarias e sebos de São Paulo e fez a formatação e a revisão do trabalho. Christiano me ajudou a “navegar” e a dar grandes “saltos” de um arquivo para outro, ainda algumas vezes encontrando a palavra certa para que eu completasse uma frase.

Ao Evaldo Ferreira, ao Paulo Sandoval e à Fernanda Assumpção, meus primeiros leitores e críticos forçados.

APRESENTAÇÃO

Preocupado com o longo tempo de recuperação dos pacientes do Hospital Sanatório São Carlos, especializado em tratamento da tuberculose, meu pai conseguiu um projetor 16 mm e passava filmes para os internos nos fins de semana. Antes de levar o material para a sessão, ele passava os filmes em casa. Assim, a partir dos sete anos, entrei em contato com filmes como **La Estrada**, de Fellini, **Mogambo**, com Ava Garner e Grace Kelly, **Baião de Ana**, protagonizado por Silvana Mangano, que era a atriz predileta de minha mãe e tantos outros que vieram depois. Bati muita panela pela casa gritando *Há arrivato Zampanò!* (Chegou o circo Zampanò), como o Anthony Quinn.

Nas salas de cinema, como o Cine Ópera, o Avenida e Cine Luz, virei companhia de minha mãe nas matinês. Conta ela que passava momentos embaraçosos ao perseguir minha irmã e eu quando saíamos dançando pelos corredores do cinema antes de começar o filme. Pudera! O ambiente era mágico, com meia luz, cortinas de veludo e músicas inspiradoras para quem quisesse dançar! E muita gente chegando, que eu queria ver.

Nos domingos, quando o tempo não estava propício para a caminhada no Passeio Público, havia as matinadas de desenhos animados. **Bambi** foi cruel. Chorei muito e passei a não gostar muito de desenhos. Também não gostei de **O Silêncio** de Antonioni. Perdoem-me, acho que eu não tinha mais que dez anos.

Musicais, filmes de romance, chanchadas nacionais, depois 007, filmes japoneses, franceses, italianos, não houve o que eu não tenha visto. As imagens e as músicas dos filmes sempre foram paixões que se perpetuaram com a compra do primeiro aparelho de vídeo cassete, em 1986 e agora com as facilidades dos canais a cabo.

Entretanto, depois de vinte e cinco anos de magistério, cursos, empregos, mestrado e mais a experiência, sala de aula, demais tarefas rotineiras das instituições de ensino, mais sala de aula e mais experiência, situo a gênese da presente pesquisa na observação do descompasso entre a vida real, repleta de mazelas da nossa profissão e a

sua representação social, construída talvez de imagens, míticas e desarticuladas da prática cotidiana real e que afloram ao senso comum, resumindo-se, entre outros indicativos, em uma pergunta recorrente que muitos professores talvez já tenham escutado em alguma situação de sua vida: “você trabalha, ou só dá aula?”. A imagem do professor como detentor (de todo e qualquer tipo) de conhecimento e a capacidade mágica de sua transmissão, parecem recorrentes nas camadas menos escolarizadas da população e reincidentes, mesmo em pessoas bastante escolarizadas, mas não envolvidas diretamente com o processo educacional.

Os filmes sobre professores sempre me interessaram de maneira especial. A contradição entre a representação mental da profissão que temos e a imagem pública que a própria sociedade constrói a nosso respeito, revela ambigüidades próprias da profissão que buscamos analisar no presente trabalho, situando na pesquisa histórica sobre as imagens construídas para os filmes o contraponto de nossa experiência e de nossa realidade.

Existe uma gama imensa de graduação a respeito da qualidade dos filmes, que sempre geram acaloradas discussões. Quase ao final da elaboração do meu trabalho, encontrei um artigo sobre filmes, de Michael Kepp, que afirma: “O seu gosto cinematográfico revela muito mais sobre você do que sobre os filmes a que você assiste, dos seus medos e suas fantasias mais íntimas”. Depois da leitura da frase, acabo por compreender, além da consciência de minha maior exposição e vulnerabilidade aos leitores do presente trabalho, que as escolhas também se orientam pela referência, nas telas, dos aspectos que tem correspondência na vida individual e social de cada um. Quanto maiores as referências reais, maior a amplitude de fascinação por imagens e sons e maior a rede de referências e reflexões que se possam estabelecer com a realidade e o momento histórico e cultural. Por sua vez, as possibilidades cinematográficas permitem uma variedade de propostas de situações criativas que exercitam o imaginário e que possuem potencial tanto para desvirtuar quanto estabelecer relações e novas perspectivas sobre a vida real.

A dinâmica das imagens cinematográficas pode povoar e enriquecer o imaginário e o exercício de relacionar o “por trás da câmera”, sem dúvida pode ampliar os

horizontes culturais, da mesma forma como tais exercícios têm sido aconselhados para a literatura nas análises do contexto da obra, assim como para o teatro e para a música erudita ou popular. No sentido de especificar a análise sobre os personagens “que só dão aulas” nos filmes, é que nos propusemos a elaborar o presente ensaio.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	1
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CINEMA, A SOCIEDADE E O PROFESSOR NOS E.U.A.	10
2.1 O PROFESSOR E O PODER : SUA REPRESENTAÇÃO NOS FILMES	10
2.2 O CINEMA : PRODUTO AMERICANO	30
3 OCASO DE UMA ALMA (<i>Good Morning Miss Dove</i> - 1955)	52
3.1 OFILME	52
3.2 A PROFESSORA	60
3.3 OS ALUNOS	68
3.4 ESCOLA E SOCIEDADE	72
4 HERDEIROS DO VENTO (<i>Inherit the Wind</i> - 1960)	77
4.1 OFILME	77
4.2 O PROFESSOR	93
4.3 OS ALUNOS	98
4.4 ESCOLA E SOCIEDADE	99
5 AO MESTRE COM CARINHO (<i>To Sir With Love</i> - 1966)	103
5.1 OFILME	103
5.2 O PROFESSOR	106
5.3 OS ALUNOS	112
5.4 ESCOLA E SOCIEDADE	121
6 CONRACK (<i>Conrack</i> - 1974)	124
6.1 OFILME	124
6.2 O PROFESSOR	128
6.3 OS ALUNOS	134
6.4 ESCOLA E SOCIEDADE	138
7 OS FILMES, AS IMAGENS E O CURRÍCULO	144
7.1 IMAGENS FÍLMICAS E IDENTIDADE PROFISSIONAL	144
7.2 O CURRÍCULO E OS FILMES, O QUE ESTÁ OCULTO?	155
8 CONCLUSÕES	176
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
10 REFERÊNCIAS FÍLMICAS DIRETAS	188
11 ANEXOS (Fichas Técnicas)	189

RESUMO

O presente trabalho tem origem na análise crítica de uma seleção de quatro filmes norte americanos produzidos nas décadas de 1950 e 1970. Os filmes representam histórias de professores e de seu relacionamento com os estudantes e o ambiente de trabalho. A hipótese é a de que tais escolas fictícias, influenciadas pelos influxos históricos e culturais, pelos valores ideológicos e as determinações do currículo em cada período, possam ser vistas como pequenas réplicas ou microcosmos do *American Way of Life*. Por meio de analogias, os espectadores podem observar as mudanças dos valores que transformaram a sociedade Norte Americana desde a “era Eisenhower” (anos 50) até a “era Nixon” (anos 70). Apesar de todas as mudanças, alguns valores fundantes como o individualismo e o mito da democracia, parecem aplicar-se a um modelo mais ou menos constante nas representações dos professores no cinema.

Palavras-chave: Professores; Valores; Cultura Norte Americana.

ABSTRACT

The present work originated from a critical analysis of a selection of four North American motion pictures released between the 1950s and 1970s. The movies depicted tales from teachers and their relationships with students and with the work environment. The author hypothesis that these fictional schools, influenced by historic and cultural influxes, ideol6gical influxes, ideological values, and the curriculum determinations of each time period, could serve as smaller replicas of the American Way of Life. Through this analogy, viewers could contemplate the North american society since the "Eisenhower era"(50s) until the "Nixon era"(earlier 70s). In spite of all this changes, some well-established values like the individualism and the democratic myth, seem to attend to an archetype more or less constant in the representations of the teachers in the movies.

Key-words: Teachers; Values; North American Culture.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto a análise da imagem do professor em quatro significativos filmes produzidos pela indústria cinematográfica dos Estados Unidos, entre 1955 e 1975.

A seleção dos filmes privilegia, em um primeiro momento, a posição ocupada pelo professor no período de relativa estabilidade e reafirmação de valores do *American Way*, pós Segunda Guerra Mundial. Na seqüência, destaca o questionamento e a crítica da ideologia macartista que impregnou a passagem dos anos 40 para os 50, efetivada nas imagens do filme de um produtor / diretor independente. As expectativas de conquista na luta pelos direitos civis da década de sessenta são retratadas em filme de 1966. A crise e as frustrações da atuação do professor deflagradas face ao contexto da guerra do Vietnã, são observadas em filme de 1974.

Tais imagens são analisadas no que traduzem em termos de semelhanças e diferenças, de representação mental¹ e de “imagem pública” dos professores. Os personagens / professores são observados como paradigmas profissionais, de certa forma transformados em mitos, atuantes nas escolas, instituições estas, tomadas como microcosmos da sociedade americana. A busca da origem, do sentido, da construção e da divulgação desses mitos impulsionou a pesquisa.

A escolha dos filmes de longa metragem, como fontes com relação à imagem do professor, veio a ser, para nós, reforçada pela perspectiva de que

As imagens dos filmes flutuam durante muito tempo em nós, como certas músicas que, sem conhecê-las de cor, reconhecemos imediatamente a melodia. Ao passo que as imagens que nos chegam da atualidade televisionada cintilam em nós como um caleidoscópio, uma crônica sem cronologia, um mosaico sem forma, fragmentos sem autor. (SALIBA, 1998, p. 14)

¹ Entendemos a “representação mental” como JOSEPH / BURNAFORD (*Contemplating Images of Schoolteachers in American Culture In: Images of Schoolteachers in Twentieth-Century América: Paragons, Polarities, Complexities. New York: St Martin's Press, 1994*): o isolamento em sala de aula pode não proporcionar o conhecimento mais amplo de como os outros professores vivem a sua profissão, assim, a partir da própria experiência como estudante e como professor, o profissional acaba por expandir a imaginação por meio de outras informações, para a consideração do que externamente representa sua experiência imediata.

Imagens e histórias de professores tem sido constantes nos filmes em toda a trajetória do cinema. Os filmes são produzidos com imagens analógicas, porém, principalmente os roteiros, enredos, interpretações e direções revelam também imagens simbólicas, emblemáticas, representações...

Nossa investigação dirigiu-se especialmente à imagem do professor e da escola no cinema e não à influência do cinema na educação, tampouco à história do cinema, sobre a qual muito se tem escrito. Selecionamos filmes com professores que atuam nas séries do ensino fundamental e médio (*schoolteachers*).

Na utilização das fontes filmicas, consideramos que, gradativamente, para os historiadores, as imagens do cinema passaram a ser observadas de maneira diferenciada, principalmente a partir da década de 70. Para KORNIS, as discussões sobre a “definição da natureza da imagem cinematográfica” iniciam nos anos 20, quando surgiram “indícios de que alguns historiadores passavam a reconhecer o cinema como fonte de conhecimento histórico (...) Prevaleceria então a idéia de que os cineastas não copiam a realidade, mas ao transpô-la para o filme, revelam seus mecanismos”. A transformação do conceito do cinema como apenas o de um entretenimento para a sua consideração como documento histórico prossegue nas décadas seguintes e passa a ocorrer na medida da percepção de que o filme “articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica.” (KORNIS, 1992, p. 239)

Marc Ferro aprofunda o estudo das relações entre História, Cinema e Sociedade, analisando os produtos cinematográficos por vários prismas:

-como agente da História: integra o progresso científico (registros para observação e análise na área das ciências);

-como instrumento para observação e planejamento nas táticas militares;

-como forma de indução, favorecendo ou estigmatizando (propaganda);

-como propostas de visões de mundo inéditas, novas leituras da realidade social;

-como possibilidade de autonomia e de contra-poder;

-como capacidade de intervenção na sociedade por meio de modos de ação que tornam os filmes eficazes, operatórios (produção, comercialização, seleção de gêneros,

referências e significados culturais);

-como linguagem específica que inclui formas de censura e de autocensura.

No sentido das especificações sobre esse último item, o autor enuncia que “todo filme tem uma história que é História” (FERRO, 1992, p. 17), história essa que pode desvelar toda uma rede de relações pessoais, estatutos, privilégios, hierarquias, lucros e glórias (regulamentadas). Tal enunciado nos permite tomar por empréstimo a perspectiva de “considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las,” e buscar elementos que revelem um pouco da história de cada filme que,

imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e porque não aquilo que aconteceu?) as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História." (FERRO, 1992, p 17; 86)

Consideramos que as imagens dos professores são construídas a partir de uma série de circunstâncias ou determinações entre as quais devemos considerar primeiramente o contexto da sociedade que produziu o filme, as questões prementes que se espraiam e se revelam nas produções culturais, as condições de produção, o roteiro que lhe serviu de base, bem como e a interferência do diretor e de sua equipe, que acabam por caracterizar cada trabalho com seu cunho pessoal.

Os filmes com histórias de professores, muitas vezes autobiográficas ou baseadas em fatos reais, têm em comum a constante tensão quanto ao papel do profissional do ensino. Para o professor, dificilmente as intenções, a realidade e os resultados formam um todo coerente. Os professores - entre outros personagens modelos e heróis do cinema - tem características especiais de vulnerabilidade, de importância e mesmo de dificuldade no trato cinematográfico, provavelmente pelas ambigüidades não resolvidas a respeito de seu papel social, sempre enevoado entre o herói e o subalterno, o que, de certa forma, o faz síntese das contradições do sistema social. Se, por um lado, tal personagem é marcado pelo controle coletivo, por outro emblematisa as aspirações de liberdade individual.

Entre os filmes que nos serviram de fonte, selecionamos para análise inicial **Ocaso de Uma Alma** (*Good Morning Miss Dove*), de 1955, dirigido por Henry Koster. A película nos ofereceu a oportunidade de identificar a conjuntura de forte cunho macartista da sociedade americana, pontuada pelo elogio acrítico ao *American Way of Life*. Como em tantos outros filmes sobre diferentes temas no período, o diretor se propõe a apresentar, pelo recorte de uma pequena cidade, as possibilidades do homem e da sociedade americana tornarem-se modelarmente eficientes e justas a partir de um perfil estável e tradicional.

Se, por um lado, intelectuais estrangeiros como o diretor do filme, Henry Koster, são recebidos em Hollywood no apogeu de seu poderio e tomam alguns modelos para a divulgação do *American Way*, também se registra, a partir de 1948, a redução da frequência ao cinema, gradativa, mas sensível, com a revolução dos hábitos do público causada pela televisão. O decreto antitruste de 1946 e as investigações sobre as atividades antiamericanas contribuem para o que podemos chamar da grande crise do cinema.

A geração dos anos cinquenta pertence inteira à aventura cinematográfica que transformou Hollywood numa ilha apartada da realidade americana, isolada por seu funcionamento autárquico e pelas mitologias erguidas entre ela e seu público. Toda a história do cinema americano aí se encontra no atulhamento dos estúdios, seguindo seu próprio curso, obedecendo às suas próprias regras e se oferecendo às contradições da época para melhor transformá-las em ficções que as revelam a si mesmas.(...) Paradoxalmente foram os produtores independentes que, ao impedir a diminuição demasiado rápida do número de filmes rodados, permitiram manter audiência suficiente para que as grandes companhias pudessem, graças a essa proteção, se reorganizar. (VEILLON, 1993, p. 3 - 4)

O segundo filme selecionado é de um produtor independente, Stanley Kramer, que a partir de um episódio real, a prisão de um professor de escola pública em 1925, produz um filme de crítica ao macartismo em 1960. **Herdeiros do Vento** (*Inherit the Wind*) tem como “personagem-vítima” um professor e aponta para o confronto das características de fanatismo do fundamentalismo religioso face à democracia individualista americana dos anos 20, estabelecendo, na verdade, um paralelo com o fanatismo macartista anticomunista dos anos 50.

No terceiro filme que analisamos, **Ao Mestre com Carinho** (*To Sir With Love*), de 1966, James Clavell, em produção americana, estrategicamente faz da Inglaterra o

cenário para a discussão do problema racial e do relativo abandono da escola pública. Evidenciam-se as diferenças e a ascendência e um professor negro, culto e refinado, educado nos Estados Unidos, sobre adolescentes da periferia de Londres.

O problema racial aparece como fundamental nos Estados Unidos entre os focos de inconformismo dos anos 60. Talvez por esse motivo o filme tenha sido rodado na Inglaterra, com produção e atores principais americanos. Vale lembrar que no mesmo ano e com o mesmo ator (Sidney Poitier) foi produzido o polêmico **Adivinhe quem vem para o jantar?** que discute o casamento inter-racial abrindo espaço para que outros filmes, daí para diante, passem a expressar a crise de um sistema social já vazado pela luta pelos direitos civis.

O filme **Conrack**, (*Conrack*) de 1974, encerra nossa seleção, que privilegia as questões de atuação do professor frente ao sistema sócio educacional de cada período. *Conrack* tem o roteiro adaptado do romance autobiográfico de Pat Conroy, um professor branco, que leciona em uma ilha da Carolina do Sul, habitada exclusivamente por negros, no período em que ainda está em curso a Guerra do Vietnã. Conroy, o autor do romance, vê e sente, na América sulista, cidadãos (?) negros confinados em uma ilha (Yamacraw) sem recursos, típica de terceiro mundo.

No longo histórico da discriminação racial nos Estados Unidos, *Conrack* apresenta mais um ângulo de denúncia com relação a um sistema escolar público supostamente democrático, mas que discrimina e isola crianças negras apesar de todos os esforços do professor, por sua vez isolado e desamparado pelo sistema.

A hipótese do trabalho é a de que os “personagens modelo” dos professores possam configurar a intencionalidade de divulgação dos valores do *American Way of Life*,² especialmente a partir do período de afirmação desse modelo (anos 50), bem como representar aspectos de descrédito das orientações sócio, político e econômicas do modelo americano e a conseqüente modificação dos valores, no final dos anos 60 e início dos anos 70. Perceber a expressão das tensões político-ideológicas dos anos 60 -

² O *American Way* é entendido, principalmente, como conquista do trabalho organizado nos Estados Unidos. “Os trabalhadores sindicalizados começaram a definir o *American Way* não mais pela livre concorrência e a corrida industrialista dos anos 20, mas pelas condições de igualdade econômica, justiça social e direitos humanos e em particular por um salário decente para suprir as situações de doença, velhice e desemprego.” (FONES WOLF, 1994, p. 84)

70, pelos limites dos filmes, pode revelar uma outra leitura do mito da democracia americana.

Procuramos perceber através dos elementos de análise fílmica, a dinâmica social e histórica mais ampla e, nessa dinâmica, as possibilidades de perpetuação ou de transformação dos valores atribuídos aos profissionais da educação nesse percurso.

A necessidade da compreensão da construção da imagem do professor na trajetória de apogeu e crise da sociedade americana, entre 1950 e 1970, nos levou a analisar tal período especialmente sob a ótica das grandes diretrizes (ou teorias explicativas). FICHOU³ indica as transformações sofridas pela doutrina protestante na América, “que passou a corresponder ao estado de espírito e às atitudes da classe média, marcada por uma moral burguesa, que denuncia os vícios que eles abominam e lisonjeia as virtudes que lhes são caras.” Nesse sentido, são os filmes observados como unidades, como discursos significantes face ao conjunto tecnológico e econômico (METZ, 1980, p. 19), ou seja, vistos como mensagens⁴ apresentadas por meio de uma série de códigos específicos: a linguagem cinematográfica.

A linguagem cinematográfica, entretanto, transmite informações que não são exclusivamente cinematográficas. “O filme está ligado ao mundo real (...) e só será entendido se o espectador identificar com clareza que coisas da vida real são traduzidas por esta ou aquela combinação de manchas luminosas no écran.” (LOTMAN, 1978, p. 75 - 76)⁵.

Assim, no nosso caso, o entendimento da linguagem cinematográfica se orienta para a análise diegética (para o que o roteiro e o filme tem em comum), ou seja, a história ou a estória, o conteúdo. “Só quando se articulam a um conteúdo os

³ FICHOU, Jean Pierre, “A Civilização Americana”. São Paulo: Papyrus, 1990. O autor propõe a compreensão dos grandes traços culturais dos Estados Unidos a partir de grandes diretrizes, ou “idéias-força” que teriam sido identificadas com o passar dos anos. Examina teorias clássicas de vários autores.

⁴ “Quando se diz de um autor, que ele não estuda a linguagem cinematográfica, mas os filmes, entende-se por isso que ele tenta estabelecer o modo pelo qual são constituídos os filmes (tomados um a um), a organização de seus temas e de seus motivos, o uso singular que nele se faz dos diversos processos cinematográficos, as relações que unem esse uso ao conteúdo, etc.” (METZ, 1980, p. 84)

⁵ LOTMAN (assim como FERRO) exemplifica sua afirmação com o filme *Tchapaiev*, que mostra uma viatura puxada por um cavalo e apetrechada com uma metralhadora. Os objetos, além de isoladamente se apresentarem como signos de objetos reais, se apresentam como signos de uma situação histórica muito concreta: a guerra civil da Rússia de 1917 a 1920.

componentes expressivos do filme adquirem uma razão de existir.” (VANOYE, 1994, p. 40 - 41)

Nos roteiros e representações podem ser vislumbradas relações sociais estabelecidas em períodos em que a sociedade configurava-se como mais fechada e ideologicamente coesa, sendo enfatizados os valores puritanos⁶ de uma sociedade pós Segunda Guerra, da qual as idéias de socialismo, comunismo e anarquismo haviam sido praticamente expurgadas. (CLECAK, 1985, p. 327)

Segundo LOURO, o cinema constitui-se, a partir desse período, “numa pedagogia cultural muito abrangente” e, podemos dizer, de modo especial o cinema dos Estados Unidos

que interpelava de forma expressiva e peculiar a juventude. Essa afirmação provavelmente assume um significado específico e particular nos anos 50 e 60. Nessa época a “juventude parece se distinguir, de um modo mais efetivo, da vida adulta, adquirindo um significado específico e particular: seu comportamento, suas roupas, seus corpos, sua música, sua dança, sua linguagem e sua estética ganhavam, então, um estatuto próprio.” (LOURO, 2000, p. 429 - 430)

Os filmes revelam também, por meio das discussões dos problemas dos jovens, as situações de crise, quando a inconsistência ou a perda de valores sociais interfere sobre o êxito do processo educacional e ocasionam, nas telas (e fora delas), transgressões e reações individuais, que demonstram um relativo afastamento dos padrões reguladores da época. Então, para resolver ou amenizar os conflitos, o

⁶ “O puritanismo corresponde bem à concepção americana da democracia direta, do individualismo e do conformismo. Não há intermediário entre o homem e Deus, não há clero profissional, não há outra hierarquia que não a do mérito, não há intérprete privilegiado da vontade divina (...) a rejeição da aristocracia e do clero à européia caracteriza igualmente a doutrina puritana e sua aplicação no domínio social. O homem deve poder administrar-se sozinho, no quadro de um contrato passado com o poder político e administrativo. Religião da ação, do igualitarismo, do esforço, da solidão no grupo, o puritanismo é também a do rigor, da austeridade.” Entretanto é importante salientar que para Molnar, “a doutrina puritana continua imutável apesar da transformação dos costumes e dos valores, e as formulas do puritanismo supostamente resultam sempre em 'boa' consciência.” (FICHOU, 1990, p. 85 - 86)

comportamento *outsider*⁷ de uma parte (a melhor parte) dos professores evidencia-se nos roteiros.

A seqüência de filmes analisados pontua a professora do primeiro filme (Miss Dove) como representante da garantia e da tranqüilidade da reprodução dos valores sociais estáveis sobre uma base moral puritana; o professor Cates, do segundo filme como vítima do fundamentalismo (corpo livre numa mente presa?); o professor do terceiro filme (Thackeray), como o negro culto e educado que encontra a possibilidade de entrar e se afirmar no sistema; e o professor Conrack, do quarto e último filme, que podemos ver como mais tipicamente *outsider* a partir de suas tentativas frustradas de tentar integrar os alunos negros na vida social democrática dos Estados Unidos.

As perspectivas de análise, centradas nas questões de dificuldade, isolamento e desamparo revelado pelos professores nos filmes, são as de que as décadas de sessenta e setenta apresentem os estertores da autoridade fundamentada nos valores da tradição hierárquica (pais, professores, adultos) quando o professor passa a ocupar o papel de mediador entre escola e sociedade. Na indústria do cinema encontramos a crise de freqüência (aparecimento da televisão, crescimento da indústria automobilística e dissolução dos conglomerados das principais companhias cinematográficas) que abre espaço para as produções independentes e suas críticas.

A questão da perda da autoridade dos professores discutida na sociedade contemporânea supõe um percurso que pretendemos percorrer na exposição dessa pesquisa: no primeiro capítulo situamos questões dos roteiros selecionados e sua representação, no confronto das ambigüidades inerentes ao próprio exercício da profissão docente na vida real, tomando como referências especialmente Theodor Adorno, que define um quadro dos tabus e das ambigüidades referidas ao professor.

Umberto Eco e Dieter Prokop abrem perspectivas de análise para os filmes

⁷ Para DALTON, os professores exaltados nos filmes de Hollywood são tipicamente *outsiders*, o que implica em não serem benquistos por alguns outros professores, que por sua vez são hostilizados pelos alunos, temem os estudantes ou estão ansiosos por dominá-los. O bom professor envolve-se com os estudantes em um nível pessoal, aprende com eles e usualmente não se dá muito bem com os administradores. Algumas vezes esses bons professores tem um agudo senso de humor. Eles também freqüentemente personalizam o currículo para atender as necessidades cotidianas das vidas de seus estudantes. (DALTON, 1996, p. 102)

como produtos culturais, relativizando a desesperança de Adorno.

O texto de Mary Dalton “O Currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora?” ofereceu referências que impulsionaram a pesquisa histórica de alguns aspectos dos períodos de produção dos filmes. Para tanto, procuramos o suporte de historiadores e intelectuais americanos, ingleses, franceses e brasileiros⁸.

A tarefa de estabelecer relações entre o contexto histórico e a produção dos filmes estende-se para os capítulos seguintes, propostos como análises de cada filme em particular. Nos referidos capítulos evidenciam-se as contribuições de uma série de autores que dão suporte a alguns dos aprofundamentos, no que diz respeito à análise filmica.

No sexto e último capítulo a preocupação é de estabelecer os paralelos da construção da imagem pública do professor nas representações cinematográficas com as formas curriculares institucionalizadas em cada período.

⁸ Especialmente: ALLEN, H.C (1968), ARON, R. (1975) COBEN / RATNER (1985) e FICHOU, P (1993).

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CINEMA, A SOCIEDADE E O PROFESSOR NOS EUA (1955-1975)

2.1 O PROFESSOR E O PODER: SUA REPRESENTAÇÃO NOS FILMES

As reflexões contemporâneas sobre educação utilizam uma nomenclatura que inclui termos tais como: “sociedades pedagógicas”, “cidades educadoras”, considerando as várias instâncias envolvidas no processo educacional. Os estudos culturalistas distinguem os influxos plurais que interferem no processo educativo definindo-o como um “vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola.” (PÉREZ GÓMES, 2001, p 17) Tal perspectiva inclui

as propostas da “cultura crítica” (alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas); as determinações da “cultura acadêmica”, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da “cultura social”, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da “cultura institucional”, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da “cultura experiencial”, adquirida individualmente pelo aluno através dos intercâmbios espontâneos com seu meio. (idem, p. 17)

A escola, permeada por todos esses influxos, não deixa de ser, na atualidade, agencia tradicional e específica da seleção, organização e transmissão de conhecimentos sistematizados e práticas acumuladas sobre um conjunto de significados importantes para a formação de novas gerações. No pervagar desse conjunto de influxos na escola, privilegamos os encontros e desencontros da cultura social e institucional tendo como ponto de perspectiva a cultura experiencial de alunos e professores.

Em sua gênese, a escola teve origem nas necessidades da divisão racional do trabalho e sempre acompanhou ou tentou seguir de perto a acumulação dos conhecimentos sociais, organizando-os. Como não se constitui em uma forma de associação espontânea, necessitou e necessita de professores e administradores que atuem como lideranças institucionais no processo de transmissão formal dos conhecimentos, transformando o estágio cultural de cada sociedade em saberes escolares. Instância da superestrutura da sociedade, condicionada pela infra-estrutura,

a organização institucional da educação tem na sala de aula e no professor o elemento central da cultura escolar.

A observação da atribuição de uma série de valores aos personagens dos professores nos filmes produzidos nos Estados Unidos, os papéis e funções que desempenham no sistema escolar, sua orientação nas relações interpessoais e sua participação nos processos de tomada de decisões, norteiam nosso trabalho de pesquisa, sempre tendo como horizonte a representação e a realidade das estruturas de poder de cada período.

Nesse âmbito, a tentativa é de uma análise bidimensional, ao observamos, por um lado, no horizonte educacional, a representação dos intercâmbios espontâneos dos alunos e professores permeados pelos valores sociais hegemônicos que determinam papéis, funções e normas. Por outro lado, se faz necessário indicar que entendemos que o hábito de assistir filmes é por nós considerado como um dos rituais da vida cotidiana, passando, dessa forma, na contemporaneidade, a integrar o “repertório cultural do indivíduo.” (SWIDLER, 1986, p. 273)⁹ O repertório cultural integra assim a cultura experiencial de cada aluno e de cada professor, o que em sua somatória e amalgamento caracterizam cada escola em cada momento como pertencente a uma sociedade em particular.

A produção e a reprodução das imagens cinematográficas nas telas podem perfazer uma direção e um controle social, uma espécie de “filtro do real” (SORLIN, 1994, p. 86 - 100) ou um “sismógrafo sensor especialmente hábil para captar e compreender melhor as oscilações da sociedade e da história” como resume a apresentação do artigo do autor.

O controle e a direção das imagens ao longo de décadas de hegemonia de

⁹ SWIDLER, A. *Culture in Action: Symbols and Strategies*. *American Sociological Review*, v. 51, 1986. Na leitura e tradução do texto de Swidler não estamos observando o sentido mais abrangente de *habitus* das reflexões de BOURDIEU, mas sim aproximado, no sentido de princípio gerador e unificador: uma maneira de ser, um estado habitual e, em particular, predisposição, tendência, propensão ou inclinação, sentido que encontramos na obra do autor. (BOURDIEU, 1983, nota 20 p. 61).

produção de filmes, fez com que Hollywood construísse uma tipicidade¹⁰ de personagens e modelos que habitam os roteiros e as telas, integrados em papéis sociais oficiais ou circulando pelas margens consentidas do *establishment*. Tais personagens têm, ao nosso ver, permitido a continuidade do sucesso dos filmes e por outro lado têm reforçado as características de individualismo e a reprodução das diretrizes principais ou “idéias-força” que, segundo Fichou, formam a base da civilização americana.

Em um panorama mais amplo, que aparece como um grande cenário para estudo específico das questões da imagem do professor retratado nas produções americanas, observamos com maior nitidez algumas diretrizes peculiares que estruturam o regime capitalista e que permeiam a doutrina liberal dos Estados Unidos: “o igualitarismo americano”, a “democracia majoritária”, a “doutrina puritana”, o “imperialismo” e o “isolacionismo”. Tais “idéias-força” ou sínteses teóricas, que em sua diversidade se devem “a personalidade daquele que as concebeu e ao caráter de sua época, (...) comportam elementos que se encontram, quase todos e quase sempre, em cada uma delas. Variam apenas a intensidade, a cor e a direção da iluminação.” (FICHO, 1990, p. 8)

Por sobre a estruturação dessa rede de diretrizes, a indústria cinematográfica, dos anos 30 aos anos 60, desempenhou um importante papel na reformulação do nacionalismo e na vida pública nos Estados Unidos

Críticos de esquerda e de direita afirmam que no passado Hollywood promovia valores tradicionais em acentuado contraste com o presente. Se esse é o caso, porque os guardiões da cultura oficial dos anos vinte aos anos cinquenta frequentemente lançaram cruzadas de censura, percebendo muitos dos filmes de Hollywood como ameaça para os valores familiares e ao próprio americanismo? O que não está suficientemente claro é porque a mídia causa essa controvérsia. Porque a cultura popular da nação enredou-se em debates sobre o significado da “boa” cidadania em termos de sexo, raça e classe? Claramente, toda fúria não diz respeito simplesmente ao “entretenimento”. Alguma coisa está ocorrendo, alguma coisa que conecta Hollywood ao poder político, à autoridade cultural e ao significado de identidade cultural. (MAY, 2000, p. 1- tradução e grifo nosso).

¹⁰ Utilizamos o conceito de “tipicidade” de Umberto Eco, para quem pode ser reconhecida como típica uma personagem que, pela organicidade da narrativa que a produz, adquire uma fisionomia completa, não apenas exterior, mas intelectual e moral. “A personagem artística é significativa e típica quando o autor consegue revelar os múltiplos nexos que coligam os traços individuais de seus heróis aos problemas gerais da época, quando a personagem vive, diante de nós, os problemas gerais de seu tempo, mesmo os mais abstratos, como problemas individualmente seus, que tenham para ela uma importância vital.” (ECO, 1970, capítulo “As Personagens”)

Em seu livro *The Big Tomorrow*, Lary May se opõe aos estudiosos que defendem a paulatina transformação da sociedade americana, ao longo das décadas posteriores aos anos 30, observando-a como mais tolerante e inclusiva nos anos 60. O motivo da inclusão seria a própria redefinição dos contornos de uma sociedade alçada à liderança mundial. Para o autor, contrariamente, os anos 50 representaram um retorno a uma cultura nacional ainda mais intolerante e monolítica no período do pós-guerra e da Guerra Fria do que no período da Presidência de Roosevelt, quando o país era uma nação isolacionista norteadada pelos valores anglo-saxões.

Por sua vez, os autores e diretores de uma nova geração dos anos 50 e 60 (filmes *noir*, filmes críticos e de contra-cultura) refletiram a tensão e a ansiedade criada por tal retrocesso e mostraram, nas entrelinhas de suas criações, um perfil da cultura do pós-guerra.

Acrescentamos um novo elemento de investigação na trilha das afirmações de MAY: a representação do professor na produção cinematográfica americana a partir dos anos 50. Por um lado, pelo motivo do professor significar a própria reprodução da cultura nacional e, por outro, por incorporar em sua imagem uma série de ambigüidades construídas socialmente na história de sua própria prática.

Pesquisadoras americanas (JOSEPH, P. B e BURNAFORD, G. E.), em estudos dos anos 90 sobre imagens dos professores nos Estados Unidos, questionam a respeito do tratamento e da representação dessas imagens em sua sociedade. O que as caricaturas negativas dos professores, divulgadas pela mídia, transmitem para a mentalidade americana? Está evidenciado, para as autoras desses estudos, que os americanos não escolarizam seus filhos para que acreditem no ideal de ser um acadêmico respeitado que cultiva o intelecto. Um bom professor pode significar muito para um estudante emocionalmente, mas a apreciação pelo estímulo intelectual, rotineiramente, não encontra eco nas expectativas dos contribuintes (comunidade) com relação aos professores. Segundo as pesquisadoras, não existem expectativas a respeito do professor como intelectual:

Os professores podem não ter refletido a respeito de como os administradores pais, membros da comunidade e a mídia os configuram, não pelo motivo de quem são, mas devido a memórias pessoais ou estereótipos de consistentes comportamentos culturais que permanecem inquestionáveis e imutáveis. Frequentemente, esses sentimentos pessoais a respeito do que significa ser um professor persistem a despeito de experiências contraditórias. (JOSEPH / BURNAFORD, 1994, p. 7, tradução da autora)

As autoras incluem, no escopo desse imaginário sobre o professor, os romances, a televisão e o cinema como forças que interferem na sensibilidade popular. O não visto torna-se mais acessível; podem os professores então observar a reação de outros e estabelecer um diálogo com os modelos, nos quais procuram o significado de ensinar.

Seriam os professores estimados e recompensados na sociedade americana?

Teria o professor, esse personagem central da reprodução cultural de uma sociedade e “que teve reconhecida sua autoridade dentro do espaço escolar e da comunidade”, como futuro, uma trajetória para o anonimato da “função de vendedor de conhecimentos?” (ADORNO, 1995, p. 105) e ainda mais, de vendedor de uma mercadoria desinteressante e defasada de atualidade, ou de informações generalizadas, assemelhadas às dos meios de comunicação de massa? Que representatividade teria tal personagem na sociedade capitalista?

ADORNO afirma, em suas reflexões sobre o magistério, que mesmo não sendo pedagogo e não tendo dados empíricos de estudos de caso, gostaria de tornar visíveis suas observações sobre as dimensões da aversão contra a profissão do magistério na Alemanha. No mesmo texto faz observações sobre o professor da sociedade americana.

Para ele, a aversão ao magistério representaria um papel não muito manifesto e, por esse motivo, talvez mais importante. Em primeiro lugar, observa que entre os melhores estudantes ele teria encontrado o maior grau de aversão e entre os motivos, destaca a antipatia contra as regulamentações legais, assim como o motivo material da representação do magistério como “profissão de fome”.

Tal aversão abrangeria ainda e principalmente, motivações subjetivas e inconscientes as quais ele denomina “tabus”, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, mesmo tendo perdido sua base, persistem teimosamente e por sua

vez tornam-se forças atuantes na realidade, tornam-se forças reais. Aponta o autor, para a quase inexistência de estudos da sociologia acadêmica e mesmo pesquisas da área de educação a esse respeito, apesar das evidentes diferenças de prestígio, (na Alemanha) entre professores do ensino fundamental e médio e os professores universitários.

Uma análise crítica sobre a situação dos professores nos Estados Unidos dos anos 50 e 60 revela:

É quase universalmente reconhecido pela crítica contemporânea que os professores americanos não são bem recompensados nem considerados (...) Referências a essa situação aparecem freqüentemente na imprensa. Um dia o público fica sabendo que uma cidade de Michigan paga, por ano, aos seus mestres 400 dólares menos do que aos coletores de lixo; noutro, que um grupo de professores da Flórida, descobrindo que o governador paga \$ 3.600 ao seu cozinheiro, escreve para denunciar que tal cozinheiro ganha mais do que muitos deles, de formação superior (...) O status do magistério como profissão neste país é mais baixo do que em qualquer outro lugar e ainda muito mais baixo em comparação com outras profissões no próprio Estados Unidos. (HOFSTADTER, 1967, p. 390)

A origem das ambigüidades com relação ao professor estaria na discrepância entre sua posição no plano material e sua pretensão intelectual pelo *status* e pela importância que, no plano ideológico, lhe cabem.

Os filmes analisados traduzem alguns impactos causados por tais ambigüidades. Em **Herdeiros do Vento** (1960), o professor Cates acaba preso por ensinar uma teoria científica; Marck Thackeray, personagem de **Ao Mestre com Carinho** (1966), desapontado com o desempenho de sua classe, envia solicitações de emprego dentro de sua área de graduação, a engenharia; no filme **Conrack** (1973), o professor é sumariamente demitido¹¹. Observe-se que entre as situações representadas figuram enredos baseados em histórias reais, ou roteiros inspirados nos problemas próprios do contexto social de cada período, que os filmes pretendem registrar, ou explorar.

Observamos que a aceitação da autoridade de um poder “sem armas” dos mestres, em uma sociedade que presencia a diluição gradativa dos postos hierárquicos,

¹¹ No filme *Teacher's* (A Escola da Desordem), de 1979, o professor representado pelo ator Nick Nolte diz ser piloto para impressionar uma namorada, além de questionar freqüentemente seu papel de professor com os colegas. Mr. Holland, professor de música no filme *Mr. Holland Opus* (Meu Adorável Professor) precisa sustentar a família com o emprego na escola, mas sonha compor uma sinfonia e apresentá-la com uma grande orquestra.

é conflituosa. Os antigos papéis de responsabilidade dissolvem-se e são substituídos por papéis de responsabilidade fictícia. A dissolução da autoridade hierárquica proporciona, especialmente em ambientes escolares encarregados da socialização e da formação, a inquietação e o aparecimento das emoções elementares que impelem à transgressão, a provas e experimentações, às tentativas de tocar o intocável.

O “ressentimento do guerreiro”, de Adorno, revela-se numa certa admiração combinada com desprezo pelos que não portam armas.

O menosprezo ao professor - pelo menos na Alemanha, talvez nos países anglo-saxões e com certeza na Inglaterra - pode ser caracterizado como ressentimento do guerreiro, que por permanente mecanismo de identificação acaba por impregnar o povo como um todo. É comum que as crianças tenham uma forte inclinação a se verem como pequenos soldados, como hoje se costuma dizer; lembro-me de como gostam de se vestir como *cowboys*, que alegria lhes dá correrem de um lado para outro com suas armas (...) Todo o complexo da força física, altamente ambivalente e afetivamente carregado num mundo em que atuam diretamente apenas nas situações-limite bem conhecidas, desempenha aqui um papel decisivo. (ADORNO, 1992, p. 2)¹²

O professor Thackeray, de **Ao Mestre com Carinho** é forçado a lutar boxe com o aluno líder da classe. Derrotado, o aluno constata: “o tição é forte!”¹³ expondo uma reação que se compõe de um misto de admiração, respeito e preconceito. O professor é forte, porém não é guerreiro.

Por outro lado, o “espírito subalterno”, apontado como mais um tabu, herdado das sociedades tradicionais, teria suas raízes no “pedagogo visto como escravo professor de Roma”, o escriba egípcio ou o monge copista do feudalismo europeu.

Aqui talvez ressoem antigas lembranças do tempo em que os professores eram escravos. O intelecto estava separado da força física. É verdade que sempre teve certa função no governo da sociedade, mas tornava-se suspeito nos momentos em que a velha superioridade da força física assumia sua posição na divisão do trabalho. Esse passado imemorial se repete constantemente. (idem ADORNO, 1992, p. 2)

¹² A tradução do texto de Adorno: “Tabus a Respeito do Professor”, é de Newton Ramos de Oliveira e de circulação interna da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Usamos também a tradução de Wolfgang Leo Maar, publicada pela Paz e Terra em 1995, com o título: “Tabus Acerca do Magistério”.

¹³ Em “Sementes da Violência” (*Blackboard Jungle*, 1955) o professor e seu colega são agredidos na rua por alunos mascarados, e depois na sala de aula. Uma coleção de discos raros de um professor é destruída... Também no filme “A Escola da Desordem” (*Teacher's*, 1984) um professor tem sua mesa roubada e é mordido na mão por um aluno drogado, sem resistência.

Em sua raiz, a palavra pedagogia orienta para a internalização de conceitos tais como “direção”, “proteção” e “cuidados” para com os outros. Nesse sentido, a proteção autoritária é contraditória.

O poder moral sobre a comunidade, configurada na sala de aula, se enraíza nos arcaicos tabus de “monge feiticeiro, curandeiro ou cacique”, sacrificado aos deuses no caso de fracasso da proteção aos demais. Tendo conhecimentos ou poderes, o professor “tanto pode usufruir honrarias quanto pode ser sacrificado em determinadas situações” (ADORNO, 1995, p. 103). Desemprego, indignação e prisão são reais, e a fragilidade frente aos tabus que levam a graves conseqüências pode ser aplicada ao caso do professor do filme **Conrack**, assim como ao do professor Cates em **Herdeiros do Vento**.

No caso dos filmes sobre professores nos Estados Unidos somam-se, aos tabus já considerados, as características de um moralismo puritano que tornaria aderentes às figuras dos professores e professoras os resquícios das exigências de castidade. Em seu artigo *Teachers in the Movies* (Os Professores nos filmes) o escritor Rob Edelman salienta que

os professores têm aparecido nos celulóides de todas as maneiras concebíveis. Eles têm sido mestres-escola nos antigos *westerns* (...) nos filmes de *cowboys*; mulheres solteiras são também professoras (tradução: virgens) ou dançam no salão da cidade (tradução: prostitutas). Eles são figuras autoritárias, homens altos magros e puritanos, as mulheres baixas gordas e puritanas... (EDELMAN, 1983, p. 26).

Nos filmes analisados entre os anos 50 e meados dos anos 70, de uma maneira geral, não existe ênfase nos relacionamentos amorosos dos professores¹⁴. Miss Dove desfaz o compromisso de casamento para cumprir seu papel de professora e não sair da cidade. O professor Cates, de **Herdeiros do Vento**, é namorado da filha do severo pastor. Thackeray, de **Ao Mestre com Carinho**, é atentamente policiado pelas alunas

¹⁴ Eliane Marta Teixeira Lopes analisa um filme de William Wyler (1961), *The Children's hour*, traduzido no Brasil para “Infâmia”, excepcionalmente tratando do aspecto da sexualidade, porém para negá-la. O que está em questão é a maledicência, a infâmia gerada pelas próprias alunas. “No filme, duas professoras (Audrey Hepburn e Shirley MacLaine) têm suas vidas destruídas quando uma maldosa criança (Mary) erroneamente as acusa de serem lésbicas. A questão é levada ao tribunal, as professoras perdem a ação; uma delas, Karen, desmancha o noivado e a outra, Martha, suicida-se.” (Texto enviado pela autora, via internet, em 9 de novembro de 2002)

quando conversa com sua colega de trabalho que é solteira. **Conrack** é solitário na ilha, mas atentamente observado pela diretora negra da escola.

O professor no papel de pai(mãe) assexuado conforma um moralismo puritano americano, observado como um reverso do filme **O Anjo Azul**, o qual, mesmo com teor moralista, expõe o professor aos olhos do público como submisso e destruído pela paixão¹⁵.

Devemos considerar que, nos anos 20 e 30, “O celibato pedagógico e a maternidade pedagógica estiveram por muito tempo (e ainda na década de 50) no centro das prescrições oferecidas, em geral por homens, para o sucesso da tarefa” (LOPES, 2000, p. 3). A tarefa indicada pela autora é a do magistério e ela frisa a delegação gradativa de tal atividade às mulheres, o que podemos confirmar por meio de consultas em outras fontes¹⁶.

Tratando ainda das mudanças estruturais mais amplas que afetam os professores, ADORNO afirma:

“Tal como há muito ocorre nos Estados Unidos, onde processos como este acontecem de modo mais drástico do que na Alemanha, o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material” (ADORNO, 1995, p. 105).

Com relação à função disciplinar, julgamos que o autor atinge realmente o

¹⁵ *Der Blaue Angel* (*O Anjo Azul*, de 1930), dirigido por Josef Von Sternberg. Filme clássico do cinema alemão, com Marlene Dietrich, que narra a decadência de um professor, quando se apaixona por uma fria e calculista cantora de cabaré. “Um dos mais profundos estudos sobre a degradação humana.” (HARBACH, 2000, p. 35)

¹⁶ HOFSTADTER faz referências a um compromisso imposto aos professores de uma comunidade sulina dos Estados Unidos em 1927, que estabelecia entre outras coisas: “Prometo não me apaixonar, não contrair noivado ou matrimônio secretamente.” Frisa o autor, que por volta desse período, as atividades do magistério já incluía uma grande parcela feminina, pelo fato de aceitarem menores salários e por apresentarem conduta mais adequada à profissão. (*Antiintellectualismo nos Estados Unidos*, p. 402). No Brasil, na I Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação, em 1927, o parecer que rejeita a formação de uma Escola Superior Feminina, assinado por dez pareceristas, inclusive por mulheres, reza: “Muito mais fulgente do que o pomposo título de bacharel das ciências, o diadema da maternidade deve resplandecer na frente veneranda da mulher brasileira. Esta soube formar nestes quatro séculos de existência que já conta o Brasil e, sobretudo, nestes últimos vinte lustros de independência política, o caráter de aço dos grandes brasileiros, digamos do povo brasileiro.” (FERREIRA, S. C, 1988, p. 191 - 198) Além dessa rejeição, encontramos nessa Conferência mais duas teses que defendem diretamente o celibato pedagógico feminino e outra que propõe o magistério feminino obrigatório decorrente do direito de voto.

ponto nevrálgico da questão das ambigüidades sobre a figura do professor: a imagem arcaica do professor que remete a aquele que aplica castigos “não é *'fair'* (claro, justo, imparcial), não é jogo limpo.” Os filmes procuram dar ênfase à abrangência e aos limites da autoridade do professor, que só margeiam e forçam tais limites quando impulsionados a favor dos alunos e referenciados por sua própria perspectiva ética.

A utilização do poder da palavra, pode não parecer “*fair*” pois professor ou professora argumentam habitualmente por mais tempo, sem oportunidade de contestação, o que oferece uma desproporcionalidade de autoridade que dificilmente o professor(a) consegue abrir mão.

Mas, de um certo modo não é somente a profissão do magistério que impele o professor a *unfairness*: o fato de saber mais, ter vantagem e não poder negá-la. Ele também é impelido nessa direção pela sociedade, e isto me parece mais profundo. A sociedade permanece baseada na força física, por mais remota que seja essa possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física. **Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada aos delegados.** (ADORNO, 1995, p. 106 – grifos nossos)

Os autores que situam a escola no âmbito das instituições que fazem uso da “violência simbólica”¹⁷ indicam a utilização de “sistemas de representação” e não a força física, para a manutenção das relações de força. Mas, para exercer com eficiência o seu papel, a escola precisa aparecer como autônoma dessas relações de força dissimulando-as.

No caso dos filmes **Ao Mestre com Carinho** e **Conrack**, mesmo com a metodologia de ensino orientada, de algum modo para os princípios “progressistas” ou

¹⁷ Entre esses autores: Pierre BOURDIEU & Jean Claude PASSERON. “A Reprodução”; elementos para uma teoria do sistema de ensino (1970), Louis ALTHUSSER, “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado” (1970), BAUDELLOT e ESTABLET, “A Escola Capitalista na França” (1971).

escolanovistas¹⁸, é de se observar que a força física está presente, não de forma autoritária, mas em função da necessidade de afirmação da autoridade do papel social dos professores, também e ainda por meio da superioridade da força ou resistência: nos filmes analisados, dois professores, fortes e saudáveis, se vêem forçados a entrar em confronto com os alunos, seja na luta de boxe (Thackeray), ou no jogo de beisebol (Conrack)¹⁹, firmando, por meio de tal atitude, indesejável para eles, a masculinidade, o poder e principalmente, uma forma de autoridade sobre os alunos²⁰.

Acreditamos que por meio da tentativa de síntese de algumas idéias centrais do texto de Adorno, pudemos explicitar a atualidade das discussões sobre o tema em estudo e direcionar o leitor para as possibilidades de exemplificações e paralelos possíveis de se estabelecer com as várias abordagens dos filmes que nos servem como fonte de pesquisa.

Apesar das dificuldades com relação aos seus “mestres-escola” e preceptores²¹, desde o período colonial, a sociedade americana apresentava-se, até os anos 20, “notoriamente aberta e a fé democrática animava as esperanças” (FICHOU, 1990, p. 45) de que existisse realmente um lugar para cada um na sociedade. O sistema

¹⁸ Especialmente os princípios de John Dewey, filósofo e educador americano (1859-1952) caracterizam o que nos Estados Unidos foi denominado movimento da Escola Progressista, e no Brasil de Escola Nova. “Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia(...) achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências de crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudos.” (SILVA, 2002, p. 23)

¹⁹ Cabe lembrar também que a resolução do filme “Sementes da Violência” (Blackboard Jungle) ocorre com o enfrentamento do professor com a *gang* violenta da classe e o apoio dos outros alunos.

²⁰ “A ação pedagógica é a imposição da cultura (arbitrária) de um grupo ou de uma classe a outros grupos ou outras classes, por meio de um poder arbitrário, mas um poder que tende a ser reconhecido como legítimo: é por isso que os autores dizem que a ação pedagógica implica uma autoridade pedagógica.” (Luiz Antonio CUNHA. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. “Educação e Sociedade” n° 4. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 86).

²¹ Em 1776, o *Maryland Journal* anunciava que um navio acabara de chegar a Baltimore, vindo de Belfast e Cork, e enumerava, entre outros produtos que ele trazia para venda “vários artigos irlandeses, entre os quais mestres-escolas, carne de porco e batatas.” Mais ou menos na mesma época, os jornais de Connecticut publicaram um anúncio oferecendo recompensa pela captura de um fugitivo, descrito como “um mestre-escola, de pele clara, cabelos curtos. Está bastante atacado de sarna e com as pernas machucadas.” (HOFSTADTER, 1967, p. 392)

educacional era visto com otimismo, como rota para a integração social e o progresso pessoal.

Nas primeiras décadas do século XX, Carnegie (1835-1919) e Rockefeller (1839-1937)²² distribuíram em seus discursos e escritos “as receitas de seu sucesso” e a idéia de que as possibilidades “estavam abertas a todos”, inclusive as de chegar à Casa Branca e ocupar o mais alto cargo do país. O itinerário fantástico de Harry Truman podia servir de exemplo: pois “foi sucessivamente vendedor, bancário, agricultor, pianista, oficial, juiz e senador, antes de tornar-se presidente”. O professor, integrado ao otimismo com relação ao processo educacional (que por sua vez já vinha sendo orientado para a integração social e profissional)²³, também é, naquele momento, seu representante otimista em termos culturais.

Se ADORNO instigou as reflexões, arrolando, como ponto de partida, as ambigüidades acerca do professor, PROKOP pareceu oferecer um contraponto, permitindo entrever o fio na meada, que alinhamos em nossa investigação, na hipótese tácita da resistência em assistir a transformação do professor em vendedor de conhecimentos.

²² Carnegie, Andrew (1835-1919) empresário e filantropo. Sua trajetória é a de um pobre imigrante escocês que se tornou um dos homens mais ricos do mundo. Em 1899 ele estabeleceu a *Carnegie Steel Corporation* comprando muitas empresas de aço menores. A greve em sua propriedade na Pennsylvania em 1899 tornou-se uma das mais sangrentas disputas trabalhistas da história americana. Em razão utilização de guardas e até da milícia estadual contra os trabalhadores, Em 1901 sua empresa tornou-se uma das maiores companhias de aço do mundo e juntou-se à *U. S. Steel Corporation*. Carnegie escreveu *The Gospel of Wealth* (O Evangelho da Riqueza, 1889) e sua autobiografia em 1920. Usou sua grande fortuna para criar cerca de duas mil e quinhentas bibliotecas nos Estados Unidos e contribuiu generosamente para a educação pública americana. Estabeleceu a *Carnegie Endowment for World Peace* em 1910. Rockefeller, John D. (1839 - 1937). Homem de negócios e filantropo. Fundou a *Standart Oil Company* em 1870, iniciando o monopólio das companhias de óleo. Retirou-se dos negócios em 1897, mas permaneceu com o título de presidente da *Standart Oil* até que ela foi dissolvida em 1911. Devotou o resto de sua vida à filantropia, criando o Instituto Rockefeller de pesquisa médica, a Fundação Rockefeller e bolsas para a educação, destinando para esses órgãos durante a sua vida, acerca de quinhentos e cinquenta milhões de dólares (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 334).

²³ *Land Grant Colleges*, estabelecimentos de ensino superior, orientados para a formação profissional, sobretudo agrícola. (FICHOU, 1990, p.5)

Para DIETER PROKOP²⁴, tanto os filmes quanto os outros produtos da cultura de massa não exercem nenhum efeito de sugestão, mas sim de “fascinação”. Nesse sentido, o autor oferece uma abertura para as possibilidades de análise dos filmes, relativizando o enquadramento da produção cinematográfica nos contornos rígidos da negatividade da indústria cultural. Na forma de fascinação, a atenção está fixada, mas o ego continua desperto e o espectador não é manipulado pelo respectivo objeto. Também ECO (1970, p. 26) já teria apontado para as possibilidades de uma “reação ativa e crítica do espectador seja através de um movimento de revolta, uma hipótese operativa e mesmo um juízo”.

PROKOP analisa os vários sentidos do conceito de fascinação, constatando que “nem sempre as coisas que fascinam são verdadeiras, belas e boas no sentido da estética clássica” (1986, p. 150). Há a fascinação pelo poder, pelo *status*, pela submissão sexual, pela irresponsabilidade, pelo novo. Nessa aproximação “fascinada”, ao mesmo tempo, surge o medo de não poder (querer) acompanhar ou cumprir as normas ou tendências transmitidas.

Ao nosso ver, PROKOP revela a essência da idéia de fascinação, quando escreve sobre o prazer do espectador em jogar com a fronteira entre “a realidade de superfície e a realidade secreta e sutil, sem ultrapassá-la”. O interesse pelo “atrás do palco”, pelo “atrás da notícia” e principalmente, a possibilidade de uma ligeira ruptura com o mundo rotineiro, mesmo que essa ruptura seja apenas aparente ou compensatória, constitui essa fascinação que aparece, entretanto, somente quando o indivíduo necessita dessa sensação, dessa ruptura.

Nesse aspecto, observamos uma diferenciação com relação aos noticiários, seriados, programas de auditório e os filmes, sejam eles reproduzidos em vídeos, ou quando são apenas retransmitidos na programação da televisão. Nas salas de cinema ou com a utilização de vídeos e da televisão, os indivíduos deixam mais clara a intencionalidade da ruptura com a realidade, preparando-se com uma série de recursos, quais sejam os de diminuir as luzes ou de preparar um lanche, caracterizando um ritual

²⁴ PROKOP, Dieter. *Faszination und Langeweile* (Fascinação e Tédio na Comunicação: Produtos de Monopólio e Consciência). In Dieter Prokop – Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1986.

que antecede a necessidade de, por algum tempo, mergulhar na fascinação proporcionada pelas imagens que virão a seguir.

As imagens das situações bem sucedidas proporcionam uma sensação de rompimento com os problemas do dia a dia. A transgressão de algumas normas e a transformação do currículo estabelecido efetivada pelos professores nos filmes e os riscos que correm para estabelecer um vínculo pessoal com os alunos, nos filmes dirigidos às questões educacionais, por exemplo, também fascina. Entretanto, estariam estes professores e professoras de Hollywood apenas trabalhando “para tornar mais fáceis, para seus (suas) estudantes, a transição entre a escola e o mundo fora das paredes da sala de aula?” Os professores estariam “envolvidos em transformações que possam recriar radicalmente as escolas e outras instituições sociais como agências devotadas ao desenvolvimento da justiça?” (DALTON, 1996, p. 118)²⁵

Encontramos convergências, com diferenciações muito sutis, nas explicações de PROKOP e JAMESON quando esse último explica, com relação às sociedades contemporâneas, um estágio indiferenciado, difuso e automático da comunicação em geral, que criaria a “libido escópica”, a erotização do olhar, que formaria um amálgama dos diferentes ímpetos de poder e de desejo, fixando-os em representações visuais. Nesse desvio da libido, o desejo se restringiria à superfície do visível, ou seja, à imagem, desvinculando-se de qualquer interesse relativo à substância do real. “Consumimos menos a coisa em si que sua idéia abstrata, aberta a todos os investimentos libidinais engenhosamente reunidos para nós pela propaganda.” (JAMESON, 1995, p. 12)

Para PROKOP, como outro lado da moeda da fascinação (pelo que entendemos, normal e necessária como forma de distensão, informação e satisfação, que na sua somatória pode servir como a própria definição de entretenimento nas sociedades contemporâneas) existe a possibilidade do tédio.

²⁵ O texto de Mary Dalton, professora do Departamento de *Speech Communication* da *Wake Forest University* “O Currículo de Hollywood: quem é o ‘bom’ professor, quem é a ‘boa’ professora?” publicado na revista “Educação e Realidade” em 1966, foi o único texto de referência encontrado em português, sobre a análise de filmes americanos sobre professores.

Muitos produtos culturais, por não se aprofundarem em seu objeto, acabam por entediar o público. Mais particularmente a televisão, (por consequência a programação repetitiva que ela veicula), acaba por apresentar uma ambivalência por ser vivida, de um lado como algo que distrai, por outro, como representação do perigo de ser absorvido, de perder tempo, sem, contudo o espectador conseguir livrar-se do hábito, da comodidade, da distensão... do tédio.

Tal necessidade de desligamento da rotina, do impulso de alienação pelo entretenimento, pode ser considerada mais radicalmente, como consequência do “enfraquecimento das primeiras relações familiares objetivas, nas sociedades complexas, assim como pelo anonimato das funções no trabalho e a impossibilidade de identificação das autoridades condutoras dessas funções, nas sociedades industriais contemporâneas.” (MITSCHERLICH, 1996, p. 304 - 311)

A observação do efeito da comunicação de massa apenas em um público pré-disponível relativiza a tendência, especialmente no cinema, dos novos gêneros se transformarem em subgêneros estereotipados: “Há nos produtos de monopólio estereótipos, valores modais de fantasia e signos, mas a consciência real dos receptores não fica absorvida por eles.” (PROKOP, 1986, p. 169)

Mesmo assim, a recepção dos produtos culturais é, em certo sentido, efetiva e a reprodução de valores se faz com a escolha de pessoas que personifiquem a estrutura modelar de uma tendência. Essa estrutura modelar tem sido uma constante dos personagens que representam os professores nos filmes. Geralmente essas pessoas escolhidas como modelos

São cooperativas, dispostas a aprender e sem preconceitos. Seu psiquismo é completo em relação a tudo, e naturalmente elas tem que lutar contra os “preconceitos” e o desconhecimento de seu ambiente, sendo que “lutar” é, em geral, uma insistência obstinada na norma de não ter preconceito. Em geral, porém, elas discutem com seu ambiente somente até o ponto - e aí elas são inexoráveis - em que todos os outros, os “preconceituosos” os “não razoáveis” sejam da mesma forma harmônica e racional integrados (ou eliminados). Este modelo, que normalmente não faz distinção mais profunda entre a “teimosia iluminada” e o comportamento democrático e que se preocupa mais com a construção do valor de fantasia da “modernidade” reveste-se então de todos os signos do real. (PROKOP, 1986, p.160)

Entretanto, talvez por ter roteiro auto biográfico adaptado, um desses filmes (Conrack), não faz a integração de “todos os preconceituosos ou não razoáveis”, como denuncia o autor quando da análise das pessoas utilizadas como “modelos de reprodução de valores”, e a eliminação ocorre com o próprio personagem modelo, que sai de cena, derrotado.

Alongamos as citações de Prokop, na medida em que se revelam centrais na construção ou reprodução dos personagens professores dos filmes analisados, escolhidos como modelos e utilizados habitualmente como mediadores de situações sociais contraditórias.

DALTON, que analisa longas metragens americanas e supostamente, como nós, também carrega a expectativa de atitudes mais revolucionárias nos modelos, estabelece alguns paradigmas a respeito dos professores dos filmes, quais sejam: são envolvidos com os alunos; fazem algum tipo de “quebra de regras”; aprendem com os alunos; confrontam os administradores; personalizam o currículo. Entretanto, a autora chega a expressar-se da seguinte forma sobre o conjunto de personagens analisados: “os professores jogam-se nessas águas, mas não nadam.” Supomos que as águas sejam as da mudança, da transformação, da purificação, todavia chamamos a atenção para a impossibilidade da educação perpetrar modificações e transformações que não tenham suporte no contexto sócio político econômico.

Em sua visão de cultura, SWIDLER refere-se a “veículos simbólicos de significados incluindo crenças, práticas rituais, formas de arte e cerimônias, da mesma forma que práticas culturais informais como linguagem, focos, histórias e rituais da vida cotidiana.” O modelo alternativo de análise cultural proposto “assume que a cultura modela a ação por fornecer fins ou valores na direção em que a ação é dirigida, então fazendo dos valores o central elemento causal da cultura.” (1986, p. 273)

O repertório dos filmes nos parece pouco estudado, e até mesmo considerado, na educação, de um modo geral. Existem críticas de defasagem nos Estados Unidos, quanto a “alfabetização cinematográfica na escolarização em todos os níveis.”

(GIANETTI, 1999, p.VII) Considerando levantamentos estatísticos específicos²⁶, o autor aponta para uma média familiar de espectadores de televisão de sete horas por dia e define tal modo de observação como constante (e geralmente) acrítica e passiva (idem).

Para sublinhar a importância com que observamos o referido hábito ou prática social, valemo-nos das afirmações que se originam dos anos 60 :

Dizemos que o cinema influencia o traje, os costumes, a maneira de pensar e de amar, as maneiras de ser. O homem atual é aquilo que o cinema quer que ele seja. Mas, a que cinema nos referimos? Àquele que não se propõe nenhuma dessas coisas, mas apenas e simplesmente a diversão. É este cinema que engloba oitenta por cento dos filmes produzidos, aquele que é visto por oitenta por cento dos espectadores e aquele que dia a dia, insensivelmente vai formando (ou deformando) a humanidade. Na trama intrascendente, uma simples palavra, um gesto, um silêncio, podem abrir uma brecha que deixe passar os verdadeiros problemas. (ESCUADERO, 1961, p. 17)

Mesmo que o autor, estudioso do cinema, tenha radicalizado a má influência, não podemos contestar que os filmes trazem, de alguma forma, a representação de imagens analógicas, que buscam a verosimilidade, alinhavadas, pelas personagens, em um “enredo, em um roteiro, em uma estória.” (SORLIN, 1994, p. 83 - 100) que contém, mesmo que de forma encoberta, uma concepção de vida e que em última análise, acabam, os filmes, por “propor mitos de auto-realização, heróis modelos.” (MORIN, 1997, p. 90 - 91)

Observando os heróis modelos dos filmes, entendemos que a vulnerabilidade que apresentam deve-se, em grande parte, à qualidade da autoridade que compete aos professores, apenas implícita e dependente de constante reconhecimento por parte dos alunos, comunidade e dos superiores administrativos. As dificuldades dos alunos e o fracasso do processo de ensino habitualmente e corriqueiramente implicam em questionamentos sobre a competência do professor. Raramente é considerada a totalidade dos fatores contextuais.

Thackeray, em **Ao Mestre com Carinho**, é reconhecido por fazer com que os alunos superem os já diluídos, porém presentes ritos de iniciação social da

²⁶ GIANNETTI, L. em *Understanding Movies*, pesquisa *The Television and Video Almanac* para o levantamento dos dados.

adolescência e façam, da melhor maneira possível, a passagem (conforme expressam as próprias alunas), dos lápis para os perfumes²⁷.

Assim o “Mestre” deixa, de certa forma, de ser vendedor de uma mercadoria abstrata, mas coloca sob risco a qualidade do conteúdo do ensino pelo qual seria responsável. Pelo senso ético do qual é dotado o personagem no enredo, a cortesia, a higiene, auto disciplina, a auto estima e a perseverança deveriam ser desenvolvidas nos alunos, para que os mesmos pudessem superar as carências e a aprendizagem ocorresse.

No entanto, tal tipo de trabalho necessita de agentes excepcionalmente seguros, convictos da validade do sistema.

Por outro ângulo, em uma sociedade fundada sobre diretrizes individualistas, ocorre a necessidade de constante afirmação, pelos indivíduos, das exigências intrínsecas à formação dos traços do caráter individual. Nos Estados Unidos, principalmente os traços de: adaptabilidade, diligência, pragmatismo, eficiência, otimismo, ardor no trabalho, flexibilidade e energia. (FICHO, 1990, p. 25) Nos filmes analisados, todos os professores se empenham com ardor no seu trabalho, são diligentes em suas tarefas, em casa e na escola. Miss Dove é impecável a ponto de seu ex-aluno policial, achar que são bolinhos especiais os pãezinhos com manteiga, que ela lhe serve com o chá. Thackeray mantém seu pequeno apartamento com perfeição: passa suas roupas, faz suas compras e parece sempre ter acabado de sair do banho. Conrack conserta o banheiro da casa onde está morando na ilha e borda uma almofada em seus horários de descanso.

Soluções sempre são encontradas com praticidade e eficiência pelos professores de Hollywood. Entretanto, como perseguir tais aspirações atávicas, sob os ideais sociais de liberdade da sociedade americana, em face da atrofia das tradições de auto-suficiência?

O professor, tendo como papel a mediação na transmissão dos valores sociais, sofre mais diretamente as contradições dos ideais de auto realização sob a pressão da

²⁷ A música tema do filme tem como terceira frase: *But how do you thank someone who has taken you from crayons to perfums. It isn't easy but I'll try* (mas como agradecer a alguém que te levou dos lápis para os perfumes. Isso não é fácil, mas eu vou tentar).

realidade assentada no poder? Os filmes têm apresentado tal dilema. Drogas, marginalidade, carências de todos os tipos que pressionam e angustiam os professores.

Para DALTON, nos filmes “os professores perdem, ou chegam perto de perder, seus empregos, pelos seus métodos não ortodoxos e sua relutância em se submeter ao controle dos supervisores.” A autora utiliza o exemplo de um filme de 1990, *Lean on me* (Meu-Mestre, Minha Vida) no qual a atitude do professor Joe Clark é significativa. Ele volta depois de vinte anos, como diretor, para salvar a escola pública na qual já lecionara (com métodos escolanovistas), agora dominada por grupos de venda de drogas e pela violência. “Joe Clark não teria nunca tolerado a brutalidade do diretor Joe Clark e o diretor Joe Clark não teria tolerado o espírito livre do professor Joe Clark.” (DALTON, 1996, p. 106)

A crueza do contraste dos papéis do professor e do diretor pode constituir-se em bom exemplo, entretanto, do nosso ponto de vista a autora esquece de considerar o contexto. Acreditamos que até o início dos anos 70, ainda era possível que diretor e professor agissem da mesma maneira. Nos anos 90, o Diretor enfrenta *gangs* de tráfico de drogas dentro da escola com dois guarda-costas armados, expulsa os envolvidos e acorrenta as portas para que esses elementos não pudessem mais entrar, mesmo contra as ordens da polícia e dos bombeiros.

A situação de anomia social se reflete na escola, na carência de uma direção que o personagem de Joe Clark busca retomar desesperadamente, usando para tanto a sua autoridade, no limite próximo do autoritarismo, buscando envolver e convencer os outros professores, os pais e a comunidade na sua utopia: a possibilidade de reabilitar a escola. O interessante é que seu discurso para convencer os pais e a comunidade de seus métodos radicais é assemelhado na entonação, nos gestos e no ritmo aos discursos dos pastores fundamentalistas. E a platéia se envolve, como que hipnotizada por sua “pregação”.

Obviamente, o diretor acaba preso e é retirado da cadeia graças a intervenção dos advogados, dos colegas professores e dos bons alunos. No referido filme uma aluna faz um discurso, em frente ao local onde o “professor diretor” está detido, afirmando ser ele o “único pai que ela jamais teve”. Podemos supor que tal

manifestação tenha ocorrido, na medida em que o diretor tenha exercido uma direção firme sobre a conduta da aluna e tenha assumido sua proteção frente à violência (que pretendia deixar do lado de fora da escola) e que a referida substituição do pai pelo professor seja freqüente na vida escolar real.

O grande paradoxo que encontramos para a observação dos filmes sobre professores hoje, é próprio do ponto de referência da realidade da educação institucionalizada contemporânea, que vê diluídos os padrões tradicionais de coesão social, mantendo as escolas como instituições tradicionais de um meio não mais estruturado pela autoridade hierárquica e que funciona, contraditoriamente sob administração e regras hierárquicas.

As questões levantadas por DALTON podem ser observadas na representação dos professores que, de um modo geral são confrontados com o dilema já enunciado. Assim, são esses os professores que são definidos pela autora “como aqueles que compartilham de um conjunto de características consistentemente encontradas nos filmes, características que atravessam os tradicionais gêneros e se mantêm intactas além das épocas estudadas.” (DALTON, 1996, p. 96).

A autora identifica, com base em Huebner²⁸, três quadros de valores que se relacionam diretamente com a construção dos “bons professores” e as “boas professoras” nos filmes: valores éticos, estéticos e políticos.²⁹

Na referida análise, o “bom” professor pode ser visto como um *outsider* da sociedade americana, “como um tipo situado fora do grupo convencional”. Suas características são as de estar envolvido com os estudantes, de aprender com os alunos, de muitas vezes manter relações antagônicas com os administradores e de organizar, de alguma maneira, um currículo personalizado.

²⁸HUEBNER, Dwayne *Curricular language and classroom meanings* (Linguagem Curricular e seus Significados em Sala de Aula, 217 - 235) In: PINAR, William *Curriculum Theorizing: the reconceptualists* (Teoria do Currículo: os Reconceptualistas, 1975) O ensaio de HUEBNER, que integra o livro de PINAR, identifica cinco quadros de valores do pensamento curricular: técnico, científico, estético, político e ético.

²⁹ Sobre esses valores e algumas características assemelhadas entre os professores, o artigo da autora mencionada analisa vinte e seis filmes distribuídos em larga escala para as platéias americanas, o mais antigo datado de 1936: *These Three*, de William Wyler, e o mais recente, de 1993, *The Man Without a Face* (O Homem Sem Face), de Mel Gibson.

Na leitura do texto “O Currículo de Hollywood”, entendemos que a autora trabalha com pressupostos reconceptualistas³⁰, ou seja, referencia, em seu trabalho, um conjunto de autores que, mesmo não tendo linhas de pensamento harmônicas, dão início à rejeição das concepções técnicas, burocráticas e administrativas do currículo. Finalizando seu texto, a autora projeta e propõe mudanças nos modelos referenciados nos filmes para outros modelos, que não apenas inspirem os espectadores mas que sejam suficientemente fortes para transformar o *status quo*.

Encontrar uma brecha para um suporte educacional que não seja a violência física e a imposição de poder, mas que ofereça parâmetros positivos para a formação das novas gerações, permanece um desafio. O dilema dos filmes analisados parece ser o de resgatar, a cada período de distensão dos valores estabelecidos, as relações entre professores e alunos sob novas propostas de conduta e de comportamento, que de certa forma atualizam e redirecionam os conceitos ético-estético-políticos que, transformados, estruturam novos paradigmas curriculares em cada momento histórico.

Resta saber se os dilemas e as soluções apresentadas por tais agentes da vida social, nos filmes, contribuem para o entendimento e as reflexões sobre os valores e perspectivas sociais.

2.2 O CINEMA : PRODUTO NORTE AMERICANO.

Até agora não nos ativemos às constantes adjetivações americanas do presente trabalho. Se refletirmos um pouco sobre o sentido da palavra produto e sobre os filmes como produtos industriais, poderemos redirecionar nossas reflexões para esclarecer aspectos do cinema nos Estados Unidos e tentar ponderar sobre o contexto de produção dos referidos filmes.

Tomando como referência o ponto de partida de ADORNO, que vê a sociedade contemporânea industrializada como uma sociedade de bens descartáveis, na qual os produtos culturais são integrados, algumas referências quanto às raízes do termo

³⁰As teorias reconceptualistas nos Estados Unidos são impulsionadas a partir da Iª Conferência sobre o Currículo na Universidade de Rochester, Nova York em 1973, sob a liderança de William Pinar (SILVA, 2001, p. 37).

Indústria Cultural e as perspectivas de integração dos filmes em tal processo se fazem necessárias: o conceito de Indústria Cultural foi usado pela primeira vez no livro “Dialética do Esclarecimento” (*Dialektik der Aufklärung*) publicado em 1947 por Horkheimer e o próprio Adorno. Tratava-se do problema da “cultura de massa”. O abandono da expressão “cultura de massa” e sua substituição por “indústria cultural” deveu-se à preocupação de distinguir, naquela crítica, a cultura que surge espontaneamente das massas, a forma de arte popular.

Assim, o interesse analítico pela realidade, como uma forma de reconhecimento das experiências que as pessoas já tenham dentro de si e que vejam reunidas em uma forma de representação afinada³¹, pode despertar a fascinação por alguns produtos monopolistas. Dessa forma é que pretendemos incluir os filmes que selecionamos dentro da categoria já apontada: produtos culturais, com histórias de professores que personificam estruturas modelares de tendências em cada período.

A diferença de significado de “cultura de massa” para “indústria cultural” em Adorno e Horkheimer é que esta última refere-se à fabricação de produtos, retirados da própria cultura, com adaptações para o consumo. Graças aos meios técnicos, à concentração econômica e administrativa, os diversos elementos culturais são recolhidos da própria cultura corrente e são adaptados e justapostos para constituir um sistema (ADORNO, 1986, p. 92).

Observe-se que desde o início das invenções e aprimoramentos dos brinquedos óticos, que deram origem ao cinema, tais descobertas passaram a ser utilizadas tanto para uso no ensino (aulas de medicina e de física) como para divertimentos ingênuos e espetáculos visando o lucro, pela venda das entradas ou ingressos. Algumas décadas depois, passou o cinema a servir também como propaganda.

No sentido da propaganda é que o contexto dos escritos de Adorno justifica consideravelmente a radicalização crítica do autor e a oposição ao que denomina Indústria Cultural, no que ele antevê como possibilidade de “reincidência do estado de

³¹ Para PROKOP, a afinação de um produto como um filme, significa a reflexão, o cuidado com os detalhes, a representação conseguida. Afinação significa que, por exemplo, nada se autonomize, nem a representação dos atores, nem o movimento da câmera, nem a decoração, nem o texto (PROKOP, 1986, p. 155).

consciência e inconsciência dos homens”, em face da observação do que podemos chamar de “ruptura dos limites de manipulação das massas” engendrada por Goebbels³² em um contexto de exacerbado nacionalismo alemão, no qual todo o processo cultural era dirigido doutrinária, arbitrária e violentamente.

Por outro lado, não negamos também uma direção doutrinária da Indústria Cultural dentro de um regime capitalista porém, amenizamos seu sentido com a retirada dos conceitos de arbitrariedade e coerção, principalmente considerando como mecanismos de defesa da força da Indústria Cultural a intensidade de investimentos sociais em escolarização e cultura, que entendemos na perspectiva de um antídoto em relação à massificação. A possibilidade de organização e dissidência da opinião pública, a pressão popular esclarecida contra o poder concentrado nas mãos de pessoas que determinam as decisões de investimentos, ainda representa uma vantagem do sistema capitalista (CHOMSKY, 1999, p. 127 - 129).

Segundo MAY, nos anos 20 e 30 os filmes populares começam a validar a representação dos imigrantes europeus, enquanto ainda persistia o racismo e a supremacia do sexo masculino. Entretanto um movimento sutil começa a se definir na representação das minorias raciais e das mulheres, significando um deslocamento do velho *ethos* da nacionalidade anglo-saxônica a favor de um novo americanismo norteado pelo pluralismo étnico, abundância e modernização.

Os filmes contribuíram para a criação de um espaço público da arte que permitiu que grupos excluídos e divididos, particularmente os novos imigrantes, comessem a se expressar através da voz e da imaginação dos atores que usavam o mecanismo do mercado para atrair o gosto de tais grupos. Entretanto, a erupção de novos estilos culturais e políticos, particularmente o aparecimento de cineastas que forneciam subsídios para a consciência de classe dos trabalhadores, impulsionou a burguesia anglo-saxônica e os líderes das corporações para recuperar o controle dos símbolos populares. (MAY, 2000, p. 257, tradução da autora)

³² “A nomeação de Goebbels, em 1933, para o Ministério da Propaganda, marcou uma virada decisiva na vida cultural alemã...Goebbels era o responsável pela organização das artes. Dirigiu o Serviço de Cultura, órgão dividido em seis câmaras especiais consagradas à literatura, teatro, música, rádio, imprensa e belas artes. O cinema já tinha sido incluído anteriormente...O nazismo apresentou um projeto de embelezamento do mundo através da erradicação do feio, do sujo, do maléfico, do impuro. O objetivo mais alto da cultura era a expressão da raça ariana. A idéia de raça pura coincidia com a da cultura superior.” (CAPELATO, 1998, p. 101 - grifo nosso).

O autor justifica a percepção do movimento de deslocamento a partir das pesquisas que empreendeu sobre o envolvimento dos atores e membros da indústria cinematográfica com o *New Deal*, com os movimentos dos trabalhadores e com as tentativas de inclusão das mulheres e das minorias na vida pública. Investiga também a trajetória do astro mais famoso e importante da década de 30, Will Rogers, um índio Cherokee (*cowboy*) que promoveu no rádio e nas telas um credo republicano hostil ao monopólio e às distinções de classe.

Reiterando o ponto de vista de May, encontramos em recente artigo sobre o diretor russo Stanislavski, nos palcos americanos, o relato, no panorama do teatro, das mesmas questões observadas pelo autor no meio cinematográfico³³:

Nos anos de 1930, a cultura relevante nos Estados Unidos era de esquerda e isso aparecia de modo mais claro no teatro. Foi esta situação que permitiu aos adeptos de Stanislavski implantarem no país uma cultura teatral infinitamente mais exigente em termos artísticos do que o *establishment* jamais fora capaz de produzir. As condições materiais foram criadas pelo *crack* da Bolsa em 1929, que fez o dinheiro das produções da Broadway virar pó e levou os “grandes produtores” a bater em retirada. Mas com os ganhos da Segunda Guerra, eles se realinharam e rapidamente retomaram os seus lugares e, sobretudo, o controle ideológico do debate sobre o teatro. (COSTA, I. C, 2002, p. 111)

No cinema, a situação de compulsão para a unidade dos tempos de guerra e o anticomunismo do pós-guerra gerou novas políticas para a indústria dos filmes, assim como determinou mudanças nos estilos dos roteiros, daí em diante direcionados preferencialmente à segurança, voltados para “finais felizes”, *westerns* “bem sucedidos”, instituições “salvadoras” e revitalização da cultura popular. (MAY, 2000, apêndice 2, gráficos, p. 273 a 293)

Vindos de produções dos anos 50, vamos conhecer mais adiante dois personagens professores que representam, nos gêneros masculino e feminino, o ideal de professor americano do período pós-guerra. Possuidores de uma série de valores e capazes de enfrentar as maiores ou menores adversidades de um meio urbano ou provinciano, são eles: Miss Dove, a professora do filme **Ocaso de uma Alma** (*Good Morning Miss Dove*) e o professor Dadier de **Sementes da Violência** (*Blackboard*

³³ Iná Camargo Costa: Stanislavski na cena americana, In: “Estudos Avançados” 16 (46), 2002, USP.

Jungle). Com os personagens de dois filmes do mesmo ano (1955), iniciamos a análise da imagem e do significado social do professor em alguns filmes dos Estados Unidos.

Os filmes dos anos 50 mostram modelos de mulheres como Miss Dove, íntegra e digna e homens como Dadier, jovem veterano da Guerra da Coréia, capaz, entre outras coisas, de heroísmos como salvar sua colega jovem e provocante do ataque de um aluno e capturar o agressor no mesmo ritmo e com a mesma agilidade com a qual *Bill Haley and the Comets*³⁴ tocam *Rock Around the Clock*.

Marcando a agitação, a revolta e a delinqüência, esta música provavelmente tenha sido uma das primeiras, senão a primeira no ritmo e no estilo *rock'n' roll* usada como tema de filme e que marca também o professor como homem de ação, homem prático. As mulheres também são práticas, mas protegidas. As minorias são aceitas com um pouco de esforço (**Sementes da Violência**) ou passam despercebidas (**Ocaso de uma alma**).

As representações levadas à tela em dois filmes do mesmo ano, caracterizam o meio urbano mais avançado e rápido em termos de transformações sociais e o meio provinciano mais lento e tradicional, sem contudo encobrir, mesmo neste último, o registro de mudanças significativas na escola e na sociedade americana. O detalhamento das mudanças será elaborado nos capítulos referentes a cada filme.

Entretanto, as observações já iniciadas têm origem na análise “das cenas dos filmes, na interpretação dos atores”, que já teriam sido indicadas com vantagens “sobre a análise de obras da pintura e do teatro”. As premissas de BENJAMIM³⁵ nos permitem incluir os filmes, de um modo geral, no conceito de “repertório cultural”.

Observamos, a partir de um levantamento inicial, uma grande quantidade de filmes sobre professores produzida nos Estados Unidos desde a década de 30. Da

³⁴ Haley, Bill (1927 - 1981). Chamado de pai do *rock'n'roll*, foi responsável pelos primeiros sucessos da era do rock, incluindo *Rock Around the Clock* e *Shake, Rattle, and Roll*. Como líder da banda “Bill Haley e seus Cometas”, Haley, que era branco, tomou emprestado o estilo musical negro para sua nova batida, que influenciou fortemente artistas dos anos 60 e 70, incluindo os *Beatles*. (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 190)

³⁵ BENJAMIN, Walter. “A Obra de Arte no Tempo de Suas Técnicas de Reprodução”. In: *Sociologia da Arte*, VI, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

persistência do tema do professor nos filmes, podemos inferir as preocupações com relação à representação do ator social do processo de ensino, perpassado por sérios problemas, porém condicionado no mais das vezes pelo otimismo e a confiança no futuro, tão próprios da gênese da sociedade americana.

A fé na educação como acelerador social e meio de promoção combina-se com as possibilidades oferecidas pelo crescimento e pela expansão geográfica. A formação contínua, a possibilidade de realizar quase indefinidamente novos estudos, a discricção do quadro administrativo hoje reforçam essa mobilidade (FICHOU, 1990, p. 48).

Por outro lado, o testemunho de cineastas que representam o professor nos diferentes contextos e sob diferentes enfoques, podem proporcionar uma visão homogeneizada em alguns aspectos da imagem do professor.

Concordamos com Umberto Eco quando observa que, para Adorno, assim como para os radicais americanos (como Dwight Mac Donald) “a desconfiança em relação à cultura de massa é a desconfiança com relação a uma forma de poder intelectual, capaz de levar os cidadãos a um estado de sujeição gregária, terreno fértil para qualquer aventura autoritária.” (ECO, 1970, p. 37) Entretanto, na perspectiva do próprio autor, a origem da Indústria Cultural poderia estar na difusão da Bíblia e no primeiro jornal adequadamente formatado. Nesse sentido, a invenção da imprensa implicaria nas ideologias de igualitarismo e da soberania popular (idem, 1970, p. 12 - 14).

FICHOU instrumentaliza uma ampla visão da produção cultural dos Estados Unidos, por meio da análise de uma série de diretrizes, ou “idéias força” que constituiriam os alicerces da construção da sociedade americana que, através dos anos, acabaram por forjar uma concepção própria e muito particular de mundo, de vida e de sociedade.

O cinema, analisado como “arte” ou “indústria” ou conciliado como “arte e indústria” desde o seu início, destina-se ao entretenimento popular. Na França de 1895, nas projeções de *Lumière*, “mais de dois mil espectadores se precipitam todos os dias para a porta do Salão Indiano, grandes aglomerações se formam, às vezes saem brigas. A polícia tem que garantir a ordem.” (TOULET, 1988, p. 16)

Paralelamente ao seu nascimento como produto industrial, também surge com o

cinema uma vocação maior, a perspectiva de registro e perpetuação. É nesse sentido que passaremos a analisar os filmes selecionados. Como registros, como representações de imagens e idéias, que não deixam de ser simbólicas e integrantes do repertório cultural, individual e social de cada período. As palavras de um jornalista, ainda na época da estreia do cinema anteviam essa possibilidade:

Quando esses aparelhos forem entregues ao público, quando todos puderem fotografar os seres que lhes são caros, não mais em sua forma imóvel, mas em seu movimento, em sua ação, em seus gestos familiares, com as palavras nos lábios, a morte deixará de ser absoluta (TOULET, *O Cinema, invenção do Século*, 1988, p. 17).

Os filmes os quais nos propomos a analisar, no entanto, não são documentários familiares, ou experiências *underground*. Entre os diversos caminhos de registros que a película pode oferecer, escolhemos exatamente o cinema “estilo Hollywood”. Cinema convencional, comercial, de entretenimento ou de diversão.

Na história do cinema americano encontramos a primeira projeção (do cinematógrafo) em 1896 no *Keiths Theatre de New York*, realizada por um operador da *Lumière*, que foi carregado em triunfo pelos americanos. Entretanto,

Os operadores *Lumière*, confrontados com o protecionismo americano, são rapidamente excluídos...No clima isolacionista³⁶ desenvolvido pelo novo presidente dos Estados Unidos, William Mc Kinley, aparelhos rivais surgem no mercado, muitas vezes acompanhados do slogan “*America for Americans*”. Sua publicidade explora os sentimentos nacionalistas (TOULET, 1988, p. 22).

Os filmes chegaram aos Estados Unidos no fim do século XIX e começaram a

³⁶ O isolacionismo americano é estudado por FICHOU como uma tendência fundamental da civilização americana que se coloca contra o expansionismo e o imperialismo. A história do país foi marcada pela existência desses pólos, entre os quais balançam constantemente as autoridades federais, as potências econômicas e a opinião pública, que se deixa atrair por um e outro em função de situações interiores e exteriores. As forças que agiriam de modo constante a favor do isolacionismo seriam as lembranças coletivas de sofrimentos sob a dominação européia, os ideais originais de George Washington e a teoria dos dois oceanos (os americanos consideraram-se por muito tempo, protegidos entre o Oceano Atlântico e o Oceano Pacífico, de tal forma que até hoje os estrangeiros são considerados do além mar, em linguagem popular). Aparece em seguida a necessidade de proteção da indústria nacional contra as importações (de um país que por muito tempo se considerou auto-sustentável). (FICHOU, 1990, p. 122 - 123)

ser apresentados como curiosidade, ao final dos espetáculos de *vaudeville*³⁷, mais tarde passaram a ser exibidos nos fundos das galerias de diversões mecânicas. Por volta de 1905, começaram a ser transferidos para as salas já de frente para as vias públicas e apelidadas de *nickelodeon*, por referência ao preço da entrada, que era de um níquel. (GABLER, 1999, p. 50)

A competição pela produção de filmes passa a ser acirrada e não é por acaso que há um entendimento de que, quando se fala em cinema americano hoje, estejamos falando do cinema produzido nos Estados Unidos. Tanto pela quantidade da produção, quanto pelo aperfeiçoamento tecnológico e a expansão do seu mercado para vários países.

Já nas décadas de 10 e 20³⁸, SKLAR quantifica em “dez mil e tantos” os filmes mudos produzidos entre 1912 e 1929, dos quais muito poucos permanecem resguardados em arquivos de televisão, museus ou sociedades universitárias de cinema. Registra-se também que a maioria das cidades de tamanho médio, nesse período, se envaidecia de possuir pelo menos um suntuoso palácio do cinema com requintes de arquitetura que buscavam a reprodução de um templo egípcio, ou de um palácio barroco (SKLAR, 1975, p. 106, MAY, 2000, p. 101 - 135).

Fitzgerald, entre outros escritores, representa a literatura do período de franco crescimento do cinema, concomitante ao abalo da crença americana em seus valores tradicionais. A geração anterior à Primeira Guerra já demonstrava sua oposição a vários aspectos de sua própria sociedade:

³⁷ *Vaudeville*: tipo popular de entretenimento de palco, que incluía jogos, canções, danças, monólogos e diálogos de comédia. Floresceu nos Estados Unidos entre 1880 e 1930 e sofreu retrocesso com o desenvolvimento do rádio e do cinema falado (1927), entretanto serviu como ponto de partida para muitos artistas (YANAK & CORNELISON, 1993, p. 393).

³⁸ A década de 20 pode ser delimitada entre o Armistício da Primeira Guerra Mundial (1918) e a queda financeira de 1929, batizada por Scott Fitzgerald de “A Era do Jazz”.

Influências estrangeiras, em termos nacionais ou religiosos, poder urbano com sua patologia no crime e na corrupção, e a vida intelectual constituíam a trindade sombria que o cidadão da cidadezinha e o burguês estavam determinados a destruir. A chave para os desejos e o poder provincianos, que abria a porta para quase tudo, é a proibição³⁹, o único fenômeno mais revelador da época (BARITZ, 1985, p. 237 - 238).

Nos anos 20, a livre empresa reinou absoluta na sociedade norte-americana, mesmo tendo enfrentado as ameaças do sindicalismo e do socialismo. Em termos de política, as Corporações estavam aliadas ao Partido Republicano, que em contrapartida reduzia impostos e regulamentações. As campanhas de americanização dos anos 20 sugerem aos trabalhadores o abandono da solidariedade sindical a troco de recompensas individuais de poder de consumo.

O dramático colapso econômico de 29, com seu desemprego devastador, desacreditou os americanos no que se refere à comunidade empresarial. Os trabalhadores do período da Depressão perderam a confiança nas habilidades dos empregadores e no apoio das comunidades étnicas para assegurar o bem-estar e o emprego (FONES WOLF, 1994, tradução da autora, parte I, item 1).

Os anos 30 revelam a nacionalização da cultura com importantes conseqüências, que passarão a integrar, irreversivelmente a vida social americana e que serão também incorporadas pela produção de cinema dos Estados Unidos e divulgadas na América e Europa.

O *American Way*, no sentido da organização do trabalho, parece iniciar-se pelas reivindicações de condições de igualdade econômica, justiça social e direitos humanos e em particular, por um salário suficiente para suprir as situações de doença, velhice e desemprego. Para os empregadores, o *New Deal*⁴⁰ não produziu a inclusão esperada no bem estar social para os trabalhadores. Não obstante, o Estado cresceu e encontrou novas e poderosas formas de autonomia empresarial (idem, FONES WOLF, 1994).

³⁹ A Lei da Proibição ou Lei Seca, ou ainda Lei *Volstead*, que se constituiu na ratificação da 18ª Emenda da Constituição Americana, proibia a venda de bebidas alcoólicas. Entrou em vigor em 1919 e deveria durar mais ou menos 14 anos. “Foi uma medida que de certa forma representou a oposição e a força da América provinciana contra a América urbana, cidadina, cosmopolita. Por outro lado, nutriu-se de reais excessos no consumo, nas tradicionais dificuldades da vida na fronteira e nos novos labores da indústria.” (ALLEN, 1968, p. 230)

⁴⁰ Conjunto de medidas organizadas para a recuperação econômica e social dos Estados Unidos em 1932, coordenadas pelo Presidente Roosevelt, do Partido Democrata.

A resposta da sociedade americana e os resultados da superação da depressão econômica deveram-se, consideravelmente, a um triunfo sociológico e psicológico resultante da unidade proporcionada pela organização e pela comunicação da administração do governo americano, que ofereceu uma série de exemplos de um brilhante senso simbólico, nacionalista: A *Águia Azul*, as exibições das bandeiras, os desfiles.

“O rádio levava Roosevelt até a sala de estar dos americanos” (SUSMAN, p. 283) e as donas de casa retomavam nostalgicamente os trabalhos de *patchwork* e os *quilts*⁴¹ das pioneiras, como que num esforço para tecer novamente uma identidade nacional.

A constituição dos parâmetros que iriam identificar o cinema americano (como clássico) até os anos 60, ocorre nesse período. Inicialmente, alguns cineastas desafiaram os valores tradicionais e no afã de buscar o lucro, jogaram nas telas todo o tipo de situação (gangsterismo, violência, sexo), deslumbrados com as possibilidades do som

No entanto, os meses de agitação em torno da moral do cinema nos anos de 1933-1934 foram também um período de divisão de águas. A *New Deal Administration* estava procurando levantar o moral de um povo confuso e ansioso alimentando o espírito de patriotismo, unidade e compromisso com os valores nacionais, meta política que coincidia com tendências similares observadas no seio da indústria cinematográfica. Destarte, nos anos de 1933-1934, acicatada pelas mudanças no estado de espírito nacional... e pressionada pela Legião da Decência, Hollywood dirigiu seus enormes poderes de persuasão para a preservação dos dogmas morais, sociais e econômicos básicos da cultura norte-americana tradicional (SKLAR, 1975, p. 206 - 207)

Assim como uma nova geração de políticos, uma nova geração de administradores de estúdio e produtores que havia chegado ao poder reconheceu o quanto o público ansiava por libertar-se da tensão, do medo e da insegurança. Não lhes foi difícil, em seu próprio interesse, afastar-se dos tópicos polêmicos e dar novas energias a temas antiquados (idem SKLAR, p. 207).

Além do predomínio das técnicas cinematográficas que resultassem em clareza, homogeneidade, linearidade e coerência narrativa, com cenas e seqüências ligadas por

⁴¹ *Patchwork*: trabalhos de agulha (ou máquina de costura) feitos a partir de retalhos. *Quilts*: acolchoados ou colchas, arte do bordado em retalhos.

figuras de demarcação nítidas (VANOYE, 1994, p. 27), passam a fazer parte, dos referenciais clássicos do cinema dos Estados Unidos, a representação do *American Way* e do *Happy End* (Final Feliz)⁴².

Segundo MORIN,

é no cinema, primeiramente o americano, ocidental a seguir, que por volta de 1930 / 1940 se dá a evolução verdadeiramente radical e significativa. As intrigas se registram dentro de quadros plausíveis. O cenário confere as aparências de realidade. O ator se torna cada vez mais “natural” até aparecer não mais como um monstro sagrado executando um rito, mas como um sócia exaltado do espectador ao qual este está ligado por semelhanças e, simultaneamente, por uma simpatia profunda... *O happy end* é a felicidade dos heróis simpáticos, adquirida de modo quase providencial, depois das provas que, normalmente deveriam conduzir a um fracasso ou uma saída trágica (MORIN, 2000, p. 91 - 92).

Representativo, por transportar com maestria para as telas o *American Way* e o *Happy End*, o diretor Frank Capra, durante os anos 30, recebeu os prêmios da Academia de Cinema em 1934, 1936 e 1938. Mais tarde foi agraciado com uma medalha de honra por serviços prestados na Segunda Guerra Mundial, relativa à aclamada série “Porque nós lutamos?” (*Why we fight?*).

Havia percalços e sofrimentos com relação à suposta defesa do avanço comunista que envolveu a sociedade e a própria indústria cinematográfica nos anos 40. Apesar do crescimento econômico contínuo e do reconhecimento externo da supremacia americana, também no cinema, o impacto da censura interna tinha causado seus estragos. Podemos supor a influência da introjeção da tensão da Guerra Fria bem como a competição representada pelo aparecimento da televisão.

No que se refere à influência cinematográfica dos Estados Unidos, vamos

⁴² O *Happy End* é uma solução do cinema que pode ser vista como consequência do pragmatismo. Pode corresponder também ao otimismo histórico dos americanos e a uma forma de moralismo para a qual não basta uma responsabilidade difusa. “É necessário que a culpabilidade se concentre na culpabilidade de alguns ou de alguém, que passam a ser, por conseguinte, os “maus da fita” (*sic*), visto que os americanos tendem a polarizar tudo no conflito entre os bons e os maus. Os maus têm de ser devidamente castigados e esse castigo tem de ser executado nesta vida. Isto reflete as exigências de um puritanismo cujas pegadas se encontram em toda parte na sociedade americana.” (ESCUADERO, 1961, p. 195)

encontrar nos anos 40, o bem articulado sistema de significados político religiosos voltados também para a política externa, especialmente para a América Central e a América do Sul, como estratégia de situação de guerra.

A política de boa vizinhança no campo da política externa pedida por Roosevelt constituiria base satisfatória para a política americana no Hemisfério Ocidental durante a Segunda Guerra Mundial, embora se verificasse, no após guerra ser inadequada em face da pressão exercida pelo comunismo e pela pobreza irremediável da maioria dos latino-americanos (ALLEN, 1975, p. 266).

Em 1940, foi criado um escritório de “Coordenação Comercial e Cultural entre as Américas”, cuja direção foi entregue a um jovem milionário: Nelson Rockefeller. Considerado neutro por não ter ligações diretas com o governo Roosevelt, o republicano demonstrou ser a pessoa adequada para a coordenação do mencionado órgão. Rockefeller estava envolvido na luta contra a expansão do nazismo, mas prevalecia, acima de tudo, a visão política do empresário americano que queria afastar da América Latina os produtos alemães concorrentes.

Para obter e analisar dados sobre a América do Sul, Rockefeller teve a ajuda de George Gallup, que comandou uma grande pesquisa, especialmente no Brasil, a fim de conhecer os gostos e as opiniões dos latino-americanos. Os empresários contaram com Walt Disney e Carmem Miranda para endossar a causa da liberdade das Américas. O governo americano confiava em Disney e Capra, que partilhavam das aclamações de todos os três públicos significativos do cinema: o público que compra a entrada, os críticos comentadores dos filmes e seus colegas (TOTA, 2000, p. 67).

Os objetivos da “Divisão de Cinema” do escritório de coordenação industrial e cultural americano eram de produção de filmes, como veículos de propaganda para a causa dos aliados. Tanto a produção para as salas de cinema, quanto a dirigida às instituições de ensino, clubes, sindicatos, empresas e organizações rurais.

Registra-se, entre 1942 e 1944, um crescimento vertiginoso da audiência de filmes de 16 milímetros na América Latina, mostrados principalmente nas escolas e instituições públicas (TOTA, 2000, p. 62 – 67).

É importante registrar que no caso da América Latina, a presença norte americana foi

Fortalecida pela paranóia dos anos da Guerra Fria, tornou-se visível em todas as áreas, desde as mais diversas manifestações culturais até as mais sofisticadas relações econômicas. As “sementes plantadas, entretanto, não deram os melhores frutos. Muitos deles amargos ou azedos, foram engolidos à força pelos latino-americanos.” (PRADO, 1989, p. 61)

Depois de definidos os marcos da política externa nos anos 40 e 50 com um intervencionismo que pretendia a manutenção do *status quo*, um refortalecimento dos valores típicos da sociedade americana se fazia presente. Os filmes que estamos analisando são produzidos a partir dos anos 50, e o primeiro deles, cronologicamente, representa essa tentativa de confirmar e revigorar os valores tradicionais americanos.

“Mais que a história do indivíduo, o filme constitui uma cruel acusação contra a sociedade...o provincianismo de que ainda estão imbuídos os americanos leva-os a imaginarem o Mundo como uns Estados Unidos um pouco maiores, mas desunidos, o que começa por lhes causar uma certa irritação.” (ESCUADERO, 1961, p. 205)

O autor de “Cinema e Problema Social” entende que “os americanos não conseguem penetrar facilmente no complexo histórico que tem como consequência o regime comunista”. Em grande medida, os americanos vêem externamente o comunismo, como uma grande organização voltada para roubo de planos e documentos, semelhante a uma quadrilha de gângsteres. Internamente, concebem o regime como uma ameaça de privação ao bem-estar material de que desfrutam. (ESCUADERO, 1961, p. 205 - 206).

As características de ingenuidade atribuídas aos americanos, muito provavelmente tenham sua origem no movimento pendular de agressão e isolamento já tradicional na forma dos Estados Unidos de se relacionar com o mundo “além-mar” e, principalmente, no que esse processo de isolacionismo causa em termos de desinteresse - e de certa forma até impede - o conhecimento de mecanismos e valores reais que impulsionam o complexo histórico de outras sociedades.

Na observação do referido movimento pendular, podemos constatar apenas uma diferença de grau entre as relações interestatais ditas normais e a fase da Guerra Fria:

entendo por Guerra Fria a fase de tensão extrema cujos primórdios remontam aos anos da guerra conduzida, mais simultaneamente do que em comum, contra o III Reich e que começa nitidamente em março de 1947 com a Doutrina Truman⁴³ (ARON, 1975, p. 47).

Outros autores entendem a Guerra Fria de forma mais dilatada, entretanto existe concordância quanto a seu período mais intenso e agudo, que se delimita entre 1947 / 48 até 1953, abrangendo duas crises internacionais: o Bloqueio de Berlim e a Guerra da Coreia. Entretanto, as relações interestatais e as relações internas da sociedade americana apresentam tensões constantes em vários aspectos, principalmente com relação a afirmação dos direitos civis, observadas nos filmes que analisamos até 1975.

Existe no filme de 1955, sobre a professora Miss Dove, o repúdio explícito ao comunismo. Sentimento este, vindo justamente da personagem que pode ser considerada a *ovelha negra* da classe, o ex aluno que, por falta de “pulso” da família condescendente (segundo a professora), havia se tornado um ladrão. Todavia, (puritanamente) cumpria sua pena e se arrependera. Prova sua recuperação perdendo seis meses de liberdade, para poder sair da prisão e visitar sua professora no hospital. A pena cumprida ainda em vida, resgata o indivíduo para a sociedade e para o julgamento divino na perspectiva do puritanismo.

Encontrando no hospital com o colega judeu, então escritor de sucesso, o ladrão arrependido comenta sobre o significado da América “como a terra das oportunidades” e repudia os “idiotas comunistas”.

O quadro isolacionista reforçado pelos temores da Guerra Fria distingue o período de outras confrontações interestatais do passado. O impasse da manutenção da hegemonia, descrito nos estudos de Aron, revela a impossibilidade de ações mais drásticas que teriam conduzido à solução dos conflitos. Os Estados Unidos passam a proteger seus interesses usando uma pressão direta, unilateral, sobre seus adversários, por todos os meios disponíveis: “diplomáticos, militares, econômicos e subversivos, com a exclusão do uso efetivo da força.” (ARON, 1975, p. 46)

⁴³ A doutrina Truman, tem base na mensagem que o Presidente Truman enviou ao Congresso em 12 de março de 1947. Exemplificamos seu teor com um parágrafo da mensagem: “Acredito que a política dos Estados Unidos deve ser a de apoiar os povos livres que estão resistindo à subjugação tentada por minorias armadas ou por pressões vindas de fora. Creio que devemos ajudar os povos livres a forjar seus destinos com suas próprias mãos”.

O uso efetivo da força não é permitido aos supervisores e administradores do sistema escolar no filme de 1969. O supervisor de **Conrack** faz uso da força legal para demiti-lo do cargo e alega insubordinação. A defesa da supremacia do poder dos brancos anglo saxônicos e... sulistas, está implícita em suas atitudes, procurando ignorar inclusive o comportamento de seu filho, visto na televisão protestando contra a Guerra do Vietnã.

A defesa dos direitos civis americanos se faz de outra maneira em **Ao Mestre com Carinho**: o professor negro revela em outro ambiente o resultado da possível “lapidação” resultante da escolarização e da formação americanas. A tensão e o esforço para tornar-se bem sucedido e exercer seus direitos e seus deveres é uma forte característica do roteiro.

As alusões à potência americana no quadro da Guerra Fria permanecem, nos filmes de todos os gêneros, nos anos 50 e 60, pontuados por falas, diálogos, cenas e piadas que estendem as alfinetadas, finas ou grosseiras, para as telas. Acreditamos que o clima de críticas e de afirmação tenha permanecido em muitos roteiros paralelamente ao tempo de duração do símbolo da divisão das potências estabelecidas pelo Muro de Berlim.

Interpelado na escola inglesa pelo fato dos Estados Unidos, grosseiramente, não terem enviado representantes para os funerais de Churchill em 1965⁴⁴, o professor Thackeray, de **Ao Mestre com Carinho** (1966) responde: “Dêem-lhes uma chance, eles não lideram o mundo há tanto tempo quanto a Inglaterra dominou!”

A era Kennedy, iniciada com a eleição de John Fitzgerald Kennedy (1961), envolveu os americanos numa onda de carisma e entusiasmo que começa com os programas de conquista do espaço (a grande fronteira)⁴⁵ e termina com os primeiros

⁴⁴ Churchill morreu em Londres a 24 de janeiro de 1965. Estadista inglês, representante do Reino Unido na Grande Aliança (EUA, URSS, Reino Unido e França). Simbolizava a resistência antinazista ocidental. Utilizou pela primeira vez a expressão Cortina de Ferro no famoso discurso de Fulton, Missouri, em 1946, alertando as autoridades americanas contra o expansionismo soviético.

⁴⁵ Com um programa de governo chamado de “A Nova Fronteira”, Kennedy propugnou por auxílio e esforços federais na educação, cuidados médicos para os idosos e legislação adequada aos direitos civis, tendo sido, muitas de suas propostas, bloqueadas pelo Congresso. Teve, como ponto negativo de sua administração, a invasão da Baía dos Porcos em Cuba (1961) e como ponto forte o fato de ter obtido a remoção dos mísseis nucleares soviéticos de Cuba (1962). Em 22 de novembro de 1963 foi assassinado em Dallas, Texas. (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 223, tradução da autora)

passos do homem na lua, em 1968. Os filmes e as peças de um modo geral refletem o carisma e o entusiasmo:

Em 1960, a peça mais popular da Broadway era *Camelot* e em 1969, essa distinção pertencia a *Hair*... Os anos 60 começam com a rejeição da apatia dos anos 50 e permanecem e terminam, ironicamente, com uma onda de nostalgia por essa década - ou, por qualquer período do passado que fizesse esquecer a turbulência de seu próprio tempo (BRODE, 1990, p. 10).

Parece significativo que a primeira peça citada se volte para a utopia de um reino harmônico do passado, constituído na honra e na ética e que, na turbulência da década, os olhares se voltem para o futuro, para outra harmonia, a da utópica era de Aquário, a de suposta libertação dos preconceitos.

Buscamos a descrição do posicionamento da população jovem, frente às conseqüências mais amplas da situação mundial nesse período, com o texto “Movimento dos anos 60 e seu legado cultural e político”. Por volta de meados dos anos 50, a oposição popular ao comunismo, absorvida na religião civil americana, estava evidentemente segura. Intelectuais ponderados faziam as distinções entre as teorias de esquerda, mais democráticas ou autoritárias e outros (ou o corpo principal) davam ênfase às realizações e à “promessa americana” (CLECACK, 1985, p. 327).

Quanto à configuração do movimento jovem dos anos 60 em outros países, a descrição é que: “Embora fraca, espalhada, inexperiente, teoricamente primitiva, moralmente vaga e politicamente ingênua, a *intelligentsia* jovem era uma fonte internacional vital de esperança radical” (idem, p. 330).

Com os referidos preâmbulos, Clecack passa a descrever o *Movimento* nos Estados Unidos, que se inicia em meados dos anos 50 e têm o seu término por volta de 1973, “e não apresentava um conjunto harmônico de atitudes para com o eu, para com as outras pessoas, para com a sociedade e para com o futuro”.

Seguidores de várias linhas político filosóficas aglutinaram-se ao “Movimento”, com objetivos diversos, vagos e freqüentemente incompatíveis mas que, de qualquer forma, apresentava grande vitalidade como presença social e cultural, bem como abrigava focos de não conformismo.

Para THEODORO, “a palavra que regeu os anos 60 foi ‘Contra’, que é filha do conservadorismo e do autoritarismo de uma conjuntura de guerras, mas principalmente é filha do crescimento econômico que transformou a vida da sociedade americana no pós-guerra” (THEODORO, 2001, p. 2). Todos esses “Contra” dos anos 60 se organizaram em focos de não conformismo e entre eles, no bojo das reivindicações dos direitos civis, como um dos mais importantes, o movimento contra a discriminação racial.

Os Estados Unidos internamente não apresentava a tranquilidade que deveria prevalecer com o clima de uma aparente distensão, originada da proposta de Kruschev, de coexistência pacífica com a União Soviética, depois de Nixon promover o aumento do comércio e de fazer uma visita pessoal a Moscou. A administração Nixon (1969 - 1974) apresentou turbulências internas e externas⁴⁶. Os jovens, imersos em uma onda de protestos contra a guerra, observavam a transformação do carisma, estilo e classe de Kennedy dos anos 60 para a imagem em desalinho de Nixon em descompasso com a chegada do homem à lua, em junho de 1969. Os protestos dos jovens tomavam diferentes caminhos no decorrer da década. Conrack e os de sua geração pautavam sua conduta por crenças, muitas vezes divergentes e mesmo contraditórias, traduzidas por uma série de slogans que marcavam as tensões do período, tais como “não confiar em ninguém com mais de 30 anos”, “Meu país, certo ou errado”, “*Black is beautiful*”, “*Do your own thing*” (Faça sua própria coisa). Os slogans, inseridos em um conjunto de movimentos, no mais das vezes desarticulados, revelam a dispersão das ações e a insatisfação dos jovens com a condução política dos Estados Unidos em vários aspectos.

Os quatro filmes analisados expressam as transformações sociais sofridas pela sociedade norte americana entre os anos 50 e 70, por dialogarem com tais

⁴⁶ Externamente havia a necessidade estratégica dos Estados Unidos estabelecerem relações com a China, em conflito com a União Soviética. Para tanto seria necessário acabar com a guerra do Vietnã, o que contraditoriamente não aconteceu senão depois de continuados e violentos bombardeios até 1973. Internamente, o caso *Watergate* confirmou conspiração e roubo de documentos por parte do comitê de reeleição de Nixon. Iniciados os procedimentos de *impeachment* ao Presidente e a todos os membros da Casa Branca, pelo judiciário, Nixon renunciou em agosto de 1974. O empossado Presidente Gerald Ford, sob clamor nacional, perdoou Nixon dos crimes federais.

transformações, ao mesmo tempo em que fazem alusões a um passado recente, como forma de entender e superar a crise, buscando a reafirmação dos valores fundamentais à democracia nos Estados Unidos.

Good Morning Miss Dove faz uma apologia à construção dos valores do *American Way*, colocando a escola e o professor como microcosmos das expectativas da sociedade pós-guerra americana.

Na escola de *Liberty Hill*, Miss Dove não tinha problemas com a disciplina. Os pobres e os negros estavam na escola e os problemas com o chamado “manejo de classe” não foram salientados, pois os valores definidos pela sociedade eram compatíveis com os valores individuais da professora, dos demais professores, pais e comunidade. O professor ainda era uma autoridade, na escola e na sociedade.

Em termos de filmagem, a professora é enquadrada, nas tomadas de cena, quase sempre no lugar central da sala de aula, em uma posição mais elevada. A fisionomia é tranqüila, segura, reflexiva. Mesmo no momento mais crítico da descoberta de sua doença e das dores que sente, a mensagem é de consternação e respeito. A mestra é levada da escola para o hospital pelo pastor e pelo médico, que formam com os braços uma espécie de cadeirinha. À sua passagem o guarda pára o trânsito dos poucos automóveis que cruzam a praça, um grupo de pessoas acompanha, pelo pequeno trajeto, a professora que segue sentada ereta, contida, serena.

O pastor e o médico elevam e sustentam a digna professora em uma situação inusitada. Configura-se na cena a essência da autoridade hierárquica estabelecida, por um trio de personagens-modelo inquestionáveis em suas áreas de atuação, reforçando nossa hipótese de um patamar hierárquico semelhante para o pastor, o médico e a professora nos anos 50.

O filme **Herdeiros do Vento**, por sua vez, estabelece uma severa crítica ao fanatismo presente na forma peculiar de democracia americana. O professor também é sereno, porém perplexo e abatido frente ao abalo causado por suas aulas fundamentadas na teoria de Darwin. Tal impacto, situado em 1960, porém resgatado dos anos 20, pode ser mais bem esclarecido com as ponderações de que:

A revolução de Darwin deve ser caracterizada como a substituição de “essência” por “variação” como a categoria central da realidade natural. (...) O que pode ser mais entortecedor do que uma inversão cabal, ou “grande reviravolta”, da nossa concepção de realidade: no mundo de Platão, a variação é um acidente, ao passo que as essências são o registro de uma realidade superior; na inversão de Darwin, passamos a valorizar a variação como uma realidade definidora (e concretamente terrena)... (STEPHEN GOULD, apud WALLERSTEIN, 2002, p. 33).

Entendemos como esclarecedoras as palavras de Gould para o exame dos ideais e os privilégios dos norte-americanos. Explicam a aversão a uma teoria que abala a crença da superioridade e pondera sobre a perplexidade e a reação americana frente à variação de valores sociais determinados pela ciência e pela filosofia.

Ao Mestre com Carinho e Conrack mostram o verso e o reverso da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, centralizada na questão racial, representada pelas relações intra e extra escolares, envolvendo o professor, os alunos e a comunidade.

Os filmes, de alguma forma, expuseram a variação e transformação dos valores sociais e proporcionaram possibilidades de interferência em longo prazo na percepção cultural, mesmo sem a suposição de que as películas tenham auxiliado na resolução imediata do problema racial ou dos problemas disciplinares. Tais obras podem, ainda, proporcionar discussões e reflexões quanto ao processo de ensino. Temos encontrado poucos trabalhos que tratem com maior especificidade tanto a representação do professor quanto do ensino nas telas.

Alguns autores registram alguma continuidade e semelhanças nos filmes sobre professores: para eles, os filmes acabam por ter uma posição em comum a respeito do ensino: “a de que o ensino só pode ocorrer depois da disciplina estar estabelecida e de que o ensino funciona em estágios: primeiro obter a ordem, depois trabalhar o currículo, que por sua vez é estável e bom, imutável e não problemático” (AYERS, 1994; DALTON, 1996) mesmo que este consista em desconexos fragmentos de informação.

As afirmações entretanto carecem, ao nosso ver, de considerações a respeito do próprio termo currículo, para que se estabeleça um consenso no que se refere à validade de suas críticas. Nesse sentido, pretendemos estabelecer algumas reflexões, após a análise cuidadosa de cada filme selecionado e de contextualizar, na medida do

possível, a inserção de cada uma das películas no percurso histórico ao qual nos propusemos.

AYERS faz as citadas observações com base em filmes produzidos desde 1955 até 1988, o que impossibilita, pela extensão, o estabelecimento de relações mais claras com o contexto no qual se produziu cada filme, bem como uma reflexão mais apurada sobre cada narrativa cinematográfica formada pelo encadeamento de planos.

Entendemos que os filmes não podem ser analisados em sua grande totalidade, mesmo de gênero, na medida em que representam um ponto de vista particular de seus autores e produtores, em um dado momento histórico.

Existem mal entendidos, interpretações equivocadas e inconsistências com relação ao papel do professor nas sociedades contemporâneas independentemente das escolhas dos paradigmas curriculares a serem seguidos.

Os desvios de interpretação das idéias da escola nova ou progressista de Dewey e a crise da escola americana ocorreram, entre outras razões, pelos equívocos sobre o que, em sua teoria, estaria dirigido para uma compreensão dos interesses infantis no processo individual, interno, de aprendizagem e não para uma delimitação artificial de um mundo infantil à parte na sociedade, não para uma expectativa de motivações internas independentes do contexto de cada aluno, de um interesse que, como por milagre emergisse de cada criança.

Por outro lado, o aparecimento de um suposto mundo infantil e adolescente interessou de pronto a sociedade industrial, que passou a reforçar a divulgação de produtos para crianças e jovens, não mais apenas visando uma adequação de tamanhos, proporções e utilidades, mas sim de produtos industriais relacionados a um suposto imaginário infantil e juvenil que ultrapassaram a qualquer sentido de necessidade real.

Nos anos 50 e 60,

“A juventude parece se distinguir, de um modo mais efetivo, da vida adulta, adquirindo um significado específico e particular: seu comportamento, suas roupas, seus corpos, sua música, sua linguagem e sua estética ganhavam, então um estatuto próprio. Os jovens e as jovens tomavam-se objeto de atenção dos produtores de bens, passavam a ser alvo da propaganda.” (LOURO, 2000, p. 430)

Alexandre e Margarete MITSCHERLICH caracterizam a sociedade de massa, industrial, contemporânea, como uma sociedade sem pai. Para os autores houve a substituição da rivalidade patriarcal pelas massas submissas. Os velhos papéis de responsabilidade foram substituídos por papéis de responsabilidade fictícia, surgindo o demagogo, representante de grupos de interesse, que se apóia na insatisfação do trabalho anônimo. O desaparecimento do contato humano no princípio e no fim da vida, teria a mesma origem, a regressão narcísea, provocada pela necessidade do trabalho e do prazer na (curta) fase produtiva do indivíduo (MITSCHERLICH, 1996 p. 299 - 300).

Fica evidenciado nas análises que a separação do mundo infantil e juvenil acaba por ser forçada, não por determinações de uma teoria pedagógica, mas pelos avanços dos estudos da psicologia que lhe dão suporte e reforçada pela sociedade de consumo bem como pelas transformações sociais resultantes de uma nova ordem industrial e no interior dessa nova ordem, as conseqüências da perda da autoridade hierárquica.

Em uma grande síntese e tradução de um trecho do texto “As Massas, ou dois tipos de ausência de pai” pudemos entender que no “anonimato generalizado da ‘massa’, de um lado e do ‘sistema’, de outro, onde nenhum indivíduo identificável detém o poder, encontramos uma sociedade ‘do tipo fraterno’, situação para a qual a sociedade não estaria preparada”.

Podemos observar que o conceito de fraternidade é usado pelos autores menos no sentido positivo de amor ao próximo e mais na situação de indivíduos membros de uma mesma fratria, associação de cidadãos, confraria. Os indivíduos são ligados por grandes laços da mesma língua, território, costumes, porém a especialização crescente da sociedade teria levado a uma ausência de pai ao primeiro grau, ou seja, ao enfraquecimento das primeiras relações objetivas. O segundo grau de ausência do pai faz supor, além do que já vimos, um adulto sem mestre, exercendo funções anônimas e

conduzido por outras funções anônimas. O que faz o indivíduo objeto de sua experiência “são os seus iguais, existindo em milhares de exemplares. Competições, festas e meios de comunicação assumem um caráter de substituição” (MITSCHERLICH, 1967, p. 297 - 302 tradução da autora)

No interior da nova organização social fraterna, a recomposição dos papéis de pais e professores torna-se cada vez mais complexa. No caso do professor, com a perda da autoridade hierárquica, o conceito de mediador passa a ser utilizado como proposta recorrente nas definições de papéis a serem desempenhados no desenvolvimento do currículo norteado, por sua vez, por paradigmas cada vez mais flexíveis e adequados às sociedades contemporâneas.

Da autoridade formal de Miss Dove, em 1955, passamos à identificação da queda da autoridade do professor Cates, cenarizada por Kramer em 1960, passamos pela substituição da autoridade pelo carisma mediador do professor Thackeray em 1966 e chegamos ao questionamento da possibilidade de mediação com Conrack em 1974. Tal percurso aponta para análise de um dos aspectos centrais de nossa hipótese, discutidos a partir do estudo particular de cada um dos filmes nos capítulos que se seguem.

3. OCASO DE UMA ALMA. (*GOOD MORNING MISS DOVE*)

As pessoas inscrevem suas histórias, crenças, atitudes, desejos e sonhos nas imagens que elas fazem. (Robert Hughes, crítico de arte)

3.1 O FILME

Good Morning Miss Dove é produzido em 1955, em *Cinemascope* e *Tecnicolor*⁴⁷, dirigido por Henry Koster tendo como tema a trajetória de vida de uma professora em uma pequena cidade americana.

A apresentação dos créditos do filme de *Miss Dove* oferece, como pano de fundo, as imagens de uma praça central e algumas ruas, tomadas em *grand plongeur*, ou plano panorâmico com *traveling*⁴⁸ lento, reforçadas por um texto em *off*⁴⁹. O texto descreve o clima sereno e ordeiro da rotina “da cidadezinha onde as ruas têm nome de árvores e de heróis”. No aparente clima de paz, algumas gerações teriam sido educadas pela professora.

As imagens proporcionam uma sensação de tranquilidade, de estabilidade social⁵⁰ ou, como reza o próprio texto de apresentação: ali, “uma impressão de continuidade paira no ar” (*a sense of life's continuity hangs in the air*)⁵¹.

O romance de Frances Gray Patton, que deu origem ao roteiro de Eleanore Griffin foi publicado em setembro de 1954 pelas edições *Mead Dodd*, com observações no sentido de que grande parte do livro teria aparecido como *novelette* no

⁴⁷ O *Cinemascope* foi introduzido em 1953 e projetava a imagem em uma tela alongada, de dimensões bem maiores que das telas comuns. A invenção do filme colorido é de 1950 e só nos anos 60 passa a ser usado de forma generalizada. Apesar dos avanços tecnológicos, durante os anos 50 ainda se utilizava a câmera *Tecnicolor*, de procedimento complexo e a um custo elevado.

⁴⁸ Nomenclatura de Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété em “Ensaio Sobre Análise Fílmica”, 1994.

⁴⁹ Comentarador externo.

⁵⁰ Essa idéia de estabilidade pode ser generalizada em termos de equilíbrio econômico social e pode indicar, segundo a socióloga Ann Swidler, uma certa estabilidade sócio-cultural, portanto consideramos esta estabilidade no sentido de aproximação de uma cultura tradicionalista, de limitação de estratégias de ação. “A cultura influencia a ação, não por fornecer os mais recentes valores pelos quais a ação é orientada mas sim por moldar um repertório ou kit de ferramentas de hábitos, habilidades ou estilos a partir dos quais as pessoas constroem as estratégias de ação” (Swidler, *Cultura em ação: Símbolos e Estratégias. American Sociological Review*, 1986, v. 51, tradução da autora).

⁵¹ Tradução do texto em *off*, da abertura do filme.

Ladies Home Journal. Ao que tudo indica, o tema da vida exemplar da professora e da educação das crianças, eram assuntos mais especificamente femininos, romanceados em linguagem delicada e provavelmente considerados bastante educativos para integrar um jornal ou revista voltado para os lares americanos.

A trama se desenvolve a partir da descrição da vida cotidiana de uma série de personagens da cidade, tendo como referência a personagem central da mestra. O médico, o pastor, o banqueiro, o policial, os demais professores da escola, os episódios de alguns alunos e a descrição da rotina escolar vão conformando seus espaços na dinâmica da cidade a partir da interferência da personalidade de Miss Dove.

A versão do título do filme para **Ocaso de uma Alma**, (em português) não parece adequada, primeiramente por conter dois sentidos: pôr-do-sol; desaparecimento de qualquer astro no horizonte, ocidente, poente; e decadência, declínio, ruína; fim, final, morte. Não entendemos desse modo o significado da vida da professora modelo, retratada no argumento, muito menos nas imagens de cores fortes, definidas na tela. Por tudo o que representa, Miss Dove poderá ser tomada em sua representação como ponto de partida, como modelo fiel de uma série de valores que, esses sim, ameaçam e tendem a desvanecer-se na complexificação da sociedade nas décadas que se seguem ao seu registro.

A respeitada e temida professora, em um dia rotineiro na escola, sente dores intensas e é levada para o hospital. A partir do incidente, todos os personagens são revisitados em *flashbacks*, em momentos diferenciados de relacionamentos com a mestra. Em cada uma das intervenções da professora se conhece um pouco de sua vida, que supostamente está em perigo.

O diretor do filme, Henry Koster, na verdade Hermann Kosterlitz, perseguido pela S.S na Alemanha, imigrou para a França, de onde foi trazido em 1936 junto com sua mulher e um grupo de refugiados por Joe Pasternack (representante da Universal na Europa) para os estúdios de Hollywood. Com seus filmes, de certa forma tirou os estúdios da Universal da bancarrota. Em 1952, dirigiu o primeiro filme em *Cinemascope* para a *20th Century Fox*, *The Robe*, que foi traduzido no Brasil para **O Manto Sagrado**. O referido filme bateu todos os recordes de bilheteria para o estúdio

e contribuiu para a definição de novos critérios de produção, que estabeleceram “a relação mais direta possível entre a despesa visível na tela e o sucesso que dela se pode tirar.” (VEILLON, 1993, p. 2)

É curioso observar, nos créditos do filme sobre a professora, a indicação de efeitos especiais. Na verdade, comparando-se aos recursos que o cinema passou a dominar rapidamente dos anos 50 até os dias atuais, esses chamados “efeitos” poderiam passar despercebidos como tais e considerados como pequenos recursos. São fusões do tempo filmico presente com o passado, precedidos ou envolvidos em névoa e diferenciados nas cores e na luminosidade. A adequação dos recursos, próprios do período ao roteiro, faz com que pareçam naturais.

O filme que analisamos foi produzido no espaço de uma nova fase de tentativas de recuperação do filme de longa metragem, frente às dificuldades competitivas do crescimento da televisão.

Em termos de filmagem entretanto, o enquadramento apresenta-se clássico. As cenas quase sempre são centradas na figura da professora e da classe, com tomadas frontais, plano próximo ou plano americano, que destacam as reações e expressões da mestra e dos alunos. Os movimentos de câmera são feitos da esquerda para a direita, na visão de conjunto da classe, obedecendo a padrões de representação diagramática clara da linguagem visual (DONDIS, 1999, p. 39) e a trama é trabalhada, muitas vezes, em retrospectiva, com a utilização freqüente de *flashbacks*.

O filme de 1955, **Ocaso de Uma Alma** (*Good Morning Miss Dove*) reverencia as tradições da pequena cidade e a proposta republicana, configurada segundo os moldes do *American Way of Life*. A professora Miss Dove nos parece a projeção dos valores construídos nos anos 20 e 30, inserida numa sociedade ideal.

Liberty Hill, a cidade em tela, representa “o mais profundo e complacente sonho

da América” de Eisenhower⁵², um mundo no qual “todos tem um lugar pré-determinado” (*the deep complacent sleep of Eisenhower América,... a world in wich everybody has a pré-ordained place*)⁵³. E a cidadezinha se apresenta

como centenas de outras cidades americanas, vistosa e aconchegante, onde as pessoas nascem e lançam suas raízes... e são vizinhos de maneira irrevogável, porque embalados pelas mesmas imagens, sons, palavras e primeiras experiências (texto em *off*, da apresentação do filme)

Que panorama sócio político econômico perpassa aquela praça tranqüila, as casas e as ruas arborizadas?

Os anos cinqüenta configuram o segundo pós-guerra dos Estados Unidos, quando a sociedade americana tentava ainda assimilar o conflito da Coréia que se apresentou como uma guerra e uma paz sem vitória. O conflito da Coréia se prolongou até 1953, quando foi firmado um armistício, confirmando a divisão entre Coréia do Norte e Coréia do Sul.

Assim, no momento da produção do filme, por trás das cenas dessa praça tranqüila, apesar do crescimento econômico contínuo e do reconhecimento externo da supremacia da nação americana sofriram, a sociedade e a própria indústria cinematográfica, o impacto interno da censura anticomunista, os resquícios da tensão da Guerra Fria e a competição representada pelo aparecimento da televisão.

Do final dos anos 40, ao início dos 50, as denúncias de envolvimento comunista se espalharam pelo mundo do cinema. Os ataques à Hollywood já existiam mesmo durante a Segunda Guerra, por antagonismos étnicos, religiosos e de classe, mas depois de uma guerra contra a Alemanha nazista e a Itália fascista o anti-semitismo se tornaria, no mínimo, constrangedor.

⁵² Truman declinou de concorrer para a reeleição em 1952. Os republicanos apresentaram como candidato Dwight Eisenhower, herói da Segunda guerra Mundial que gozava de muita popularidade. Ele venceu Adlai Stevenson, candidato democrata, por grande maioria de votos. Eisenhower venceu novamente Stevenson em 1956. Com a crise do Canal de Suez, os americanos votaram novamente contra a mudança. Os republicanos reivindicavam os créditos de prosperidade e paz no país (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 14).

⁵³ Frase retirada da sinopse e comentários do filme (*Internet Movie Database*) de Michael Coy (London / England, em 20 de janeiro de 1999 - michael.coy@virgin.net).

No apogeu de seu poderio, Hollywood encontra-se imersa pelas primeiras investigações da Comissão de inquérito sobre as atividades antiamericanas (*House un American Activities Committee*), numa grave crise de confiança que coincide com o surgimento da televisão (VEILLON, 1993, p. 1).

Em fevereiro de 1950, o Senador Joseph Mc Carthy lançou uma campanha de acusações, injustificadas em quase sua totalidade, relacionadas ao “avanço” comunista no governo, acusando também figuras preeminentes do cenário nacional. O impacto da censura anticomunista interferiu nas relações entre os vários sindicatos da indústria cinematográfica. As questões levantadas nas audiências eram: a falta de filmes anticomunistas (constituindo-se no particular interesse do congressista Richard Nixon) e a suspeita de que os comunistas tivessem relegado tais projetos.

Suspeitos eram todos os que recebiam altos salários em Hollywood, contribuindo com fundos para o partido e os comunistas que, supostamente, privavam de trabalho os anticomunistas. “Essas questões estavam subordinadas ao propósito geral do comitê, a eliminação de todos os comunistas de seus respectivos empregos em Hollywood.” (SKLAR, 1975, p. 304 - 306)

Com o julgamento, (já televisionado) e as prisões, configura-se o expurgo dos “dez de Hollywood”, que trás o medo, a censura, o afastamento de muitos escritores e diretores e a queda de confiança que, conseqüentemente, trás a queda de qualidade da produção. “A crise política antecipa e acompanha a crise econômica. É seu sintoma e seu princípio.” (VEILLON, 1993, p. 1)

A transmissão pela televisão dos depoimentos dos atores, diretores e produtores quando prestavam testemunho a respeito dessa investigação, causou impacto no público, de certo modo destruindo a mística do cinema mas, por outro lado, desvelou a personalidade do Senador Joseph Mc Carthy, que com seus modos grosseiros, sua bazofia e sua violência impressionou negativamente. Tais impressões ajudaram “na perda do cargo de Mc Carthy no Senado, em 2 de dezembro de 1954.” (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 256)

Torna-se necessário detalhar alguns aspectos dos anos 30, com a intenção de se estabelecer um pano de fundo para a análise do filme sobre a professora Miss Dove, de 1955, que se inscreve, no roteiro, numa estória dos anos 20 aos anos 50.

Em contraste com a década de 20, predominantemente (ou aparentemente), apolítica⁵⁴, os anos 30 parecem destacar-se por um progressivo movimento dos intelectuais para uma política de esquerda e, ao mesmo tempo, recolher-se em uma tendência isolacionista ou de introjeção. É possível definir como um elemento chave na estrutura da reconstrução histórica da década de 30, o esforço para encontrar, caracterizar e adaptar a um modo de vida americano, as realizações (e os fracassos) materiais de uma civilização industrial. (SUSMAN, 1985, p. 279).

O ex-aluno de Miss Dove, que cumpre pena por roubo, em visita à professora no hospital, diz ter orgulho do colega judeu que lá encontra, agora como escritor de sucesso. Na conversa durante o encontro, pronuncia a frase que já destacamos o início do trabalho: “quando escuto algum idiota comunista falando mal do país, digo p’ra ele: olhe o meu amigo ‘Rabí’ (apelido de infância do colega) Levin e veja se ele não acha que a América ainda é a terra das oportunidades.”

Evidencia-se nesse diálogo a estratégia explícita da guerra fria, ou melhor, a propaganda americana assimilada⁵⁵ mais facilmente no ideário dos imigrantes, que, perseguidos em seus países de origem, passaram a ter oportunidades de trabalho nos Estados Unidos e reverenciaram a boa recepção em livros e filmes. Assim como o personagem Maurice Levin, o diretor do filme, como pudemos observar em sua biografia, teve sua grande oportunidade na sociedade americana.

De um modo geral, os anos 50 iniciam um período que passou a ser chamado de “Era de Ouro” das sociedades. “Principalmente nos países desenvolvidos cada vez mais prósperos, muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado,

⁵⁴ Apesar do anarquismo nunca ter atraído uma grande quantidade de seguidores nos Estados Unidos, cabe registrar as atividades anarquistas do final do século XIX e início do século XX. Depois do assassinato do Presidente William McKinley (1901) pelo anarquista Leon Czolgosz, o governo dos Estados Unidos proibiu a entrada de anarquistas no país e os Estados decretaram leis punindo quem advogasse a causa anarquista. Durante os anos 20, o caso “Sacco – Vanzetti” resultou na condenação e execução dos dois anarquistas. Essa condenação foi o resultado de preconceitos contra suas concepções, o que caracterizou tal julgamento como um arremedo de justiça (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 21, tradução da autora) e a posição americana como isolacionista.

⁵⁵ A assimilação é um processo dinâmico que se desenrola por várias gerações, e que Wheeler denominou de “experiência imigratória”. O estudo desse processo tem desenvolvido explicações sobre três modelos básicos: o do *Melting Pot*, o do “conformismo anglo ou cultura de cerne”, e o do “pluralismo cultural”. (ver Buenker, In: COBEN, 1985, “A América do Norte em sua forma dominante e a experiência imigratória”). Para Fichou, o aumento da diversidade da população a partir da segunda metade do século XIX, fez com que as tendências centrífugas chegassem, às vezes, a triunfar sobre as forças centrípetas, ocasionando uma espécie de guerra cultural interna. No entanto, as forças unificadoras das grandes cidades, dos meios de comunicação, das redes de comércio fracassam regularmente diante da desconfiança que os americanos têm por tudo o que os faz lembrar a concentração monopolista e o aniquilamento dos pequenos. (FICHOU, 1990, p. 58 - 59)

especialmente se suas lembranças alcançavam os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial” (HOBSBAWM, 1995, p. 323).

A Revolução Cultural, vista por Hobsbawm como uma revolução nos modos e nos costumes, separava as gerações nascidas antes de 1925 das nascidas depois de 1950, com um abismo muito maior que entre pais e filhos no passado, tendo como matriz a cultura jovem nascida no pós-guerra. As influências culturais começaram, “pela primeira vez a mover-se sistematicamente de baixo para cima, tanto através do forte impacto das artes plebéias em desenvolvimento recente, quanto através do cinema, diversão do mercado de massa por excelência.” (idem, p. 323)

Vale lembrar que nas décadas de 40 e 50, o cinema americano tinha o domínio da produção mundial de filmes e que “fornecia entre 65 e 70 por cento das películas exibidas na América Latina.” (RUIZ, 2000, p. 101)

A clássica indústria cinematográfica de Hollywood era, acima de tudo, respeitável: seu ideal social era a versão americana dos “sólidos valores da família” sua ideologia, a retórica patriótica, assegurada pelo Código de Produtores de Hollywood (HOBSBAWM, 1995, p. 324).

Entendemos que tal afirmação de valores, reproduzida no filme, no quadro perfeito de uma comunidade idealizada, não deixa de fazer parte da propaganda não explicitada de convencimento interno e externo da supremacia americana, dentro do espírito da Guerra Fria. “O Sonho Americano” passou a ser almejado para o uso comum a partir de 30 e “significava alguma coisa compartilhada por todos os americanos em função da própria nação organizada.” (SUSMAN, 1985, p. 276)

Depois do expurgo efetivado pelo Comitê de Atividades Anti-Americanas na segunda metade dos anos 40, que teve como consequência a crise de qualidade de produção, pelo medo da censura e o afastamento de muitos escritores e diretores, o

cinema passa a enfrentar também a concorrência com a televisão⁵⁶. A indústria cinematográfica reagiu de duas maneiras à referida crise e concorrência: a primeira foi a da utilização de inovações tecnológicas que tornassem os filmes mais interessantes que a televisão⁵⁷ e a segunda reação foi a de grandes estúdios que passaram também a produzir filmes para a televisão⁵⁸.

Ocaso de Uma Alma é um filme inserido nas apostas de inovação tecnológica e ao mesmo tempo, um filme para famílias, formativo, bem ao estilo de seu diretor, que deixou como último trabalho no cinema *The Singing Nun* (A Noviça Voadora), que é de 1965.

O escritor Rob Edelman, descrevendo os professores no cinema em artigo para a *American Educator* (1983) propõe uma primeira divisão de enfoques, com relação aos roteiros dos filmes sobre professores, que para ele parecem sempre ter existido... “desde os ‘mestres – escola’ de incontáveis *Westerns*”. Para o autor, os roteiros podem mostrar filmes

sentimentais, que tratam de professores envolvidos em suas carreiras, devotados, anônimos seres humanos que ao longo dos anos tocam a vida de milhares; e aqueles de dramas urbanos, quando os professores são instrutores em escolas nas quais os colegas são cínicos, derrotados pela burocracia educacional e a hostilidade dos estudantes, e que persistem a despeito da frustração e do coração partido. (EDELMAN, 1983, p. 28, tradução da autora)

Entendemos que o filme *Good Morning Miss Dove* encaixa-se no primeiro tipo de argumento: um drama sentimental, destinado a emocionar as platéias da época, o

⁵⁶ Em 1946, mais de 80 milhões de espectadores frequentam toda semana os cinemas americanos, mas no mesmo ano, um decreto antitruste proíbe que as grandes produtoras controlem diretamente os circuitos de exploração. Como não podem estabelecer o preço das entradas, nem decidir por quanto tempo um filme deve permanecer em cartaz, as grandes companhias tornam-se frágeis e dependentes. Ainda mais porque, a partir de 1948, a frequência ao cinema se reduz sensivelmente (62 milhões de espectadores por semana). Em alguns meses, a televisão tornou-se um fenômeno social que revolucionou por completo os hábitos do público. (VEILLON, 1993, p. 1 - 2)

⁵⁷ O Cinerama, introduzido em 1952, empregava três projetores para exibir imagens de três câmeras numa tela curva em cinemas especialmente equipados. O *Cinemascope* foi introduzido em 1953 e projetava a imagem numa tela alongada. O filme com odores (*Aromarama - Smel'O Vision*) foi outra invenção que não logrou muito êxito. Para TURNER, nenhum desses sistemas foi notável a ponto de por si só atrair o público (TURNER, 1988, p. 28).

⁵⁸ A Gulf, a Western's, a Paramount, a Desilu, a Warner Bros e a Disney são exemplos da bem sucedida invasão da televisão pela indústria cinematográfica (idem TURNER, 1988, p. 28).

que o diferencia de **Ao Mestre Com Carinho**, por exemplo, que se enquadra no segundo tipo de enredo, mais urbano e envolvido pela burocracia.

Entretanto, podemos entender o filme sobre Miss Dove em um contexto de afirmação do *American Way*, na medida que veicula por meio de uma professora supostamente rígida ou antiquada, exatamente os valores desejáveis para a sociedade pós Segunda Guerra. Por configurar o sonho americano de cidade e também o sonho americano de escola como instituição coadjuvante na aspiração “da paz e da ordem” de uma sociedade em que “cada um cumpriria seu papel”, o referido filme foi por nós selecionado.

Além de exemplificar uma série de valores do *American Way* (cidade limpa, organizada, respeito às autoridades locais, jardins cuidados, escola democrática, hospital asséptico) deixa entrever também a passagem da orientação da fundamentação pedagógica geralmente rotulada como tradicional, para a teoria de Dewey, difundida a partir dos anos 20. Como primeiro filme, serve também de base para as reflexões a respeito de como, daí para diante, os criadores de imagens passaram a representar os professores nos filmes produzidos em duas décadas de cinema .

3.2 A PROFESSORA

A personagem principal é apresentada aos espectadores na seqüência das tomadas de cena que revelam a quietude e a ordem da cidade, saindo de sua casa pela manhã para um dia de trabalho na escola. O sobrado ao fundo, cenário da sua aparição, é austero, discreto e bem cuidado assim como o vestuário da professora, um *tailleur* cinza bem cortado, destacado pelo porte ereto da atriz que o veste: Jennifer Jones.⁵⁹

⁵⁹ A suavidade dos gestos, o porte longilíneo da atriz, seriam explorados também em um filme do mesmo ano (1955), no qual ela representa uma médica eurásiana, como par romântico de Willian Holden. Esse filme, “Suplício de Uma Saudade” (*Love Is A Many Splendored Thing*) pode ser considerado um dos mais bem sucedidos filmes da década de 50 e talvez um dos mais românticos filmes da história do cinema (a observação é de Estêvão Rainer Harbach, no Guia de Filmes 2000. Cinema - TV - Vídeo. Ministério da Cultura Curitiba - Paraná). Também projetou a atriz, na época, como representante da beleza exótica e refinada. A música tema, com o mesmo título do filme, tornou-se um clássico das músicas de filmes americanos bem como passou a fazer parte do repertório das grandes orquestras para bailes a partir desse período.

O filme acompanha a trajetória de vida da personagem desde a sua juventude, entre a década de 20 e a década de 50, quando ela revela ter cinquenta e cinco anos. Nos anos 20, a jovem Miss Dove não poderia ser chamada de retrógrada. Estudara fora da cidade e dirigia automóvel. As cores usadas nos *flashbacks* que retomam a história da juventude da professora, mostram roupas de cores claras (amarelo e branco, azul muito claro), os cabelos soltos, flores e música no ambiente familiar.

Já nos anos 50, as roupas da professora contrastam, pela discrição e seriedade, com as das outras personagens femininas da história. O coque austero do penteado não mudará até o final do filme. Tornara-se, por força da seriedade da profissão, em padrão de discrição, assumira a responsabilidade de representar um modelo para os alunos.

No romance, no qual foi baseado o filme, existe uma parte final que não foi incluída, ou adaptada ao roteiro. Provavelmente não tenha sido filmada, o que nos proporciona uma série de indagações e suposições. Trata-se do momento em que Miss Dove é levada para a cirurgia, para a qual deve ter sido previamente medicada com algum anestésico e de acordo com o livro, “ali ela inicia um grande *tour*” (PATTON, 1954, p. 151).

Com um resumo dos dois últimos capítulos do romance de Frances Gray Patton, homônimo ao filme, pretendemos dar uma idéia dos aspectos não usados na versão cinematográfica, que tem ao seu final uma seqüência de cenas nas quais a professora, voltando do sono anestésico pós-cirúrgico, é saudada simplesmente pelo médico com a frase: *Good Morning Miss Dove!* Entrementes, no romance original, nos devaneios que a autora nos descreve: a maca transforma-se em palanquim de onde ela passa a observar pagodes, templos, palácios e paisagens chinesas ... adiante, atravessa o deserto da Arábia. Com sede, pensa em comprar um livro e sentar-se num café, pedir um *drink* ao garçom, “mas ele poderá trazer algo alcoólico” (p. 157). De um *pier* ela embarca para Londres. O homem no barco diz a todos: “Deixem-na dormir! Deixem-na dormir!” Na Inglaterra sente-se mais em casa. Os sinos de St. Paul’s e St. Ivens tocam juntos: um soldado abre os portões do Palácio de Buckingham onde acontece um *garden party* no qual ela conversa com a Rainha Mary, que a leva à Ponte de Londres. Do outro lado da ponte o ar tem outra qualidade, Miss Dove sente o desejo de

dançar e de soltar os cabelos ao vento. O jovem arqueólogo aparece para tomar sua mão. Ela corre pela cidade de *Liberty Hill* e atravessa a escola, entrando na sala de geografia onde as crianças descompostas e com roupas coloridas em todas as cores sentam-se para ouvi-la. Com a voz clara e límpida Miss Dove diz: “soltem as mãos, Esqueçam as regras!” Ela gostaria de dizer: A vida é a única coisa que importa, afinal de contas. Vida! Mas ela não pôde falar. O único som na sala era o de uma mosca zumbindo contra a tela. Nos Alpes, acompanhada do jovem arqueólogo, a professora encontra seu pai, Mr. Alphonzo Dove, que faz comentários sobre seu cabelo, que segundo ele estaria entre o bizarro e o benigno. Flutuando e voltando do vazio entre os sons das palavras “bizarro” e “benigno”, Miss Dove abre os olhos na cama do hospital. De fora, através do vidro, os sons do relógio e dos sinos indicam que é domingo. A professora está alerta e desapontada ao mesmo tempo. “Porque ela retornou para esse pequeno restrito e costumeiro lugar? Ela tinha estado livre. Porque ela não tinha escalado as montanhas glaciais e visto o que existe depois delas?” (p. 163)

A não inclusão do trecho final do romance no filme de Henry Koster, nos leva a uma série de dúvidas e suposições, entre elas a mais simples seria a das dificuldades de incluir um *tour* de volta ao mundo com tantas paisagens diferenciadas, locações e meios de transporte, nos custos das filmagens.

Outra hipótese, mais tentadora ao nosso ver, nos levaria a refletir à respeito da inadequação dos devaneios de liberdade da professora. Seria o perigo, representado por se mostrarem soltas as amarras da responsabilidade do papel de uma professora modelo? Conscientemente, frente à possibilidade da morte, ela havia declarado ao pastor: “O que quer que seja que venha para mim, ela pede, deixe-me enfrentá-lo como uma Professora!” (PATTON, 1956, p. 146, tradução da autora).

A ênfase na descrição no penteado e nas roupas marca, nesse caso, a idéia de modelo de qualidades morais e comportamentais da personagem. No roteiro, a estória particular da jovem protagonista mostra, na sua juventude, a grande euforia em compartilhar os relatos das viagens do pai, geógrafo pesquisador (representado como um homem de espírito aventureiro e de caráter sonhador) que tem uma morte precoce

e repentina. O fato acaba por deixar Miss Dove com a responsabilidade de pagamento de dívidas (onze mil, quatrocentos e trinta dólares!).

Confrontada com as dívidas e a hipoteca da casa em que morava com o pai, as características de correção do caráter da moça começam a ser reveladas. Ela decide, apesar do sofrimento que lhe causa, rejeitar a proposta de casamento e de viagem imediata com seu pretendente (Sr. Pendlenton), para pagar a dívida e limpar o nome de seu falecido pai.

Para poder realizar tal intento, precisa permanecer na cidade.

Lecionar, como em tantos outros filmes sobre professores⁶⁰, não é uma opção profissional inicial, é uma circunstância. A personagem consegue, com a intervenção do próprio banqueiro a quem seu pai ficou devedor, uma colocação na escola. Da forma como o roteiro é conduzido, percebe-se que a dimensão de importância do magistério passa a crescer na medida em que é continuamente professada.

Representando *Miss Dove*, Jennifer Jones transforma as características juvenis e românticas do enredo, mostradas em *flashback*, na figura madura, serena, sistemática e formal da professora que, em sua primeira cena, trata de reparar, mesmo antes de sair de casa, o ranger do portão de ferro, com um aplicador de óleo estrategicamente escondido ao lado, no muro.

A personagem é precavida, metódica e disciplinada, de tal forma que a cidadezinha podia acertar os relógios à sua passagem, no trajeto para a escola. A atriz representa um comportamento puritano ou, segundo A. H. Weiler, no *Times*, em 1955, uma professora respeitada, mas temida, “com um preciso discurso Vitoriano” (In: EDELMAN, 1983, p. 30).

⁶⁰ Nesse sentido, observar: “Ao Mestre com Carinho” (*To Sir With Love*) de 1966 (O professor era um engenheiro desempregado). Em “Meu Adorável Professor” (*Mr Holland Opus*), 1996 (o professor era um músico compositor). Em “A escola da Desordem” (*Teacher's*), 1979, o personagem de Nick Nolte tem vergonha de sua profissão pela notoriedade dos baixos salários e a falta de *status*. Prefere dizer que é piloto para suas namoradas. Depois de muitos percalços, só ao final do filme, aclamado pelos seus alunos, pronuncia a frase: Eu sou um professor (*I'm a teacher! I'm a teacher!*).

Salientamos que a consideração do professor como modelo articula-se aos princípios da educação racional herbartiana⁶¹, na qual instrução e formação devem ocorrer juntas.

Nos capítulos finais dos escritos de Frances Gray Patton, *Miss Dove* parece, de alguma forma, desconstruir esse modelo. Os anseios de liberdade, a desconsideração pela disciplina rígida, a aproximação de toda a descontração no comportamento, que viria mais tarde a ser exacerbada pela escola nova e seus desvios, entretanto não são considerados no argumento desse filme.

Um certo dia, ao final de uma aula, *Miss Dove* sente dores agudas na base da coluna. Controlada, pede para um aluno ir chamar seu médico de família. O aluno em questão havia permanecido após a aula para copiar, várias vezes do quadro, a frase: “Nada é conseguido com imprecações” (Antes de entrar na classe, o referido aluno vangloriava-se, com um colega, que não tinha medo da “terrível Miss Dove”, quando, repentinamente, encontra-se com a professora aguardando-o sob o batente da porta. Ela havia escutado sua frase).

O aluno sai rapidamente para chamar o médico. Como o velho médico estava ocupado, chegam juntos o seu ex-aluno, agora jovem médico (Robert Stack) e o pastor. Um tanto recalcitrante, a professora se deixa examinar rapidamente e concorda em ser conduzida para o hospital.

Cuidadosamente a carregam, fazendo com os braços uma espécie de cadeirinha. Assim ela atravessa a praça, mantendo a coluna rígida, como solicitara o médico, com a bolsa e as luvas nas mãos e o chapéu corretamente assentado na cabeça, causando curiosidade e espanto entre as pessoas que começam a rumar para o hospital. A cena

⁶¹ HERBART, Johann. Friedrich (1776-1841), filósofo e pedagogo alemão Segundo sua tese central a vida psíquica é constituída pelo resultado de tensões contrárias, correspondendo às forças diversas que suscitam representações. Para ele, a educação deve apoiar-se nos mecanismos que permitem a transmissão dos valores de civilização aos quais estamos ligados. Considerado o fundador da pedagogia científica ou racional Criou a chamada doutrina dos cinco passos formais (preparação, apresentação, associação, recapitulação e aplicação) Para Herbart, o professor deve representar um modelo de virtudes. “Quando se vive o dia a dia no mundo real e se têm constantemente à vista as imperfeições próprias e as alheias, faz falta, de vez em quando, contemplar mentalmente uma imagem exata e vigorosamente desenhada do que a humanidade em geral poderia e deveria ser” (HERBART, *Informes de um Preceptor*, 1924, p. 66).

foi provavelmente utilizada para foto *still*⁶² de propaganda do filme, pois é uma das tomadas mais inusitadas.

No hospital, a professora é recebida com presteza, porém com as formalidades de praxe. Percebe-se sua irritação. Não quer ser tratada como uma inválida. Todavia, as regras são as do hospital, às quais ela acaba se submetendo com paciência.

Paciência que também deve ter para ouvir o tagarelar da enfermeira Billie Jean, empenhada em cuidados com a paciente. Aos poucos, a honestidade com que é contada a vida da enfermeira (que cria sozinha a filha), a vontade e o esforço que demonstra para ser uma pessoa melhor, ou elegante, acabam por enternecer a professora.

Houve, do que se depreende das conversas, um princípio de namoro entre a enfermeira e um estimado ex-aluno da professora (o policial William), mas a circunstância dela ser mãe solteira (e não viúva como ele pensava) afastara os dois. O modelo de elegância para a enfermeira era *Miss Dove*.

Antes de ser operada, a professora elogia a enfermeira na presença do ex-aluno policial que a visitava: fala da competência da enfermeira, de sua solicitude, de sua elegância, enfim, como ela se transformara. Mais um ato de justiça do comportamento puritano de *Miss Dove*. A enfermeira estava reabilitada, merecia nova chance aos olhos do correto pretendente.

Entrementes, o banqueiro da cidade visita *Miss Dove* com a notícia de que o *Rotary Club* se dispusera a enviá-la para a clínica de sua escolha, para o tratamento e retirada do tumor na base da coluna. O referido banqueiro é um dos homens mais importantes da cidade e de certa forma, ainda a censura por não ter concordado com seu pedido de casamento alguns anos atrás, depois de ter ficado viúvo. No entanto, relembra para além desse acontecimento que o irrita, uma dívida de gratidão que tem com a professora, já que em certa ocasião, não sabe se intencionalmente ou não, ela tinha salvado o banco da cidade da falência.

⁶² Em linguagem cinematográfica, *still* é a fotografia de cena de filme. Como adjetivo em inglês, significa imóvel, parado, tranquilo, silencioso, manso. No sentido poético significa quietude. É a fotografia posada.

Em *flashback*, a respectiva cena é mostrada em meio a uma balbúrdia de pessoas querendo fazer retiradas, apertadas na sala do pequeno banco. A professora aparece pedindo licença porque iria ser rápida, demora no guichê, troca duas vezes de caneta, pergunta sobre a saúde do banqueiro e anuncia que irá fazer um depósito. Enfim, demora tempo suficiente para que chegasse o horário de término do expediente.

Apesar da data não ser explícita, podemos supor que se tratava da crise de 1929 e de que houve realmente a intenção de *Miss Dove* de dissuadir as pessoas dos saques ou retiradas. Assim, o banco da cidade é salvo e o Sr. Porter torna-se profundamente grato pela intervenção da professora.

Miss Dove declina da oferta que lhe faz o banqueiro. A escolha sobre a realização da cirurgia recai sobre o jovem médico, seu ex-aluno para que a fizesse no próprio hospital da cidade, “pois ele teria mãos habilidosas desde pequeno”.

A mestra entrega ao médico o relógio que fora de seu pai, Alphonse Dove. Um relógio de bolso raro e delicado, passava a ser dele agora. Caso o resultado da cirurgia fosse positivo, ela apenas guardaria, por mais algum tempo, aquela lembrança que daquele momento em diante passava a ser dele.

A cidade se reúne em vigília em frente ao hospital. O pastor faz sua visita e a professora nega-se a rezar com ele a “Confissão Genérica”. Não gosta de repetir a mencionada prece e diz ao pastor: “admito minhas limitações humanas, mas com toda sinceridade eu não acho insuportável o fardo de meus pecados” e também “não fiquei como um cordeiro”. Concorde em rezar outra prece em silêncio com o pastor, afirmando: “eu nunca falei hipocrisias ao meu senhor e esse não é o momento para começar.”

Mais uma vez, a ética puritana de pagar os pecados em vida, de purificar-se com atitudes, se revela. A clareza do pensamento de Miss Dove, frente aos preceitos religiosos revela a profundidade e a convicção relativa aos princípios da doutrina protestante

Nossos atos são também indispensáveis à nossa salvação, pois somente eles testemunham nosso desejo de fazer o bem, nossos esforços, nossos sucessos e nossos fracassos, nosso lento progresso nos caminhos que conduzem a Deus. Efetivamente, e este é um ponto novo, nós somos suscetíveis de melhorar se o quisermos. É essa a idéia que os americanos serão conduzidos a realçar com uma crescente firmeza, ao reconhecer as virtudes da fé salvadora e a doutrina da predestinação (FICHOU, 1990, p. 83).

A cirurgia é realizada e o Dr. Thomas Baker envia a amostra de tecido recolhido para a biópsia. Observe-se que no filme a palavra “câncer” não é pronunciada. Os resultados dos exames são aguardados em vigília por grande parte das pessoas da cidade que se agitam em frente ao hospital, até que sejam enunciados como negativos. O grande alívio que a notícia traz é festejado. No romance, durante seus devaneios anestésicos, Miss Dove ouve várias vezes as palavras “bizarro” e “benigno”, que inconscientemente, para ela, podem aplicar-se ao seu problema de saúde.

A enfermeira entusiasmada relata à professora, recém desperta da anestesia, que as pessoas da cidade, inclusive as crianças da escola estão comemorando em frente ao hospital.

A reação da professora é de preocupação pelos alunos estarem sem aula na proximidade dos exames. Pede que as aulas sejam retomadas e passa a explicar detalhadamente ao médico o assunto que cada série deveria estudar.

As crianças haviam se oferecido como doadoras de sangue para a professora. Tal intenção a convalescente ainda não conhecia, mas os laços que criara estavam presentes ao seu redor. Havia contemplado a morte e concluído que, não importando o que pudessem pensar, sua vida havia sido feliz. Seus sonhos de volta ao mundo podiam não ter se realizado, mas ela conhecera o mundo por meio dos livros e cada criança nascida em *Liberty Hill*, de algum modo lhe pertencia.

No relacionamento entre os professores no ambiente escolar havia respeito e amizade. O comportamento de alguns é relevado por Miss Dove, outros compartilham de suas diretrizes⁶³. As mães, quando insatisfeitas com seus métodos, a procuram.

⁶³ No conjunto de professores dos filmes, observamos habitualmente o destaque para o professor de Educação Física. Alguns estereótipos são apresentados com mais frequência: o professor militarizado e cruel (ver “Brincadeira de Criança”, *Child's Play*, 1973, “Ao Mestre com Carinho”, *To Sir with Love*, 1967); ou o professor voltado apenas pra o treinamento e apreciação do corpo (“A Escola da Desordem”, *Teacher's*, 1984; ou a professora masculinizada explorada em comédias (*Porky's*, 1982)

Olhando em seus olhos cinzentos e tranqüilos reconsideram suas reclamações.

Como afirma Edelman, “os educadores do cinema tem também, agradecidamente, sido caracterizados como modelos em papéis positivos” (1983, p. 28) e muitas vezes o personagem central do professor-herói⁶⁴ é auxiliado pelo professor de educação física⁶⁵ ou, pelo menos, tem a sua simpatia, como no caso de *Good Morning Miss Dove*.

O otimismo e o espírito de grupo, de time, do esporte, são integrados positivamente na construção do *American Way of Life*⁶⁶ passando a fazer parte da concepção de uma nova escola, desde os anos 30. Tais práticas passam a integrar a imagem dos “educadores do cinema”. É o professor de Educação Física que substitui Miss Dove e tenta manter o ânimo dos alunos para os próximos exames. Corpo e alma, ponderação e vigor, sensatez e ânimo, geralmente são combinações próprias dos filmes sobre a escola americana.

3.3 OS ALUNOS

Sucessivamente o filme revela preocupações da professora com cada um dos alunos, entretanto, o tratamento em classe é democrático, igualitário. Um igualitarismo americano construído e fundamentado na cultura americana.

Miss Dove exige disciplina, mas respeita seus alunos independentemente de sua origem de raça ou de classe. O menino pobre, criado por uma avó marginalizada pelo alcoolismo, é recebido igualmente pela professora, enquanto algumas mães demonstram seu desagrado.

⁶⁴ Professor-herói é um termo utilizado no artigo de WILLIAMS AYERS, 1994, p. 147.

⁶⁵ Esse tipo de colaboração se explicita mais claramente no filme “Meu Adorável Professor” (*Mr. Holland Opus*), de 1996.

⁶⁶ “É possível definir como um elemento-chave na estrutura da reconstrução histórica da década de 30 o esforço para encontrar, caracterizar e adaptar a um modo de vida americano as realizações (e os fracassos) materiais de uma civilização industrial.” No panorama da década de 30 o esporte foi visto como tentativa de solução para a harmonia da vida social, como caminho para a integração dos grupos, satisfação no ambiente de trabalho, onde se formavam as equipes. Investe-se na democratização do golfe e do tênis, nas maratonas de dança, nos campeonatos de patinação, corridas de bicicleta, nos prêmios recebidos nas sessões de cinema e nos bingos, que proporcionavam um modo de manter e reforçar os valores essenciais e avivar um senso de esperança. (SUSMAN, p. 286 - 287).

Este menino é William⁶⁷, que quando adulto torna-se o policial do filme, que pode ser considerado pelo seu destaque no roteiro como o aluno símbolo de Miss Dove. Sempre por ela auxiliado à distância (contrata-o para pequenos trabalhos, fornece o terno para a formatura, comparece ao enterro da avó, troca correspondência quando ele está longe, fazendo os cursos necessários). William torna-se um policial respeitado na cidade. O princípio da igualdade é tomado com rigor paradigmático pela professora. “Os homens não são iguais: eles nasceram com direitos iguais”. Para os americanos o igualitarismo tem conotações relativamente claras quanto ao fato de que

todos devem ter inicialmente as mesmas chances de utilizar suas aptidões como desejarem, em favor de seus interesses. A primeira função do governo é de velar para que esse princípio seja respeitado. Pois ele não pode - e não deve - tentar promover a igualdade absoluta entre os cidadãos (FICHO, p 32).

Em relação ao menino, a professora pensa (ao relembrar o acompanhamento de seu crescimento), que ele sempre possuíra: “a dádiva mais rara que o gênio matemático ou a perfeição atlética, um instinto ético tão nato quanto a função de respirar”. Entre as várias qualidades que a professora reconhece, admira e incentiva em seus alunos, parece ser essa a qualidade primordial.

O menino judeu Maurice, satirizado em sala de aula, determina a estratégia da mestra de se fazer convidar e comparecer com sua classe a uma festa judaica. Incentivado por ela, o aluno torna-se escritor de sucesso em New York. Quantas redações reviram juntos, após as aulas! Mas mesmo reconhecido e parabenizado, o ex-aluno continua a ser por ela repreendido, por utilizar nas peças, um palavreado não adequado (é o único personagem que a chama de “boneca”, talvez um tratamento nova-iorquino então em moda).

Faz-se necessário prestar atenção na presença de negros bem como de alunos negros no filme. Num primeiro momento parecem não existir, pois ao contrário de tantos outros filmes americanos, esse não discute a segregação, assim como não

⁶⁷ Chuck Connors faz o papel do policial Bill (William) Holloway. Antes de ser ator ele foi jogador de beisebol. Atuou em 79 filmes e foi também escritor de peças, séries para televisão e roteiros. Morreu em 1992.

destaca a situação dos negros na escola e na sociedade. Porém, eles estão lá: Henry é uma espécie de mordomo do pai da professora e é quem constata sua morte.

Ao pedido da filha, para ir buscar o médico, Henry responde, segurando o pulso do dono da casa: - “é tarde demais para o doutor, Senhorita Dove.”

Aparecem crianças negras no pátio da escola fundamental e na sala de Miss Dove, entretanto sem papéis de destaque, sem questões, como se integrassem tranqüilamente “aquela sensação de continuidade no ar”⁶⁸.

A forma de disciplina na escola é lembrada pelo médico, em momento de preocupação com a saúde da professora. A medalha por ele recebida na guerra, pela sua resistência após muito tempo sem água numa balsa à deriva, é atribuída ao treinamento disciplinar da escola *Cedar Grove*, quando a professora o fazia sempre esperar os intervalos das aulas para tomar água (evidencia-se na história que outro aluno também começa a ser disciplinado intencionalmente pela professora, pois, por seu temperamento muito agitado, sempre está falando e brincando, o que o impede tomar água nos horários estabelecidos).

As crianças aprendem rapidamente que as regras da professora são imutáveis, como aprenderam também seus pais. Ao entrar na sala em fila, cada aluno deve cumprimentar a mestra. Miss Dove responderá olhando cada um dos alunos nos olhos e chamando formalmente (e dignamente) pelo nome correto, nunca pelo apelido.

As penalidades para infração das regras são também conhecidas: se algum aluno colocar algum objeto estranho na boca, como uma goma de mascar, um lápis ou um cacho de seu cabelo, deverá aproximar-se da pia e lavar a boca com sabão. Se a postura estiver incorreta, deverá permanecer, por algum tempo, em um banco alto e sem encosto forçando as costas para a postura correta. Se a página do caderno estiver suja, deverá copiá-la novamente. Se o aluno tossir, deverá abrir a janela mais próxima

⁶⁸A igualdade de oportunidades e a igualdade de valores como princípios americanos não foram aplicados a todas as pessoas. Na maior parte do século XIX foram negados os dois tipos de igualdade aos índios, aos negros e às mulheres. A inclusão dos negros na doutrina de igualdade foi mais uma promessa vaga que um compromisso firme. Para Carl N. Degler, os Estados Unidos “foi o único país que precisou de uma Guerra Civil para erradicar a escravidão” (1985, p. 150). A segregação e a discriminação dos negros permanece na sociedade americana desde então, sempre mais aparente nos estados do sul, mas disseminada também nos estados do norte.

não importando o quanto esteja frio, para proteger seus colegas da contaminação pelos germes.

Outros problemas maiores seriam resolvidos em particular. Para as mentiras não existiria regra definida. As palavras das crianças teriam crédito de Miss Dove. Segundo seus preceitos: “Uma mentira não atacada e distorcida permaneceria uma mentira mais facilmente reconhecida pelo próprio autor”.

Trabalhando a instrução e a formação do caráter de maneira articulada na condução dos alunos, Miss Dove demonstra contar com o auxílio de alguns princípios da psicologia. Observamos a utilização de alguns desses princípios no trato de algumas questões. Em outros, os princípios éticos são mais rígidos, como no caso da futura esposa do médico no argumento do filme.

Aos dezenove anos, deprimida após uma desilusão amorosa (ilusória e incoseqüente aos olhos da professora), Jincey é orientada a ter uma ocupação. Assim, a moça pergunta: “devo lecionar?” Ao que Miss Dove responde: “Possivelmente não.” “Ser enfermeira?” Como resposta recebe um “Talvez!”

É interessante notar que, no romance, no capítulo no qual Miss Dove conversa com a referida ex-aluna, na ilustração da página correspondente ao diálogo constam: um cigarro no cinzeiro e uma taça de champanhe. Tais vícios, somados a um namoro turbulento sugeriam a desqualificação da moça para o exercício do magistério.

Assim, deixa-se por conta do espectador a conclusão de uma espécie de hierarquia das profissões, na qual lecionar teria como pré-requisito uma firmeza de caráter, bem como um senso de autocontrole e ponderação especiais.

No caso de Jincey, a mencionada ex-aluna, a professora aposta no casamento e nos filhos como modeladores bem como reguladores desse caráter. Ainda preocupa-se, mais tarde, quando a referida moça, casada com o médico, (Robert Stack)⁶⁹ está esperando filhos gêmeos. Miss Dove preocupa-se, por antecipação, com as atitudes

⁶⁹ O papel do médico é de Robert Stack, que ficou conhecido por encarnar Eliot Ness na série “Os Intocáveis”, produzida para a televisão a partir de 1959 e que teve 118 episódios. O primeiro filme do ator foi como par romântico de Deanna Durbin em 1939 (*First Love*). Trabalhou em *westerns*, filmes de guerra, comédias românticas e no primeiro filme em três dimensões. Recebeu indicação para o prêmio de melhor ator em 1956.

que irá tomar na classe, para que essa condição especial de crianças gêmeas não altere o desenvolvimento particular de cada uma delas.

Existe ainda outro episódio que revela as preocupações com a formação do caráter: o aluno que levava maçãs “retiradas” da banca de frutas no caminho da escola. A professora alerta a mãe que, por sua vez, acha aquele episódio sem conseqüências, coisa de criança. Esse é o aluno já mencionado, que sai da prisão com escolta para visitar a professora e de alguma forma buscar sua redenção. Não sabe a professora que por acordo, em troca da licença para a visita, o ex-aluno irá pagar mais seis meses de prisão⁷⁰.

3.4 ESCOLA E SOCIEDADE

A passagem gradativa da escola tradicional para a nova escola americana pode aparecer nos filmes como um paradoxo que se alonga desde as idéias iniciais de Dewey e Bobbit, dos anos 20 até os anos 60 nos Estados Unidos e pode apresentar-se em uma espécie de amálgama com a escola tradicional, se analisarmos o filme sobre Miss Dove e o romance que lhe deu origem.

O atendimento individualizado das necessidades de cada aluno, as atividades em grupo, a ênfase na higiene, nas ciências e nos trabalhos manuais podem aparecer concomitantes à persistência de valores oriundos de uma escola que pela disciplina, ordem e valores, pode ser vista como tradicional.

Essa configuração é que acaba por tornar o filme em questão peculiar para a análise sócio-pedagógica. Ainda mais por ser referenciado por uma personagem central que literalmente não “dobra a espinha” para circunstâncias que a desviem de uma série de valores, compatíveis com uma ética que também pode ser chamada de tradicional.

Para Caporali, os princípios e valores de uma comunidade nunca deveriam ser elaborados *à priori* e depois transmitidos a professores e estudantes. “O ideal é que

⁷⁰ Observe-se as regras da moral puritana, segundo as quais, o rapaz procura o perdão e paga por seus pecados ainda em vida, buscando na professora a sua redenção.

sejam intuídos, perscrutados e alinhavados dentro de um processo de discussão coletiva” (CAPORALI, 1999, p. 155). No caso de Miss Dove, existe uma certa concordância da comunidade com relação aos princípios, mas o fundamental é que são claras as sanções determinadas para quem infringe as regras sob as quais a mestra conduz o processo de ensino.

Relacionamos a condução do ensino de Miss Dove, pelo que se observa em termos de ênfase na ética e na formação do caráter, às propostas de Herbart quanto a chamada “instrução educativa” ou seja, a idéia de que o cultivo da inteligência pela instrução possa formar a vontade e o caráter. Segundo alguns autores⁷¹, as idéias do filósofo e pedagogo alemão tiveram grande impacto nos Estados Unidos na transição do século XIX para o século XX, trazidas por professores americanos que estudaram na Alemanha, principalmente pela literatura educacional de Francis Parker.

A pedagogia herbartiana, denominada também de “tradicional laica”, “realista”, “racional” e disciplinadora, indica o professor como modelo no processo de ensino e é analisada, amiúde nos manuais de pedagogia⁷², como contraponto da pedagogia de Dewey. As palavras de Herbart, ao nosso ver, parecem descrever a conduta e o caráter da personagem central do filme que analisamos.

...Não pode ser, com efeito, assunto da ética, investigar qual é o mecanismo real que põe em marcha dentro de cada consciência o juízo moral. A ética trata do que é bom, de que ações são boas: e o bom não é um aspecto psíquico e sim uma qualidade objetiva. A ética não pode inventar, construir racionalmente o bem; tem que se limitar a descrevê-lo como descreve um viajante a egrégia beleza de uma paisagem (J. F. HERBART, 1806, p. XXXVIII - XXXIX, parte IV - Ética).

Cedar Grove é a escola da pequena cidade, que relativamente abrangeria os atuais graus do Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Os detalhes apontados nas imagens da rotina escolar parecem configurar uma escola tradicional. Muitas vezes, numa primeira instância, podem existir dificuldades na leitura da educação racional que passa a ser associada com a concepção de educação tradicional punitiva,

⁷¹ MORENO, J. M.; POBLADOR, A. e DEL RIO, D. “Historia de la Educacion”. Madrid: Paraninfo, 1974 e GUIRALDELLI, P. “História da Educação”. São Paulo: Cortez, 1990.

⁷² GADOTTI, M. “História das Idéias Pedagógicas”. São Paulo: Editora Ática, 1993. ARANHA, M. L. “A História da Educação”. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

principalmente quando a análise ainda não está liberta dos preconceitos e dos desvios autoritaristas.

Para CAPORALI não existe mais consenso sobre problemas éticos. Tal consenso só existia em sociedades tradicionais. Pela própria trajetória desestruturadora das sociedades modernas, as questões éticas se prestam à controvérsia pela vulnerabilidade a que estão expostos os próprios conceitos morais :

A postura autoritária é contraditória ao espírito essencial da ética, que respeita a liberdade e a integridade inalienável de cada um. O debate ético aceita (e tem como requisito) a instituição coletiva da autoridade, mas não tolera o abuso autoritário (CAPORALI, 1999, p. 154).

Cuidadosamente, o roteiro do filme delimita a diferença entre “autoritarismo” e “autoridade”. *Cedar Grove* não é uma escola autoritarista. Miss Dove é que detém uma autoridade pessoal, construída ao longo do ensino de várias gerações, o que a torna, de algum modo, a referência central, a “alma” da escola, o elo perdido...

Entretanto, o roteiro não explicita a teoria pedagógica subjacente nem expõe com clareza as questões de método. Apenas alguns detalhes da narrativa indicam a introdução de novas orientações: a preocupação com as unhas limpas, os lencinhos na lapela, os jogos escolares, a aproximação de uma relação mais próxima com a natureza no ensino da geografia e das ciências naturais, por exemplo.

Uma questão, levantada ao longo do filme, sobre os ursos comerem formigas vermelhas, que teriam gosto de *pickles*, explicita com sutileza a ligação do ensino com a ciência experimental. A referida questão desperta a curiosidade de uma aluna em especial. A pergunta sobre como a professora conheceria tal relação de paladar é feita bem mais tarde, pelo filho dessa ex-aluna, já então médico e também seu ex-aluno. A professora, em conversa no hospital, lhe revela que sabia realmente da semelhança entre os paladares porque havia provado as tais formigas.

A ciência experimental faz parte das novas orientações americanas, que indicam um conteúdo mais aproximado da realidade do dia a dia, mais utilitário, menos erudito. A grande discussão a respeito dessa linha pedagógica, na sua continuidade, se fez e se

faz exatamente em função do utilitarismo que, de alguma forma, veio a contribuir para o aligeiramento dos conteúdos educacionais

A necessidade de racionalização do ensino, face ao rápido processo de industrialização dos anos 20, considerando a imigração e os princípios de igualdade já descritos por FICHOU, leva os americanos a organizar o sistema educacional a partir dos lucrativos princípios tayloristas da fábrica (que podemos chamar de tecnocráticos), das teorizações e racionalizações de Bobbit e Tyler e do modelo da escola ativa ou progressista de Dewey, mais preocupado em considerar os interesses e experiências das crianças e dos jovens na construção de um processo democrático (SILVA, 2002, p. 14).

A proposta da Escola de Dewey (nova, ativa, ou progressista), teve repercussões em vários países, não só na Europa como na União Soviética e na América do Sul, especialmente no Brasil. Com seus princípios inovadores, constitui-se numa proposta pedagógica geral e articulada, mas que, na verdade, acabou por conformar paulatina e nitidamente apenas a própria escola americana.

A grande marca da Escola Nova é o que a História da Educação chama de “virada de eixo”, da instituição escolar, quando toda a organização passaria a ser centrada não mais na figura do mestre e suas diretrizes, mas sim nas necessidades individuais dos alunos, numa reação ao currículo clássico humanista. É exatamente esse o ponto central do desenrolar do filme de Miss Dove. Para nós, ele representa o *turning point*, o momento decisivo das transformações da escola americana.

Apesar do roteiro não enfatizar procedimentos retrógrados, sublinha, alternadamente, valores e comportamentos constitutivos da nova escola, com valores da escola tradicional.

A escola de Dewey, muitas vezes é tida como suporte do regime capitalista, por orientar seu currículo de modo a responder as exigências imediatas do mercado de trabalho em mutação, esquecendo as bases sólidas do conhecimento, em termos de fundamentação e formação.

Entretanto, se faz necessário observar as dificuldades

da tarefa de educar as crianças da gigantesca onda imigratória que invadira o país entre 1880 e a Primeira Guerra Mundial. Por volta de 1911, por exemplo, 57,5 por cento dos alunos das escolas públicas de trinta e sete das maiores cidades tinham ascendência estrangeira (...) Dar a essas crianças as noções do estilo de vida americano e muitas vezes de higiene elementar, parecia mais importante a muitos superintendentes escolares do que desenvolver suas inteligências de acordo com os princípios da educação tradicional (HOFSTADTER, 1967, p. 422).

Assim, para o historiador citado, além da escola precisar assumir uma função que antes era do âmbito da família, as expectativas eram de que as crianças levassem aos lares as noções de comportamento e higiene que seriam aprendidas também pelos pais. O relatório *Cardinal Principles of Secondary Education* de 1918 orientava para que os métodos de ensino não fossem mais “julgados exclusivamente em função das exigências de determinado assunto tomado como ciência logicamente organizada”. Todos os esforços deveriam estar voltados para ensinar a cidadania, a democracia e as virtudes cívicas.

O autor procura mostrar, em seu livro, a trajetória de um pensamento antiintelectualista da sociedade americana que interferiu diretamente no sistema escolar e nas dificuldades de identidade e projeção do professor. Características do pensamento antiintelectualista pontuam também o percurso de outras representações dos filmes que nos serviram de fontes.

4. HERDEIROS DO VENTO (*INHERIT THE WIND*)

A inteligibilidade de um filme acontece nesse misterioso intervalo entre os cortes e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas, de acordo com a possível e efetiva produção final de um filme, com tudo de artístico e ideológico do momento de produção desse filme. (Milton José de Almeida, professor)

4.1 O FILME

Herdeiros do Vento, também traduzido no Brasil, em outras versões filmadas, para **O Vento Será Tua Herança**⁷³, tem como argumento uma história real sobre o julgamento de John Thomas Scopes, professor de biologia, levado ao tribunal do júri pelo Estado do Tennessee em 1925, por ensinar a teoria da evolução de Darwin.⁷⁴

No filme, a cidade é Hillsboro e o professor é Bertram Cates, que segundo o prefeito, o pastor e o promotor, havia ferido a lei estadual nº 31428, por ensinar a teoria da evolução de Darwin⁷⁵ na escola pública.

Inherit the Wind, uma peça da Broadway escrita por Jerome Lawrence e Robert E. Lee, “bem intencionada e sem óbvias concessões ao gosto popular, tornou-se um objeto lógico para a produção e direção de Stanley Kramer.” (SHIPMAN, 1984, p.

⁷³ Conhecemos mais duas versões a partir do mesmo roteiro: a de David Greene, de 1965 e a de Daniel Petrie, de 1988.

⁷⁴ “O julgamento de Scopes com (os advogados) Bryan e Clarence Darrow defrontando-se, dizia respeito à possibilidade do ensino da teoria da evolução nos colégios públicos ser digno de punição como também envolvia a luta contínua entre as grandes metrópoles e as cidades pequenas. Bryan vinha protestando contra a teoria da evolução desde o início do século XX, mas os temores que se tornaram exacerbados durante a década de 20 o convenceram da necessidade de uma ação direta. O eloqüente orador associou-se tanto com a disposição provinciana que acabou adotando, por falta de expressão literária feliz, a costumeira apologia agressiva de seus partidários, dirigindo, ele também, um ataque contra a inteligência e o espírito que deve matar Deus. No início da década, acusou aquela geração de venerar a mente, um culto tão destruidor como qualquer outra forma de idolatria”. (BARITZ, 1985, p 242).

⁷⁵ As idéias de Charles Darwin discutidas no filme, do seu livro “A Origem das Espécies” (*The Origin of Species*, 1859), tem como princípio básico o de que as espécies não foram criadas independentemente umas das outras, mas como variedades, que derivam de outras espécies. Dos vários aspectos da evolução expostos no livro, destacamos o que Darwin chamou de Seleção Natural, ou persistência do mais apto, à conservação das variações nocivas: uma vez que os indivíduos da mesma espécie apresentam variações hereditárias e lutam pela vida, “os que possuem uma vantagem qualquer, por ligeira que seja, têm maior probabilidade de viver e reproduzir-se e de perpetuar na prole, o caráter vantajoso.”

880). Como produtor, Kramer fez o seu nome patrocinando filmes que expunham e atacavam os pecados da sociedade moderna (idem).

Na apresentação do filme de Kramer, de 1960, uma música tem a sua estrofe repetida muitas vezes:

Give me that old time religion... is good enough for me⁷⁶...

Ao som das estrofes repetitivas da música⁷⁷, nas tomadas da praça central da pequena cidade americana, destaca-se a *Hillsboro Courthouse*, a construção mais imponente entre as bem cuidadas construções da praça.

A imagem da Justiça, com a venda nos olhos e a balança nas mãos é destacada, frente à construção neoclássica do tribunal. A música religiosa, ao fundo da movimentação silenciosa indica, já nas cenas iniciais, uma relação forte entre a justiça, a religião e a dinâmica da cidade⁷⁸.

A praça, aparentemente tranqüila, é cenário para a movimentação de um grupo de homens compenetrados, bem vestidos e determinados. As cenas sugerem a iminência de um acontecimento. Esse grupo de homens invade a escola e, acompanhados de um fotógrafo, efetivam a prisão do professor dentro da sala de aula.

A escolha desse filme como fonte para nossa pesquisa originou-se, num primeiro momento, das preocupações recorrentes do papel social do professor frente às questões de poder e controle do Estado, muitas vezes no limite da violência e da discriminação. Entretanto, o episódio real é utilizado pelo diretor do filme como paralelo, para a discussão e a crítica do regime democrático americano no que se refere

⁷⁶Podemos traduzir o refrão como: “Dê-me a religião dos velhos tempos, ela é boa o suficiente para mim”. A estrofe é repetida de maneira solene várias vezes durante a apresentação dos créditos iniciais do filme, o que já revela a presença de um forte teor religioso na narrativa.

⁷⁷ Para MORIN, Balazs compreendeu que a música no cinema é um fator de realidade. Mas não inferiu que, se a música “faz aceitar a imagem do écran como uma verdadeira imagem da realidade viva”, é porque, precisamente é “um instrumento adicional a exprimir a tonalidade afetiva”. Por fornecer um suplemento de vida subjetiva é que ela fortifica a vida real, a verdade convincente e objetiva das imagens do filme.

⁷⁸ As doutrinas religiosas e as Igrejas refletem as sociedades em que predominam, ao mesmo tempo em que essas sociedades também as refletem. Essa observação é tanto mais justa no caso dos Estados Unidos e mais particularmente na Nova Inglaterra, já que a sociedade e a religião surgiram simultaneamente.

à liberdade de expressão, especialmente no período macartista.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o paradoxo da oposição religiosa e moral à teoria darwinista na década de 20, e a prática do darwinismo na sociedade americana, que é deflagrada, com maior intensidade, justamente a partir desse período.

Imbricada em algumas de suas raízes com os princípios gerais da Ku Klux Klan⁷⁹, que contava na época com quatro milhões de adeptos, a Lei Seca tinha como propósito restaurar os valores da América primitiva. Entretanto, a violência e a agressividade não eram apenas secretas ou próprias da Klan. O então Secretário da Justiça Mitchell Palmer, criou a campanha para acabar com o medo e iniciar a represália do “Pânico Vermelho”, compartilhando do crescente temor à revolução que seria causada pelos imigrantes recém chegados.

Intelectuais como Sinclair Lewis e Henry Louis Mencken⁸⁰ por sua vez manifestaram-se, na época, com extremo desprezo “pelos evangélicos que envolviam a cruz na bandeira e a carregavam com a Bíblia, que se batizavam às centenas e que atacavam a bebida alcoólica, Darwin e a anarquia num mesmo fôlego” (BARITZ, 1985, p. 242).

Alguns aspectos do contexto da década de 20 cabem ser destacados aqui, na medida em que Stanley Kramer, na verdade, faz de seu filme uma crítica contundente à respeito das bases estruturais da democracia americana, denunciando um fundamentalismo supostamente religioso que imbrica com o exacerbado individualismo característico da mencionada democracia.

⁷⁹ Do grego Kyklos, círculo e do celta Klan, raça, tribo. Sociedade secreta dos Estados Unidos fundada em Pulaski, no Tennessee em 1865, com a finalidade de manter sempre puro o sangue da raça e da religião protestante. Para isto, mata os negros e judeus (sangue) e os católicos (religião). Produto dos fanáticos da Bíblia.

⁸⁰ Mencken (Henry Louis; 1880 - 1956, escritor, editor e crítico, um dos mais influentes jornalistas do século XX) e Sinclair Lewis (1885 - 1951, romancista, Prêmio Pulitzer em 1926, Prêmio Nobel em 1930).

As diferenças culturais entre a América cosmopolita e a América provinciana eram tão marcadas, nos anos 20, bem como nos anos 50 e até 60, que em um dos diálogos do filme, quando as autoridades se reúnem para discutir os efeitos do julgamento do professor na pequena cidade, temendo o comentário dos grandes jornais, “a opinião de um bando de forasteiros” parece não importar a eles.

Para as autoridades da pequena cidade no roteiro do filme, o ímpeto da luta volta-se internamente para o combate entre provincianos versus o professor e os princípios da ciência, também assumidos pelos representantes das grandes cidades. Tal contradição, de certa forma, desequilibrava a segurança das tradições da formação americana. Para Lasch,

A violência com a qual os pioneiros se voltaram contra os indígenas e contra a natureza originava-se não do impulso irrefreável, mas no superego anglo-saxão branco, que temia a brutalidade do Oeste porque esta objetivava a selvageria que havia dentro de cada indivíduo. No calor da luta para dominar o Oeste, o pioneiro americano deu livre curso à sua capacidade e crueldade assassina, mas tinha sempre os olhos voltados para o resultado, não sem apreensões, expressas em um nostálgico culto da inocência perdida, como uma comunidade pacífica, respeitável, freqüentadora de igrejas, segura para suas mulheres e filhos (LASCH, 1983, p. 31).

Passeatas da população enfurecida da cidade, boneco representando o professor incendiado na noite, imprecações e fúria dos indivíduos são representados com maestria sob a direção de Kramer, que com o episódio de 1925, iniciado ao som de uma “canção-tema” pedindo a volta da antiga religião (*Give-me that old time religion*), estabelece uma metáfora sobre uma forma de fanatismo posterior, a do macartismo.

O contexto que inspira Kramer é o de pós Segunda Guerra. Os anos 50 têm como pano de fundo o envolvimento na Guerra da Coréia (50 - 53) e o aparecimento de uma espécie de fúria induzida por uma liderança medíocre personificada no Senador Joseph Mc Carthy⁸¹, que atiçou os impulsos de grande maioria do povo americano fanatizando-o no que se refere ao repúdio, ao desconhecido, ao estrangeiro,

⁸¹ Joseph R. Mc Carthy fez parte do Senado Americano como representante de Wisconsin pelo Partido Republicano em 1946 e em 1950. Ganhou proeminência com acusações de infiltração comunista no Departamento de Estado e nas Forças Armadas. Seus ataques custaram os empregos e as carreiras de milhares de pessoas. Seus métodos de agressão, televisionados em 1954 acabaram por fazê-lo perder o apoio público e causaram sua saída do Senado em 1954.

ao novo, enfim a tudo que, de algum modo pudesse alterar os moldes de uma “fronteira” que já fora conquistada e deveria ser defendida da ameaça comunista. A mescla do fanatismo religioso e macartista é explorada por Kramer.

Spencer (1820 - 1903) já teria explicado, num paralelismo com a biologia, o organismo social e seus processos de crescimento, expressos através de diferenciações estruturais e funcionais, assim como os fenômenos de assimilação, circulação e regulação sociais. Na origem da formação social americana, a adaptação dos padres peregrinos ao meio ambiente novo, fazendo recuar os *quakers* e os católicos, seria um dos primeiros exemplos de luta pela vida na selva cultural. Para FICHOU, a americanização, desde suas primeiras tentativas, (triunfo dos colonos sobre os indígenas) é darwiniana:

Mais do que uma outra adaptável e fluida, esta sociedade dedica-se a uma contínua corrida ao sucesso, à adaptação. Os mais fortes alimentam-se dos mais fracos, a vida é uma selva onde os nativos progridem em detrimento dos outros a menos que a moral lhes peça para vir em socorro dos que foram suplantados. Os grandes capitalistas não fizeram outra coisa ao destruir seus concorrentes, aos quais em seguida socorreram, não por solidariedade mas por caridade. Os *trustes* engoliram os pequenos empreendedores, e o sucesso deles ou dos seus iniciadores foi apresentado como modelo americano: vencedores leais, eles são vistos como benfeitores; vencedores desleais, serão desprezados, pois a moral deve conservar seus direitos, e a igualdade de oportunidades deve ser preservada (FICHOU, 1990, p. 39 - 40).

O liberalismo americano acolhe as regras darwinistas pela luta cultural, admitindo o expansionismo. Com o respaldo das tendências de adaptabilidade e espírito competitivo aliados a uma realidade de abundância⁸² territorial e econômica, não é de surpreender que já ao findar da Primeira Guerra, os Estados Unidos constituíam-se na maior nação credora do mundo e no início dos anos 20, a sociedade apresentava “superabundante vitalidade” confrontando-se, entretanto, com desequilíbrios dos novos e intensos “labores da vida industrial urbana” (ALLEN, 1968, p. 229).

⁸² Por abundância é preciso entender “riquezas naturais” mas também “valorização dessas riquezas” (indústria, comércio, inventividade, publicidade, consumo) e “riqueza em homens” (FICHOU, 1990, p. 27).

A “Era dos Excessos”, como batizou Andrew Sinclair, ou do *Jazz*, como a chamou Fitzgerald⁸³ teve como marcos de represália às turbulências das rápidas transformações sociais, a Lei Seca, e o auge do poder da Ku Klux Klan em 1924.

No registro cinematográfico de Kramer do episódio de 1925, algumas cenas nos remetem à participação da Klan, organização civil, autoritária, arbitrária e discriminatória, que parece mesclar-se, nas atitudes, com o comportamento fanático religioso, principalmente das mulheres, guardiãs da moral.

Tal comportamento é explorado, no enredo, com a representação assemelhada do fanatismo dessa organização com o das matronas provincianas, já então com direito ao voto democrático conquistado na Décima Nona Emenda da Constituição Americana.

Essa relação, sugerida por Kramer, evidencia-se para o espectador quando o jornalista (Gene Kelly) que representa o analista cínico da situação, brinca com o advogado de defesa batendo em sua porta do hotel, com um saco de papel enfiado na cabeça, em arremedo aos uniformes da Klan. Podemos supor que o jornalista representado por Gene Kelly tenha sido inspirado no escritor, editor e crítico Henry Louis Mencken⁸⁴.

O cinismo que observamos no repórter representado por Gene Kelly (Ombeck) pontua freqüentemente no roteiro as críticas à mediocridade. Na recepção organizada para Brady (o personagem que representa o advogado de acusação, baseado no

⁸³ FITZGERALD, F. Scott (1896 - 1940), novelista. Os livros de Fitzgerald transmitem a essência dos “Frenéticos anos 20”. Ele e sua esposa Zelda viveram uma vida extravagante e resplandecente, freqüentemente refletida em seus trabalhos. Entre os romances estão: “Este lado do Paraíso” *This Side of Paradise* (1920), “A beleza e a maldição” *The Beautifull and the Damned* (1922), “Suave é a noite” *Tender is the Night* (1934) e “O Grande Gatsby” *The Great Gatsby* (1925), seu romance mais importante. Sofrendo de depressão aguda e alcoolismo, Fitzgerald passou seus últimos anos escrevendo roteiros em Hollywood. Morreu de um ataque cardíaco antes de completar “O último Magnata” *The Last Tycoon*. (tradução - YANAK / CORNELISON, 1993, p. 160).

⁸⁴ Mencken, H. L. (1880 - 1956). Um dos mais influentes jornalistas do século vinte, Mencken começou sua carreira de escritor no *Baltimore Morning Herald* em 1889 e mais tarde no “*Baltimore Sun*” onde permaneceu por quarenta anos. Em 1923 foi um dos fundadores do *American Mercury* uma revista de humor e crítica social. Tornou-se um severo crítico da sociedade e da literatura americana, atacando e satirizando o que considerava como superficialidades da classe média. Escreveu *The American Language* (1919), um estudo categórico do inglês americano e uma auto-biografia em três volumes: *Happy Days* (1940), *Newspaper Days* (1941), e *Heathen Days* (1943) (tradução YANAK / CORNELISON, 1993, p. 267).

fundamentalista Williams Jennings Bryan)⁸⁵ antes mesmo do advogado de defesa chegar a cidade, o repórter demonstra seu repúdio quanto às manifestações fanáticas e ao mesmo tempo ordeiras, dos habitantes sulistas. Os cartazes de apoio e boas vindas são empunhados com orgulho, a marcha da recepção ocorre em filas ordenadas de mulheres com fisionomias determinadas, como se formasse um pequeno exército. Vêm nesse julgamento, a oportunidade de matar o próprio demônio.

“Efusivamente” é um fraco adjetivo para descrever a chegada de Mathew Brady à cidade. Música, desfile, faixas e placas são empunhadas pelas pessoas que tomam todo o local. A euforia e a convicção com a qual Brady é recebido revelam um fanatismo religioso que vai se prolongando no decorrer do filme. É importante salientar as expressões e o desempenho convincente, mesmo dos personagens secundários e figurantes, principalmente das mulheres⁸⁶. No filme, a recepção a Brady toma proporções de uma *performance* teatral⁸⁷.

Bryan (Brady, no filme), foi reconhecido posteriormente na história americana como fanático religioso, que se apoiava nas palavras textuais da Bíblia sem qualquer análise ou reflexão mais aprofundada. A crença cega nas “revelações” fornecia a chave da justiça dos homens e qualquer questionamento a respeito delas mereceria castigo. Fredric March, o ator que representa o fanático advogado no filme, consegue incorporar o fundamentalismo americano.

⁸⁵ Williams Jennings Bryan (1860 – 1925) é destacado no período como “um paladino do fundamentalismo... a voz da América não metropolitana” (In: COBEN, p. 243). Chamado de Rapaz-ator (Boy Or Actor) por sua habilidade em falar em público. Indicado para concorrer à Presidência dos Estados Unidos pelos partidos Democrata e Populista em 1896, seu discurso sobre a Cruz de Ouro na Convenção de Chicago acabou por lhe dar fama nacional. Perdeu as eleições mas foi indicado novamente pelos democratas em 1900 e em 1908 e perdeu todas às vezes. Foi Secretário de Estado de Woodrow Wilson de 1913 a 1915. Cristão fundamentalista, Bryan morreu logo após o julgamento de Scopes em 1925. (tradução e síntese de YANAK / CORNELISON, 1993, p. 58).

⁸⁶ Lippmann e Dewey já apontavam as discrepâncias de uma sociedade urbana e uma sociedade rural, também ao que se referiam às mulheres da década de 20. A sociedade urbana aceitava as melindrosas, que por sua vez rejeitavam o passado, inovavam e transgrediam comportamentos tradicionais. Rejeitando o passado, as mulheres urbanas sofriam a oposição da matrona provinciana, apegada aos valores tradicionais (COBEN, 1985, p. 50).

⁸⁷ A forma de religião nos Estados Unidos tem sido vista como “altamente pessoal e não hierárquica, vernácula, expressiva e entusiástica” e “não divergia muito das formas de entretenimento” (GABLER, 1999, p. 30).

Para Ornbech, o jornalista, parecia não existir possibilidade de reversão na obliterada mentalidade provinciana. Quando uma das senhoras pergunta se ele precisaria de um local limpo e confortável para ficar, obviamente pretendendo lucrar com a sua estadia, ele responde que teria deixado um lugar assim para ir até Hillsboro.

Entretanto, esse quadro de arbitrariedade e poder do julgamento do professor aponta, entre linhas, ou entre imagens, também para a década de 50.

Precisamos retomar o panorama do pós Segunda Guerra, quando a identidade da cultura norte americana organizava-se a partir da valorização dos ideais de liberdade e de igualdade compatíveis com a expansão econômica. A partir dessa premissa, é interessante pensar no significado do sentido dessa democracia que, ao chegar aos anos 60, “era a palavra chave capaz de diferenciar a América de outras nações gerenciadas por um regime comunista” (THEODORO, 2001, p. 4).

FICHOU, de certa forma, reitera a centralização da democracia majoritária americana no individualismo e nos objetivos de igualitarismo material. Tocqueville teria previsto que as incontáveis oportunidades não seriam infinitas na América, pelo simples motivo de que o volume das riquezas também não seria infinito e a divisão dessas riquezas poderia ocasionar (o que talvez já se iniciasse em sua época) uma “feliz mediocridade”. O significado de tal conceito tornou-se importante para nós, na medida em que muitos “professores – personagens” dos filmes vêm-se confrontados a comunidades que, de algum modo, se enquadram nas limitações que tal conceito sugere.

A diferenciação da peculiar democracia americana, especialmente a das décadas de 20 e 30 entre as províncias e as metrópoles, pode ser mais bem entendida com os esclarecimentos de FICHOU quando, com base em Potter, define o sentido americano do igualitarismo, como igualdade de oportunidades fundadas na abundância, pois “a igualdade de oportunidades seria apenas um artifício se não se tivesse nada a compartilhar”.

A abundância⁸⁸ torna-se estimulante: “há sempre novas conquistas e os melhores servir-se-ão primeiro”. As teorias clássicas revisitadas pelo autor indicam que a divisão das riquezas encaminhava-se talvez não para uma “grandeza limitada de alguns” mas para uma “feliz mediocridade” resultante da divisão da abundância material e sua supremacia sobre o intelectual, o estético e o moral.

Assim, a abundância explica o individualismo e o intervencionismo de Estado na livre concorrência, “sem a qual não se pode tirar proveito da riqueza oferecida.” (FICHO, 1990, p. 19 - 28).

A idéia de “feliz mediocridade” é transmitida no filme principalmente através dos olhos do repórter que observa e comenta as repercussões da atuação do advogado de acusação do professor, que aparecia para os interioranos como um brilhante messias salvador. Para o repórter, o único homem capaz de raciocinar na cidade era o professor, que estava preso.

A crítica de Kramer projeta-se para frente, para os anos 50 e 60. Principalmente após a Segunda Guerra, “a definição de dois blocos de poder em torno dos quais se alinhavam uma série de países levou os Estados Unidos, mais do que qualquer outro país, a constituir o eixo de sua identidade nacional na luta contra o comunismo.” (THEODORO, 2001, p. 4)

Tal posicionamento pode ser considerado incompatível com a vulnerabilidade intrafronteiras, vale dizer, não pode apresentar receptividade para qualquer intromissão ideológica estrangeira.

Kramer discute no filme a democracia americana dentro das características do individualismo. Nesse tipo de democracia, “a liberdade e a liberdade de realizar são filhas muito submissas da abundância da qual se originam” (FICHO, 1990, p. 29). Se novos valores e crenças podem abalar a segurança dessa construção individualista,

⁸⁸ A teoria da abundância foi formulada por David Potter no livro *People of Plenty*, onde mostra como a riqueza do país e a maneira como os americanos souberam utilizá-la permitem a compreensão de certos aspectos culturais, explicam certas teorias como a de Tocqueville ou a de Turner e dão conta das opções tomadas no que se referem à política externa (FICHO, 1990, p. 27)

serão rejeitadas veementemente, sejam elas vindas de Darwin, do comunismo⁸⁹, ou da imigração indesejada, ou seja, daquela que não apresenta o grau de adaptabilidade requerido (para a feliz mediocridade?).

Nos resultados da elaboração desse filme, destacam-se as possibilidades do cinema de expor o paradigma “de que a ilusão da realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem que, no entanto, esta consciência destrua o sentimento de realidade” (MORIN, 1997, p. 17). O que podemos ponderar com a frase de Morin é que a representação proposta por Kramer, mais que a ilusão do resgate e registro de um fato e de uma época, revela os mecanismos das relações de poder construídas e referenciadas pelo conjunto das diretrizes civis e religiosas dos Estados Unidos.

Podemos entender que as dimensões do real e do imaginário se desdobram, a partir das características de formação e deformação da sociedade norte-americana, no jogo dos limites da democracia, da religião e do fanatismo, de tal forma que a crítica das questões de 1920 são vulneráveis a metamorfoses que as transportam, com facilidade para correlatas cenas de fanatismo da religião civil americana no contexto dos anos 50, o que é a intenção de Kramer, mas que poderia ser aplicada, como metáfora também para os anos 60 e 70 e a Guerra do Vietnã, na continuidade da defesa ferrenha de uma peculiar forma democrática.

Contribuem para esse fácil transporte, no filme, as interpretações (sempre elogiadas pela crítica especializada) do advogado de acusação, Frederic March e do advogado de defesa, Spencer Tracy. Destacamos também a interpretação de Gene Kelly como o jornalista, por um papel difícil e convincente, diferenciado das suas participações mais frequentes, como bailarino, nos filmes musicais.

⁸⁹ Numa reunião de embaixadores americanos na América Latina, em 1950, Kennan observou que a maior preocupação da política externa norte-americana deve ser “a proteção das nossas (isto é, da América Latina) matérias primas”. Devemos, portanto, combater a perigosa heresia que, segundo informava a Inteligência Americana, estava se espalhando pela América Latina: “A idéia de que o governo tem responsabilidade direta pelo bem do povo.” Os estrategistas americanos chamam essa idéia de comunismo, seja qual for a real opinião das pessoas que a defendem. Elas podem formar grupos de auto-ajuda, baseados na Igreja, ou quaisquer outros, mas se elas apóiam tal heresia, elas são comunistas (CHOMSKY, 1999, p. 13).

As autoridades da cidade fictícia de Hillsboro (prefeito, pastor, promotor, banqueiro, entre outros) se reúnem para discutir o próximo julgamento e as repercussões que ele traria, em uma das cenas muito significativas da película, na medida em que condensa o ideário das autoridades da cidade, os valores vigentes, que tentaremos retratar a seguir.

O julgamento do professor do Tennessee, transposto por Kramer para o cinema, ficou conhecido na história americana como “o Julgamento do Macaco”, sobre o qual os jornais das grandes metrópoles se ocuparam com críticas e zombarias, iniciando uma onda de sensacionalismo, que parecia não afetar muito as autoridades locais.

Representando nas cenas a opinião da elite econômica, administrativa e religiosa da cidade sobre jornalistas e visitantes, ou seja, sobre “um bando de forasteiros”, o prefeito de Hillsboro pergunta ao dono do hotel:

- Frank, você já hospedou um francês em seu hotel ?
 - Diante da negativa, pergunta a outro:
 - Qual foi a última venda feita a um nova-iorquino?
- (Diálogo do filme – Herdeiros do Vento, 1960).

França ou Nova York representavam os estrangeiros, aqueles que não se originaram das mesmas raízes e não comungavam dos mesmos valores morais. Na história real esse julgamento ocorreu no Estado do Tennessee, com a capital Nashville, que tem como vizinhos do sul, Mississippi, Alabama, Geórgia, Carolina do Sul e Carolina do Norte, e como vizinho do norte o Kentucky, portanto, a leitura desse julgamento deve considerar as características dos estados do interior e do sul dos Estados Unidos.

Para FICHOU, o país era, de início, isolacionista por necessidade e as manifestações mais palpáveis apareciam na flutuação dos direitos de alfândega para sustentar uma indústria que surgia:

Para passar do isolacionismo de George Washington ao de Theodore Roosevelt ou de Ronald Reagan, os governos tiveram de modificar de modo sensível seus princípios tradicionais. Eles tiveram de fazer isso com uma habilidade e uma discrição suficientes para não chocar a opinião pública, que é muito inclinada a referir-se aos princípios e as fobias dos Patriarcas fundadores (FICHOU, 1990, p. 122 - 125).

O pensamento conservador apresenta intolerância atávica com o novo, somada à intolerância racial, especialmente nos Estados do Sul dos Estados Unidos. A aversão a indivíduos considerados sem raízes ou sem valores morais semelhantes, pode ter seu fundamento principalmente numa série de direitos e deveres, em códigos próprios que supõem ter construído a duras penas frente à selvageria inicial da colonização.

Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo com o outro filme sobre professor, **Conrack**, de 1973, podendo perceber a desconfiança do Supervisor do Ensino da Carolina do Norte não apenas com os negros da ilha (que até então estavam quietos e submissos) mas com o jovem professor, que com suas idéias e ações anti-segregacionistas e seu comportamento inovador, mesmo sendo sulista, representava o novo e por isso mesmo, o estrangeiro.

Durante o julgamento, ao interrogar um aluno de Cates, o advogado o faz repetir de onde se originariam os homens, segundo o professor e Darwin (nessa ordem, para Brady). O aluno responde que os homens descenderiam dos macacos do Velho Mundo, ao que Brady retruca: - macacos do Velho Mundo! Nem foi de macacos americanos!

A Primeira Guerra Mundial veio aprofundar o descontentamento da vida americana da classe média pela pressão do puritanismo frente às diferenças sociais e regras que provocavam “constrangimento, anulação e depressão”. O impacto dessas mudanças levava o ideário da legislação americana a pautar-se por restaurar os valores da América primitiva (*Give me that old time religion*).

A província americana, na mais simples expressão, também estava comprometida com a guerra, tinha um vasto e perigoso arsenal e ganhou quase todas as batalhas de que participou. Ficou praticamente no controle da vida pública americana durante a década de 20 e o desalento dos escritores e dos artistas não pode ser inteiramente compreendido em qualquer outro contexto. (BARITZ, 1985, p. 235)

A crença americana abalada, assumida por muitos intelectuais, tendo estagnado sua motivação anterior, levou à observação e ao registro do resvalar dos costumes para o prazer exacerbado, a volúpia do poder privado, a bebida e o jogo. Como consequência desse novo quadro social urbano, observa-se o crescimento do poder dos *gângsteres* e empresários, ou vice-versa, nas metrópoles. Essa nova composição urbana dá margem à ferrenha oposição e às tentativas de controle das províncias e com elas a imposição dos antigos costumes e a intolerância com o novo.

Tais intransigências representavam, de certa forma, para os provincianos, a defesa e a garantia de continuidade social e individual fundada nas origens da “fronteira”⁹⁰. A garantia dessa continuidade poderia ser assegurada pela religião.

Essa contestação é cenarizada⁹¹ por Kramer: o julgamento do professor Cates movimentaria a cidade. Traria muitos jornalistas e curiosos que colocariam a suposta cidadezinha de Hillsboro no centro das atenções por algum tempo. Além de tudo, o resguardo das escrituras sagradas seria feito.

O jornalista Ornbeck, enviado pelo *Baltimore Herald*, tem o aval de seu jornal para contratar um advogado de defesa. Apesar de pensar, ele pessoalmente, no professor como “um servidor público e que deve fazer o que esperam dele”, (entenda-se: para não se meter em encrencas!) desempenha rapidamente sua tarefa e Henry Drummond (Spencer Tracy) chega à cidade. Henry Drummond é, na realidade, Clarence Darrow⁹² um famoso advogado, não religioso, que se dispôs, em 1925, a se encarregar da defesa do jovem professor.

No filme, o advogado chega à cidade recebido apenas pelo representante do jornal que o contratou e em seguida, já começa a ser admoestado por algumas pessoas.

⁹⁰ Ver FICHOU, 1990, p. 21 - 26.

⁹¹ A cenarização consiste em submeter o tema a tratamento cinematográfico, com previsão minuciosa dos elementos que confluem para a realização, determinam duração e ritmo e prescrevem despesas e interpretação (BILHARINHO, 1996, p. 32).

⁹² Darrow, Clarence (1857 - 1938). Reconhecido por sua boa vontade para representar clientes impopulares e seu talento para inovar nos argumentos legais. É indicado como o mais famoso advogado de seu tempo. Por quinze anos Darrow devotou-se à causas trabalhistas, antes de tornar-se um advogado criminalista. Ele é lembrado especialmente por sua atuação no julgamento de Scopes, quando defendeu o professor do Tennessee contra a acusação de violar a Lei estadual por ensinar a teoria da evolução na escola pública. Seu questionamento implacável ao promotor William Jennings Bryan, um fundamentalista, refletiu seu livre pensamento, o olhar humanista sobre as questões de fé e liberdade de crença. (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 104)

Tem ao seu lado, além do jornalista, apenas um grupo de jovens alunos do professor Cates.

O julgamento inicia-se com dificuldades para a defesa, já na escolha dos jurados, em grande parte instigados por Brady e sua versão das palavras da Bíblia. Versão, talvez não seja o termo adequado porque a leitura de Brady dos textos bíblicos não era analítica e sim literal. Seu argumento é de que aquelas seriam as palavras de Deus, portanto incontestáveis. A partir dessa premissa não existia a possibilidade de reflexão ou de interpretação.

O fanatismo religioso se apresenta ampliado, além da argumentação de Brady no tribunal, para as conversas nos restaurantes, nas casas. Passeatas agitam a cidade, um boneco representando o professor é queimado na rua. Pedras são atiradas onde ele está preso. O testemunho de cientistas e professores universitários trazidos pela defesa, é impedido.

Para Drummond, o advogado de Cates, é o direito de pensar que está em julgamento e em perigo, de acordo com os procedimentos do tribunal.

Depois do jantar, em conversa com Brady na varanda do hotel, Drummond é alertado a não forçar a descrença das pessoas. Segundo Brady, o paraíso é tudo o que elas tem: “Um cálice dourado de esperanças”.

Drummond conta-lhe então sobre o “cavalinho de balanço dourado” que tanto desejara na infância e que lhe foi comprado com o sacrifício dos pais. Quando feliz se pôs a balançar, o cavalinho partiu-se ao meio. A madeira estava podre por baixo da tinta dourada: “Era só brilho sem substância”.

Tais palavras subsidiam no tribunal a fala de Drummond quando questionado sobre direitos: “mesmo prejudicando meu cliente, devo dizer que direitos não tem significado para mim, mas a verdade tem, como diretriz”. Assim a defesa que faz do professor tem base na defesa do livre arbítrio, na liberdade de pensamento.

A partir do filme de Kramer, três versões foram feitas com o mesmo roteiro, já adaptadas para a televisão: uma de 1965, uma de 1988, dirigida por David Greene que tem Kirk Douglas e Jason Robards nos papéis principais e uma de 1999, dirigida por

Daniel Petrie, com George C. Scott representando Mathew Brady, o político religioso e Jack Lemmon representando Henry Drummond, o advogado do professor.

Em **Herdeiros do Vento**, a letra da música de abertura já traz uma clara mensagem da base sobre a qual a temática do enredo virá alicerçar-se: “a religião dos velhos tempos”, que pode aludir também, como metáfora, a valores tradicionais ultrapassados ou retrógrados.

Os valores morais e religiosos são levantados e debatidos durante todo o decorrer do julgamento do professor e os diálogos continuam com grande densidade em quase todos os planos do filme. Todo o conjunto dos recursos: imagens, música e diálogos, convergem para a discussão do tema de fundo que é a incompatibilidade daquela forma democrática e o livre arbítrio. Talvez por esse motivo, aliado ao ritmo relativamente lento das cenas e das seqüências⁹³ alguns críticos vejam o filme de Kramer como “aborrecido”.

Um crítico de cinema, comentando os filmes de Kramer, aponta especialmente para *Inherit the Wind*: para o autor, Fredrick March “está em seu elemento interpretando o vistoso e pomposo William Jennings Bryan e Spencer Tracy rouba o filme como o mais pensativo e reflexivo Clarence Darrow que poderia aparecer, apesar dos nomes reais dessa dupla histórica de advogados não terem sido usados”, mas indica a inabilidade de Kramer na construção do filme, “o que acaba por torná-lo aborrecido apesar das interpretações esmeradas” (SHIPMAN, 1984, p. 881).

Para Marc Ferro, “os cine-jornais, os filmes de ficção e os de propaganda constituem material da mesma natureza para o historiador” (...) mas é preciso

analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa (FERRO, 1992, p. 87).

Kramer transporta com maestria o teor do fanatismo com o qual foi julgado o professor em 1925, em razão da crença nas possibilidades da ciência, estabelecendo

⁹³ Cenas: conjunto de planos da mesma ação; Seqüências: grupos de cenas que formam um episódio (GUIDO BILHARINHO, 1996, p. 49).

um paralelo com os julgamentos macartistas, sofridos por ele e seus colegas cineastas e intelectuais da década de 50.

Nesse sentido, podemos observar que, de certa forma, Kramer utiliza um documento histórico que é o julgamento real do professor, para trabalhar, no filme, o *não visível através do visível*, criando assim um outro tipo de documento, no qual a seqüência de cenas, a trilha sonora, a música-tema e os diálogos em seu conjunto conseguem transmitir a indignação do diretor e o teor crítico do filme. De outro modo, talvez imagens isoladas de um documentário não permitissem a comunicação de um conjunto ordenado de críticas e sentimentos que traduzem um ideário do período estudado.

Do que não podemos discordar é que o cinema esteve sempre ligado ao poder econômico e ao controle cultural e que não pode deixar de ser um reflexo, voluntário ou não, da ideologia de classe e das transformações e inquietudes que lhes são próprias.

Para os críticos, as produções cinematográficas de Kramer visando a discussão dos problemas americanos, foram melhores quando de seus primeiros filmes, que pertenciam mais a seus diretores, particularmente Fred Zinnemann e Laslo Benedeck (SHIPMAN, 1984, p. 880).

Outra observação dos críticos é a de que Kramer e Martin Ritt (**Conrack**) foram os cineastas do anti-racismo (PARAIRE, 1994, p. 150).

JOHN BAXTER distingue Kramer em *Inherit the Wind* por recriar convincentemente uma pequena cidade ocupada por hordas de visitantes ansiosos por ver a teoria da evolução posta no tribunal. Esse autor, ao analisar os filmes dos anos 60, situa Kramer no capítulo intitulado “A Morte dos Reis”, onde perfila uma série de diretores que tem como perspectiva o que ele chama de “filmes de idéias”, que sofrem, por sua vez, uma avalanche de filmes “B”, ou de segunda categoria nos anos 60. Junto a Kramer, citados como cineastas de “filmes de idéias”, estão Fred Zinnemann, William Wyler, Otto Preminger e Elia Kazan.

Os “filmes de idéias”, para Baxter, ou “filmes de autor” provavelmente intrigaram as platéias nos anos 50, entraram em franca decadência uma década depois.

Para esses críticos, algumas obras de extrema qualidade ainda foram consideradas nos anos 60, como *A Man for all Seasons* (O homem que não perdeu sua alma, 1966) de Zinnemann, *The Collector* (O Colecionador, 1965) de William Wyler e *Guess Who's Coming to Dinner?* (Adivinhe quem vem para o jantar?, 1968) do próprio Stanley Kramer.

4.2 O PROFESSOR

Na película, os papéis principais do enredo pertencem aos advogados de acusação e de defesa, mas sem dúvida a identificação do diretor é com o personagem do professor, que também é punido socialmente por uma crença para a qual a sua própria razão o encaminhava. Essa representação subjetiva parece mais bem esclarecida quando observamos que

No que diz respeito ao cinema, o próprio modo de pensar reinante oculta a unidade complexa e a complementaridade do real e do imaginário, porque uma destas noções exclui necessariamente a outra. Do mesmo modo, esta forma de pensar quebra, sob a forma de alternativas disjuntivas, aquilo que faz a própria originalidade do cinema, isto é, que ele é ao mesmo tempo arte e indústria, fenômeno social e fenômeno estético, fenômeno que remete ao mesmo tempo para a modernidade do nosso século e para o arcaísmo de nossos espíritos (MORIN, 1997, p. 16).

Kramer, com o personagem do professor, consegue representar um paradigma que “nos permite conceber a unidade complexa e a complementaridade do que igualmente, heterogêneo ou antagônico”(idem).

Discutindo com o advogado de defesa, o jornalista do filme desdenha da fé no ser humano demonstrada por este, expondo, por sua vez, o seu sentido de história. Julga que “os homens, ao se colocarem em pé, desejaram comer as estrelas. Como não as alcançaram, julgaram-nas pertencentes a um ser mais forte e poderoso para o qual ergueram totens”.

O advogado então pergunta que opinião teria o jornalista a respeito do professor Cates. Ao que o jornalista responde: - “foi um macaco que tentou voar. Que subiu até a ponta do totem e pulou. Mas não havia ninguém para segurá-lo”.

Além da representação subjetiva de Kramer, da impossibilidade do pensamento autônomo, a sensação de abandono e solidão exposta nessa metáfora do jornalista pode ser transposta para várias outras situações dos filmes sobre professores, que em muitos momentos assumem as veleidades de superar o senso comum, apoiados no desenvolvimento das ciências ou das artes e que, na maioria das vezes, não encontram suporte para atingir seus objetivos.

Por outro lado, incorporados às responsabilidades dos ensinamentos, os professores mantêm princípios e por esse motivo permitem, com maior facilidade, “um universo de duplos, fantasmas, representativos de sonhos, desejos, aspirações, normas; e todo esse arcaísmo é ressuscitado na indústria cinematográfica⁹⁴, numa situação estética moderna” (MORIN, 1997, p. 17).

O caráter do professor Cates é demonstrado em vários momentos do filme. É evidente que para o professor, mais que a revolta ou indignação, a perplexidade da violência cometida contra ele é que se traduz em desilusão: “Tentei abrir a mente dos filhos deles! Tentei dar-lhes conhecimento e eles o usam contra mim!” Guerreiro sem armas, o professor ouve de Ornbeck: “Está aprendendo Cates, a desilusão faz os heróis! Matou um de seus contos de fadas!”. Nesse sentido, Habermas ao analisar o conceito de poder de Hannah Arendt, pondera que violência e poder

Só se deixam reduzir a um denominador comum quando se pressupõe que a violência estrutural está embutida nas instituições políticas (e não somente nelas). A violência estrutural não se manifesta como violência; ela bloqueia, imperceptivelmente aqueles processos comunicativos nos quais se formam e se reproduzem as convicções dotadas de eficácia legitimadora. Tal hipótese sobre os bloqueios, inobservados mas eficazes, do processo comunicativo, pode explicar a formação da ideologia; pode esclarecer como se formam as convicções graças às quais os sujeitos se iludem sobre si mesmos e sobre sua situação. O que chamamos de ideologias são exatamente as ilusões dotadas do poder das convicções comuns (HABERMAS, 1976, p. 15).

⁹⁴ MORIN considera que os quadros da percepção prática do mundo arcaico são quadros fixos, se bem que abertos ao fantástico; reciprocamente, o fantástico apresenta todas as características da realidade objetiva. Levy Bruhl sempre insistiu em fazer notar que o fato dos primitivos crerem que um feiticeiro matou alguns dos seus, não os leva a ignorar que um caimão os tenha apanhado no rio. Qualquer objeto, assim como qualquer acontecimento real, abre uma janela para o irreal; o irreal tem arraiais assentes sobre o real; quotidiano e fantástico são uma e a mesma coisa, com uma dupla face. Nós é que cindimos a unidade contraditória do prático e do mágico, ou antes, daquilo que principiamos a designar por prático e por mágico, quando utensílios, vestuário, caras e imagens existem e agem nos dois registros (MORIN, 1997, p. 79).

Para FICHOU, a Igreja nos Estados Unidos é “um dos órgãos do sistema” e é, em si, um fator de americanização (o funcionamento da dominação política deriva também desse poder). As relações entre o poder político e o poder religioso “marcaram a comunidade de modo indestrutível”, entretanto o espírito religioso puritano sustenta o sistema que, por sua vez, não se apóia em nenhuma Igreja em particular. O paradoxo é que “a Igreja e o Estado estiveram sempre separados” (FICHOU, 1990, p. 88) mas são aliados na formação das convicções americanas.

As convicções do professor são diferenciadas. Recusa o depoimento da namorada Rachel como recurso da defesa. O quadro “da inocente útil”, fragilizada e confusa pela pressão do fanatismo, é cuidadosamente exposto na representação, seja pelos diálogos que a jovem mantém com o pai, pastor autoritário, seja pelo clima reinante na cidade, que é transparente para o entendimento do professor. Para proteger Rachel, Cates não permite que ela sofra o interrogatório da defesa, para que Drummond possa reverter a situação. Prefere afirmar-se culpado. Observamos que o tipo de manifestação de correção de caráter do professor associa-se a um dos tabus arcaicos pensados por Adorno:

o do professor como herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambigüidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor ... a etnologia sabe que o curandeiro ou o cacique tanto pode usufruir honrarias quanto pode ser sacrificado em determinadas situações... Pode-se perguntar por que o tabu arcaico, a ambivalência arcaica, foram transferidos justamente aos professores, enquanto outras profissões intelectuais ficaram livres deles (ADORNO, 1995, p. 103).

Nesse sentido, em todos os filmes analisados encontramos essa reiteração: Miss Dove abdica do casamento e de suas sonhadas viagens pelo mundo, Thackeray rasga seu contrato de emprego de engenheiro; Conrack perde seu emprego.

Brady, no julgamento, chegou a usar a insegurança e o medo da namorada do professor, Rachel, filha do Pastor Jeremiah Brown para a fazer depor contra ele. A moça, também professora da escola, chega a pedir para o professor desculpar-se, dizer que foi um erro, ao que ele responde: “um corpo livre numa mente presa?”. O advogado de defesa, por sua vez, entende a necessidade do professor em aceitar a continuidade do julgamento. Diz saber o que o professor está passando:

É a sensação de maior vazio do mundo. É como andar pela rua deserta só ouvindo seus passos. Mas você só precisa bater em qualquer porta e dizer: “se me deixar entrar viverei da forma que você mandar e irei pensar da forma como me mandar pensar”. Todas as janelas e portas se abrirão e você nunca mais estará só. (texto extraído do filme).

O excerto de texto que reproduzimos, revela que é o livre pensamento, a conformidade ou não com o sistema e o controle ideológico que estão em jogo.

Devemos considerar ainda que o filme de Kramer também reage à conformidade do esgotamento estilístico do cinema americano, que “apesar dos esforços do *Actor's Studio*, Hollywood adormece sobre os seus louros no início dos anos 60” (PARAIRE, 1994, p. 28).

Para PARAIRE, a eleição de John Kennedy, em 1960, contra o republicano Richard Nixon, ex-secretário da comissão Mac Carthy, simboliza a vontade de mudança que aos poucos conquistou os Estados Unidos (idem).

Os anos 60 marcam um período de transição em todos os campos, da moda à filosofia, da política ao estilo de vida, do entretenimento das massas ao estilo pessoal... e “podem ser diagramados como um canal demarcado entre dois funis, um em 1963 e outro em 1968, ambos sinalizados pelos assassinatos, primeiro de John e depois de Bob Kennedy” (BRODE, 1990, p. 10).

Tais acontecimentos acabaram por encerrar precocemente o que os anos 60 prometiam a princípio, promessas que entendemos como apontando para duas vertentes: mudanças internas na organização social para os descontentes e ou o avanço para novas fronteiras do espaço (*New Frontier*) e o domínio da Grande Área?⁹⁵

Esse período incorpora a noção de transição tão completamente, que o filme de Kramer, num quadro de síntese da percepção prática, ou seja, “usando um acontecimento real e abrindo uma janela para o irreal, que por sua vez tem arraiais

⁹⁵ Segundo Chomsky, “A Grande Área” eram os países que deveriam estar subordinados às necessidades da economia norte-americana no pós-guerra, conforme planos do Departamento de Estado e do Conselho de Relações Exteriores. Estavam incluídos o Hemisfério Ocidental, o Oriente, o antigo Império Britânico, as incomparáveis fontes de energia do Oriente Médio, o resto do Terceiro Mundo e, se possível, o mundo inteiro. A cada setor da nova ordem mundial foi designada uma função específica. Os países industrializados seriam guiados pelas “grandes oficinas”, Alemanha e Japão, que tinham demonstrado sua proeza na guerra (CHOMSKY, 1999, p. 15 - 16).

assentes sobre o real” (MORIN, 1997, p. 179), parece apenas apontar para as contradições internas que a década iria viver.

Nas cenas, o julgamento se arrasta e o advogado de defesa, depois de pensar em retirar-se do caso, pela pressão do fanatismo que atinge os jurados e o próprio juiz, acaba por pedir que o próprio fanático Brady sirva como testemunha. No interrogatório, Brady se mostra empedernido em sua posição de defensor das letras da Bíblia e entre pilhérias e trejeitos que lembram um macaco, vai negando a possibilidade de interpretação científica de qualquer trecho das escrituras.

Entrementes, o pastor renega e amaldiçoa a própria filha ao vê-la passar-se para a defesa do namorado. Diante de tal atitude, Brady pronuncia a frase dos Provérbios de Salomão que dá nome ao filme:

Aquele que atormenta a própria casa, herdará o vento! (SALOMÃO)

Encontramos nesse provérbio de Salomão, além da origem do título do filme, em primeiro lugar uma repreensão de Brady ao pastor: para não amaldiçoar a própria filha, para não destruir a unidade da família e os laços construídos na comunidade. Em outro sentido podemos interpretar a frase como uma inversão, uma espécie de alerta e de maldição de Kramer contra o autoritarismo e a arbitrariedade do governo americano que, por meio da Comissão Parnell Thomas, de certa forma, acabou por amaldiçoar os próprios filhos.

Americanos ou imigrantes, que escolheram os Estados Unidos como sua pátria, foram julgados e condenados, na maioria das vezes, por suas supostas crenças ideológicas e que, como Kramer, despenderam seus esforços na criação de obras que conferiram ao cinema (entre outras contribuições culturais) o grande crescimento anterior e durante os anos 50.

Segundo o roteiro de **Herdeiros do Vento**, o afastamento do professor Cates da Igreja (revelado pelo depoimento de sua namorada Rachel), teve início com a revolta por ver o pastor repudiar um seu aluno, de treze anos, que estava interessado e envolvido nas pesquisas sobre a evolução. O menino, que morreu afogado por ser

acometido de câibras ao nadar no riacho com seus amigos, teve as bênçãos da Igreja negadas em seu sepultamento.

O professor então teria confidenciado à sua namorada “que o homem teria criado um Deus vingativo em seu fanatismo e o demônio de seu inferno”. Tal frase é utilizada de maneira distorcida pelo advogado de acusação que chama Rachel para depor.

Cates acaba por ser condenado, mas a uma pequena multa que não satisfaz as expectativas de Brady (que pensava em uma punição exemplar, que evitasse novas veleidades de interpretação científica). Resolvida a questão imediata do episódio do “juízo do macaco”, irradiada do próprio tribunal pelas ondas do rádio, as pessoas se dispersam, porque na verdade o que as atraía até aquele momento era o sensacionalismo da novidade, a agitação partidária.

Solucionada a disputa, o público não revela interesse pelo discurso final de Brady, que morre algum tempo depois de encerrado o julgamento. Na realidade, Brady (o verdadeiro Bryan) faleceu dois dias após o término do “Juízo do Macaco”, em 1925.

4.3 OS ALUNOS

Assim como o personagem do professor, cuja prisão se apresenta como sustentáculo de uma discussão mais ampla quanto às diretrizes do ensino e da crença em valores sociais fundamentais na dinâmica da sociedade americana, os alunos, de alguma forma são apenas presenças implícitas nas discussões e nas filmagens. Na verdade, aparecem em apenas duas seqüências de cenas. Inicialmente, na escola, quando são espectadores da prisão do professor, e depois quando aparecem recepcionando e apoiando o advogado de defesa e em algumas cenas do julgamento.

Entretanto, o aluno simbólico, causador da revolta e do afastamento de Cates da igreja da comunidade, tem um significado importante no roteiro, mesmo não aparecendo como personagem. Ele está morto e sua morte, de certa forma, é atribuída

à justiça divina, pela comunidade. Acreditar na teoria da evolução, não aceita na comunidade religiosa, teria justificado um castigo divino.

Em determinado momento do julgamento, quando as autoridades científicas são recusadas para dar depoimento, o advogado pensa em desistir do caso. Por desacato lhe foi imposta uma multa com a qual não teria condições de arcar e muito menos o professor a quem defendia. No impasse, um casal oferece suas terras como garantia para que o julgamento continuasse. São os pais do aluno que havia sido banido da Igreja depois de morto. A indignação do professor é entendida por esses pais, que sentiram muito de perto a intransigência e a arbitrariedade da forma de religião assumida pelo pastor daquela comunidade.

Outro aluno é chamado para depor e se apresenta tranqüilo com as teorias assumidas pelo professor. O advogado Drummond, por sua vez questiona o próprio tribunal com as perguntas que faz ao rapaz: “Seu pai tem um trator? - Novinho! - Acha pecado possuir um trator porque a Bíblia nada menciona? - Não. - Moisés nunca telefonou. Isso faz do telefone um instrumento do Diabo?”

A acusação interfere, dizendo que a defesa está cometendo o erro de todos os ateus, que é confundir os bens materiais com a realidade espiritual da Palavra Revelada.

Para o aluno que é chamado a depor, a teoria não havia despertado interesse mais direto e ele não apresentava ainda definição de opção pelas explicações diversas quanto à origem da vida. Mais uma vez, o professor preocupa-se com a pressão que o interrogatório poderia trazer ao aluno e tenta poupá-lo.

4.4 ESCOLA E SOCIEDADE

Entendemos que o roteiro desse filme, especialmente por estar baseado num episódio real que agitou o ano de 1925, na pequena cidade e na imprensa em geral, pode representar um confronto das próprias raízes da civilização americana, se pensarmos na democracia dos Estados Unidos como um sistema representativo.

A importância que os americanos dão ao liberalismo, ao espírito de independência e ao individualismo referenciam a democracia majoritária. Por outro lado, tal democracia tem como ponto central que “a iluminação, a fé visceral e súbita só valem se combinam com a ação, assim como nós vivemos neste mundo para merecer o outro” (FICHOU, 1990, p. 19)

O tema do filme desvela, por trás da questão do julgamento de um professor, (o que por si só já aparece como inusitado), um confronto entre duas teorias, dois discursos incompatíveis naquele momento, sem possibilidades de síntese para as diretrizes americanas.

A “teoria” não se limitaria pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação...Nessa direção faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos (SILVA, 2002, p. 11)

Se, por um lado, FICHOU destaca o pluralismo como forte característica da religiosidade americana, com grande variedade de seitas, especialmente sob a denominação do protestantismo, por outro lado indica um espírito religioso forte, difuso e maniqueísta que sustenta o sistema (econômico - administrativo) que por sua vez não se apóia em nenhuma Igreja em particular. Observando a “persistente, intensa e às vezes comovente crença na eficácia da educação popular” dos americanos, Hofstadter indica, entretanto “que os americanos esperavam da educação o mesmo que esperavam da religião, ou seja, que fosse prática e desse lucro” (HOFSTADTER, 1962, p. 375).

Leis antigas já reservavam parte das terras públicas para o sustento das escolas. As Chautauquas⁹⁶ cedo se preocuparam com a educação de adultos, entretanto as críticas da trajetória do sistema escolar apontam para professores mal pagos, escolas

⁹⁶ Movimento Chautauqua: grupo organizado de educação de adultos que teve início em 1870, visando o estudo da Bíblia e a recreação. O primeiro encontro teve lugar no verão de 1874 no Lago Chautauqua em Nova York. No final do século dezenove o programa havia se espalhado nos Estados Unidos e Canadá e tinha sido ampliado para incluir conteúdos de educação geral e agrícola. Também incluía leituras semanais, fóruns e concertos. (YANAK / CORNELISON, 1992, p. 75).

superlotadas, prédios escolares arruinados, culto do atletismo, do comercialismo e principalmente do anti intelectualismo.

O filme de Kramer revela a crítica ao maniqueísmo da sociedade americana no que se refere a um passado recente para o diretor do filme, pelo repúdio ao jugo macartista mais acirrado no final dos anos 40 e início dos anos 50, quando da perseguição aos suspeitos de pertencerem ao partido comunista. Todavia, a produção é de 1960 e o quadro que se prenuncia é descrito por Norman Mailer como o de uma década de desastres espirituais

que assaltaram, um a um, os reis e as rainhas da América, como Jack Kennedy foi morto e Bobby e Martin Luther King, como Jackie Kennedy se casou com Aristóteles Onassis e Teddy Kennedy caiu da ponte em Chappaquiddick, de modo que a década começou com Hemingway como o monarca das artes americanas terminou com Andy Warhol como seu regente e, enfim, o fantasma da morte de Marilyn deu uma aura de lavanda aos dramáticos desígnios americanos dos anos sessenta, que parecem, em retrospecto, nada terem feito além de levarem Richard Nixon ao limiar do poder imperial. “O romance é uma aposta absurda”, eis a mensagem contida naquele choque e assim, teve início essa longa década dos anos 60, que terminou com a televisão vivendo como uma lombriga na tripa estética da barriga americana enfraquecida pelas drogas (MAILER, 1973, p. 2).

O choque de valores, renunciado nessa assertiva de MAILER, viverá aprofundamentos na década de 60 e 70 com o impacto causado pela guerra do Vietnã e o acirramento das lutas internas pelos direitos civis. O “afivelar do cinturão da Bíblia”⁹⁷ já teria sido tentado anteriormente e a era de transição, o “choque do futuro” será vivido drasticamente nos Estados Unidos.

Ao final do período Eisenhower, o filme de Kramer se inclui em uma porcentagem de filmes independentes que cresce de 1950 a 1964 para 70%, com relação ao total dos filmes produzidos (MAY, 2000, p. 275 - 276) o que não havia ocorrido anteriormente. Os filmes independentes passam a elaborar críticas ao sistema e indicam modificações na produção.

Os anos 60 representam tempos de transição para mudanças radicais e são marcados pelo conturbado período Kennedy / Lyndon Johnson / Nixon, tendo como

⁹⁷ “*The buckle on the Bible belt*” (O afivelar do cinturão da Bíblia) é como Gene Kelly, na pele do jornalista H.L. Mencken chama a versão do julgamento do professor Cates do filme de Kramer (BAXTER, 1972, p. 18).

pano de fundo a luta pelos direitos civis e a guerra do Vietnã. Do conturbado período se originam, além do filme de Kramer, os argumentos de **Ao Mestre com Carinho** e **Conrack** (o romance que dá origem ao roteiro é de 1969), que discutem os direitos civis, principalmente no que se referem à questão racial.

5 AO MESTRE COM CARINHO (*TO SIR WITH LOVE*)

...nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito. (Michael Pollak, 1989)

5.1 O FILME

O filme que analisamos, quando vem à lembrança, freqüentemente nos conforta trazendo à tona certas regras de interação, definindo a nós, professores, o que nos diferencia dos outros, fundamentando e reforçando nossa memória.

A memória coletiva pode ser vista como uma operação também coletiva de revisões e interpretações dos acontecimentos do passado, em concordância com a identidade individual e do grupo. Tais operações podem constituir-se de

tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações (...) Vê-se que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade (POLLAK, 1989, p. 9 e 11).

Como as recordações pessoais são constituídas de referências de ordem sensorial, os filmes, que têm a possibilidade de reconstituir grande parte dessas sensações, podem ser considerados como excelente suporte para a formação e reorganização no enquadramento da memória.

Observemos então a paisagem cinza de Londres, onde, aos poucos, as cores vão aparecendo.

Antes, o azul de fundo dos créditos iniciais da apresentação do filme⁹⁸, depois, o vermelho e amarelo do ônibus de dois andares. Na metade vertical da tela são

⁹⁸ De maneira geral, os créditos de autoria (produção, direção, roteiro, música e participações especiais) são colocados no início, junto ao título e elenco de atores. Os créditos técnicos são listados ao final. No caso do filme “Ao Mestre com Carinho”, existe a inovação dos créditos iniciais serem apresentados enquanto já se inicia a “atuação” do ator principal, ou seja, o ator principal é apresentado ao público antes e enquanto os letreiros aparecem na tela. A transformação, do preto – branco - cinza inicial para os coloridos de fundo dos letreiros em meia tela, não deixam de ser inovações para a época.

apresentadas panorâmicas de Londres, com o ônibus servindo de guia do trajeto. A outra metade da tela apresenta o colorido de fundo para as letras.

O personagem principal aparece, tomando o ônibus. É negro, alto, bem vestido e simpático. Saberemos que nasceu na Guiana Inglesa, viveu e estudou nos Estados Unidos, trabalhando para pagar os seus estudos em todo tipo de serviço, como os de servir mesas, lavar pratos, lavar carros, ser zelador de prédios. Até a adolescência, no local onde nasceu, falava o patuá, um dialeto, mas construiu suas oportunidades com estudo e trabalho na América do Norte.

Este é o relato do professor para seus alunos, na sala de aula de *East End Dock*, quando explica como chegou a “falar bem” e a ser engenheiro formado. Cuidadosamente, o diretor do filme enfatiza as qualidades e a superioridade do professor negro, representado por Sidney Poitier, em contraste com os adolescentes da região portuária de Londres.

A intencionalidade anti-segregacionista do filme de um diretor de origem australiana, filho de um capitão da Marinha Real Inglesa, não poderá ser medida, pois sabemos das dificuldades de aferir os impactos afetivos e emocionais do público, mas sem dúvida, a estória se constituiu em registro para reflexão em seu tempo. É, portanto, um filme datado e destinado, entre outras, às platéias americanas, porém, ambientado na Inglaterra.

A expansão da televisão, como em outros países, trouxe também grandes mudanças para o cinema inglês, que na década de 30 possuía os chamados “grandes palácios do cinema”. Em 1946, os ingleses iam ao cinema em média, 40 vezes por ano, porém nos anos 70 esse número havia caído e os ingleses iam, em média, apenas quatro vezes por ano ao cinema. Mil e quinhentos cinemas foram fechados. Nos anos 60, muitos filmes exibidos na Inglaterra eram de Hollywood, mas alguns filmes britânicos tiveram também grande sucesso internacional (BROMHEAD, 1971, p. 120).

A situação econômica do Reino Unido apresentava-se extremamente difícil no período. A divisão interna dos partidos, conservadores e trabalhistas, os impedimentos ao ingresso no Mercado Comum Europeu dificultado pelas ligações com os Estados Unidos, a independência das antigas colônias africanas, entre outros problemas

enfrentados, resultaram na desvalorização da libra, que em 1967 estava cotada a US\$2.40 e o país necessitava de créditos junto ao Fundo Monetário Internacional e aos bancos centrais (idem).

To Sir With Love é um dos dezesseis filmes dirigidos por estrangeiros na Inglaterra, entre 1966 - 1967. Segundo PARAIRE, o cinema americano também sofreu grande desgaste nos anos 60, entretanto reagiu apresentando uma rápida evolução. Nos anos 60,

o cinema hollywoodiano... condenou alguns gêneros a um desaparecimento igualmente rápido: o *western* clássico, a comédia musical e o melodrama arrastaram em sua queda atores que estavam envelhecendo, desgastados por papéis estereotipados e até atrizes que haviam conquistado seu momento de glória na década precedente (PARAIRE, 1994, p. 28).

Sidney Poitier é um ator novo e promissor. Representando Thackeray, aparece como inusitado e se mostra como exatamente o oposto dos alunos e das pessoas da comunidade em que atua. Esse destaque das diferenças pode até nos parecer ingênuo hoje, mas sem dúvida não era gratuito em 1967.

Uma das suposições da utilização da Inglaterra como cenário para o filme, seria uma certa liberdade quanto ao debate de alguns aspectos que cercavam a juventude, pois nos Estados Unidos dos anos 60, as discussões sobre questões polêmicas e sexuais não são veiculadas de forma aberta pelo cinema.⁹⁹

As questões raciais na escola já teriam sido discutidas no cinema, com *The Blackboard Jungle* (Sementes da Violência, de 1955) de Richard Brooks, com o então iniciante ator, Sidney Poitier, no papel de um aluno talentoso e trabalhador, mas confundido a princípio como integrante de um grupo de alunos marginais, por ser negro. Nos anos sessenta, a questão racial americana era exacerbada pela ação de grupos de protesto radicais. Por outro lado, até então, mesmo o negro culto, bonito,

⁹⁹ Apesar do Código Auto-Regulador (*Hollywood Self Regulating Code, 1927*) ter sido amenizado a partir da primeira versão, a discussão das influências do cinema no comportamento persistiram, gerando uma espécie de ansiedade no tratamento da delinquência juvenil no cinema (*The Oxford History of World Cinema*, 1996, p. 248. Tradução da autora).

educado e cosmopolita ainda causava grande estranhamento nos relacionamentos inter-raciais, seja no trabalho ou no casamento¹⁰⁰.

Em terra distante com outra cultura e outros costumes, o negro americano inicia seu trajeto, mais observando as pessoas do que preocupado com as paisagens. Sua chegada na escola, de estrutura sólida e decadente, insinua a tensão e por outro lado a firmeza com que o personagem se dispõe a enfrentar o desafio.

5.2 O PROFESSOR

Marck Thackeray é um engenheiro desempregado que aceita uma “designação” para atuar como professor na Inglaterra. Inexperiente, depara-se com uma classe hostil que havia pressionado seu antecessor até que ele desistisse das aulas.

No filme de Clavell, Sidney Poitier aparece em meio ao cinza típico de Londres. A conversa das passageiras, (no ônibus onde estão, como se esclarece no decorrer do filme, algumas das mães de seus futuros alunos) estabelece as diferenças no comportamento e na linguagem.

Poitier é um modelo. E é assim que a película vai mantê-lo. Não o aluno rebelde com possibilidades futuras, que o ator já teria representado em filme anterior (*The Blackboard Jungle*) mas o modelo pronto, possível e acabado do ideal de negro americano, para a classe média americana negra. O modelo desejável para as perspectivas de integração racial. Tavernier, estudando o filme negro nos Estados Unidos, faz a crítica de uma atitude servilista e conformista de alguns filmes que trazem, em sua narrativa, mais ou menos a seguinte moral: “o negro americanizado, absorvido pela sociedade e provido de um emprego respeitável...(normalmente soldado

¹⁰⁰ Mesmo nos americanos negros considerados da classe alta (profissionais liberais, administradores) um dos tabus que mais lhes custa, reside na proibição existente em grande número de estados do casamento entre pessoas de raças diferentes (FHOLEN, 1973, p. 89). Não por acaso, essa imagem do negro culto, bonito, educado e cosmopolita vai ser utilizada, por outro ângulo, em um filme do mesmo ano e com o mesmo ator, com um tema talvez causador de ainda maior impacto: “Adivinhe quem vem para o jantar?” (*Guess Who's Coming to Dinner?*) dirigido por Stanley Kramer em 1967. A moça loira e angelical, leva seu namorado negro, vencedor do prêmio Pulitzer, para conhecer os pais dela, da alta classe média americana.

ou professor) vale mais que um branco imbecil” (TAVERNIER, Cadernos de Cinema, 1969, p. 111).

Entretanto, podemos refletir que a imagem do professor negro no filme de James Clavell supera tal crítica e as razões não só são demonstradas pela atuação do ator e suas características físicas (altura, porte) mas também por técnicas de iluminação, tomadas de câmera (de baixo para cima, por exemplo, planos de figura inteira, plano americano e primeiro plano)¹⁰¹ e trilha musical. A utilização da câmera baixa e da câmera alta são inovações, entre outras, de Orson Welles (Cidadão Kane) em 1940 (Era Uma Vez O Cinema, 1995, p. 21) e são usadas com muita propriedade no filme sobre o “Mestre” para indicar aspectos subjetivos de superioridade de caráter e de sentimentos.

No longo trajeto que levará o professor à escola, a câmera descreve o comportamento do ator, que deixa entrever, ou faz supor, os atributos morais do personagem: gestos contidos, meio sorriso, bom humor, gentileza, elegância. Entrando na escola decadente, encontra o primeiro aluno branco, muito jovem, desleixado, fumando na porta do banheiro. O diálogo é lacônico e difícil e o professor começa a vislumbrar o que o espera. Conhece, de relance, sua turma, em algazarra total na sala abandonada. Começa a conhecer seus colegas professores. O primeiro lhe pergunta se ele “é a próxima ovelha para o matadouro, ou seria a ovelha negra?”

Da sinopse do filme, retiramos uma frase significativa que, de certa forma nos serviu de ponto de partida para a análise: “Mas Thackeray, acostumado à hostilidade, provoca a mudança tratando os estudantes como adultos.” “Acostumado a hostilidades” supõe a segregação racial sofrida por toda a vida do personagem, o que nos remete ao contexto americano dos anos 60, quando a luta pelos direitos civis aparece, de certa forma, como o problema mais central do anticonformismo.

O cenário dos Estados Unidos dos anos 60 / 70 configura-se com a presença de um “Movimento”, que de maneira ampla pode ser visto “no sentido da libertação

¹⁰¹ As tomadas de baixo para cima tem, como efeito visual, a impressão de superioridade, de grandiosidade, e por outro lado, a tomada de cima para baixo pode sugerir a diminuição, fraqueza, insegurança, do ponto de vista do observador.

pessoal e da comunidade através do protesto contra a sociedade e a cultura americana” (CLECAK, 1985, p. 341).

John D. Buenker indica uma melhor compreensão do período se pensarmos os anos 60 e 70 em conjunto: “os anos 60 como um período dramático de impulso para fora, ‘um lançamento de possibilidades’ e os anos 70 como um tempo de consolidação, grande parte dela frutífera, outra parte não” (BUENKER, 1985, p. 330)

O problema racial, que aparece impactando as relações intra e extra-escolares de *To Sir with Love*, na escola pública inglesa do final dos anos 60, envolve o professor, os alunos e a comunidade, testemunhando¹⁰² em 1967, o problema racial.

Os focos de inconformismo dos anos 60 tinham diferenças (movimentos estudantis; contra a guerra; pelos direitos civis dos hispânicos, dos asiáticos, femininos, *gays*) e se espalharam pela Europa e Américas mas de certa forma consideravam-se, todos eles, a questão fundamental. Entrementes, os estudantes universitários identificaram nos Estados Unidos (Declaração de Port Huron)¹⁰³ “a tendência dominante no sentido de um poder privado cada vez maior sob uma fachada pública de democracia” (CLECAK, 1985, p. 341).

Dentro desse contexto¹⁰⁴, o problema racial aparece como importante foco das lutas internas nos anos 60 e 70, de certa forma deflagrando os outros movimentos,

¹⁰² Marc Ferro, analisando o problema da censura imposta às obras cinematográficas na URSS e do controle interno existente em Hollywood, afirma: “Não é suficiente constatar que o cinema fascina e inquieta: os poderes públicos e o privado pressentem também que ele pode ter um efeito corrosivo e que, mesmo controlado, um filme testemunha” (FERRO, 1992, p. 85). Escudero, estudando o “cinema social”, escreve que existe a designação de cinema “de testemunho”, mas ele prefere se referir a um cinema de “conversão” ou de “preocupação” e distinguir os filmes que se limitam a apresentar o problema (testemunho), os que comentam o problema do ponto de vista de uma solução (de comentário ou diagnóstico) e os filmes de solução, que partem para expor uma proposta de solução (ESCUADERO, 1961, p. 18).

¹⁰³ A Declaração de Port Huron (1962) ligou provisoriamente as frustrações individuais a causas estruturais, observando que “a apatia não é simplesmente uma atitude” e sim “produto das instituições sociais e da estrutura e organização do próprio ensino superior”. Essa declaração, assinada por muitos estudantes universitários é, “em muitos aspectos um notável registro das disposições de ânimo predominantes de uma articulada minoria dos jovens do início dos anos 60” (CLECAK, 1985, p. 339).

¹⁰⁴ Lyndon Baines Johnson é o Presidente dos Estados Unidos de 1963 a 1969. Sucedeu o Presidente Kennedy após o assassinato de 1963. Democrata, teve sua popularidade abalada devido ao que se chamou de “escalada militar” da guerra do Vietnã. Em 1967 já eram mais de quatrocentos mil soldados americanos combatendo nas selvas vietnamitas, número esse que cresceu para quinhentos e cinquenta mil em 1969 (YANAK / CORNELISON, 1993, p. 226, MAGNOLI, 1990, p. 77).

mesmo porque o problema do negro na sociedade americana, segundo Fohlen,”a meio do século XX divide os Estados Unidos, tal como a escravatura o fizera a meio do século XIX... São duas comunidades que se opõem e se defrontam, criando uma tensão dramática e dividindo o país em facções inimigas” (FOHLEN, 1973, p. 7). Nesse sentido, o(a) professor(a) negro(a) necessita de esforço redobrado para a superação do duplo preconceito.¹⁰⁵

Professores e professoras são vistos de maneira particular pelo cinema. Não é de surpreender que muitos deles

...sejam retratados/as como renegados, como tipos situados fora do grupo convencional. Afinal de contas, Hollywood construiu seu sucesso sobre rudes *caubóis*, detetives de filmes *noir* e marginais ou anti-heróis lutando às margens do *establishment* - os filmes têm, tradicionalmente, proclamado o individualismo (Dalton, 1996, p. 102).

Dalton organiza, a partir de Huebner¹⁰⁶ três quadros de valores que referenciam, no cinema, “os bons professores ou professoras”: valores estéticos, valores políticos e valores éticos. Huebner diz: “a valoração ética exige que a relação humana entre estudante e professor(a) seja a mais importante e que o conteúdo seja considerado como uma arena desse encontro humano” (DALTON, 1996, p. 102).

Nesse sentido, podemos ver como pertinente a *Sir Thackeray* a concretização feliz dessa premissa. Mesmo não sendo aplicada a ele a situação de não ser benquisto pela direção da escola, (ao contrário, a diretora experiente descobre já de início as

¹⁰⁵ Nos Estados Unidos, “ao passo que os brancos participaram, na sua imensa maioria, no enriquecimento do país e se beneficiaram das vantagens proporcionadas, se bem que a diversos níveis, o mesmo não acontece com os negros, entre os quais um grande número se encontra privado dos proveitos da ‘afluência’ e vive em condições não difíceis mas inimagináveis para os que não as viram”. Esta estratificação resulta de diferenças fundamentais de recursos, modo de vida, mentalidade e estrutura familiar (...) Entre 1960 e 1970 houve um acréscimo de 20,1% da população negra nos Estados Unidos contra 11,8% da população branca, sem somar o êxodo dos negros do sul (FOHLEN, 1973, p. 71).

¹⁰⁶ Huebner, em *Curricular Language and classroom meanings* identifica cinco “quadros de valores” no pensamento curricular: técnico, científico, estético, político e étnico. Para ele, a atividade educacional não deve ser vista como existindo apenas entre pessoas, devendo, em vez disso, incluir atividades entre os estudantes e os outros seres no mundo. Huebner situa a valoração política no contexto da dinâmica de poder da sala de aula e previne que “se o poder e o prestígio são buscados como fins, em vez de como meios para uma ação responsável e criativa, o resultado não será algo que seja moralmente bom. Apesar disso, sonhos e visões não são realizados sem algum poder pessoal ou profissional” (apud Dalton, 1996, p. 102).

qualidades do professor, da mesma forma ele conquista também a simpatia de alguns colegas).

A análise proposta por Dalton, da imagem do professor como *outsider*, pode ser observada em alguns ângulos de atuação do personagem. Thackeray destaca-se dos outros professores, já de início, porque está “mais estreitamente alinhado com seus/suas estudantes do que com outros adultos da escola” (DALTON, 1996, p. 103).

Entretanto, gostaríamos de acrescentar a essa análise, a observação de que, de uma maneira geral, os diretores de escola experientes, nos filmes, tem intuído ou observado a partir do conhecimento pedagógico, as qualidades desses *outsiders*, apoiado as decisões e amparado os revezes desses professores¹⁰⁷.

A repetição desse “alinhamento” com os alunos, ao longo dos filmes sobre professores, em várias nuances, acaba por reiterar o sentido mítico¹⁰⁸ dos personagens. Observe-se que esses professores acabam por ser destacados dos outros de várias maneiras, mas principalmente pelo empenho, que de alguma forma pode ser discutido como vocação.

Ao final de **Ao Mestre com Carinho**, um professor mais velho que inicialmente se mostra amargurado e reticente com o novo professor, lhe diz: “qualquer um pode ser engenheiro, mas lecionar... queria ter o seu Dom!”. Outra professora lhe diz: “se vai mudar de emprego, vá para outra escola, não desperdice o seu talento”.

Entendemos que o personagem de Poitier é movido pelo impulso de modificar a situação de marasmo da escola, e procura transmitir as possibilidades de superação das dificuldades econômico sociais que já experimentara, principalmente por ser negro.

Se de início “nada funciona” para Thackeray, a decisão de transformar os alunos em “adultos responsáveis” faz com que ele parta para uma decisão mais

¹⁰⁷ É o caso de “Ao Mestre com Carinho”, também de “Meu Adorável Professor” (*Mr Holland Opus*) de Stephen Hereck, 1996, assim como o de “Meu Mestre, Minha Vida” (*Lean on me*) de John Avildsen, 1989, nesse caso o diretor apoiado pela vice-diretora.

¹⁰⁸ “A contrapartida desta particularidade é que cada mitema - ou cada ato ritual - é portador de uma mesma verdade relativa à totalidade do mito ou do rito. O mitema comporta-se como um holograma no qual cada fragmento e cada parte contém em si a totalidade do objeto.” (DURAND, 1998, p. 86). *Mitema: Uma narrativa puramente ficcional. Geralmente envolve pessoas, ações ou eventos supernaturais e incorpora alguma idéia popular referente a um fenômeno natural ou histórico.

drástica: joga os livros no lixo e parte para a organização do que chama de “conduta geral”. Em seu discurso para as moças, diz:

- Homens não gostam de folgadas. Só o pior tipo casa com uma! Para os meninos: Conheci lixeiros limpos! Zelo é uma qualidade como bravura, honestidade e ambição! Se quiserem cabelos compridos, lavem-nos, porque senão ficarão enebados. Logo se interessarão por garotas e serão mais atraentes com roupas, sapatos, mãos e dentes limpos!

Podemos dizer que Thackeray inicia sua mudança com o ensino da cortesia. “A mais pobre das virtudes, a mais superficial, uma virtude quase fútil. Mas condição para que outras possam existir. Ponto de partida para a convivência razoável. Cordialidade” (CAPORALI, 1999, p. 16).

Se por um lado, as observações dos críticos de cinema são positivas para Poitier, destacando que a melhor coisa a respeito de **Ao Mestre com Carinho** é o próprio ator, “não tanto pela sua atuação como pela sua presença (Ele é uma entidade de comando que prende sua atenção sem muito esforço! Ele faz um excelente trabalho como o inexperiente professor Mark Thackeray)”¹⁰⁹. Por outro lado a mesma crítica vai situar o filme como datado e ingênuo, com similares como **Mentes Perigosas** (*Dangerous Minds*, John N. Smith, 1995) e assemelhado a um *makeover* de **O Milagre de Ann Sullivan** (*Miracle Worker*, William Gibson, 1962). Dessas críticas, concordamos apenas com a citada *presença* de Poitier e com a afirmação de ser “um filme datado”.

Se em *Good Morning Miss Dove* a professora poderia ser considerada uma guardiã de valores tradicionais e necessários, portanto um tanto deslocada do meio modernizante dos anos 50, Thackeray pode ser visto como o indivíduo formado na adversidade, consciente suas limitações e possibilidades mas, como Miss Dove, também deslocado do meio um tanto conformista dos outros professores e muito cuidadoso com relação a um comportamento ético.

Da solução americana para os filmes que a representam faz parte o indivíduo como fator decisivo. “O liberalismo apóia-se no individualismo, no igualitarismo, (no

¹⁰⁹ Traduzido dos comentários da versão do filme em DVD (em versões traduzidas para coreano, português, espanhol e thai), consultados na Internet em 2/1/2000. Internet Movie Database.

seu sentido americano) e no pluralismo”. Todo o conhecimento deve ser obtido não como um fim em si mesmo, “mas como instrumento para a melhoria das condições na terra”¹¹⁰. O cinema traduz essa premissa na representação do herói, ou do “mocinho”. Ao fazer depender da consciência do indivíduo a solução dos problemas que se apresentam, ocorre um deslocamento do plano social para um plano moral e muito freqüentemente para o plano religioso. Entendemos nesse personagem o deslocamento relativo do plano social para o plano moral. Poderíamos dizer que esses valores seriam os de civilidade, respeito, tolerância e dignidade. Mesmo enfrentando dificuldades, por seu esforço próprio, Thackeray é o que podemos chamar de “indivíduo intradeterminado”¹¹¹, que deseja multiplicar o entendimento de seus valores para o futuro de uma sociedade mais justa, “para a melhoria das condições na terra”.

Em um dos intervalos de aula os professores ingleses comentam a “grossura” dos americanos por não terem comparecido aos funerais de Churchill¹¹². Em resposta, Thackeray argumenta: “Dêem-lhes uma chance, eles não lideram o mundo ao tempo que a Inglaterra dominou”! Defesa ou tolerância? Foi nos Estados Unidos que Thackeray teve a oportunidade de estudar, como o aluno judeu de *Good Morning Miss Dove*.

5.3 OS ALUNOS

Lembramos, com Lotman, “que qualquer informação transmitida por um filme não é exclusivamente cinematográfica. O filme está ligado ao mundo real”.

¹¹⁰ Ver Fichou, 1990, p. 64.

¹¹¹No sentido do individualismo americano, da afirmação dos direitos da pessoa e do grupo contra o organismo. O individualismo expressa-se pelo voluntariado que permite a cada homem, a cada grupo integrar-se à coletividade nacional sem renunciar a sua personalidade e a seu poder de escolha (FICHO, 1990, p. 55). Para Dahrendorf, “o homem intradeterminado tem necessidade da democracia como armadura necessária para a expressão de suas idéias, de seus valores, de seus interesses. Aquele que é extra determinado, pode viver numa democracia, mas ele não tem necessidade dela. Ele precisa da sociedade para lhe proporcionar a segurança que ele não encontra nele mesmo” (MITSCHERLICH, 1967, p. 315 - 316, Tradução da autora)

¹¹² Churchill morreu em Londres a 24 de janeiro de 1965. Estadista inglês, representante do Reino Unido na Grande Aliança (E.U.A, U.R.S.S, Reino Unido e França). Simbolizava a resistência antinazista ocidental. Utilizou pela primeira vez a expressão cortina de ferro no famoso discurso em Fulton, Missouri, em 1946, alertando as autoridades americanas contra o expansionismo soviético.

Os alunos da escola inglesa, apesar de apresentarem peculiaridades regionais quanto a expressões típicas do dialeto popular, representam, ao mesmo tempo uma expressão mais ampla dos jovens dos anos 60. Nas roupas, nas músicas, no comportamento, nos sapatos estilo *Chanell* das moças, rasos, delicados e abertos, mesmo no frio de Londres, na maquiagem, cabelos armados e grandes brincos, no topete e jaquetas dos meninos, que dão suporte a uma rebeldia mesclada a uma certa ingenuidade. O comportamento, supostamente adulto, não esconde uma grande dose de insegurança que é dissimulada sempre com as atitudes e iniciativas respaldadas pelo grupo.

Como em tantos outros filmes sobre professores, a relação de Thackeray com os alunos apresenta algum tipo de “quebra de regras” e nesse caso, os exemplos são os de usar formalidades e criar nos jovens o desenvolvimento de uma autodisciplina, antes mesmo das tentativas de transmitir qualquer conteúdo. Os livros didáticos, os textos lidos monotonamente e com dificuldades, vão ser, num primeiro momento, jogados no lixo.¹¹³

Nesse sentido, o filme nega a generalização de Ayers quanto à idéia de o currículo ser assumido em todos os filmes como bom e estável. Na verdade, nos roteiros do cinema, a preocupação em estabelecer um canal de comunicação favorável com os alunos, antecede qualquer consideração curricular. Para trabalhar a responsabilidade social e possivelmente abrir horizontes, o professor decide, depois de alguns impactos negativos iniciais de tentativas de envolver e interessar os alunos pelos conteúdos curriculares sob sua responsabilidade, tirar os alunos da escola para visitar outros ambientes culturais. A primeira visita organizada pelo professor é a ida ao museu. Tal iniciativa apresenta-se como inovadora na escola e os professores mais tradicionais ou acomodados mostram-se temerosos.

Uma jovem colega professora se dispõe a auxiliar na tarefa e acompanhar o grupo na planejada visita. Antes, os alunos já teriam ateado fogo à velha lareira da sala de aula e cometido uma série de rebeldias que fizeram crescer a tensão no ambiente

escolar.

Thackeray insiste e responsabiliza-se por tirar os alunos da escola. Em termos de análise da cultura escolar, o que o professor pretende, intuitivamente é utilizar um recurso para a construção de significados e a partir desses significados motivar os alunos. “Neste processo de interação simbólica entre o indivíduo e a rede organizada de significados de seu cenário vital, configuram-se os principais recursos cognitivos que o sujeito utiliza para interpretar a realidade e organizar sua intervenção sobre ela” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 225).

No cenário do museu, uma seqüência de cenas mostra fusões entre as obras de arte de vários períodos da história das civilizações, em comparação com as fisionomias e atitudes dos alunos. Tal roteiro proposto pelo professor pode ser considerado como “um modo simbólico que impõe a estrutura instrumental, meio-fins da realidade e são básicos para formar o pensamento prático”...são os roteiros ou esquemas “de cenas, de fatos e de histórias” que “constituem a base cognitiva da criança pré-escolar, mas que permanecem de forma pouco variável ao longo de toda a vida”(idem).

Cada aluno, cada rosto ou expressão de personalidade é relacionada com um quadro ou uma escultura, fundindo a eternização da arte do passado ao movimento e à vida, como que demonstrando uma espécie de reconciliação cultural com o passado histórico daqueles alunos. Reconciliação essa, constituída na diversidade de formas, cores e representações singulares. O resultado cinematográfico desse roteiro (aqui interpretado nos dois sentidos) é surpreendente.

O cinema, ao reencontrar a sobreposição mais ou menos exata da percepção prática e da visão mágica - ou seja, a sua conjugação sincrética - opera uma espécie de ressurreição da visão primitiva do mundo. O cinema apela, permite, tolera e inscreve o fantástico no real. De tal modo renova, como muito bem diz Epstein, o espetáculo da natureza, que “o homem nele reencontra algo de sua infância espiritual, da antiga frescura da sua sensibilidade e de seu pensamento, dos primitivos choques de surpresa que provocaram e dirigiram a sua compreensão do mundo” (MORIN, 1997, p. 180).

Parece que a idéia de fazer com que os alunos se apercebessem como participantes da história e construtores de sua própria história, começa a surtir efeito a partir dessas cenas. No roteiro do filme, poderíamos identificar ali o início da resolução da narrativa. O crescimento do autoconceito e da auto-estima parecem

resultar na consciência da identidade própria de cada aluno e o amadurecimento começa a ocorrer num crescendo, mesmo com a continuidade dos duros percalços do dia a dia dos adolescentes. Tais percalços decorrem, como se evidencia, das condições familiares precárias da comunidade em que se insere a escola e dos desentendimentos entre grupos étnicos e etários.

O autoconceito se refere ao conteúdo, às características ou atributos que utilizamos para descrever o conhecimento que temos de nós mesmos, o que pensamos que somos, enquanto que a autoestima se refere à valoração ou ao julgamento que fazemos deste autoconceito, o valor que atribuímos ao que pensamos que somos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 233).

São esses, os do museu, os planos mais elaborados do filme, e o resultado transmite a ênfase na identidade de cada aluno, relacionada, na semelhança visual, com figuras representativas das artes de todos os tempos, apontando para um sentido de participação histórica.

O sentido de participação contribui assim para a construção da identidade pessoal, que uma vez firmada passa a ser demonstrada também na defesa das diferenças, que é o caso das cenas do filme sobre o aluno gordinho, oprimido pelo professor de educação física. Tal questão se define em razão do repúdio ao autoritarismo do tipo militar do professor e também da discriminação que transparece no episódio.

O professor força o aluno a um exercício para o qual ele não teria condições, pelo excesso de peso. O aluno, ao saltar, sob imposição do professor, quebra o aparelho de ginástica e se machuca. A situação resulta em revolta por parte dos outros alunos que pretendem vingar o colega. Thackeray interfere apaziguando os ânimos, questionando o colega, mas exigindo dos alunos um pedido de desculpas, o que eles não acham justo.

Para Thackeray, a responsabilidade pela orientação do caráter é para com seus alunos e não para com o outro professor, portanto não importa saber se é justo ou não, e o pedido de desculpas, deve ser feito.

Solicitado para substituir o professor de Educação Física, que é despedido, Thackeray é desafiado por Denham (imbuído do espírito de vingador), seu aluno mais rebelde, para uma luta de boxe. Depois de muito evitar, acaba aceitando a luta e se defende evitando machucar o aluno até que, após ser várias vezes golpeado no rosto, aplica a Denham um soco no estômago que o derruba. Depois de atendê-lo e sair, o aluno o procura para saber quantos golpes havia levado, ao que o professor responde: “hum, desculpe, eu perdi a paciência”, aborrecido por ter perdido a civilidade e a ponderação. Para Denham, “o tição é forte”¹¹⁴.

Para seu contendor Thackeray propõe um emprego de professor de boxe na escola, que é logo aceito. A partir desse convite, Denham passa por uma transformação no modo de vestir, no comportamento e na autoconfiança.

No desenrolar das cenas, os alunos questionam a ida ao enterro da mãe de um colega, que era inglesa mas casada com um negro. Ficariam mal vistos, principalmente as moças: “Nossas famílias não gostariam de nos ver na casa de um negro”.

Antes, encontrando o aluno angustiado, o professor procura conversar e o rapaz diz que odeia o pai. “Ele casou com ela, não foi?” A frase sugere o peso do preconceito para o aluno mulato inglês. Quando da morte da mãe, o aluno irrompe na sala de aula e diz não saber para onde ir. O professor o abraça (talvez fato inusitado na escola inglesa) e sai com ele para confortá-lo. Mais à frente, já em uma etapa em que se iniciam as cenas de resolução do filme, Thackeray, com flores na mão, encontrará toda a classe em frente à casa de onde sairá o carro fúnebre com a mãe do colega Seales.¹¹⁵

A pedido da mãe de sua aluna Pamela, Thackeray a chama para conversar. Segundo a mãe, ela lhe ouviria. As queixas são as de Pamela quase não falar mais com a mãe e voltar tarde para casa. O professor pergunta a Pamela se ela está “encrencada”,

¹¹⁴ A discriminação no filme “Ao Mestre com Carinho” aparece mesclada com admiração: o professor é negro, forte, educado, elegante, fala bem e é honesto em suas atitudes. “O tição é forte” pode significar a aceitação de uma das qualidades do professor (que se desenvolverá para a aceitação das outras).

¹¹⁵ Em “Geração Violenta” (*Explosive Generation*, 1961), as questões sobre o relacionamento sexual entre os jovens parecem muito mais angustiantes e trágicas e o controle muito mais severo. Pelo fato de ser filmado na Inglaterra, longe dos severos códigos reguladores de Hollywood, seria mais tranqüila essa explicitação?

ao que a aluna responde com um sorriso: “claro que não, isso é para bobos! Somos a geração mais sortuda que já houve, não? Somos os primeiros a gozar a vida como quisermos, sem medo”¹¹⁶.

A resposta supõe o uso da pílula anticoncepcional. Principalmente os anos 60 viram o uso da pílula generalizado, entretanto, em filmes americanos do mesmo gênero e do mesmo período, seu uso não é explicitado. Nos Estados Unidos dos anos sessenta, de uma maneira geral, as discussões sobre questões sexuais e raciais não são veiculadas de forma aberta pelo cinema¹¹⁷.

Pamela, a namorada do líder rebelde da escola (Denham) que recebe atenção e aconselhamentos do professor, passa a comparar, de certa forma, os meninos de seu grupo com o mestre e a adotar uma atitude de admiração e conquista que, com muita delicadeza e firmeza Thackeray se propõe a contornar. A diretora o aconselha, mostrando que talvez a aluna tenha se apaixonado por ser ele, o primeiro homem que ela viu (reforçando o contraste que ele significa com relação aos colegas imaturos dela).

O empenho e a dedicação profissional freqüentemente viabilizam a possibilidade de substituição, pelo professor, da figura paterna ou materna, nas situações afetivas e emocionais da formação dos alunos. Os riscos dessa espécie de substituição muitas vezes são transportados para o roteiro dos filmes¹¹⁸

¹¹⁶ Foram os modernos conhecimentos sobre hormonologia da reprodução que levaram os cientistas à maior descoberta do século, no campo da anticoncepção: a pílula anticoncepcional. A partir da síntese de vários esteróides sexuais ativos por via oral, foi possível a Gregory Pincus, C R. Garcia e John Rock Quee obterem um preparado hormonal capaz de inibir, por via oral, a ovulação (1956-1958).(*Encyclopaedia Britannica* do Brasil, vol 3). A descoberta e seu uso em larga escala, passa então a interferir no comportamento sexual dos jovens ocidentais a partir dos anos 60.

¹¹⁷ Apesar do Código Auto-Regulador (*Hollywood Self Regulating Code, 1927*) ter sido amenizado a partir de sua primeira versão, a discussão das influências do cinema no comportamento persistiram, gerando uma espécie de ansiedade no tratamento da delinquência juvenil no cinema (*The Oxford History of World Cinema*, 1996, p. 248). O filme “Geração Violenta” de 1961 omite a discussão do uso da pílula e as recomendações são as de que os casais de namorados devam ter paciência e esperar o casamento.

¹¹⁸ Em “Meu Mestre, Minha Vida” (*Lean On Me*, 1990) essa questão é verbalizada nas cenas finais, quando a aluna diz ser o diretor da escola (Morgan Freeman) “o único pai que ela jamais teve”. Em “Meu Adorável Professor” (*Mr. Holland Opus*) a aluna, linda e talentosa convida o professor para deixar a cidade e começar nova vida com ela.

Os processos afetivos de socialização não podem se dissociar dos processos mentais e significam a tonalidade afetiva que impregna, orientando, potenciando, distorcendo ou restringindo as possibilidades de construção independente de significados e de planejamento e execução de condutas relativamente autônomas (...) este vínculo afetivo, denominado apego, que a criança estabelece com as pessoas que interagem de forma privilegiada com ela não é só o responsável pela segurança afetiva necessária para o desenvolvimento de outras funções mentais, como também orienta num determinado caminho o sentido dessas mesmas funções mentais (...) O menino e a menina constroem um modelo mental das relações humanas, de suas possibilidades e limitações não em função de sua análise crítica da realidade cultural, mas em virtude do tipo de relações e de pessoas com as quais estabelece o vínculo afetivo privilegiado e dos efeitos que experimentam como consequência de tais relações (LÓPEZ, 1992 apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 232 - 233).

Em **Ao Mestre, com Carinho**, essa substituição também se explicita, envolvendo as pulsões sexuais. A namorada do líder rebelde da escola, que recebe atenção e aconselhamentos do professor, passa a comparar, de certa forma, os meninos de seu grupo com o mestre e a adotar uma atitude de conquista.

A frequência desse tipo de situação revela, nas sociedades industriais contemporâneas, que as características dos objetos se misturam com as projeções que aparecem, pela forte intenção pulsional¹¹⁹.

Alguns versos da letra da música, que enfatiza os momentos principais da narrativa, nos auxiliam nessa análise:

*...but how do you thank someone
who has taken you from crayons to perfums...*
(mas como agradecer a alguém que levou você dos lápis para os perfumes).
*...a friend who talking me wright from wrong,
and weak from strong, that's a lot to learn...*
(um amigo que me falou do certo e do errado do fraco e do forte, há muito para aprender)

¹¹⁹Mitscherlich tem como pedra angular de sua análise das sociedades industriais contemporâneas, a “ausência de pai”. Tomando como ponto de partida o destino natural do desaparecimento do pai, quer se trate da perda ou da tarefa de superá-lo, a análise dos problemas sociais passa pela identificação do desaparecimento do contato humano mais estreito no começo e no fim da vida que teriam a mesma origem, a regressão narcisiva, provocada pela necessidade de trabalho e de prazer na cada vez mais curta fase produtiva do indivíduo. A especialização crescente teria levado a uma ausência de pai ao primeiro grau pelo enfraquecimento das primeiras relações objetivas. O segundo grau de ausência de pai teria sua origem num adulto sem mestre, exercendo funções anônimas e conduzido por outras funções anônimas. (MITSCHERLICH, 1967, p 308) Para Lasch, cada sociedade tenta resolver a crise universal da infância e o modo pelo qual ela lida com esses eventos psíquicos produz uma forma característica de personalidade, uma forma característica de deformação psicológica, por meio das quais o indivíduo reconcilia-se com a privação dos instintos e submete-se às exigências da existência social. (LASCH, 1983, p 58)

A passagem da adolescência para a juventude adulta, em todas as sociedades tradicionalmente, inclui ritos de iniciação. Nas sociedades industriais modernas esses ritos se diluem, mas não desaparecem por completo e a frase da “música tema” do filme que se refere à passagem “dos lápis para os perfumes” ilustra de maneira metafórica a difícil etapa de amadurecimento. As preocupações do professor voltam-se rapidamente para tais questões desde o momento em que pede trechos de leitura em voz alta para sentir o desempenho da turma e sente o desinteresse e a falta de sentido, para os alunos, dos textos utilizados. Observamos que a frase da letra da música “dos lápis para os perfumes” talvez tenha sido popularizada, a partir do filme, para a denominação da fase de rompimento, muitas vezes prematuro com a infância¹²⁰.

Sem dúvida, uma outra frase da música, que fala sobre a possibilidade do professor ajudar a distinguir “o que é certo e o que é errado” nos remete à análise das questões de ética, que supõe a orientação na formação do caráter. Tal orientação é, de certa forma, exigida pelos adolescentes frente à insegurança causada pela carência das “imagens guia” na sociedade contemporânea.

A aproximação dos sentimentos de reconhecimento pelo aprendido com as características da figura paterna e, ao mesmo tempo, do companheiro que pode trazer segurança, configura limites pouco nítidos entre as duas representações. A admiração pelas qualidades do sexo oposto, por outro lado se vê liberada do peso freudiano do pai.

Impasses se atropelam na condução daquela classe e o professor está cansado. Respostas de consultas sobre emprego de engenheiro tardam, mas acabam chegando. Enfim recebe uma correspondência com proposta de trabalho e passagem incluída. Para o próximo semestre.

O professor comparece às festividades da formatura. O comportamento da turma está transformado. Os meninos e as meninas em suas roupas de festa agem com

¹²⁰ Nos deparamos com um artigo da Revista Seleções, de abril de 2002, um artigo norte americano de Debbie Farmer, cujo título é: “Do lápis de cor ao perfume. Minha menina está se transformando em uma adolescente de 8 anos”. Essa leitura casual nos fez refletir sobre a utilização dessa metáfora. Seria ela assimilada e incorporada ao linguajar americano a partir da exibição do filme?

“cortesia”¹²¹. Algumas receitas culinárias aprendidas com o professor são preparadas para a festa.

Em determinado momento Thackquerry atende a um “pedido especial feminino” e dança com a (agora) *Miss Pamela*. Consideramos a cena do museu e esta cena da dança como fazendo parte das cenas antológicas de filmes do gênero.

A dança mostra os aspectos contidos do professor, um tanto encabulado e emocionado a princípio, mas, na medida em que o personagem se deixa envolver na música rápida, a sensação de ter vencido aquela pequena batalha e receber o reconhecimento, o respeito e o afeto de seus alunos se revela no ritmo dos gestos, dos passos. A câmera gira acompanhando o par no meio do salão da escola.

A alegria contagia professores e alunos e todas as fisionomias se integram em uma espécie de conagração geral.

Ao som da música tema de *To Sir With Love* o professor recebe um presente dos alunos, que lhe pedem um discurso. Thackeray, que tanto falara durante as aulas, não consegue falar, sai do salão e se refugia na sala de aula vazia.

Enquanto observa o presente (uma caneca de prata ou de estanho) e o cartão assinado pelos seus ex-alunos, um casal de jovens entra na sala, aos trancos, rindo e falando alto. Já remexem sem cerimônia os objetos sobre a mesa do professor. A moça tem os cabelos enebados e o rapaz a roupa desalinhada. Dizem: “seremos seus alunos no semestre que vem” e saem.

Thackeray fica em pé em frente às carteiras vazias, tira do bolso a proposta de emprego com a passagem e num gesto forte acompanhado do acorde musical mais alto e ressonante do filme, rasga os papéis que lhe trariam a oportunidade de outro emprego.

É a apoteose final. O acorde destacado da música que pontua o filme, revela a pertinência da observação de MORIN, quando afirma que, “concorrentemente com a dialética, que transforma em subjetividade a objetividade das coisas, a subjetividade da música consolida e aumenta esta mesma objetividade” (MORIN, 1997, p. 189).

¹²¹ “a mais pobre das virtudes, a mais superficial, uma virtude quase fútil. Mas condição para que outras possam existir. Ponto de partida da convivência razoável” (CAPORALI, 1999, p. 16).

5.4 ESCOLA E SOCIEDADE

Entendemos que o filme retrata o panorama das angústias dos jovens dos anos 60 e questiona um certo abandono da educação pública. Naquela escola inglesa não há discussão de método. A diretora considera os problemas dos jovens (com as implicações positivas que transparecem na sua boa vontade) “um problema caseiro”, ou seja, ela sabe que ela e os professores terão que desempenhar seus papéis da melhor maneira possível, quase sem ajuda externa. Conhece a demanda da escola e sabe que muitos alunos já foram rejeitados por outras instituições.

Nesse contexto a participação individual do professor Thackeray é bem vinda. Suas qualidades emergem do marasmo da escola provocando uma perspectiva de mudança interna que apresenta resultados visíveis, em curto espaço de tempo. Entre tais qualidades podemos destacar a cortesia, a autodisciplina, senso ético apurado e principalmente compaixão (no sentido de participação nos sofrimentos alheios).

Nóvoa observa que

Olhando para a história da educação escrita nas últimas décadas, vários autores colocaram a mesma questão: para onde é que foram as pessoas? De fato, parecia que a narrativa histórica se podia contar independentemente da experiência dos atores educativos, das suas vidas e projetos pessoais. (NÓVOA, 1994, p. 14).

Trazer à tona os atores educativos e sua subjetividade, mesmo através de suas representações no cinema, talvez seja um ponto de partida para discutir e analisar como os professores tiveram suas identidades construídas ao longo dos registros cinematográficos de diferentes períodos, qual a intencionalidade e a ênfase, em cada um deles, para perceber como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes interpretações.

Poitier, intencionalmente, é colocado no enredo como um astro com brilho próprio, que encanta as alunas e que provoca inveja em alguns alunos. Essa intencionalidade, não tendo a pretensão de resolver, de alguma forma testemunha também, as questões de preconceito racial dos anos 60 / 70.

Os meios de comunicação de massa, com seu culto da celebridade e sua tentativa de cercá-la de encantamento e excitação, fizeram dos americanos uma nação de fãs, de freqüentadores de cinema. A mídia dá substância e, por conseguinte, intensifica os sonhos narcisistas de fama e glória, encoraja o homem comum a identificar-se com as estrelas e odiar o rebanho, e torna-se cada vez mais difícil para ele aceitar a banalidade da existência cotidiana. (LASCH, 1983)

A observação de Lasch refere-se ao narcisismo da sociedade americana. Tomando desse autor análise do narcisista “como aquele que vê o mundo como espelho de si mesmo” e visto o trabalho como qualidade abstrata, divorciada do desempenho, tudo isso somado ao que ele chama de “reprodução mecânica da cultura”, (LASCH, 1983, p 72) podemos inferir, de uma série de cenas do filme, os esforços do professor numa tentativa de reversão desse caráter.

Como já observamos anteriormente, **Ao Mestre Com Carinho** é um dos filmes-paradigma sobre professores mais conhecidos das duas ou três décadas seguintes à sua produção e Poitier representa um professor transformado em mito, em modelo.

A análise das histórias, dos enredos que constroem os mitos permite a identificação de valores e das cosmovisões de cada grupo humano. De maneira geral tais construções pretendem legitimar “o *status quo* de cada comunidade social e de excluir e deslegitimar os valores ou comportamentos dos indivíduos ou grupos dissidentes”. Entretanto, o que se propõe com Sidney Poitier no personagem do professor é consolidar não o *status quo* e sim as intenções de um ensino democrático, inclusivo e universal dos americanos, que se estabelece em um cenário externo.

O professor negro, com formação americana, atuando na escola inglesa, permite estabelecer um modelo que enfatiza as possibilidades de inserção do negro na sociedade e projetar, naquele momento, as expectativas dos valores e qualidades necessárias para um professor dos anos 60 que passa a encarar obrigatoriamente, as funções de mediador nas sociedades industrializadas contemporâneas.

O filme mostra o professor negro que atua em uma escola de alunos brancos pobres da periferia e resulta em uma série de transformações positivas na formação dos alunos. O próximo filme a ser analisado apresenta uma inversão de papéis: nele iremos encontrar um professor branco lecionando para alunos negros excluídos e as

tentativas de mediação do professor sulista frente às tensões do problema racial americano.

6. Conrack (Conrack)

No cinema o ator precisa pensar e deixar seus pensamentos aparecerem em seu rosto. A natureza objetiva do recurso cinematográfico irá fazer o resto. Uma performance teatral requer magnificência, a performance do cinema requer vida interior. Charles Dullin

6.1 O FILME

O filme **Conrack** nos apresenta duas questões centrais que se entrelaçam causando uma sensação de mal - estar definitivo com relação ao ensino e a aspectos da história dos Estados Unidos. Uma é a questão da segregação racial, crônica desde a constituição da civilização americana. A outra é a questão do processo educacional propriamente dito, bem como a dificuldade de entendimento de sua integração com o processo social mais amplo.

Para considerar essa inserção nas condições da sociedade dos Estados Unidos dos anos 50 e 60, temos que pensar no longo processo histórico de discriminação racial.

ALLEN discorre sobre o período dos anos 50 e 60 indicando o Supremo Tribunal de Justiça da América do Norte como “firmador de jurisprudência de que a integração racial deveria ser estendida às instituições educacionais da nação com deliberada rapidez”. Os Estados do Sul tentaram retardar ou adotar uma integração educacional simbólica.

Em New Orleans, mesmo a integração simbólica provocou violência e o Presidente teve que enviar tropas federais para garantir a entrada de crianças negras na escola, colocando-se contra o governador e a Milícia Estadual, que na verdade impediam a entrada das crianças na escola.

Era a retaguarda do Sul contra os direitos civis. Para o autor citado, o grande aliado da obstinação sulista é a obstinação nortista. Mesmo que no Norte os negros “exercem, ou possam exercer todos os direitos políticos, eles inquestionavelmente, não gozam de todos os direitos sociais. Embora em grau muito menor do que no Sul, onde a segregação total é regra, não passam eles de cidadãos nortistas de segunda classe.”

(ALLEN, 1968, p. 314 - 316)

Conrack conta uma história real ocorrida em 1969. Pat Conroy é o autor-personagem. O roteiro do filme foi baseado no romance autobiográfico de Conroy, que lecionou na ilha em 1969 e registrou sua experiência no romance *The Water is Wide*, de 1969. O enredo registra que Conroy veio a ocupar o lugar de uma professora que ficou doente na ilha de Yamacraw, Carolina do Norte, habitada por negros.

Nas cenas representadas no filme, o primeiro e único branco que Conroy encontra na ilha, perto de um velho e pequeno armazém, é Lucas Ryder, que lhe diz:

-Seu cabelo é comprido!

Ao que Conroy responde: - vou deixar crescer até a guerra terminar.

Ao que o outro responde: - vai crescer até o traseiro!

E Conroy: - tomara que não!

A guerra a que se referem no diálogo, é a guerra do Vietnã¹²². As primeiras palavras trocadas na ilha demonstram claramente opiniões diferentes dos interlocutores: uma de descaso com a continuidade da guerra e ao mesmo tempo de discriminação com o jovem professor e a outra de repúdio da insistência americana de intervenção. O comportamento de cada um esclarece assim os valores desse branco que implica, à primeira vista, com a aparência mais jovem e informal de Conroy, que assume o visual despojado dos jovens dos anos 70: calça jeans e cabelo comprido. A conversa, ao mesmo tempo endossa a posição intervencionista americana como natural, para os mais velhos, como se dar continuidade à guerra até a vitória fosse o caminho pré-determinado e a extinção de um povo como se, em consequência de pertencer a outro regime político, fosse obrigatória. A tensão do diálogo inicial evidencia a posição de revolta de Conroy. Para ANDRÉ FONTAINE,

¹²² A Guerra do Vietnã, iniciada pelo exército francês, em dezembro de 1946 e assumida pelos americanos em 1954, após os acordos de Genebra, acabou por deteriorar a imagem dos Estados Unidos não só no exterior como no interior, pelo envio, entre 1965 e 1968 de um corpo expedicionário de meio milhão de homens e uma tonelagem de bombas de seis milhões. “Os responsáveis em Paris e Washington não conduziam a mesma guerra: os primeiros sonhavam principalmente com a integridade do Império, ainda que sob a forma modificada de União Francesa, enquanto os segundos só pensavam na contenção do comunismo e exerciam uma pressão constante para que a independência dos Estados associados se tornasse enfim plena e completa” (ARON, 1975, p.128 – 132).

Os Estados Unidos perderam no Vietnã o seu melhor título, o de campeão de direitos dos povos e dos indivíduos de disporem de si. Quantos, entre as centenas de milhares de jovens, bem nutridos e super equipados, que durante um ano se bateram nos arrozais contra esses homens, essas mulheres, e, por vezes, essas crianças cuja magreza e cujo olhar carregado de censuras lhes punham, a questão do motivo de sua presença ali, não voltaram cépticos, revoltados, drogados, desiludidos do sonho americano no qual tinham sido educados? Nada desempenhou maior papel na profunda crise que atravessam os Estados Unidos de alguns anos para cá do que a Guerra do Vietnã (ARON, 1975, p. 129).

A ofensiva americana de 1968 tornou claro que a guerra não iria terminar facilmente. O filme independente de Martin Ritt foi lançado em 1974. O diretor é considerado pela crítica como um dos que mais se preocuparam com as questões sociais americanas, questões éticas e morais que causaram impacto no dia a dia das pessoas comuns. Deu especial atenção a temas sobre exclusão dos negros e imigrantes e com as questões trabalhistas do operariado. Fez parte da lista dos perseguidos de Hollywood, acusado de filiação comunista. Irvin Rvetch e Harriet Frank, os autores do roteiro foram companheiros de trabalho de Ritt por muitos anos.

É interessante observar que o livro que serviu de base para a redação do roteiro é de 1969. A transformação para roteiro e filme ocorre paralelamente aos estertores da participação americana na Guerra do Vietnã (1955-1975).

No período da presidência de Nixon (1969-1974) “foram lançadas e detonadas no Vietnã mais da metade da tonelagem total de bombas da guerra, continuando durante as decisões de cessar fogo até a retirada das tropas em 1973” (YANAK / CORNELISON, 1993, p.397. Tradução da autora) Portanto, as impressões do romance autobiográfico de Conroy são vivas, isto é, registradas no calor dos acontecimentos e refletem a oposição interna ao conflito e as angústias dos jovens dos anos 70.

Entendemos que a preocupação cinematográfica de Conrack é a de contar bem uma história, finalidade atingida com a colaboração do desempenho do ator, John Voight¹²³, do coadjuvante Hume Cronyn (Mr. Skeffington) e das crianças, que representaram com grande naturalidade.

¹²³ John Voight, nascido em N.Y, em 1938. Participou do musical *The Sound of Music* como ator na Broadway. Debutou com ator de cinema em 1967 e depois atingiu fama com o papel de Joe Buck em *Midnight Cowboy* (John Schlesinger, 1969), quando ele e Dustin Hoffman foram indicados para o Oscar e Voight foi nomeado melhor ator pelo *New York Film Critics*. Em 1978 foi indicado para melhor ator pelo filme *Coming Home* e em 1985 pela atuação em *Runaway Train*.

Os filmes de Ritt “são estudos de ambiente, de empregos e relacionamentos entre pessoas comuns, na honrosa tradição de Capra”. Seus filmes apresentam maior carência de sentimentos que de convicções, “mas a qualidade de enternecimento está presente em *Conrack*, em última análise pela soberba interpretação de Jon Voight” (SHIPMAN, 1984, p. 880)¹²⁴.

As cenas iniciais são as de um rapaz acordando, em seu quarto. Podemos ver que é um jovem “de bem com a vida”. Louro, cabelos estilo Beatles, trata os peixes, o papagaio, as plantas. Arruma as malas e parte para uma viagem.

Em outro cenário, casebres construídos sobre palafitas e uma menina que lava o rosto em uma bacia e depois retira do rio uma caixa, com caranguejos. Ela se movimenta entre as palafitas e por alguns quilômetros, ora caminha, ora corre, enquanto vão sendo apresentados os créditos do filme. A menina passa por muitas paisagens, beirando o rio, ou por pastos e casas sempre muito pobres.

O rapaz chega de barco ao seu destino. Acena para a menina, meio escondida, atrás de uma árvore. Ele se apresenta primeiro, efusivo e sorridente e a menina negra, lacônica, diz saber quem ele é. Tentando um diálogo, agradece por ela ter acordado tão cedo para recebê-lo. No entanto, ela vira as costas e sai correndo.

A ilha Yamacraw, habitada por negros, onde o professor vai lecionar, fica na Carolina do Sul. O homem a quem Pat Conroy se apresenta como professor (Ryder), secamente indica uma placa de madeira rústica, onde estão escritas as palavras e as setas de: Igreja e Escola, dizendo ainda: “Se você está aqui para ensinar, eu imagino que saiba ler”. Igreja, escola e o correio são as únicas instituições visíveis na ilha.

A escola é um barraco de madeira. Vemos a diretora tocar uma sineta e a partir do sinal vão entrando crianças de variadas idades, todas da classe de Conroy, que é a única naquele período. Corresponde ao ensino de crianças da quinta a oitava séries. A diretora negra entrega as crianças ao novo professor, fazendo um discurso no qual instiga os alunos a dar bom dia com mais vontade, salientando que eles são lentos e precisam trabalhar muito para poder aprender.

¹²⁴ David Shipman. *The Story of Cinema Vol. Two*, 1984, p. 880.

No que pudemos perceber, a diretora encarrega-se de lecionar para as crianças pequenas. Os maiores ficarão ao encargo de Conroy. Os dois são os únicos professores da escola.

As situações de aprendizagem são exploradas com seqüências de planos simples, sem recursos especiais ou apelos melodramáticos. Os passeios, os jogos, que ocorrem na seqüência do enredo irão provocar no espectador a sensação de aproximação, talvez nunca experimentada pelas crianças com um indivíduo branco, sem que isso seja enfatizado em demasia.

Para PARAIRE¹²⁵, junto a Kramer, Martin Ritt foi um cineasta do anti-racismo que não soube definir um estilo visual realmente pessoal. Podemos entender que em Conrack, Ritt aproxime-se do estilo naturalista, preocupando-se mais em contar uma história do que em produzir efeitos ou referenciar um estilo. Para o crítico, Ritt era o “típico cineasta engajado, mais preocupado com o sentido do filme do que com os problemas de tomadas, que deixava para seus operadores”. (PARAIRE, 1994, p. 150). De qualquer forma, o autor cita **Conrack** na listagem dos 1200 grandes filmes em seu livro.

6.2 O PROFESSOR

Depois das apresentações, assim que a Diretora sai, Pat Conroy, que já tinha escrito seu nome no quadro de giz, tenta a aproximação com os alunos de maneira simpática. Mas as crianças não conseguem nem repetir o seu nome corretamente e pronunciam Conrack em vez de Conroy. Depois de algumas tentativas, ele diz que até está gostando do novo som do seu nome e passa a fazer outras perguntas: - Em que país vivemos? Terra dos homens livres e audazes? Quanto é dois mais dois? No final da aula procura a Diretora e seu discurso é inflamado:

¹²⁵ PARAIRE, “O Cinema de Hollywood”, de 1994.

Acabei de completar o primeiro dia na sua escola. Sete dos meus alunos não sabem o alfabeto. Três não sabem escrever o nome. Dezoito não sabem que há uma guerra no sudeste da Ásia. Dezoito não sabem o que é a Ásia. Um pensa que a Terra é plana e os outros dezessete concordam. Dois não sabem a idade. Cinco, o aniversário. Quatro não contam até dez. Os quatro mais velhos acham que a Secessão foi entre alemães e japoneses. Não conhecem Willie Mays, George Washington ou Sidney Poitier¹²⁶. Não conhecem cinema, uma montanha ou um ônibus. Essas crianças não sabem nada! (trecho extraído do roteiro original do filme)

A Diretora lhe responde: “lembra-se do que eu disse sobre as crianças negras? São lentas. Precisam de chicote. Elas entendem o chicote”. A frase define a incorporação do racismo por parte da diretora negra.¹²⁷ Supostamente, o grupo de negros que povoou a ilha de Yamacraw foi trazido no século XVII para o trabalho nas plantações e permaneceu confinado pela própria barreira das ilhas (FOHLEN, 1973, p. 11) e desenvolveu um dialeto próprio. Em tal dialeto, muitas palavras em inglês são cortadas e unidas em novos vocábulos, que é o caso do nome do professor, que para os alunos é Conrack e para a diretora é Mr. Patroy (Patrick Conroy). O grupo parece ter desenvolvido uma cultura própria com origem na cultura africana Gullah¹²⁸.

Conroy responde à diretora que os velhos latifúndios se acabaram e “que ela não iria transformá-lo em um feitor”.

Em termos legais, a integração racial nas escolas inicia-se com um decreto de 1954, entretanto, para FOHLEN, os resultados da integração permanecem em base falsa durante os anos 60 e 70. Para concretizar as medidas legais foi usado o transporte (*busing*) de crianças em vários bairros, medida que encontrou uma viva oposição:

¹²⁶ Willie Mays - Jogador de beisebol, nascido em 1931. Notável bateador, jogou no time dos Giants de 1951 a 1972. Venceu como melhor jogador da Liga Nacional por duas vezes (em 1954 e 1965). Pode ser considerado o terceiro jogador americano em importância depois de Hank Aaron e Babe Ruth. George Washington - Primeiro Presidente dos Estados Unidos (1789 – 1797) e reconhecido, junto a Abraham Lincoln como os dois maiores presidentes da história americana. Sidney Poitier é reconhecido como o primeiro superstar negro da indústria cinematográfica americana (YANAK / CORNELISON, 1993).

¹²⁷ É interessante observar que a constituição das Carolinas, anterior ao povoamento efetivo desta colônia, menciona expressamente a escravatura: “Todo homem livre de Carolina usufruirá poder absoluto e plena autoridade sobre seus escravos negros”. Esta constituição foi redigida pelo punho do filósofo John Locke (FOHLEN, 1973, p. 12).

¹²⁸ Informações retiradas e traduzidas de comentários do site: teachingwithmovies.org.

A fim de se manterem dentro das convenções, as escolas declaram-se integradas, admitindo portanto o ingresso de brancos e negros, mas omitem o fato de os mesmos se encontrarem distribuídos em classes diferentes. Este problema afeta tanto o Norte como o Sul, como demonstraram os contínuos ataques no Mississippi, em 1971, contra os autocarros reservados à recolha dos alunos (FOHLEN, 1973, p. 68).

Na ilha, os alunos eram todos negros. Para o supervisor, a situação era cômoda. A pobreza, a ignorância e a submissão impediam que as crianças deixassem a ilha e a lei era cumprida pela existência da escola. O professor tenta entender a situação da comunidade conversando com os homens que estão pescando, mas que não lhe respondem. Quem lhe dá um pouco de atenção é a velha parteira do local, que diz ter ajudado a nascer praticamente todas as pessoas dali e pede para que ele cuide bem das crianças.

No dia seguinte, numa tentativa “para-pedagógica”, começa a empurrar cada aluno que entra na escola até que um resolva lhe dar o troco, e começa então a rolar no chão com as crianças. A angústia que se percebe é a da comunicação, de quebrar o gelo para iniciar um processo de aprendizagem do mundo, que ele próprio entende como necessária. Esse quadro invulgar, de rolar no chão com as crianças, pode ser interpretado pela ansiedade de Conroy em legitimar a sua tarefa.

A perda da legitimação tradicional da tarefa docente, a incerteza dos novos horizontes, acompanhadas pela pressão e pela urgência de responder às exigências do mercado, assim como a escassa consideração social de seu trabalho estão provocando no docente um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional. A cultura docente de final de século se nutre, em grande medida, de frustração, ansiedade, desorientação e cínico pragmatismo (apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 177).

A insatisfação com a guerra do Vietnã, que repudia, o mal-estar da constatação da miséria e da ignorância na ilha, transparecem em Conroy em todas as cenas e se chocam com sua personalidade agitada e otimista. Assim, a partir da estranha e bem sucedida técnica de aproximação com os alunos, o filme passa a mostrar uma seqüência de cenas dos mais diversos tipos de aprendizagens que o professor passa, obstinadamente, a proporcionar, conforme ele entenda necessárias.

Conrack ensina as crianças como escovar os dentes, ensina ciências com passeios e elas o seguem como se fosse um desbravador na sua própria ilha,

recolhendo e identificando flores e folhas, falando de literatura a partir de trechos de autores famosos, treinando o jogo de beisebol, fazendo-os ouvir música erudita (“O Vôo do Besouro” de Rimski Korsakov, a “Canção de Ninar” de Brahms e a “Quinta Sinfonia” de Beethoven).

As corridas na praia, com os alunos em grupo, gritando ritmicamente as respostas das perguntas feitas, são esteticamente significativas, envolvendo características de espaço, liberdade e desafio¹²⁹.

Nas cenas em que as crianças ouvem música erudita, uma espécie de excitação e euforia aparece no comportamento com “O Vôo do Besouro”; uma aproximação e aconchego com a “Canção de Ninar”, quando o professor pega um aluno pequeno no colo, brincando de fazê-lo dormir (essa cena foi explorada como foto *still* para cartazes, divulgação e livros de cinema). As impressões e as sensações sobre o tema do sentimento da morte, são conversadas ao som da “Quinta Sinfonia”, explorando as relações que os alunos estabelecem com suas realidades cotidianas e os acordes da música trágica. A câmera registra as suas expressões fisionômicas de medo e preocupação.

Preocupado fica Conrack, quando, um dia, pescando calmamente e ensinando um dos adultos (Mad Billy) da ilha a ler, pesca um homem morto no rio. Seu aluno diz que é normal, de vez em quando, aparecer um morto porque, apesar de muitos sobreviverem da pesca, não sabem nadar.

O professor leva sua turma para a beira do rio e tenta fazê-los perder o medo da água, numa iniciativa que podemos entender como político-social, visando a segurança das crianças e famílias e que é, ao mesmo tempo, uma forma de ensino meio desesperada. Segurando um, mostrando como se movimentam os braços a outro, o professor joga as crianças na água.

Conroy entende essa necessidade como uma questão de sobrevivência e ao mesmo tempo como a tentativa de superação de uma espécie de tabu que só prejudicava as crianças. Ele próprio já tinha sido repreendido, pela Diretora, por tomar

¹²⁹ Pudemos observar que essas cenas vão ser, de alguma forma citadas ou reelaboradas com grande efeito no filme “Carruagens de Fogo” de Hugh Hudson, em 1981.

banho sem roupas (de calções) no rio. Não existe o hábito de utilizar o rio para o lazer, aliás, na ilha, parecem não existir atividades de lazer.

O título do romance autobiográfico de Pat Conroy: “*The Water is Wide*” (A Água é Extensa), reporta-se, no que deduzimos mais diretamente a essa condição trágica de vida, de jogo cotidiano com um destino desfavorável, no sentido objetivo de sobrevivência e no sentido subjetivo, metafórico, das diferenças sociais.

A dura realidade da morte, da pobreza, é encarada de forma passiva pelos alunos, o que cria ansiedade e revolta em Conroy, alçado, como professor, em co-responsável. A ânsia da transmissão de conhecimentos parece surgir num atavismo iluminista em Conroy, mas o afeto parece aos poucos fazer ralentar os seus ímpetos

A forma como, no passado e no presente, o conhecimento foi separado do método, a cognição do afeto, ou o intelecto do corpo é parte de uma alquimia complexa que transforma as disciplinas (integradas nos seus espaços próprios) em currículo, que precisa ser situado nos seus alicerces sociais, de ser analisado à luz de uma perspectiva histórica (NÓVOA, 1994, p. 16).

Essa situação de separação de aspectos do mesmo processo se faz presente na escola da ilha, com o reforço da própria direção. A “professora diretora” aprendeu a separar do afeto o seu dever de ensinar, por força da sobrevivência ao poder dos brancos, resignando-se a transmitir alguns conteúdos e principalmente um treinamento básico da leitura e da escrita, visando também, de certa forma, a sobrevivência de seus alunos no espaço que entendeu como possível naquela comunidade. Para AYERS,

Conrack reflete as deficiências que criamos em educação com perigosas generalizações e revela como nós competimos por recursos baseados nos casos que construímos para as pessoas em condições de privação ou degradação. O objeto de todos os ministrantes não tem nome; ele é simplesmente uma condição. Profissionais - os santos ou os outros, - precisam de clientes. Na verdade, os profissionais inventam clientes que são definidos por suas fraquezas, suas deficiências, por seus defeitos (AYERS, 1994, p. 151).

As observações de Ayers questionam, na verdade, o que se pode entender como fraqueza, deficiência ou defeito e fazem a crítica de Conrack como representante de um ideário próprio, com origem no que ele chama de Novo Sul, que configura indivíduos iluminados e sorridentes (*sugary and sweet* - açucarados e doces) e que de certa forma supõem possuir uma linha direta com a Luz (segundo ele, modelo para Bill

Clinton e Al Gore). Em Conrack, “apenas Conroy tinha um nome, mesmo que ninguém fosse esperto o suficiente para pronunciá-lo direito e se a massa indistinta dos jovens tem algum nome, ele é ignorância” (AYERS, 1994, p. 151)

Essa ignorância espanta, surpreende e agita Conrack.

A crítica de AYERS ao personagem é a de que, no filme, o complexo de Cristo do professor se realiza. Nesse sentido, podemos observar que ao invés de assumir como ponto de partida as próprias crianças, suas possibilidades e limites, de certa forma o professor se iguala à submissão da diretora negra aos brancos sulistas, não investigando nem questionando qual o passo seguro, qual o caminho para se iniciar um ensino autêntico. Para o autor citado, Conrack se teria lançado a uma intensa campanha cultural de aspectos significativos sim, mas para ele próprio.

Tal engano, entretanto, é intrínseco e próprio dos professores, de tal forma que podemos nos reportar aqui, para exemplificar essa tensão recorrente, à “Teoria da Caverna” de Platão. Fazer ver a luz que o conhecimento pode trazer, ver a realidade de outro ângulo, é angústia profissional constante e precipitação que muitas vezes, contraditoriamente, prejudica o próprio processo de ensino-aprendizagem.

A linha direta com a luz, que Ayers diz possuir Conroy, pode ser um reflexo do conhecimento de que é possuidor, mas o equilíbrio do processo de ensino deve emanar da certeza de que esse conhecimento não pode ser imposto, mas compartilhado e de que seu poder e com suporte na ciência e na arte só pode ser exercido pela ação e pelo convencimento, como já dissemos, dos alunos, por um lado, e dos superiores por outro. E esta parece ser uma constante aprendizagem para os professores.

Correlativamente, a individualidade humana afirma-se a expensas dos instintos específicos que vão se atrofiando e o duplo¹³⁰ surge como afirmação espontânea dessa afirmação biológica fundamental. O que vem a dar, portanto, origem à visão mágica do mundo, isto é, ao sistema de participações afetivas, é efetivamente a realidade biológica do homem, indivíduo auto-determinado e microcosmo indeterminado. É verdade que a individualidade não detém, na prática, os poderes do duplo, nem na prática abarca a totalidade cósmica. Mas a irrealidade desse mito fundado em realidade vem nos mostrar a realidade de uma necessidade que se não pode realizar (MORIN, 1997, p. 235 - 236).

“A realidade de uma necessidade que se não pode realizar” é o que nos angustia e nos encanta em *Conrack*. Se melhor observarmos, todas as estratégias de convencimento são usadas por Conroy para com o seu supervisor. Das humildes brincadeiras à pressão e ao embate direto. Mesmo não vencendo, *Conrack* realiza, por algum tempo, o imaginário vital de sua natureza humana.

6.3 OS ALUNOS.

Entre as crianças da ilha, na prática docente do professor *Conrack* também existe uma aluna símbolo, como acontece na maior parte dos filmes do gênero. Nela irão concentrar-se grande parte das preocupações do professor. É quem o recebe na sua chegada à ilha. Mary é uma aluna que tem por volta dos doze anos. Robusta, vigorosa e corajosa, segundo o roteiro. De uma conversa com essa aluna, Conroy fica sabendo que um certo senhor Quickfellow, um negro pernóstico e “menos pobre” da ilha, havia oferecido um arado novo para o pai, o tratamento dos dentes para o irmão e um vestido vermelho para a menina, para que ela fosse morar com ele, pois ela teria “despertado o Diabo que morava dentro dele”.

Como a aluna estava pensando em aceitar, *Conrack* se revolta e discute com ela. O que o revolta é a limitação de perspectivas de uma menina inteligente, responsável e madura para a idade, frente aos horizontes e as limitações do meio. Ele lhe diz: “certo, vá em frente! Jogue seus livros no rio. Volte a contar nos dedos. Tenha quatorze filhos.

¹³⁰ Para MORIN, a imagem não é apenas a placa giratória entre o real e o imaginário. A partir daqui podemos perceber o caráter paradoxal da imagem- reflexo ou “duplo” que traz consigo, por um lado, um potencial de objetivação (distinguindo e isolando os “objetos”, permitindo assim o recuo e a distanciação) e, por outro lado, simultaneamente, um potencial de subjetivação (a virtude transfigurante do duplo, o “encanto” da imagem, a fotogenia ...) (MORIN, 1997, p. 16).

Pareça ter sessenta anos quando tiver trinta. Deixe seu cérebro apodrecer no seu crânio”.

Para ele, a aluna deveria ter perspectivas mais altas e lhe diz, aos brados, que seu próprio lema (*gospel according*) era “eu serei mais alto, mais forte, mais rápido, melhor” e assim deveria ser o lema da menina. “Naturalmente não ocorreu a Conroy que as crianças tinham seus próprios nomes para designar o lugar onde nasceram assim como laços com os quais amarravam os sapatos” (AYERS, 1994, p. 151).

Tal revolta do professor pode ser vista de outra forma, se observarmos mesmo que rapidamente, dois aspectos de uma análise sócio pedagógica mais cuidadosa, com relação ao isolamento e à autonomia profissional do docente: Pérez Gómez chama de “isolamento ecológico, aquele determinado pelas condições físicas e administrativas”.

O local de trabalho com o conseqüente isolamento de Conroy, que dificulta à comunicação e a colaboração, “induz a tentativas autônomas e à busca de recursos individuais”, ou seja, leva ao “isolamento adaptativo” do professor, “concebido como uma estratégia pessoal para, ativa e voluntariamente, encontrar o próprio espaço de intervenção e preservá-lo das influências prejudiciais do contexto”.

Em vez de se recolher, então, no “isolamento como estado psicológico”, que é assumido, de certa forma, no roteiro, pela diretora negra que, pela insegurança e medo, recolhe-se às margens de sua sala de aula, de sua incompetência e de sua previsível arbitrariedade e autoritarismo, Conroy cria uma “estratégia adaptativa para desenvolver, com certa liberdade, seus modos divergentes e singulares de intervenção pedagógica” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 168).

No romance autobiográfico dirigido por Ritt, são visíveis e sensíveis as intenções do professor, que confessa por duas vezes nos diálogos do filme já ter tido preconceitos, mas que se dedica diuturnamente as crianças da ilha. Entretanto, o filme desperta a discussão pedagógica de longa data sobre a possibilidade de a competência técnica levar ao compromisso político ou vice versa. De qualquer ângulo que se observe, a ação isolada e voluntariosa de Conrack frustra. Frustra as “crianças personagens” e a nós espectadores.

Seus pequenos alunos são sensíveis e inteligentes, cerceados pelas limitações do meio. Temem andar de barco, nadar e tem dificuldades na fala por só se comunicarem entre eles, numa espécie de dialeto. As crianças e sua ilha correspondem perfeitamente aos vários significados de segregação¹³¹.

Essa modificação, que não é obtida pelo professor, é que irá configurar as cenas do final do filme, o discurso nas ruas até a despedida no ancoradouro.

Nas seqüências de cenas finais de *Conrack*, ele, depois de demitido, sai de manhã para esperar o barco. Sua aluna o encontra e lhe assegura que desistiu do trato com o senhor Quickfellow. Um tanto confortado, *Conrack* encontra todos os alunos no pequeno deck. Ali, sentado sobre a mala, dá sua última aula. Agora, todas as suas perguntas são respondidas. As aprendizagens são possíveis e o professor é o estímulo, a motivação, ou melhor, a afetividade. Eles não são lentos, eles são segregados! O barco chega e ele embarca, despedindo-se dos alunos.

No pequeno toca-discos, Mary põe para tocar a Quinta Sinfonia de Beethoven. O barco avança pelo rio e *Conrack* afasta-se em pé, olhando para os alunos. Ele é a imagem da solidão. As crianças são filmadas de costas, suas silhuetas enfileiradas no ancoradouro. A imagem é a do abandono, da dor, que é a da despedida, que parece com a da morte, como a sinfonia...

DALTON vê em *Conrack* um exemplo da “sala de aula estética”, nos termos de Huebner, autor no qual a autora apóia-se para descrever o que ela chama de “Currículo de Hollywood”, que podemos entender como virtual. Um currículo imaginário que pode ser delineado nas seqüências das cenas dos filmes. Tal currículo é descrito por DALTON como “amplamente ético - estético – político”:

¹³¹ 1 Substantivo feminino: Ato ou efeito de segregar, afastamento, separação, segregamento. 2 Jur: Ato ou processo de separar, de isolar ou ser isolado de outros ou de um corpo principal. 3 Racial: Modalidade subjetiva de separação em que a minoria racial julgada inferior é apartada do convívio da maioria, que se considera etnicamente superior; discriminação racial.

Dar aos estudantes os instrumentos para que possam interpretar suas vidas e o mundo fora deles é central para a sala de aula estética. Conroy leva seus/suas estudantes à mata longe da escola, para lhes ensinar o nome de flores que viam cotidianamente, mas cujos nomes ignoravam. *Ensina-os/as nadar*, num projeto que começa político - fortalecê-los/as para enfrentar o rio que vinha tragando a vida de alguma pessoa de quase todas as famílias - e se transforma num passatempo na água, sob o céu azul e o sol escaldante (DALTON, 1996, p.109).

Para compreender o suporte teórico referenciado por Dalton é importante salientar que nos Estados Unidos “o movimento de crítica às perspectivas conservadoras sobre o currículo tinha origem no próprio campo de estudo da educação” (SILVA, 2002, p. 37).

Dwayne Huebner¹³², referência de Dalton, é filiado ao movimento de reação às concepções burocráticas e administrativas do currículo. No texto sobre o “currículo de Hollywood” entende-se que as idéias *reconceptualistas* englobam nessa denominação também autores estrangeiros que explicitam de alguma forma a reação aos currículos conservadores.

Dalton demonstra um certo ecletismo nas reflexões quando cita em seqüência: Michael Apple; Leonardo Boff ; David E. Purpel e Paulo Freire, sugerindo ainda que os professores deveriam juntar-se aos estudantes para produzir a libertação proposta por tais autores. Tais orientações nos parecem defasadas e descontextualizadas, especialmente se referidas à análise do filme *Conrack*, pois não pode ser esta a sua base de ação. No caso de *Conrack* podemos entender mais simplesmente que a dualidade das questões sócio-políticas e profissionais se confrontam numa dualidade do ensino já explicitada pelas palavras de SNYDERS

Não podemos largar os dois extremos da cadeia; revolucionar o ensino, o que implica em revolução social - e dar aulas todas as manhãs, tentando apesar de tudo melhorá-las e que elas apoiem melhor os mais necessitados (SNYDERS, 1977, p. 110).

¹³² O ensaio de DWAYNE HUEBNER citado por DALTON tem com título “*Curricular Language and classroom meanings*” do livro de WILLIAN PINAR: *Curriculum Theorizing the reconceptualists*”.

Essa dualidade que caracteriza o ensino é o que, para SNYDERS¹³³ “em relação a cada docente, psicologicamente falando, cria uma situação tão difícil de agüentar” (idem p. 111).

Procuramos, de algum modo, seguir essa trilha de AYERS e DALTON para tentar descobrir, por trás de alguns filmes sobre professores, como por exemplo, na disciplina vitoriana de Miss Dove, na cortesia de Thackeray e nos joviais impulsos de compaixão de Conrack, o que realmente aqueles que escrevem com luzes querem nos dizer.

6.4 ESCOLA E SOCIEDADE

Tomar partido dos negros segregados, abrindo algumas perspectivas, ou instrumentalizando-os de alguma forma, veio a trazer conseqüências previsíveis no contexto em que o enredo de Conrack se fixa, ou seja, podem ser esperadas num Estado do *Deep* ou *Lower South*¹³⁴.

Observamos uma conformidade no posicionamento da diretora negra da escola, ao dizer a “Mr. Patroy”, em resposta as suas reflexões sobre não estar certo sobre o que estava fazendo ali na ilha: “- lecionando”. Conroy lhe responde que não seria uma vitória ressonante se o aluno “Profeta” aprendesse o alfabeto ou Sidney pudesse soletrar seu nome, ao que a diretora Mr. Scott responde: “- Dê a eles um pouco de

¹³³ “Se a pedagogia de compensação não se unir a um movimento capaz de também compensar, modificar as condições de vida destas crianças, as carreiras ao seu alcance, a situação e as perspectivas familiares, é por demais evidente que essa pedagogia não passará de letra morta ou até nem chegará a existir” (SNYDERS, 1976, p. 111).

¹³⁴ Nesse caso específico, indicamos especialmente a Carolina do Norte, Carolina do Sul e Geórgia como Estados típicos para os comentários de Carl N. Degler: “a crença na inferioridade negra não era uma característica exclusiva dos sulistas. O que tornou o sul típico foi sua defesa da escravidão como sendo o status adequado para os negros. Na Carolina do Norte, por exemplo, um professor Universitário sulista que ousou dizer que pretendia votar no Partido Republicano em 1856 foi demitido e forçado a deixar o Estado; em Kentucky um editor de jornal sulista que se opunha à escravidão viu sua impressora destruída. Outros exemplos, os açoitamentos, a ação da turba, legaram à região, até o nosso tempo, uma tradição de violência e ações ilegais que tem sido um fardo e uma característica do Sul. Os sulistas voltaram-se para uma interpretação limitada e literal da Bíblia, como também na política voltaram-se para uma interpretação literal da Constituição. Desde então, o sul tem sido o principal local de fundamentalismo religioso nos Estados Unidos” (DEGLER, C., *O modo de vida nortista e sulista e a Guerra Civil*, In: COBEN, 1985, p. 154 - 155).

educação e eles ficarão satisfeitos. Então eles seguirão em frente. Conrack lhe responde que daquela maneira eles nunca iriam atravessar aquele rio (RAVETCH, 1973, Roteiro do filme, p. 41, cena 63).

Mrs. Scott, a diretora, representa uma viúva de meia idade, cautelosa sobre o espaço que conseguiu, sua casa na ilha, suas plantas, zelosa de suas crianças, que pretende de certa forma defender do que lhes é externo. Ela já teria alertado Conrack por ele ser “um boi branco em uma ilha que não tinha vacas brancas e ela não poderia permitir que existissem vacas híbridas na ilha” (idem, roteiro de 1973, p. 27, cena 48).

Observa-se a incorporação da segregação racial pela própria diretora negra da escola. A consideração das desvantagens e dificuldades dos alunos negros “eles são lentos” revela o lento e longo é o caminho para o fim da segregação nos Estados Unidos.

Segundo FOHLEN, os negros, quando escolarizados, eram: separados mas iguais por decisão do Supremo Tribunal em 1896 e estavam condenados a um ensino de valor nitidamente inferior. Só em vésperas da Segunda Guerra, o Supremo Tribunal começara a modificar a sua posição em alguns casos muito especiais, abrindo caminho à admissão de negros nas Universidades dos Estados do Sul.

A decisão capital resultou de um decreto de 1954, que pôs termo à segregação escolar... “Facilidades educacionais separadas são fundamentalmente desiguais. É este o motivo por que os queixosos e os que se encontram em uma posição semelhante...estão privados de igual proteção das leis garantida pela 14ª emenda” (FOHLEN, 1973, p. 64).

Entretanto, o Tribunal não determinou nem os meios nem os prazos de aplicação da lei. Alguns Estados esperaram um decreto de aplicação até 1957. Os Estados do interior do Sul procuraram, de todas as formas, subtrair-se à lei. No início de 1963, apenas 1% dos alunos negros do Sul freqüentava aulas integradas.

Ainda, segundo FOLHEN, para manterem se dentro das convenções, as escolas declararam-se integradas pró-forma, mas usaram de manobras para isolar escolas e classes. Por volta dos anos 70, quando os alunos negros passam a freqüentar em maior proporção as escolas integradas, a proporção de crianças brancas passa a diminuir, ou as crianças negras passam a ser colocadas em classes separadas.

Lembramos que o filme *Conrack* é de 1973 e que o supervisor regional de ensino despede o professor sumariamente, depois da decisão deste de levar as crianças de barco até a cidade (Beaufort) para brincar o *Halloween*. Tradicionalmente, a festa desse feriado (Dia das Bruxas, véspera do dia de Todos os Santos) leva as crianças (Brancas?) a pedir balas e doces nas portas das casas, a troco de não realizarem travessuras. Uma espécie de exorcismo de maus espíritos. Contrariando a proibição do supervisor de ensino, pela primeira vez, as crianças negras participam da brincadeira.

Em frente ao Juiz, o discurso do supervisor encarnando um velhinho matreiro e reacionário, indica as antigas e falsas luzes do Sul:¹³⁵

Fui operário. Uma noite eu saí, caí de joelhos, rezei a Jesus e perguntei o que ele queria que eu fizesse na vida. E ele disse: ensine. Então obedeci por 40 anos. E este jovem chega. Ele não aceita a cadeia de comando, não se comunica. Quer censurar e acabar com os antigos valores. Quer mudar tudo com um corte rápido nas gônadas. Eu não vou permitir (transcrição de legendas do filme).

Legalmente, o supervisor tem o direito de demitir os professores contratados pelo Estado¹³⁶ e o Juiz, perguntando se não há possibilidade de uma pena menos radical, não tem muito a fazer, diante da intransigência.

Despedido de seu emprego, para *Conrack* também não há alternativas. Usa então um carro velho, com alto-falantes e roda pela cidade, desabafando sua revolta no discurso feito a altos brados:

¹³⁵ Para Ayers, o superintendente branco, Mr Skeffington encarna aquele tipo de sulista “que nunca aceitou o Appomattox” (AYERS, In: JOSEPH / BUNAFORD, 1994, p. 151) *Appomattox Court House*: local da rendição do sulista General Lee ao General Grant em abril de 1865, na Virginia.

¹³⁶ Pérez Gómez, tratando do desenvolvimento profissional do docente, constata que os professores são, em sua maioria, funcionários selecionados e avaliados sob controle da Administração do Estado e nunca constituíram um colégio profissional com força e competência sobre a qualidade ou o desenvolvimento pessoal ou social da profissão (1988, p. 181). Para o historiador HOFSTADTER, nos Estados Unidos, mesmo a nova educação era conservadora, “mas sua fraseologia democrática, sua atitude filantrópica em relação à criança (sem falar no fato de tornar-se alvo dos fanáticos direitistas) fez com que parecesse, pelo menos aos seus defensores, “progressista” ou até mesmo radical. Ela se baseava numa preocupação fundamental pela criança e evitava exigir muito de sua capacidade. Não alimentava esperanças quanto ao prazer que sua atividade intelectual pudesse dar, ainda que na medida de sua dificuldade, nem quanto à satisfação que pudesse derivar do desenvolvimento pessoal. (1962, p.445).

Senhores e senhoras, não vou tirá-los da rotina. Precisam abrir as lojas, lavar as roupas, fazer compras e outras tarefas. Mas perdi meu emprego e quero falar. Meu nome é Pat Conroy. Eu recebia 510 dólares por mês para ensinar crianças de uma das ilhas a ler e escrever. Tentei ensiná-las também a abraçar a vida, refletir sobre seus mistérios e rejeitar a crueldade. O Conselho de Educação dessa cidade acha que se extirparem encenqueiros como eu o sistema vai conseguir se perpetuar. Acham que, se os brancos e negros continuarem separados com os brancos se formando e os negros continuando a colher algodão e tomates, os brancos indo à Universidade e os negros comendo tortas e bebendo Coca Cola, sobreviverão a essa ameaça. Estão errados. Os dias deles estão contados. São capitães de um exército derrotado, se retirando na neve. São velhos e não aceitam o novo sol que nasce em águas estranhas. Senhoras e senhores, o mundo está diferente. É verdade que essa cidade ainda tem teimosos racistas, mas ficam mais velhos a cada dia e quando Beaufort abrir outras 400 covas no cemitério e lá depositar os corpos enrugados dos velhos e cobri-los de solo arenoso, o velho Sul será silenciado e nunca mais será ouvido. E quanto às minhas crianças, acho que não cheguei a mudar muito a vida delas, nem o fato de não terem espaço nesse país. O país que falhou com elas. Só sei que foi belo o tempo em que estive com elas (transcrição de legendas do filme).

O discurso de Conrack supõe, corretamente, que os sentimentos racistas precisam ser enterrados com os velhos em Beaufort. E se aproxima do distanciamento necessário para entender que o melhor dele próprio, Conroy, assim como o pior de seu supervisor, Mr Skeffington tem origem social e é a ela que o professor tem que estudar, em primeira instância. O processo educacional, separado de todas essas causas históricas, torna-se incompreensível.¹³⁷

A questão central na análise do filme pode ser levantada da seguinte maneira: “Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? A educação, quer se trate dos fins a que vise, quer se trate dos meios que empregue, é sempre às necessidades sociais que ela atende” (DURKHEIM, 1978, p. 89). Para os jovens dos anos 70,

¹³⁷ Tal como ocorrera com a classe e com o gênero, as teorias críticas (do sistema educacional) focalizadas na dinâmica da raça e da etnia também se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo. A questão consistia em analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Embora muitas dessas análises se concentrassem nos mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz desse fracasso, elas, em geral, deixavam de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos (SILVA, 2001, p. 99).

Tornava-se cada vez mais difícil partilhar da América “oficial”. A crítica cultural era feita por aqueles que iam à Universidade, por aqueles que vinham da guerra, pelas imagens daqueles que tinham ido e voltado mortos da guerra, por aqueles que se viam prejudicados pelo racismo, por todos aqueles que desconfiavam das ambições políticas que tornavam a guerra necessária. Por uma sociedade que, de fato, colocara em xeque seus valores (THEODORO, 2001, p. 8).

Mesmo tendo conhecimento de que as atitudes de seu próprio filho se assemelhavam às de Conrack, representando os sentimentos de boa parte dos jovens americanos da década de 70, tal situação parece não alterar em nada a decisão de Skeffington de demitir o professor da ilha. Para o Supervisor, essas idéias eram muito avançadas, representavam perigo e rebeldia gratuita

A sociedade americana, desde o seu período colonial, havia desenvolvido a idéia de que todos os homens eram iguais perante a lei. Contudo esta frase transformou-se mais num direito formal que numa realidade social. Não apenas a sociedade americana discriminava negros, latino-americanos, caribenhos mas, especialmente a guerra discriminava, colocando lado a lado homens igualmente americanos mas que jamais partilhariam de um mesmo cotidiano se a guerra não os obrigasse. Por entre as desigualdades étnicas surgiam as marcas sociais e por entre as marcas sociais as diferenças de formação, valores e crenças (THEODORO, 2001, p. 8).

As perspectivas de reversão desse quadro de desigualdades e marcas sociais, quanto à questão de formação, valores e crenças é tratada de forma didática e persuasiva, podemos dizer que, de fora para dentro no filme **Ao Mestre com Carinho**, de 1966, significando um filme “proposta”. Pela formação, cultura e refinamento, os negros abririam seu espaço, segundo as pretensões da classe média negra americana.

Entretanto, poderíamos perceber que a geração de Conroy é que vai proporcionar uma pequena fenda na casca rígida sulista a partir dos anos 70 e que o filme representa na íntegra o que podemos classificar como filme de testemunho.

Em seus estudos sobre as relações da educação com o meio social, DURKHEIM¹³⁸ deixou o que podem ser considerados postulados clássicos, com relação à integração histórico-social do processo educacional, entre eles o de que:

¹³⁸ DURKHEIM, Émile. Sociólogo francês (1858-1917). Ocupou em 1887 a primeira cadeira de sociologia (associada à educação) criada na França.

Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos... Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências e que restringem as veleidades dos dissidentes (DURKHEIM, 1978, p. 36 - 37).

Na análise desse filme, são feridos, sem dúvida os postulados de Durkheim, para quem os conceitos arcaicos ou muito avançados dariam no mesmo, em ambos os casos não seriam de seu tempo e, por conseguinte, não seriam adaptáveis às condições normais de vida. Arcaicos os de Skeffington, avançados os de Conroy, os valores se chocam com o tempo que é ainda de reação à integração racial legalista dos negros nos Estados Unidos e intenções, realidades e resultados não formam um todo historicamente coerente.

Usando um estudo sobre *Ética e Educação*,¹³⁹ poderíamos dizer que Conrack usa a coragem sem prudência e a sabedoria sem temperança. Mesmo guiadas para uma causa justa, tais virtudes isoladas não chegaram a atingir seus objetivos nem ao mesmo colaboraram mais efetivamente para a transformação à qual ele se propunha: “E quanto às minhas crianças, acho que não cheguei a mudar muito a vida delas, nem o fato de não terem espaço nesse país”.

A frustração do desenvolvimento do enredo real, entretanto, não nos faz deixar de admirar o brilhante, dedicado e simpático Conrack como mais um modelo de professor de Hollywood. Com açúcar e com afeto ele espargiu um pouco de confiança, conhecimento, ternura e coragem para as crianças com quem conviveu por tão pouco tempo e como afirma DALTON, confirmando uma ação curricular ética, estética e política dos filmes.

¹³⁹ Para CAPORALI, a coragem, considerada por muitos filósofos como a mais bela das virtudes, “pode se tornar perigosa sem a prudência, injusta sem a sabedoria, imprudente sem temperança. Não se ensina, aliás, que são estas as quatro virtudes capitais” (*Ética e Educação*, p. 13).

7. OS FILMES: AS IMAGENS E O CURRÍCULO

A única maneira de pensar o visual, de inteirar-se de uma situação em que a visualidade é uma tendência cada vez mais abrangente, generalizada e difundida é compreender sua emergência histórica. Outros tipos de pensamento precisam substituir o ato de ver por outra coisa; apenas a história, entretanto pode imitar o aprofundamento ou a dissolução do olhar
(FREDERIC JAMESON)

7.1 IMAGENS FÍLMICAS E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Tratamos, no presente estudo, da “imagem” do professor nos filmes produzidos nos Estados Unidos entre a década de 50 e a década de 70. Buscamos, nessas imagens, examinar os valores éticos, estéticos e políticos representados pelos personagens na dinâmica dos roteiros, tentando configurar alguns modelos de professor, que sempre se apresentam tão afetivamente aos espectadores. “O personagem não reúne, em todo caso, todos os traços passíveis de serem encontrados num ou em muitas pessoas, seus modelos. Personagem seria, isso sim, a imitação e portanto a recriação dos traços fundamentais de pessoa ou pessoas...” (PALLOTTINI, 1989, p. 5).

A afetividade despertada pelos professores nos filmes, revela-se, freqüentemente por meio de um quadro de alusões positivas ao caráter e ao comportamento do personagem (afinal, o personagem é um determinante da ação) ao ponto de DALTON (1996), nas vinte e seis películas que analisa em seu texto¹⁴⁰, tentar alinhar, nesse conjunto de referências que ela batiza de “Currículo de Hollywood”, (ou seja, o modo como a cultura popular constrói sua visão própria do professor e do currículo), as várias relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem nos filmes, entre professores e estudantes, independentemente da origem e do contexto da produção cinematográfica.

Imagem e currículo são conceitos que, ao nosso ver, necessitam ser avaliados e analisados de modo mais preciso, à luz das reflexões de alguns autores, para que possamos estabelecer um consenso relativo ao significado das representações nos

¹⁴⁰ DALTON, em “O Currículo de Hollywood, quem é o ‘bom’ professor, quem é a ‘boa’ professora?” inclui em sua análise alguns poucos filmes ingleses ou de produção anglo-americana, por considerar que, por sua ampla exibição nos cinemas americanos, tornaram-se parte da cultura popular do país.

filmes e dos aspectos positivos e negativos das representações, inseridas de algum modo na dinâmica sócio-cultural e mais especificamente, no seu significado no processo educativo.

...cada vez se torna mais evidente que a herança social que cada indivíduo recebe, desde seus primeiros momentos de desenvolvimento, já não se encontra constituída primordial nem prioritariamente por sua cultura local. Os influxos locais, ainda importantes, se encontram substancialmente mediatizados pelos interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida que se transmitem através dos meios telemáticos (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 13).

Quanto à imagem do professor e da escola, mais especificamente, o livro de JOSEPH / BURNAFORD (1994, p. 3) explicita três sentidos comuns com os quais se define a palavra “Imagem”, todos os três atendendo aos propósitos de responder à pergunta central do texto que as autoras elaboraram, qual seja: “como a imagem dos professores reais, que vieram antes de nós, e as características e papéis imaginários definidos para os professores pela sociedade, afetam como os outros nos vêem e talvez como nós nos retratamos a nós mesmos?”

Uma primeira definição de “Imagem” refere-se à semelhança, talvez real, talvez imaginária. A segunda, a uma representação mental dos professores com relação a si próprios. O terceiro sentido da palavra “Imagem” refere-se ao modo como uma pessoa ou coisa é percebida ou lembrada, uma impressão pública.

Os padrões abstratos das teorias, além de distanciados, na maioria das vezes não correspondem às práticas dos veteranos em seus fracassos e em seus sucessos e a um conhecimento necessário da realidade social e do ensino em cada momento. Talvez porque seja a teoria uma representação, também uma imagem, “um reflexo, um signo de uma realidade que, cronologicamente, ontologicamente, a precede” (SILVA, 2002, p. 11).

Por outro lado, a produção de material visual atende a necessidade de registrar, preservar, reproduzir e identificar pessoas, lugares e objetos. No que concerne à imagem, sempre

algum tipo de informação está presente, tenha ela recebido uma configuração artística ou seja ela resultado de uma produção casual. Em qualquer nível de avaliação, sempre inconstante, do que se constitui arte aplicada ou belas artes, toda forma visual concebível tem uma capacidade incomparável de informar o observador sobre si mesma e sobre seu próprio mundo, ou ainda sobre outros tempos e lugares, distantes e desconhecidos. Essa é a característica mais exclusiva e inestimável de uma vasta gama de formatos visuais aparentemente dissociados (DONDIS, 1999, p. 184).

Entretanto, Ayers, autor do texto *A Teacher Ain't Nothin' But a Hero* (O Professor Não é Nada Além de um Herói) tece uma série de críticas às imagens representadas nos filmes sobre professores. Seu texto toma como referências filmes produzidos de 1955 a 1988, iniciando com *Blackboard Jungle* (Sementes da Violência, 1955) encerrando com *Stand and Deliver* (O Preço do Desafio, 1988).

A primeira crítica levantada é a de que a maioria dos professores dos filmes “são homens - homens honestos - que precisam separar os estudantes selvagens para que sejam salvos antes que seja tarde demais”. Nos filmes, “desistir de alguns (maus) alunos, está OK,¹⁴¹ mas os maus professores têm sempre desistido de todos. Este é o seu pecado” (AYERS, 1994, p. 147 - 148). Entretanto, os filmes que analisamos têm mostrado que desistir de todos os alunos é uma prerrogativa dos “não professores” ou dos “maus professores”, contrapontos do “professor-herói”. Mais do que isso, professor-herói chega, no limite, a usar a força física para salvar alguns. Outros já “teriam sido sugados irremediavelmente para trás, nos esgotos de suas próprias circunstâncias” (AYERS, 1994, p. 148)¹⁴².

Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação direta das observações do professor Ayers com as reflexões de Adorno no que se refere à *imago* da sociedade contemporânea baseada na força física, na “violência física que é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo negada aos delegados” (ADORNO, 1995, p. 106).

¹⁴¹ Com relação à discussão mais recente desse aspecto particular do ensino, indicamos o filme *Nenhum A Menos* (*Not One Less*, de Zhang Yimou), filme chinês de 2001.

¹⁴² De uma maneira geral os próprios títulos dos filmes das décadas estudadas e das posteriores, explicitam as características de heroísmo, força e de envolvimento especial com os alunos. Destacamos: “Ao Mestre com Carinho” (*To Sir with love*, 1955); “O Preço do Desafio” (*Stand and Deliver*, 1987); “Meu Mestre, Minha Vida” (*Lean On Me*, 1989) e “Meu Adorável Professor” (*Mr Holland Opus*, 1996).

Especialmente nos Estados Unidos, a contradição que afeta os professores, no papel de “agentes de mediação” entre conhecimento / sociedade / alunos se explicita mais abertamente, “pela diluição regular dos padrões intelectuais em nome da relevância e outros *slogans* progressistas (...) e (ocorre) um recuo generalizado da disciplina intelectual de qualquer espécie, geralmente forçado pela necessidade de formas mais rudimentares de disciplina, para manter padrões de segurança mínimos” (LASCH, 1983, p. 179).

A imagem do mediador masculino que possui a força corporal que só é utilizada para o bem, vem ao encontro dos preceitos puritanos maniqueístas, na análise das origens da formação da sociedade americana.

Dos filmes que analisamos, somente o primeiro, de 1955, tem como protagonista uma professora (Miss Dove). Coincidentemente, o enredo representa e simboliza um período de reprodução e afirmação de valores construídos ao longo das décadas anteriores. A força moral, a disciplina, a retidão do caráter feminino apresentam-se como esteio para a formação das novas gerações.

Os valores que legitimaram, mesmo que teoricamente, a vida social do período, são enfatizados na imagem da professora. Entretanto, a produção cinematográfica do mesmo ano *Blackboard Jungle* (Sementes da Violência) trás, em sua apresentação, ao som de rufar de tambores, uma apologia da conscientização do público com relação ao significado do sistema escolar e de seu papel contra a delinquência juvenil, suas causas e seus efeitos, considerando que tal delinquência estaria transbordando para as escolas.

A questão da delinquência, entretanto, pode ser vista como uma reação à “pressão”, à “tirania” sentida pela criança em seu próprio grupo, na medida em que as relações de poder reais e normais entre crianças e adultos, “são suspensas” por uma

das “desastrosas” medidas da revolução do ensino¹⁴³ que iria assolar os Estados Unidos a partir dos anos 20: “a que tem como pressuposto que exista um mundo da criança, uma sociedade formada entre crianças” e que se deva centrar o eixo do ensino e da educação à partir desse auto governo infantil ou adolescente. Passa-se assim a considerar somente o grupo e não a criança individualmente. A contradição emerge simplesmente “do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo” (ARENDDT, 1992, p. 229 - 230).¹⁴⁴

Não é por acaso que o nascimento das distinções entre o mundo da criança e de um mundo particular da adolescência nos filmes, se destaque também nos anos 50 e coincidentemente, em 1955, além dos dois filmes sobre professores já analisados, seja lançado com sucesso **Juventude Transviada** (*Rebel Without A Cause*), dirigido por Nicholas Ray e que apresenta James Dean como símbolo da juventude rebelde dos anos 50 / 60. O filme trata dos problemas da juventude pós-guerra, discutindo mais atentamente o choque de gerações entre pais e filhos.

No filme já citado anteriormente, **Sementes da Violência**, o professor Dadier, jovem veterano da Guerra da Coréia, depois de sofrer uma série de violências físicas e psicológicas por parte de seus alunos adolescentes, acaba por ter que enfrentar , na luta corpo a corpo, em sala de aula, uma *gang* de “delinqüentes selvagens”. No embate, os líderes são derrubados “não há lugar para esses dois em nossa classe”, sentencia Dadier. Mas é Miller, o “bom delinqüente” (Sidney Poitier) que faz a última fala do filme: “todos aprendem alguma coisa na escola... inclusive os professores” (AYERS, 1994, p. 148) Em resumo, a consideração de um mundo infanto-juvenil à parte, o

¹⁴³ Se examinarmos o caráter e o conteúdo dos novos cursos introduzidos na escola pública secundária e a retórica utilizada nos debates entre as escolas educacionais moderna e antiga, fica evidente que o que estava no cerne da argumentação em favor da educação pra a vida era, na verdade, a questão muito mais vasta da cultura de massas(...). Contrariamente ao que alegavam os novos educadores, a educação tradicional não era indiferente às características de cada criança, mas na verdade acreditava que o aluno encontraria prazer na atividade intelectual e seria estimulado ao constatar seu próprio desenvolvimento, passando de um estágio pra outro. Acreditava-se também que na medida em que o processo de aprendizagem era cansativo, a autodisciplina resultante da superação desse cansaço era em si mesma um nítido benefício (HOFSTADTER, 1962, p.444-445).

¹⁴⁴ Podemos afirmar que, no caso da educação brasileira, esse é um dos aspectos mais polêmicos e mal entendidos das proposições iniciais de DEWEY e pode ter ocasionado, na história da educação, uma série de desvios e equívocos com relação a autoridade do professor no processo de ensino.

desvio do eixo da autoridade, contraria a dinâmica social natural das relações individuais adulto-criança, desestruturando o equilíbrio da sucessão de gerações.

Na rápida comparação de dois filmes sobre professores produzidos no mesmo ano, pretendemos salientar as diferenças de perspectivas de dois diretores ou equipes cinematográficas: Henry Koster, como já assinalamos em outro momento do trabalho, fugitivo da Alemanha nazista, tem sua oportunidade de sucesso como diretor nos estúdios de Hollywood. Seu filme, sobre a professora Dove, endossa as perspectivas republicanas de Eisenhower. O diretor, que se naturaliza americano e termina seus dias como pintor retratista, homenageia os Estados Unidos como “a terra das oportunidades”. Podemos entender entretanto que o mundo americano

só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração... onde ...a ilusão é mais forte que a realidade, pois brota diretamente de uma experiência americana básica, qual seja, a de que é possível fundar uma nova ordem e o que é mais, fundá-la com plena consciência de um *continuum* histórico (ARENDDT, 1968, p. 226).

Por sua vez Richard Brooks, contemporâneo de Koster e diretor do segundo filme, é um cineasta que de um modo geral discute a violência em seus roteiros e filmes. Segundo suas próprias palavras, “um problema bem colocado vale mais do que certezas adquiridas com facilidade” (VEILLON, 1993, p 17). No filme **Sementes da Violência** (*Blackboard Jungle*), que tem roteiro do próprio Brooks, as imagens revelam que

A incompreensão radical de uma geração que se sente rejeitada, marginalizada e que reage pela violência, única forma de expressão que sente ao seu alcance, não conduz (o professor) Richard Dadier à crise de consciência. Em vez de intelectualizar essa ruptura, ele tenta contorná-la inventando concretamente um novo modo de vida com seus alunos (VEILLON, 1993, p. 17).

A apreciação de VEILLON sobre o filme de Richard Brooks inaugura, mesmo sem tal intencionalidade, uma visão mediatizadora do papel do professor. Em confronto com a violência, atua “o homem da razão prática”¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Para VEILLON, intelectual francês e crítico de cinema, “a partir de 1965, com Lord Jim, o horizonte do Diretor Richard Brooks escurece: - é possível existir ainda um indivíduo moral numa sociedade que não é moral?” (VEILLON, 1993, p. 18).

Nos anos 50, Hollywood é uma formidável máquina de sofrer e interpretar as dúvidas que nascem da guerra fria, restituindo-lhes seu lugar na continuidade histórica cuja imagem está em evolução. O paradoxo do cinema dessa época é pertencer, ao mesmo tempo, à história de seu mito e à história de sua crise, sem que um dos termos possa ser dissociado do outro (Alexandre Martins Fontes, In: VEILLON, 1993).

Os dois filmes citados são produzidos em 1955, na década que abre “uma profunda fratura na história do cinema americano” (VEILLON, 1993, p. 1) e a partir das diferenças de perspectivas dadas aos dois filmes, podemos inferir também uma grande cisão nos paradigmas que orientam o sistema de ensino norte americano.

Para ARENDT, as teorias educacionais conciliadas sob a divisa da educação progressista, que permaneciam sendo experimentadas na Europa, estenderam-se para a América e acabaram por assolar, muito rapidamente, o ensino americano derrubando o bom senso e as tradições. A autora situa tal extensão a partir de 1929 - 1930, mas entendemos que as teorias demandem um relativo espaço de tempo para integrarem-se ao processo educacional na prática generalizada, portanto, as novas orientações e técnicas demandam um tempo de assimilação, implantação e resultados.

De modo geral, a passagem de antigas formas de ensino para novas, são gradativas e imprecisas no processo educacional que, por sua vez, caracteriza-se como um processo a médio e longo prazo. A avaliação de divergências e imprecisões de métodos, técnicas e mesmo princípios, talvez só possam se oferecer para a observação, e especialmente para síntese e representação, com algumas décadas de distanciamento.

Podemos encontrar as origens da cisão do pensamento pedagógico, que de certa forma, dificulta a apreciação do processo de ensino em cada momento, com o auxílio de SUCHODOLSKI, que esclarece historicamente o que poderíamos chamar de dois grandes pólos originais de orientação das teorias pedagógicas:

A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso conforme se tomam para ponto de partida à filosofia da essência ou a da existência. Esta diferença conduz-nos justamente ao próprio coração das querelas pedagógicas (SUCHODOLSKI, p.17).

A pedagogia da essência, herança do idealismo antigo e cristão, se orienta pelas concepções que atribuem à educação a função de realizar “o que o homem deve ser”. A filosofia de Platão, berço de tais concepções, tem oferecido, por um lado não só o marco essencial para várias correntes filosóficas, como também tem se tornado a própria expressão do idealismo vulgar no domínio do senso comum. No que se refere às questões pedagógicas, encontramos também em Platão o início da grande subdivisão: o mundo das idéias, do espírito, da perfeição, da imutabilidade e o mundo sensível do corpo, do empírico, imperfeito, inconstante.

Miss Dove aprecia, em seu aluno William, “a dádiva mais rara que o gênio matemático ou a perfeição atlética, um instinto ético tão nato quanto a função de respirar”. Os conceitos de “perfeição” e de “instinto ético nato” aproximam a avaliação desse aspecto do caráter do aluno, formulado pela professora, dos preceitos da filosofia da essência. “As idéias evolucionistas antigas contribuíram sobretudo para a pedagogia da essência, pois revelavam à Humanidade um patrimônio secular do qual devia extrair um conjunto de valores educativos” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 49).

Como primeira oposição radical à pedagogia da essência, Rousseau dá origem a uma série de interferências futuras, reflexões nem tão ferrenhas e às vezes mesmo contraditórias que iniciam a pedagogia da existência.

O fortalecimento da pedagogia da existência ocorre na medida da ênfase científica nas preocupações educativas. “A teoria da evolução, formulada em meados do século XIX por Darwin no campo do desenvolvimento da natureza e por Spencer no domínio do desenvolvimento social foi um dos principais fatores de fortalecimento da pedagogia da existência” (idem, p. 48). O método experimental havia triunfado no campo das ciências físicas. A teoria da evolução revelou para a pedagogia o sentido e as necessidades do presente. O caráter e a personalidade de Miss Dove levam-na a incentivar a formação de valores em seus alunos. No entanto, o conhecimento científico e o empirismo estão presentes no “currículo” praticado pela professora, exemplificados nas observações sobre o sabor de *pickles* das formigas vermelhas.

Para Spencer (1820 - 1903) a escola tinha servido como enfeite para o homem brilhar na sociedade. A educação burguesa deveria liquidar os vestígios do estilo aristocrático e desempenhar funções de adequação às leis gerais da vida social.

“A evolução da Humanidade, isto é a evolução das sociedades, podia ser um importante objetivo de investigação sociológica - como o entendia Spencer, - mas, em princípio, não continha nada de importante para a educação da nova geração. O que se tinha conservado desta evolução existia efetivamente como elemento no presente e podia ser encontrado no presente: o que já não fazia parte da composição da etapa da evolução estava desatualizado e não merecia ser introduzido no sistema educativo. Assim compreendido, o evolucionismo devia opor-se por princípio à pedagogia da essência e declarar-se a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente; a educação seria organizada de acordo com essa concepção” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 49).

Assim, a educação tornar-se ia uma arma na luta pela existência do indivíduo, revelando um caráter utilitário e instrumental. Nesse sentido, a representação do professor Dadier como “o homem da razão prática” (VEILLON, 1993, p. 17) no filme **Sementes da Violência**, se opõe ao modelo reflexivo, contido e aristocrático de Miss Dove em **Ocaso de uma alma**. Mesmo com a evidente oposição, os dois filmes podem passar a representar, no modo urbano e no modo provinciano, não a bifurcação das tendências pedagógicas, mas a adoção gradativa e diferenciada da escola progressista inserida na pedagogia da existência que, entre Dewey e Bobbit daria contornos mais nítidos à formação da escola americana.

A aceitação servil e indiscriminada das novas teorias sob as condições de uma sociedade de massas, para Arendt, foi deflagradora da crise da educação nos Estados Unidos, agravada pelo papel que o conceito de igualdade desempenha na vida do país. Reflete a autora que o que torna ainda mais aguda a crise do ensino,

É o temperamento político do país que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre os jovens e os velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes. Entretanto, é igualmente óbvio, pelo menos a qualquer pessoa que tenha tido algum contato com o sistema educacional americano, que essa dificuldade, enraizada na atitude política do país, possui também grandes vantagens, não apenas do tipo humano mas também educacionalmente falando (ARENDR, 1992, p. 229).

Partindo de tais observações podemos inferir a validade da exposição de outros autores quanto à permanência atávica do princípio de igualdade americana.

Já nos primórdios da história americana o Presidente Jefferson¹⁴⁶ enunciava “que a vida em sociedade é uma luta permanente que deve ser moralizada pelo Estado a fim de que os favorecidos e os poderosos não proibam os fracos de aproveitar suas chances”. A escola pública passa a integrar a ação moralizadora do Estado de tal modo que foi cognominada de “religião da educação” o que por sua vez favorece a aplicação do princípio igualitarista (FICHOU, 1990, p. 60 - 61).

Os Estados Unidos deram primazia à educação, com a qual pretenderam criar uma cultura tipicamente americana, desde que os puritanos puseram o pé na América, “mas especialmente, a partir de Jefferson, (foi) que a escola desempenhou um papel essencial na vida do país.” (VAIZEY, 1968, p. 127)

Para Hofstadter “certas peculiaridades da educação americana são de fundamental importância, destacando-se o caráter democrático e universal de suas intenções”. Em primeiro lugar, o autor pondera sobre o sistema de escolas primárias da América, que foi criado

Em função de uma vasta, heterogênea e móvel população, diversificada em suas origens e nas atividades a que se dedicava: população essa que ele deveria transformar em uma nacionalidade, alfabetizar e dotar da capacidade mínima exigida para o exercício das instituições republicanas (HOFSTADTER, 1962, p. 383).

O autor compara o sistema educacional americano, no período, com os da Europa, conferindo aos Estados Unidos um maior tempo de escolarização para as crianças (que aumentou, de 1900 para 1950, de 14 para 16 anos) e a tendência a manter os alunos em escola secundária municipal comum, segundo o ideal democrático de igualdade de oportunidades, de não separar social e culturalmente os alunos “mas a implacável realidade da pobreza e do preconceito étnico contribui para preservar muito da discriminação de classe que nossa filosofia educacional democrática repudia”.

¹⁴⁶ Thomas Jefferson (1743 - 1826). Terceiro presidente dos Estados Unidos (1801 - 1809). No Segundo Congresso Continental escreveu a Declaração da Independência (1776). Como governador da Virgínia, escreveu os estatutos do Estado estabelecendo a liberdade de religião.

Em amplo histórico da estruturação da escola secundária americana, o autor resume o debate das interpretações e determinações das autoridades educacionais depois de 1910, quando o crescimento da população secundarista e a heterogeneidade cada vez maior do corpo estudantil passou a pressionar o sistema: “o ideal de ‘domínio’ dos assuntos estudados era o foco do pensamento dos intelectualistas, enquanto que o ideal de ir ao encontro das ‘necessidades’ da criança tornou-se a concepção fundamental de seus opositores” (HOFSTADTER, 1962, p. 405 - 406). Nesse sentido, as críticas e o mesmo teor de discussão amplia-se para os professores:

É certo que, em qualquer sistema de ensino e sempre que este se desenvolve com excessiva rapidez, a maior parte dos indivíduos de alto nível intelectual e que outrora não tinha outra saída que não fosse o professorado, pode atualmente seguir ainda a carreira de professor, mas pode igualmente dedicar-se à investigação ou a outras profissões bem mais rendosas. Por isso, não é de admirar que o estudante mais bem dotado deixe de figurar nos quadros docentes com aquela frequência que era lei. Mas terá, pergunta-se, havido realmente outrora tantas mentalidades superiores como isso (sic) dentro do professorado?...Afirma-se que os professores dos Estados Unidos se interessam sobretudo pelo ajustamento dos seus alunos à civilização a que pertencem, negligenciando, afinal, os assuntos que lhes compete ensinar (VAIZEY, 1968, p. 136).

Conscientes ou não do custo que o sistema educacional (frente à sociedade industrial de massas nos parâmetros igualitaristas) cobrou dos professores com relação à perda de uma autoridade natural no histórico de sua profissão, os cineastas parecem, em vários momentos, tentar resgatar, dentro do que permite o contexto, a importância do professor e principalmente do que é ser um bom professor. Aos professores, frente às diretrizes administrativas do sistema, cabem as questões do ajustamento dos alunos.

Para os filmes sobre professores, sobram críticas à respeito do destaque dado aos “professores conselheiros”, que habitualmente aparecem nos roteiros representados pelos professores mais velhos e experientes, quanto ao “manejo de classe”. Geralmente os conselhos são transmitidos com frases estereotipadas, tais como: “se você pode controlá-los você pode ensiná-los”; “não fique de costas para a classe”; “estabeleça cedo a autoridade” (AYERS, 1994, p. 155).

Concordamos, em princípio, com tais observações, mas entendemos que os conselhos fazem parte de uma espécie de ênfase dada a algumas características negativas sobre alguns professores, como “cinismo, inépcia, ingenuidade e desespero”

(idem) utilizados nas tramas justamente para salientar os aspectos reversos e positivos do professor modelo que, por sua vez, descarta ou contraria os conselhos dados em busca de uma aproximação honesta e produtiva com seus alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar a existência de uma continuidade, uma repetição desse tipo de recurso de contrastes, que ao mesmo tempo objetiva a própria negação da idéia de “manejo de classe” inadequada, ao nosso ver, às características de individualidade da sociedade americana.

VAISEY aponta para críticas inversas, não dos filmes, mas da realidade americana:

De nada serve possuir o domínio da matéria científica a ensinar se esse profundo conhecimento técnico provocar o afastamento humano do professor em relação à maioria dos alunos. Para se ensinar com êxito há que compreender as características sociais e psicológicas dos educandos. Por outro lado, é absolutamente certo que, convertendo estes princípios em dogmas, se ultrapassa a finalidade que os pioneiros destes métodos pretendiam alcançar e assim lhes deturpam as idéias (VAISEY, 1968, p. 136 - 139).

No compasso das palavras de VAISEY é que podemos ensaiar algumas considerações sobre o Currículo, bem como algumas observações sobre a sua origem e sobre o que consideramos como seus desvios. Quando, por incompetência, despreparo e insegurança, os professores e administradores desviam-se das finalidades iniciais de desvendar os mecanismos de evolução da criança para proporcionar milagrosos caminhos de aprendizagem e julgam que saber da existência de tais mecanismos bio-psicológicos é o suficiente, a persistência do esforço intelectual afrouxa, infantiliza e torna o processo medíocre.

7.2 O CURRÍCULO E OS FILMES: O QUE ESTÁ OCULTO?

No caminho das discussões entre filmes, representações, escola e currículo, surgiu o conceito de “Currículo de Hollywood”. A idéia da utilização do termo nos pareceu apropriada, talvez por acreditarmos no cinema como um elemento com história própria, com seu próprio processo de desenvolvimento e sua inserção nos processos cognitivos mais amplos.

A tarefa de explorar mais detalhadamente o currículo subjacente aos processos escolares presentes nos filmes só pode ser levada a efeito com base na análise histórica dos períodos das produções. Nesse sentido, a pretensão é a de alinhar, em paralelo às imagens cinematográficas de cada período, a evolução das idéias centrais da construção dos paradigmas sócio educacionais.

Da inserção dos filmes nos hábitos sociais pretendemos conferir as relações do que entendemos como “influxo de significados” das influências cotidianas universalizadas pelo poder dos meios de comunicação na escola. Consideramos tais influxos tanto no âmbito da cultura escolar, quanto na sua extensão para dimensões mais amplas da cultura assimilada no “repertório” cultural dos indivíduos. Em palavras mais simples, sugerimos a consideração, além de outros influxos culturais (família, religião, grupos, associações) das imagens construídas, também por meio dos filmes, no repertório cultural que os indivíduos, professores e alunos levam para o ambiente escolar.¹⁴⁷

Para o entendimento das relações entre essas duas ponderações, vejamos primeiramente, o “Currículo de Hollywood” proposto por DALTON, em texto que nos serviu de referência e inspiração para a análise dos filmes sobre professores. O termo sugere uma espécie de currículo virtual e recorrente nos filmes americanos.

Antes que possamos refletir melhor sobre tais conceitos é necessário estabelecer uma apreciação inicial com relação à palavra “Currículo”, hoje assimilada na linguagem acadêmica, política e também popular¹⁴⁸.

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”. Podemos dizer que no curso dessa corrida, ou seja, no conjunto de experiências e aprendizagens que realizamos ao longo da vida, é que acabamos por nos tornar o que somos (*Curriculum Vitae*).

¹⁴⁷ Provavelmente procurando dimensionar as críticas de violência do filme “Pânico”, de 1996, Skeet Ulrich afirma: “Filmes não criam psicopatas. Filmes tornam psicopatas mais criativos”.

¹⁴⁸ Na história da educação brasileira, o conceito de currículo deixa de ser confinado a alguns poucos especialistas e passa para o domínio público em data definida pelo vigor da LDB 5692 / 71 que introduziu expressões tais como “currículo pleno” e “plano curricular”, além da disciplina obrigatória “Currículos e Programas”, quando foram criados também os primeiros cursos de pós-graduação que tomaram o currículo uma área de concentração (PEDRA, 1997, p. 9 - 10).

Porém, como bem acentuou Gadamer em “A razão na época da ciência”: “a primeira aparição de uma palavra imprime sua história” (1983, p. 68). Não é por acaso, então, que, não obstante seja a palavra currículo portadora de uma variada gama de significados, traga, nesta variedade, um modo de a ela referir-se que remonta ao início do século, quando efetivamente começou a apresentar-se como um vocábulo referido a uma determinada práxis educacional. E qual é esta práxis? O modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares (PEDRA, 1997, p. 106).

Sem dúvida, no campo educacional o termo “currículo” nos remete de imediato às questões do “o que ensinar e o que aprender” (seleção do conhecimento produzido historicamente), refere-se a conteúdos selecionados e classificados que se transformam em “saberes escolares”. Da mesma forma o conceito de “método” nos encaminha para os procedimentos pedagógicos, para o “como ensinar”, para o desenvolvimento de modos e técnicas visando a transmissão de tais conteúdos.

No entanto, tais indicações simplificadas perderiam seu sentido, caso não se subordinassem à questões mais amplas postas pela filosofia da educação, que vem, desde sempre perguntando “o que ensinar?” Qual o *corpus* de ensinamentos gerais “poderá orientar os gigantescos esforços culturais que exige o mundo contemporâneo?” (KERLAN, 1998, p. 30, tradução da autora). No coração da crise educacional das sociedades contemporâneas estão os questionamentos sobre o corpo de conhecimentos, os saberes escolares necessários, e principalmente o “porque e para que ensinar”.

SILVA indica os Estados Unidos dos anos 20, como *locus* do Currículo como objeto específico de estudo de um grupo, que teve na publicação de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), a sua expressão maior.

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas particulares visões (SILVA, 2001, p. 22).

Entretanto, outro autor indica a antecedência dos estudos de Dewey no contexto das transformações educacionais americanas.

Tem-se, (...) relegado, na história do pensar e do fazer o currículo, um dos mais influentes e significativos educadores de nossa época: John Dewey. Pouca ou nenhuma ênfase tem sido dada a um pequeno ensaio publicado por esse autor: *The Child and the Curriculum*¹⁴⁹ cuja primeira edição data de 1902, 16 anos antes de Bobbit tornar público seu *The Curriculum* (PEDRA, 1997, p. 29).

A necessidade de atendimento às modificações sociais causadas pelo processo de industrialização e os movimentos imigratórios determinaram uma orientação para a racionalização dos resultados educacionais, que deveriam ser especificados e medidos aos moldes do que Taylor havia racionalizado e organizado para a produção fabril.

Para VAIZEY, foi DEWEY quem formulou grande número das teorias que já se encontravam implícitas na educação americana desde a primeira metade do século XX e foi igualmente ele quem, além disso, desenvolveu um sistema de idéias que habilitou a escola a enfrentar a crise ocasionada pela rápida expansão da escola secundária, a qual veio a verificar-se nos primeiros anos do mesmo século. Como estabelecer um programa que não viesse a criar um fosso entre os indivíduos, quanto a grupos sociais e níveis de inteligência? Como organizar um ensino que unisse todos os alunos em vez de os distanciar uns dos outros? A resposta estava em criar um tal número de escolas secundárias que estas pudessem servir a toda a população, em vez de se tornarem exclusivas da classe abastada, ou apenas dos mais inteligentes...Além disso, os programas deviam ser orientados de maneira que, favorecendo também os interesses e o talento das crianças individualmente, fossem, no entanto, suficientemente elásticos para cobrirem toda a linha de habilitações práticas e acadêmicas necessárias a uma comunidade moderna. (VAIZEY, 1968, p. 129).

Dewey influenciou o pensamento do século vinte com sua farta produção sobre filosofia, educação, arte e política. Promoveu a reforma educacional progressista, enfatizando a aprendizagem ativa de resolução de problemas e um currículo que incluísse os interesses dos estudantes, irradiada para todos os estados da federação americana principalmente pelos seus discípulos da Universidade de Colúmbia.

¹⁴⁹ Na coleção Os Pensadores, da Abril Cultural, volume Dewey, existe a tradução do texto citado, com o título: A Criança e o Programa Escolar. O texto não é datado e em nota do tradutor existe a indicação da tradução da edição de *The University of Chicago Press - University of Chicago Contributions to Education* (Imprensa da Universidade de Chicago – Contribuições para a Educação da Universidade de Chicago).

No entanto, as escolas, seguindo os moldes econômico-burocráticos de Bobbit ou sob as orientações democráticas de Dewey, apresentaram diferenças que permitiram defasagens temporais de análise das práticas curriculares conforme se situavam em grandes centros urbanos ou cidadezinhas provincianas. A representação de tais práticas não aparece homogênea e totalmente fiel em alguns aspectos dos filmes que retratam a escola americana. Na maior parte das vezes o currículo não é explicitado e deve ser apreendido pelo espectador a partir de detalhes e diálogos.

Nesse sentido é que tomamos o filme *Good Morning Miss Dove*, de 1955 como “ponto crítico” do início de representação da assimilação das teorias, mais progressistas (DEWEY)¹⁵⁰ que tecnocráticas, que se desenvolveram no processo educacional dos Estados Unidos. Da mesma forma, com a defasagem que já indicamos, poderíamos situar, no filme “Meu Mestre, Minha Vida” (*Lean on me*, de 1989), as imagens atrasadas e contundentes da necessidade de “reconceptualização” de um currículo que se revelou mais tecnocrático que inovador, processo que na realidade foi deflagrado a partir das iniciativas de um grupo de educadores ao final da década de sessenta, ou seja, os filmes só incorporam tais questões quando elas já estão plenamente assimiladas pela sociedade.

Os antecedentes da rejeição dos pressupostos da concepção técnica de currículo tal como consolidada pelo modelo de Tyler esboçavam-se já nos escritos de autores como James Mc Donald e Dwayne Huebner. Um movimento mais organizado e visível, entretanto, somente ia ganhar impulso sob a liderança de William Pinar, com a “1ª Conferência sobre Currículo” organizada pelo grupo, na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2002, p. 37).

¹⁵⁰ No caso brasileiro, encontramos adaptações das teorias de DEWEY divulgadas na “1ª Conferência Nacional de Educação” de 1927, com a tese de Deodato de Moraes intitulada “Escola Nova Brasileira”. Os cinco pontos em que se baseia a proposta de Moraes são: a) Escola Científica e Prática das Necessidades Atuais; b) Escola Nova é a Escola da Saúde; c) Escola Nova é a Escola do trabalho (*learn by doing*); d) Escola Nova é Escola Social; e) Escola Nova determina as aptidões e orienta para as profissões. Para o autor, os novos métodos e processos das atividades produtivas aplicados na escola, ao mesmo tempo em que se adaptavam melhor às tendências espontâneas da criança, viriam a contribuir para democratizar a educação pública. O ensino das diversas ciências deveria estar ligado aos aspectos manuais (FERREIRA, S. C., 1988, p. 207 - 212).

De um modo geral, os filmes não identificam o currículo ao qual se submetem sob a forma jurídica (leis, códigos), mas salientam as relações entre professores(as) e alunos(as). Analisando tais relações é que DALTON estabeleceu algumas continuidades entre os filmes, organizando um ensaio próprio, fundamentando sua análise em torno de três quadros de valores que, segundo a autora, relacionam-se de forma consistente com a proposta da imagem dos “bons professores e boas professoras” no cinema. Tais valores seriam os valores éticos, os estéticos e os políticos. Quanto aos valores científicos e técnicos, eles apenas apareceriam nos filmes, segundo a autora, quando relacionados aos “maus professores(as)” em particular, ou à administração da escola. A autora retirou estes valores do quadro de valores proposto por Huebner, um dos autores do movimento reconceptualista americano.

“racionalidade meio-fim que se aproxima de um modelo econômico. Estados finais, produtos finais ou objetivos são especificados em termos operacionais tão cuidadosa e acuradamente quanto possível...e a atividade científica pode ser especificada de modo amplo como aquela atividade que produz conhecimento novo, em cima de uma base empírica. Então, a atividade educacional pode ser valorizada pelo conhecimento que produz sobre aquela atividade” (DALTON, 1996, p. 119).

A atividade científica, entretanto, caracteriza-se por constituir um tipo de trabalho solitário, ofício penoso de pesquisa que não pode ser observado nem representado de forma dinâmica, por mais que se articule ao cotidiano de professores e alunos no processo educacional.

Os estudos técnicos que resultam nas diretrizes educacionais, seus currículos e programas, por sua vez “fazem parte e integram o saber e o fazer de nosso cotidiano. Na verdade, muitos dos conhecimentos que se tornam públicos (e muitos que não tem publicidade) dependem de regulamentos preexistentes” (PEDRA, 1997, p. 62). Os envolvidos no processo de ensino sabem que toda escola segue, ou constrói, um currículo, entretanto só as discussões de alguns pontos de suas incongruências e precariedades acabam por transparecer nas cenas dos filmes sobre professores, assim como as legislações maiores ou menores só são referidas quando da necessidade da sua explicitação na trama.

Pelos motivos indicados, é que entendemos a ênfase de DALTON nos valores ético-estético-políticos do que ela observou nos filmes e que batizou de “Currículo de Hollywood”. Tais valores, que são representados permeando as relações ensino aprendizagem no seu âmago, se traduzem em comportamentos, atitudes e ações, que são mais dramatizáveis e por esse motivo mais frequentemente representados nos filmes. Tais representações, no entanto ocorrem apenas quando o tempo já tornou públicos e transparentes, não os aspectos que conformaram os valores do currículo em sua gênese, mas os seus revezes e os seus desvios.

A escola americana, cuja origem remonta aos puritanos, permaneceu majoritária e preferencialmente sob responsabilidade da comunidade, desde as primeiras organizações dos pioneiros. No século XIX, a formação dos professores teve início com uma modalidade assemelhada às de monitorias, isto é, “os alunos prosseguiram seus estudos nas escolas em que ocupavam parte do tempo em ensinar” (VAIZEY, 1968, p. 138). No início do século XX, pouco a pouco tal processo passou a ser organizado em escolas especializadas, ou colégios de professores e o sistema de horário parcial converteu-se em uma

“espécie de estágio, que consistia em ensinar debaixo das vistas de um orientador pedagógico de reconhecida competência(...) os centros de formação de educadores expandiram-se com extraordinária rapidez em todos os estados, convertendo-se em núcleos da atividade escolar local, abrangendo, além disso o sistema universitário. Daí em diante, os indivíduos que pretendiam ingressar no professorado começavam por fazer um exame de caráter geral, a que se seguiam dois ou três anos de formação pedagógica. Era essa a formação profissional, aliada a um certo grau de cultura geral, que os habilitava a exercer o professorado. Se passassem no exame e completassem com êxito o seu estágio, eram admitidos como professores no Estado em que tivessem prestado provas” (VAISEY, 1968, p. 139)

A influência de Dewey se consolidou a partir dos Institutos Pedagógicos, o primeiro inicialmente integrado à Universidade de Colúmbia. Quando a Universidade começou a contribuir com seus egressos para atuar no ensino secundário em franca expansão na década de 20, o diploma da Universidade de Colúmbia converteu-se na consagração dos métodos de Dewey “que então passaram à categoria de dogmas, o que certamente oferecia seus perigos” (idem, p. 140).

Mais do que supostamente possa ter sido dogmatizada a partir dos princípios da escola progressista, a linha do currículo organizacional e desenvolvimentista se consolidou ainda mais a partir do livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, que iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos e influenciar diversos países incluindo o Brasil/. (SILVA, 2002, p. 24)

“O paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbit, o currículo é aqui essencialmente uma questão técnica” (idem, 2002, p. 25). Como em uma fábrica, a matéria prima (o aluno) é processada por meio do atingir de uma série de objetivos, até ser considerado pronto, em termos de habilidades adquiridas com vistas à entrada no mercado de trabalho.

É preocupação do autor mostrar, num primeiro momento, que ao se planejar um programa educativo é necessário se destacar os objetivos e que estes são parte de um processo racional, baseado na razão e na realidade. Este tipo de abordagem de planejamento de currículo tem sido designado como “objetivos e meios” ou concepção linear (PEDRA, 1977, p. 15).

Hanna Arendt critica a escola progressista, democrática, nova ou ativa a partir de três pressupostos básicos: o primeiro seria o da autonomia do mundo infantil, quando a autoridade passa a emanar do próprio grupo das crianças, nesse sentido gerando uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela. O segundo pressuposto diria respeito à autonomia da Pedagogia que, segundo a autora, teria se transformado em uma ciência do ensino em geral (com ênfase no desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas) “a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. O terceiro pressuposto básico, para Arendt,

consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. O motivo porque não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas sim, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade.(ARENDR, 1992, p. 232).

De tal transformação dos objetivos tradicionais da escola pode resultar a dificuldade de fazer a criança adquirir os pré-requisitos normais de um currículo padrão. As reflexões de Arendt, entretanto, levam-nos a uma constatação curiosa com relação à observação dos personagens modelos em nossos filmes sobre professores: a de que, em todos os enredos apreciados, o “bom professor” exaltado nas “telas prateadas” (DALTON, p. 102) é um professor que tem como ponto de partida o conhecimento específico de um conteúdo e a partir dele estabelece uma visão de mundo e conseqüentemente uma série de valores decorrentes dessa perspectiva, que pautam o seu trabalho, sua conduta e sua forma de ensinar.

As preocupações de Dewey poderiam ter sido, nesse sentido, também as de Arendt, pois mesmo negando a subordinação da vida e da experiência da criança ao programa, à rigidez do currículo, o autor situa:

O problema é da criança. São as suas capacidades que tem de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça e conheça perfeita e acabadamente as experiências da humanidade, que são consubstanciadas naquilo a que chamamos programa, ele não saberá nem quais são as capacidades, habilidades e atitudes da criança, nem como pô-las em função e atividade para sua realização (DEWEY, 1980, p. 152).

O negligenciamento da formação dos professores em suas próprias matérias proporciona situações nas quais “não raro acontece encontrar-se (o professor) apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”. A repetição de tal situação acaba por minar a legítima autoridade do professor e declinar a eficácia de suas intervenções. “Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir” (ARENDR, 1968, p. 231).

Reverendo os roteiros dos filmes analisados podemos conferir que as tentativas são de resgate de valores e ênfase no conhecimento específico, próprio de cada professor(a).

Miss Dove (1955) é versada, se não apaixonada, como seu pai o fora, pelas ciências naturais: a geografia, a botânica e a zoologia eram conteúdos introjetados de tal forma que chega a dizer que teria viajado o mundo através dos livros. No romance que deu origem ao filme, várias cidades e países são descritos alucinadamente em seu

torpor anestésico. Tantos outros conhecimentos sobre botânica e zoologia são distribuídos no seu dia a dia... quanto às flores do vizinho... quanto ao gosto das formigas vermelhas...

O professor Cates, (1960), é grande conhecedor da teoria da evolução. Decorrente da crença nessa teoria, incompatível, segundo as autoridades locais, com a origem do homem ditada pelas escrituras (pelas quais rezavam a comunidade e as autoridades), é que recaem sobre o professor todos os problemas que diziam respeito, além de sua atuação profissional, também a sua vida pessoal e a sua fé.

O “Mestre Thackeray” (1967) é engenheiro. Seu referencial é composto de formas. Formas “civilizadas”. Leva seus alunos ao museu de arte. Um referencial histórico das formas, construção visual, estética e política da realidade. Na cortesia, o professor estabelece o ponto de partida para as possibilidades de aprendizagem.

O roteiro de Conrack não esclarece sua formação anterior, entretanto dos seus diálogos podemos depreender uma passagem pelo colégio militar masculino exclusivo para brancos e uma grande abrangência de autores em suas leituras (de Milton a Havelock Ellis) enfim uma visão de mundo e de cultura que abarcava tanto a história americana (*the land of the free and the home of the brave* - a terra da liberdade e o lar dos bravos) quanto o conhecimento dos músicos eruditos, dos jogadores de beisebol e atores de cinema.

A cultura americana para ele seria a mola mestra para que as crianças pudessem transpor as águas da desigualdade (*The Water is Wide*)¹⁵¹. Em sua ampla visão da cultura americana contemporânea, os negros estavam incluídos como figuras de projeção e baluartes significativos em várias atividades, ou seja, Conrack faz a inserção do étnico na cultura nacional - universal, portanto ensaiando uma prática que pode ser vista de certo modo como enviesada aos paradigmas atuais¹⁵². Questiona os arranjos sociais e educacionais estabelecidos frente à realidade da comunidade segregada em que leciona.

¹⁵¹ *The Water is Wide* é o título do romance autobiográfico de Pat Conroy.

¹⁵² A teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional - histórico e discursivo - de construção da diferença. (SILVA, 2001, p. 101).

Estão pontuados implicitamente em suas ações alguns princípios tais como: a direção da conduta pela cognição, o currículo aberto e flexível, a aprendizagem significativa com relação ao meio, a avaliação qualitativa e formativa. O ensino-aprendizagem é direcionado intuitivamente ao contexto e à vida.

No entanto, o jogo real de intercâmbios comerciais de objetos e informações na sociedade global de livre mercado não conduz à aceitação da diferença e da diversidade em sua versão original, nem à igualdade radical de oportunidades no intercâmbio cultural, mas à imposição sutil dos padrões culturais dos grupos com poder econômico e político e à divulgação selecionada da cultura e dos pensamentos alheios, “estranhos”, fronteiriços, que em sua versão *light* podem, inclusive, se transformar em lucrativas mercadorias (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 28).

Conrack descobre a duras penas o jogo real. Em seu discurso de despedida fala dos negros comendo tortas e tomando Coca Cola enquanto os brancos estudam nas universidades. Ao verbalizar uma situação, Conrack questiona a democracia americana e os próprios fundamentos do currículo.

A partir dos anos 20, a industrialização e a conseqüente divisão do trabalho que lhe seguia passaram a definir qual deveria ser a relação entre a estruturação do currículo e o controle e o poder da comunidade. Alguns teóricos da área do currículo endossaram esse direcionamento¹⁵³. A educação centrada na criança, interesse de Dewey, teria pouca influência na área do currículo e de seu desenvolvimento como prática escolar. Para APPLE, a definição dos primeiros teóricos do currículo

“continua a influenciar a área do currículo contemporâneo(...) Bobbit e Charters responderam a essa nova necessidade econômica de treinamento especializado adotando os procedimentos do mercado de trabalho. Tomaram de empréstimo à Administração Científica e construíram uma teoria da estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta (APPLE, 1979, p.106).

A revolta de Conrack, registrada em forma de romance auto biográfico em 1969, reflete um movimento mais amplo da década de 70 quando uma série de estudos

¹⁵³ Franklin Bobbitt, W.W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden são citados por APPLE como teóricos tradicionais do currículo.

importantes, depois nomeados de uma forma geral de “teorias críticas do currículo”¹⁵⁴ passam a questionar os modelos tradicionais, responsabilizando o próprio currículo

pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2002, p. 30).

DALTON considera os professores dos filmes como *outsiders*, como tipos situados fora do grupo convencional. Para tanto enumera algumas características, quais sejam: a) de que estes são professores pessoalmente envolvidos com os estudantes e que efetivam algum tipo de “quebra de regras”; b) que são professores que aprendem com os estudantes, ou seja que encontram “o sentido de viver vidas mais ricas das que viviam antes que estudantes especiais entrassem em suas vidas” c) que existe tensão entre o professor e os administradores; d) que os professores usam eventos do dia a dia para personalizar o currículo para os estudantes.

Entendemos tais características levantadas por Dalton como pertinentes, entretanto retomamos de Arendt e do próprio Dewey as preocupações com relação ao conhecimento específico de um conteúdo e mais que isso, a crença na validade de tal conteúdo como o diferencial determinante da qualidade do professor. Nesse sentido, devemos retornar às diferenças estabelecidas com relação ao homem intra determinado:

o homem **intradeterminado** precisa da democracia, ela é uma armadura necessária para a expressão de suas idéias, de seus valores, de seus interesses. Aquele que é **extradeterminado**, pode viver em uma democracia, mas não precisa dela. Ele precisa sempre da sociedade para que ela lhe forneça uma orientação e a segurança que não encontra nele próprio, é relativamente indiferente aos problemas das instituições políticas nas quais ele vive (MITSCHERLICH, 1996, p. 313-tradução e grifos da autora).

¹⁵⁴ A cronologia dos marcos fundamentais desses estudos críticos, listados por SILVA, são os seguintes: 1970 - Paulo Freire, *A Pedagogia do Oprimido*; 1970 - Louis Althusser, *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *A Reprodução*; 1971 - Baudelot e Establet, *L'ecole Capitalist em France* (A Escola Capitalista na França); 1971 - Basil Bernstein, *Class, Codes and Control* (Classe, Normas e Controle); Michael Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* - 1971 (Conhecimento e Controle: Novas Direções para a Sociologia da Educação); Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist América* (Escolarizando na América Capitalista); William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a Poor Curriculum* - 1976 (Na Direção de um Currículo Inferior); Michael Apple, *Ideologia e Currículo*.

O discurso do homem extradeterminado pode ser exemplificado no discurso do Supervisor regional de Conrack: “caí de joelhos, rezei a Jesus e perguntei o que ele queria que eu fizesse na vida. E ele disse: ensine. Então obedeci por quarenta anos”.

Entendemos que a idéia do homem intradeterminado é que estabelece a diferença, seja na profissão docente ou em qualquer outra que se pretenda representar. Tem suporte no conhecimento, segundo Dewey, “perfeito e acabado” de algum tipo de “experiência da humanidade”, que, no caso do professor, está “consubstanciada naquilo a que chamamos programa” (DEWEY, 1980, p. 152).

Entretanto, é a esse homem intradeterminado (como são todos os professores enaltecidos nos filmes) que cabe o papel de mediador entre uma sociedade contemporânea “baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual do capital econômico” e as instituições, as regras do senso comum e o conhecimento, ou seja, seu papel é de administrador do conflito causado “pela atuação real do poder na vida social e cultural” (APPLE, 1982, p. 126) e a escola.

Segundo SILVA, as críticas sobre o papel do currículo na reprodução cultural estiveram sempre divididas em duas ênfases: de um lado as que deram mais atenção ao currículo oficial, explícito e de outro “estavam aquelas críticas que enfatizavam o papel do chamado “currículo oculto” nessa reprodução. O conceito de Currículo Oculto foi talvez utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in Classrooms*: nas palavras de Jackson

“os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola” (apud SILVA, 2002, p. 77).

Tal definição de Currículo Oculto, pode ser vista como funcionalista, caso exista a desejabilidade dos comportamentos ensinados de forma implícita. Na visão crítica do currículo, tais comportamentos podem aparecer como distorção dos genuínos objetivos da educação. Entretanto,

“é pouco o exame sobre o modo como o tratamento do conflito no currículo escolar pode conduzir a um quietismo político e a aceitação por parte dos estudantes de uma perspectiva do conflito social e intelectual que atua para manter a distribuição existente de poder e racionalidade numa sociedade” (APPLE, 1982, p. 128).

O autor menciona o “aprendizado incidental” e a família, o grupo, a comunidade e o estilo de relacionamento interpessoal como interferentes na orientação geral da criança para com a autoridade.

As evidências de que os alunos aprendem muito mais ou muito menos do que o currículo institucionalizado propõe, tem levado em consideração “um conjunto de fatores plurais que condicionam os processos de ensino-aprendizagem” para PÉREZ GÓMEZ, abrigados no conceito “guarda-chuva” de currículo oculto.

Se considerarmos o currículo oculto como um conjunto de valores, impressões e significados ampliados, como uma espécie de via de mão dupla, que pode atuar não apenas no sentido da cultura escolar para os alunos mas também da somatória da assimilação cultural de cada aluno no ambiente escolar, poderemos dizer que

Entre as ações individuais e a ordem global de uma realidade social estabilizada ou a de uma prática correspondente a um subsetor dessa realidade, como é o caso da educação, inserem-se instâncias intermediárias que ajudam a entender como as ações marcam sulcos e tomam-se práticas e como, ao mesmo tempo, as novas ações partem do capital cultural dessas práticas. (...) A realidade social estabilizada ou a prática educativa não é constituída por ações de indivíduos que surgem sempre com episódios novos no fluxo contínuo de criação constante. Ao contrário, aquilo que é criado por alguns serve de base para a recriação dos outros (SACRISTÁN, 1999, p. 82).

Muito já se discutiu a respeito do isolamento e da neutralidade da instituição escolar e esse isolamento teria as vantagens de protegê-la dos “modismos e caprichos”. A persistência na neutralidade por outro lado, poderia tornar a escola insensível às necessidades da comunidade. Entretanto, podemos ver a escola como

um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 18).

Nas sociedades contemporâneas seria impossível deixar de considerar a força “da ética, da eficiência e do mercado” invadindo as escolas e do mesmo modo, os valores e os símbolos que os alunos trazem para a sala de aula. Nesse sentido é que reiteramos a consideração de uma espécie de bagagem individual, que entre outras influências contemporâneas incluem os filmes, vistos por alunos e professores a partir de critérios próprios, pois “filmes são uma experiência física e como tal são lembradas, armazenadas em sinapses corpóreas que escapam à mente racional” (JAMESON, 1995, p. 1). Assim a escola, de uma forma ou de outra, não pode deixar de considerar os influxos culturais e, mais que considerar, tentar incorporar constantemente tais sinapses em seus esquemas explicativos.

DALTON direciona sua crítica para as limitações, nos filmes, quanto ao papel do professor como mediador e protetor dos alunos, como se a escola se constituísse em um espaço de tempo “anterior” ao que os alunos possam encontrar nesse “imenso mundo”, reitera a ineficácia dos professores “em trabalhar com os estudantes para produzir mudanças duráveis ‘no mundo’, já que o mundo é representado nesses filmes por estruturas administrativas hierárquicas” ...e propõe um novo “currículo de Hollywood”, comprometido com uma prática libertadora.

Discutindo o tema da crise da escola americana Dalton percebe que o que está em jogo não é apenas a educação para a cidadania e para a defesa da democracia, mas também para a constante reconstituição da vida pública. Para a autora, os filmes sobre professores poderiam, mais que projetar ou registrar modelos idealizados, incrementar uma concepção curricular que se envolvesse numa práxis libertadora, aos moldes de Gutiérrez (1973), Boff (1982), Lebacqz (1987), Pieris (1988) e Paulo Freire (1981), este último especialmente na perspectiva da “Pedagogia do Oprimido”, o que entendemos como descontextualizado, fora dos padrões ideológicos dos Estados Unidos.

Os(as) professores(as) devem juntar-se aos(as) estudantes para produzir a libertação. Para os(as) professores(as), Freire argumenta, a transformação trazida pela libertação deve vir do diálogo, o qual ele define como “o encontro entre homens, mediado pelo mundo, para nomear o mundo” (DALTON, 1996, p. 117).

Para o entendimento do ecletismo das referências da autora e suas expectativas com relação aos modelos de professores nos filmes, julgamos importante em primeiro lugar considerar que o ponto de vista de sua abordagem é a dos professores atuantes no interior das escolas, observando as teorias sociológicas e filosóficas que interferem no currículo, ou seja, de dentro para fora da instituição e, em segundo lugar, considerar as observações de MAY, em *The Big Tomorrow* (O Grande Amanhã), obra na qual o autor revela como a moderna indústria cinematográfica desempenhou o papel de mais importante instituição modeladora do nacionalismo americano. Para ele, os valores, normas e crenças que transformam diferentes pessoas em uma nação, têm ocupado os estudiosos em vários campos, mas muito pouco dessa investigação tem se dirigido à indústria do cinema.

O autor pesquisa a Associação dos Atores de Cinema (*Screen Actors Guild*) e observa a atuação política dos atores, especialmente a partir dos anos 30, tendo como indagação central a trajetória de ascensão do presidente de tal Associação (de 1947 a 1952 e de 1959 a 1960), Ronald Reagan, até chegar ao cargo da presidência dos Estados Unidos na década de 80. Tenta demonstrar como Hollywood esteve alinhada com os interesses políticos e econômicos dos anos 30, especialmente com o *New Deal* e como Reagan foi um prodígio no aprofundamento dessas ligações.

Para MAY, a Segunda Guerra Mundial alterou radicalmente o país americano e o ataque de Pearl Harbor levou a nação, formalmente isolacionista, a um estágio de poder mundial. Contra o pano de fundo da Depressão despenderam-se esforços para a criação de empregos, assegurando que entre todos os países combatentes os Estados Unidos experimentasse uma prosperidade sem precedentes em tempos de guerra.

Para auxiliar os esforços de guerra, o governo mobilizou a indústria do cinema, auxiliada pela existência de milhares de teatros e a expansão da audiência. Enquanto os cineastas (em geral) equacionaram a guerra com promessas de abundância e pluralismo, denunciando uma forma de arte própria da depressão, os produtores de Hollywood alteraram as coordenadas dessa herança. Em vez dos conflitos de classe e discussões de moralidade, o *American Way* enfocou a ascensão de uma democracia de consumo que reforçou a sociedade sem classes e introduziu o sonho da *pin up girl* branca que canalizou os anseios de liberação para os lares suburbanos (MAY, 2000, p 139, tradução da autora).

Alinhavando as observações de MAY, encontramos devidamente armado o cenário para a afirmação de modelos de comportamento da juventude, com base nos desvios das concepções de Dewey (ou seja, a suposição de um mundo à parte das crianças e adolescentes). Desviados no sentido do entendimento teórico, de forma geral e desviados intencionalmente, em função da abertura de mercado para o consumismo adolescente: camisetas, calças “jeans”, jaquetas, óculos, motos e uma série de outros produtos, passam a ser divulgados pela força da indústria cinematográfica americana e são assimilados nos hábitos dos adolescentes.

A perda da qualidade estática do tempo, própria da dramaturgia do cinema, se encarregou de estender os modelos de juventude rebelde e de “escola-modelo” no espaço e no tempo social e o “Currículo de Hollywood”, de certa forma, encarregou-se de projetar os influxos culturais que se tornaram presentes nos corações e mentes, na ética, na estética e na política americana. Não que os filmes tivessem destruído a autoridade hierárquica, eles apenas registraram o seu declínio e passaram a processar, sistematicamente, as tentativas de resgate das relações afetivas entre professor-aluno e aluno-aluno em outros moldes, na medida em que a crise e anemia social tomaram contornos mais nítidos. Em tal processo inserem-se as esperanças ecléticas de Dalton.

Entretanto, as expectativas utópicas de inclusão, que brotaram dos anos 20 aos anos 50, podem não ter sido contidas. Ao contrário, elas reapareceram na arena política dos anos 60 com o estímulo da luta pelos direitos civis, legada pelos afro-americanos excluídos do consenso. O movimento dos direitos civis não apenas revitalizou a vida pública, mas motivou a crítica social e no âmbito da crítica social iniciaram-se as críticas ao currículo tecnocrático mais tradicional. O movimento pelos direitos civis conseguiu, de certa forma reformular também a própria essência das tendências da classe média.

Com a ampliação do movimento político dos anos 60, o comportamento de pessoas públicas se constituía em referencial para várias causas. Frequentemente, para os admiradores de atores como James Dean, Marilyn Monroe e Marlon Brando, eles apareciam como modelos de dissidência dos papéis de raça e de gênero prescritos até então.

A grande questão de MAY é que, se por um lado, uma vertente de análise indica que o sistema hollywoodiano desenvolveu nos produtores a capacidade de infundir tramas e um gênero de filmes com narrativas e estilo visual uniforme por cerca de cinco décadas, promovendo uma falsa consciência, afastando a atenção dos espectadores das questões sociais, por outro lado, um grupo mais recente de acadêmicos entende que os líderes das corporações cinematográficas tentaram usar sons e imagens para mistificar as relações de poder, mas que os artistas populares e o público puderam gerar, como já afirmou Umberto Eco, “juízos” e formas de resistência.

Para May, os limites entre o centro e as margens dessa questão não são estáticos, mas abertos e fluídos. Em alguns momentos históricos chave, as formas de resistência puderam alterar a cultura popular e os sonhos americanos.

O currículo implícito em cada filme, mesmo com alguma defasagem, pode revelar as expectativas e os valores sociais impostos ou, por outro lado, as formas de resistência. Na verdade, nada está tão oculto no currículo institucionalizado, que não revele as tentativas de sistematização e teorização de práticas já efetivadas para o atendimento das rápidas transformações sociais e sua adequação aos interesses político-econômicos.

Iniciamos as análises dos filmes no período de governo de Dwight Eisenhower (1953 - 1961), presidente Republicano que obteve os créditos de re-equilíbrio da sociedade americana, empenhada em reafirmar seus valores puritanos. Miss Dove é sua representante.

Ao final do período Eisenhower, o filme de Kramer, de crítica ao sistema, **Herdeiros do Vento**, se inclui em uma porcentagem de filmes independentes, “que cresce de 1950 a 1964 para 70% com relação aos filmes produzidos” (MAY, 2000, p. 275 - 276) o que não havia ocorrido anteriormente. Os filmes independentes passam a elaborar críticas ao sistema e indicam modificações na produção.

Os anos 60 representam anos de transição para mudanças radicais e são marcadas pelo conturbado período Kennedy / Lyndon Johnson / Nixon, tendo como pano de fundo a luta pelos direitos civis e a guerra do Vietnã. Do referido período se

originam, além do filme de Kramer, os argumentos de **Ao Mestre com Carinho e Conrack** (o romance que dá origem ao roteiro é de 1969), que discutem os direitos civis, principalmente no que se refere à questão racial.

No percurso dos anos 70 para os anos 80, com a guinada de Reagan para o partido Democrata e sua ascensão ao poder (1981 - 1989), o panorama é de tentativas de recuperação dos valores tradicionais da família, do crescimento econômico e do anti-comunismo, que passam a interferir também na organização curricular. Muitas escolas americanas redirecionaram seus currículos nos anos 80 / 90 para a eliminação do ensino das teorias evolucionistas nas tentativas de retorno aos valores fundamentalistas. Para MAY, existem fortes razões para afirmar que

O aparecimento da construção de um panorama de Guerra Fria em Hollywood entre 1930 e 1960 influenciou eventos até os anos de 1980. E se as batalhas culturais de nosso dia a dia - o desejo dos conservadores de restaurar a nação e a política dos anos cinquenta como norma nacional - não tiver resposta, o resíduo da batalha sobre a contenção da mídia e da cultura continuará a influenciar nossas correntes políticas e podem engajar o povo americano no novo milênio (MAY, 2000, p. 269).

As palavras de MAY, no ano 2000, parecem prever o impacto da destruição das Torres Gêmeas de 11 de setembro de 2001.

Os americanos orgulham-se de seus ideais de liberdade de imprensa, religião e expressão assegurados pela “Carta de Direitos” (*Bill of Rights*)¹⁵⁵. Orgulham-se também da multiculturalidade defendida e definida historicamente no *melting point*, mas sempre existiram dificuldades por parte dos americanos de entender seus próprios privilégios, obtidos por uma “farta dose de sucessos nos últimos duzentos anos”. O golpe terrorista de 2001 pode ser visto como consequência da contra ofensiva americana globalizante das décadas de 1980 e 1990 e efetivado “por um grupo de indivíduos tão dedicados à sua ideologia e à sua fúria moral contra os Estados Unidos, que conspiraram durante anos até encontrarem meios de desferir um golpe geopolítico mortal”. (WALLERSTEIN, 2002, p. 27).

¹⁵⁵ A “Carta de Direitos” se define como o conjunto das dez primeiras emendas da Constituição. A primeira “Carta de Direitos” da América foi a Declaração de direitos da Virgínia (1776) escrita por George Mason. Tornou-se um modelo para todas as outras incluindo a da Constituição Americana que foi proposta pelo Congresso em 1789 e ratificada em 1791.

Os anos 70 representaram a necessidade de mudança da política externa, em face da derrota militar no Vietnã combinada com o fim do domínio econômico americano. Nas décadas de 1980 e 1990 a contra ofensiva “globalizante” representou a agressividade do neoliberalismo e o dismantelamento das políticas desenvolvimentistas. Tal contra-ofensiva e seu corolário NHA (Não Há Alternativa), pareceu vitoriosa. Entretanto, como política, a não proliferação de armas nucleares “parece fadada ao fracasso, não apenas no longo prazo, mas até no médio prazo. O máximo que os Estados Unidos conseguirá fazer nos próximos 25 anos é retardar ligeiramente o processo. Mas também aqui há uma questão moral e política. Os Estados Unidos confiam em si mesmos e em mais ninguém” (idem, p. 30).

As propostas de Dalton poderiam delinear-se como utópicas em 1996 e nos parecem impossíveis agora. Podemos afirmar que os desvios da autoridade, que ocorreram concomitantes às rápidas transformações do século XX agravaram-se após a Primeira Guerra Mundial e principalmente após a crise econômica de 1929. Todos os filmes sobre professores analisados abordaram de algum modo, aspectos desse *continuum* da crise.

Os filmes sobre professores continuam sendo produzidos nos Estados Unidos. Reiteramos as afirmações de LOURO com relação ao cinema como força pedagógica, entretanto, em termos das relações do sujeito com a imagem filmica, ou seja, do despertar das reações de acolhida, ruptura, conformidade, resistência e crítica de homens e mulheres (como nos indica LOURO) torna-se hoje uma dinâmica cada vez mais difícil, pois os próprios discursos da cultura americana encontram-se cindidos e o apelo aos valentes caubóis ou aos professores-heróis *outsiders*, não são mais suficientes para a assunção consciente da posição de sujeito frente aos discursos da cultura. Surgem agora nas telas as representações de seres excepcionais: tecnológicos, míticos, místicos ou monstruosos. Alegorias que podem dificultar, mas não impedir a seleção dos produtos culturais. As dificuldades, de um modo geral, são causadas pela perda da qualidade estática do tempo, própria da dramaturgia do cinema. Se os filmes “antigos” registraram o declínio da autoridade hierárquica e tentaram sistematicamente o resgate das relações afetivas entre professor e aluno, hoje os fáceis e alienados

caminhos da infantilização se avolumam nas tentativas de sucesso, da fama efêmera, nos parâmetros de uma sociedade do tipo “fraternal”. Se nas décadas de 1950 e 1960 os jovens ganharam “estatuto próprio”, em nossos dias os adultos e principalmente os professores tendem a perder o seu.

8. CONCLUSÕES

Resumir em algumas páginas, a diversidade de temas que se entrelaçam nas reflexões a que nos propusemos torna-se difícil e não pretendemos propor uma conclusão geral, tendo em vista as possibilidades de nosso aprofundamento futuro ou de aspectos que possam interessar aos estudiosos. Entretanto, algumas constatações podem ser enfatizadas, na medida em que a leitura e as pesquisas progrediram.

Envolvendo nosso objeto, a imagem do professor nos filmes, muitos ângulos podem ser observados, como se câmeras situadas em diversas posições retratassem quadros diferenciados de uma mesma cena. O que apresentamos pode ser visto apenas como alguns *raccourcis* somados à busca de sincronia em algumas panorâmicas. O professor, elemento central da cultura escolar foi visto como personagem central dos filmes e como estrutura modelar das tendências de cada época.

Mesmo observadas de variados pontos de vista, algumas semelhanças entre os nossos heróis professores evidenciaram-se.

Os professores que merecem destaque nos filmes analisados, preocupam-se e envolvem-se com cada um de seus alunos. Não importando se no final, serão bem ou mal sucedidos. O tratamento democrático e igualitário mostra-se, nos filmes, como regra comum, profundamente introjetada, tanto na impecável Miss Dove, como no voluntarioso Conrack.

Que outra situação, senão a revolta e a indignação sobre a injustiça e o preconceito desferidos contra o aluno morto do professor Cates, o fariam questionar sua fé e desacreditar dos valores de sua comunidade? Que outro prêmio, senão as transformações e o amadurecimento possível dos alunos do professor Thackeray fariam o “Mestre” ignorar um tão esperado emprego de engenheiro?

Os “professores-modelo” felizmente são retratados também como indivíduos intradeterminados, isto é, que têm uma visão de mundo e de sociedade próprias, construídas a partir de suas trajetórias de vida e da introjeção de valores que fundamentaram e concomitantemente compatibilizaram o aprofundamento de algum tipo de conhecimento. Agentes mediadores seguros, convictos ou não da validade do

sistema, tem como ponto de partida a projeção de alguns objetivos, sejam eles os de autodisciplina, de domínio científico, de cordialidade, higiene e de correção da conduta. Tais objetivos representam diferentes caminhos que, na raiz, apontam sempre para a liberdade, a auto-estima e a ampliação dos horizontes culturais que os professores consideram essenciais para o crescimento, a transformação e a melhoria da vida de seus alunos.

As histórias não revelam homogeneidade entre os professores de cada escola. Existem os desiludidos, os magoados, os indiferentes, os equivocados, mesmo com intenções de participação, muitos se deixam abater pelas dificuldades da profissão. Não se deixar abater é a mensagem recorrente nos filmes, trazida pelos personagens principais, mesmo alterado, em cada período, o panorama das dificuldades profissionais e sociais. O individualismo, entranhado na mentalidade americana, transparece nas abordagens mais críticas e mesmo na construção dos personagens

A representação dos professores e da escola procura, no mais das vezes, dissimular as preocupações do *establishment* com a necessidade ideológica de escolarizar uma população, que desde o pós Primeira Guerra apresentava um grande contingente de imigrantes e necessitava de mão de obra industrial. Tais necessidades deflagraram as discussões sobre as orientações de um sistema educacional, que além dos ensinamentos dos conhecimentos básicos, deveria visar a harmonia de um bom ajustamento familiar, resguardar a saúde e promover a cidadania aos moldes americanos, igualitariamente, a todas as crianças. Da ciência retiravam-se apenas os princípios compatíveis. O currículo que descobrimos implícito em cada filme, revelou as expectativas dos professores, o confronto com os valores sociais impostos e diferentes formas de resistência.

A americanização necessária, alicerçada nos valores puritanos não poderia e não deveria ser questionada em sala de aula. Da ciência retiravam-se apenas os princípios compatíveis à consolidação e divulgação de uma suposta harmonia intrafronteiras. O professor Cates, discutindo a teoria da evolução, trocava a essência passiva das escrituras pela instabilidade da variação proposta por Darwin, abrindo possibilidades de abalo e incerteza na harmonia disciplinar das coesas e pequenas

idades, conscientes de sua força de americanização. Segundo os diálogos de nosso **Herdeiros do Vento**, os macacos de quem supostamente descenderíamos “nem eram americanos”!

Mesmo expressando uma crise de auto-imagem da América profunda, certos valores fundantes (individualismo, otimismo, liberdade civil) são elogiados. Nesse sentido, os filmes, mesmo críticos e ou independentes, mantêm o mito da democracia essencial norte-americana, operando ora uma leitura conservadora, ora uma leitura progressista deste mito.

No confronto do dia a dia com as dificuldades do desempenho profissional e no isolamento no âmbito do próprio sistema educacional como um todo, frente às mudanças estruturais da sociedade no percurso proposto é que encontramos as diferenças de ação, ou de propostas de ação, entre os nossos professores heróis. Destacamos filmes que consideramos significativos do período pós Segunda Guerra, período esse que abrange a confirmação dos valores do *American Way* dos anos 50 nos Estados Unidos, até a derrota virtual das tropas na guerra do Vietnã, no início dos anos 70. Significativos são os filmes porque querem revelar vitórias, derrotas e expectativas de valores atribuídos aos personagens principais, os professores, atuantes no ciclo que podemos chamar de fundamental (crianças e adolescentes), nas escolas do sistema educacional americano.

A escola e a sala de aula podem representar assim um microcosmo da sociedade e nessa representação encontramos as inter-relações das imagens de professores criadas pelos cineastas para a sociedade. Nesse sentido, as caracterizações cinematográficas resultam no paradoxo de situar tais personagens, ao mesmo tempo, como heróis, modelos e *outsiders*, marginais aos padrões estabelecidos. Porém, em última instância, sempre fazendo parte de um quadro de heróis e heroínas de um arsenal democrático de defesa contra idéias e interferências estrangeiras. Antes de tudo eles são professores americanos, dentro de padrões norte-americanos. Em que pese este solo comum, procuramos demonstrar como os filmes revelam e dialogam com clivagens importantes ao longo do período estudado, expressando mudanças na auto-imagem dos Estados Unidos, veiculadas pelo cinema.

Delineando os padrões, nos quais os personagens balizam suas atitudes, ou os margeiam e ou os transgridem, dentro de determinados limites, constatamos que tais padrões fluem de diretrizes próprias da constituição da sociedade americana, especialmente da democracia majoritária, do igualitarismo peculiar, dos valores puritanos, do individualismo, e da aporia isolacionista / intervencionista.

O filme sobre *Miss Dove*, de 1955, nos serviu como contraponto para o estabelecimento das diferenças encontradas, não pela inclusão de padrões diversos, mas pela perseguição dos mesmos padrões, em contextos modificados dos filmes das décadas de sessenta e setenta.

No panorama dos anos 60 podemos observar mais claramente, na representação da sala de aula, os influxos sociais do processo de perda da autoridade hierárquica, determinado por fatores externos de complexificação da sociedade industrial de massa, e problemas internos, de alterações das estruturas do sistema escolar, tanto em sua organização quanto nas diretrizes curriculares impostas administrativamente frente a tais transformações.

A quebra da autoridade do professor Cates e da ciência que lhe dá respaldo, em favor das regras comunitárias fundamentalistas, já havia ocorrido. *Miss Dove* é o último modelo da representação do professor em posse da autoridade hierárquica. Thackeray herdará pouca autoridade e muita responsabilidade frente aos alunos, tendo que criar novos caminhos para a consecução de seus objetivos. O caminho da mediação entre os valores sociais é construído a partir da sua própria seleção e introjeção de valores, testados a duras penas em sua trajetória de ascensão social. Iluminado pela perspectiva das possibilidades sociais estarem abertas para todos, o Mestre é determinado a impulsionar os alunos para a superação das dificuldades do meio e orientá-los para uma conduta geral que favoreceria tal superação.

Já em 1969, quando o professor Conroy registra em romance a sua experiência na ilha de Yamacraw, a contradição da democracia americana revela-se com mais força e os resultados, como já dissemos anteriormente, são frustrantes. Entretanto são os mais reveladores das limitações do individualismo e da fragilidade do processo educacional institucionalizado frente às pressões sociais.

Cada produção cinematográfica registra a singularidade do período histórico no qual está inserida. As necessidades da administração social nos seus vários aspectos determinam os fins para os quais se orienta o processo educacional. Os Estados Unidos claramente revelam, a partir dos anos 20, a discussão sobre os rumos institucionais do processo de ensino. Entre opositores que defendiam, de um lado o ensino aprofundado e acadêmico e de outro o ensino prático e destinado ao crescimento do mundo do trabalho, vence o segundo modelo, que não contraria um passado de escolhas anti intelectualistas em favor da doutrinação religiosa e da formação da cidadania.

Já na década de 40, surgiam críticas internas de políticos e empresários, quanto ao pouco enriquecimento do currículo tradicional, ao mesmo tempo em que ocorriam esforços das autoridades oficiais da educação americana para mobilizar energias para que o sistema educacional se aproximasse mais das necessidades das crianças. A não resolvida dualidade entre quantidade e qualidade do sistema educacional parece estar oculta, ou pelo menos secundarizada nos filmes.

Na continuidade dos períodos estudados, observamos as gradativas dificuldades da manutenção de um currículo estabelecido, em seus grandes contornos, a partir dos anos 20, sobre as bases de uma pedagogia da existência. A tendência da adoção da corrente pedagógica da existência nos Estados Unidos pode se traduzida, naquele momento, na opção pela adaptação ao meio como princípio capital, secundarizando síntese possível com a pedagogia da essência, que propunha que por meio da crítica do presente se alimentasse um ideal ampliado para as futuras gerações. A opção por um currículo funcional e imediato, desenvolvido para o crescimento e afirmação da sociedade americana, acabou por diluir os valores essenciais que estruturavam a autoridade hierárquica e encaminhar para o conformismo ou a evasão.

Roteiristas, produtores e diretores raramente discutem o currículo vigente em seus filmes, nem é esse o objetivo. Novas propostas de substituição ou transformação dos valores sociais não são explicitadas fora da criatividade e do empenho dos professores no âmbito da sala de aula. Ao professor de nossos filmes coube a carga de protagonizar a manutenção dos valores hierárquicos para uma sociedade que não mais os reconhecia.

A representação mental do profissional transforma-se assim em imagem pública, onde permanecem as ambigüidades profissionais e pessoais, resolvidas com ou sem sucesso conforme o enfoque proposto pelos diferentes diretores, em conjunto com os outros realizadores (produtores e roteiristas, basicamente). No entanto, no que pesem, nas imagens observadas em nossos filmes, as exposições dos defeitos, das desigualdades, dos preconceitos e das carências vivenciadas no microcosmo da sala de aula, no âmago das mais duras críticas, nas mensagens dos próprios realizadores dos filmes, encontramos a confirmação da crença americana nas virtudes e na superioridade dos valores fundamentais da democracia norte americana.

Registramos ainda em tempo, a característica polissêmica de toda a obra de arte. Tal característica permite, de todo modo, outras interpretações. Porém, entendemos que a possibilidade dos filmes não se constituírem em um depositário de mensagens unívocas e universais e despertarem comentários e reflexões diferenciadas, é o que acaba por torná-los extremamente fascinantes para a pesquisa acadêmica.

Referências Bibliográficas

COHN, G. (Org.) Theodor Adorno. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, T. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 97 - 117.

ADORNO, T. Tabus a respeito do professor. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. UNESP. Circulação interna.

ALLEN, H. C. **História dos Estados Unidos da América**. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ALMEIDA, M. J. **Cinema. Arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARON, R. **República Imperial - Os Estados Unidos no mundo do pós-guerra**. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

AYERS, W. **A Teacher Ain't Nothin'But a Hero. Teachers and Teaching in Film**. New York: St Martin's Press, 1994.

BACHMAN, G.; MARTIN, M.; TAILLEUR, R. **Cinema americano (1960-1968)**. Tradução de António Damião, António Landeira e Manuel Machado da Luz. Lisboa: Dom Quixote, 1969.

BARITZ, L. A Cultura da década de vinte. In: COBEN, S; RATNER, L.(Org.) **O desenvolvimento da cultura norte americana**. Tradução de Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Editora Anima, 1985.

BAXTER, J. **Hollywood in the Sixties**. London: Tantivy Press, 1972.

BENJAMIN, W. **A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução**. In: Sociologia da Arte, VI, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

BILHARINHO, G. **Cem anos de cinema**. Uberaba, M. G.: Instituto Triangulino de Cultura, 1966.

ORTIZ, R.; (Org.) Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRODE, D. **The Films of the sixties**. New York, NY: Carol Publishing Group, 1990.

BROMHEAD, P. **Life in Modern Britain**. Britain: Longman Group Limited, 1962.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

CAPELATO, M. H. R.; **Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas: Papyrus, 1998.

CAPORALI, R. **Ética & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

CHOMSKY, N. **O que o Tio Sam realmente quer**. Tradução de Sistílio Testa e Mariuschka Santarrita. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

CLECAK, P. O Movimento dos anos 60 e o seu legado cultural e político. In: COBEN, S;

RATNER, L. **O Desenvolvimento da Cultura Norte Americana** (org) Tradução de Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Editora Anima, 1985.

COBEN, S.; RATNER, L. (org). Cultura, sociedade, etnia, classe, nacionalidade e história. In: **O Desenvolvimento da Cultura Norte Americana**. Tradução de Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Anima, 1985.

CUNHA, L. A. Notas para uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, nº 4, 1979, (79 - 110).

DALTON, M. O Currículo de Hollywood. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 97 - 122, jan. / jun., 1996.

DEWEY, J. A Criança e o Programa Escolar. **Coleção Os Pensadores**. Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, p.137 - 152, 1980.

DEGLER, C. N. Modo de vida nortista e sulista e a Guerra Civil. In: COBEN, S; RATNER, L. **O Desenvolvimento da Cultura Norte Americana**. Tradução de Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Anima, 1985.

DONDIS, D. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. 2ª ed. São Paulo, S. P: Martins Fontes, 1997.

DUALIBI, R. **Duailibi das citações**. São Paulo: Mandarim, 2000.

DURAND, G. **O Imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de Renée Eve Livié. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DURKHEIM, É. **Educação E Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo, S.P: Perspectiva, 1970.

EDELMAN, R. Teachers in the Movies. **American Educator: the professional Journal of the American Federation of Teachers**, 7, New York, 1990.

ERA UMA VEZ O CINEMA. AS ORIGENS DO SABER. São Paulo, S.P: Cia Melhoramentos, 1995.

ESCUADERO, J. M. G. **Cinema e Problema Social**. Tradução de José Carlos Gonzáles. Lisboa: Editorial Aster. Distribuidor: Editora Herder, 1961.

FERREIRA, S. C. **A Iª Conferência Nacional de Educação – Contribuição para o estudo das origens da escola nova no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1988.

FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FICHOU, J. P. **A Civilização Americana**. Tradução de Maria Carolina F. de Castilho Pires. Campinas, S.P: Papyrus, 1990.

FHOLEN, C. **Os Negros nos Estados Unidos**. Breviários de Cultura / 2. Estúdios Cor, 1973.

FONES WOLF, E. **Selling Free Enterprise: the business assault on labor and liberalism, 1945 - 60**. Illinois, U.S.A: University of Illinois Press, 1994.

GABLER, N. **Vida, O Filme. Como o entretenimento conquistou a realidade**. Tradução de Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GIANNETTI, L. D. **Understanding Movies**. 8º ed. New Jersey, USA: Prentice Hall, 1999.

GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, J. **O Conceito de Poder em Hannah Arendt**. São Paulo: Ática, 1976 (100 - 119).

HARBACH, E. R. **Guia de Filmes 2000**. Ministério da Cultura. Curitiba: Grafiven, 2000.

HERBART, J. F. **Informes De Um Preceptor**. Tradução e prólogo de R. Tomás y Samper. Madrid: Ediciones de La Lectura, s/d.

HOFSTADTER, R. **Antiintelectualismo nos Estados Unidos**. Tradução de Hamilton Trevisan. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JAMESON, F. **As Marcas do Visível**. Estudos de Cultura. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JOSEPH, P. B.; BURNAFORD, G. E. **Images of Schoolteachers in Twentieth-Century América: Paragons, Polarities, Complexities**. New York: St. Martin Press, 1994.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KERLAN, A. **L'école à venir**. Paris: E.S.F. Éditeur, 1998.

KORNIS, M. A. História e cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237 - 250.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo. A vida americana numa era de esperanças em declínio**. Tradução de Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEVY, E. **And The Winner Is... Os Bastidores do Oscar**. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

LOPES, E. M. T. **Infâmia**. Texto recebido por susana@ufpr.br, em 9 de novembro de 2002.

LOURO, G. L. O Cinema Como Pedagogia. In: VEIGA, C. G (Org.). **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOTMAN, Y. **Estética e Semiótica do Cinema**. Imprensa Universitária nº 1. Tradução da versão francesa de Alberto Carneiro, Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MAILER, N. **Marilyn**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1973.

MAGNOLI, D. **O Mundo contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1990.

MAY, L. **The Big Tomorrow: Hollywood and the Politics of the American Way**. United States: The University of Chicago Press, 2000.

METZ, C. **Linguagem e cinema**. Tradução de Marília Pereira. São Paulo Perspectiva, 1971.

MITSCHERLICH, A.; MITSCHERLICH, M. Les Masses ou Deux Sortes D'absence Du Père. In: MITSCHERLICH, A.; MITSCHERLICH, M. **Le Devil Impossible. Les fondements du comportement collectif**. Paris: Payot, 1996. Capítulo 12.

MORENO, J. M; POBLADOR, A.; DEL RIO, D. **Historia de la educacion**. Madrid: Paraninfo, 1974.

MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX: neurose**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MORIN, E. **O Cinema ou o homem imaginário**. Tradução de António Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

NÓVOA, A. História da Educação: Perspectivas Atuais. **Revista de Ciências de la Educación**. Espanha: Número 157, enero - marzo, (p. 1 - 25) 1994.

PALLOTTINI, R. **Construção do Personagem**. São Paulo: Ática, 1989.

PARAIRE, P. **O Cinema de Hollywood**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PATTON, F. G. **Good Morning Miss Dove**. USA: Pocket Books Dodd, Mead & Company, 1954.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2 n 3, p.3-15, 1989.
- PRADO, M. L. C. Ser ou não ser um bom vizinho: América Latina e Estados Unidos durante a guerra. **Revista USP** n°. 26, junho / julho / agosto, 1995.
- MARCONDES FILHO, C. (Org.) Dieter Prokop. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- RAMOS, A. F. **Canibalismo dos fracos**. - Cinema e História do Brasil. Bauru, S.P: EDUSP, 2002.
- RAVETCH, I.; FRANK Jr, H. **Conrack** (Roteiro) Revisão Final de 5 de março de 1973.USA.
- RIVETTE, J. **O cinema, arte e indústria**. São Paulo: Salvat, 1978.
- RUIZ, Ernesto A. Cinema *noir* (1941 / 1958): Uma Aproximação Histórica. **Revista da SBPH**, Curitiba, n° 19, p. 101 - 112, 2000.
- SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SHIPMAN, David. **The Story of Cinema**. London-Sydney-Auckland-Toronto: Hodder and Stoughton, v. 2, 1984.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2001.
- SKLAR, R. **História social do cinema americano**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, S.P: Cultrix, 1975.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- SORLIN, P. Indispensáveis e Enganosas, as Imagens, Testemunhas da História. **Revista Estudos Históricos** n.13, Jan.Jun, 1994. Fundação Getúlio Vargas.
- SWIDLER, A. Culture In Action: Symbols And Strategies. **American Sociological Review**, Vol 51, 1986.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. 5ª ed. Portugal, Lisboa: Editora Livros Horizonte, 2000.
- SUSMAN, W. I. A década de 30. In: COBEN, S.; RATNER, L (org). **O Desenvolvimento da Cultura Norte Americana**. Tradução de Elcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Editora Anima, 1985.
- THE OXFORD HISTORY OF THE WORLD CINEMA, U.S.A, 1996.
- THEODORO, J. **Guerra e identidade cultural: Vietnã**. Curitiba, Paraná. Texto CEVEH, 2000.

TOTA, A P. **O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da segunda guerra.** São Paulo, S.P: Companhia das Letras, 2000.

TOULET, E. **O cinema, invenção do século.** Descobertas. Tradução de Eduardo Brandão. Objetiva, 1988.

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

VAIZEY, J. **A educação no mundo moderno.** Portugal, Porto: Editorial Inova Limitada, 1968.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre análise fílmica.** Campinas, S.P: Editora Papyrus, 1994.

VEILLON, O. R. **O cinema americano dos anos cinqüenta.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLERSTEIN, I. Os Estados Unidos e o mundo: as Torres Gêmeas como metáfora. In: **Estudos Avançados**, v. 16. n° 46: USP, setembro / dezembro, p. 19 - 36, 2002.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

YANAK, T.; CORNELISON, P. **The Great American History.** Fact - Finder. Boston - New York: Houghton Mifflin Company, 1993.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS DIRETAS

A MAN for all seasons (O homem que não vendeu sua alma). Direção de Fred Zinnemann, U.S.A., Paramount, 1966. 120 min.

BLACKBOARD jungle (Sementes de Violência). Direção de Richard Brooks, U.S.A., M.G.M., 1955. 101 min.

CHARIOTS of fire (Carruagens de fogo). Direção de Hugh Hudson, U.S.A., Warner Brothers, 1981. 123 min.

CHILD'S play (Brincadeira de Criança). Direção de Sidney Lumet, U.S.A., Paramount, 1973. 100 min.

DER blaue engel (O Anjo Azul). Direção de Josef Von Sternberg, U.F.A., Kock Vision Entertainment, 1930. 99 min.

EXPLOSIVE generation (Geração Violenta). Direção de Buzz Kulik, U.S.A., U.A., 1961. 89 min.

GUESS who's coming to dinner (Adivinhe quem vem para o jantar?) Direção de Stanley Kramer, U.S.A., Columbia, 1967. 108 min.

LEAN on me (Meu Mestre, Minha Vida). Direção de John G. Avildsen, U.S.A., W.B., 1990. 104 min.

LOVE IS a many splendored thing (Suplício de uma Saudade). Direção de Henry King, U.S.A., FOX, 1955. 102 min.

MR HOLLAND'S opus (Meu Adorável Professor). Direção de Stephen Herek, U.S.A., Hollywood Pictures, 1996. 143 min.

NOT one less (Nenhum a menos). Direção de Zhang Yimou, U.S.A., Columbia, 2001. 106 min.

REBEL without a cause (Juventude Transviada). Direção de Nicholas Ray, U.S.A., Warner Studios, 1955. 111 min.

STAND and deliver (O Preço de um Desafio). Direção de Ramón Menendez, U.S.A., Warner Studios, 1988. 102 min.

TEACHERS (A Escola da Desordem). Direção de Arthur Hiller, U.S.A., M.G.M., 1984. 106 min.

THE CHILDREN'S hour (Infâmia). Direção de William Wyler, U.S.A., M.G.M., 1961. 107 min.

THE COLLECTOR (O Colecionador). Direção de: William Wyler, U.S.A., Columbia, 1965. 114 min.

THE MAN withouth a face (O Homem Sem Face). Direção de Mel Gibson, U.S.A., Warner Brothers, 1993. 114 min.

ANEXO 1

OCASO DE UMA ALMA (Good Morning Miss Dove, 1955)

FICHA TÉCNICA

Direção: Henry Koster

Produção: Samuel G. Engel

Roteiro: Eleanore Griffin (Baseado no romance de Frances Gray Patton)

Companhia distribuidora: 20th Century Fox

Música original: Leigh Harline

Cinematografia: Leon Shamroy

Edição: William Reynolds

Diretor de arte: MarkLee Kirk - Lyle R. Wheeler

Cenários: Paul S. Fox - Walter M. Scott

Figurino: Mary Wills

Maquiagem: Bem Nye.

Assistente de direção: Ad Shaumer

Departamento de som: Eugene Grossman - Harry M. Leonard

Efeitos especiais: Ray Kellogg

ELENCO

Jennifer Jones - Miss Dove

Robert Stack - Thomas Baker (médico)

Kipp Hamilton - Jincey Baker

Robert Douglas - Mr. Porter

Peggy Knudsen - Billie Jean

Marshall Thompson - Mr. Pendleton

Chuck Connors - William (Bill) Holloway (policial)

Biff Elliot - Alex Burnham

Jerry Paris - Maurice

Mary Wickes - Miss Elwood

BIOGRAFIA DO DIRETOR HENRY KOSTER

Henry Koster, nascido Hermann Kosterlitz em 1º de maio de 1905, em Berlim, Alemanha, morreu em 21 de setembro de 1988 na Califórnia, Estados Unidos. Os primeiros trabalhos foram como escritor de crônicas, aos 17 anos. Aproximou-se do cinema por volta de 1911, quando acompanhava a mãe, que tocava piano, fazendo fundo musical aos filmes mudos. Tinha que esperar a mãe, assistindo aos filmes.

Foi contratado por uma companhia de cinema alemão como cenarista. Tornou-se assistente do diretor Kurt Bernhardt, que adoeceu e pediu para Koster substituí-lo em 1932. Koster tinha dirigido dois ou três filmes em Berlim para a Aafa, quando Hitler tornou-se presidente. Foi procurado no meio da direção de um filme, pela S.S. Fugiu para a França onde foi recontratado por Bernhardt (que já tinha abandonado o país anteriormente).

Encontrou Joe Pasternack, que representava a Companhia Universal na Europa e dirigiu três filmes para estes estúdios. Em 1936 foi contratado pela Universal em Hollywood. Dirigiu o filme Três Meninas Espertas (*Three Smart Girls*) com grande sucesso. O segundo filme, 100 Homens e Uma Garota (*100 Men and a Girl*) colocou o estúdio, a atriz Deanna Durbin, Pasternack e Koster no topo do sucesso. Koster fez musicais e comédias leves com Betty Grable e Deanna Durbin. Trabalhou na Universal até 1941, depois na M.G.M. e na Fox a partir de 1948.

Foi indicado para a premiação da *Academy Award* por *The Bishop Wife*. Dirigiu o primeiro filme de Richard Burton nos Estados Unidos: Minha prima Rachel (*My Cousin Rachel*) e então o primeiro filme em *Cinemascope*: O Manto Sagrado (*The Robe*), em 1952. Dirigiu *Desirée*, com Marlon Brando e mais comédias e musicais. O último filme que dirigiu, em 1965 foi A Noviça Voadora (*The Singing Nun*). Depois retirou-se para Leisure Village em Camarillo, Califórnia onde dedicou-se à pintura, como retratista. (Biografia traduzida e resumida de Irene Kahn, do “Guia de Diretores da História Oral Americana”. Atkins, Scarecrow Press, 1987.

SINOPSE

Jovem assume aulas na escola de sua cidade natal com a intenção de pagar dívidas deixadas por seu pai, um cientista sonhador. A história de sua vida é mostrada a partir da descoberta de sua doença, quando as pessoas da cidade ficam em vigília pelo seu

restabelecimento. A professora, aparentemente rígida e antiquada é mostrada em *flashbacks*, em vários episódios de envolvimento com seus ex-alunos. Paradoxal no filme é a passagem da escola tradicional americana para a introdução das novas orientações de higiene, ciência experimental e comportamento, entretanto sedimentada nos valores puritanos tradicionais, principalmente no que podemos chamar de senso ético.

HERDEIROS DO VENTO (*Inherit the Wind*, 1960).

FICHA TÉCNICA

Produção e direção: Stanley Kramer

Roteiro: Jerome Lawrence – Robert E. Lee

Música original: Ernest Gold

Cinematografia: Ernest Laszlo

Edição: Frederic Knudtson

Elenco: James Lister – Lynn Stalmaster

Maquiagem / penteados: Larry Germain - Bud Westmore

Departamento de arte: Art Cole

Departamento de som: Walter Elliott / Joe Lapis

Assistente de direção: Ivan Volkman

ELENCO

Spencer Tracy - Henry Drummond.

Frederic March - Matthew Harrison Brady.

Gene Kelly - E.K.Horneck.

Dick York - Bertram T. Cates.

Donna Anderson - Rachel Brown

Harry Morgan - Judge

Elliot Reid - Prosecutor Davenport

Philip Coolidge - Mayor Jason Carter.

Claude Akins - Reverendo Jeremiah Brown.

Paul Hartman - Meeker.

Jimmy Boyd - Howard.

Florence Eldridge - Mrs. Sarah Brady.

BIOGRAFIA DO DIRETOR STANLEY KRAMER

Stanley Kramer tem o crédito de produzir (e mais tarde dirigir) alguns dos mais conscientes e audaciosos filmes de Hollywood, quando a indústria cinematográfica estava acovardada na vigília dos caçadores de comunistas. Quase sempre seus projetos atraíam os maiores talentos que trabalhavam à frente e atrás das câmeras de Hollywood. Produzir seus filmes de forma independente dava a Kramer a liberdade de evitar a interferência do estúdio e assim ele produziu uma seqüência de ótimos filmes, entre eles o drama sobre o esporte do box *Champion*, um estudo sobre racismo nas Forças Armadas, *Home of the Brave* (ambos em 1949); um drama sobre veteranos de guerra, *The Man* (1950, primeiro filme de Marlon Brando); uma adaptação notável de Arthur Miller: *Death of Salesman* (1951); um Western anti-macartista, *High Noon* (1952). Então, assinou com a Colúmbia onde fez seu primeiro filme polêmico *The Wild One* e musicais. Em 1957 retornou às críticas sociais, atacando o racismo em *Defiant Ones* (1958, indicado para melhor filme e melhor diretor), os criminosos nazistas *Judgment of Nurenberg* (1961, indicado para melhor filme e melhor diretor) e entre eles *Inherit The Wind* (1960). Mudando um pouco para fazer alguma coisa um pouco menos séria, ele resolveu fazer a comédia das comédias, o que quase conseguiu com *It's a Mad Mad Mad Mad Mad World* (1963) que permanece seu filme mais popular.

SINOPSE

Baseado em um caso real de 1925, o filme versa sobre o julgamento de um professor acusado e preso por desobedecer as leis estaduais e ensinar a teoria da evolução de Darwin na escola pública. O julgamento tem como acusador Matthew Harrison Brady (representado por Fredric March). Henry Drummond (Spencer Tracy), um advogado não religioso, se dispõe a fazer a defesa do professor. O julgamento se arrasta e o advogado de defesa, depois de pensar em se retirar do caso pela pressão do fanatismo que atinge a população, os jurados e o próprio juiz, acaba por pedir que o próprio Brady que sirva como testemunha.. No interrogatório, Brady se mostra empedernido em sua posição de defensor das letras da Bíblia e entre pilhérias e trejeitos que lembram um macaco, vai negando a possibilidade de interpretação científica de qualquer trecho das escrituras.

AO MESTRE COM CARINHO (*To Sir With Love*, 1966).

FICHA TÉCNICA

Direção e Produção: James Clavell

Produtora e Distribuidora: Columbia Pictures Corporation

Produtor executivo: John R. Sloan

Música Original: Ron Graine

Cinematografia: Paul Beeson

Edição: Peter Thornton

Cenários: Ian Whittaker

Maquiagem: Jill Carpenter

Canção título: Lulu

Diretor Musical: Philip Martell

ELENCO

Sidney Poitier - Mark Thackeray.

Judy Geeson - Pamela Dare.

Susy Kendall - Gillian Blanchard.

Lulu - Barbara Pegg.

Christian Roberts - Denham.

Chris Chittell - Potter.

Adrienne Posta - Moira Jackson.

Gareth Robinson - Tich.

Lynne Sue Moon - Wong.

Anthony Villaroel - Seales.

Michael Des Barres - Williams.

Faith Brook - Grace Evans.

Geoffrey Bayldon - Weston.

Patricia Routledge - Clinty.

Edward Burnham - Florian

BIOGRAFIA DO DIRETOR JAMES CLAVELL

Nasceu em 10 de outubro de 1924 em Sydney, Austrália. Naturalizado americano em 1963, morreu em 7 de setembro de 1994 em Vevey, Suíça. É conhecido pelos americanos como autor de *bestsellers* baseados historicamente como *Tai-Pan* e *Shogun*.

Filho de um Capitão da Marinha Real Britânica, serviu na Real Artilharia durante a Segunda Guerra Mundial. Foi feito prisioneiro pelos japoneses em Java e ficou prisioneiro em Cingapura. Depois da guerra, um acidente fez com que encerrasse sua carreira militar. Interessado em cinema, acabou por imigrar para os Estados Unidos em 1953. Foi vendedor e dirigiu para a televisão.

Seus créditos como roteirista se iniciam com o clássico da ficção científica “A Mosca” (*The Fly*) em 1958. Mais tarde escreveu em parceria “A Grande Escapada” (*The Great Escape*, em 1963), “Esquadrão 633” (*633 Squadron*), em 1964) e o *thriller* *The Satan Bug*, em 1965. Fez a sua estréia como diretor-escritor-produtor com *Five Gates to Hell* em 1959. Mostrou esse triplo crédito como mais promissor com o *western* *Walk Like a Dragon* em 1960 e obteve fama duradoura com o irresistível *To Sir with Love*, de 1967.

“O Último Refúgio” (*The Last Valley*), segundo Lefèvre e Lacourbe é uma vigorosa defesa da paz situada nos belos vales do Tirol banhados de sangue pelas lutas religiosas do fim do século XVII (Atkins; *Scarecrow Press*, 1987, p 141).

Ele também dirigiu *Where is Jack?* (1969) e o épico *The Last Valley* (1971), que escreveu e produziu. Seu primeiro romance, *King Rat* escrito durante a greve dos escritores de Hollywood foi publicado em 1962 e transformado em filme três anos mais tarde por Bryan Forbes. *Tai-Pan* foi filmado em 1986, enquanto *Shogun* e *Noble House* se tornaram miniséries de sucesso na televisão em 1980 e 1988.

SINOPSE

Marck Thackeray é um engenheiro desempregado que aceita o lecionar numa escola de *East End Dock*, (ensino médio) na Inglaterra. Inexperiente, o professor negro se depara com uma classe hostil, que havia pressionado seu antecessor até que ele desistisse. Da sinopse do filme, obtida via internet, retiramos a seguinte frase: “mas Thackeray, acostumado à hostilidade, provoca a mudança tratando os estudantes como adultos”. Além da intencionalidade anti-segregacionista do filme, entendemos que ele retrata aspectos da angústia dos jovens dos anos

60 e questiona o abandono da educação pública, além de retratar as questões de autoridade e do professor como agente e produto do processo educacional.

CONRACK (Conrack, 1974).

FICHA TÉCNICA

Direção: Martin Ritt

Roteiro adaptado do romance autobiográfico de Pat Conroy *The Water Is Wide* por Irvin Ravetch e Harriet Frank Jr (nomeado em 1975 para a Writers Guild of América como melhor roteiro adaptado)

Produção: Harriet Frank Jr, Richard Kobritz e Martin Ritt

Música original: John Williams

Cinematografia: John Alonzo

Edição: Frank Bracht

Design de produção: Walter Scott Herndon

Cenografia: John McCarthy Jr.

Gerente de produção: Richard Kobritz

Assistentes de direção: Anthony Brand, Irby Smith

Departamento de som: David M. Ronne, Theodore Soderberg, Roger Sword, Don S. Walden

Guarda Roupa: Margo Baxley

Supervisor de script: Marvin Weldon

Companhia: 20th Century Fox Film Corporation

ELENCO

Jon Voight - Pat Conroy

Paul Winfield - Mad Billy

Madge Sinclair - Mrs. Scott

Tina Andrews - Maria

Antonio Fargas - Quickfellow

Ruth Attaway - Edna

James O'Rear - Postman

Gracia Lee - Mrs Sellers

C.P. MacDonald - Mrs Ryder

Robert W. Page - Mr Spaulding

Hume Cronyn - Skeffington
Mac Arthur Nelson - Mac
William Hunter - William
Kathy Turner - Kathy
La Crisia Hardee - La Crisia
Frieda Williams - Frieda
Johnny Bell - Johnny
Margaret Perry - Margaret
Cathy Wilson - Cathy
Rosemary Miller - Rosemary
Ronnie Leggett - Ronnie
Veola Clemens - Veola
Ronny Harris - Ronny
Rickle Walker - Rickey
Rebecca Cobbs - Rebecca
Anthony Demery - Anthony
Dennis Williams - Dennis
Kevin Perry - Kevin
Ellis Lamar Cash - Top Cat
Deborah Jones - Deborah
Carlos Chambliss - Carlos
JohnKennedy - John

BIOGRAFIA DO DIRETOR MARTIN RITT

Nasceu em 1914 e morreu em 1990. Filho de judeus imigrantes. Começou a carreira como ator (depois de cursar Direito na St. John's University) num grupo de teatro de Elia Kazan. Serviu na Segunda Guerra Mundial nas Forças Armadas e iniciou seu trabalho de direção e a trabalhar na Broadway em 1946. Entre 1948 e 1951 trabalhou dirigindo e atuando para a televisão. Fez parte da lista dos perseguidos em Hollywood por filiação comunista. Por seis anos dirigiu ocasionalmente para teatro e lecionou no Actor's Studio onde teve alunos como Paul Newman, Joanne Woodward, Lee Remick e Rod Steiger. Reiniciou a dirigir cinema em 1957. Entre outros, contam de sua filmografia: *Edge of the City* e *No Down*

Payment (1957); *The Long Hot Summer* (1958); *The Black Orchid* e *The Sound and the Fury* (1959); *Jovanka e L'Autri* (1960); *Paris Blues* (1961); *The Spy Who Came in from the Cold* (1965); *Conrack* (1974); *Hombre!* (1976); *Norma Rae* (1979); *Stanley & Iris* (1990).

SINOPSE

Pat Conroy, professor branco (John Voight) vai substituir uma professora doente na ilha de Yamacraw, habitada por negros, na Carolina do Sul. Surpreso e indignado com o nível de escolarização das crianças, Conrack (que é a forma como as crianças conseguem pronunciar o nome do professor) passa a criar uma série de atividades pouco tradicionais que levassem à situações de aprendizagem e começa a ser advertido pelo Supervisor de ensino na região. Contrariando o Supervisor, leva as crianças à cidade próxima (Beaufort) para que elas pudessem andar de barco, conhecer a biblioteca e participar da festa de *Halloween*. Despedido de seu emprego sob acusações de não se comunicar e não aceitar a cadeia de comando, Conrack, antes de partir, usa um carro velho com alto-falantes e roda pela cidade, para desabafar sua revolta, fazendo um discurso veemente.