

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DIVA CLEIDE CALLES**

**O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes:  
dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente**

**- VERSÃO CORRIGIDA -**

**São Paulo**

**2012**

**DIVA CLEIDE CALLES**

**O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes:  
dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente**

- VERSÃO CORRIGIDA -

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.12 Calles, Diva Cleide

C157s O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. Diva Cleide Calles; orientação Jaime Francisco Parreira Cordeiro. São Paulo: s.n.; 2012.  
274p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores
  2. Biografias
  3. Autobiografias
  4. Cinema
  5. Relação professor-aluno I. Cordeiro, Jaime Francisco Parreira, orient.
-

Nome: CALLES, Diva Cleide

**Título: O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedicatória

A meu pai, Francisco Calles,  
*in memoriam.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade de São Paulo, que, desde 1973, possibilitou toda a minha formação, na graduação em Letras, bem como no Mestrado e Doutorado.

A meu orientador, Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro, pela abertura a novas ideias, pelo rigor acadêmico, pelas leituras atentas, discussões proveitosas, críticas e repreensões. Sobretudo, por ter avalizado um projeto que, além da perspectiva acadêmica, permitisse o prazer e o encantamento em sua elaboração e no alcance dos objetivos da pesquisa.

À banca do Exame de Qualificação, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dislane Zerbinatti e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monica Appezzato Pinazza, cujas indagações, críticas, sugestões e orientações foram determinantes para a elaboração do texto final.

Às professoras da FE-USP, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denice Catani, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marília Sposito, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Flávia Schilling e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Ângela Borges Salvadori, com as quais pude ampliar meu repertório teórico, vislumbrar novas fontes e áreas de pesquisa, obter indicações bibliográficas, enfim, prosseguir aprendendo.

Ao grupo de estudos constituído pelo Prof. Jaime e por seus orientandos, do qual participo desde 2008, e do qual necessitei me afastar em 2011. Sou grata pela troca de conhecimentos, experiências e afinidades, particularmente à Danielle Monari Takimoto Mauricio, pelas indicações bibliográficas e empréstimos de livros, e à Andréa Rodrigues, pela solidariedade e pelo intenso intercâmbio de informações e bibliografia.

À minha sempre atuante e jovem mãe, com seus 84 anos, pelo exemplo de persistência, coragem, força e amplo respaldo com que sempre pude contar.

À minha filha Aline, por cujo incentivo devo a continuidade de estudos e minha vida acadêmica, pela cumplicidade, pelo apoio e companheirismo.

A meu filho Douglas, com quem, ao longo da vida, tenho tido as mais significativas oportunidades de aprendizado, principalmente, sobre não desistir.

A meu genro Thiago, pelas sugestões e pelo incentivo, mesmo que externado muito mais por meio de críticas.

À minha prima Vasti de Macedo Funchal Pescuma, pela obtenção de filmes diversos, alguns já esgotados ou não disponíveis no mercado brasileiro.

A Audrey Frischknecht, Danilo Nogueira, Glaucia M. Strini Chamorro, Jediel Gonçalves, M. da Graça Siracursa, Olinda A. Antunes Okada, Rafael Luís da Silva, Sonia M. Godinho, Anthony Baldwin, Vera L. Borges de Oliveira, pelas diferentes formas de apoio prestados.

Aos professores e alunos com os quais convivi ao longo da vida, e que fizeram a experiência educativa valer a pena.

A todos os não mencionados que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização dessa pesquisa e para a consecução de uma etapa decisiva de minha vida pessoal e acadêmica.

CALLES, Diva Cleide. **O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente**. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

## RESUMO

Neste trabalho, são analisadas obras literárias autorreferenciadas que lidam com a figura do professor nas diversas identidades que ele possa assumir e representar no ensino em diferentes instituições escolares, tendo por fontes: **Blackboard jungle**, de Evan Hunter; **Sale Prof!**, de Nicolas Revol; **Entre les murs**, de François Bégadeau; **Teacher man**, de Frank McCourt; e os filmes: **Entre les murs (Entre os muros da escola)**; e **Blackboard jungle (Sementes da violência)**. Escritas e protagonizadas por professores, e representando situações escolares que se passam desde a segunda metade do século XX e o início do século XXI, tais obras são examinadas como textos culturais, com sentidos e representações culturais e sociais sobre a docência, atendendo aos seguintes objetivos: (1) examinar a constituição do ser professor e as representações sobre a docência nestas obras e a partir delas; (2) entrever múltiplos discursos e representações socialmente circulantes sobre a docência; (3) discutir questões alusivas às obras literárias e cinematográficas a partir de elementos comuns ao universo escolar, concernentes ao ser professor e ao exercício da docência. Pela universalidade da profissão docente, mesmo em sistemas de ensino distintos, analisam-se as representações docentes em relação a: (1) alunos e famílias das camadas populares, socialmente excluídos, para os quais a escolaridade nem sempre faz sentido ou assume outras perspectivas; (2) crescentes demandas institucionais, sociais e pessoais sobre a atuação docente; (3) fracasso escolar e limites de atuação docente; (4) constituição da autoridade docente, expectativas de atuação e sentidos do trabalho docente para o próprio professor; (5) estabelecimento de um pacto de convivência satisfatório e possibilitador de múltiplas aprendizagens. O estudo dessas fontes permitiu observar que, na atividade performática da docência, a formação inicial e a obtenção de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos consistem apenas numa parte do encaminhamento eficiente para a maioria das ocorrências em sala de aula. Cabe ao professor dar conta física e emocionalmente de conflitos, frustrações, êxitos e alegrias inerentes à atuação profissional. Uma inter-relação satisfatória deve ser fundamentada num contrato de convívio baseado em hierarquia, limites, regras e respeito mútuo.

**PALAVRAS-CHAVE:** biografias e autobiografias; escola e cinema; profissão docente; formação docente; relação professor-aluno



CALLES, Diva Cleide. **Being a teacher in self-referential literature and films: professional and emotional dimensions of teaching**. São Paulo, 2012. Doctoral Thesis – Universidade de São Paulo, College of Education.

#### **ABSTRACT**

An analysis of self-referential literature dealing with the teacher figure in the several identities it may take and represent in different teaching institutions, based on the following sources: **Blackboard jungle**, by Evan Hunter; **Sale Prof!**, by Nicolas Revol; **Entre les murs**, by François Bégadeau; **Teacher man**, by Frank McCourt; and the following films: **Entre les murs** and **Blackboard jungle**. Those works were written by teachers and have teachers as their main characters. They picture school situations encountered between the second half of the 20th century and the early 21st century. They are examined as cultural texts with cultural and social meanings and representations concerning teaching, with the purpose of: (1) examining the elements of “being a teacher” and how teaching is represented in those works and based on them; (2) taking a glimpse of the multiple socially circulating discourses and representations about teaching; (3) discussing issues related to literature and films based on elements common to the school universe, concerning “being a teacher” and the exercise of teaching. The universality of the teaching profession, even if under different teaching systems permits an analysis of the representations of teaching in relation to: (1) students and families belonging to lower income, socially excluded groups, for whom schooling does not always make sense or is seen from different standpoints; (2) the growing institutional, social and personal demands on the action of the teacher; (3) school failure and limits to the teacher actions (4) creation of the teaching authority, expected performance, expected action and meaning of teaching work to teachers themselves; (5) forming a satisfactory pact of survival that will permit multiple learnings. The study of those sources permitted noting that, in the performance of teaching activities, the initial background and the acquisition of academic and pedagogical knowledge are just a part of what is needed to efficiently deal with what happens in the classroom. It is the duty of the teacher to deal with conflicts, frustrations, successes and joys inherent to the teaching profession both from the physical and emotional standpoint. A satisfactory interrelation must be founded in a pact of conviviality based on hierarchy, limits, rules and mutual respect.

**KEYWORDS:** biographies and autobiographies, school and cinema; teaching profession; teaching background; teacher-student relationship

CALLES, Diva Cleide. **La figure de l'enseignant présente dans les oeuvres littéraires auto-référentielles et dans les films: dimensions professionnelles et émotionnelles du métier d'enseignant.** São Paulo, 2012. Thèse de Doctorat, Universidade de São Paulo, Faculté d'Éducation.

## RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous proposons d'examiner les oeuvres littéraires auto-référentielles traitant de la figure de l'enseignant dans ses diverses identités qu'il incarne et représente dans l'enseignement public professionnel, en tenant comme corpus d'analyse: **Blackboard jungle**, par Evan Hunter; **Sale Prof!**, par Nicolas Revol; **Entre les murs**, de François Bégadeau; **Teacher man**, par Frank McCourt; et les films: **Entre les murs**; et **Blackboard jungle**. Faisant référence à des périodes différentes, ces oeuvres – écrites et protagonisées par des enseignants – sont examinées en tant que textes culturels, portant des significations et des représentations culturelles et sociales au sujet de l'enseignement, correspondant aux objectifs suivants: (1) traiter de la constitution du sujet professeur et des représentations concernant l'enseignement, qui apparaissent dans et à partir de ces oeuvres en question, (2) percevoir l'existence de divers discours et de représentations socialement diffusées sur l'enseignement, (3) discuter les questions qui font allusion aux oeuvres littéraires et cinématographiques de départ en les éléments communs à l'univers de l'école, questions qui sont, elles aussi, liées au sujet enseignant et à son métier. À travers l'universalité du métier d'enseignant, j'analyse – même dans des systèmes éducatifs distincts – les éléments représentant « enseignant » en tenant d'abord compte: (1) des cas d'élèves et de familles d'élèves appartenant aux couches sociales les plus défavorisées et appauvries, ayant diverses nationalités, ethnies et cultures, pour lesquels la formation scolaire n'est pas toujours sujet d'intérêt ou, parfois, elle incarne d'autres perspectives, (2) des cas de croissantes demandes institutionnelles, sociales et personnelles pour l'assistance d'un enseignant, (3) des cas d'échec scolaire et des limites d'assistance d'un enseignant, (4) des cas de constitution de l'autorité de l'enseignant, des attentes à l'assistance et au sens du travail réalisés par l'enseignant, (5) des cas de mise-en-vigueur d'un contrat de cohabitation satisfaisant, rendant possible les multiples apprentissages. Cette étude permet donc d'observer que, dans l'activité performative de l'enseignement, la formation initiale et l'acquisition des connaissances académiques et pédagogiques correspondent en quelque partie au bon acheminement pour la plupart des troubles de comportement en salle de classe. Ainsi conviendrait-il à l'enseignant de gérer la dimension physique et émotionnelle des conflits, des frustrations, des réussites et des joies inhérentes à la pratique professionnelle. Une interrelation satisfaisante doit être fondée sur un contrat de cohabitation qui se base sur l'hierarchie, les limites, les règles et le respect mutuel.

**MOTS-CLES:** les oeuvres auto-référentielles, les films sur les enseignants, le métier d'enseignant, la formation des enseignants, les interrelations enseignant-élève

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Siglas sobre o Sistema de Ensino Francês	p. 262
Quadro 2: Equivalências dos sistemas de ensino brasileiro e francês	p. 263
Quadro 3: Educação Básica nos EUA	p. 264
Quadro 4: Equivalências dos sistemas de ensino brasileiro e norte-americano	p. 265
Quadro 5: Cronologia de obras de Evan Hunter e seus pseudônimos	p. 266
Quadro 6: Ficha Técnica de <b>Blackboard jungle (Sementes de violência)</b>	p. 270
Quadro 7: Ficha técnica de <b>Entre les murs (Entre os muros da escola)</b>	p. 271
Quadro 8: Indicações e prêmios obtidos por <b>Entre les murs</b>	p. 272
Quadro 9: Obras literárias e filmes analisados (a)	p. 273
Quadro 10: Obras literárias e filmes analisados (b)	p. 274

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO – BREVE MEMORIAL</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO I – LITERATURA, CINEMA E O UNIVERSO ESCOLAR</b>	<b>56</b>
<b>O PAPEL SOCIAL DA ARTE</b>	<b>56</b>
<b>O TEXTO LITERÁRIO AUTORREFERENCIADO COMO FONTE DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO</b>	<b>59</b>
<b>REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NA E A PARTIR DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS E CINEMATOGRAFICAS</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO II – BLACKBOARD JUNGLE (SEMENTES DE VIOLÊNCIA)</b>	<b>83</b>
<b>O AUTOR E A OBRA BLACKBOARD JUNGLE</b>	<b>83</b>
<b>O SER PROFESSOR EM BLACKBOARD JUNGLE</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO III – SALE PROF! (MALDITO PROFE!)</b>	<b>117</b>
<b>O AUTOR E A OBRA SALE PROF!</b>	<b>117</b>
<b>OS LEPS NO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS</b>	<b>127</b>
<b>O SER PROFESSOR EM SALE PROF! (MALDITO PROFE!)</b>	<b>141</b>
<b>CAPÍTULO IV – ENTRE LES MURS (ENTRE OS MUROS DA ESCOLA)</b>	<b>153</b>
<b>O AUTOR</b>	<b>153</b>
<b>A OBRA ENTRE LES MURS</b>	<b>156</b>
<b>O SER PROFESSOR EM ENTRE LES MURS</b>	<b>167</b>
<b>CAPÍTULO V – TEACHER MAN A MEMOIR (EI, PROFESSOR)</b>	<b>192</b>
<b>O AUTOR</b>	<b>192</b>
<b>A OBRA TEACHER MAN</b>	<b>195</b>
<b>O SER PROFESSOR EM TEACHER MAN</b>	<b>200</b>
<b>CAPÍTULO VI – DIMENSÕES PROFISSIONAIS E EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE: FICÇÃO E REALIDADE</b>	<b>224</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE A – SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE B – SISTEMA EDUCACIONAL NORTE-AMERICANO</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE C – QUADRO 1: SIGLAS SOBRE O SISTEMA DE ENSINO FRANCÊS</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO 2: EQUIVALÊNCIAS DOS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIRO E FRANCÊS</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO 3: EDUCAÇÃO BÁSICA NOS EUA</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE F – QUADRO 4: EQUIVALÊNCIAS DOS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIRO E NORTE-AMERICANO</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE G – QUADRO 5: CRONOLOGIA DE OBRAS DE EVAN HUNTER E SEUS PSEUDÔNIMOS</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICE H – QUADRO 6: FICHA TÉCNICA - BLACKBOARD JUNGLE (SEMENTES DE VIOLÊNCIA)</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE I – QUADRO 7: FICHA TÉCNICA DE ENTRE LES MURS (ENTRE OS MUROS DA ESCOLA)</b>	<b>271</b>
<b>APÊNDICE J – QUADRO 8: INDICAÇÕES E PRÊMIOS OBTIDOS POR ENTRE LES MURS</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE K – QUADRO 9: OBRAS LITERÁRIAS E FILMES ANALISADOS (A)</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE L – QUADRO 10: OBRAS LITERÁRIAS E FILMES ANALISADOS (B)</b>	<b>274</b>

## APRESENTAÇÃO – BREVE MEMORIAL

Dada a natureza da pesquisa em questão, fundamentada em fontes autorreferenciadas, considero pertinentes algumas considerações sobre meu próprio percurso pessoal, acadêmico e docente. Traçando um retrospecto autobiográfico, tenciono atar os fatos que culminariam na escolha das fontes e do tema. Tenho plena consciência das implicações de um relato desse feitio, nesse momento da vida, bem como o quanto a subjetividade da memória individual, familiar e coletiva pode influir no que aqui será trazido à tona.

Inicialmente é necessário dizer que, descendentes de imigrantes pobres, instalados no Bexiga, ou Bela Vista, em São Paulo, meus pais se conheceram e se casaram, enfrentando certos obstáculos pela diversidade de suas origens espanhola e italiana. Tal cizânia resultou em pouquíssima convivência com meus familiares de origem espanhola, ficando detalhes da saga ibérica e história pregressa dos meus antecedentes paternos de certa forma envoltos em dúvidas. Meu pai, Francisco Calles, nascido em 1923, não tinha respostas a todas as minhas perguntas, sobretudo nos últimos anos de vida, em que as lembranças dele eram mais vagas – talvez até mais contaminadas pelos relatos de outros *a posteriori* – e maior meu questionamento por minhas origens.

Meus avós paternos cruzaram o oceano com os nove filhos para tentar a sorte aqui, vindos de Linares, província de Jaén, Andaluzia, sul da Espanha, onde meu avô Juan Calles Perales trabalhava como empregado numa propriedade em que se criavam cavalos andaluzes. No Bexiga, moraram na Rua São Vicente e na Rua João Passalaqua. Em casa, falava-se espanhol. Os filhos mais velhos eram praticamente iletrados, pois não chegaram a frequentar a escola nem na Espanha nem no Brasil. Os homens trabalharam em ofícios, como lustradores de móveis, carpinteiros ou barbeiros. Muito pobres, todos tiveram que trabalhar, até porque meu avô falecera em 1934, vítima das consequências de uma apendicite, quando meu pai tinha onze anos. Grande parte dos relatos de meu pai recaía sobre suas peripécias de infância, o quanto era mimado pela mãe, Francisca Calvo, falecida em 1965. Caçula de nove filhos, meu pai adorava andar

descalço pelas ruas do bairro, ou pelas galerias do que seria a futura Avenida 9 de Julho. Apesar de muito bom nos cálculos em aritmética, mal finalizou o 3º ano, no *Grupo Escolar Maria José*, único da região, localizado na Rua Manoel Dutra com a Rua Rui Barbosa. Meu pai acabou sendo compulsoriamente iniciado no ofício de barbeiro aos nove anos de idade, seguido pelo de lustrador de móveis e marceneiro, que exerceu quase até o final da vida.

O lado materno correspondia ao perfil dos habitantes do bairro. Oriundos do sul da Itália, meus avós e os demais parentes – bisavós, tios, primos – estabeleceram-se no vasto terreno que, originalmente, ia da Rua Rui Barbosa à Rua 13 de Maio, em frente à Igreja da Achiropita. No local, havia horta, pomar e um casarão – que existiu até 2010 – e abrigou a grande, alegre e ruidosa família Pescuma. Meus avós tiveram dezesseis filhos, dos quais seis não sobreviveram. Em 1932, ao dar à luz, minha avó, Lucia Stigliani Pescuma, morreu deixando meu avô com dez filhos, sendo o recém-nascido portador de paralisia cerebral em decorrência de problemas do parto. Minha mãe tinha, então, quatro anos. Meu avô, Giuseppe Pescuma, se casou novamente, três anos depois, com uma imigrante italiana com quem não teve filhos e que, infelizmente para toda a família, não deixou boas lembranças. Todos nascidos no Brasil, bilíngues, meus tios e minha mãe foram à escola e concluíram o Ensino Primário, também no *Maria José*. Os homens também aprenderam ofícios, tornando-se alfaiates, ou lustradores de móveis. As mulheres se dedicaram a afazeres domésticos, e, tendo ficado órfãs de mãe muito cedo, trabalharam também como costureiras, em casa ou em oficinas.

No que se refere à leitura e escrita, a despeito da reduzida escolaridade de meus pais, dois fatores foram importantes na minha infância. Desde muito pequena, ainda não alfabetizada, eu tinha verdadeiro fascínio pelo jornal que meu pai lia diariamente e que eu mal conseguia manusear. Mais tarde, eu constataria que a leitura lhe permitia expressar-se muito bem sobre qualquer assunto. Muito bom em cálculos e no planejamento de móveis e ambientes, nas obras de construção civil, frequentemente, engenheiros e arquitetos vinham trocar ideias com ele, tido como um “prático”. A casa onde morou por quase toda a vida e onde minha mãe mora até hoje foi toda projetada por ele tijolo por tijolo. Ele praticamente a construiu sozinho, incluindo a parte elétrica e o encanamento. Corinthiano roxo – legado que nos foi transmitido – meu pai aprendera

também a falar italiano em sua convivência no Bexiga. Muito perspicaz, extremamente irônico, meio antissocial, de uma franqueza na maioria das vezes constrangedora, a quem eu sempre admirei muito. Meu pai lia jornais diariamente. Como minha mãe, apreciava livros de teor religioso, que variaram ao longo da vida, de acordo com a filosofia da vez. Até hoje, aos oitenta e quatro anos, minha mãe lê cotidianamente livros desse tipo. Sempre admiramos a letrinha tão bem cuidada nas receitas culinárias e nos bilhetes que D. Olga Pescuma Calles nos escreve.

Embora tivessem tido poucas oportunidades de escolarização, meus pais se preocuparam com a formação dos três filhos, não nos deixando faltar o essencial para o estudo. Eu era a mais velha, de 1954, meu irmão de 1957, e a temporã de 1963. Mesmo com muitas dificuldades financeiras, preferiram nos matricular em escola particular para fazermos o Ensino Primário. Dessa maneira, em 1961, aos sete anos, comecei a frequentar o *Instituto Divina Pastora*, mas não me adaptei àquele sistema ritualístico, rígido e conservador. Eu não sabia de cor todas aquelas enormes orações que não faziam o menor sentido para mim, sendo discriminada pelas freiras. Muito tímida e arredia, numa manhã chuvosa, eu necessitava desesperadamente ir ao banheiro. Não sendo autorizada, acabei molhando a sala e dando um vexame inesquecível. Depois da humilhação – como a ideia de retornar àquela instituição a mim se configurava como inimaginável – meus pais procuraram uma alternativa ao grupo escolar, que temiam, sobretudo, pela maior quantidade e diversidade de alunos.

Poucos dias passados àquele incidente na escola de freiras que tanto desassossego me causara, passei a estudar em outra escola particular, porém laica, pequena, cuja mensalidade era mais adequada às posses da minha modesta família e cujas donas eram professoras respectivamente do 3º e do 4º ano. Nessa escola, *Externato Arnaldo Barreto*, na Rua Néelson Fernandes, Cidade Vargas, terminei o Ensino Primário. Desde então, descobri o quanto gostava de ler e cuidava muito bem dos meus livros didáticos, os únicos disponíveis para meu deleite literário. Estudiosa, eu recebia medalhas a cada final do ano, mas, para compensar limitações com o raciocínio lógico e aritmética, era necessário ser muito persistente!

Posso dizer que, apesar da dificuldade financeira, para aquisição de material escolar, acesso a lazer e cultura, sempre houve empenho de meus pais a que eu



estudasse. Nunca precisaram, entretanto, chamar minha atenção para eu fazer tarefas ou me preparar para provas. Ao contrário dos meus irmãos, eu era muito responsável e mantive esse padrão praticamente por toda a vida escolar. Tal esforço individual tornou viável a aprovação no disputado exame de ingresso em escola pública para o Segundo Grau, até porque meus pais não poderiam arcar com os custos de um colégio particular de bom nível. Na verdade, o ensino numa escola pública não era considerado de qualidade inferior àquela época. Ao contrário, havia escolas excelentes. Estar inserida na Rede Pública demandaria, no entanto, que eu me adaptasse a um ambiente escolar muito mais desprotegido de acordo com as expectativas de meus pais para sua primeira filha. Estavam ausentes os anteriores cuidados de que eu dispunha no *Arnaldo Barreto*, no que se referia a diversos aspectos, sobretudo dimensões, funcionamento e estrutura da instituição, número muito maior de alunos praticamente todos desconhecidos. Ingressei no *E. E. Dr. Carlos Augusto de Freitas Villalva Jr.*, na Av. Eng. Armando de Arruda Pereira, nº 506, Jabaquara. Nessa mesma escola, que frequentei de 1966 a 1971, cursei o Segundo Grau, voltado a Ciências Humanas, época em que se tornou mais evidente meu pouquíssimo interesse pelas áreas de exatas e biológicas.

No *Villalva*, muito me influenciou na escolha profissional a postura da Prof<sup>a</sup> Maria Célia Pereira Leite, de Língua Portuguesa, graduada em Letras Clássicas na USP. Graças a ela, desenvolvi o gosto por literatura, artes e gramática. Líamos duas obras literárias por bimestre, tínhamos excelentes aulas de literatura com suporte em Massaud Moisés<sup>1</sup> e Alfredo Bosi<sup>2</sup>, complementados por Moreira Léllis<sup>3</sup>, com literatura, textos, poemas, gramática e gramática histórica. Além disso, íamos frequentemente ao teatro com a professora, em geral tendo ocorrido a contextualização da peça teatral à matéria abordada em sala de aula. Aprendi muito com a Prof<sup>a</sup> Maria Célia, com quem também estagiei para a Licenciatura. Elegante, competente, desempenhou um papel marcante, sobretudo no início da minha carreira. Eu apreciava sobremaneira o rigor com que ela nos tratava em todos os sentidos, a ponto de pretender reproduzir seus passos e por muitos anos ser extremamente inflexível com meus próprios alunos. Entretanto, o passar dos anos me mostrou que conhecimento, cultura, disciplina não são suficientes para

---

<sup>1</sup> MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1970.

<sup>2</sup> BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

<sup>3</sup> LÉLLIS, Raul Moreira. **Português no colégio**. 12ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ensinar e fazer com que os alunos aprendam. Mais do que isso, não é o bastante para conseguir cativar jovens com outros interesses que não os pretendidos pelo professor, pelo currículo, pelo sistema escolar. É preciso maleabilidade para dar conta de alunos que, pelos mais variados motivos, não prestam atenção ao professor, por respeito, obediência, conformismo, inércia, temor ou quase em devoção, como eu e muitos da minha turma lá nos idos da década de 70.

Minha vida escolar realmente não foi marcada por encrencas. Ao contrário, mesmo nas aulas muito entediantes, muitas vezes eu ficava em silêncio total, fingindo estar atenta. A imagem de um professor à frente de uma sala de aula, não conseguindo adesão dos alunos incomodava visceralmente à jovem que já pensava em seguir esse caminho. Na verdade, na minha casa, eu já havia iniciado a experiência de ensinar a alunos particulares com dificuldades em Inglês. Isto porque, muito cedo, anteriormente à escola, mergulhei como autodidata nesse idioma, pois desejava ardentemente entender o que cantavam os Beatles. E, a partir dos quinze anos, com bolsa de estudo, ingressei na *União Cultural Brasil-Estados Unidos*, onde permaneci fazendo cursos até 1976. Por conta dessas aulas particulares, orgulhoso, meu pai mandou confeccionar uma placa: “LECIONA-SE PORTUGUÊS E INGLÊS”. O desvio gramatical era terrível, mas o entusiasmo dele era tanto! Até hoje, prossigo com alunos particulares, e guardo a placa como recordação.

Trabalhar como professora vinha ao encontro também do desejo de me casar, ter filhos, exercendo uma profissão que supostamente me permitiria conciliar todos os papéis. Desde os quinze anos, eu mantinha um namoro *sério* com um descendente de japoneses, nove anos mais velho, que me incentivava muito ao estudo e ao magistério, com quem me casei em 1974, no final do 2º ano da graduação. O encorajamento vinha de todo um contexto social que previa, mais ainda naquela época, a docência como carreira ideal à mulher, preferencialmente àquela que também seria esposa e mãe.

Outro aspecto refere-se à condição do professor à época. Meus professores na escola pública, na sua maioria, eram efetivos, com boa formação universitária, vestiam-se, apresentavam-se e expressavam-se muito bem. Ser professor não representava necessariamente, como diria McCourt (2006), “estar no fundo do poço das profissões”. Significava ascensão social para a esforçada filha de operário o qual não concluíra

seguir o Ensino Primário. Por outro lado, a docência a mim se configurava como possibilitadora de crescimento pessoal e constituição de uma carreira. Naquele momento, eu não me dava conta de tudo o que envolvia exercer a atividade docente, todo o desgaste físico, moral, bem como a complexidade de corresponder ao que se espera de um bom professor.

A representação positiva da carreira docente se consolidou, no momento que antecedia à opção para os exames vestibulares, pelos professores do cursinho preparatório no *Equipe Vestibulares*, na Rua Caio Prado, nº 232, no antigo *Colégio Des Oiseaux*, que cursei paralelamente ao 3º ano do Segundo Grau. Excelentes, em sua maioria da USP, alguns oriundos de famílias abastadas, outros ex-presos políticos, incorporavam uma espécie de aura quase sagrada. Com eles pude ter uma visão da realidade política e social do país apesar da repressão da ditadura militar. Além disso, nas aulas de gramática do Prof. José Luís Beraldo, estavam implícitos princípios da Linguística e da Gramática Descritiva, que eu só descobriria verdadeiramente muitos e muitos anos depois de concluída minha graduação em Letras. A forma reflexiva com que se abordava a sintaxe nas aulas e apostilas do *Equipe* se revelou útil por toda a minha carreira como professora.

Sem dúvida, ter frequentado o *Equipe* fortaleceu minha convicção de que realmente deveria cursar Letras e contribuiu muito para minha aprovação no vestibular da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Apesar da imaturidade e inexperiência, pude aproveitar e desfrutar enormemente o fato de cursar a USP de 1972 a 1976. Durante a graduação, em Português e Inglês, participei do processo de elaboração, coleta, revisão e datilografia de material, orientado pela Profª Drª Martha Steinberg, de Fonologia em Língua Inglesa, que resultou num encarte: *Collection of pronunciation exercises – The minimal pairs on the main difficulties Brazilian students face on learning English*<sup>4</sup>. Eu me interessava também por Fonética em Língua Inglesa, ministrada pela Profª Maria do Amparo Barbosa. Creio que eu teria tentado me especializar, provavelmente numa dessas duas áreas, não houvesse eu

---

<sup>4</sup> “Coleção de exercícios de pronúncia: os pares mínimos sobre as principais dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros ao aprender Inglês”

desejado ao mesmo tempo ter um filho. No último ano da graduação, já grávida, comecei lecionar Inglês nas *Escolas Fisk*.

Em março de 1977, nasceu minha primeira filha, Aline. Um ano e três meses depois, em julho de 1978, nasceu meu segundo filho, Douglas. Aos sete meses, ele foi diagnosticado como portador de paralisia cerebral, vindo mais recentemente, há cerca de quinze anos, receber a apropriada diagnose, sendo enquadrado no espectro da síndrome do autismo, ou *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento* (TID).

Em 1979, fui aprovada em concurso público e ingressei como professora efetiva em Inglês na rede estadual, na *E. E. Dr. Angelo Mendes de Almeida*. Por muitos anos, dei preferência por lecionar no período noturno, tanto pelo adicional na remuneração, como por dispor de outro período para trabalhar na rede particular e para cuidar das questões familiares também. Percebi de imediato que, muito diverso daquele preconizado nas aulas de Prática de Ensino na Licenciatura da FE-USP, meu público-alvo era de alunos carentes, que, na maioria, trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, tinham muito pouco interesse por aprender uma língua estrangeira e grande dificuldade para tanto. Acabei colocando em ação outros métodos, que faziam frente também à não existência de material didático, ou de possibilidade de reprodução de textos, exercícios e quaisquer outras atividades. Começou nesse período minha formação pedagógica pela experiência.

Por outro lado, muito jovem ainda, manter a disciplina em sala de aula quase a qualquer preço já se configurava como um dos pontos fundamentais da minha prática docente. Logo percebi que aquilo seria o aspecto mais complexo da sala de aula. No entanto, conseguir reprimir a impetuosidade daqueles adolescentes e jovens adultos, e, quem sabe, ser bem aceita. Acabei montando uma representação de uma professora muito rigorosa (horários, regras, entrega de trabalhos, entradas e saídas), que, ano após ano, sempre na mesma escola, passou a ser temida, respeitada e até apreciada por alguns. Contudo, apesar de casos embaraçosos de alunos convidados a se retirar da sala, algumas ameaças de agressão física e hostilidades diversas, foram muitos anos em que eu me sentia muito bem com aqueles jovens nada promissores em termos acadêmicos.

Em 1982, comecei a lecionar no *Colégio Marista Arquidiocesano*, na Rua Domingos de Moraes, nº 2565, Vila Mariana. Logo no início, com as turmas do Segundo Grau, vivenciei experiências terríveis para conseguir mostrar aos coordenadores que a jovem professora de Inglês conseguiria dar conta daqueles alunos que faziam de tudo para provar justamente o contrário. Depois acabei me adaptando às dezenas de rituais do colégio, os quais também possibilitavam segurança a uma principiante. Foi um período muito bom em termos profissionais. Sempre me senti confortável em escolas organizadas, adeptas a regras e normas, pois, em princípio, não apenas eu as seguiria, mas todos, incluindo os alunos. Guardo boas lembranças também dos meus colegas do *Arqui*, com alguns dos quais tenho contato até hoje. Mesmo os gestores me pareciam mais amenos no trato na época em que eu lá trabalhei. Minha filha estudou no *Arqui* até concluir a 8ª série, sem alimentar a mesma impressão favorável sobre a escola, pelo desconforto de ter sido aluna e filha da professora de Inglês.

Em 1987, fui forçada a pedir afastamento por dois anos e, infelizmente, por diversas razões de ordem não profissional, não pude mais voltar a lecionar naquela escola. Por muitos anos após meu desligamento, tanto os coordenadores, quanto os professores continuaram me indicando para aulas particulares a alunos de baixo rendimento. Acabei criando vasto público de alunos que se recuperavam de suas dificuldades nas duas disciplinas em que leciono. Todo esse processo me permitiu desenvolver métodos de ensino, material didático de apoio, além de uma enorme facilidade para lidar com as especificidades de tal público e com as suas dificuldades e a possibilidade de auferir ganhos extras e maiores. Em retrospecto, percebo como pude desenvolver técnicas por meio da experiência, isto é, aprender a ensinar, ensinando!

Nos dois universos escolares, e até mesmo nas aulas particulares, minha postura sempre foi a de exigir e dar respeito, colocar e seguir regras. Nunca consegui me dirigir aos alunos sem que houvesse silêncio, de modo que me ouvissem e fossem ouvidos. Sempre acreditei num princípio básico: para aprender algo, é necessário estar atento. Havia certos códigos para lembrar os alunos desse aspecto fundamental, geralmente acatado pela maioria. Isto demandava grande desgaste, pois eu exigia de mim muito mais do que dos alunos. Mas ser professora me agradava.

Em 1989, chegou ao fim meu casamento. Após um tumultuado processo de divórcio, meus filhos e eu fomos morar num pequeno apartamento alugado. Quatro anos depois, consegui comprar o apartamento em que moro até hoje. Com apoio dos meus pais e de minha filha Aline, aos doze anos, auxiliando nos cuidados com o irmão de onze anos, prosseguíamos nossas caminhadas. Intensificaram-se algumas dificuldades, uma vez que meu filho necessitava de cuidados e supervisão constantes, aliás como até hoje. Apesar das dificuldades, esse processo valeu muito a pena. Significou um renascimento, que imprimiu um dinamismo à minha vida pessoal e profissional. Eu desejava ampliar meus conhecimentos, mas parecia quase impossível retornar à vida acadêmica.

Prosegui na mesma escola pública e, paralelamente, lecionei Português e Inglês em outras escolas particulares, como: *Assunção, Dante Alighieri e Palmares*, além de prosseguir com aulas particulares. Em 1995, aos quarenta e um anos, dezoito anos após o término da graduação (no mesmo ano em que minha filha faria o exame vestibular), voltei à FFLCH-USP, inicialmente como aluna-especial, cursando quatro disciplinas, entre as quais destaco duas com o Prof. Dr. Davi Arrigucci, outra com o Prof. Dr. Alcides Villaça. Ressalto, nessa fase de reinício de atividades acadêmicas na USP, o apoio recebido pelo Prof. Dr. João Roberto Gomes de Faria, da FFLCH-USP, professor, pesquisador e analista do teatro brasileiro, que fez parte da banca de qualificação e de defesa do meu mestrado. Tenho esse apoio recebido como exemplo do papel de um professor em qualquer época de nossas vidas. Nesse caso, foi um estímulo para a retomada dos estudos.

Em 1996, tornei-me aluna regular no Mestrado, pelo *Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia de Arruda Campos, a quem prezo muitíssimo. Em 8 de agosto de 2001, apresentei à banca a tese **O tratamento do tempo e as implicações temático-estruturais em A moratória e Rastro atrás de Jorge Andrade**<sup>5</sup>. Nessa pesquisa, já pude lidar com memória, individual familiar e coletiva, numa obra apresentando elementos autorreferenciados transmutados em dramaturgia. Toda a obra de Jorge Andrade, sobretudo o romance

---

<sup>5</sup> CALLES, Diva C. **O tratamento do tempo e as implicações temático-estruturais em A moratória e Rastro atrás de Jorge Andrade**. Dissertação (Mestrado). FFCLH-USP, 2001.

**Labirinto**<sup>6</sup>, traz profundas marcas autobiográficas (ANDRADE, 1978). Misto de autobiografia, ficção e reportagens para a revista *Realidade*, essa obra é uma verdadeira busca de si mesmo nos meandros da memória, aliados a acontecimentos históricos e eventos fictícios.

A partir de 1998, comecei outra fase de aprendizado didático, passando também a lecionar Português Língua Estrangeira em empresas. Produzi materiais didáticos na área e, em coautoria, livro didático voltado a hispano-falantes, da série **Bem-Vindo!**<sup>7</sup>. Nessa época, também trabalhei na *SBS - Special Book Services* como revisora de textos e materiais didáticos em português, analista de materiais didáticos e assistente da gerência editorial.

Concluído o Mestrado, recomecei a frequentar cursos como aluna-especial na FFLHC-USP, procurando viabilizar projeto de Doutorado, tentando aliar o acadêmico ao profissional, nessa fase primordialmente como professora e produtora de materiais de Português Língua Estrangeira. Contudo, não encontrei terreno favorável para desenvolver quaisquer pesquisas nesse âmbito.

Em setembro de 2002 comecei a lecionar no curso de Letras e em cursos da área da saúde do *Centro Universitário São Camilo*, experiência altamente gratificante em termos de realização pessoal e profissional. No final de 2005, tal como outros colegas, fui demitida, pois o curso de Letras estava sendo extinto numa instituição em que o forte é a área da saúde. Embora a causa fosse atribuída a uma questão administrativa, demorei muito a assimilar a perda de um trabalho prazeroso, a que eu me dedicava genuinamente. Havia problemas com referência a muitos dos colegas de trabalho, muito mais preocupados em inflar seus egos e rechaçar eventuais forças opositoras. Além disso, trabalhando com Língua Portuguesa, em diversas turmas e semestres letivos, eu precisava me preparar para lecionar disciplinas variadas: Morfologia, Fonética, Sintaxe, Literatura Brasileira, Técnicas de Redação, entre outras. Se, por um lado, isso me fez estudar como uma insana, por outro também me levou, mais uma vez, a desenvolver outras tantas aptidões docentes. Vejo também como outro

---

<sup>6</sup> ANDRADE, Jorge. **Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

<sup>7</sup> CALLES, FLORISSI, PONCE. **Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação** – Português para Estrangeiros. São Paulo: SBS Editora, 2001. Reeditado e reimpresso, agora na 6ª edição.

fator de crescimento profissional, no período em que lecionei na São Camilo, a trabalhosa e não remunerada tarefa de orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que permitiam – senão o ideal – pelo menos um contato mais próximo com o aluno. Além disso, no geral, as dificuldades dessa fase eram superadas pela satisfação de estar realizando algo significativo, sendo mais bem remunerada (embora ainda aquém do justo e ideal) e valorizada, sobretudo pela maioria dos alunos, aspecto essencial à profissão docente.

No segundo semestre de 2002, iniciei minha primeira tentativa de Doutorado, também pela FFLCH-USP, tendo sido aceita pelo *Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas*. Pela Análise do Discurso de linha francesa, eu pretendia examinar o *ethos* discursivo feminino em peças publicitárias em revistas impressas. Embora todos os cursos realizados como aluna-especial tivessem sido muito produtivos, inclusive no que se refere à minha atividade docente na *São Camilo*, na realidade, houve pouco tempo hábil para que eu desenvolvesse referencial teórico suficiente nos estudos do discurso para deslindar o tema de forma eficaz. Até mesmo para não invadir o campo de outras linhas de Análise do Discurso, tarefa inglória para uma simples mortal! Em fevereiro de 2007, fui oficialmente desligada do programa de pós-graduação da FFLCH-USP.

Além disso, ao longo do ano de 2005, houve sérios problemas de saúde, internações hospitalares, cirurgias, minhas e do meu filho. Durante todo ao ano de 2006, estivemos às voltas com a doença de meu pai, que faleceu em 21 de outubro. Perdi um grande colaborador, que sempre me apoiou em tudo. Um grande amigo que faz e sempre fará muita falta.

Muito embora meu trabalho como professora na escola pública por muito tempo apresentasse aspectos de gratificação pessoal, obviamente não considerando a questão salarial, no período em que eu procurava dar continuidade ao Doutorado na FFLCH-USP, simultaneamente ao trabalho na universidade, com problemas de saúde, internações e cirurgias, necessitei recorrer ao afastamento sem remuneração mas sem prejuízo do tempo de serviço. Ao retornar à escola, nada estava como antes. Eu havia mudado muito por todas as experiências vivenciadas, pessoais, acadêmicas, profissionais, entre elas a perda do meu pai. Não me conheciam mais na escola e os alunos haviam mudado muito também. Disso resultou que precisei começar a tirar



licenças médicas com problemas sérios de saúde: fibromialgia, depressão, alguns sintomas de pânico, provavelmente sintomas da síndrome de *burnout*. Como professora, eu continuava precisando do silêncio, respeito e atenção dos alunos, pelo menos em determinados momentos da aula. No entanto, os interesses dos alunos eram outros. Atitudes muito hostis, agressivas às quais eu acabava por replicar com afronta ou indiferença. O choque foi muito brutal. Numa determinada noite, num dos corredores, ouviu-se um tiro e acabei indo para baixo da mesa na frente da sala. Vários episódios desconcertantes seguiram-se a esse. A escola, que nunca fora um modelo, com sucessivas mudanças de diretores, coordenadores e professores, tornava-se cada vez mais precária, tal qual minha saúde. Após várias licenças médicas e uma sensação de frustração imensa, atualmente estou readaptada, aguardando conclusão de tempo para poder me aposentar. Na mesma situação, com problemas de saúde e afastadas da sala de aula, estão mais cinco professoras readaptadas.

No primeiro semestre de 2007, comecei a lecionar Português numa escola americana, internacional e bilíngue, frequentada por alunos, estrangeiros e brasileiros, de classe média alta, na Chácara Flora, bairro nobre de São Paulo. Não era a minha pretensão trabalhar com alunos do ensino fundamental; na verdade eu tencionava continuar lecionando no ensino superior, mas as condições de trabalho, benefícios e o salário eram excelentes. Nessa escola com cerca de setecentos alunos de vinte nacionalidades, a língua oficial é o inglês, com exceção para o currículo em português. Segue-se o calendário americano, isto é, o ano letivo tem início em agosto e se fecha em junho do ano seguinte. A grade de aulas se enquadra num horário fixo, das 8 às 15 h 10, com intervalo para lanche das 9 h 40 às 10 h, e almoço das 12 h 35 às 13 h 25. Todas as segundas-feiras, havia reunião geral das 16 h às 17 h. Cada professor tinha de quatro a cinco aulas por dia – chamadas de “períodos” – e, nas aulas supostamente vagas, exercia uma infinidade de afazeres para dar conta das inúmeras tarefas a serem cumpridas, entre elas, a leitura de *e-mails* com comunicados internos, solicitações invariavelmente urgentes, entre outros. Entre as atribuições de um professor, estava a de tomar conta dos alunos algumas vezes na semana em horários que não sejam os de aula, por exemplo, durante o intervalo do lanche, ou do almoço, em locais variados das amplas instalações da escola: corredores, pátios, refeitório, biblioteca etc. Alunos, professores e funcionários almoçavam em seu refeitório específico na própria escola. A comida

servida aos professores era extremamente saborosa e nada saudável, isto é, eram servidos quitutes salgados e doces que fazem qualquer mortal ganhar muitas calorias e quilos a mais, especialmente se for submetido a constante pressão e estresse.

A despeito de todas as condições ideais, como classes com poucos alunos, disponibilidade de amplos recursos didáticos, remuneração acima da média, enfrentei inúmeras dificuldades de adaptação à estrutura administrativa e pedagógica. Eu também parecia ser ideal à escola: fluente em inglês, experiente, doutoranda da USP. Contudo, descobri também minha incapacidade para gerir conflitos em sala de aula e dar conta de tudo o que se esperava de um professor naquele contexto norte-americano importado às terras brasileiras. Fui tomada de grande frustração, questionando meu desempenho. A relação com colegas de trabalho foi também decepcionante. Ser demitida ao final do semestre acabou sendo um grande alívio, já que não me enquadrei de modo algum ao sistema, sobretudo sem conseguir ser aceita e estabelecer um relacionamento satisfatório e amistoso com os alunos. Foi uma experiência marcante para o bem e para o mal.

Naquele primeiro semestre de 2007, numa resenha na revista *Carta Capital*<sup>8</sup>, tomei conhecimento de **Ei, professor**, obra escrita por um professor, no final de carreira, já sob um enfoque de quem reflete sobre tudo e sobre todos com o ponto de vista da atualização da escrita. Nela identifiquei uma série de questionamentos e angústias minhas com relação ao terreno minado da docência. Além disso, mostrou-se imenso o efeito catártico da leitura com referência a meus conflitos como professora, principalmente pelo recente fracasso na sofisticada escola da alta elite paulistana.

Por todo aquele semestre, tentei fazer tudo em conformidade com as inúmeras exigências e instruções recebidas. Por exemplo, adotando o “Lesson plan”, em que são seguidas técnicas prescritas no manual de como ser um professor eficiente<sup>9</sup>, ofertado ao professor recém-ingressante na escola. Tudo isso discutido, aprovado por vários coordenadores e registrado num “Curriculum mapping”, a que todos (superiores,

---

<sup>8</sup> Aulas Antitédio, Miguel Sanches Neto. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/2007/15/aulas-antitedio>>. Acesso: out.,12, 2008.

<sup>9</sup> WONG, Harry K. & WONG, Rosemary T. **The first days of school** – How to be an effective teacher. Singapore: Harry K. WONG Inc., 2001.

colegas e pais) tinham acesso. A vivência profissional naquela escola remetia à concepção de *gerencialismo*, que vem caracterizando o ensino, por meio de um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” e que “[...] desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p.557). A leitura de **Ei, professor** convergia para a minha própria tomada de consciência da realidade: por mais que o salário fosse atraente, eu não conseguiria suportar aquele esquema de trabalho e de cooptação com demandas infinitamente superiores à minha tolerância. A irônica narrativa de McCourt continha a essência da profissão docente, a solidão por mim tantas vezes vivenciada em salas de aula de várias escolas, bem como a experiência das recompensas simbólicas obtidas na docência.

No segundo semestre de 2007, fiz contato com professores da FE-USP, retomei a participação em congressos e simpósios. Incentivada pela minha filha, prestei vestibular e fui aprovada em Pedagogia na FE-USP. Em 2008, cursei seis disciplinas da graduação: *Didática I e II*, *História da Educação I e II* e *Sociologia I e II*. Tranquei matrícula ao final de 2008.

Também em 2007, participei do processo seletivo ao Doutorado na FE-USP e ingressei na linha de pesquisa *Linguagem e Educação*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Gretel María Eres Fernández. Assim, no primeiro semestre de 2008, cursei a disciplina *Concepções de Linguagem e Ensino*, ministrada pelo Prof. Dr. Emerson de Pietri. Ao final do semestre, fui informada de que, por questões administrativas, eu deveria procurar outro orientador para dar continuidade a meus estudos. Desde agosto de 2008, estou na linha de pesquisa *Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares*, sob a orientação do Prof. Dr. Jaime Cordeiro. Cursei então *Fontes para a história da educação: questões de pesquisa e de interpretação/o caso das fontes literárias*, com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dislane Zerbinatti. Sobretudo devido à dedicação e competência com que foi conduzido, nesse curso tive contato com vasta bibliografia de apoio sobre obras autorreferenciadas, fundamental para a definição das fontes iniciais para a constituição do tema da pesquisa. Abriu-se a perspectiva de examinar literatura e educação como práticas culturais, trazendo fontes literárias ao campo de investigação educacional.

Determinantes ainda foram textos de referências, obras, discussões relativos ao curso de Pedagogia na FE-USP, nas aulas dos professores Jaime Cordeiro, Denice Catani, Marília Sposito, Maria Ângela Borges Salvadori e Flávia Schilling. Além disso, é preciso também ressaltar a importância dos encontros quinzenais realizados com os orientandos e o Prof. Jaime Cordeiro, aos quais compareci desde o segundo semestre de 2008 até o final de 2010.

No retrospecto da minha atividade como professora, oficialmente iniciada em 1976, tanto de escolas particulares como da rede pública, sobressaem experiências traumatizantes e o caráter mais instável, penoso e, em alguns momentos, arriscado da profissão que tantos vestígios produziram. Parece-me que esse acaba sendo um dos traços das escritas autobiográficas de professores fazendo a retrospectiva de suas vidas profissionais e pessoais. No meu caso, a motivação maior para essa pesquisa sobre a profissão docente resulta de períodos de profundo desalento, seguidos de problemas de saúde. No entanto, tal como se revela em **Teacher man (Ei, professor)**, há igualmente algo de auspicioso e promissor da atividade docente, que nos leva inclusive a prosseguir pesquisando sobre a profissionalização e suas diversas facetas. Um desses elementos, indiscutivelmente, tem a ver com a valorização, senão social e pecuniária, ao menos aquela exercida pelos sujeitos de nossa atuação: os alunos que, ao longo dos anos, demonstram, das mais variadas maneiras, o apreço pelo que realizamos em sala de aula, pelo que foram levados a aprender dos conteúdos ministrados e da nossa própria postura. Tal consideração, mesmo que parcial, funciona como contrapartida à insatisfação, sobretudo no que se refere à desvalorização social e profissional, agravada, na rede pública, pelos baixíssimos vencimentos e pelas condições precárias de trabalho.

Nunca me autodenominei *educadora*<sup>10</sup>, termo cuja acepção me parece extrapolar o que seria, de fato, a docência. Não me refiro aqui a aspectos técnicos da palavra, mas sempre me considerei professora, no sentido de ter algo a ensinar, fruto do conhecimento adquirido pelo estudo, pesquisa e também pela experiência de vida e da sala de aula. Com Hargreaves (1998), considero ser professor um processo inconcluso,

---

<sup>10</sup> *Educador* = aquele que educa; *educar* = dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade; transmitir saber a; dar ensino a; instruir; fazer (o animal) obedecer; domesticar, domar; aclimar ('adaptar') (**Dicionário Eletrônico Houaiss**, 2009).

entre outros, pela necessidade de constante aprimoramento ao longo da carreira, pelas tarefas *inacabáveis*: há sempre algo mais a ser planejado, modificado ou elaborado. Trazendo Almeida (1986) à reflexão, minha postura nunca me foi a de uma abnegada missionária, condutora de uma empreitada divina, exercendo a docência com muito amor. Até porque a obtenção do capital cultural, por exemplo, aquisição de livros, participação em congressos, cursos, viagens etc., não depende apenas de capital simbólico. A par disso, para poder usufruir de qualidade de vida e de saúde, pressupõe-se que o docente disponha de algum tempo livre para atividades físicas, lazer e outros, os quais demandam salários compatíveis. Na tentativa de assegurar um padrão de vida ao menos razoável, muitas vezes, um professor se vê na contingência de se dedicar a outras ocupações e a se sobrecarregar com elas.

Embora renitente na defesa de salários dignos, reconheço a importância do capital simbólico que pode ser atingido pela profissão. Considero igualmente fundamental gostar daquilo que se faz. Acho improvável que alguém consiga sobreviver à atividade docente sem prezar o ofício. Acrescento que, tal como ocorreu na minha carreira, e como também transparecem em muitas narrativas de professores, o contato humano, levando a reflexão e aprendizado, a sensação de ser bem recebida e valorada superam outras dificuldades. Essa experiência pessoal, aliada às leituras realizadas nas disciplinas cursadas na FE-USP, suscitou também meu interesse por conhecer sistemas educacionais de outros países, algo que as narrativas ficcionais escritas por autores estrangeiros permitem realizar.

Desempenhou papel relevante a leitura de diversas obras autobiográficas, nacionais e estrangeiras para constituir o tema e definir as fontes da pesquisa. Trata-se de romances e peças teatrais escritos por professores, ou por autores na perspectiva de professores, que serviram de base à produção de filmes sobre o universo escolar, protagonizados ou girando em torno da figura do professor. Assim, para estabelecer a ponte entre o discurso literário, o cinematográfico e o educacional, tomei por base duas obras literárias americanas e duas francesas: **Blackboard jungle (Sementes da violência)**, de Evan Hunter; **Sale Prof! (Maldito Profe!)**, de Nicolas Revol; **Entre les murs (Entre os muros da escola)**, de François Bégaudeau; e **Teacher man (Ei, professor)**, de Frank McCourt, e de dois filmes cujos roteiros são baseados nas obras

literárias homônimas, a saber: **Entre les murs (Entre os muros da escola)**; e **Blackboard jungle (Sementes da violência)**, bem como de outras produções cinematográficas afins, em cotejo com narrativas literárias, examinando o que ambas as linguagens partilham na constituição do ser professor e de suas representações, bem como do discurso social circulante sobre essa temática.

Nessas produções literárias, em países, culturas e épocas distintas, os professores vivem dificuldades análogas quanto à sua essência. Guardadas algumas especificidades peculiares a cada obra, a despeito da diversidade de tempo e espaço em que ocorrem os relatos autobiográficos, muito embora mudem as representações sociais sobre esses profissionais, as percepções sobre o ensino e a instituição escolar, os professores vivenciam conflitos de natureza similar quanto ao desejo de serem competentes, estimados, democráticos, justos, bem como de desempenharem um papel relevante na vida de alunos e mesmo das comunidades em que esses estão inseridos.

Privilegiando, sobretudo, os mais negativos, ou melhor, os possibilitadores de conflito e tensão dramática, as narrativas trazem à baila aspectos como: mal-estar docente, desinteresse dos alunos, laxismo dos dirigentes, silenciamento e falta de cooperação de colegas de profissão, desmantelamento de expectativas profissionais e pessoais, entre outros. Destacam-se também as questões provenientes das desigualdades sociais subjacentes aos problemas enfrentados pelos professores nas escolas, como a violência, que demandam novas inter-relações no ambiente escolar. Todos esses elementos giram em torno de uma prática profissional peculiar, por referir-se a atividade intelectual, específica, pelo lidar diretamente com outros seres humanos, de forma também característica, ou seja, sob o olhar de toda a sociedade.

Tendo iniciado a pesquisa com **Teacher man**, procurei outras obras afins no tocante a conteúdo e temas. Não apenas pela conformidade de gênero, mas pelas dificuldades específicas enfrentadas por professoras, e, sobretudo, para me afastar do meu próprio envolvimento com o tema, optei por obras protagonizadas e narradas por professores homens. Acredito que todo o processo de pesquisa tenha se constituído também num ajuste de contas com algumas das minhas vivências profissionais docentes ainda não convenientemente assimiladas, pelo não estabelecimento de contratos de convivência e aprendizagem satisfatórios com determinados alunos em alguns dos

estabelecimentos em que atuei. Além disso, eu já havia me concentrado em representações femininas na pesquisa anterior, na FFLCH-USP, não concluída, sobre o *ethos* discursivo feminino em peças publicitárias em revistas impressas. Na pesquisa atual, preferi deixar essa reconciliação pessoal e profissional nas mãos de narradores-professores homens.

Vale dizer, como professora, com muitas das turmas com que trabalhei foi possível estabelecer um contrato de convivência, muito baseado na manutenção de disciplina em sala de aula. Ao longo de todos esses anos, lecionando para os mais variados públicos, com muitos alunos, pude firmar verdadeiros pactos de interação, tornando mais promissora a aprendizagem não apenas pelo meu conhecimento dos conteúdos, como também pelo vínculo emocional instaurado. Algumas frustrações da carreira se devem à ausência desse liame inevitável nessa atividade profissional. Além disso, não há como não relacionar a minha atuação docente com o que eu fui (e sou) como aluna. Como reflete Tardif, “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. Afinal, professores são imersos em seu espaço de trabalho por cerca de quase duas décadas antes de se iniciarem na atividade docente, e isso se manifesta por meio de “[...] toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo” (TARDIF, 2000, p.15). Desse modo, as minhas alegrias e inquietações, encontram eco nas dos professores protagonistas de obras literárias e fílmicas que, nessa pesquisa, entrelaçam a minha vida pessoal, acadêmica e profissional à de muitos outros professores tanto reais como literários e cinematográficos.

## INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, são analisadas as obras que lidam com a figura do professor nas diversas identidades que ele possa assumir e representar no ensino formal: **Blackboard jungle**<sup>11</sup> (**Sementes da violência**), de Evan Hunter; **Sale Prof!**<sup>12</sup> (**Maldito Profe!**<sup>13</sup>), de Nicolas Revol; **Entre les murs**<sup>14</sup> (**Entre os muros da escola**<sup>15</sup>), de François Bégaudeau; e **Teacher man**<sup>16</sup> (**Ei, professor**<sup>17</sup>), de Frank McCourt. Tenho também o propósito de explorar a interface literatura e cinema por meio da análise de dois filmes cujos roteiros são baseados nas obras literárias homônimas, a saber: **Entre les murs**<sup>18</sup> (**Entre os muros da escola**); e **Blackboard jungle**<sup>19</sup> (**Sementes da violência**), bem como de outras produções cinematográficas afins. Em cotejo com narrativas literárias, procuro refletir sobre o que ambas as linguagens partilham na constituição do ser professor e de suas representações, bem como das dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente.

Trata-se de textos enquadrados na categoria de literatura autorreferenciada, nos quais a realidade, como construção subjetiva, é contemplada a partir de diferentes lugares subjetivos, “[...] nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência” (VIÑAO FRAGO, p.337). No âmbito das produções literárias autorreferenciadas, incluem-se biografias, autobiografias, diários, memórias, cartas, relatos de experiência pessoal do próprio autor ou narrativas elaboradas sobre fatos reais.

---

<sup>11</sup> HUNTER, Evan. **Blackboard jungle** (1954). USA: Pocket Books, 2004.

<sup>12</sup> REVOL, Nicolas. **Sale prof!** Paris: Robert Laffont, 2000.

<sup>13</sup> REVOL, Nicolas. **Maldito profe!** (Trad. Joana Caspurro). Porto (Portugal): Campos das Letras, 2000.

<sup>14</sup> BÉGAUDEAU, François. **Entre les murs**. Paris: Gallimard, 2007.

<sup>15</sup> BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola** (Trad. Marina Ribeiro Leite). São Paulo: Martins Editora, 2009.

<sup>16</sup> MCCOURT, Frank. **Teacher man** (1999). USA, Simon & Schuster T, 2007.

<sup>17</sup> MCCOURT, Frank. **Ei, professor** (Trad. Rubens Figueiredo) (1999). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

<sup>18</sup> **Entre les murs (Entre os muros da escola) (The class)**. Roteiro: Laurent Cantet, Robin Campillo, Direção: Laurent Cantet, 2008.

<sup>19</sup> **Blackboard jungle (Sementes de violência)**. Roteiro: Evan Hunter, Richard Brooks, Direção: Richard Brooks, 1955.



As produções em questão se referem a momentos e contextos sociais e pedagógicos variados, autobiográficos ou fundamentados em casos reais. Trazem à tona olhares sobre a educação, bem como sobre os educadores, suas angústias e conflitos profissionais e pessoais, ideais, expectativas, o papel que deles se espera na sociedade, o papel que efetivamente realizam e podem realizar, bem como os discursos sobre questões envolvendo a complexa condição do ser professor<sup>20</sup>. Considerando-se textos literários e produção de livros como prática social, busco discutir o ser professor nessas narrativas e a partir delas.

Pretendo, assim, examinar estas produções no que compartilham sobre o ser professor, averiguando, nessas manifestações autobiográficas e cinematográficas correlatas, as representações e identidades resultantes. Tenciono apurar como esses sujeitos tematizam e vivenciam sua experiência de vida e de atuação profissional, e como o relatar algo constitutivo e estruturante da própria identidade redimensiona a realidade e adquire sentido para esses narradores.

Não há, até o momento, filmes correspondentes a **Teacher man (Ei, professor)** e **Sale Prof! (Maldito Profe!)**, obras com as quais se iniciou a presente pesquisa. No entanto, em **Angela's ashes**<sup>21</sup>, também de autoria de Frank McCourt, tanto no romance, como no filme homônimo, há o relato sobre a infância miserável e faminta dos filhos sobreviventes do casal McCourt, bem como as primeiras vivências escolares e literárias do jovem Frank, determinantes do que se revelaria, no futuro, o homem e o professor de acentuado sotaque irlandês. Portanto, na literatura e no cinema, ocorrem vínculos entre as obras de McCourt aqui referidas.

---

<sup>20</sup> Em gramática, gênero não se refere a homem e mulher, mas à marca “masculino” ou “feminino”. Assim, não é necessário desdobrar palavras tais como: “professor”, “autor”, “aluno” etc. (em “professor(a)”, “autor(a)”, “aluno(a)” etc.), para dar conta da ideia de sujeitos do sexo masculino ou feminino, nestas ou em outras áreas de atuação social humana. Há diversos casos em língua materna, nos quais o chamado masculino não passa de ausência de marca do feminino, ou de casos de derivação, não de flexão, entre outros, tal como aponta Sírio Possenti (2011), em “8 jeitos de entender o mundo no feminino”.

<sup>21</sup> MCCOURT, Frank. **Angela's Ashes**. A memoir of a childhood. London: Harper Perennial, 2005. **Angela's ashes (As cinzas de Ângela)**. Roteiro: Laura Jones, Alan Parker; direção: Alan Parker, 1999.

A par disso, **Teacher man**<sup>22</sup> presta-se a múltiplos paralelos com diversas produções literárias e filmográficas de teor aqui reportado, sobretudo pelo que deles difere com relação à postura professoral. Mesmo levando-se em conta o caráter profundamente irônico no qual se fundamenta o discurso literário da obra em pauta, o narrador-professor Frank McCourt não parece, por exemplo, pretender se revelar como um destemido herói das salas de aula, ou ainda *fazer a diferença* nas vidas de seus alunos. Ao contrário, o narrador, provocando o leitor pela ironia da narrativa, procura passar a perspectiva de um *outsider*, desprotegido, inseguro, com temores, carências (emocionais e materiais) muito similares às de seus alunos. A perspectiva não heroica ou estoica de Frank McCourt se configura, na verdade, como um contraponto discursivo, irônico, crítico, que não encontra paralelo sequer nas produções francesas, nas quais o cenário escolar, bem como as representações sobre a docência se mostram menos idealizadas, mais condizentes com a realidade local, tendo por protagonistas professores assumida e discursivamente menos infalíveis.

Já no caso de **Sale Prof!**, podem-se estabelecer ligações com várias obras cinematográficas, especialmente as também francesas, no que se refere à exclusão social, ao conflito de etnias, a juízos professorais, para mencionar apenas alguns elementos. Entre esses filmes, menciono, nesse ponto, os franceses **La journée de la jupe (O dia da saia – 2008)**; **Stella (2008)**; **Le plus beau métier du monde (Nosso professor é um herói – 1996)**; e os americanos **Up the down staircase (Descendo por onde se sobe – 1967)**; **Stand and deliver (O preço do desafio – 1988)**; **Freedom writers (Escritores da liberdade – 2007)**; **Dangerous minds (Mentes perigosas – 1995)** e **High school high (Uma escola muito doida – 1996)**, uma espécie de paródia desse tipo de *teacher movies*<sup>23</sup>, como o designa Mary Dalton (DALTON, 2007). Os professores protagonistas dessas narrativas lidam com alunos pertencentes a camadas socialmente rejeitadas, para os quais a escola funciona como um mecanismo de controle

---

<sup>22</sup> Optei por adotar o título original da obra literária e cinematográfica nas citações e referências, até porque, muitas vezes, a tradução, pelo apelo comercial ou por impasses entre a correspondência de significado de uma língua para a outra, foge ao sentido original. Algumas vezes, a obra não está disponível no mercado brasileiro tampouco.

<sup>23</sup> De acordo com Dalton, tais produções se estabelecem por meio de convenções como uma categoria específica, ou um gênero de filmes sobre professores (*genre of teacher movies*) (DALTON, 2007, p.16). < [http://books.google.com/books?id=ycV9Ie04tV4C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q=teacher%20movies&f=false](http://books.google.com/books?id=ycV9Ie04tV4C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q=teacher%20movies&f=false)>. Acesso: nov., 20, 2011.

social. A percepção, em algumas obras, é a de que a incumbência para conter a violência, parte integrante do cotidiano, passou da família ou da polícia para os profissionais professores.

A par disso, acredito ser produtivo estabelecer correlações com outras obras cinematográficas que guardam similaridades e contrapontos com a ficção literária objeto e fonte desse estudo. Por exemplo, no romance **To Sir, with love**<sup>24</sup> (**Ao mestre com carinho**), de Edward Ricardo Braithwaite, de 1959, engenheiro de formação e oriundo de uma família abastada, Mark Thackeray enfrenta preconceito por ser negro e não consegue emprego. Para sobreviver, resolve lecionar numa escola em Londres, no bairro operário de *East End*, a alunos brancos, desinteressados, indisciplinados, agressivos, pertencentes a camadas pobres e marginalizadas, que pretendem levar o novo professor a desistir das aulas, tal como seus antecessores. O jovem professor enfrenta condições adversas e as supera todas, lançando mão de seu carisma, sua cultura, bem como de sua força física. Na versão cinematográfica<sup>25</sup>, de 1967, Sidney Poitier desempenha o papel do professor Thackeray. Esse mesmo ator, Sidney Poitier, no filme **Blackboard jungle** (**Sementes de violência**), ainda bem jovem, havia desempenhado o papel do aluno difícil Gregory W. Miller, que causa problemas ao professor Rick Didier, interpretado por Glenn Ford.

O fato é que temos, tanto na produção literária quanto na filmográfica, diversos pontos em comum com outras tantas criações girando em torno do ser professor. Nas quatro obras em análise, McCourt fez um curso específico de formação de professores, por ele evocado como insuficiente para dar conta de tudo o que se apresentaria ao professor em sala de aula. François Marin também se formou professor e lecionou língua materna. Contudo, Rick Didier, em **Blackboard jungle**, é ex-marinheiro, veterano de guerra, e Nicolas Revol, em **Sale Prof!**, é arquiteto. Em outras narrativas literárias e cinematográficas, repete-se esse padrão, ou seja, numa fase de sua vida, anterior ao ser professor, a pessoa almeja outra carreira profissional que não a docência, como em **To Sir with love**, em que Thackeray, engenheiro de formação, passa a trabalhar como professor. Igualmente, em **Dangerous minds**, antes de obter sua habilitação para o

---

<sup>24</sup> BRAITHWAITE, Edward Ricardo. **To Sir, with love** (1959). UK: Vintage Books, 2005.

<sup>25</sup> **To Sir, with love** (**Ao mestre com carinho**). Roteiro e direção: James Clavell, 1967.

ensino (*teaching certificate*), a ex-marinheira LouAnne Johnson é contratada como professora de Inglês num programa destinado a alunos problemáticos embora com possibilidades de aproveitamento satisfatório.

Esses professores lecionam em escolas cujos alunos são, em geral, desinteressados, agressivos, pertencentes a diferentes etnias e socialmente excluídos. Sobrevém nas obras aqui mencionadas o embate não apenas verbal, vindo à tona também a representação heroica do professor, que conquista respeito pelos méritos no embate corpo a corpo. Embora o enfoque glorioso se evidencie mais na postura de Thackeray e de Dadier do que na de Revol, que necessita se defender do ataque de um aluno que o tenta estrangular, a manifestação da força física no confronto também corporal compõe a representação dos três profissionais.

Em produções ficcionais girando sobre professores, analogias significativas sobre a capacidade de impressionar, causar impacto e impor autoridade e respeito pela habilidade física podem ser apreendidas em outras obras. Em **Dangerous minds (Mentes perigosas – 1995)**, ao realizar o antigo sonho de ser professora de Inglês, a oficial da marinha LouAnne Johnson precisa mostrar sua aptidão física advinda do treinamento e experiência adquiridos na carreira militar para começar a conquistar o respeito de seus alunos rebeldes. Em **Le plus beau métier du monde (Nosso professor é um herói – 1996)**, o professor de história Laurent Monier, para ficar perto dos filhos pequenos e da ex-esposa, vai lecionar na Argélia numa escola em que falta estrutura e em que imperam violência e racismo. Ele entra em conflito com um grupo de alunos marginais, os quais, decidido e teimoso, resolve enfrentar pela força bruta.

Dois outros filmes americanos apelam a estes componentes também. São praticamente filmes de ação que se passam num universo escolar extremamente violento e configuram a heroicidade fundamentada na coragem de enfrentar a própria morte. Em **The principal (Um diretor contra todos – 1987)**, Rick Latimer, professor promovido a diretor da *Brandel High School*, escola em que predominam delinquência, drogas e professores inertes pelo medo de agir, necessita recorrer à força física e à luta corporal para tentar fazer a escola funcionar. Em **One Eight Seven (187 – O código – 1997)**, o professor Trevor Garfield, transferido para uma escola de Los Angeles, após ser quase mortalmente esfaqueado por um estudante, em meio ao mesmo clima de violência da

escola anterior, para não sofrer nova tentativa de assassinato, acaba executando aquele que o ameaçava. Descoberto o homicídio, o professor é detido pela polícia.

Na presente pesquisa, como a proposta é a de considerar a cinematografia pela linguagem narrativa constituída a partir do que produzem de significados socioculturais, melhor dizendo, avaliar os filmes como textos culturais, criando sentidos culturais, nos quais se evidenciam aspectos sociais da docência, tanto a análise das quatro obras literárias que fundamentam essa pesquisa, como a correlação entre produções literárias e cinematográficas permitem estabelecer os seguintes objetivos:

- (1) Lidar com a constituição do ser professor nestas obras e a partir delas e com as representações sobre a docência;
- (2) Entrever múltiplos discursos e representações socialmente circulantes;
- (3) Averiguar pontos de similaridade e de confronto entre os discursos assumidos por estas linguagens e as concepções e paradigmas acadêmicos e científicos, e em que medida se influenciam mutuamente, num abrangente cruzamento entre teoria e prática, ficção e realidade;
- (4) Discutir questões alusivas às quatro obras literárias e às obras cinematográficas a partir de elementos comuns ao universo escolar, concernentes ao ser professor e ao exercício da docência.

As narrativas em análise abrangem um período temporal de cerca de sessenta anos, da década de 50 até a primeira década do século XXI. Questões inerentes à docência, no que se supõe ou se espera da atuação do professor – dentro e fora da sala de aula – tanto no que se refere à instituição a que este profissional está vinculado – alunos, pais de alunos, colegas de trabalho, superiores, autoridades educacionais – como à sociedade em geral, dão a conhecer determinadas dimensões emocionais e profissionais na docência. Preservadas as particularidades de cada obra, os professores alimentam expectativas que mantêm entre si um caráter muito semelhante, no que se refere à atuação profissional e ao papel que essa carreira desempenha em sua biografia. Tendo em vista as transformações ocorridas na profissão docente em decorrência da própria mudança do caráter da escola, no passado, destinada apenas a uma pequena parcela populacional de elite, e o fenômeno da democratização – ou demografização – do ensino e dos alunos atendidos pela escola (LANGOUËT, 2010), esse professor,

subvertendo sua identidade primitiva, e necessitando adaptar-se a novas demandas individuais e sociais, deixou de ser considerado como detentor do saber, centro de atenção e autoridade irrefutável. A partir de uma perspectiva global sobre a profissão docente, penso na viabilidade de examinar dimensões específicas de acordo com as diversas circunstâncias do processo educacional. Noutras palavras, o sujeito se constitui como professor em função de diferentes papéis sociais e pessoais assumidos num determinado tempo e espaço: o professor e os alunos; o professor e os pais de alunos; o professor e os superiores; o professor e a sociedade; o professor e o fracasso escolar; o professor e a violência na e à escola; o que o professor enxerga e espera de si mesmo, entre outros.

Notadamente a partir da década de 70, em função do avanço do discurso capitalista e do surgimento das novas tecnologias midiáticas, a atuação do professor é questionada dentro e fora do ambiente escolar. De agente de transmissão dos saberes escolares, o professor passa a ser visto mais como um intermediário e a ocupar o lugar de pesquisador, orientador, parceiro, cada vez mais pertencendo à categoria dos profissionais em constante reflexão sobre sua atividade, e, por esse motivo, a sensação da incompletude faz parte de seu cotidiano (HARGREAVES, 1998). Diante disso, para não sucumbir total ou parcialmente, impõem-se ao professor outras construções identitárias.

Para além da complexidade de adaptar-se aos incessantes deslocamentos identitários, esse professor vivencia inúmeras adversidades, condições de trabalho nem sempre as mais adequadas, remuneração insatisfatória, desvalorização social, além de inquietações pela constante pressão exercida por todos aos quais se expõe e que o avaliam continua e implacavelmente. Por outro lado, o professor procura se realizar profissionalmente, especialmente por conta das recompensas não materiais advindas da atuação docente, procurando cumprir sua empreitada com eficiência, justeza, coerência, deixando, de algum modo, alguma marca positiva em seus alunos, e até para seus superiores e para a comunidade (HARGREAVES, 1998). Esse suposto desapego material se revela uma estratégia para que o professor obtenha maior capital simbólico. Uma das contradições inerentes à profissão está exatamente em tal visão idealizada sobre a docência, de acordo com a qual a gratificação moral pelo exercício da profissão,

ou recompensa simbólica, confere sentido à atividade, numa dimensão puramente emocional (HARGREAVES, 1998). Tal abnegação, presente no discurso de muitos docentes, faz parte do *ethos* professoral, com vistas ao alcance de distinção social (PENNA, 2007).

Correlacionada a esse aspecto, outra hipótese de investigação refere-se ao estabelecimento de um eficaz pacto de interação com os alunos, os quais também passaram por mudanças profundas, não mais receptores passivos dos saberes da escola, mas contestadores da autoridade representada pelo professor e pela instituição escolar. Em geral, nas narrativas em exame, pertencentes a camadas sociais cujo acesso à educação e à cultura é diverso daquele anterior à massificação e universalização do ensino, tais alunos veem-se mais propensos a aderir ao processo educativo se esse fizer algum sentido para eles (CHARLOT, 2002 e 1997; LAHIRE, 1997, 2003 e 2008). Verifica-se, desse modo, que ao professor cabe superar contradições próprias de um sistema educacional dito incluyente, mas fundamentado numa estrutura não propícia a isso, como conteúdos curriculares inadequados.

Nas narrativas em exame, cada professor realizou práticas pedagógicas experimentais, obtendo, em maior ou menor grau, a adesão e aprendizado dos alunos, embora não em todos os casos conseguindo estabelecer um contrato de interação eficaz. Esse professor afastou-se de representações autocráticas, tornando-se cada vez mais acessível a formas de aprendizado não convencionais, mas que desencadeiam o interesse dos alunos. A aquisição de saberes vincula-se, dessa maneira, ao fato de o professor lograr bons resultados, administrando eficazmente conflitos, diferenças, potencialidades. Em estreita interdependência está como esse profissional enfrenta o fracasso escolar, uma vez que nem todos os alunos apresentam condições de aprender (CHARLOT, 1997). A par disso, esse professor estabelece na maneira como lida com os seus próprios limites de atuação, por não ser eficaz em todas as situações.

Esse professor se constitui ainda com relação às expectativas de famílias de camadas populares, muitas vezes pouco ou nada escolarizadas, ou de imigrantes, ou de outras etnias e culturas, em face da escola e das possibilidades educativas da instituição escolar para seus filhos. Tanto famílias quanto alunos oriundos dessas camadas detêm concepções sobre escola, saberes escolares e ensino ainda não naturalizadas, e que

demandam desse professor posturas e estratégias diversas daquelas voltadas ao outro público (CHARLOT, 2002 e 1997; LAHIRE, 1997, 2003 e 2008).

A aceitabilidade e o reconhecimento dos alunos, das famílias e da sociedade relaciona-se à representação da docência como dom, missão, sacerdócio, sacrifício (ALMEIDA, 1986), incorporada discursivamente por muitos professores, e que vem a conflitar com concepções sobre a atividade do professor como profissão (APPLE, 1991; ENGUITA, 1991; NÓVOA, 2007). Vinculada a esses aspectos, está a representação do professor que tem amor à profissão, e de que forma esse apreço constitui sua identidade. Alunos, famílias e a sociedade como um todo, em geral, apontam esse amor à docência como fundamental ao exercício da docência como um *bom* professor. Os próprios professores atribuem essa característica como relevante e, direta ou indiretamente, tentam se constituir dessa maneira. Nas narrativas em exame, cada docente terá uma postura em relação a isso, muitas vezes, mais discursiva que efetivamente incorporada à prática profissional.

A identidade professoral é contraditória também pelo aspecto da visibilidade social, referida insistentemente pelo narrador em **Teacher man**, mas não apenas. A despeito da formação acadêmica que o constitui como *intelectual*, a atividade em sala de aula não tem visibilidade social: o professor é um intelectual invisível, pois seu trabalho ocorre na sala de aula e não se perpetua, tal qual um ator num espetáculo teatral. O professor quer visibilidade, mas não necessita disso, pois ensina para ser dispensável.

Contudo, há um aspecto talvez ainda mais relevante que se manifesta na consecução do pacto entre professor e alunos. A hipótese aqui é a de que a interação entre ambas as partes possibilita maior interesse dos alunos e aprendizagem mais efetiva. Quem se dedica ao ensino quer ser aceito e reconhecido, de modo que sua atuação faça sentido. Fica também estabelecida a hipótese de que ser professor significa ser benquisto, pelos alunos sobretudo. Para além da valorização pecuniária e social, ser identificado como *bom*, ter o desempenho tributado como eficiente, são essenciais ao aprimoramento desse professor e, provavelmente, à sua permanência em sala de aula. A empatia entre professor e aluno, em geral, mostra-se favorecedora de maior interesse pelos conteúdos da disciplina ministrada por esse docente (CHARLOT, 1997 e 2002). São elementos que impulsionam o professor a prosseguir, a superar e contornar



adversidades e crises, e a encontrar meios de crescer, amadurecer e realizar-se na profissão (HAGREAVES, 1998)<sup>26</sup>.

Um dos maiores entraves ao trabalho do professor é o contato com o aluno, a partir do qual ocorre a adesão ao que se propõe, como manter disciplina em sala de aula para também propiciar uma atmosfera favorável ao aprendizado. Uma das mais extenuantes especificidades do trabalho docente, afeta diretamente o pacto a ser estabelecido com o aluno. Exercer autoridade moral sobre os jovens demanda esforços constantes, não é algo que se constrói num momento e assim permanece, como a prática docente real comprova e como as narrativas em questão o manifestam claramente. Também para manter a atmosfera de aprendizagem, o profissional docente necessita construir sua representação como autoridade, preferencialmente não pela coerção, mas baseando-a no respeito que é capaz de infundir. A autoridade “[...] está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal” (TARDIF, 2002, p.139).

Na interação professor e aluno, facilmente pode ser rompida a linha tênue entre ser odiado ou ser aceito e reconhecido, portanto apreciado, pelos jovens. É nessa situação instável, difícil de controlar e sustentar que o professor também se constitui. Em contrapartida, o pacto de aquiescência firmado entre as partes é um dos fatores de maior satisfação ao professor. De qualquer modo, o conjunto de interações personalizadas com os alunos, em que devem ser dosadas coerção, autoridade e persuasão, visando obter sua participação efetiva, baseia-se numa inter-relação tendente muito mais à atividade política ou social (TARDIF, 2002, p.140-1).

Há ainda uma perspectiva ética do trabalho docente, ligada ao desempenho eficaz do ofício, intrinsecamente atrelado à sua personalidade e às representações que o

---

<sup>26</sup> Muito embora Apple, Hypolito, Enguita, Ozga (In. **Dossiê**: interpretando o trabalho docente. Teoria & Educação. Nº 4, Porto Alegre (RS): Panorâmica Editora Ltda., 1991), entre outros, vejam nas tendências recentes exatamente o contrário da profissionalização, isto é, diversas formas de desqualificação e de proletarianização do ofício, na verdade, prefiro usar a forma *profissional docente* como equivalente a “aquele exerce a atividade de professor”. Isso também pela natureza específica, pela complexidade e ambiguidade que envolvem o processo de trabalho do professor, além da heterogeneidade da categoria como um todo. Hargreaves (1998) aprofunda a questão da profissionalização docente.

professor assume, tanto nas dimensões subjetivas do ensino como nas tensões e dilemas inerentes ao processo.

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando) (TARDIF, 2002, p.149).

Atendendo a objetivos ambíguos, heterogêneos, tendo por sua própria natureza um objeto humano, individual e social, complexo e capaz de oferecer resistência, o trabalho docente não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais. Numa relação multidimensional com o objeto de trabalho, o trabalhador docente precisa da colaboração do objeto, o qual ele não pode controlar totalmente e sobre o qual também atua. O produto de seu trabalho depende do trabalhador docente, é inatingível e imaterial, dificilmente pode ser medido ou separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho (TARDIF, 2002, p.125).

Conforme Tardif, ensinar é também um trabalho emocional, exercido com, sobre e para seres humanos, e que demanda engajamento afetivo (TARDIF, 2009, p.150). Por tratar-se de um relacionamento humano, há também dilemas na relação com os alunos, um deles remetendo à dimensão em face da percepção de diversas formas de violência, não apenas a violência simbólica, e não apenas no ambiente escolar. Nas narrativas em exame, são relatados diversos episódios de agressão verbal e física a professores e alunos. Discursos sociais tendem a considerar a violência como algo novo, apesar da ambiguidade do termo. Para tratar desse tema, convém trazer à reflexão Bernard Charlot (2002), em artigo tratando de uma nova realidade escolar na França, bem como às abordagens sociológicas sobre violência. Charlot ressalta que a violência corresponde a um fenômeno existente desde o século XIX, e que assume, na verdade, novas formas. Nos anos 50 ou 60, nos estabelecimentos profissionalizantes, também eram muito grosseiras as relações entre professores e alunos. Contudo, o fato novo vem a ser a transposição de limites em formas de violência, casos mais graves, perpetrados por sujeitos mais jovens, como: homicídios, estupros, agressões com armas, ataques e insultos a professores. De um lugar protegido e quase sagrado, a escola passou a espaço suscetível às agressões externas, o que gera angústia social, sobressalto e ameaça permanente.

Distinções conceituais sobre violência são necessárias, uma vez que presente nas narrativas em exame. Bernard Charlot demarca três complexas formas de violência: (1) violência *na* escola, dentro do ambiente escolar mas desvinculada das suas atividades; (2) violência *à* escola, atrelada à natureza e às atividades da escola, como agressões a professores, depredação etc.; e (3) violência *da* escola, institucional, simbólica a que os alunos são submetidos, isto é, como a instituição e seus agentes os tratam (composição das salas, notas, discursos depreciativos, racistas e intolerantes etc.). Vale dizer que os jovens são, ao mesmo tempo os principais atores e vítimas da violência não apenas referentes ao ambiente escolar, como também às violências sociais, entre elas: desemprego, drogas, agressões sexuais (CHARLOT, 2002, p.435).

É válido ainda diferenciar os múltiplos contornos que assumem os comportamentos tidos como desviantes nos alunos como nas narrativas sob análise. É também Charlot que distingue: (1) *agressão* (brutalidade física ou verbal); (2) *agressividade* (disposição biopsíquica reacional à frustração); e (3) *violência* (característica do ato de atacar, pelo uso de força, poder ou dominação). Cabe ainda verificar, conforme Charlot,

[...] quais as formas legítimas ou aceitáveis da agressividade ou do conflito. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível (CHARLOT, 2002, p.436).

A despeito da fragilidade da distinção, por se misturarem a comportamentos cotidianos, como aponta Charlot, é relevante também identificar padrões de conduta, como: (1) *violência*, como ataque à lei com uso da força ou ameaça (lesões, extorsão, tráfico na escola, estupro etc.); (2) *transgressão*, como comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, não do ponto de vista legal (não realização de tarefas, absenteísmo falta de respeito etc.); e (3) *incivilidade*, que não afronta nem a lei, nem o regimento interno da instituição, mas as regras da boa convivência e que, pela repetição e frequência, representa violação aos direitos de professores e funcionários, e desrespeito (insultos, empurrões, grosserias, insolência, indiferença ao ensino e às

solicitações do professor, piadas de mau gosto etc.). Constitui violência a reiteração desses comportamentos, acumulados no cotidiano escolar, e que resultam numa atmosfera danosa à saúde, dignidade e identidade pessoal e profissional (CHARLOT, 2002, p.438). Dessa maneira, ser professor significa saber lidar também com essas formas de violência, não apenas ser alvo de atitudes agressivas, como também administrar hostilidades entre os alunos, de modo a preservar a autoridade moral e garantir adequada atmosfera de aprendizagem em sala de aula, além de resguardar-se física e emocionalmente para não deixar arrefecer a motivação pela docência, ou mesmo, sucumbir às adversidades inerentes à profissão.

Tratando das ambivalências intrínsecas à atividade docente, António Nóvoa ressalta que, se, por um lado, os professores são apontados como importantes atores para assumirem tanto a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural, como os desafios do futuro, constituindo o centro das atenções e preocupações políticas e sociais, por outro, são vistos com descrédito, estigmatizados por sua má formação acadêmica e atuação medíocre, num verdadeiro desgaste de imagem pública. Nóvoa, analisando a realidade discursiva sobre professores em contraste com as práticas e políticas educativas, também salienta que a profusão de discursos díspares, e muitas vezes contraditórios entre si, constrói a ideia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada (NÓVOA, 1999).

A par dessa polarização paradoxal que, ao mesmo tempo valoriza o professor, colocando-o no centro dos debates e das soluções para processos políticos e sociais, ocorre uma desvalorização social, um esvaziamento de sua representação, de sua identidade, que se evidencia em diversos aspectos, desde a perda do consenso sobre a sua missão e de poder aquisitivo, seus saberes, sua autonomia e seu desgaste de imagem pública. Além das novas funções a cada dia atribuídas à agenda de atividades de professores, muitas vezes, previamente se constatando a impossibilidade de consecução eficaz de todas as tarefas. Problemas como o isolamento vivenciado nas salas de aula, o individualismo, colegialidade e a falta de colaboração dos colegas de profissão, avaliações de desempenho oficiais atreladas à remuneração, aspectos morais e éticos, tudo isso acarretando sérias consequências aos professores e ao processo educativo.

Dadas as ambiguidades da profissão docente, a atualidade da importância de redescoberta e redefinição de uma identidade coletiva dos profissionais docentes, parece-me pertinente examinar, por meio de obras autobiográficas, percursos de atuação de professores, e refletir sobre sua formação e autoformação. No caso da presente pesquisa, tal processo identitário é examinado em diferentes épocas, com o intuito de tratar de temas recorrentes às práticas pedagógicas e às identidades docentes assumidas nas mais diversas situações não apenas as escolares.

As fontes literárias com que iniciei a análise para esse trabalho são obras escritas por profissionais docentes sobre a atividade de professor que exerceram, sobre a realidade profissional que vivenciaram: **Teacher man (Ei, professor)**, de Frank McCourt (2006); **Sale Prof! (Maldito Profe!)**, de Nicolas Revol (2000), a primeira nos Estados Unidos, que se configurou como a obra geradora dessa reflexão, e a segunda na França. Num primeiro momento, tive alguma inquietação para aceder a **Sale Prof!** pelas feições não genuinamente ficcionais<sup>27</sup> da narrativa, pela ausência da mordacidade do autor-narrador, por ter me incomodado sobremaneira pela violência como parte integrante do cotidiano escolar. Contudo, o relato do Prof. Revol se presta a determinados contextos específicos de atuação e representação docentes, num meio social refratário, condizente com aqueles das duas outras obras em exame, a saber, **Blackboard jungle (Sementes de violência)**, de Evan Hunter, e **Entre les murs (Entre os muros da escola)** de François Bégaudeau. Tendo como fontes obras ficcionais, sobretudo, autoficção, cabe a ressalva de que, como leitores e espectadores, aceitamos o pacto autobiográfico (LEJEUNE, 2008), tomando como verossímeis os eventos narrados. No entanto, tratando-se de textos confessionais, mas que nem por isso deixam de ser ficcionais, e não isentos de artimanhas encobridoras na superfície discursiva, o leitor necessita, como coenunciador, desconfiar das intenções enunciativas dos narradores.

---

<sup>27</sup> Por *fictional*, entende-se a criação artística, cinematográfica, teatral, prosa literária – conto, novela, romance –, em que o autor/criador faz uma leitura particular e geralmente original da realidade, construída a partir de elementos imaginários calcados no real ou de elementos da realidade inseridos em contexto imaginário.

Várias narrativas memorialistas foram objeto de leitura<sup>28</sup> durante o processo de definição de fontes, além de textos teóricos diversos. Realizei também pesquisa sobre a filmografia referente a professores, escola e educação. Catalogados os filmes<sup>29</sup> e elaboradas as fichas técnicas, procedi ao exame das produções, verificando, na interface literatura e cinema, elementos recorrentes quanto a representações de professores e da escola. Dando seguimento, cheguei a **Entre les murs (Entre os muros da escola)**, de François Bégaudeau, primeiramente pela obra cinematográfica em 2009, e, depois, pelo livro. Na sequência, procedi à leitura de **Blackboard jungle (Sementes da violência)**, de Evan Hunter, publicado em 1954, sendo o filme lançado em 1955. Considero ainda que a análise desse material pode contribuir também para desmistificar a aura de superioridade educacional americana e francesa, que, muito mais que a realidades concretas, equivalem a representações culturais socialmente constituídas, que não tornam, por exemplo, os ensinos gratuitos americano e francês totalmente democráticos e eficazes.

Sendo as obras motrizes, **Teacher man** e **Sale Prof!**, selecionei outras duas pertencentes a realidades análogas. Eu teria optado apenas por professores de língua materna, mas acabei incluindo **Sale Prof!**, pelo tipo de público com o qual o professor lida. Além disso, as obras pelas quais optei tratam do trabalho docente e das dimensões da docência constituídas na relação com jovens pertencentes a camadas populares<sup>30</sup>, para os quais a escolaridade e a aquisição de saberes é uma *aventura singular* – nas palavras de Charlot (1996). Ser professor nesse contexto implica mais do que ter conhecimentos sobre os conteúdos e vencer a barreira que se ergue em geral no confronto de posições com adolescentes. Significa elaborar formas de convivência que pressuponham a não naturalização da escola e seus padrões. Igualmente, ter em conta os limites de atuação professoral em relação ao fracasso escolar, ao papel do professor como detentor de saberes e autoridade.

---

<sup>28</sup> **O calvário de uma professora** (LICE, 1928); **Os meus romanos** (VON BINZER, 1991); **A língua absolvida** (CANETTI, 1987); **Dangerous minds** (JOHNSON, 1995); **The freedom writers diary** (GRUWELL, 1999); **Angela's ashes** (MCCOURT, 1999), **To Sir, with love** (BRAITHWAITE, 1959); **An education** (BARBER, 2010), entre outros.

<sup>29</sup> Nessa listagem de 140 filmes, não estão incluídos aqueles voltados especificamente à educação especial, a personagens com algum tipo de deficiência mental, física, comportamental ou múltiplas.

<sup>30</sup> Exceção feita aos alunos da *Escola Secundária Stuyvesant*, em que o professor Frank McCourt, em **Teacher man**, lecionou por um período de sua carreira, alunos de classe média, que seriam admitidos nas melhores universidades.

No recorte realizado nessa pesquisa, outras regularidades são contempladas, em maior ou menor proporção, nas narrativas em exame, como detalharei a seguir. Em **Teacher man**, ocorre a ironização da perspectiva social e historicamente aceita como verdadeira e inquestionável na representação que se faz e que se supõe do profissional docente. Não raro, até mesmo a representação daquele que exerce a profissão sobre a docência. Estão em jogo nessas regularidades, a seguir apontadas, clichês, conceitos, valores, expectativas, comportamentos, saídas questionáveis para as complexas questões educacionais, que correspondem ao imaginário social e que compõem a percepção do público em relação à escola e a seus personagens.

A experiência docente serve de base à escrita do romance e à produção do filme. Nesse tipo de obra, em geral, o professor é o protagonista, em torno do qual giram os acontecimentos e conflitos da trama numa obra autorreferenciada. Num primeiro momento, nessas narrativas ficcionais, esse professor não se mostra propenso ao magistério; é graduado em outra área, exercendo, ou pretendendo exercer, outra atividade. Revol é arquiteto e opta pelo magistério para poder se adaptar à situação pós-divórcio de guarda compartilhada das filhas; Didier é ex-marinheiro, veterano de guerra e necessita de um emprego, pois seu primeiro filho nasceria em breve. Formado em outra área, “não professor”, no dizer de Amaury César Moraes<sup>31</sup>, torna-se professor, dedica-se à docência, de início ao menos, como forma de sobrevivência, não por vocação. Enfrenta indisciplina, indiferença, supera dificuldades e continua na profissão docente, a qual, muito mais que uma opção por carreira pela qual se tenha inclinação, pode apresentar-se como oportunidade de subsistência ou até, em alguns casos, de ascensão social. No caso dos outros dois professores das narrativas em questão, que lecionam língua materna, McCourt, ex-militar, chegou a ser estivador, teve formação específica para o magistério. McCourt pontua a narrativa com seu tom irônico, alegando, por vezes, ter preferido ser estivador a professor, algo que não se confirma pela obra como um todo, mas que se justifica pelo humor acre do narrador. Já François Marin, não menciona a escolha profissional, mostra tanto certo desgaste pelo cotidiano

---

<sup>31</sup> MORAES, Amaury. “A escola vista pelo cinema”. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>>. Acesso: out., 13, 2010.

da sala de aula, como a tentativa de envolver os alunos no processo educativo, o qual questiona.

Branco, esse professor atua em turmas em que a maioria dos alunos são negros, orientais, filhos de imigrantes, pertencentes camadas sociais desfavorecidas. Tais turmas são compostas por diferentes origens e etnias, ressaltando-se questões de preconceito cultural, racial e étnico. Em **Blackboard jungle**, escola profissionalizante; em **Teacher man**, grande parte do relato se concentra na experiência do professor com alunos de escolas profissionalizantes; nas duas obras francesas, alunos de escolas multirraciais. Nas obras americanas, os professores lecionam Inglês. Nas obras francesas, em **Entre les murs**, Marin leciona Francês, em **Salé Prof!**, Revol, é professor de Artes Aplicadas.

Em diversos países de língua inglesa, para descrever a área central de uma cidade, geralmente associada a pobreza e altas taxas de criminalidade, é utilizada a expressão *inner-city*<sup>32</sup>. As instituições escolares nas obras a serem analisadas, bem como em diversas obras similares, podem se enquadrar no que se designa como *inner-city schools*. Numa tradução adaptada, pode equivaler a *escolas urbanas*, localizadas em áreas nas quais vivem as pessoas com menos recursos financeiros, em piores condições sociais. Mary Dalton (2007) emprega a expressão *inner-city schools*<sup>33</sup> ao descrever, por exemplo, o tipo de instituição em que a concertista Roberta Guaspari, interpretada por Meryl Streep, em **Music of the heart (Música do coração – 1999)**, após o divórcio, vê-

---

<sup>32</sup>A definição para a expressão “inner city” pode ser encontrada em diversos sites, como:

< [http://www.tiosam.org/enciclopedia/index.asp?q=Inner\\_city](http://www.tiosam.org/enciclopedia/index.asp?q=Inner_city)>; e

<[http://www.babylon.com/definition/INNER\\_CITY/Portuguese](http://www.babylon.com/definition/INNER_CITY/Portuguese)>. Acesso: jun., 2, 2011. É de uso

corrente a expressão “inner city school” para referir-se, por exemplo, ao tipo de escola retratada no filme **Lean on me (Meu mestre minha vida)**, sinopse do site Imdb: “The dedicated but tyrannical Joe Clark is appointed the principal of a decaying inner-city school that he is determined to improve”. (*O dedicado embora tirânico Joe Clark é designado diretor de uma decadente escola do centro da cidade, a qual ele está determinado a melhorar*. Tradução livre da autora). Disponível em:

<<http://www.imdb.com/title/tt0097722/>>. Acesso: jun., 2, 2011.

<sup>33</sup> *inner city* = plural *inner cities* [countable] the part near the middle of a city, especially where the buildings are in a bad condition and the people are poor: the problems of our inner cities (parte central de uma cidade, especialmente onde as construções estão em péssimas condições e as pessoas pobres)/*inner city* (adjective): *inner-city schools*. Disponível em: <<http://www.ldoceonline.com/Sociology-topic/inner-city>>. Acesso: dez., 27, 2010.



se forçada a trabalhar como professora de violino, tanto para ocupar seu tempo como para sustentar seus filhos<sup>34</sup>.

Curiosamente, trata-se do tipo de estabelecimento de ensino a que chamamos, em nosso país, de “escolas de periferia”, localizadas em regiões com alta concentração de pobres, caracterizadas, em geral, pela precariedade de condições materiais, violência, indisciplina, baixos índices de aproveitamento escolar, das quais os professores se afastam à medida que se tornam mais experientes e obtêm maior pontuação. Traçando um paralelo com a realidade educacional francesa, corresponderia às escolas situadas nas chamadas *Zonas de Educação Prioritárias (ZEP)*, implantadas, no início da década de 1980, durante o governo de François Mitterrand, pelo Partido Socialista. Sob pretexto de tentar democratizar a educação francesa de acordo com estratégias social-democratas, tais escolas, geralmente localizadas em regiões periféricas, mais pobres, sem recursos e frequentadas por alunos em desigualdade social, passaram a receber mais recursos do Ministério da Educação<sup>35</sup>. No entanto, como dão a conhecer as narrativas de **Sale Prof!**, **Entre les Murs**, e de outros tantos filmes abordando a temática da desigualdade social refletida na educação, como **La journée de la jupe**, o cotidiano escolar de professores é o de constante convivência com a violência, desinteresse de alunos relegados ao descaso das políticas públicas educacionais e sociais. Em geral, sobretudo nas produções americanas, os professores neste tipo de escola se envolvem com os alunos num nível pessoal, encorajando o crescimento intelectual, intercedendo nas famílias, até mesmo tentando livrá-los de vícios, prática de atos ilícitos e variadas formas de violência a que são submetidos. Não desistem dos alunos difíceis, com os quais acabam estabelecendo uma relação de confiança. Desejam tentar oferecer a estes alunos oportunidades de aprimorar seu desempenho escolar e atingir pelo menos o patamar cultural no qual se encontra o professor.

Vivenciando diversas situações frustrantes, desestabilizadoras, mas não desistindo dos alunos e das situações difíceis, o professor tenta fazer o melhor para os

---

<sup>34</sup> “[...] Meryl Streep’s depiction of Roberta Guaspari in the Hollywood biopic *Music of the Heart* evokes a woman who turns to teaching violin in several inner-city schools after her marriage falls apart and she needs to both find an out let for her time and a way to support her two sons” (DALTON, 2007, p.27).

<sup>35</sup> Disponível em:

<[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture\(6\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture(6))>. Acesso: nov., 12, 2011.

jovens. O docente encoraja os alunos à realização de mudanças positivas nas suas vidas, nas comunidades em que vivem e na sociedade. O professor acaba estabelecendo com os alunos, pelo menos com a maior parte deles, ou com o aluno-problema, uma relação de confiança.

Permeia a atividade docente certo idealismo pelo processo educativo pela crença de que, de alguma forma, pode beneficiar os alunos, torná-los pessoas melhores. Exercer a profissão docente implica dar conta de diversos deveres, de ordem profissional, institucional, legal, moral etc.

Guardadas as peculiaridades de cada uma das obras, elas manifestam a expectativa de que o professor enfrente e supere dificuldades e que, de alguma forma, realize um papel civilizador. Exercer a profissão docente significaria cumprir um papel marcado por um princípio de responsabilidade social e implicaria dar conta de diversos deveres, de ordem profissional, institucional, legal, moral etc.

Esse professor se destaca dos demais colegas e dos administradores da instituição, geralmente conquistando vitórias – simbólicas ou efetivas – pela ousadia em adotar posturas não convencionais, ou mesmo radicais, quebrar o silêncio com relação a injustiças, propor mudanças, mesmo desafiando as normas vigentes do sistema, e seus superiores, por quem são geralmente vistos como ameaças ao *status quo*. Esses mestres não temem quebrar as regras impostas pelos superiores – e geralmente o fazem –, arriscam seu emprego, sua segurança, para defender o que consideram correto, justo, adequado.

O professor que dá certo não é perfeito, mas realmente se preocupa com os jovens. Pelo envolvimento com os alunos, pelo aprendizado de como lidar com o processo educativo, acaba se tornando o que se convencionou caracterizar como um professor eficiente. Enquadra-se na classificação *bom* professor nos discursos social e culturalmente instituídos e ficcionalmente reproduzidos. Nesse sentido, são veiculados estereótipos de conduta no que diz respeito à dicotomia *bom* ou *mau* professor. Nessa bipartição de concepções, é o *bom* professor nato, ou aquele que assim se torna, pelo contato com a dura realidade escolar, pelo que descobre em si mesmo quanto à vocação

docente, pelo que percebe ter melhorado como pessoa, ao vislumbrar fazer a diferença nas vidas de alunos oriundos de realidades sociais precárias e hostis (DALTON, 2007).

Dedica-se o professor muito mais, ou quase totalmente, à carreira docente e a seus alunos em detrimento da vida pessoal e dos relacionamentos conjugais. Chega mesmo a comprometer sua vida pessoal, ou até a abrir mão dela. Geralmente é solteiro ou divorciado ou em vias de terminar um relacionamento. Com seus alunos o professor aprende lições valiosas para sua vida e carreira. A vida e a atividade profissional desse professor se tornam mais gratificantes e significativas. Na maior parte dos episódios relatados nessas obras, o professor está em contato direto com os alunos, nas mais diversas situações de entrosamento ou conflito. São abordados, desse modo, os múltiplos desdobramentos do processo educativo, no qual a figura de um professor adquire contornos heroicos ou vilanescos. Pode ainda estar presente na narrativa o uso da força e dos atributos físicos pelo professor, para conter tumultos, para mostrar poder, para defender-se de agressão, e mesmo proteger a outros de atos de violência.

Outro aspecto tem a ver com o *faro*, a perspicácia, desenvolvidos por professores ao longo da carreira – ou no transcurso da narrativa ficcional –, para detectar alunos, colegas de trabalho e situações problemáticas. Habilidades cultivadas para safar-se de conflitos, para interagir de forma mais conveniente com os alunos, para tornar, ao menos discursivamente, a prática docente mais adequada e eficaz. Cabe ainda refletir sobre como o professor se relaciona com os saberes, os seus e do alunado, bem como na instauração do chamado currículo real em confronto ao currículo oficial, especialmente tendo-se em vista a interação com alunos prognosticados ao fracasso. Esse profissional é atuante na escola como reprodutora de desigualdades sociais, não apenas com referência aos alunos mas aos pais deles, em geral, com menos escolaridade, o que nos reporta também ao tema do fracasso ou sucesso escolar<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Uma vez que as narrativas literárias e cinematográficas nessa pesquisa lidam com as realidades francesa e norte-americana, nos **Apêndices**, estão sintetizadas informações essenciais para a compreensão dos sistemas básicos de ensino dos dois países, bem como para situar o ensino profissional e vocacional, pelo papel que desempenha nas narrativas sob exame, e o acesso ao ensino superior, e à possibilidade de exercer o magistério, além de quadros sobre os sistemas de ensino desses países e correspondências com o sistema educacional do Brasil.

No tocante a esta pesquisa, minha hipótese inicial diz respeito à universalidade concernente ao ser professor, frente aos ônus e bônus indelevelmente vinculados à profissão docente, ainda que atuando em sistemas de ensino distintos, no caso, tendo em vista a realidade francesa e a norte-americana. As demais hipóteses de pesquisa giram em torno da constituição do ser professor face às especificidades já detalhadas, mas que agora sintetizo na relação do professor com:

- (1) Alunos de camadas populares, carentes dos mais diversos tipos de estímulos à escolaridade, a qual, portanto, não é naturalizada. Ao contrário, as barreiras construídas se referem não apenas à instituição escolar, como aos conteúdos que, em geral, não fazem sentido para esses jovens, excluídos socialmente, pelas condições de vida e pelas diferentes etnias e culturas a que pertencem. Aos quais, porém, o Estado, a sociedade e a própria escola atribuem o direito inalienável ao aprendizado e à suposta equidade de oportunidades.
- (2) As famílias desses jovens, suas expectativas, limitações e carências.
- (3) As crescentes demandas sociais, governamentais e pessoais sobre sua atuação eficaz.
- (4) O fracasso escolar, que reflete seus limites de atuação como agente da instituição escolar e como pessoa.
- (5) Saberes escolares, juízos de valor sobre alunos, escolaridade, ensino e aprendizagem.
- (6) A autoridade que deve ou pretende exercer.
- (7) As suas próprias expectativas de atuação, em geral muito superiores à real possibilidade de realização, bem como em relação aos sentidos do trabalho docente.
- (8) O processo de ensino e aprendizagem de conteúdos significativos que levem os jovens à inclusão social e profissional.
- (9) A interação com os alunos, as possibilidades de estabelecer-se com eles um pacto de convivência satisfatório e possibilitador de múltiplas aprendizagens.

Ressalto ainda o caráter não normativo do presente estudo, diversamente do que apresentam muitas pesquisas nas ciências da educação, na quais, [...] os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente”. Como alerta Tardif,

A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (TARDIF, 2000, p.12).

Examinando a prática docente em cada obra fonte de estudo aqui referida, sob a perspectiva de um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação, são traçadas as diversas identidades e posturas dos professores. As narrativas literárias e cinematográficas em questão permitem adentrar ao cerne da atividade docente, fazendo emergir “[...] as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano”. Como aponta Tardif, são aprendidos através do tempo, pela experiência, os saberes docentes “[...] sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”.

Numa perspectiva ecológica, isto é, pelo estudo das relações recíprocas entre o homem e seu meio moral, social, econômico, com base nas práticas docentes apreendidas nas narrativas literária e cinematográfica, viabiliza-se discutir um repertório de conhecimentos relativos à prática docente, à formação inicial, à aprendizagem pela experiência, bem como a um conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas (TARDIF, 2000):

[...] o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2000, p.13).

Tardif afirma ainda que os saberes professorais são

[...] fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p.18).

Para além de contar com saberes profissionais personalizados e situados,

[...] o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p.18).

Para examinar as dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente, em obras literárias autorreferenciadas e em filmes sobre professores, a pesquisa em questão tem continuidade como a seguir detalho.

No **Capítulo I**, “Literatura e cinema”, discuto o papel social da arte e o texto literário autorreferenciado como fonte de pesquisa para a educação. Além disso, estabelecendo ligações entre literatura, cinema e o universo escolar, são traçadas representações do professor na e a partir das narrativas literárias e cinematográficas.

No **Capítulo II**, examino **Blackboard jungle (Sementes de violência)**, de Evan Hunter, em cotejo com a obra cinematográfica homônima. Inicialmente abordo a vida do autor e sua vasta obra literária. A seguir, examino questões educacionais concernentes à obra, sobretudo, à complexidade de exercer a profissão docente numa escola e área de risco.

Nos **Capítulo III e IV**, analiso obras que trazem à tona a atuação docente em escolas multirraciais na periferia da cidade de Paris. No **Capítulo III, Sale Prof! (Maldito Profe!)**, de Nicolas Revol, dando margem a investigar a problemática dos LEPs no sistema educacional francês e a docência numa instituição como o *Eugène-Sue*. No **Capítulo IV**, na interface do literário e do fílmico, abordo, em **Entre les murs (Entre os muros da escola)**, o exercer da profissão docente numa escola frequentada por alunos de diferentes origens e etnias, ressaltando-se questões de preconceito cultural, racial e étnico.

Destinei o **Capítulo V** à análise de **Teacher man. A memoir (Ei, professor)**, por considerar que esta obra reúne maior incidência de elementos relativos à docência, por cobrir três décadas, desde o início da carreira de Frank McCourt, até sua aposentadoria, sendo narrada sob a perspectiva de extrema ironia e da maturidade pessoal e profissional do professor narrador.

No Capítulo VI, **Dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente: ficção e realidade**, em conformidade com as proposições estabelecidas no decorrer dos capítulos, procuro retomar as dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente, verificando também sentidos para a profissão, desde os idos de 1950 até os dias de hoje, período coberto pelas quatro narrativas fonte e objeto dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO I – LITERATURA, CINEMA E O UNIVERSO ESCOLAR**

### **O PAPEL SOCIAL DA ARTE**

As obras ficcionais aqui examinadas foram escritas por autores num determinado espaço e tempo sobre sua realidade pessoal e profissional ou sobre vivências escolares. Foram publicadas e atingiram um determinado público, tiveram sucesso de vendas ou não, mas se constituíram em um produto de consumo. Atuaram no meio social, repercutiram a ponto de, nas sociedades americana e francesa, especialmente, servirem de base a produção cinematográfica significativa, com êxito de bilheteria inclusive.

Tratando do papel preponderante da sociologia na análise da obra literária, quanto ao papel social da arte, do escritor, do público consumidor de arte, das forças sociais que o impulsionam, Antonio Candido (1965) aponta como a sociedade define a posição e o papel do artista. A posição do escritor depende do conceito social que os grupos elaboram em relação a ele, e não corresponde, necessariamente, ao conceito que ele mesmo tem de si. Deste modo, o reconhecimento público da atividade deste autor se justifica socialmente. A produção da obra literária deve ser inicialmente encarada com referência à posição social do escritor e à formação do público. Forças sociais condicionantes guiam o artista em maior ou menor grau. A obra surge da confluência da iniciativa individual e das condições sociais, ambas indissoluvelmente ligadas.

Candido se refere também aos momentos da produção ficcional: o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta o conteúdo segundo os padrões de sua época; escolhe certos temas; usa certas formas; e a síntese resultante age sobre o meio. Sociologicamente, a obra só está acabada no momento em que repercute e atua, pois a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Necessariamente, exige presença do artista criador, que utiliza a obra como veículo de suas aspirações individuais mais profundas. Tomando as obras aqui analisadas, verificamos que, por



motivações diferentes, os quatro autores foram levados a ficcionalizar suas experiências relativas à profissão docente.

McCourt, ao final da carreira, realiza o sonho de se tornar escritor, contando, em **Angela's ashes** (1996), a saga de sua infância paupérrima na Irlanda. Sucesso de público, a obra se transforma, em 1999, em bem sucedido roteiro cinematográfico. Caminho aberto para a obra **Teacher man** (2006), outro sucesso de público, em que autor-narrador trata da sua carreira docente. O narrador McCourt revela aos leitores ser fascinado por histórias desde criança, as contadas pelo pai no pouco período de convivência que tiveram, as dos livros preferidos, como o Shakespeare que carregava sempre consigo. Relata também que havia sido salvo por contar especialmente as histórias da sua vida. Para esse narrador, a literatura é uma decorrência do próprio fato de ele existir e de necessitar sobreviver.

Já o professor de Artes Nicolas Revol se vê compelido a escrever **Sale Prof!** como denúncia da situação precária das escolas profissionalizantes dos subúrbios parisienses, nas quais, acossados, os professores estão abandonados à própria sorte. Sem abrir mão de certo suspense na narrativa, o professor-narrador Revol opta por um tipo de “diário de bordo”, que contribui para o efeito de verossimilhança da narrativa.

No caso de **Blackboard jungle**, antes de se tornar escritor, Evan Hunter, um dos pseudônimos de Salvatore Albert Lombino, teve muitos empregos, incluindo, em 1950, o de professor na *Bronx Vocational High School*, que serviu de base para o romance em questão, narrado em primeira pessoa. O professor Richard Dadier é também o personagem principal, em torno do qual giram os acontecimentos e conflitos da trama e narrativa, numa escola fictícia chamada *North Manual Trades School*. Escritor de livros policiais e roteirista, também usando o pseudônimo de Ed McBain, ele escreveu essa obra por encomenda e com ela se tornou famoso.

Em **Entre les murs** (2007), o autor François Bégaudeau foi professor na vida real. O narrador da obra é François Marin, professor de francês lidando com alunos entre treze e quinze anos, negros africanos, asiáticos latino-americanos e franceses. Tal como no caso do narrador McCourt, a linguagem é o campo de batalha de Marin, em

seu esforço – espécie de processo civilizador – para que alunos de diferentes etnias incorporem o idioma francês, adquiram voz e venham a superar alguns obstáculos.

Nessas quatro obras, o escritor é um indivíduo capaz de exprimir sua originalidade, que o caracteriza entre todos, e, além disso, alguém desempenhando um papel social e correspondendo a certas expectativas do público. A aceitação da arte pelo público segue a necessidade de aderir ao que parece distintivo de um grupo, minoritário ou majoritário, ancorando a reação no reconhecimento coletivo (CANDIDO, 1965). Tratando do universo escolar e seus personagens principais, as obras aqui referidas fazem parte de um sistema vivo, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; tendo existência apenas na medida em que esses receptores a experienciam, decifrando-as, aceitando-as, deformando-as, transformando-as em filmes.

A obra não é um produto fixo, unívoco, ante qualquer público; nem esse é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade de a literatura atuar no tempo. Todo escritor depende do público, cuja ausência ou presença, quantidade ou intensidade, podem decidir a orientação de uma obra e o destino de um artista. Sob encomenda, a obra **Blackboard jungle**, por exemplo, foi escrita com o objetivo de atender a necessidades de um editor e de sobrevivência de um escritor profissional. Logrando êxito, tornou famoso o autor e foi convertida em filme.

O reconhecimento da posição do escritor, a aceitação de suas ideias ou de sua técnica, a remuneração de seu trabalho dependem da aceitação de sua obra pelo público, mesmo quando tal vinculação se faz pela posteridade após a morte do autor (CANDIDO, 1965). McCourt, Hunter, Revol, Bégaudeau fizeram-se ouvir, foram lidos, apreciados, refutados e aclamados. Por ora, ao menos, apenas Revol não foi tornado fenômeno cinematográfico. Cada um seguindo motivações específicas fez conhecer seu relato tendo por cena enunciativa o ambiente escolar, mais especificamente o campo de batalha cotidiana da sala de aula. É à luz dessa concepção de literatura e de arte como prática social, que serão examinadas as obras nessa pesquisa.

## **O TEXTO LITERÁRIO AUTORREFERENCIADO COMO FONTE DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO**

Para tratar das especificidades do objeto de parte dessa pesquisa, ou seja, narrativas escritas por professores, trago à tona a questão dos estudos por meio de documentos autorreferenciados, com Verena Alberti (1991) e Antonio Viñao Frago (2004); do foco narrativo ou ponto de vista, trazendo a concepção de pacto autobiográfico, com Philippe Lejeune (2008); a recuperação do passado e atualização no presente da narrativa, com Walter Benjamin (1997); aspectos da recuperação da memória, com Maurice Halbwachs (2006) e Michel Pollak (1989); e, por Pierre Bourdieu (2008) e Beatriz Sarlo (2007), as ressalvas quanto à subjetivação num relato em primeira pessoa.

Tais formas narrativas escritas em primeira pessoa incluem-se nos gêneros também chamados confessionais, a saber, autobiografias, biografias, diários, cartas, memórias. Antiquíssimos no universo literário, tais gêneros já foram considerados menores, uma vez que, pelos elementos autobiográficos, seriam enquadrados em formas de não ficção. Entretanto, tal categorização não procederia, pois existem elementos de realidade em qualquer criação literária; igualmente, como qualquer outro discurso literário, os gêneros confessionais se constituem em produções entremeadas de elementos ficcionais.

A reconstrução da realidade por meio da história de vida, resgatada e reinventada na memória, permite recuperar narrativamente as múltiplas experiências formativas que norteiam o saber construído ao longo da trajetória individual. Tal narrativa de si dá voz a sujeitos que trazem à tona, pelo relato de episódios do passado, percursos de formação e de transformação pessoais e profissionais, e, desta maneira, estabelecem um paralelo entre experiência e educação, tal como expressam Larrosa e Koban:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para

ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educarmos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para outra coisa além do que vimos sendo (LARROSA, J. e KOBAN, 2007).

Aspecto relevante da subjetividade, inevitavelmente associada a múltiplos sistemas de representação, a identidade se reveste de significado cultural socialmente constituído nas e pelas experiências individuais. Neste sentido, a prática de escrever sobre si mesmo, como fizeram diversos escritores, estimulada pelas condições de produção de uma época, segundo Alain Corbain, favorece o aprofundamento do sentido de identidade de sujeitos histórica e socialmente inscritos (CORBAIN, 1991).

Verena Alberti pontua que a autobiografia, cujo nascimento é costumeiramente atribuído a **Confissões** (2007), de Rousseau, constitui-se como espaço por excelência de expressão do indivíduo. A autora salienta ainda que, se alguém se põe a escrever uma autobiografia, é porque se propõe a fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. No processo de produção, fortemente vinculado e ancorado à existência de um indivíduo sujeito da criação, origem legítima da produção do discurso, o “eu” se revela aos leitores, não sem uma profunda ambiguidade entre o que o escritor “é” e o que “poderia ser”, de modo que a alteridade criada ganha estatuto de realidade (ALBERTI, 1991).

Alberti discorre sobre o estado sublime de pura levitação espiritual do culto à obra literária, que eleva tanto o criador-escritor (com dons especiais) quanto o leitor a uma espécie de sagração purificadora do que nele há de mais íntimo. Nessa configuração, o sujeito se constitui ficcionalmente pelo cotejo entre o “eu” imaginário e o “eu” real, de acordo com um determinado ângulo de refração das experiências pessoais do escritor, na movência do ficcional ou espaço no interior do qual se estabelece esta tensão.

Antonio Viñao Frago (2004) ressalta a noção de memória pessoal como “refúgios do eu” e que esta literatura autorreferencial se manifesta como gênero discursivo e textual diverso de outras modalidades discursivas. Além disso, salienta a crescente publicação de trabalhos de classificação, catalogação e análises destes textos

autorreferenciados, bem como a tentativa de estabelecer uma taxionomia ou tipologia provisória de trabalhos com interesse histórico-educativo (memórias, diários de infância, adolescência e juventude, de viagens, de educadores, professores e alunos e institucionais), e propostas utilização no âmbito historiográfico.

Diversamente do pacto romanescos, por se constituir em narrativa retrospectiva tratando da vida individual, a autobiografia – que não pode ser anônima – implica identidade entre autor, narrador e personagem. Isto nos remete à concepção de Philippe Lejeune (2008), de acordo com a qual, na autobiografia, a identidade entre narrador e autor se expressa por meio de um pacto ou contrato autobiográfico firmado entre o narrador e o leitor, para estabelecer fronteiras entre os modos discursivos fictícios e os modos discursivos factuais. Um pacto pelo qual o autor se compromete a ser o mais fiel possível aos fatos narrados e o leitor se apossa dos fatos narrados como ficcionalmente verossímeis. Para Lejeune, o autobiográfico se constitui como um gênero contratual, implícito entre autor e leitor e determinante do modo de leitura do texto. Tal pacto só é possível se houver uma afirmação no texto da identidade do nome (autor = narrador = personagem), pois todas as formas de pacto manifestam a intenção de honrar sua firma, podendo o leitor questionar o que está dito, nunca, porém, a identidade de quem se escreve.

A noção de pacto proposta nos estudos de Philippe Lejeune desde 1973 resultou em inúmeras críticas e controvérsias, pela precariedade desse contrato e sua ambição de legalidade. Conceber uma definição para uma forma também ficcional usando a expressão “pessoa real” torna-se algo inviável por meio da leitura. Há na autobiografia dificuldade de definição a partir de um critério textual puro, pois, enfatizando sua vida pessoal e sua personalidade, um indivíduo, com vida extratextual comprovada, realiza, em prosa, um relato retrospectivo de sua própria existência. De acordo com Lejeune, a autobiografia se caracteriza pelo ponto de vista retrospectivo da narração em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, pondo ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade.

Em contrapartida, Beatriz Sarlo, com Paul Man, nega a própria ideia de gênero autobiográfico, por produzir “‘a ilusão de uma vida como referência’ [...] e de que existe

algo como um sujeito unificado no tempo. Não há sujeito exterior ao texto que consiga sustentar essa ficção de unidade experiencial e temporal” (2007, p.31).

Por essa linha de estudos, baseados em discursos sobre si, julga-se viável examinar de que modo os aspectos relacionados à experiência individual influenciam as práticas profissionais ao longo da vida; como a subjetividade se projeta nos percursos profissionais; e o que impulsiona a mudança de deslocamentos de uma individualidade ou de um grupo social. Portanto, com base na singularidade, os egodocumentos possibilitariam esquadriñar o sentido coletivo, social e histórico. No entanto, vale também trazer à tona as ponderações de Pierre Bourdieu em “A ilusão autobiográfica” (2005), as quais se referem a pesquisas sociológicas baseadas em histórias de vida, especialmente à biografia e à autobiografia. Um dos pontos considerado por Bourdieu se refere à noção de vida, nessas narrativas, como um caminho, um percurso, uma estrada, “um deslocamento linear unidirecional”, num processo de tácita aceitação da filosofia da história com o sentido de sucessão de eventos históricos, como se a vida fosse um conjunto coerente e orientado de acordo com uma cronologia, uma ordem lógica, partindo de um princípio a um *telos*.

Bourdieu pondera que o selecionar “[...] acontecimentos *significativos* e estabelecer entre eles conexões que possam justificar sua existência e atribuir-lhes coerência”, que faz parte da preocupação de atribuir coerência, razão, lógica retrospectiva e prospectiva, consistência e constância, relações aceitáveis de causa e efeito, possa corresponder a uma tentativa de encontrar e a acatar a criação artificial de sentido, algo que foge à realidade descontínua, aleatória e imprevisível (p.74-5 – destaque do autor da citação). A narrativa de vida submetida a uma seleção de acontecimentos significativos pode não se constituir num documento que corresponda ao que, de fato, ocorreu na realidade.

Outro aspecto importante observado por Bourdieu se refere à variação tanto da forma como se procede a uma coleta para pesquisa, como na própria narrativa sobre si em função da qualidade social do mercado no qual será apresentado. Na *superfície social*, como descrição da identidade social e personalidade designada pelo nome próprio (que configura o acesso oficial à existência social, suporte do *estado civil*),

[...] isto é, o conjunto de posições simultaneamente ocupadas, em um momento dado do tempo, por uma individualidade biológica socialmente instituída, que age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos (p.82).

Prossegue Bourdieu sobre o que ele avalia como *forma particular de expressão*, isto é, os discursos sobre si, a narrativa de vida:

De qualquer modo, não podemos deixar de lado a questão dos mecanismos sociais que privilegiam ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade. De fato, sem sair dos limites da sociologia, como responder à velha questão empirista a respeito da existência de um eu irreduzível à rapsódia de sensações singulares? Sem dúvida, podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível às percepções passivas, de unificação das práticas e das representações (isto é, o equivalente, historicamente constituído, logo historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, de acordo com Kant, para dar conta da síntese da diversidade sensível intuída e da coerência de representações em uma consciência). Mas essa identidade prática só se entrega à intuição na inesgotável e inapreensível série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de apreendê-la como tal consiste em talvez tentar apanhá-la na unidade de uma narrativa totalizante (como autorizam as várias maneiras, mais ou menos institucionalizadas, de “falar de si”, da confiança etc.). O mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância de si mesmo de um ser responsável, isto é previsível, ou, pelo menos, inteligível, como uma história bem construída [...], propõe e dispõe todos os tipos de instituições de totalização e de unificação do eu (p.82).

Bourdieu chama a atenção para o que está em jogo ao se tomar numa pesquisa a história de vida mal analisada e mal compreendida como se fora *a construção de um artefato irrepreensível*, de acordo com a

[...] noção de *trajetória* como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo, em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes). Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra [...] define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado (p.81-2).

Para relatar histórias de vida literárias, o narrador é a entidade discursiva que define como será contada a história, marcando não apenas implicações estruturais, mas

temáticas e de sentidos. O narrador existe no mundo da história, apresentando especificidades que definem como o autor vai contar a história. Interage com as outras duas entidades: o autor e o leitor/espectador, os quais habitam o mundo real. O autor cria um mundo alternativo, com personagens e cenários e eventos componentes da ficção. O leitor interpreta, compreende e recria a história. Já (e apenas nele) e aparece de uma forma que o leitor possa compreendê-lo. No caso de **Teacher man** (2006), por exemplo, o relato se faz em primeira pessoa, mas há certa onisciência ou intrusão, pois o narrador-autor-professor é capaz de revelar vozes interiores, fluxo de consciência, em primeira pessoa, pelo discurso indireto livre, explorando entrelinhas, pressupostos da história da qual participa também como personagem.

Em “O narrador”, Walter Benjamin (1987) trata do remoto ato de narrar, o qual, pela tradição oral, atualizado no ouvinte, prescinde do livro e da solidão da leitura e guarda a função de difundir e ensinar experiências aos ouvintes. Benjamin atenta para o fato de que, na modernidade, a narrativa oral cede ao surgimento do romance, vinculado ao contexto de consolidação da burguesia. Este indivíduo solitário em sua criação e na leitura estabelece a ideia indivíduo-sujeito-criador (p.68).

A incorporação do passado pelo presente pela via da memória se efetiva por seu instrumento socializador, isto é, pela linguagem, que reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural representações ou símbolos da experiência passada evocada e presentificada. A apropriação peculiar de histórias de vida, convertidas em narrativas ficcionais, como se dá nas obras a serem analisadas, isto é, mediada pela subjetividade da memória, mas vinculada à realidade vivida, remete a concepções de memória, reminiscência, recordação, desenvolvidas por diversos autores, como a seguir se detalha.

Esse tipo de registro remonta ainda à concepção manifesta por Walter Benjamin, em “Sobre o conceito de história” (1997). Benjamin assinala a importância da memória, bem como de todos os acontecimentos narrados, sem distinção valorativa entre os grandes e os pequenos, levando-se em conta que nada pode ser considerado perdido para a história. Articular historicamente o passado significa apropriar-se de reminiscências, tal como surgem na memória, recuperada como presente. Sob este enfoque, não existe passado: o passado é projeção do presente e não há passado que não



traga nele implícito o presente. Qualquer olhar para o passado – tanto aquele com pretensões científicas, como o que recupera a memória individual – traz uma carga subjetiva e, portanto, arbitrária, que impossibilita conceber uma hierarquia para determinar o que é mais ou menos verídico à luz da história.

A teoria psicossocial de Maurice Halbwachs, dando relevo às instituições formadoras do sujeito, ocupa-se dos quadros sociais da memória, evidenciando o papel social da memória na vida dos sujeitos. As determinações sociais do presente nos fazem evocar as experiências do passado e trazê-lo reconstruído com imagens e ideias de hoje. Noutras palavras, esse passado é refeito pela incorporação dos materiais agora disponíveis no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Esse passado presentificado denuncia que se alterou a nossa percepção sobre ele, não sendo mais aquele passado vivido. Não são as mesmas as nossas percepções; tampouco nós somos os mesmos. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. Nada é o mesmo e tudo mudou: ideias, juízos, valores, a própria realidade e até mesmo os sonhos (HALBWACHS, 2006).

Maurice Halbwachs salienta a força dos quadros sociais a servirem de diferentes pontos de referência, estruturando nossa memória e a inserindo na memória da coletividade a que pertencemos. Sem eles não há possibilidade de evocar e localizar lembranças para reconstrução do que chamamos memória. De um lado, Halbwachs faz a distinção entre a memória coletiva, que supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado; de outro, a memória coletiva, que recompõe o passado. Halbwachs ressalta na memória coletiva o papel da comunidade afetiva, a coesão social, não por coerção, ou como uma forma específica de dominação ou violência simbólica, mas pela adesão afetiva ao grupo. Tanto na tradição europeia do século XIX, como em Halbwachs, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva. Desse modo, nas narrativas a serem analisadas, os narradores trazem à tona não apenas suas memórias individuais, mas também, indissociáveis, as memórias sociais e coletivas.

No que se refere à seletividade da memória, Halbwachs salienta um processo de negociação para conciliar memória coletiva e memórias individuais:

Para que a memória dos outros venha assim a completar e a reforçar a nossa, como dizíamos, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias as relações entre política e ciências sociais e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p.98).

Nessa negociação, pode variar muito, segundo a experiência individual familiar, grupal, cultural, aquilo que fica retido pela memória, intacto, pouco ou profundamente alterado. Pelo processo de construção social da memória, retém-se como lembrança o que tem a ver com uma versão consagrada dos acontecimentos segundo uma elaboração grupal, que se fixa como imagem, representações e ideias dominantes inculcadas no sujeito ou apenas amortecida no inconsciente. Nesse aspecto, como observa Pierre Bourdieu, pela subjetividade, a conservação ou reelaboração qualitativa e quantitativa de acontecimentos e sensações passadas, o que vem à tona como acontecimentos significativos numa narrativa autobiográfica pode não corresponder à realidade concreta e vivida, mas a representações dessa realidade.

A isso se acrescenta que à memória individual – e à seleção operada por essa memória individual – o sujeito incorpora elementos da memória coletiva – familiar e grupal. Nesse aspecto, são também importantes as concepções de Michel Pollak (1989).

Os estudos de Michel Pollak se concentraram na reflexão sobre identidade social em situações limite, como no caso de sobrevivente de campos de concentração. Como Halbwachs, Pollak (1989) enfatiza que, mesmo no plano individual, o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida. Ele trata também da força quase institucional dos fatos grupais, sociais, fundamentando e reforçando os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais.

Um aspecto importante nas considerações de Pollak coincide com as ressalvas de Pierre Bourdieu no tocante à reconstituição de histórias de vida a serem tomadas como documentos para pesquisas sociológicas. Refere-se à ordenação *a posteriori* de acontecimentos do passado que balizaram uma história de vida, que se constituem em instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos fatuais. Quer a pessoa seja submetida a entrevistas sucessivas, quer relate várias vezes poucos acontecimentos, há um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de *leitmotiv* em cada história de vida. Neste processo, em geral, ocorre uma tentativa de estabelecer

certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Trata-se, desta maneira, de um trabalho de reconstrução de si mesmo, no qual o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros, bem como refletir sobre a validade de desvendar a alguém o próprio passado. Tal fato explica eventuais dificuldades e bloqueios raramente como brancos da memória ou de esquecimentos: um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação (POLLAK, 1989, p.13).

Como, então, considerar os discursos sobre si na recepção do texto? No caso das narrativas literárias, à ausência de questionários, penso que os fatos devem ser tomados como relatados pelo narrador, considerados verossímeis do ponto de vista narrativo, isto é, fazem sentido para o narrador no momento da atualização da escrita, parecem ter sido os mais adequados no estabelecimento de um contato com o leitor e seu interlocutor. Esse leitor, na relação dialógica com a obra literária, deve tentar apreender as intenções do narrador, muitas vezes ocultas na superfície discursiva, à espera de múltiplas interpretações, a cada leitor, a cada leitura. Tanto esse leitor se desloca ao longo do mesmo percurso de leitura da narrativa, descobrindo e inferindo, como a cada leitura, num outro dado momento, constitui-se como novo receptor. O narrador, por sua vez, como sujeito da narrativa não é unívoco: ele se assume com diversas identidades ao longo da narrativa, ao longo do tempo da ação do relato, de acordo com diferentes papéis ou identidades que pretenda incorporar. Não há um sujeito unificado no tempo; não há tampouco enunciador ou coenunciador unificado no tempo.

Diante dos modos de subjetivação do narrado, diante da mobilidade do relato de primeira pessoa sobre o que foi vivenciado, o leitor pode respeitar o pacto, tal como proposto por Lejeune, acatar o que é narrado como verossímil. No entanto, pelo envolvimento subjetivo nos fatos representados, pelo aspecto fragmentário de toda memória, pela impossibilidade de reconstituição de um todo, pelas diversas mediações da reconstituição do passado, como coenunciador, esse leitor deve estar atento às entrelinhas, às pistas emergentes na superfície discursiva como artifícios narrativos.

## REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NA E A PARTIR DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS E CINEMATOGRAFICAS

Antes do cinema, havia a fotografia. Entre todas as espécies de imagens, a fotografia era a mais rica em índices de realidade, a única, como conotava André Bazin, que nos dava moralmente a garantia absoluta de que os contornos gráficos eram fielmente respeitados, já que a sua representação fora alcançada através de um processo mecânico de duplicação; era assim, de certo modo, o próprio objeto que se imprimira a si mesmo na película virgem. Mas esse material tão semelhante ainda não o era suficientemente; faltava-lhe o tempo, faltava-lhe a sensação do movimento, comumente sentida como sinônimo de vida. O cinema trouxe tudo isto de uma vez só, e – suplemento inesperado – não é apenas uma reprodução qualquer, plausível, do movimento, que vimos aparecer, mas o próprio movimento com toda a sua realidade. Enfim, suprema inversão, são imagens aquelas mesmas da fotografia que foram animadas por um movimento tão real, que lhes conferiu um poder de convicção inédito, mas do qual só o imaginário se beneficiou, já que, apesar de tudo, tratava-se de imagens (METZ, 2010).

As relações entre literatura e cinema se pautam ou por confluência ou por contraposição e antagonismo. Não me parece, entretanto, que seja o primordial da questão discutir se uma adaptação de uma obra literária ao cinema se torna *melhor* ou *pior* do que aquela que lhe deu origem. Inicialmente por discordar visceralmente da dicotomia da caracterização. Igualmente, pela constatação de que se trata de enfoques distintos por linguagens diferentes, abordando, muitas vezes, aspectos diversos de uma mesma temática, valendo-se de recursos, regras e convenções peculiares a cada linguagem (COSTA, 1985).

Como consumidor de arte literária e filmográfica, pode-se preferir uma linguagem a outra em uma determinada produção ou invariavelmente. Acredito que o mais produtivo realmente seja consumir ambas as formas, de cada uma delas usufruindo o que de mais fértil houver. No caso de mais de uma obra cinematográfica, de uma refilmagem, apreciá-las no que apresentarem de mais significativo à fruição ou à crítica. Desenvolver critérios comparativos me parece sempre um exercício reflexivo salutar.

O fato é que a literatura tem fornecido um universo de temas e de estruturas narrativas à cinematografia. É notório que as duas linguagens guardam proximidade pelo uso da palavra e por sua natureza narratológica. O cinema não deixa de estabelecer

relações com a literatura, uma vez que o texto fílmico, geralmente, narra uma sequência de eventos ocorridos com determinados personagens num determinado espaço e tempo, isto é, narra frequentemente uma história. Daí resulta sua relação intersemiótica com textos literários nos quais também se narra ou se representa uma história. Pode-se, desse modo, pensar no cinema como linguagem que no fílmico se articula, tal como conceber a linguagem cinematográfica em termos homólogos àqueles em que se expressa a linguagem literária.

Conceituar a linguagem cinematográfica enfrenta diversos entraves. O primeiro obstáculo está justamente em o quanto é vasta a abordagem relativa a cinema. Como diz Metz,

O cinema é assunto amplo para o qual há mais de uma via de acesso. Considerando globalmente, o cinema é antes de mais nada um *fato*, e enquanto tal ele coloca problemas para a psicologia da percepção e do conhecimento, para a estética teórica, para a sociologia dos públicos para a semiologia geral. [...] Enquanto fato antropológico, o cinema apresenta uma certa quantidade de contornos, de figuras e de estruturas estáveis que merecem ser estudadas diretamente. Vemos a todo momento o fato fílmico ser considerado, na sua realidade mais geral, como coisa natural e óbvia; e no entanto há tanta coisa por dizer a respeito...; é do *espanto* diante do cinema como diz Edgar Morin, que nasceram algumas obras das mais ricas dentre as consagradas à sétima arte (METZ, 2010, p.16).

Em **Comprender o cinema**, Antonio Costa observa:

[...] o cinema não é apenas um importante meio de comunicação, expressão e espetáculo, que teve seu início e sua contínua evolução, mas, exatamente enquanto tal, mantém relações muito estreitas com a história, entendida como aquilo que definimos o conjunto de fatos históricos ou considerada como disciplina que estuda tais fatos (COSTA, 1985, p.29).

Costa ainda aponta o caráter histórico e social da sétima arte:

Sobre o cinema podemos dizer muitas coisas: que é técnica, indústria, arte, espetáculo, divertimento, cultura. Depende do ponto de vista do qual o consideramos. Cada um deles é igualmente fundamentado e não pode ser negligenciado. [...] o cinema é aquilo que se decide que ele seja numa sociedade, num determinado período histórico, num certo estágio de seu desenvolvimento, numa determinada conjuntura político-cultural ou num determinado grupo social (COSTA, 1985, p.29).

Por essa razão, tal como o que se verifica com outros tipos de documentos, tanto as obras literárias, como os filmes sobre professores permitem verificar a complexidade dos processos e mecanismos sociais nos quais se inserem a representação

do profissional docente. Reforça essa perspectiva o fato de a linguagem fílmica, por meio de diversos recursos, possibilitar reproduzir a realidade, tornando os espectadores, como se diante de uma janela, testemunhas dessa ação. Questões educacionais, entre elas a atuação docente, podem ser satisfatoriamente examinadas pela via cinematográfica. Mais do que a obra literária ou a peça teatral, o filme se constitui como potencial veículo de representações sociais e de imaginário social, em virtude do que Metz chama de *impressão de realidade*, a qual

[...] desencadeia no espectador um processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de “participação” (não nos entediamos quase nunca no cinema), conquista de imediato uma espécie de credibilidade – não total é claro, mas mais forte do que em outras áreas [...] Este “ar de realidade” [...] tem o poder de deslocar multidões, que são bem menores para assistir à última estréia teatral ou comprar o último romance. [...] fenômeno de muitas consequências estéticas, mas cujos fundamentos são sobretudo psicológicos. Esse sentimento tão direto de credibilidade vale tanto para filmes insólitos ou maravilhosos como para os filmes “realistas”. [...] e a eficácia de irrealismo do cinema provém do fato de que o irreal aparece como atualizado e apresenta-se aos olhos com a aparência de um acontecimento, e não como uma ilustração aceitável de algum processo extraordinário que tivesse simplesmente sido *inventado* (2011, p.16 a 18).

Embora a perspectiva de Metz com relação ao público jamais se entediar diante de uma obra cinematográfica possa ser contestada (como muito otimista), pois, em certas exhibições, o espectador precisa de muito esforço para não abandonar a sala de projeção, em geral, o cinema entretém, diverte, deleita.

Os recursos cinematográficos possibilitam a reconstrução da realidade, numa relação entre a realidade do espectador e a dos personagens, a realidade fílmica. Diante do filme, o espectador se expõe à identificação ou contraposição de valores, modos de viver, agir e pensar. Fenômeno de duas faces, no qual se pode buscar o aspecto do objeto percebido ou no aspecto da percepção, carrega em si maior ou menor quantidade de *indícios de realidade*, na percepção ativa e responsiva do espectador, havendo constante interação entre os dois fatores: “[...] uma reprodução bastante convincente desencadeia no espectador fenômenos de participação – participação ao mesmo tempo afetiva e perceptiva – que contribuem para conferir realidade à cópia” (METZ, 2010, p.19).

Muito mais que em outras formas narrativas, ocorre um *convencimento* mais efetivo desse espectador, o qual denota sentimentos e emoções, e se posiciona

favoravelmente ou não ao que presencia na tela. O envolvimento mais significativo da audiência resulta de algo peculiar à sétima arte: o movimento presente no filme, percebido sempre como atual, que vem a causar um índice de *realidade suplementar* e a *corporalidade dos objetos*, conceitos estabelecidos por Edgar Morin, um dos teóricos citados por Metz, em **O cinema ou o homem imaginário**.

O espetáculo teatral, por exemplo, não consegue ser uma reprodução da vida tão persuasiva quanto o cinema. Com todos os seus recursos muito perceptíveis à audiência (ritual social, intervalos, presença do palco, cenários, atores), o teatro faz parte da vida e de modo visível, palpável. Isso é ainda mais evidente com relação à fotografia, como diz Metz:

Não se trata apenas, portanto, de constatar que o filme é mais “vivo”, mais “animado” que a fotografia, nem mesmo que os objetos são mais corporalizados; vai além disso: no cinema, a impressão de realidade é também a realidade da impressão, a presença real do movimento (METZ, 2010, p.22).

Não se trata, nessa pesquisa em questão, da análise da estética visual dos filmes. Ao contrário, em cotejo com a linguagem verbal da literatura, busco analisar as imagens em movimento como linguagem narrativa a partir do que produzem de significados socioculturais. Como produções de sentidos e representações culturais, são examinados como textos ideológicos e culturais nos quais se podem identificar tanto as representações da docência, como as representações que os próprios docentes constroem – ou são levados a construir – de si mesmos e da sua profissão.

É essencial ressaltar que, por ser tão mais representativa da realidade, por configurar maior grau de impressão de realidade, e, sobretudo, por atingir maior número de espectadores, a filmografia sobre escola, educação e profissão docente comporta conceitos, valores, expectativas, comportamentos e representações, pertencentes ao imaginário social. Daí a profusão de clichês e soluções simplistas às questões abordadas referirem-se à perspectiva que o público em geral nutre sobre a escola. Como em geral destinam-se a um público heterogêneo, não especializado, não crítico, como um produto de massa a ser consumido numa sociedade capitalista, demanda reflexão substancial sobre a complexidade dos temas educacionais. Na verdade, mesmo aqueles que se ocupam de forma reflexiva das questões educacionais devem ter certos cuidados diante

de obras desse teor, como alerta Amaury Cesar Moraes, em “A escola vista pelo cinema”:

E aqui adianto um ponto: mesmo nós que vivemos e refletimos sobre esse fenômeno – a educação –, somos surpreendidos ao perceber como compartilhamos certos esquemas, valores, estereótipos e expectativas presentes nos filmes, com o público não especializado e, portanto, “menos crítico” (MORAES)<sup>37</sup>.

A linguagem cinematográfica possui alguns recursos, que permitem que essas relações entre filmes e imaginário social se efetivem. Nos filmes sobre professores, a que Mary Dalton denomina de *teacher movies* (DALTON, 2007), é recorrente a representação da figura heroica do professor. Geralmente em estrutura narrativa e enredo convencionais, o professor enfrenta com determinação as dificuldades tanto por parte dos alunos quanto da instituição de ensino, tendo seu trabalho reconhecido, em geral, no desfecho da trama.

A extensa filmografia norte-americana, sobretudo, permite, dessa maneira, uma categorização: professores de carreira e aqueles que, pelas mais variadas circunstâncias se tornam professores, não-professores que se tornam docentes até porque a legislação assim o permite. Ambas as categorias podem tentar fazer um bom trabalho, influenciar seus alunos e conseguir seu propósito. Ou, acabar fracassando e até mesmo perder o cargo.

Especialmente na cinematografia norte-americana, raras são as produções que apresentam o tema de forma mais problematizada e crítica, refutando a figura heroicizada do professor, ridicularizando mesmo essa representação. De qualquer modo, encarnando a figura do professor herói, ou assumindo uma perspectiva ou estilo mais críticos sobre o mundo escolar, a representação é construída a partir do mestre como mediador de tensões sociais e de interesses, tendo ou não sucesso nessa função. O professor constitui um ponto de equilíbrio na trama, cuja atmosfera se torna a representação da sociedade, não raro sendo o ambiente escolar um microcosmo social.

---

<sup>37</sup> MORAES, Amaury. “A escola vista pelo cinema”. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>>. Acesso: out., 13, 2010.



Há, então, que se considerar o cinema como discurso, como linguagem que descreve, narra e produz significados, como artefato cultural produzido pela cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e transformando seus significados (FABRIS, 1999 e 2003; COSTA, 1989; MCLUHAN, 1996). Mais perceptivelmente que obras literárias, pelo público que atingem, os filmes se constituem, portanto, em artefatos culturais profundamente identificados pela cultura que os produziu, e pelos significados que adquirem nos espaços em que circulam.

Em **Compreender o cinema**, Antonio Costa (1985) revela que, no mundo capitalista, a instituição cinematográfica tem a ver antes de qualquer coisa com a economia: as salas de exibição devem estar preferencialmente cheias, gerando lucros. Tem ainda a ver com ideologia, no sentido de que o discurso cinematográfico se constrói de forma a dar a impressão de pura narrativa, pura história, destituída de indícios a atingir determinados fins. O cinema diz respeito ainda ao “[...] desejo, ao imaginário, ao simbólico; insiste nos jogos de identificação e nos complexos mecanismos que regulam o funcionamento da nossa psique, de nosso inconsciente” (p.25).

Produtor de desejos, nem superficiais nem momentâneos, o cinema estabelece com o espectador uma relação de compromisso: o espectador assume como verdadeira a ilusão a que assiste; o cinema confere realidade a fantasias. Para sustentar a impressão de realidade, o cinema se vale de recursos artificiais os quais são mantidos ocultos com grande esforço. No entanto, por trás desse ocultamento, há uma voz, uma autoria, uma perspectiva, ou seja, não há isenção, de forma alguma, em qualquer forma de representação da realidade por meio da imagem. Noutras palavras, há um campo de luta constante na tentativa de manter oculto o ponto de vista dessa “fala” cinematográfica, da classe social que produz esse ou aquele produto fílmico. Desse modo, torna-se apropriação de “[...] um segmento da sociedade e é essa apropriação que lhe dá significação” (BERNARDET, 1980, p.20-1).

Sem possibilidade de isenção, as narrativas literárias e cinematográficas vêm impregnadas de sentidos dos autores, dos roteiristas e da visão que o público detém sobre a escola, a educação e o professor. Tal como outros produtos numa sociedade capitalista, obras literárias, convertidas em filmes, no caso específico dessa pesquisa

sobre educação, escola e professores, são produtos culturais, ideológicos, estéticos, reproduzindo formas de representação sobre o universo escolar. Mas são igualmente mercadorias, das quais se podem, cada vez mais, obter quantidades inúmeras de cópias em diversos formatos a serem consumidos não apenas nas salas de cinema.

O fato é que filmes de escola fazem muito sucesso na indústria cinematográfica de Hollywood. Exemplo disso, o filme **Diary of a wimpy kid: Rodrick rules** ter sido sucesso estrondoso de bilheteria no lançamento em 26 de março de 2011. Inspirado na série de livros escrita por Jeff Kinney, também recorde de vendas entre os jovens americanos, pela linguagem acessível, por abordar questões peculiares ao universo dos jovens, que enaltece o fato de o protagonista, que não tem nada de *banana*, fugir ao padrão do garoto perfeito. De fato, como todos, ele tem defeitos e virtudes, o que o torna próximo daqueles que o leem e veem. O primeiro filme, **Diary of a wimpy kid (Diário de um banana)**, de 2010, não estreou nos cinemas brasileiros, está disponível apenas em DVD.

Outro exemplo, sem a mesma repercussão mundial da indústria filmica dos EUA, em língua francesa, é o divertido e, ao mesmo tempo, significativo, **Le petit Nicolas (O pequeno Nicolau)**, também disponível em DVD ou *Blu-Ray*. Embora estes filmes não sejam objeto desta pesquisa, pois tratam do universo escolar sob perspectiva diversa, isto é, pela ótica da criança e do jovem, ilustram tais ocorrências como produtos de consumo, com impacto social, operando mesmo mudanças de comportamento. A extensa lista de filmes sobre o universo escolar, tomando especialmente as produções em língua inglesa e francesa, demonstra o quão amplamente a indústria cinematográfica o tem explorado, enfocando, em épocas diversas, professores, alunos, escolas e o processo educativo.

Mesmo na cinematografia brasileira mais recente, tem havido maior número de produções sobre o universo escolar. No gênero comédia, com base na obra de Ziraldo, que também assina o roteiro, há o filme **Uma professora muito maluquinha**. A ação se ambienta no interior de Minas Gerais durante a Segunda Guerra Mundial e corresponde ao livro homônimo publicado em 1995. A novata professora Catarina, interpretada por Paola de Oliveira, para tornar as aulas mais divertidas, adota estratégias consideradas muito ousadas por suas conservadoras colegas de escola.

Uma das representações recorrentes do ser professor diz respeito aos padrões morais, ao que dele se espera não apenas na atuação como professor. Tal questão se insere em **Stealing heaven (Em nome de Deus)**, produção da Iugoslávia e do Reino Unido, de 1988, a partir do romance **Stealing heaven: the love story of Heloise and Abelard**, de Marion Meade, publicado em 1979. Os escritos autobiográficos de Abelardo e Heloisa<sup>38</sup> tornaram conhecida a história trágica de amor proibido, geradora de inúmeros mitos e reflexões. A ação se passa em Paris, no século XII, no período entre o final da Idade Média e o início da Renascença. Respeitado filósofo, Abelardo se torna amigo de Fulberto, sendo logo aceito como professor da sobrinha, Heloisa. Eles se apaixonam, mas, pelos costumes da época, não poderiam se casar pelos votos de celibato de Abelardo, de quem Heloisa tem um filho. Castrado pelos irmãos da moça, Abelardo torna-se monge. Os dois nunca mais se veem, passando o resto de suas vidas em conventos<sup>39</sup>. Nessa trágica história de intriga, vingança e amor, evidenciam-se, entre outros tantos elementos socioculturais, um padrão de conduta esperado para um professor à época, padrão esse que encontra, nas diversas produções artísticas literárias e fílmicas, deslocamentos e ressignificações das representações hegemônicas da docência e da escola (FABRIS, 1999).

Em outras obras, a condição celibatária também se evidencia. Em **Der blaue Engel (O anjo azul – 1930)**, o professor Unrat paga com a própria vida – e durante o final de vida – por ceder aos impulsos da carne. Muitos mestres levam uma vida solitária ou não se dão bem na vida a dois: Marin, em **Entre les murs (Entre os muros da escola – 2008)**; William Hundert, em **The emperor's club (O clube do imperador – 2002)**, Sr. Chipings, em **Goodbye, Mr. Chips (Adeus, Mr. Chips - 1939)**. Há também toda uma galeria de professoras cujos relacionamentos amorosos são ou foram interrompidos, LouAnne Johnson, em **Dangerous minds (Mentes perigosas – 1935)**; Erin Gruwell, em **Freedom writers (Escritores da liberdade – 2007)**; Katherine Ann

---

<sup>38</sup> ZUMTHOR, Paul (Prefácio). **Correspondência de Abelardo e Heloisa** (Trad. Lúcia Santana Martins). São Paulo: Martins Editora, 2002. ABELARDO, Pedro. **As cartas de Abelardo e Heloisa** (Trad. Laura Vasconcelos). Lisboa: Guimarães Editores, 2003.

<sup>39</sup> Ambos morreram com sessenta e três anos, mas Abelardo, vinte anos antes dela. Em 1817, seu túmulo foi removido para Père Lachaise, cemitério onde estão enterradas personalidades célebres. Efigies colocadas sobre os túmulos mostram ainda a beleza de Heloisa ao lado de seu eterno Abelardo.

Watson, em **Monalisa's smile (O sorriso de Monalisa – 2003)**; Sonia Bergerac, em **La journée de la jupe (O dia da saia – 2008)**.

Em contrapartida, em **La pianiste (A professora de piano – 2001)**; **Looking for Mrs Goodbar (À procura da Sr<sup>a</sup> Goodbar – 1977)**; **Mademoiselle Chambon (A senhorita Chambon – 2006)**; **Anjos do arrabalde (1986)**; **Lição de amor (1978)**, a figura da professora fomenta excentricidades, fantasias e mitos sexuais. No caso das duas produções brasileiras aqui citadas, **Anjos do arrabalde** e **Lição de amor**, pela narrativa se traz também a representação da gênese da profissão destinada a mulheres sem outras opções, como o casamento, ou exercendo a iniciação sexual de seus tutelados.

Tematizando a homossexualidade, citam-se filmes como: **In & Out (Será que ele é? – 1997)**; **Notes on a scandal (Notas sobre um escândalo – 2006)**; **The children's hour (Infâmia – 1962)**, nos quais se evidencia que as opções sexuais, independentemente da época em que se passa a ação da obra, estão atreladas a representações do que seria a suposta conduta moral adequada a um docente, e que o padrão de comportamento questionado não se refere apenas àquele manifesto na escola e na sala de aula.

Cabe ainda ressaltar que a vida pessoal do mestre parece se constituir mesmo em empecilho ao desempenho profissional. Em **Freedom writers (Escritores da liberdade – 2007)**, por exemplo, o casamento de Erin Gruwell sucumbe à sua dedicação integral à recém-iniciada carreira de professora.

Em diversas obras, como: **Ryan's daughter (A filha de Ryan – 1970)**; **Sarafina (Sarafina – O som da liberdade – 1992)**; **Das weiße Band (A fita branca – 2009)**; **Lengua de las mariposas (A língua das mariposas – 1999)**; **Machuca (2004)**; **An education (Educação – 2009)**; **Doubt (Dúvida – 2009)**; **Finding Forrester (Encontrando Forrester – 2000)**; **A serious man (Um homem sério – 2009)**, a docência e a escola não são os aspectos fundamentais, mas servem de palco a questionamentos morais, sociais, políticos ou religiosos.

Há filmes que criam imagem diversificada da adolescência, sobre crianças e jovens, sem necessariamente manter o foco na figura do docente, como: **Never let me go (Não me abandone jamais – 2010)**; **Les choristes (A voz do coração – 2004)**; **The basketball diaries (Diário de um adolescente – 1995)**. De mesmo teor, as produções nacionais: **Pro dia nascer feliz (2006)**; **Narradores de Javé (2003)**; **O contador de histórias (2009)**; **Os inquilinos (2009)**; **Antes que o mundo acabe (2009)**; **Cinco vezes favela, agora por nós mesmos (2010)**; **As melhores coisas do mundo (2010)**.

Na cinematografia americana, há exemplos marcantes de produções fílmicas constituindo representações de treinadores, lidando, em condições precárias, com indivíduos ou equipes aquém das possibilidades de vitória, mas que, trabalhando com a autoestima desses sujeitos, conseguem levá-los à superação de limites, de desigualdades sociais e raciais, de deficiências físicas e mentais: em **Coach Carter (Treino para a vida – 2005)**, Ken Carter; em **Hoosiers (Momentos decisivos – 1986)**, Norman Dale; em **Remember the Titans (Duelo de titãs – 2000)**, Herman Boone, afro-americano recém-nomeado em sua primeira temporada com uma equipe de unidade de integração racial; em **Radio (Meu nome é Radio – 2003)**, o técnico de futebol americano Harold Jones leva um estudante de colegial deficiente mental tímido e atormentado a se transformar numa inspiração para a comunidade onde vive; em **Only the strong (Esporte sangrento – 1993)**, Louis Stevens, ex-fuzileiro americano, leva a arte da capoeira (aprendida quando em missão no Brasil) aos piores alunos de uma escola, como forma de protegê-los de gangues, traficantes e marginais.

Por outro lado, alguns destes mestres, não apenas os homens, demonstram habilidades marciais, destemor para resolver conflitos e mostrar autoridade pelo uso da força física. Tais elementos estão presentes em **Blackboard jungle (Sementes de violência)**, **The principal (Um diretor contra todos)** e **To Sir, with love (Ao mestre com carinho – 1967)**. Neste último, sendo também enaltecidos os atrativos físicos do personagem, além dos dotes de inteligência e de caráter.

Algumas vezes, a escola e seus personagens fundamentais – professores e alunos – servem como pano de fundo para os mais variados enredos, sobre crimes, paixões, preconceitos e outras nuances de relacionamentos sociais e humanos. Entre

estes, podem-se citar: **One, eight, seven (187 – O código – 1997)**; **The substitute (O substituto – 1996)**, **Kindergarten cop (Um tira da pesada – 1990)**.

Na produção brasileira **Verônica (2009)**, a escola é palco para aventuras policiais vividas pela professora e por um aluno que fica órfão e, clandestinamente, fica entregue aos cuidados da mestra. Salvo em diversas obras mais recentes produzidas pelo cinema brasileiro, não se verifica quantidade expressiva de produções relacionadas ao universo escolar, como na cinematografia americana e francesa. De fato, o mercado americano assimila e vende muito bem o chamado *teacher film*, como aponta Dalton (2007), enfatizando a concepção de cinema como cultura popular.

O ser professor engloba, quase que invariavelmente, aspectos antagônicos e conflitantes. Ao mesmo professor que eventualmente, em sala de aula, sente-se vulnerável, temendo ser hostilizado, verbal ou fisicamente agredido, são conferidos – institucionalmente – poderes que podem modificar radicalmente – para o bem e para o mal – o futuro dos jovens em julgamento. Tal se apreende nos Conselhos de Classe de professores, como em **Entre les murs (Entre os muros da escola – 2008)** ou em **Stella (2008)**.

Presentes também estão os recortes de classe social. Ser um bom professor significa igualmente ter aptidão para gerir a diversidade, a heterogeneidade social, étnica, cultural dos discentes, além da própria condição do mestre em relação à de seus alunos. A par disso, na literatura e no cinema, o professor que faz a diferença se ocupa igualmente das famílias dos alunos, também socialmente excluídas, multiculturais, heterogêneas, fora dos padrões convencionais socialmente estabelecidos como os adequados e prestigiados. O mestre faz visitas, denotando genuíno interesse nas suas vidas, mesmo quando hostilizado por estes familiares, os quais, muitas vezes, não veem sentido na escolaridade dos filhos, mal compreendem sua utilidade, especialmente se ir à escola significar reduzir as possibilidades de ganho familiar. Este mestre pode, por vezes, complicar ainda mais a situação de um aluno em situação de risco, ao tentar ajudar, desconhecendo as questões culturais, sociais envolvidas, como em **Dangerous minds (Mente perigosas – 1995)** e **To Sir, with love (Ao mestre com carinho – 1967)**.

A necessidade de se tornar visível, como forma de romper o silêncio, leva os jovens excluídos dos universos sociais dominantes, à violência contra colegas, professores, bens públicos, bem como a praticar atos ilícitos. Vale averiguar, assim, os professores tanto como vítimas diretas de sua ocorrência, como em **Sale Prof!** (2000) ou **Blackboard jungle** (1955), como dela fazendo uso na resolução de conflitos, como em **To Sir, with love** (1967), **Blackboard jungle** (1955) e **La journée de la jupe** (2009), entre outros.

Outro aspecto relevante diz respeito às relações com os colegas de profissão – cooperação, rivalidade, silenciamento (diante de injustiças, ameaças etc.). Em geral, por diversas razões, o professor não conta com parceiros. Sem apoio dos colegas e dos superiores, ele deve aprender a gerenciar todos os conflitos sob pena de, não o fazendo, sentir-se fracassado pessoal e profissionalmente, sendo mesmo demitido, ou pedindo afastamento ou demissão.

De qualquer forma, mesmo nas narrativas enquadradas nos padrões do *bom professor*, geralmente americanas, evidencia-se a tensão constante experienciada no cotidiano da atividade docente, demandando, na superação de cada obstáculo, efetivo autocontrole e maturidade emocional. Nestas circunstâncias, vem à tona a desestabilizadora sensação de insegurança ao lidar com determinadas situações, turmas ou alunos difíceis. Como em **The emperor's club (O clube do imperador – 2002)**; **Dangerous minds (Mentes perigosas – 1995)**; **Freedom writers (Escritores da liberdade – 2007)**, essa inquietação parece estar intrinsecamente vinculada à docência, podendo ser associada ao chamado mal-estar docente (ESTEVE, 1999).

Tolhendo o desempenho adequado e produtivo do professor, esse desassossego permanente pode resultar em sério desequilíbrio emocional, como em **La journée de la jupe (O dia da saia – 2009)**, em que a professora de língua materna Sonia Bergerac, numa escola pública francesa, para conseguir *dar uma boa aula*, mantém os alunos reféns sob a mira de uma arma confiscada da mochila de um deles. Insatisfeita profissionalmente, estressada, movida a antidepressivos e abalada com problemas pessoais, chega a uma situação-limite. O desequilíbrio emocional dos professores é enfatizado em diversas produções, aliado a questões familiares, como divórcios

recentes, bem como à necessidade de ingestão de medicamentos para distúrbios emocionais, compondo uma representação no mínimo peculiar do profissional docente.

Nesse aspecto, evidenciam-se sobremaneira as distinções entre as produções francesas e americanas, o que nos remete à profissionalização e aos sentidos do trabalho docente. Basicamente questionam-se as aptidões necessárias ao eficaz gerenciamento de tudo o que se espera do professor, dentro e fora da sala de aula, nas diferentes linhas de atuação, e o que, de fato, seria um professor competente.

Ser um *bom* professor refere-se também à identidade docente quanto às relações com o saber, decorrentes tanto da formação acadêmica, como também da vivência da dinâmica escolar. Discutem-se, desta maneira, aspectos da prática pedagógica no cotidiano escolar como introjeção de padrões de comportamento assimilados de e por um *habitus*. Nas narrativas examinadas, obtêm êxito aqueles professores que ousam experimentar novas abordagens, muitas delas intuitivas e não apoiadas em teorias, aqueles que procuram adaptar à realidade e à possibilidade de seus alunos conteúdos, currículos e práticas pedagógicas. Ecoa nessas obras a indagação sobre o sentido da escolarização para alunos que vivem precariamente, cujo futuro escolar está previamente delimitado a escolas públicas profissionalizantes. Indaga-se, desse modo, como efetivamente ensinar, *fazer a diferença* na vida dos alunos, necessitando optar entre duas saídas contraditórias e igualmente insatisfatórias: o saber implícito nos currículos formais ou aquele a ser instaurado na e para a prática.

Os *bons* professores captados pelo cinema, em geral, não são aqueles apresentados como parte típica da instituição escolar. Não seguem currículos institucionalizados, mas os adaptam às necessidades dos seus alunos. Arriscam ser pelo menos um pouco radicais, desafiando a autoridade constituída ou estruturas corruptas ou ineficientes. Descubrem, no entanto, não raro a duras penas, que, sendo professores, podem *fazer a diferença*, interferindo positivamente na vida de seus alunos, transformando-os, de alguma forma, em *pessoas melhores*.

Diretamente relacionadas às concepções sobre o *bom* ou *mau* professor, destacam-se também, nestas narrativas, as relações dos docentes com os alunos: ser aceito, acatado, respeitado, temido, estimado, odiado, apenas suportado, agredido. Da



mesma forma, evidencia-se a noção e representações de autoridade (imposta ou construída e negociada): manter a disciplina se configura de suma importância, tanto na perspectiva dos superiores da escola, como de professores e pais. A prova de fogo ao bom desempenho docente reside, assim, em encarar também o desafio da chamada crise de autoridade docente, em como se equilibrar na tênue fronteira entre autoridade e autoritarismo, entre pôr limites e extrapolar no poder de decisão.

Daí emergem também outros questionamentos sobre disciplina, como a obter, manter ou resgatar sob pena de dar demonstrações – por vezes, fatais à permanência do professor em determinada instituição de ensino – de fraqueza, insegurança, falta de comando. Neste contexto, supõe-se que o professor cumpra suas atribuições de formador de caráter. Entram em discussão: o papel das normas disciplinares e das punições; o descompasso aparentemente insuperável entre exercer controle sobre os alunos, seguindo normas e convenções supostamente superadas; ou o dilema em dar voz aos alunos diante da rebeldia destes.

Seria este um problema atual, motivado por todas as chamadas crises educacionais? Mais do que nunca, com a democratização da escola, fazendo afluir para seu interior não mais apenas a elite, o papel do professor tem se mostrado extremamente complexo. Pressupõe-se como ideal aquele que saiba gerir conflitos, negociar, interagir com os alunos de forma firme, eficaz e cordial. No entanto, nas narrativas examinadas nessa pesquisa, verifica-se que tais eram as exigências, por exemplo, nas escolas públicas frequentadas por alunos marginalizados, pobres, excluídos, como em **To Sir, with love** ou **Blackboard jungle**, cuja ação se passa em meados do século XX, filmes que tratam da luta de “não-professores que se tornam professores” contra alunos indisciplinados, que acabam vencendo e continuando na carreira (MORAES)<sup>40</sup>. Não nos parece, então, ser a habilidade para lidar com os alunos uma questão temporal, mas inerente ao ser professor.

A todo o momento, as questões relativas a educação, universo escolar e seus protagonistas – alunos e professores – estão sempre em pauta. Não se trata de algo

---

<sup>40</sup> MORAES, Amaury. “A escola vista pelo cinema”. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>>. Acesso: out., 13, 2010.

relativo a este ou àquele país, ou a um dado período da história. Sobre essas questões são manifestas as mais variadas opiniões, a maioria delas com base no senso comum e no fato de todos se julgarem no direito de arbitrar. Professores, sem sombra de dúvida, são o alvo predileto, a ponto de, em muitos casos, estarem naturalizadas premissas essenciais que constituem os docentes, tal como se fossem verdadeiras. Por exemplo, é linguagem corrente a necessidade de o professor ter amor pelo trabalho, pelos alunos, pela *missão* de educar. Gostar do que se faz é requisito para se obter êxito profissional, mas é no mínimo questionável a forma como se veicula tal regra de conduta.

É fato que, na literatura e na cinematografia sobre o universo escolar, as identidades docentes vêm constituídas assentadas em verdades propagadas pelo senso comum e pelas concepções naturalizadas do que se supõe deva ser um bom professor. O cinema, artefato cultural que produz imagens narrando (COSTA, 1985), reproduz as representações sociais sobre os docentes e se presta, portanto, à problematização das identidades professorais, isoladamente ou em cotejo com narrativas literárias correlatas ou que deram origem a determinados filmes sobre professores. Concepções sobre educação, escola e professores estão aqui postuladas de “[...] um modo, digamos, oblíquo, meio de esguelha, mas acreditamos tão válido ou tão fecundo como qualquer outro” (MORAES)<sup>41</sup>. Quaisquer manifestações sociais, artísticas, culturais e comportamentais têm lugar em virtude de contextos sociohistóricos que possibilitam sua emergência, ou seja, ocorrem sob determinadas condições de produção. As diversas expressões artísticas – pintura, literatura, música etc. – se configuram em práticas sociais e, como tal, podem se constituir em fontes documentais históricas, cujo exame estabelece o registro de uma época em seus aspectos mais significativos, dando lugar a outros caminhos e discursos, a outras fontes como alvo de pesquisa (CORBAIN, 1991).

No campo educacional, memórias, autobiografias e textos ficcionais autorreferenciados estão sendo analisados, vinculando literatura e educação. Essa correlação entre arte, cultura e realidade tem sido cada vez mais examinada nas pesquisas acadêmicas, ampliando-se o campo de investigação sobre as relações entre práticas culturais pela incorporação de novos temas, objetos e fontes.

---

<sup>41</sup> MORAES, Amaury. “A escola vista pelo cinema”. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>>. Acesso: out. 13, 2010.

## CAPÍTULO II – BLACKBOARD JUNGLE (SEMENTES DE VIOLÊNCIA)

*Lines for an old man*

T.S. Eliot

*The tiger in the tiger pit  
is not more irritable than I.  
The whipping tail is not more still  
Than when I smell the enemy  
Writhing in the essential blood  
Or dangling from the friendly tree.  
When I lay bare the tooth of wit  
The hissing over the arche'd tongue  
Is more affectionate than hate,  
More bitter than the love of youth,  
And inaccessible by the young.  
Reflected from my golden eye  
The dullard knows that he is mad.  
Tell me if I am not glad!<sup>42</sup>*

### O AUTOR E A OBRA BLACKBOARD JUNGLE

O nome de nascimento de Evan Hunter era Salvatore Albert Lombino. Descendente de imigrantes italianos e filho único de um empregado dos correios, Charles Lombino, e de sua esposa, Marie Coppola, Salvatore Lombino nasceu a 15 de outubro de 1926, em Nova Iorque, metrópole que serviria de modelo para *Isola*, cidade fictícia que sobressai em suas histórias policiais, de detetive e de mistério. Vítima de câncer de laringe, ele faleceu aos 78 anos de idade, em Weston, Conecticut, em 6 de julho de 2005.

Salvatore A. Lombino cresceu no East Harlem, noroeste de Manhattan, parte da cidade de Nova York habitada por comunidades latinas, em que, anteriormente, predominavam os descendentes de italianos, passando, a partir dos anos 50, também a

---

<sup>42</sup> *Versos a um homem velho/O tigre na caverna do tigre/Não é mais irritável que eu./A cauda de chicote é menos fixa/Que quando eu sinto o cheiro do inimigo/Retorcendo-se no sangue essencial/Ou pendurado na árvore amigável./Se ponho à mostra o dente da argúcia/O assovio sobre a língua em arco/É mais afetuoso do que o ódio./Mais amargo que um amor juvenil,/E inacessível a quem mal viveu./Refletido em meu olhar dourado/O bobalhão sabe que enlouqueceu./Diga-me se alegre não sou eu! (tradução da au*

receber porto-riquenhos e descendentes de africanos. As escolas do bairro, caracterizado por problemas sociais, pobreza, crime e tráfico de drogas, apresentavam altos índices de violência, evasão escolar e baixos resultados em testes de rendimento.

Aos 12 anos, Salvatore Lombino e sua família se mudaram para o Bronx, mais a norte de Nova York, único distrito em terra firme, área que, nos anos 1630, pertencia à família de Jonas Bronck, fazendeiro sueco, e que se incorporou à cidade em 1898. Após a Segunda Guerra Mundial, levas de imigrantes, hispânicos de Porto Rico, das Antilhas, da América Central e de outras partes do mundo, testemunharam a drástica reconstrução da cidade, bairros negligenciados, péssimas condições econômico-sociais, que afetaram a cidade, do fim dos anos 1940 até início dos 1970, campo fértil para o crime, as drogas e a pobreza. Na sua cidade natal, Lombino frequentou *Olinville Junior High School* e *Evander Childs High School*. Recebeu uma bolsa de estudos e foi aluno da *Art Students League*, sendo depois aceito na escola de arte *Cooper Union*.

Durante a II Guerra Mundial, Lombino serviu na Marinha dos EUA, de 1944 a 1946, época em que começou a escrever contos. Estando num destróier no Pacífico, afirmava ele não ter muito mais a que se dedicar a não ser escrever. No entanto, nenhum desses contos foi publicado até que ele se estabelecesse como autor nos anos 50.

Após a guerra, Lombino retornou a Nova York e, em 1950, concluiu um B.A. (*Bachelor of Arts*<sup>43</sup>) da *Hunter College*, especializando-se em Inglês, Psicologia, Teatro e Educação. Publicava uma coluna semanal no jornal da faculdade como Salvatore Albert Lombino. Quando saiu da Marinha, as aspirações literárias de Lombino se modificaram. Em maio 1952, mudou legalmente – tanto pessoal quanto profissionalmente – seu nome para Evan Hunter. Um editor lhe dissera que uma obra teria mais valor mercadológico se não creditada a um autor latino. Um sobrenome de origem italiana poderia causar a rejeição a editores influentes. Em 1981, Evan Hunter declararia ter mudado seu nome em função do preconceito contra autores com nomes estrangeiros, que resultariam na execração dos trabalhos por parte dos editores. Hunter

---

<sup>43</sup> *Bachelor of Arts* (abreviado como B.A., BA ou A.B.), do latim *Artium Baccalaureus*, pode ser traduzido como Bacharel de Artes ou Bacharelado em Artes, nos Estados Unidos, designa um grau acadêmico de graduação obtido após quatro anos (ou mais), equivalendo a Letras, Belas Artes, Faculdades de Humanidades, conforme explicitado nos **Apêndices** desse trabalho.

chegou a justificar-se: “If you’re an Italian-American, you’re not supposed to be a literate person”<sup>44</sup>. Embora o próprio autor nunca tenha confirmado isso, o nome adotado teria sido derivado de duas escolas que Evan Hunter frequentara, *Evander Childs High School* e *Hunter College*. No entanto, ele chegou a afirmar que a identidade literária “Hunt Collins”, que ele também incorporava, teria se originado de *Hunter College*.

Evan Hunter passou por vários empregos antes de tornar-se escritor. Entre essas ocupações, é importante mencionar que, em 1950, Lombino trabalhou como professor na *Escola Profissional Bronx*, experiência que viria a formar a base para seu livro de 1954, **The blackboard jungle**. Chegou mesmo a tocar piano numa banda de jazz como profissional. Em 1951, aceitou um emprego como editor executivo da Agência Literária Meredith Scott, que lhe abriu algumas portas no ramo editorial, e uma carreira de sucesso como um agente literário, trabalhando com autores como Arthur C. Clarke, PG Wodehouse, Lester del Rey, Poul Anderson e Richard S. Prather, entre outros. Nesse mesmo ano, é lançado seu primeiro conto de ficção científica, “Bem-vindos, marcianos”, creditado a Salvatore A. Lombino.

Hunter se casou três vezes. Em 1949, com Anita Melrick de quem teve seus três filhos: Ted Hunter, pintor, que morreu em 2006; e os gêmeos Mark Hunter, premiado repórter investigativo, autor, professor em INSEAD e no Institut Français de Presse; e Richard Hunter, músico. Em 1973, uniu-se a Mary Vann Finley, e passou a viver também com sua enteada. Em 1997, Hunter casou-se pela terceira vez, desta feita, com Dragica Dimitrijevic<sup>45</sup>.

Autor de vastíssima produção, em cinquenta e quatro anos de carreira, entre 1951 e 2005, exerceu toda sua atividade literária, como romancista, contista, roteirista de cinema e televisão, sob a identidade de diversos pseudônimos: Ed McBain, Hunt Collins, Curt Cannon, Dean Hudson, Richard Marsten, Ezra Hannon, John Abbott. Dedicou-se a diversos gêneros ficcionais, como romances policiais (*crime fiction*), ficção científica e de mistério (*mystery fiction* e *science fiction*), histórias infantis e peças de teatro.

---

<sup>44</sup> “Se você é ítalo-americano, acham que você é iletrado/é como se você fosse iletrado”.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.nndb.com/people/217/000084962/>>. Acesso: fev., 12, 2009.

Evan Hunter começou a usar pseudônimos no início da carreira, quando, ainda muito mal remunerado, via-se na contingência de escrever muitas histórias para uma única edição da mesma revista, sem que sua identidade fosse revelada. Surgiram, assim, romances, que incluem – mas não se limitam a – histórias de motoqueiros, de aventuras, de detetives, e até de ficção científica. A maioria, senão todas, as suas obras publicadas sob esses pseudônimos estão esgotadas, embora – independentemente dos méritos literários – sejam muito valorizadas no mercado paralelo.

Como Evan Hunter, o autor ganhou notoriedade com a obra de 1954, **The blackboard jungle**, que lida com a criminalidade juvenil e a rede pública de ensino da cidade de Nova York. Em 1955, o livro foi transformado em filme. No prosseguimento da carreira, aconselhado por seus agentes a evitar desgastar sua imagem literária, usou outros pseudônimos, como: Curt Cannon, Collins e Richard Marsten, para dedicar-se à escrita de outras obras e de outros gêneros. O seu mais famoso pseudônimo, Ed McBain, foi usado pela primeira vez em 1956 ao escrever o primeiro de uma série famosa, **Cop Hater: an 87th precinct mystery novel (Os mistérios da 87ª delegacia/distrito)**. McBain escreveu vários romances sobre as tensões familiares entre gerações, incluindo **Mothers and daughters** (1961), **Last summer** (1968, levado ao cinema em 1969), **Sons** (1969) e **Streets of gold** (1974). Quase todos os livros escritos sob o pseudônimo de Ed McBain são histórias policiais, cuja ação ocorre no 87º distrito de uma grande cidade perversa, chamada *Isola*<sup>46</sup>, muito parecida com Nova Iorque. Incluem, entre outros, **Cop Hater: an 87th precinct mystery novel** (1956, no cinema em 1958), **Fuzz** (1968, no cinema em 1972), **Widows** (1991) e **Mischief** (1993).

Muito embora tivesse negado, várias fontes o contradizem: Hunter teria escrito, como Dean Hudson, romances pornográficos para a Editora William Hamling. O fato é que, entre 1961 e 1969, noventa e três romances foram publicados sob o nome de *Hudson*. Contudo, não se sabe ao certo quais livros seriam realmente de autoria de

---

<sup>46</sup> Situada em uma metrópole como Nova York, chamada *Isola* na ficção de Hunter, *Cop Hater* estabelece a fórmula que define o romance policial urbano contemporâneo, incluindo a cidade grande, perversidade dos personagens como num drama; múltiplas linhas de história; exposição rápida e cinematográfica; cenas de ação brutal e imagens marcantes de violência do gueto; metódico trabalho em equipe; autênticos procedimentos forenses; policiais resistentes, cínicos, simpáticos em diálogos reais. Qualquer semelhança com essa estruturação de Evan Hunter e os seriados de TV não é mera coincidência: o autor inaugura esse gênero e contribui com sua propagação na literatura, nos roteiros cinematográficos e televisivos.

Hunter, pois constituía uma prática comum à época disponibilizar a outros os próprios nomes ou pseudônimos.

Tal como **The Blackboard Jungle**, vários dos seus livros acabaram por ser adaptados ao cinema. Depois de **Strangers when we meet** (1958) e de **A matter of conviction** (cujo nome nos EUA foi **The young savages** – 1959) terem se tornado *best-sellers*, McBain produziu o argumento para ambos (1960-61), bem como para o filme **The birds (Os pássaros)**, de Alfred Hitchcock, de 1962, entre outros. Hunter também foi bem sucedido como roteirista de cinema e televisão. Para manter toda essa produção, de acordo com declarações do próprio autor, trabalhava de seis a dez horas por dia, de segunda a sexta-feira, tentando escrever oito páginas por dia. Nos períodos em que mantinha um emprego regular, com expediente das 9 às 5, costumava escrever à noite e nos fins de semana.

Nas suas histórias policiais, Hunter demonstra conhecer procedimentos sobre a atuação policial, resolução de crimes, aplicação da lei, enorme facilidade para descrever a ocorrência de crimes e delitos. Como fontes para sua produção, pode-se mencionar a manutenção de boas relações entre Hunter e policiais, provendo informações sobre assuntos relacionados ao trabalho de investigação criminal. Quanto às influências literárias, apenas bons autores: James Joyce, Ernest Hemingway, F. Scott Fitzgerald, John O'Hara, Raymond Chandler, Dashiell Hammett, James M. Cain, T. H. White<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.edmcbain.com/Newsdesk.asp?id=452>>. Acesso em: dez., 12, 2009.

## O SER PROFESSOR EM BLACKBOARD JUNGLE

**Blackboard jungle** conta a história do professor Richard Dadier, que, na década de 1950, enfrenta adolescentes rebeldes e violentos, na fictícia *North Manual Trades High School*, escola pública numa região pobre e conturbada de Nova Iorque. O autor Evan Hunter fundamentou esse seu grande sucesso literário e êxito de vendas em sua primeira significativa experiência de trabalho como professor, antes de se tornar escritor, na *Escola Vocacional Bronx*, em 1950.

Casado, com três filhos para sustentar, Hunter decidiu expandir um conto, “Qual Lit”, transformando-o num romance. Elaborou um esboço a que deu o nome de **The tiger pit**, cuja tradução seria “O esconderijo do tigre”, nome dado a propósito de versos do poema “Lines for an old man”, de T. S. Eliot: “The tiger in the tiger pit / is not more irritable than I”. Na *Introdução* à obra **Blackboard jungle**, Hunter esclarece: “The tiger pit was a vocational high school, and the hero was a teacher, and Evan Hunter was the ‘I’ who was irritable”<sup>48</sup> (HUNTER, p.XX).

É dessa forma que a *North Manual Trades High School* é revelada ao leitor e ao espectador de **Blackboard jungle**, como o *esconderijo do tigre*, que reserva perigos a quem ousar penetrar nos seus domínios e tentar lograr seu instinto de caçador hábil, poderoso e feroz. Em geral, símbolo das emoções negativas destrutivas, o tigre é silencioso e paciente, e espreita sua presa durante horas sem ser visto ou ouvido (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1996). Richard Dadier é o professor que assume a representação de herói, que consegue domar esse tigre a duras penas. Para tanto, Dadier conta com seu *ethos* de ex-marinheiro, obstinado e muito persistente. O inimigo, representado pelos alunos que não se enquadram no sistema, é derrotado, ao final, simbolicamente pelo mastro da bandeira norte-americana.

---

<sup>48</sup> “O esconderijo do tigre era uma escola vocacional, o herói, um professor e Evan Hunter, o ‘eu’ irritável”.



Retratando também questões raciais, confrontos entre imigrantes, criminalidade e delinquência juvenil<sup>49</sup>, a obra foi transformada em um filme igualmente bem sucedido, que iniciou a tendência de mostrar no cinema a relação, muitas vezes conflituosa, entre professores e alunos. Estrelado, em 1955, por Glenn Ford, Sidney Poitier e Vic Morrow<sup>50</sup>, o sucesso do filme reside também na forma picante pela qual o escritor lidou com a caracterização dos personagens, conferindo, pelo menos a alguns deles, uma dose considerável de coragem, força e sensualidade. À violência, um caráter que futuramente culminaria com o estilo realista de Hunter – e de seus pseudônimos – de trazer à narrativa os procedimentos policiais das ruas de Nova Iorque.

Vale ainda ressaltar, na obra literária, a reprodução da linguagem coloquial em diálogos com gírias e palavrões, possibilitando autenticidade. A produção cinematográfica manteve muitos dos diálogos originais, aproximando-a da versão cinematográfica, no entanto, omitindo a chamada linguagem de baixo calão e, muitas vezes, atribuindo determinada fala a outro personagem. Por exemplo, na cena em que, com uma faca nas mãos, o aluno West ameaça Dadier, perguntando “How’d you like to go to Hell?”<sup>51</sup>. Ao contrário do que ocorre na obra literária, na versão filmográfica, praticamente não constam os termos chulos da fala de West, cuja representação seria mais verossímil, por exemplo, com a inclusão de um “fuck” ocasional. A maneira nada respeitosa com que o jovem se dirige às pessoas e a Dadier não indica que ele subtrairia palavrões de sua fala, fazendo o *West* de Richard Brooks soar mais inautêntico.

---

<sup>49</sup> Alguns consideram **Blackboard jungle** parte de uma trilogia não oficial sobre a delinquência juvenil, com **The wild one (O selvagem - 1953)**, de László Benedek, e **Rebel without a cause (Juventude transviada - 1955)**, de Nicholas Ray (<[http://www.bukisa.com/articles/239502\\_glenn-ford-anne-francis-and-sidney-poitier-in-the-blackboard-jungle-1955#ixzz1a98LN2VI](http://www.bukisa.com/articles/239502_glenn-ford-anne-francis-and-sidney-poitier-in-the-blackboard-jungle-1955#ixzz1a98LN2VI)>). Tais filmes não abordam a temática da escola, mas de jovens com comportamentos desviantes. **The wild one**, drama em que um grupo de motoqueiros causa tumulto e intimida a todos, roteiro de John Paxton, com Marlon Brando, Mary Murphy, Lee Marvin. (<<http://www.imdb.com/find?q=the+wild+one&s=all>>). **Rebel without a cause**, drama em que jovem problemático, com um passado tumultuado, muda de cidade, encontrando também inimigos, roteiro de Stewart Stern, com James Dean, Natalie Wood, Sal Mineo. (<<http://www.imdb.com/find?q=Rebel+without+a+cause&s=all>>). Acesso: out., 20, 2011.

<sup>50</sup> De acordo com *The New York Times*, em entrevista de Richard Brooks de 1983, o contrato da MGM previa atores famosos, como Mickey Rooney ou Robert Taylor. Entretanto, o diretor insistiu em lançar rostos novos e desconhecidos para muitos dos papéis, infundindo realismo a suas performances. Entre os estreados, com pouca experiência: Vic Morrow, Rafael Campos, Dan Ternaova, Danny Dennis e Jamie Farr. Embora o estúdio desejasse o filme em cores, Brooks insistia em preto e branco, por temer que a cor deixasse tudo bonito. Disponível em: <<http://www.tcm.com/tcmdb/title/1206/Blackboard-Jungle/notes.html>>. Acesso: out., 20, 2011.

<sup>51</sup> “Que jeito ce que ir pro inferno, cara?” (p.436).

Apesar de não dispor de todos os elementos da narrativa escrita, pela seleção dos aspectos apresentados no filme, o espectador tem acesso à problemática das escolas vocacionais americanas da década de 1950, bem como à fragilidade do sistema educacional que atende às camadas populares, jovens que necessitam trabalhar para sobreviver ou estão envolvidos em vícios e crimes. O enredo gira, sobretudo, em torno do cotidiano escolar, em que um ex-marinheiro, veterano de guerra, vale-se de uma licença provisória para lecionar Inglês a uma turma de alunos muito difícil. Esse professor enfrenta muitos desafios à sua prática, principalmente para manter disciplina e uma atmosfera de aprendizagem, embora o diretor da escola houvesse negado a existência de quaisquer problemas desse tipo. De fato, Rick Dadier necessitou usar muitos recursos, com ênfase sobretudo na força física, para se impor aos jovens, sem, contudo, ter conseguido de forma efetiva estabelecer um pacto de convivência com todos os alunos.

A narrativa escrita apreende tendências antagônicas, choque de interesses, opiniões etc., entre duas ou mais personagens, ou entre o protagonista e forças externas, ou até consigo mesmo. Se na obra cênica o espectador não tem acesso privilegiado à abordagem psíquica, em contrapartida, o filme permite a visualização da cena enunciativa, a contundência das imagens, por exemplo, nas cenas de brutalidade, na apresentação do edifício escolar, no modo de se vestirem os personagens etc., valendo como documento de época a produção realizada em 1955. Logo no início das tomadas, temos crianças brincando com água, indicando altas temperaturas do verão e início do ano letivo escolar; próximo a uma linha férrea, uma região empobrecida, jovens desocupados à frente da *North Manual Trades High School*, movimentando-se ao som da música *Rock'round the clock*, fumando, provocando uma jovem que passa, e sendo mal-educados com o recém-chegado ao local, à busca de uma vaga como professor.

Na obra literária, o narrador em terceira pessoa atualiza o leitor, passo a passo, sobre as aflições de cada momento na tumultuosa sala de aula, bem como ocasiões de contentamento por ter logrado atingir satisfatoriamente os alunos. Por exemplo, há uma sequência em que West provoca, de todas as formas, o Prof. Dadier, que entra no jogo do jovem encenqueiro, sem saber como se safar depois. West queria ir ao banheiro e não solicita de maneira respeitosa a autorização para tal, o que, nas escolas americanas,

em geral, consiste em poder se retirar da sala de aula com um “pass” (autorização). O jovem age como seria de se esperar de alguém que nada tem a perder. Ele ameaça urinar na sala se não sair. Rick se descontrola a ponto de insultá-lo como um professor não deve fazer. Ambos são salvos pelo toque do sinal, mas, sem dúvida, o professor saiu perdendo aquela batalha (p.240-4)<sup>52</sup>. Nesse episódio, é visível a dificuldade de Rick Dadier para manter o autocontrole e o domínio de situações de conflito.

Em geral, Dadier emitia ordens como um militar, esperando daqueles jovens a obediência a suas ordens. Mesmo sua linguagem corporal denotava tanto a necessidade de comandar, como a insegurança por não conseguir o domínio sobre a turma. Muitas atitudes de Dadier se revelam inadequadas, irrefletidas, resultando em situações desastrosas. Os alunos não eram, de forma alguma, aqueles idealizados com quem se pode facilmente interagir. A atitude hostil dos jovens demonstrava muito mais o deslocamento social, a sensação de não pertencimento à cultura escolar, ou adequação ao ambiente de ensino, evidenciada por incivilidade, insolência, falta de respeito, não execução de atividades didáticas, ou seja, comportamentos de transgressão às regras inerentes à escola (CHARLOT, 2002, p.438). Num jogo complexo de demonstração de força, Rick Dadier procurava tanto estabelecer e manter limites, quanto interagir com os alunos, em geral, sem muito sucesso. Algumas vezes, para sustentar a autoridade, tomava medidas geradoras de consequências ainda mais desastrosas, comprometendo o entrosamento com a turma, ou com um determinado aluno. Rick tentava, assim, constituir-se no papel de professor, como autoridade e transmissor de conhecimentos.

A transposição do texto literário à imagem e ao som se vale de determinados mecanismos de adaptação à linguagem cênica. Entre tais adaptações, a mais usual, no jargão da dramaturgia audiovisual é a de “derrubar”, isto é, cortar partes contidas na obra literária (RIZZO, 2011). Havendo sido concebida como criação literária, por meio de palavras, com aspirações literárias, tal obra necessita ser reconstituída em outra. A maneira de narrar é afetada pela inter-relação entre a linguagem verbal e a cinematográfica, sem necessariamente comprometer a recepção da mensagem. Na

---

<sup>52</sup> HUNTER, Evan. **Blackboard jungle** (1954). USA: Pocket Books, 2004. As citações aqui constantes, seguidas da página, pertencem à edição de bolso, pelo quinquagésimo aniversário de publicação do romance da Pocket Books.

transposição de uma linguagem para outra, por razões técnicas, de tempo de exibição do filme, pela liberdade de criação artística do roteirista e do diretor, e até por coerções históricas e culturais, são feitas escolhas, cortes e alterações. Desse modo, invariavelmente, há diferenças entre as duas abordagens.

Também com referência ao aspecto pessoal, Rick Dadier enfrenta desgastes. Com a imagem de professor dedicado e responsável, casado e apaixonado pela esposa grávida, ele se vê atraído pela atraente colega de trabalho, Prof<sup>a</sup> Lois Hammond. Na obra literária, evidenciam-se as recorrentes tentativas da Prof<sup>a</sup> Hammond insinuando-se a Rick Dadier. O narrador esmiúça o arrebatamento provocado em Rick e o quanto ele resiste bravamente a esse desejo. Na versão cinematográfica, não com a mesma intensidade, os olhares de ambos indicam essa atração e o empenho de Dadier para não se envolver. Na verdade, Hammond atrai todos os olhares cobiça de todos os professores. A contraposição a esse tipo de professora está na antiga mestra, Sr<sup>a</sup> Brophy (vivida por Martha Wentworth), sem grandes atrativos físicos. De acordo com Dalton (2007, p.91), personagens de professoras são bonitas e jovens, em geral, imagens construídas para o prazer visual, como objeto de contemplação masculina. Personagens como Hammond, em papéis secundários, surgem como potenciais fontes de interesse para o personagem principal masculino. Ao se perceber notada, essa mulher muda a relação com ela mesma, transformando-se num objeto, particularmente de admiração visual. Na terminologia cinematográfica, tais personagens “provide complication”, isto é, “causam confusão”.

Numa transposição para a linguagem fílmica, cenas da obra original podem ser modificadas total ou parcialmente. Na versão literária, a notícia sobre o novo emprego de Dadier é dada à esposa Anne de forma mais corriqueira durante um jantar no apartamento do casal. No filme, Dadier espera a esposa grávida num restaurante para comemorar, com direito a champanhe. Fica também o questionamento sobre as tensões sociais, sobre o *status* social de Dadier e Anne e o de seus alunos. Tal qual em muitas realidades sociais, como professor, ele tem um razoável nível cultural, mas seus vencimentos são reduzidos e ele precisa daquele trabalho para sobreviver. A mesma cena enseja que, à saída do restaurante, como indício a ser enfatizado no filme, um acidente seja ocasionado por um carro desgovernado, dirigido por um jovem desordeiro

e infrator, também como um prenúncio dos perigos aos quais Anne e Dadier estariam expostos. Na versão literária, Anne não chega a ser cativante. Demonstra estar muito insegura sobre sua aparência, receio de outra gestação problemática, traição do marido, com recorrentes questionamentos sobre os sentimentos dele. No entanto, no filme, ela se torna ainda mais desvanecida, amortecida pelas queixas e pelos temores que lhe povoam a mente.

Outro personagem cuja constituição demanda algumas considerações é Artie West, estrelado por Vic Morrow em seu primeiro papel no cinema após anos de trabalho em teatro. Morrow, que havia interrompido os estudos e se alistado na Marinha aos 17 anos, vive um sótno líder de gangue que inspira medo nos demais alunos. Envolvido com bebidas e roubo de carros, sua antipatia por Dadier é imediata e exaltada. Para compor tal personagem, Morrow teria procurado assimilar a interpretação de Marlon Brando (1924-2004), ator cuja biografia já incluía uma infância tumultuada e expulsão de algumas escolas. No entanto, o desempenho de Morrow nas telas, embora aclamado por muitos à época, também foi considerado como muito mais apático e desencantado, e não violento como exigia o personagem literário. Descrito como uma “réplica sinistra de Brando”, Morrow não teria logrado exteriorizar o profundo rancor de Art West pelo sistema representado pela escola e professores<sup>53</sup>.

Tanto Hunter como Brooks convertem o conflito entre Dadier e West à dicotomia bem *versus* mal, personificada nos dois personagens. Acabam, desse modo, banalizando a perspectiva de relevância social contida na obra. West é o símbolo do anti-herói, que representa o que há de errado com a juventude na década de 1950. Não há nenhum indício de que West tenha um dia sido um garoto, muito menos um garoto traumatizado, vítima de sofrimentos morais e sociais. Não há profundidade psicológica na constituição de West que lhe permita alguma vulnerabilidade e que dê ao leitor/espectador elementos para compreendê-lo ou dele sentir piedade.

---

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://filmfreakcentral.net/dvdreviews/blackboardjungle.htm>>. <[http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/cineprofessor/CineProfessor\\_262225.shtml](http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/cineprofessor/CineProfessor_262225.shtml)>; <<http://www.destgulch.com/movies/bjungle/>>; <[http://www.youtube.com/watch?v=GW1\\_A9-kBNw](http://www.youtube.com/watch?v=GW1_A9-kBNw)>. Acesso: out., 24, 2011.

**Blackboard jungle** reflete o momento em que a juventude estava sendo inventada, e o jovem como figura social é exportado pelo cinema norte-americano como representação. Essa nova realidade é exteriorizada pelo consumo de bebidas, por experiências sexuais emancipadoras, pelo *rock'n'roll*, pelos *blue jeans* e pela maneira irreverente de os jovens se exibirem. O professor se vê na contingência de enfrentar nas salas de aula um tipo diferente de aluno. Trata-se de um contexto que demanda grande esforço de adaptação, sobretudo, no caso de Rick Dadier, com seu histórico de ex-marinheiro, habituado à obediência de normas e padrões. Nas escolas, os jovens respondem a essas mudanças com atitudes agressivas e por comportamentos ditos desviantes, sobretudo refutando códigos e modelos. No entanto, são eles que personalizam os insolentes, desordeiros, infratores, pessoas que, na verdade, dificilmente, serão incluídas socialmente (MORAES)<sup>54</sup>. À maioria dos professores, insatisfeitos com as condições inadequadas de trabalho e vencimentos reduzidos, como **Blackboard jungle** manifesta, tais políticas de inclusão – ou de democratização do ensino – não passam de mecanismos de controle social da violência dos jovens, transferidos da família ou da polícia para os professores.

Todos esses ingredientes causaram enorme polêmica e até censura à exibição do filme em algumas salas, não apenas nos EUA, pois se receava a repercussão de episódios de violência e mesmo os de preconceito racial. Alguns órgãos de imprensa noticiaram, por ocasião do lançamento do filme, que gestores da escola de New Brunswick, New Jersey, opuseram-se à descrição das condições da escola *North Manual Trades* apresentada no filme. Assim, nos cinemas, afixou-se o seguinte: “To our patrons, the school and situations you have just seen are NOT to be found in this area. We should all be proud of the facilities provided OUR youth by the Public School of New Brunswick”<sup>55</sup>.

O filme foi proibido em Memphis e Atlanta por ser *imoral, obsceno, licencioso e afetar negativamente a paz, saúde, a moral e a boa ordem da cidade*. Um instituto de

---

<sup>54</sup> MORAES, Amaury Cesar. A escola vista pelo cinema. Disponível em:

<<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>> Acesso: out., 20, 2011.

<sup>55</sup> “A nossos clientes, a escola e situações que você acabou de ver não correspondem à realidade de nossa comunidade local. Devemos todos estar orgulhosos das facilidades oferecidas à NOSSA juventude pela Escola Pública de New Brunswick”. Disponível em: <<http://www.tcm.com/tcmdb/title/1206/Blackboard-Jungle/notes.html>>. Acesso: out., 20, 2011.

coleta de opinião pública enviou cartões postais aos críticos de cinema, denunciando o caráter *antiescolas públicas* e negando que as condições descritas na tela realmente existissem. O governo de Eisenhower, por meio de Claire Boothe Luce, na época embaixador dos EUA na Itália, impediu a exibição do filme no Festival de Cinema de Veneza. Luce alegou que apresentar **Blackboard jungle** seria dar munição à propaganda comunista italiana e antiamericana.

Para se ter ideia do tumulto causado pelo filme, vale mesmo ressaltar que Isadore “Dore” Schary (1905-1980), da MGM, escreveu em sua autobiografia, que, nesse processo de caça às bruxas, por conta de **Blackboard jungle**, após fornecer ao senador Kefauver uma enxurrada de dados sobre a delinquência juvenil, que justificassem a existência dessa produção, perguntou ao político o que ele encontrara de censurável sobre o filme:

Senator E. Kefauver came to Hollywood to investigate movies—he meant one movie, **Blackboard Jungle**... He called me as his first witness. He explained that he was in Hollywood to learn whether we acted responsibly when making [this] film. [...] He admitted he had not yet seen it. I suggested that there seemed to be a lack of responsibility in his investigation<sup>56</sup>.

Também criou celeuma a música “Rock’round the clock”, de Carl Perkins, interpretada por Bill Halley & His Comets, no início do filme, no momento da rolagem dos créditos de abertura. Uma das dez melhores canções daquele ano de 1955, essa música teve um papel importante na expansão do mercado de *rock and roll*, gênero musical tocado pela primeira vez numa obra cinematográfica. Por conta da música, foi imensa a afluência de jovens para assistir ao filme. Temia-se que, aliado às cenas de violência do já controverso filme, o ritmo estimulasse excessivamente ao público. Conforme se noticiou, no Reino Unido, em *London South Cinema*, em Castle, empolgado, o público chegou a mesmo a retirar os bancos para ter mais espaço para dançar. Onde fosse exibido, as seções eram marcadas por violência e vandalismo. Diz-

---

<sup>56</sup> “Senador E. Kefauver chegou a Hollywood para investigar filmes, mas ele tinha em mente um filme, **Blackboard Jungle**. Ele me chamou como sua primeira testemunha. Explicou que estava em Hollywood para saber se agimos com responsabilidade ao fazer esse filme. Admitiu que ainda não o tinha visto. Sugeriu que parecia haver falta de responsabilidade em sua investigação”. Disponível em: <<http://www.tcm.com/tcmdb/title/1206/Blackboard-Jungle/notes.html>>. Acesso: out., 20, 2010.

se, neste sentido, que **Blackboard jungle**<sup>57</sup> assinalou o início de um período de rebelião na segunda metade o século 20. Toda essa repercussão negativa chamou muita atenção para a obra, a qual, não obstante, recebeu quatro indicações ao Oscar de 1956: direção de arte, montagem, fotografia e roteiro<sup>58</sup>.

Não foram poucos os que se escandalizaram ou se sentiram profundamente incomodados com as questões, de forma pioneira, abordadas no filme, desvelando as mazelas do sistema de ensino público americano, sobretudo das *inner-city schools*, destinadas àqueles que vivenciam de forma mais incisiva as desigualdades sociais. O fato é que, antes da rolagem dos créditos de abertura, acabou sendo inserida na própria tela uma nota aos espectadores, aqui reproduzida:

We, in the United States, are fortunate to have a school system that is a tribute to our communities and to our faith in American youth. Today we are concerned with juvenile delinquency – its causes – and its effects. We are especially concerned when this delinquency boils over into our schools. The scenes and incidents depicted here are fictional. However, we believe that public awareness is a first step toward a remedy for any problem. It is in this spirit and with this faith that **Blackboard Jungle** was produced<sup>59</sup>.

Muito embora trazendo à tona questões cruciais da realidade escolar norte-americana, exibe-se a advertência de uma preocupação com as causas e consequências da delinquência juvenil, mas, simultaneamente, ressalta-se o caráter ficcional do que é ali exposto. A obra estaria, assim, operando um processo de conscientização pública, de correção de eventuais desvios que poderiam ocorrer nas escolas públicas. Não se perderia, de acordo com essa nota, a fé na juventude e no sistema de ensino norte-americanos. Analogamente, a direção da *North Trades Manual High School*, Sr. Warnecke, sustentava que a instituição não apresentava problemas de disciplina. Na

---

<sup>57</sup> Em março de 2005, o 50º aniversário do lançamento do filme e o aumento subsequente da popularidade do *rock'and roll*, foi marcado por uma série de celebrações *Rock Is Fifty* em Los Angeles e Nova York, envolvendo os membros sobreviventes da Bill Haley & Seus Cometas. O filme foi lançado em DVD nos EUA em 10 de maio de 2005.

<sup>58</sup> Disponível em: <[http://www.epipoca.com.br/filmes\\_premios.php?idf=12780](http://www.epipoca.com.br/filmes_premios.php?idf=12780)>. Acesso: out., 20, 2011.

<sup>59</sup> “Nós, nos Estados Unidos, temos a sorte de ter um sistema escolar que é uma homenagem às nossas comunidades e à nossa fé na juventude americana. Hoje estamos preocupados com a delinquência juvenil, suas causas e seus efeitos. Estamos especialmente preocupados quando essa delinquência chega às nossas escolas. As cenas e os incidentes aqui descritos são fictícios. No entanto, acreditamos que a conscientização é o primeiro passo em direção a prevenir qualquer problema. É com esse espírito e com essa fé que **Blackboard Jungle** foi produzido”. Também disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8hvbxnShabE>>. Acesso: jan., 10, 2012.



verdade, lecionar numa escola vocacional não chega a ser algo realmente almejado por um professor, pois são bem conhecidas as dificuldades com os alunos.

Ainda na ocasião da entrevista de emprego para ingresso na *North Trades Manual High School*, ao reencontrar seu antigo colega Jerry Stanley, Dadier afirma que gostaria de lecionar em Princeton, como outros tantos professores, isto é, em outro tipo de instituição (p.13): “I would rather teach at Princeton... but so would a lot of other people”. Ironicamente, Jerry comenta: “There’s no discipline problem at Alcatraz, either”<sup>60</sup> (p.19). Com formação não específica ao magistério, ex-marinheiro, Rick Dadier precisa começar sua carreira por esse tipo de escola, em geral, preterida por professores com melhores opções: “‘I have to teach in a vocational school’, Rick said honestly”. Dadier tem um registro provisório (*emergency license*)<sup>61</sup>; portanto, precisa submeter-se. Então, acrescenta: “A year in vocational high schools to make the license valid in *any* high school”<sup>62</sup> (p.13). Tais alusões, a Princeton, portanto, ao ensino superior, fornecem fortes indícios de que os ideais de Rick Dadier não necessariamente se harmonizam com lecionar com alunos difíceis. Ele havia começado a ensinar por precisar de um emprego, que decidiu não abandonar por uma questão de honra, por não admitir perder uma batalha.

Por outro lado, a menção a Alcatraz alude a procedimentos coercitivos de tal ordem, que a manutenção da disciplina se torna uma operação independente da intervenção consciente da vontade daqueles que compulsoriamente se submetem às regras. Trata-se, na realidade, de situações altamente facilitadoras da prática docente, isto é, ou representantes típicos de alunos modelares, em ambiente também exemplar,

---

<sup>60</sup> “Não há nenhum problema de disciplina em Alcatraz tampouco”. No filme, essa fala cabe ao Prof. Jim Murdock (Louis Calhern).

<sup>61</sup> O Programa de Certificação Alternativa nos Estados Unidos possibilita a profissionais de diversas áreas de atuação, como, engenheiros, advogados etc., obter a licença para lecionar. É necessário que o candidato tenha um diploma de bacharel, seja submetido a provas, entrevistas, demonstre domínio nos métodos educacionais e participe de um programa de tutoria com um professor com diploma tradicional. A justificativa é a de que o indivíduo gastaria muito tempo e dinheiro para se formar em uma universidade. Muitas vezes são emitidas “Certificações Provisórias”, com a validade de um ano, até que o solicitante atenda a todos os critérios exigidos pelo Estado onde pretende lecionar. Teacher Certification. 1986. Disponível: <http://www.ericdigests.org/pre-925/certification.htm>>. Acesso: jun.13, 2011. Ver também MANSBERGER, Cristina Ferreira. **Certificação de Professores nos EUA**: Uma revisão do debate americano sobre a profissionalização docente. Trabalho de Conclusão de Curso, FE-USP, 2011.

<sup>62</sup> “Um ano em escolas vocacionais para tornar a habilitação válida para qualquer escola de ensino médio”.

ou seres impossibilitados de burlar rígidas normas. Nenhuma das opções condizentes com a realidade de escolas como a *North Trades High School* e outras similares.

Os outros professores, particularmente o cínico e desencantado Jim Murdock, professor de História, após doze anos de carreira, consideram a escola como “garbage can to keep the filth off the streets”, isto é, uma *lata de lixo da sociedade, sendo a função dos professores sentar-se sobre a tampa para que o lixo não transborde*. Acrescenta que os professores mantêm os jovens delinquentes na escola para que as senhoras, mães de família, possam andar em paz pelas ruas da cidade (p.35). É Murdock que recomenda a Dadier que não fique de costas para os alunos e que, sobretudo, não tente bancar o herói. Percebe-se que os professores mais antigos na instituição tentam encontrar formas de sobrevivência a uma situação que foge ao controle.

Na versão literária, é o Prof. Solly Klein quem faz essa advertência, e que chega mesmo a irritar a Dadier com suas intromissões e comentários sempre destrutivos. Entretanto, é pela voz de Solly Klein que se articulam as críticas mais incisivas à instituição escolar norte-americana, as quais, no filme, estão subliminares. Pela narração em terceira pessoa, o leitor tem acesso, por exemplo, à ponderação de Solly Klein, antes de mais uma *Organizational Meeting* (Reunião de Planejamento) no início de ano letivo, na qual O Chefe, a direção, como um treinador de futebol, apelaria *aos jogadores sobre o quanto eles deveriam ir verdadeiramente à luta, mesmo sabendo das péssimas condições daquela escola infestada de alunos que não passavam de ratos* (p.26). Prossegue o narrador, trazendo à narrativa uma referência a George Orwell (1903-1950):

The Boss could get up there in front of all those fairly honest people and lie his goddamn head off so baldfacedly. It was like using an advanced form of Orwell’s doublethink, he supposed, but he always wondered if The Boss really believed everything he said about the vocational school system and need *Manual Trades* filled in that complex, complicated system (p.28)<sup>63</sup>.

A despeito de todas as advertências dos colegas e do que se sabe sobre escolas vocacionais e seu alunado, Rick Dadier supunha poder contornar os problemas (p.47).

---

<sup>63</sup> “O Chefe poderia chegar até lá na frente de todas aquelas pessoas muito honestas e deitar a cabeça fora assim maldito baldfacedly. Era como usar uma forma avançada de repensar Orwell, ele supunha, mas ele sempre se questionava se o patrão realmente acreditava em tudo que afirmava sobre o sistema de ensino vocacional e que a *Manual Trades* estivesse embuída desse complexo e complicado sistema” (p.28).

Por outro lado, seu jovem colega recém-contratado, Joshua Y. Edwards (Richard Kiley), professor de Matemática, que ama *jazz* e *swing*, mal se contém de tão ansioso para o início do ano letivo.

- \_ I figure you can handle any kids if...
- \_ If you can handle them, Rick finished for him.
- \_ Yes, exactly, Josh said, beaming. Say, that's right. You just have to handle them. That's all. I can't wait till Monday. Can you?
- \_ I'm looking forward to it, Rick said, his own enthusiasm a little overshadowed by Josh's.
- \_ Me, too. Do you think we'll have trouble?
- \_ I doubt it, Rick said. I'm just going to get up there and teach. Hell, I'm not looking to be a goddamned hero (p.48)<sup>64</sup>.

Não chega a ser estimulante o primeiro contato em sala de aula com os alunos, em sua maioria pertencentes à camada popular, insolentes, sem a menor intenção de colaborar. Acostumado às práticas militares como ex-marinheiro, Rick tenta estabelecer normas de conduta, por exemplo, que os alunos deveriam levantar a mão antes de se manifestar, não usar bonés na sala, manter a pontualidade, sobretudo, tratar a todos com respeito. Contudo, logo recebe um apelido, “Daddy-O”, e, ao escrever seu nome na lousa, uma bola de beisebol é arremessada, arrancando uma enorme lasca do quadro. Dadier adverte os alunos, procura manter e seguir regras, tenta enfrentar com pretenso humor e alguma flexibilidade as impertinências dos jovens, alguns deles de origem latina, como: Belazi, (Dan Terranova), Pete V. Morales (Rafael Campos), Santini (Jamie Farr), De Lica (Danny Dennis). A princípio hostilizado, o professor vai aos poucos conquistando a confiança e a simpatia de seus alunos, pelas novas práticas em sala de aula, para ser, no final, considerado herói por conseguir derrotar a influência maligna representada, sobretudo, por West.

Entre os alunos está Gregory W. Miller, num bom desempenho de Sidney Poitier. Muito inteligente, fazendo curso técnico de mecânico e já trabalhando como tal, Miller inicialmente tenta tirar o máximo proveito da escola, mas sucumbe à frustração por tomar consciência das opções limitadas dos negros. Ele decide esperar pelo

---

<sup>64</sup> “Acho que você pode lidar com qualquer um deles...”/“Você pode lidar com eles”, Rick concluiu./“Isso”, disse Josh, radiante. “Diga, é isso mesmo. Você apenas tem que lidar com eles. Isto é tudo. Mal posso esperar até segunda-feira. E você?”/“Também não vejo a hora”, disse Rick, um pouco ofuscado pelo entusiasmo de Josh./“Eu também. Você acha que nós vamos ter problemas?”/“Duvido”, disse Rick./“Vou chegar lá e dar minha aula/ensinar. Puxa, não tô querendo ser nenhum maldito herói”.

momento certo até poder legalmente abandonar a escola. Esperto, menos amargo em relação à vida, evita confusões, para não ser expulso e enviado a um reformatório (nome desse tipo de instituição antes do politicamente correto). Logo na primeira aula, Dadier percebe a capacidade de liderança de Miller e procura, sem sucesso, cooptá-lo para obter sua colaboração. No início, tal como os demais da turma, Miller não simpatiza com Dadier. A resistência de Miller à aproximação de Dadier evidencia os papéis opostos assumidos por professores e alunos no ambiente escolar. Mesmo que entre os jovens haja hostilidades, eles se unem contra o professor ao menor sinal de ameaça por parte do adulto, que representa também a instituição escolar. Percebe-se notório desconforto de Miller por ser visto ao lado de Dadier, como seu colaborador. As conversas entre os dois ocorrem depois das aulas, no auditório, ou no local de trabalho de Miller. O jovem mecânico aos poucos vai se aproximando do professor, estabelecendo um pacto de cooperação, ajuda-o no momento crucial da iminência de ser golpeado a faca por West e Belazi, e participa dos ensaios da celebração de Natal.

Ao final do primeiro dia de aula, Dadier consegue evitar que a Prof<sup>a</sup> Lois Hammond seja estuprada na biblioteca pelo aluno Joe Murray, com quem o professor luta até conseguir detê-lo. Os olhares ameaçadores e silêncio irritado dos demais alunos, na manhã seguinte ao episódio, levam Dadier a compreender que seu ato heroico lhe custaria muito caro, pois não aceitam o fato de que garoto tivesse sido preso. Naquele final de tarde, depois do trabalho, Dadier e Joshua Edwards decidem ir a um bar tomar uns drinques. Ouvem músicas e lamentam a hostilidade dos alunos. Joshua lastima não conseguir ensinar. Dadier chega a questionar se há muitos professores de ensino médio que se tornam alcoólatras. No retorno ao ponto de ônibus, cortando caminho por um beco, ambos são brutalmente agredidos por Artie West e sua gangue, em represália a Dadier. Esse episódio, bem como o momento em que Dadier testemunha a gangue de West em ação roubando um caminhão, ressaltam a “lição” das ruas de maneira muito explícita: “Professor, pro seu bem, se quiser sair inteiro, não se mete onde não é chamado, cara. Aqui eu sou o professor e poderia te reprovar!”, lhe adverte West. Tais fatos reportam ao fenômeno já antigo de *violência à escola*,

[...] ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam (CHARLOT, 2002, p.434-5).

Dadier necessita ficar afastado por uma semana para se recuperar dos ferimentos pelo ataque sofrido. Enquanto se recobra, Dadier visita seu ex-professor de faculdade, Prof. A. R. Kraal (vivido por Basil Ruysdael), com quem desabafa muito exasperado, alegando não ser um domador com um chicote na mão. Dadier esbraveja que desejava ser professor pelas possibilidades criativas do ensino. Kraal assume que a faculdade não havia preparado professores para lidar com *alguns* alunos *daquela geração*. A seguir, o velho professor mostra a Dadier uma instituição perfeita, frequentada por alunos bem vestidinhos, educados, sentados em fileiras, naturalmente motivados ao estudo. Kraal incorpora alguns discursos edificantes, como o da experiência, do patriotismo, da inclusão, da convocação de professores ao exercício de uma missão acima do bem e do mal. Com muitos anos de trabalho como professor, Kraal pode assegurar a Dadier que a experiência cotidiana da sala de aula o tornaria, de fato, um professor, algo não previsto em nenhum curso de formação de professores.

Pela voz de Kraal surge ainda o discurso do direito de todos à educação. O velho professor afirma que todos os professores gostariam de trabalhar apenas com alunos ideais, em escolas também ideais, mas, na verdade, mesmo os de escolas como a *North Manual Trades* querem aprender. Procura fazer Dadier refletir sobre as razões pelas quais decidiu se tornar professor: pelo salário, por ser mais fácil, enfim, qual seria essa motivação. Assumindo um discurso patriótico, Kraal reitera que desistir desses jovens problemáticos não seria a solução. Sustenta igualmente que as *inner-city schools* (escolas urbanas) necessitam de instrutores que se importem mais com a educação, uma educação que faça sentido para aquela realidade e para aqueles jovens. Posteriormente, Dadier será convidado por Kraal a trabalhar noutra instituição, mas ele não aceita a oferta, pois decide permanecer na própria *North Manual Trades*, imbuído das possibilidades abertas por sua própria luta e dedicação cotidianas.

Apesar da violência sofrida, da insistência de Anne para que o marido desista daquela escola, e do profundo desalento, Rick não se considera derrotado. Obstinado, vê na situação um desafio a ser transposto. Dadier decide tentar novamente e retorna à *selva da lousa*, a *North Manual Trades*. Interrogado pela polícia, ele se recusa a reconhecer seus agressores. Declara-se sem condições de identificá-los, pois o local estava muito escuro. Na verdade, Dadier havia percebido que talvez a intervenção

policial fosse ainda mais maléfica àqueles jovens, mesmo a criminosos como West. Um detetive (vivido por Horace McMahon) insiste que Dadier colabore com a polícia. Pela experiência com jovens rebeldes ricos e pobres, o policial diz saber que os chefes de gangues estariam tomando o lugar dos pais daqueles desordeiros. É também pela voz do detetive, sem detalhes sobre cada aluno especificamente, que se tem notícia de que tais jovens tinham 5 ou 6 anos à época da II Guerra Mundial, “[...] quando os pais estavam no Exército, as mães, trabalhando nas fábricas, os meninos, nas ruas, sem religião, sem lar, sem ninguém que olhasse por eles”. Apesar disso, Dadier opta por não delatar West e seu bando. O detetive lamenta, assegurando que os jovens rebeldes voltariam a agir, causando danos cada vez maiores à escola, aos professores e à sociedade. É sob essa perspectiva que as famílias são referidas em **Blackboard jungle**. O que ocorre no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior, mas ignora-se que o sentido da escola é construído não apenas fora, mas também dentro dela (CHARLOT, 1996). Existe nas camadas populares a preocupação de que os filhos frequentem a escola como meio de superação das condições precárias vivenciadas, ainda que, pelo despreparo intelectual, esses pais e mães não consigam corresponder às expectativas da instituição escolar, ajudando-os nos estudos, por exemplo.

Nessa obra, contudo, não se tem a dimensão familiar desses adolescentes problemáticos. Os professores não se relacionam diretamente com pais e mães, os quais vêm à tona na fala do detetive após a agressão dos professores Dadier e Edwards. O policial nivela pais e mães como ausentes, cuidando de outros interesses mais prementes, como a guerra e a subsistência. De qualquer modo, a presença desses jovens na escola não seria, a meu ver, espontânea, mas incentivada por uma concepção parental de que a educação possibilitaria, de algum modo, a possibilidade de mudança de condição social, de eventual sucesso, ou, ao menos, de obtenção de empregos. Cabe aqui observar mais um fator de exclusão desses jovens, oriundos das camadas pobres, destinados a escolas vocacionais em situação de inferioridade, sem poder contar com suporte da família ou circunstâncias de escolaridade eficazes, igualitárias e justas. Em **Blackboard jungle**, apresentam-se os elementos indiciantes dos fatos, mas não se explicita discursivamente que a revolta expressa no comportamento hostil dos alunos possa também ser reflexo da violência simbólica exercida contra eles pela própria

destinação a escolas e cursos socialmente desprestigiados, pela concepção arraigada de que são a escória social e que deles nada de bom se deve esperar.

Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, de palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p.434-5).

Na narrativa, verifica-se que os jovens já atingiram a faixa etária de maior independência da família. No entanto, ficam subliminares as formas de coerção advindas das famílias para que frequentem a escola, algo que não viria de sua espontânea vontade pela relação que mantêm com a escola, com os saberes escolares e com as possibilidades futuras resultantes da escolaridade. Convém lembrar que, na época em que se passa a ação, alimenta-se a ideia de que um diploma poderia mudar favoravelmente uma história de vida, mesmo no caso de alunos de uma escola vocacional.

Nas aulas de Língua Inglesa, Dadier tenta convencer seus alunos da importância de aprender gramática, falar e escrever bem. Um dos argumentos é a conquista de um emprego; afinal está subjacente na competitiva sociedade norte-americana a teoria do esforço individual. No entanto, aqueles jovens não desconheciam que a igualdade de oportunidades não estava acessível a todos. Pela voz de Miller o leitor toma conhecimento disso. Ele quer desistir da escola, mas sabiamente espera pelo momento oportuno para não ser ainda mais vitimado por um sistema que, muito embora não incluía a todos de forma satisfatória, ainda distribuiu punições aos que a ele resistem<sup>65</sup>. Em relação ao fracasso escolar, Dadier também se isenta de culpa e a atribui ao aluno. Porém, o professor encontra suas próprias estratégias para obter certa adesão dos jovens às aulas. Por meio de filmes, faz os alunos refletirem e se expressarem. Nem o leitor, nem o espectador, porém, têm acesso a outras formas de ensino e aprendizagem empregadas pelo professor.

---

<sup>65</sup> Em **Entre les murs**, numa das cenas finais, a aluna que sabe não ter aprendido nada revela ao professor, impotente diante do fracasso escolar, que não quer ir para uma escola profissionalizante. François Marin procura acalmá-la com o argumento de que terá ainda a 8ª série, mas ela teme por seu futuro já inexoravelmente determinado.

Instintivamente Dadier começa a adotar práticas diferentes na sala de aula, pois suas tentativas de convencer aqueles alunos, numa escola vocacional, de que lhes seria útil aprender gramática em inglês causam apenas apatia, irritação ou munição para piadinhas de mau gosto. Cabe aqui lembrar que a relação com o saber é uma relação social, que influencia, porém não determina a mobilização do jovem na relação com o saber e com a escola:

Primeiro, a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais da existência do indivíduo. [...] Em segundo lugar, a relação com o saber é uma relação social no sentido de que não soe mente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. [...] As relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam (CHARLOT, 1996, p.62-3).

Rick Dadier percebe a necessidade de experimentar novos caminhos, o que, em geral, mostra-se mais interessante aos alunos. Nem todas as tentativas são bem sucedidas, entretanto. Numa das aulas, Dadier pede um voluntário para leitura. A sala reclama que seja Peter Morales (Rafael Campos), um imigrante mexicano que não fala inglês muito bem, e que acaba fazendo a leitura, a despeito do desagrado do professor. Nessa manhã, Gregory Miller está particularmente inspirado e acaba dificultando todas as tentativas inovadoras de Dadier, que preferia outro leitor naquele momento, mas não por preconceito. Miller questiona Dadier se a leitura de um “spic” lhe desagrada. Artie chama o colega Pete Morales de “spic”, um insulto racial usado nos Estados Unidos para qualquer pessoa de ascendência hispânica, independentemente da sua origem. Rick Dadier os adverte de que não deveriam utilizar tais expressões para chamar uns aos outros. Cita ainda o termo “mick”, para alguém de descendência irlandesa e o termo “nigger”, extremamente ofensivo, para referir-se a um negro. As observações do professor contra intolerância, são distorcidas e usadas por West para acusar Dadier de racista.

Pela narrativa, há uma preocupação em evidenciar Rick Dadier como coerente com princípios de igualdade e respeito, procurando os inculcar nos alunos. Contudo, sua intenção em ressaltar a igualdade também resulta insatisfatória. Os alunos se identificam profundamente com sua herança étnica, mas reconhecem que, como alunos e numa camada social em desvantagem, estão essencialmente todos na mesma situação. O xingamento é um ato de agressão e uma afirmação de superioridade racial, mas traz



consigo uma conotação implícita de autodepreciação. Ao chamar Morales de “spic”, West está voluntariamente se identificando como um “mick”. O emprego desses termos entre eles se configura, em grande parte, como um gesto solidário. Ao interpretar o desconforto de Dadier pela caçoada seguida à leitura de Morales, a mensagem subliminar é a de, na verdade, Dadier está envergonhado por todos eles. Divisões étnicas e raciais são menores comparadas com as divisões de classe social<sup>66</sup>.

Por conta desse episódio, chamado posteriormente pelo diretor Warneke, que não identifica o delator, Dadier é acusado de intolerância. Desapontado, o professor se defende muito enfurecido pela gravidade da calúnia. Questiona ainda se, mesmo não tendo direitos como professor, não os teria como ser humano, pela injustiça de ser acusado sem a oportunidade de acareação com o acusador. Warneke finalmente pede desculpas, atribuindo a Dadier o ensaio das comemorações pelo Natal. Dadier pergunta ao diretor se aquilo seria uma punição ou um prêmio. Esses ensaios permitem que Dadier e Miller, sem as máscaras usadas na sala de aula, tenham a oportunidade de se conhecer melhor. Miller torna-se cada vez menos antagônico ao professor, mas nem por essa razão lhe revela as regras do jogo, o código existente entre os alunos em guarda com relação aos professores.

A narrativa manifesta o desgaste emocional a que se submetem os professores nas salas de aula. Além disso, a dificuldade em manter o autocontrole para não agir de forma inaceitável aos padrões. Em determinados momentos, Rick Dadier perde a cabeça e a compostura, chegando mesmo a insultar os alunos, embora consciente da gravidade desse comportamento insensato, muitas vezes provocado pelos alunos à procura de confusão. Dadier se questiona “[...] who not only did not want to learn but consciously wanted not to learn? [...] There were times when they irritated him so much that he felt like chucking the whole... mess and taking a job as a shoe clerk” (p.305)<sup>67</sup>. Conviver cotidianamente com essas formas de violência acarreta um profundo desgaste físico e emocional, por mais que se conceba tal estado de coisas como uso da força, do poder e da dominação por parte daqueles que se veem de diversas formas excluídos:

---

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://filmfreakcentral.net/dvdreviews/blackboardjungle.htm>>. Acesso: out., 19, 2011.

<sup>67</sup> “[...] que não apenas não querem aprender, mas conscientemente não querem aprender? Por vezes, a irritação era tamanha, que a vontade era de mandar tudo longe e trabalhar como vendedor de sapatos.”

[...] o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica (CHARLOT, 2002, p.436).

Já o ingênuo Prof. Joshua Edwards fica totalmente paralisado ao sofrer mais um ato de violência, desta vez, na sala de aula. Ele arruma sua coleção de discos raros, que não pretendia usar naquela aula, mas, pela insistência dos alunos, põe um disco para tocar. Repentinamente, West começa a arremessar e destruir os demais discos, incitando os colegas a fazerem o mesmo. Totalmente desencorajado e arrasado, Edwards pede demissão. Como punição da direção a esse ato de puro vandalismo, os alunos são levados ao auditório e obrigados a escrever quinhentas vezes: “Eu respeito propriedade privada”. Na sala dos professores, Dadier questiona a todos os colegas e a si mesmo pelos métodos usados, pela hipocrisia do trabalho realizado. Pondera que deve haver alguma forma de efetivamente alcançar aqueles alunos.

Paralelamente Anne começa a receber cartas anônimas e telefonemas acusando o marido de infidelidade. Sem saber da crescente suspeita da esposa, Dadier concentra-se em seus alunos. Confiante no processo educativo, pouco a pouco, o professor vai adotando novas práticas, substituindo as lousas repletas de exercícios de gramática por outros recursos, que permitem aprimorar sua relação com a classe. Dadier traz uma versão do desenho animado “Jack and the Beanstalk” (“João e o pé de feijão”)<sup>68</sup>, para depois discutir com os alunos, “[...] and the resulting conversation is the first productive class period we have on the screen”<sup>69</sup> (DALTON, 2007, p.37). Criando uma prática de ensino inovadora para a época, pela projeção de desenhos animados e filmes, seguidos de discussão em sala de aula, Dadier incentiva os jovens a expressarem seus pontos de vista, considerando o real significado do que ouvem e pensando por si mesmos. As mudanças são perceptíveis, observadas também pelos colegas, mesmo por Murdock, que admiram a dedicação e persistência de Dadier.

---

<sup>68</sup> Conto de fadas de origem inglesa, cuja versão conhecida mais antiga é a de Benjamin Tabart, publicada em 1807 e popularizada por Joseph Jacobs em 1890, com a publicação de **English Fairy Tales**. A versão de Jacobs é a mais comumente publicada atualmente e acredita-se que seja mais próxima e fiel às versões orais do que a de Tabart, porque nesta falta a moral que há naquela. Disponível: <<http://www.pitt.edu/~dash/type0328jack.html>>. <<http://fairytale4u.com/story/jackand.htm>>. Acesso: out., 25, 2011.

<sup>69</sup> “[...] e o debate resultante é a primeira aula produtiva que temos na tela”.

Incumbido do ensaio para a celebração Natal, Richard Dadier convence Miller e seu grupo a cantar “Go Down, Moses”. Acaba mostrando a Miller que alguns professores se importam realmente com os alunos. Ao final, Miller desiste de abandonar a escola. Promete continuar se Dadier fizer o mesmo. Ao encontrar um aluno inteligente mas desmotivado, como Gregory Miller, sabotando as chances uma vida melhor, Dadier procurou mostrar-lhe a conveniência de permanecer na escola e continuar aprendendo. É pela voz de Miller que Hunter nos revela que os professores também aprendem lições valiosas com seus alunos, especialmente com um determinado aluno: “I guess everyone learns something in school – even teachers.”<sup>70</sup> (p.402). Referindo-se à população negra nos EUA, Charlot (1996), citando um estudo de 1974 de Ogbu, afirma algo que, mesmo com relação a outro período, diz respeito à postura de Miller:

Se eles não estudam e, em consequência, não obtêm sucesso, é porque têm consciência do *job ceiling* (a barreira que impede de alcançar um emprego de um certo nível), por que, então, estudar já que, numa “sociedade de castas”, o sucesso escolar não permite aos negros ter acesso aos empregos que, em princípio ela admite? (p.50).

Antes do Natal, atormentada pelo assédio, Anne dá à luz prematuramente. Dadier toma conhecimento das cartas e telefonemas anônimos e deduz que os estudantes foram os responsáveis. Apenas na versão literária, o bebê sobrevive. Dadier decide pedir demissão. Lamenta ainda que professores tenham salários tão irrisórios, a despeito de tudo o que têm a enfrentar, recebendo menos que outros profissionais. Aqui se aponta para a desvalorização social, o esvaziamento da representação e da identidade do professor, que se evidenciam em diversos aspectos, desde a perda do consenso sobre a sua missão e de poder aquisitivo, seus saberes, sua autonomia, seu desgaste de imagem pública e os riscos a que se expõe sem o mínimo preparo para isso.

Determinado a fazer o seu trabalho, apesar da resistência dos alunos, Dadier tenta manter a disciplina em sua classe, o que provoca reações insolentes e até violentas, especialmente de West, que chega a ameaçar o professor com uma faca, ordenando que o ajudem. Para surpresa de West, apenas Belazi obedece às suas ordens. Além disso, o professor recebe ajuda justamente de Miller, de quem chegara a suspeitar como causador de intrigas. Depois da briga, Dadier acusa West de todas as transgressões por

---

<sup>70</sup> “Acho que todos aprendem algo na escola, até mesmo professores.”

ele cometidas e consegue dominá-lo. Dadier se vê diante de um impasse, mas pondera, como que dividindo a decisão com os demais alunos, que aqueles dois não deveriam ficar impunes, não daquela vez. Assim, Belazi e West são levados à sala do diretor com apoio e aprovação dos demais alunos da turma.

**Blackboard jungle** fornece um panorama do que foram os anos 1950, mas os temas ressoam ainda nos dias de hoje. Expõe tensões raciais, sociais, delinquência, gangues, violência de toda espécie. Sobretudo evidencia que, ao lidar com jovens ressentidos, rebeldes, confusos por desigualdades sociais e carências diversas, o professor necessita gerir conflitos dos mais variados tipos, alguns deles pondo em risco a própria integridade psicológica e física. A dificuldade está em conseguir ensinar, levar a aprender, manter limites e, ao mesmo tempo, evitar um clima hostil com alunos, que não pretendem acatar o mundo adulto que veementemente contestam. Se o professor não pode ensinar, pode ser que não tenha nada a dizer que os alunos precisem ouvir. Mas o dilema do professor se refere justamente a como deve agir:

What do you do when you've explained something patiently and fully, explained it just the way you were taught to explain it in your education courses, explained it in minute detail, and you look out at your class and see that stretching, vacant wall of blank, blank faces, and you know nothing has penetrated... What do you do then? (p.199)<sup>71</sup>.

Outro ponto importante tem a ver com a preparação do professor, em geral, para um tipo totalmente diferente de aluno, um aluno ideal, numa escola também ideal. Dadier, veterano de guerra da Marinha, não passou por uma formação específica para lecionar. De fato, ele dispõe de uma *emergency license*, e precisa ensinar numa escola vocacional como a *North Manual Trades*. Com seus colegas professores, Dadier reflete sobre o real despreparo do professor, jogado numa *selva cercado por quadros*:

Why prepare a teacher for an altogether different type of student, an ideal student, and then throw him into a jungle hemmed in by blackboards and hope he can avoid the claws and teeth? (p.195)<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> “O que você faz quando explica algo com paciência e totalmente, explica do jeito que você foi ensinado a explicar em seus cursos de formação, explica em detalhes, e você olha para a classe e vê aqueles olhares vagos, faces em branco, e você sabe que nada penetrou... O que você faz então?”

<sup>72</sup> “Por que preparar um professor para um tipo totalmente diferente de aluno, um aluno ideal, e depois jogá-lo em uma selva cercado por quadros e esperar que ele possa evitar usar garras e dentes?”

Praticamente inaugurando o gênero *teacher movies* (DALTON, 2007) **Blackboard jungle** se aproxima de produções filmicas que lhe são posteriores, entre eles: **The principal** (1987), **Stand and deliver** (1988), **Lean on me** (1989), **Mentes perigosas** (1995), **The substitute** (1996), **Le plus beau métier du monde** (1996), **One Eight Seven** (1997), **Escritores da liberdade** (2007), **La journée de la jupe** (2008). Trazendo à tela o difícil relacionamento entre um professor e alunos adolescentes rebeldes, sob condições adversas, tais histórias têm lugar em instituições públicas, algumas profissionalizantes, destinadas a alunos socialmente desfavorecidos e excluídos, descendentes de imigrantes, pertencentes a etnias distintas, em geral, desinteressados, agressivos e alguns infratores.

Apresentando diversas similaridades com **Blackboard jungle**, vale destacar, **To Sir, with love** (**Ao mestre com carinho** – 1967). O filme se baseia no romance homônimo, de Edward Ricardo Braithwaite, de 1959. Nesta narrativa autorreferenciada, engenheiro de formação e oriundo de uma família abastada, Mark Thackeray enfrenta preconceito por ser negro e não consegue emprego. Para sobreviver, resolve lecionar numa escola em Londres, no bairro operário de *East End*, a alunos brancos, pertencentes a camadas pobres e marginalizadas, que pretendem levar o novo professor a desistir das aulas, como o fizeram seus antecessores. Tal como Rick Dadier, o jovem professor Thackeray enfrenta condições adversas e as supera todas, lançando mão de seu carisma, sua cultura, bem como de sua força física. Conforme Moraes,

O Prof. Thackeray reunia elementos bastante idealizados para nos comover. Não bastasse isso, vinha ainda a música “To sir with Love” para completar o sonho. Fazer de jovens ingleses, em plena era da contestação (1967), jovens conscientes e comportados, úteis socialmente era tarefa difícil. Mas o professor tinha recursos extras: era negro, vinha de uma colônia britânica da América, era engenheiro e não propriamente professor. Tomemos esse último senão transformado em vantagem: por não ser professor de carreira, ele não estava submetido a padrões de comportamento esperados de professores – não fala mal dos alunos, não reclama do salário, não toma educação como um fim -; por ser um profissional do “mundo externo” à escola, ele pode ver a escola como um meio, preparando os alunos para a vida – chega a ensinar-lhes a fazer salada -, nega-lhes a imagem de um professor tradicional, trata-os como adultos e não crianças: inspira-lhes responsabilidade<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> MORAES, Amaury. “A escola vista pelo cinema”. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>>. Acesso: out., 20, 2011.

Na narrativa literária, evidenciam-se diversas características favoráveis à constituição do personagem, o jovem engenheiro convertido em professor: inteligência, sagacidade, sólida formação cultural, refinamento moral e social, grande carisma, além dos atributos físicos imodestamente apregoados pelo autor-narrador em primeira pessoa. Mesmo sem nenhuma formação específica, Thackeray encara o desafio pedagógico, tratando os alunos como jovens adultos que breve estariam se sustentando por conta própria. O professor negro ocupa posição social e cultural superior à de seus alunos e de suas famílias, brancos, de várias origens, mas em desvantagem social. Na versão cinematográfica, de 1967, a caracterização de Thackeray, não contando com o registro linguístico, aponta para figura muito mais fria e arrogante, comparada à personagem do romance. Para fazer jus ao *sex appeal*, Thackeray é interpretado por Sidney Poitier, que, no filme **Blackboard jungle**, ainda bem jovem, é Gregory W. Miller, aluno difícil causando problemas ao professor Rick Didier, vivido por Glenn Ford<sup>74</sup>.

O fato é que temos tanto na produção literária como na filmográfica diversos pontos em comum com outras tantas criações girando em torno do ser professor. Thackeray é engenheiro de formação, Rick Didier, em **Blackboard jungle**, é veterano de guerra, e Nicolas Revol, em **Sale Prof!**, é arquiteto. Eles lecionam em escolas cujo público é de alunos desinteressados, agressivos, pertencentes a diferentes etnias e socialmente excluídos. Sobrevêm nas três obras o embate não apenas verbal, vindo à tona também a representação heroica do professor, que conquista respeito pelos méritos no combate corpo a corpo. Embora o enfoque glorioso se evidencie mais na postura de Thackeray e de Didier do que na de Revol, que necessita se defender do ataque de um aluno que o tenta estrangular, a manifestação da força física no confronto também corporal compõe a representação dos três profissionais.

No caso de **Blackboard jungle**, são as escolas vocacionais de 1950, proporcionando ensino técnico aliado ao ensino das disciplinas regulares sob a alegação de que não há problemas a serem resolvidos, e sob a constatação de professores que não

---

<sup>74</sup> Em 1996, houve uma sequência para a TV de **To Sir, with love – Part II**, na qual Sidney Poitier fez o papel do professor negro em uma escola de brancos. Direção de Bogdanovich, roteiro de E.R. Braithwaite e Philip Rosenberg, com: Sidney Poitier, Christian Payton e Dana Eskelson. Após 30 anos lecionando em Londres, Mark Thackeray se aposenta e volta a Chicago, onde ele não resiste ao desafio de conquistar jovens numa *inner-city school*. Disponível: <<http://www.imdb.com/title/tt0117927/>>. Acesso: out., 20, 2011.

veem possibilidades de aprendizagem e de melhoria no organismo educacional como uma totalidade. Dadiier tenta mudanças, obtém alguma adesão dos jovens, sendo motivo de admiração entre os próprios colegas mais antigos e descrentes. Sobressai a questão da pertinência dos conteúdos e programas oficiais, das exigências protocolares que, sem as devidas condições, hipocritamente ignoram realidades muito adversas à aprendizagem. No entanto, apenas o que é exibido no filme a título de inovação não garante necessariamente aprendizado e conhecimento.

Acredito que professores se indaguem reiteradamente sobre esses pontos com a ideia de melhorar seu desempenho, ou mesmo de sobreviver a determinada instituição de ensino a que estejam vinculados, pelos mais diversos motivos e laços. Uma das questões se refere a participar com ou das brincadeiras para se fazer compreensível, amigável, ganhando, assim, alguns pontos com seus alunos. Rick tenta várias abordagens, inclusive revidar com comentários supostamente espirituosos e brincadeiras. Adota essa postura não natural até mesmo após uma bolada arremessada contra a lousa. Noutras vezes, como muitos professores, ele é irônico. Mas usar sarcasmo parece ser algo inaceitável aos jovens. Há também a questão de o professor cumprir normas por ele estabelecidas e punir pela quebra dos limites. Além do impasse diante daquilo que pode ou deve ser rompido, em alguns casos, sem comprometer todo o processo, sem cometer injustiças. Na verdade, assumir uma representação pretensamente leve e bem-humorada, sem que corresponda à identidade de fato, não será algo convincente ou capaz de estabelecer um pacto de convivência entre professor e alunos. Por outro lado, limites devem existir, mas apenas estabelecidos verbalmente pelo docente, sem a genuína adesão dos jovens, não cumprirão seu objetivo. A representação da autoridade moral pelo professor necessita da aquiescência daqueles a ela submetidos.

Na verdade, a obra **Blackboard jungle** aponta uma série de contradições no processo educacional, falhas tanto do sistema como um todo, como dos próprios professores e gestores. A *North Manual Trades*, uma *inner-city school*, escola vocacional, demandaria posturas diferentes daqueles que lidam com os alunos. A maioria dos professores, não sem razão, sente-se ameaçada pela conduta agressiva dos alunos e teme esses jovens, até porque manter a disciplina toma a maior parte dos

esforços e do tempo do professor, ou, em casos extremos, pode mesmo significar riscos à sua integridade psíquica e física.

Para lidar com tal público, não apenas aquele referido em **Blackboard jungle**, mas em outras obras em que o alunado se insere nesse contexto sociocultural, não basta culpabilizar o sistema de ensino e a formação ineficaz de professores. A questão é muito mais complexa e de difícil aplicação, pois reside na necessidade de se modificar a postura do professor, a quem, inicialmente, não convém demonstrar medo e insegurança. De acordo com Foster (1968), por meio de uma abordagem não verbal (forma de andar, vestir-se, sorrir, reagir a uma situação de crise), o professor poderia procurar manter sua autoconfiança e serenidade, e tentar estabelecer uma forma de disciplina nem rígida nem permissiva. Num ambiente adequadamente disciplinado, seguro para todos, os jovens se permitem *baixar a guarda* e motivar-se a aprender. Na ausência de limites estabelecidos por meio de um modelo de imitação e identificação de conduta equilibrada, firme e amigável do professor, esses jovens tendem a se isolar por completo, recusando-se a participar, ou a exagerar ainda mais seu comportamento inapropriado ao aprendizado e a uma convivência pacífica. Na verdade, de acordo com seu próprio padrão cultural de referências, os jovens testam a autoridade do adulto, na figura do professor que representa a autoridade da escola. No fundo, entretanto, em geral, o jovem espera que esse adulto o controle e que, como professor, ensine-o algo que faça algum sentido a sua vivência (FOSTER, 1968).

Além desse aspecto do abismo pelo pertencimento a mundos distintos, há o fato de estarem em lados antagônicos: adolescentes contra adultos. Um exemplo desse fato, em **Blackboard jungle**, é que Dadier tenta cativar Miller de todas as formas, mas não o consegue totalmente. Nesse sentido, como pondera François Dubet:

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica um pouco frustrado porque, mesmo que os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las (DUBET, 1997, p.225).



No caso de Rick Dadier, diversas atitudes colaboraram para dificultar o entrosamento com os alunos. Inicialmente, como já mencionada, choca-se frontalmente com o padrão dos jovens a representação militarizada de docente, incorporando ordem, disciplina e respeito – que não são, a meu ver, em princípio, condenáveis nesse tipo de interação, se bilateralmente consentidos. Os fatos levaram Dadier a surrar o aluno que tentara estuprar a Prof<sup>a</sup> Hammond, demonstrando coragem e força física do professor. Mas, dentro da sala de aula, a forma de lidar com a insolência dos alunos, particularmente de West, pelas constantes recriminações, solicitações e embates verbais, acabaram por surtir efeito diverso do pretendido: os alunos antipatizavam com aquele professor que não cuidava apenas dos próprios interesses, mas se imiscuía nos de outros, advertindo os alunos até mesmo nos corredores, no banheiro, enfim, tentando fazê-los proceder de acordo com o que Dadier esperava num ambiente escolar.

Não afirmo que seria fácil conseguir estabelecer empatia com aqueles jovens, especialmente depois da violência física sofrida por Dadier fora da escola. Entretanto, ora Rick assumia essa representação heroica, intransigente e radical, ora entrava no jogo dos alunos com piadinhas e ironias que mais irritavam que causavam humor. O professor bem-humorado não existia de fato, e os alunos sabiam disso. Por trás da aparente fortaleza e suposto espírito cômico, Rick escancarava sua insegurança e inaptidão para lidar com conflitos, seu receio por não ser bem aceito, bem como a insatisfação com sua atuação e com sua atividade docente.

Alunos modelares presenciados por Rick Dadier, ao visitar seu antigo Prof. Kraal, não apresentariam empecilhos à instauração de um relacionamento cooperativo entre docente e alunos. Ao almejar tais condições, Dadier está, na verdade, rejeitando a circunstância real de ensino de que dispõe e que, no entanto, não pretende abandonar:

É obviamente preciso que a situação escolar tenha sentido para os alunos o que não é exatamente o caso nos estabelecimentos populares já que os alunos que estão lá não são mais os antigos bons alunos oriundos das boas famílias para quem a escola é uma coisa normal (DUBET, 1997, p.227).

Configuram-se pela obra diversos episódios de crise de autoridade dos professores, cujos apelos são sistematicamente ignorados, ridicularizados, confrontados com insolência, desprezo e agressividade verbal e física dos alunos: destruição dos discos raros de Josh Edwards, que também revela o abismo entre os dois mundos; fora

da sala de aula, a tentativa de estupro da Prof<sup>a</sup> Hammond, a emboscada armada para Dadier e Josh Edwards; e a luta final entre Dadier e West. Nem Dadier nem seus colegas se deram conta de que uma das dificuldades, na tentativa de estabelecer o pacto com os alunos da *North Manual Trades*, residia no profundo abismo entre a cultura dos professores e dos jovens. Na escola aberta não apenas a alunos pertencentes a um padrão idealizado, tais contrastes levam os professores ao desânimo, a questionar sua identidade e seu papel. A representação social do professor se faz também como pertencente a uma classe social superior à dos alunos, especialmente numa escola vocacional sabidamente designada a alunos que deveriam aprender uma profissão para com ela obter meios de sobrevivência. São alunos, portanto, que não dispõem de meios para continuar seus estudos e atingir um nível universitário, por exemplo. Estabelecer um pacto de convivência e de aprendizagem adequado não se configura como um processo de fácil consecução. Pelo contrário, especialmente nesse contexto, ser professor significa estar, a todo momento, restabelecendo essa complexa conexão, realimentando-a com regras e sanções justas, com conteúdos adequados, portanto, interessantes, com respeito à cultura e ao meio social do aluno, obtendo-se aí – se tudo der certo – a contrapartida com relação ao professor.

Jovens submetidos a condições de vida e de sobrevivência adversas desde muito cedo podem desenvolver um código de comportamento e de referência distintos dos padrões de conduta aceitos como adequados pela cultura dominante. Com um estilo de vida hostil, agressivo e instável, esses adolescentes mostram-se agressivos com eles mesmos ou seus companheiros e com representações de autoridade, como a escola e professores. Faz parte dessa conduta o uso de uma linguagem pesada, provocativa e ofensiva. Para eles a disciplina tende a ser física, defensiva, com ameaças e punição. A violência é real, é um modo de vida e cooptar com ela é sobreviver. Usar a força, o vandalismo, ser destrutivo e desafiar a autoridade representam não sucumbir e manter uma reputação, na qual se baseia o respeito do outro. Em seu meio social, a violência mistura-se até mesmo em brincadeiras e na amizade (FOSTER, 1968).

É importante lembrar que, mesmo intolerantes uns com os outros, os jovens se uniam contra o professor. Como François Dubet (1997) constata em relação à escola

francesa, mas que se aplica ao caso de **Blackboard jungle** pela natureza da *North Manual Trades*,

Os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno. [...] a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. [...] eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, ele se aborrecem ou fazem outra coisa. [...] De fato, no colégio, é preciso trabalhar na transformação de adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos (DUBET, 1997, p.223).

Por mais desastrosos que tenham sido os métodos de Dadier para lidar com os conflitos, o padrão de violência e agressão manifesto pelo aluno West, mesmo que justificado por patologias psicossociais, extrapola níveis toleráveis de rebeldia e demanda, até mesmo, ação policial. Muito embora ocorram de fato episódios violentos na escola, desencadeados por alunos, movidos pelos mais diversos tipos de problemas, acredito que a existência do personagem West cumpre, mais do que a representação dessa tipologia de aluno-problema, um papel ficcional relevante nas intenções narrativas. Além de características patológicas e criminosas, West se configura como uma ameaça ao sistema e à sociedade norte-americana. Nesse aspecto, cabe também salientar a propensão de Evan Hunter para histórias policiais, o que se afina com certos eventos narrativos em **Blackboard jungle**.

Toda essa intrincada contingência, diante da violência, agressão, desigualdade e exclusão, demandaria não apenas a heroicidade física e tenacidade demonstradas por Dadier, para realmente compor a representação do professor que interage eficazmente com seus alunos. Dadier cumpre com seu papel civilizador, mas não consegue estabelecer um pacto de inter-relação, que favoreceria o interesse pela matéria, adequada disciplina em sala de aula e conseqüente aprendizagem efetiva.

O fato é que, ficcional e sintomaticamente, Dadier consegue, de um lado, combater a liderança negativa, West, e valorizar a liderança positiva, Miller. O ex-marinheiro, que combatera um inimigo externo, como professor, combate um inimigo interno. Desde o início do filme, do texto inicial de advertência, emana um tom de nacionalismo e militarismo. O uso do mastro da bandeira no último conflito do filme é emblemático: com ele se imobiliza o inimigo e se restabelece a paz e a ordem necessárias. Dadier encarna o herói, aclamado tanto pelos alunos, como pelos

professores, como um “professional hero (p.456). Está implícito o temerário discurso de acordo com o qual se você quer, você pode, independentemente das vicissitudes do caminho. Está também subentendida a noção da escolha feita por alguém ao decidir torna-se professor, como a estrada menos trilhada. Nessa perspectiva, pelo embate físico e moral, Rick Dadier assume uma função civilizadora.

### CAPÍTULO III – SALE PROF! (MALDITO PROFE!)

*Quando eu morava na Île Saint-Louis, alguém alugou a garage do pátio interno a uma família africana. Eles chegavam a ser às vezes vinte pessoas naquele cubículo úmido e sem aquecimento central, usando o banheiro externo, junto à escada, e enchendo baldes d'água na torneira do pátio. A força para as lâmpadas e para o aquecedor elétrico vinha de um "gato" no apartamento vizinho, algo que me parecia bem primitivo e perigoso. Era um pedacinho da Costa do Marfim engravado em nosso imponente e silencioso palacete. Alguém deveria estar enrolando aquela gente por um imóvel impróprio para uso doméstico, mas o lado irônico - e bem atual em Paris - é que as crianças deles frequentavam a escola local, e nenhuma vizinhança poderia ser mais segura. Tal tranquilidade contrastava com as moradias projetadas fora de Paris, em áreas tão perigosas, que a polícia se recusa a entrar ali - e onde os professores do segundo grau temem por suas vidas (WHITE, Edmund. **O flâneur**, p.97).*

### O AUTOR E A OBRA SALE PROF!

Na obra **Sale Prof! (Maldito Profe!)**, Nicolas Revol descreve sua experiência em seu quarto ano de ensino, já percorridas outras instituições de Paris, como professor recém-ingresso de Artes Aplicadas na escola profissional de periferia, *Eugène-Sue*, em Saint-Rémy-sur-Seine. Arquiteto de formação, resolve dedicar-se exclusivamente à docência pela contingência pós-divórcio de guarda compartilhada das filhas. Pouco se sabe sobre Nicolas Revol pela narrativa ficcional. Tampouco estão disponíveis em outras fontes informações complementares sobre o autor-professor, que decide escrever esse depoimento como uma denúncia às condições enfrentadas pelos professores na França.

A tradução da obra original contempla as especificidades do registro linguístico do português de Portugal, incluindo-se as gírias, em alguns casos, quase indecifráveis ao leitor brasileiro. Supõe-se uma linguagem pesada, provocativa e ofensiva, pertinente à

conduta dos jovens referidos na obra. As citações nessa pesquisa, indicadas pela página, referem-se a essa edição portuguesa<sup>75</sup>.

Na verdade, esta obra se apresenta como uma espécie de diário de bordo, de junho de 1998 a fevereiro de 1999, até a transferência de Revol daquela instituição em virtude de ter sido vítima de quase mortal agressão física por parte de um aluno. Esse depoimento sobre indisciplina, desrespeito, violência, injustiça e desigualdade social incomoda e inquieta pelo quadro mórbido que dele emerge. São graves questões sociais, que, em vários países e regiões, de tão incorporadas e agregadas à instituição escolar, são socialmente naturalizadas e jogadas nos ombros de professores, alunos e suas famílias. Revol narra em detalhes comportamentos beirando o patológico, ameaças, provocações, afrontas e selvageria a que professores estão sujeitos, num panorama de incessantes hostilidades verbais e físicas, característicos dos estabelecimentos escolares, em que, conforme a perspectiva do narrador, a permissividade, acobertada pela hipocrisia dos discursos oficiais sobre educação, instalou-se pelo temor de professores e gestores para enfrentá-la.

A despeito do desalento que transparece em **Sale Prof!**, a obra conduz os leitores a uma ampla reflexão sobre diversos temas relacionados às transformações da instituição escolar. O narrador pretende efetuar uma denúncia vigorosa sobre o que ele considera a grande farsa de que se revestem as políticas públicas educacionais na sociedade francesa, dita igualitária e libertária, mas refletora de enormes injustiças sociais. Ainda no Prólogo, Nicolas Revol observa: “Este livro não é um ensaio; não pretendo possuir soluções acabadas para os problemas que descrevo” (p.12). Entretanto, Revol se refere a uma mobilização para uma determinada ação educativa, fundamentada não em teorias desvinculadas da realidade, mas em “conclusões simples”, que demandam “[...] alguma força de vontade, alguma determinação, um pouco de sensibilidade e de compreensão para se obter resultados” (p.12).

Anteriormente a **Sale Prof!**, em janeiro de 1999, Revol escreve “Diário a bordo de um profe da periferia”, documento divulgado ao público num jornal francês, pela

---

<sup>75</sup> REVOL, Nicolas. **Maldito profe!** (Trad. de Joana Caspurro). Porto (Portugal): Campo das Letras, 2000. As citações nessa pesquisa, seguidas do número da página, são provenientes da edição portuguesa. Obra original: REVOL, Nicolas. **Sale prof!** Paris: Robert Laffont, 2000.

intervenção da irmã do autor, jornalista. Diversamente do que supunha seu autor – anônimo naquele momento –, causa grande repercussão e comoção pública o caso de violência quase fatal de que fora vítima, bem como a gravidade da situação dos Liceus de Ensino Profissional (LEP). Nesse testemunho Nicolas Revol dá a conhecer uma realidade de tal modo estarrecedora, que a própria veracidade dos fatos é posta em causa, dando mostras de que, mesmo num país como a França, no qual, supostamente, todos têm igualdade de oportunidades pela garantia de acesso ao ensino, estão presentes as mazelas relativas à educação. Tais denúncias mostram ainda as contradições entre o discurso igualitário e a práxis da dominação sobre os socialmente excluídos, como aponta Lahire:

Desse breve apanhado de algumas transformações do sistema escolar francês no decorrer do século XX (Lahire, 1993) ressaí o fato de que, por um lado, os filhos do povo, que costumavam ser escolarizados até o primário, vão frequentar a escola de maneira mais durável e que, por outro lado, as duas “redes” escolares, profundamente distintas, vão tender a unificar-se. Ora, aos poucos, a inserção profissional começa a se decidir por intermédio da escola, ponto de passagem obrigatório que, paulatinamente, acolhe todos os filhos de uma classe de idade, julga-os e nota-os segundo critérios idênticos e os distribui em “vias” diferentes. A partir de então, é fadado a se tornar operário quem “fracassa” nos exames, porque foi escolarmente “relegado” a vias “não-nobres”, porque “carece de inteligência” etc. O êxito social e profissional depende cada vez mais fortemente do nível escolar alcançado, o que torna a formação escolar altamente desejável por todos ou quase (durante muito tempo os trabalhadores independentes que seguiam a transmissão familiar da herança profissional – pequenos artesãos e comerciantes, agricultores – distinguiram-se por sua indiferença relativa para com os valores escolares). O discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à escola somente pode instaurar-se quando a cultura escolar se torna um valor social coletivamente compartilhado (LAHIRE, 2003, p.993).

As motivações para escrever uma obra contando sua experiência docente constam não apenas do Prólogo, como também no decorrer do relato do professor-escritor. Sua postura pessoal e profissional nos é posta de forma a destoar sobremaneira daquela de seus colegas de docência. O recém-ingresso à instituição *Eugène-Sue*, de acordo com o narrador, nem sempre compreendido pelos demais colegas à sua volta, também por seu humor irônico, exterioriza suas queixas, decepções, anseios e algumas poucas alegrias. Seus colegas de trabalho o veem muitas vezes como um palhaço que ri da própria desgraça imposta pela condição profissional a que todos estavam sujeitos. Por outro lado, ainda que enfrentando adversidades idênticas, eles não as externam e evitam assuntos referentes à problemática escolar. Sob o ponto de vista de Revol, esse silenciamento se revela cada vez mais nocivo, pois, em última análise, apenas contribui

para o agravamento das dificuldades. Revol pondera que, para se pensar em solucionar um problema, o primeiro passo é exatamente reconhecê-lo como tal. Acrescenta que, de fato, a gravidade da situação educacional se exacerba sob o olhar dos superiores, que simulam uma inexistente normalidade de condições educacionais. Nesse sentido, relatar sua experiência em **Sale Prof!** significa “quebrar a lei do silêncio” e tornar públicas questões urgentes e relevantes que não poderiam mais ficar silenciadas, que “exigem a luz da consciência reflexiva e a força transformadora da ação”, como adverte o autor-narrador no Prólogo da obra:

Por questões de várias ordens, os professores não gostam muito de se abrir sobre as suas experiências. Pessoalmente, decidi dar o meu testemunho. Por quê? Porque me parece que não podemos continuar a agir como se nada se passasse. Porque gosto do meu ofício de professor e dos meus alunos; e ainda porque o primeiro passo a dar para resolver os problemas é falar deles livremente, sem dissimulações. Porque, se nada fizermos, um destes dias a realidade vai acabar por nos explodir nas mãos (p.11).

Ainda no Prólogo, o autor-narrador de **Sale Prof!** se apresenta e situa o leitor desta escritura autorreferencial, fornecendo-lhe pistas importantes e evidenciando a figura do autor-narrador, o qual, conforme Viñao Frago,

[...] se move no plano duplo do pessoal/privado e do exterior/público a partir do momento que se decide por escrever e aceita, com todas as limitações e precauções que se queiram, que o que escreve pode ser lido por alguém. [...] tendo em mente um determinado tipo de possível leitor futuro (VIÑAO FRAGO, 2004, p.338).

Também no Prólogo, percebe-se o amargo e ressentido tom irônico, aqui exemplificado pela referência do narrador ao eufemismo relativo aos LEPs, no dizer do narrador, “pudicamente” designados como “estabelecimentos difíceis” (p.11). Igualmente cabe destacar que Revol se refere à sua obra como “relato de experiência profissional”, alertando para a autenticidade dos fatos narrados, e para as alterações de nomes de lugares, pessoas e datas. Ou seja, explicita-se o caráter ficcional que assoma ao testemunho prestado pelo narrador em primeira pessoa, que se predispõe a relatar livremente e sem dissimulações. Esse aspecto é primordial, pois todos os fatos narrados, personagens, concepções, passam pelo ponto de vista desse narrador, que se pretende objetivo, fiel aos fatos, vítima de uma situação real, a qual é transmutada em narrativa ficcional. De qualquer modo, convém ressaltar que o narrador de uma história não é o autor, mas um produto discursivo, uma invenção. O próprio fato de ter ocorrido, pela



memória, uma seleção de acontecimentos, sentimentos e opiniões, mostra o papel da reelaboração dos eventos passados transformados em narrativa.

Por outro lado, o narrador observa não ter escrito um ensaio, não desejar formular “soluções acabadas para os problemas” descritos (p.12). Contudo, ele declara que gostaria de compartilhar com seus leitores “uma série de conclusões simples”, demandando, para se obterem resultados, “alguma determinação, um pouco de sensibilidade e de compreensão (p.12). Dessa maneira, a tentativa é a de objetivar os fatos narrados, dada a pretensão de se traçar um testemunho fiel aos fatos ocorridos.

No entanto, baseando-se em eventos autênticos tornados ficcionais, a seleção desses acontecimentos se opera por meio da memória, processo sujeito à exclusão de alguns aspectos, inclusão de outros não necessariamente ocorridos, omissão de episódios, silenciamentos e outras artimanhas atinentes à rememoração. Trata-se, portanto, da reelaboração de fatos passados à luz do momento presente, aquele em que a obra estava sendo escrita. Passado e presente vêm, assim, amalgamados, a eles agregando-se também elementos pertencentes à memória social e coletiva, ao ideário familiar, grupal e nacional (BOSI, 1995; POLLAK, 1989). Além disso, qualquer olhar para o passado, que recupere a realidade vivida e a converta em narrativa mediada pela subjetividade da memória, traz uma carga arbitrária que impossibilita conceber uma hierarquia para determinar o que é mais ou menos verídico (BENJAMIN, 1997).

No caso específico do relato de Revol, a questão da subjetividade e da reelaboração ficcional do narrador torna-se minimizada, dada a realidade sociohistórica subjacente à narrativa. Ou seja, a situação realmente precária dos LEPs, de seus alunos e professores está calcada numa realidade incontestável quanto à sua materialidade. Como fonte literária, todavia, esse texto autorreferenciado pode reproduzir imaginários sobre o real. É oportuno, nesse aspecto, citar Verena Alberti ao se reportar à literatura como constitutiva do “espaço da totalidade em nossa cultura”. A autora se refere a esse espaço também como

[...] aquele conferido ao indivíduo único e singular, o sujeito psicológico, que se configurou juntamente com os sujeitos político e moral no contexto específico à nossa cultura. Assim é ao indivíduo único, solitário, exterior e ao mesmo tempo acima da sociedade, de que se pode relacionar a literatura – o escritor, o leitor e a própria criação - como expressão desviante e livre, não

mais narração de informações e da tradução, mas criação íntima de possibilidades incomensuráveis; não mais “responsabilidade social”, e sim o lugar da questão e da dúvida (ALBERTI, 1991, p.71).

Antonio Viñao Frago aponta para esse tipo de ficção como um gênero literário e textual com características próprias, destacando-lhe “[...] o papel do sujeito no processo de construção da realidade ou, se preferir, a realidade como construção subjetiva”. Ou, ainda como “[...] um espaço para o sujeito ou sujeitos como tais; isto é, não para o indivíduo como ser isolado, mas para a subjetividade e a privacidade, para o pessoal, o cotidiano e o íntimo” (VIÑAO FRAGO, 2004, p.335).

Em **Sale Prof!**, ao longo do relato, o narrador seleciona raros elementos positivos, sendo predominantes aqueles em que ele se lamenta e se vitimiza. Essa quase morbidade se deve à contundência retórica pretendida com esse depoimento. Há um sentido de tensão com referência à realidade presentificada na obra, que reproduz maior aproximação com a realidade. Por outro lado, mesmo num texto que beira a não ficção, essa realidade que vem à tona por meio da lembrança é filtrada pela subjetividade do narrador e impregnada de representações socioculturais da instituição escolar, dos colegas de profissão, dos superiores, dos alunos e de suas famílias.

Igualmente, a narrativa autobiográfica, ou o texto autorreferenciado, caracteriza-se por “[...] diversos tipos de realidade: a que tem origem nos fatos e a que nasce dos sentimentos e emoções que conformam as lembranças. Um mesmo relato pode alterar nomes, datas, lugares inclusive circunstâncias e ser, entretanto, verdadeiro na vivência do narrado”. De qualquer modo, trata-se de criações que possibilitam o conhecimento sobre modos de vida e de trabalho de professores, bem como sobre “[...] processos e modos de educação de uma geração ou de um grupo social numa época ou contexto determinado” (VIÑAO FRAGO, 1999, p.225-6 e 230-1).

De fato, em **Sale Prof!**, o autor-narrador dá a conhecer suas dificuldades para conciliar o trabalho e o papel de pai no sistema de guarda partilhada, e, sobretudo, o ser professor num LEP de periferia. Tanto o aspecto pessoal como o profissional apontam para realidades socioculturais de uma determinada época e lugar: de um lado, a ocorrência de divórcios em que também o pai assume o cuidado da prole; de outro, a gravidade sobre a exclusão social, cultural e educacional vivenciada pelas minorias na

França na última década do século XX. Isto nos remete ao que aponta António Nóvoa sobre a correlação entre a esfera privada e o exercício do magistério: “[...] nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p.17).

Partindo-se da concepção de que na docência o professor passa também o seu próprio modo de vida e de que não há como apartar o eu pessoal e o eu profissional, não há, dessa maneira, como desvincular a carreira dos acontecimentos marcantes de sua vida, de seu modo de ser, dos traços de personalidade que o narrador, com efeito, procura revelar ou encobrir, de acordo com o efeito de sentido pretendido. Mesmo num texto que se pretende objetivo e fiel aos fatos, temos, assim, marcas significativas de subjetividade.

Verena Alberti refere-se à posição do sujeito na produção de narrativas autobiográficas, cuja constituição está fortemente vinculada e ancorada na existência de um indivíduo sujeito da criação, origem legítima da produção do discurso. No processo de produção da narrativa, há uma profunda ambiguidade entre o que o escritor é e o que poderia ser, de modo que alteridade criada ganha estatuto de realidade (ALBERTI, 1991, p.66). Conforme a autora, o sujeito se constitui ficcionalmente pela tensão entre o eu imaginário e o eu real, de acordo com um determinado ângulo de refração das experiências pessoais do escritor, a movência do ficcional ou espaço no interior do qual se estabelece esta tensão. Na criação autobiográfica, não ocorre a dissipação do eu em múltiplos outros; ao contrário, reafirma-se a unidade desse eu. Diversamente do pacto romanesco, a autobiografia – narrativa retrospectiva tratando da vida individual e que não pode ser anônima – implica identidade entre autor, narrador e personagem (ALBERTI, 1991, p.73-5-6).

Dividida em cinco partes: Prólogo; Capítulo I; Capítulo II; Capítulo III; Epílogo, e estruturada na fôrma do gênero diário, como estratégia narrativa, **Sale Prof!** cobre o período de junho de 1998 a fevereiro de 1999, fazendo constar datas específicas. Vale ressaltar que, fenômeno cultural desde tempos remotos, um diário pode ser tanto forma de expressão pessoal, profissional, pública ou privada, comunitária ou individual, a depender do tipo de função a exercer. Para Bakhtin (2000 e 2003), no diário, como

estilo íntimo, ocorre uma fusão entre locutor e destinatário. Uma vez que se insere num contexto de comunicação verbal espontânea, segundo o teórico russo, o diário se configura num gênero discursivo de tipo primário. Diversamente, outros gêneros (como a réplica do diálogo, a carta, a obra científica) realizam plenamente a alternância de sujeitos-falantes (como num diálogo real). De acordo com as concepções de Bakhtin (2000, p.275-7), **Sale Prof!** pode ser considerado como uma forma híbrida, que alia convenções de diário (gênero primário) e de romance (gênero secundário), guardando características de ambos e servindo aos propósitos ficcionais do autor, isto é, fabricar uma tessitura narrativa (enredo), cuja orientação temporal fosse conferida, sobretudo, pelas datas à semelhança de um diário, combinando-se “[...] (re)criação fictícia e realidade sobre a base das recordações e da memória”(VIÑAO FRAGO, 2004, p.343).

Sempre que usamos a língua para comunicação – oral ou escrita, nas várias esferas da atividade humana – conforme Bakhtin, recorreremos a algum gênero de discurso, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico, dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000, p.261-9). De acordo com os efeitos de sentido a serem produzidos nos leitores, uma espécie de querer-dizer discursivo, procede-se à escolha do gênero discursivo, colocado em processo por meio de determinados conteúdo, estilo e elementos composicionais. A opção por um gênero, contudo, implica certas convenções e condições de produção para a tessitura da enunciação, a qual se baseia no que Bakhtin concebe como a verdadeira substância e princípio constitutivo fundamental da linguagem: o dialogismo ou o fenômeno social da interação verbal. Termo carregado de uma pluralidade de sentidos, dialogismo designa as relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente e com os futuros enunciados que poderão ser efetivados pelos destinatários desses primeiros enunciados. O processo dialógico da enunciação, estabelecido entre sujeitos-falantes que se alternam e interagem, pressupõe a existência de um *outro*, inserido no processo de comunicação (BAKHTIN, 1992).

Na interação entre autor-narrador e leitor, ocorre o que o teórico de literatura e especialista em autobiografia, Philippe Lejeune, define como pacto autobiográfico, já em sua obra de 1975, **O pacto autobiográfico**. De acordo com Lejeune, os autores das

autobiografias estabelecem com o seu leitor um pacto, explícito ou não, que consiste num compromisso com a verdade pelo qual o primeiro se empenha e se obriga a se mostrar como realmente é, incluindo os defeitos. Nessa configuração, na qual supostamente apenas a memória pode sabotar, espera-se que o autor obtenha a reciprocidade de seu leitor, desse merecendo uma sentença justa e honesta (LEJEUNE, 2008). Philippe Lejeune assinala ainda que autobiografia obriga a identidade entre autor, narrador e personagem. Como forma de escrita autobiográfica, codificada pela fusão entre autor-narrador (o sujeito da enunciação é o mesmo sujeito do enunciado), o diário, numa forma mais pura, também vai exibir outros elementos que o codificam discursivamente e acabam por diferenciá-lo de outros modos narrativos autobiográficos. Por exemplo, em relação ao tempo, o diário atém-se ao momento presente, registrando fatos e eventos correntes, em geral, não apresentando narrativa em retrospectiva, como a memória, a biografia e a autobiografia.

No caso de **Sale Prof!**, temos uma configuração de diário, com a inclusão de datas com a referência a dia, mês e ano. No Capítulo I, constam duas datas do mês de junho de 1998; no Capítulo II, são cobertas datas de setembro (uma), outubro (duas), novembro (uma) e dezembro (duas), também de 1998; no Capítulo III, uma data em janeiro e duas datas em fevereiro de 1999. Entretanto, notam-se convenções não usuais, como: (1) a extensão narrativa em algumas destas datas; (2) presença constante do discurso direto, trazendo a voz de outros personagens em inúmeros diálogos (por exemplo, os alunos, com reprodução da linguagem vulgar e ofensiva, e registro linguístico característico de idade e classe sociocultural); e (3) narrativa em retrospectiva, salientando-se o *flash back* – mascarado pela estrutura formal – relativo à agressão sofrida, anteriormente à sua ocorrência no enredo. O narrador faz seu relato em primeira pessoa, apresentando sentimentos, opiniões, jeito de ser etc. Por outro lado, sobretudo por meio do discurso direto, ouvem-se – filtradas pelo foco narrativo – as vozes de outros sujeitos: direção, colegas de profissão, os alunos e seus pais, entre outros.

**Sale prof!** se insere na categoria de “[...] textos nos quais o sujeito fala ou se refere a si mesmo; nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência”. Tal reconstrução da vivência de professores, resgatada pela memória e

reelaborada na e pela escrita ficcional, permite discutir os desafios relacionados à identidade e representações sobre o professor como pessoa e profissional. Em situação de crise, como voz silenciada no seu próprio grupo, “como refúgio forçado, muitas vezes, pela exclusão do âmbito do público”, em outro campo com outra linguagem, esse autor-professor busca obter reconhecimento profissional e ter suas questões ao menos ouvidas (VIÑAO FRAGO, 2004, p.337-8).

## OS LEPs NO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS

Nicolas Revol havia optado por lecionar no Liceu de Ensino Profissional *Eugène-Sue*, em Saint-Rémy-sur-Seine, pois a localização lhe era conveniente, uma vez que, recém-divorciado, decidira partilhar com sua ex-esposa as responsabilidades com as filhas, que incluíam levá-las à escola e buscá-las. Embora Revol não desconhecisse a realidade dos Liceus de Ensino Profissional (LEP), seu primeiro contato com o *Eugène-Sue*, em junho de 1998, não lhe permite perceber tudo o que realmente enfrentaria naquela instituição. Ao professor recém-chegado, quase tudo parece funcionar medianamente bem e lhe causa relativa boa impressão. Nessa oportunidade, não há aulas e os professores e a administração estão reunidos para se distribuírem os horários e discutirem o regulamento interno para o próximo ano letivo – 1998-1999 – a se iniciar em setembro. Nicolas Revol, no entanto, observa, com certo desconforto e inquietação, que muitas das questões levantadas em reunião apenas tangenciam os aspectos que realmente deveriam ser debatidos e planejados mais criteriosamente. Esta sensação acaba por se confirmar logo nos primeiros dias de trabalho e nas primeiras tribulações por ele enfrentadas.

O perfil social aviltante de um LEP, verdadeiro depósito destinado “[...] a manter o máximo de tempo possível na escola aqueles e aquelas com os quais não se sabe o que fazer”, é ressaltado pelo narrador também como o que resta aos deserdados, que repetiram várias vezes o liceu comum. Passados os dezesseis anos, “[...] o Estado prefere ver os jovens atrás de uma carteira do que atrás das grades” (p.15). Sobre o *Eugène-Sue*, o narrador afirma:

Apesar de tudo, há que reconhecer que Eugène-Sue tem uma reputação execrável: é talvez dos piores estabelecimentos do sector. É impossível ser-se lá colocado por acaso. Com efeito, sou um verdadeiro “presente” para a direção da escola: é que eu pedi para ser lá colocado. [...] Eugène-Sue é um liceu de ensino profissional, um LEP, com se lhes costuma chamar. O termo “liceu” é enganador (p.13-4).

Salienta ainda o narrador que, ao menos para calar as vozes que denunciam uma política de cortes, desinvestimento e marasmo na educação, demandando a abrangência da escolaridade obrigatória de doze anos para todos, os governos adotam medidas educacionais apenas cosméticas, lesando jovens já socialmente sacrificados, pelo abandono escolar em circunstâncias penosas, pela frequência a um curso dito profissional que nunca será reconhecido, no mercado de trabalho local ou global. Denuncia Revol ser preferível – e mais viável em termos políticos –, garantir tanto quanto possível a permanência desses indivíduos socialmente excluídos na escola a mantê-los nas cadeias. Transparece subliminarmente, na ficção o reflexo da realidade aliado à percepção ácida do narrador: em vez de carcereiros, professores se incumbem dos cuidados desses seres entregues às adversidades.

Nos LEPs, também conhecidos por caixotes de lixo, em dois anos de curso, os alunos recebem um diploma profissional, que não lhes dá o direito de ingresso em um curso superior. Como se constituem numa alternativa que o sistema educativo francês proporciona aos “que foram definitivamente excluídos das carreiras ditas gerais” (p.16), os cursos oferecidos nestas escolas são os mais exóticos possíveis, e não correspondem exatamente às opções e às necessidades dos alunos em relação ao mercado de trabalho, como:

Animalaria, especialidade-laboratório, Manutenção dos equipamentos de comando dos sistemas industriais, Técnicas marítimas e conchiliocultura, Agente de saneamento radioactivo, Condutor de aparelhos - Opção indústria farmacêutica, Tecnologia de manutenção dos artigos têxteis, Cabeleireiro, Caldeireiro, Secretariado, Higiene e ambiente (preparação para o ofício de “chefes de equipe no domínio da manutenção”, ou seja, supermulheres de limpeza) (p.16).

Pode-se apreender mais adequadamente a realidade dos LEPs ao se levar em conta que a história da escola francesa tem sido marcada por um dualismo que a influencia até hoje. Françoise Dubet aponta que, na história da escola republicana, estabelecida no final do século XIX, houve uma forte adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais. A formação dessa escola tinha o intuito de favorecer educação para muitos gerando maiores igualdades e oportunidades. De início, não estava vinculada ao favorecimento dos meios de produção. Tampouco os fundadores se preocuparam com a economia e a formação profissional. Instalada numa sociedade



caracterizada por desigualdades e fortes divisões de classes, a escola republicana foi impulsionada

[...] pelo projeto de instalar uma cidadania nova, instaurando uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade. As minorias religiosas judias e protestantes, os racionalistas e os positivistas tiveram um papel essencial na construção de uma escola que deveria assegurar o reino dos direitos do homem, da razão e do patriotismo (DUBET, 2003, p.31).

De outro lado, o liceu burguês, tipo de escola com uma proposta educativa mais centrada na área de humanas, reivindicava a gratuidade do saber contra os conhecimentos úteis e produtivos. A história do liceu retrata certa resistência ao ensino técnico e profissional. A formação para qualificação profissional ficava à margem dos interesses dessa escola. Consequentemente, a escola francesa ficou, por um tempo, preservada dos confrontos que colocavam a instituição como promotora de mecanismos de exclusão. A coexistência desses dois sistemas de ensino gerou o dualismo escolar francês, já que a escola republicana e o liceu atendiam a diferentes tipos de alunos, numa, o povo mais simples e humilde; na outra, a burguesia.

Mas a marca essencial desse sistema era o dualismo escolar e o tipo de recrutamento das diversas clientelas. A escola primária acolhia as crianças do povo, o liceu aquelas da burguesia, e o ginásio funcionava ao mesmo tempo com uma triagem e como a escola das crianças das camadas médias. Esse modo de recrutamento, dominante até o início dos anos 60, é caracterizado por uma seleção que ultrapassa a escola (DUBET, 2003, p.32).

A brutal diferença entre o alunado da escola republicana e a do liceu se perpetua ao longo do tempo. Em **Sale Prof!**, o professor Revol salienta esse aspecto da marginalização do ensino técnico, ao se referir a *liceu*, como “termo enganador”, aludindo ao fato de que, historicamente, o liceu rechaçava esse tipo de ensino:

Um LEP não é um estabelecimento onde se conclua um “verdadeiro” *bac*, seja na área humanística ou científica. No LEP, apenas se preparam os CAP (Certificado de Aptidão Profissional), os BEP (Brevet de Etudes Professionnelles), e na melhor das hipóteses, *bacs* profissionais (p.14).

Os alunos que cursam os LEPs são definitivamente excluídos das carreiras ditas gerais porque repetem muitas séries do curso. Apesar dos aparentes esforços das autoridades educacionais francesas para reduzir as taxas de repetência, muitos jovens acumulam atrasos e enormes lacunas na aprendizagem, sendo, então, direcionados aos LEPs. Esta dinâmica reflete um quadro de exclusão social, assinalado

por Dubet, que salienta a necessidade de se considerar o conjunto dos mecanismos de diferenciação que a estrutura escolar promove:

O primeiro mecanismo de diferenciação é o desenvolvimento de percursos construídos muito mais de acordo com os critérios de desempenho que segundo escolhas de orientação verdadeira e com os “gostos” dos alunos. De maneira relativamente precoce, esse jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim observa-se que os com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas (DUBET, 2003, p.36).

Pode-se apreender na narrativa de Nicolas Revol o funcionamento dessa hierarquia extremamente rígida citada por Dubet. Um caso exemplar é o do aluno Raouf, que, há anos, ludibriava a mãe, tendo-a convencido de que seu *bac* profissional em Manutenção de Sistemas Automatizados o habilitaria a cursar Medicina posteriormente. Como professor, Revol se vê na contingência de explicar à pobre senhora que o filho tinha se afastado desse caminho escolar há algum tempo, não podendo mais ingressar na universidade:

Para a Sr<sup>a</sup> Amar, foi um balde de água fria. Estava a léguas de imaginar que o seu filho “se estava marimbando pró liceu e pra minha disciplina de merda”, para retomar uma das suas fórmulas favoritas. Acabava de cair das nuvens. Tinha visivelmente apostado tudo no seu mais novo. Esperava um belo futuro para ele (p.50).

São muito menores as chances de um indivíduo oriundo das camadas socialmente menos favorecidas chegar ao ensino superior, em confronto com aqueles cujas famílias detêm melhores oportunidades sociais e culturais. Caso ingresse no ensino superior, dificilmente, ocorrerá em cursos de maior *status*, como medicina, por exemplo. Um dos motivos da impossibilidade de se chegar aos cursos superiores deriva da pouca, ou nenhuma, probabilidade de dedicação aos estudos dada à necessidade de os indivíduos terem que trabalhar para ajudarem às famílias.

Para levar algum dinheiro para casa, alguns alunos trabalham à noite e aos fins de semana. [...] O problema é que o aluno que se arrasta um dia porque passou o fim de semana a carregar paletes de vinho na fábrica de engarrafamento da esquina talvez tenha vontade de se agarrar ao trabalho na semana a seguir. É muito inconstante. Isto quer dizer que terei que ter com ele um tratamento particular para ajudá-lo a recuperar o atraso. É raramente há apenas um aluno nesta situação. São em média quatro ou cinco por turma os alunos obrigados a complementar desta forma o salário dos pais (p.78-9).

**Sale Prof!** assinala também a questão de gênero, dando conta de que a situação das mulheres ainda é muito mais grave, com maiores dificuldades para dar continuidade aos estudos por necessitarem assumir as despesas da família em substituição à mãe ou ao pai. Revol cita o caso da aluna Karine, que “Passava o tempo a lutar contra o sono”, pois acordava às quatro e meia da manhã para trabalhar no supermercado e depois ir para o liceu: “Era obrigada a manter este ritmo infernal porque a mãe, em casa, de quem vivia com as duas irmãs, tinha adoecido e suplicara-lhe para ocupar o seu posto com medo de ser substituída” (p.79). Karine merecia continuar os estudos. Muito inteligente, fossem outras as circunstâncias, tiraria o *bac* com facilidade.

A par disso, a condição feminina é pouco valorizada. Em menor número, as garotas no *Eugène-Sue* “[...] lutavam com muita dificuldade por impor-se, talvez pelo que representam para estes rapazes, em forte superioridade numérica e sem qualquer respeito pelo sexo fraco” (p.81). Desrespeitadas, as meninas, muitas vezes, deixam-se insultar e humilhar, adotando uma espécie de lei de sobrevivência. Por vezes acabam por entrar no jogo, fazendo-se provocantes, revelando-se mais ordinárias e agressivas do que os rapazes: “Dizem os palavrões mais grosseiros, atijam descaradamente os rapazes e provocam cenas de uma espantosa violência” (p.81), geralmente porque se “metem com os gajos” que as maltratam e com quem trocam bofetadas nos corredores, em brigas das quais se ouvem gritos e gemidos de dor. As meninas são vistas apenas por sua representação sexual, “[...] quando os rapazes falam das raparigas é sempre sobre sexo. São inesgotáveis neste assunto. Cada qual conta o que sabe sobre a Samira, a Jennifer, a Myriam e as outras” (p.81).

Mesmo diante das perversas formas de exclusão social operada pela escola, não se faz ouvir a voz dos pais desses jovens execrados. Tal como na *Eugène-Sue*, esses pais, geralmente imigrantes, desempregados, depauperados, mal falam o francês e se arranjam com biscates, para sobreviver à miséria em bairros em que predomina a mais total pobreza:

Saint-Rémy reduz-se a um imenso alinhamento de prédios, de torres a perder de vista, mais ou menos altas. [...] As janelas tapadas com cortinados cinzentos, as entradas a feder a urina [...] Há sacos de lixo um pouco por toda a parte. Paradoxalmente, se os habitantes são de uma pobreza mais do que evidente, pode-se contar, por imóvel, tantas parabólicas quantos os apartamentos (p.43).

O narrador revela que, dada à precariedade de suas vidas, estão de tal modo humilhados ou embrutecidos, que os filhos passam a não valorizá-los nem respeitá-los. Desse modo, não estão em posição de reivindicar uma escola justa com melhores condições de eficácia. De fato, a escola outorga-se pleno poder de decisão sobre os alunos, aprovando-os ou não, transferindo-os ou mesmo expulsando-os da instituição, como ressalta Revol: “A escola sabe o que é bom para seus alunos sem que, no entanto o tenha discutido com os pais” (p.98).

O narrador se queixa da insignificante participação da comunidade na escola. O contato dos professores com pais de alunos também deixa a desejar: tênue, tenso ou muito cerimonioso e distante. Revol, por exemplo, com certa apreensão e ansiedade, conhece os pais de seus alunos no dia da reunião de pais e mestres. Os alunos, por seu turno, procuram tirar proveito dessa situação com ameaças: diante dos pais, o professor está *ferrado, e colocado o seu devido lugar*. Entretanto, os pais se apresentam vestidos com seus melhores trajes e demonstram, em geral, uma relação de muito respeito com alguém que, para eles, é uma autoridade, além do que “confiam mais nos professores do que nos filhos”. Tecnicamente despreparados para ajudar os filhos nos estudos e acompanhar seu desempenho, geralmente pouco ou não escolarizados, esses pais e mães estão aptos a entender aprovação ou reprovação. No entanto, ainda que não tenham condições de acompanhar os estudos dos filhos e ajudá-los diretamente, exercem uma coerção para que os jovens frequentem a escola e valorizam o sucesso escolar dos filhos, o qual é vivido como uma conquista e com orgulho (CHARLOT, 1996, p.57).

Revol avalia que os alunos dos LEPs, oriundos das camadas populares, poderiam ter na escola democrática, a oportunidade de superar as diferenças sociais, uma vez que, em sua origem a escola de massa tem por princípio a igualdade de todos. Porém, a instituição escolar se revela perceptivelmente falha nesse objetivo. Há todo um conjunto de problemas sociais, delimitados em uma geografia social, os bairros de periferia, nos quais os jovens “[...] vivem entre o liceu, o bairro e o supermercado. Erram entre esses três polos que são o seu mundo” (p.45).

Esses jovens têm no liceu um importante espaço de socialização, de cuja ausência, nas férias, por exemplo, eles muito se ressentem. Entretanto, a instituição escolar não encontra condições de lhes oferecer reais oportunidades de vivência

significativa, fora dos conteúdos curriculares padronizados e, muitas vezes, inapropriados às suas reais possibilidades de aproveitamento. Atividades extracurriculares são escassas ou até inexistentes, em virtude da dificuldade de acesso, comportamentos inadequados de jovens que experimentam vivências muito limitadas. Apesar dessas dificuldades, Revol arrisca levar um grupo de alunos – um grupo menos difícil, é bem verdade – a uma visita ao Louvre, retirando-os do anátema de uma periferia sem quaisquer possibilidades de acesso a outras formas de cultura no contato com obras de arte. No Louvre, um aluno é repreendido; no metrô, são olhados com receio e asco, constatado-se a dificuldade para lidar com o estranhamento e até de repúdio social causado pelos jovens das camadas populares e de periferia, marginalizados social e economicamente.

Outro aspecto abordado na narrativa se refere à indisciplina, ao comportamento agressivo, insolente, pouco respeitoso ou civilizado manifesto pela maioria dos alunos no *Eugène-Sue*. De acordo com François Dubet, no caso das escolas excludentes e cujas clientelas – dos alunos “difíceis” – são indisciplinadas, violentas e excluídas: “[...] quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. [...] no vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade” (DUBET, 2003, p.29 e 37). Dubet discute também a igualdade de oportunidades e seus limites:

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades (DUBET, 2004, p.541).

Entretanto, a escola de igualdade de oportunidades desenvolveu-se de forma limitada até a década de 1960, em países hoje denominados mais desenvolvidos. No sistema escolar havia a divisão dos alunos em: escolas do povo, de classe média, de burguesia, escolas profissionais, da cidade, do campo, da igreja, do Estado (como ainda ocorre em alguns países em desenvolvimento). A igualdade de oportunidade meritocrática, que supõe igualdade de acesso, foi progressivamente implantada nos países modernos e ricos por meio da universalização do ensino, pelo alongamento da escolaridade obrigatória comum e pela maior abertura para o ensino médio e superior. Essas garantias de escolarização promovidas pelo Estado constituíram um progresso

considerável: “O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países” (DUBET, 2004, p.542). Contudo, a escola não se tornou mais justa porque todos os alunos poderiam, então, alcançar a excelência na escolaridade dada à concepção meritocrática da justiça escolar. O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe uma oferta escolar perfeitamente equânime e utilitária, porém ignora as desigualdades sociais.

**Sale Prof!** reflete profundas desigualdades sociais, desde o universo cultural das famílias, como o cotidiano dos jovens marcado pela falta de opções de lazer e cultura, limitados ao bairro pobre, em virtude da carência de possibilidades de acesso a outros universos culturais e sociais, o que remete a crenças coletivas sobre populações desfavorecidas, como desvantagens no desempenho escolar, aquisição de saberes escolares etc. Nesse sentido, convém examinar brevemente concepções de sociólogos franceses que se dedicaram a essas questões.

Com referência às desigualdades e diferenças no desempenho escolar entre alunos provenientes de variados meios sociais, o sociólogo francês Pierre Bourdieu relaciona as desvantagens escolares dos alunos das camadas populares às desigualdades na distribuição do *capital cultural* entre as classes sociais, moeda desigualmente distribuída que dá acesso a muitos privilégios. Conceito assumido pela sociologia da educação francesa, na década de 1970, o capital cultural pode ser visto como uma herança social caracterizada por um conjunto de conhecimentos, informações, atitudes, posturas incorporadas pelos indivíduos de forma não perceptível dentro do contexto social e familiar, sem esforço, apenas pela convivência e por meio de vivências. Entretanto, de forma consciente ou não, esses atributos diferenciais são contemplados pelo sistema escolar, que privilegia aqueles que o têm, conseqüentemente, não favorecendo a ascensão social dos mais pobres: “[...] o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (BOURDIEU, 1998, p.73).

Além da noção de capital cultural, rompendo com o mito dos dons e qualidades inatas dos indivíduos, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolvem a noção da *violência simbólica*, dominação que recobre formas variadas de relações de poder. A reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma permite, por

sua vez, a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força na sociedade. Exercida pelas instituições e pelos agentes que a induz, a violência simbólica se apoia o mecanismo e o exercício da autoridade, possibilitando que os indivíduos considerem naturais as representações ou as ideias sociais dominantes. Nesse sentido, a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria da classe dominante, revela uma forma insidiosa de violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

O questionamento sobre o sistema de ensino envolve ainda reexaminar as diferentes dimensões do currículo, como a avaliação, as metodologias, as disciplinas escolares. A supremacia nos índices de aproveitamento escolar não estaria diretamente ligada ao conteúdo curricular ou a capacidades cognitivas dos indivíduos, mas a chances diferenciais. Possibilita-se, desta maneira, desmistificar a impossibilidade intelectual, atribuída e imposta aos indivíduos por meio da educação, presente no currículo escolar incorporado e transmitido por um currículo informal implícito, chamado por Bourdieu e Passeron (2008) de *currículo oculto*. Por meio de conteúdos ministrados se transmitem e se reproduzem valores e crenças dominantes, interesses políticos e econômicos, reconhecidos e aceitos como uma força positiva do processo de escolarização, sem análise e questionamentos.

Outro fator preponderante para fazer aumentar as diferenças sociais, de acordo com Bourdieu, é o chamado *capital social*, composto por uma rede de relações, ocorridas por intermédio do agrupamento de indivíduos possuidores de algum tipo de afinidade ou interesse comum (seja trabalho, escola, clube seletivo, pertencimento à elite, à nobreza etc.). A magnitude do capital social de cada agente individual dependerá da extensão da rede de relacionamentos que esse possui e que poderá mobilizar. Os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possíveis, por exemplo, os grupos seletivos, que são arranjados com vistas a concentrar o capital social e multiplicar os lucros (materiais, simbólicos, prestígio etc.). Noutros termos, o capital social está disponível às classes sociais privilegiadas. Beneficiando-se aos mais favorecidos, mais uma vez se estabelecem barreiras às

chances de ascensão dos mais pobres e desprovidos desse capital social. De fato, esses indivíduos se beneficiam dessas redes de relações interpessoais por meio de trocas:

[...] a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientada para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantida (direitos). E isso graças à alquimia da troca (de palavras, de presentes, de mulheres, etc.) como a comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos (BOURDIEU, 1998, p.68).

Bernard Lahire, entretanto, faz importantes ponderações sobre esses aspectos. Conforme Lahire, nos anos 90, já amplamente difundidas, nos meios políticos e sindicais, as teorias sociológicas da reprodução e da desigualdade perante a cultura, passam a ser incorporadas pela retórica dos discursos políticos, questionadores do próprio discurso sociológico, fundamentado, sobretudo, na enunciação e revelação das desigualdades. O Estado democrático e republicano toma para si a luta contra o analfabetismo, não o aceitando como uma desigualdade instaurada no corpo social, ou seja, o Estado também passa a denunciar desigualdades. Assim,

[...] para continuar desempenhando seu papel crítico dos discursos oficiais, a sociologia começou a indagar-se a respeito dos fundamentos políticos dos discursos públicos sobre a desigualdade (Lahire, 1999). A sociologia crítica passou, então, a diferenciar o “que faz diferença e o que faz desigualdade. [...] Pois nem toda diferença social que pode ser constatada não é interpretável em termos de desigualdade social. Basta, para se convencer disso, variar os casos e considerar umas diferenças que dizem respeito a objetos, práticas ou competências sem muito valor (e até mesmo desvalorizados) *do ponto de vista das crenças coletivas mais comumente compartilhadas*”. [...] Para que uma diferença faça desigualdade, é preciso que todo o mundo (ou pelo menos uma maioria tanto dos “privilegiados” como dos “lesados”) considere que a privação de tal atividade, isto é, o acesso a dado bem cultural ou serviço constitui uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável (LAHIRE, 2003, p.990-1).

Lahire ressalta que, ocupando-se de “[...] criticar ideologias oficiais a respeito da escola e em revelar desigualdades sociais perante a escola”, a sociologia da educação francesa não se deteve “[...] sobre as condições históricas em que diferenças de percursos escolares podem ser interpretadas em termos de desigualdades escolares”. Além disso, Lahire refere que:



[...] a questão da desigualdade é claramente indissociável da crença na legitimidade de um bem, de um saber ou de uma prática, isto é, indissociável daquilo que poderíamos chamar de *grau de desejabilidade coletiva* que existe a seu respeito. De fato, o que separa uma *diferença* social e uma *desigualdade* social de acesso a toda uma série de bens, práticas, saberes, instituições etc. é justamente o fato de que, no segundo caso de figura, estamos lidando com objetos definidos, coletivamente e de maneira bastante ampla, como altamente desejáveis. [...] Portanto, apenas há *desigualdade* quando existe uma *forte desejabilidade* coletivamente definida. [...] a vontade de ter acesso a tal ou tal série de bens ou práticas anime e motive uma população muito mais ampla (LAHIRE, 2003, p.991-2).

Retomando as transformações do sistema escolar francês no decorrer do século XX, Lahire destaca que as diferenças sociais em relação aos saberes escolares eram muito mais fortes antes de serem constituídas em desigualdades, e de a formação escolar ser altamente desejável por quase todos, pois o êxito social e profissional depende cada vez mais fortemente do nível escolar alcançado. Lahire atenta ainda para a importância de o sociólogo ter como

[...] objeto a gênese dessas crenças coletivas, os processos de legitimação, de deslegitimação ou de relegitimação dos diferentes tipos de bens, atividades ou saberes, e, finalmente, as lutas para a definição social do “que conta”, do “que tem valor”, em suma, do que faz “capital” aos olhos da maioria das pessoas (LAHIRE, 2003, p.990).

Processos de mobilização e de desmobilização escolares, presentes nas famílias nos meios populares, e que remetem a **Sale Prof!**, são também apontados por Bernard Charlot:

Não é em termos de capital cultural que se deve pensar a história cultural dos jovens das famílias populares, mas em termos de capacidade de mobilização em relação à escola e na escola. A simetria da “distinção” tão bem descrita por Bourdieu junto aos jovens das famílias favorecidas (Bourdieu, 1979) não é a ausência de distinção, é a força de vontade que manifestam muitos jovens de famílias populares engajados numa trajetória de sucesso escolar (CHARLOT, 1996, p.58).

Charlot observa que alunos dos meios populares e suas famílias detêm uma percepção utilitária sobre a escola e estudos. Para esses jovens, a aprovação ano a ano, até o término do período de escolaridade, significa começar a verdadeira vida e arrumar um trabalho para se manter. A escola, portanto, não faz sentido em si mesma, com referência à aquisição de saberes, mas para mobilizar-se para uma profissão:

Esses jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber tem uma relação mágica com a escola e profissão. Além disso, sua relação cotidiana com a escola é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola

não faz sentido em si mesmo, mas somente para um futuro distante (CHARLOT, 1996, p.56).

A par disso, como salienta Charlot, sobretudo para os jovens dos meios populares, há um distanciamento cada vez maior entre a importância da escola e o vazio no cotidiano escolar por conta do aprendizado de coisas que não lhes fazem sentido:

De fato, a questão-chave parece ser a do novo modo de articulação diferente entre a escola e a sociedade e do sentido de escola induzido por esse modo. Pouco a pouco, a partir dos anos 60, a escola tornou-se o meio mais seguro de ter, mais tarde, “uma boa profissão”, ou mesmo muito simplesmente um bom trabalho. [...] Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer (CHARLOT, 2002, p.440).

Ressalta-se igualmente, em **Sale Prof!**, o que François Dubet concebe como exclusão objetiva da sociedade e experiência subjetiva da exclusão. A escola, como instituição meritocrática, ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postula uma igualdade irreal entre os indivíduos e os faz crer que são eles próprios os autores de seus desempenhos, e responsáveis pelo sucesso ou insucesso. Nesse sentido, a escola promove uma experiência subjetiva de exclusão, vivenciada pelo aluno como uma culpa, já que ele é responsável por sua atuação. Dubet chama esse processo de retraimento, estratégia articulada pelos alunos malsucedidos que, apesar de seus esforços, não conseguem obter resultados honrosos, e decidem não mais entrar no jogo, “[...] não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar” (DUBET, 2003, p.41). A isto se refere Nicolas Revol:

Muitos dos meus alunos têm um enorme complexo de inferioridade, preenchendo as suas falhas com comportamentos inaceitáveis nas aulas. Fazem tudo para que sejam excluídos do curso. Se conseguirem isso, nada terá servido de nada, ou então terão um pretexto para justificar seu analfabetismo (p.116).

A representação social que se faz desses jovens frequentadores dos LEPs é a de uma ameaça efetiva, um fator de insegurança e de medo. A mídia e as próprias ações políticas acabam por reforçar a imagem de escória, desprezível e vil. Desintegrados e marginalizados, não se excluem, mas são excluídos e recusados de todas as maneiras. Em geral, nem se sentem franceses, porque não são reconhecidos como tal. A identidade e o pertencimento não são processos originários do indivíduo. Pelo contrário, a identidade começa pela interiorização à reação ao olhar do outro sobre o indivíduo.

Socialmente excluídos, africanos (negros), árabes, chineses, são tratados como inferiores pela perspectiva da autoimagem de superioridade do nativo puro. Quem é visto como estrangeiro, nunca se assumirá, por mais que o deseje, como natural. Na verdade, os jovens dos LEPs não querem ficar à margem da sociedade; ao contrário, são seduzidos por ela, mas, rejeitados como estranhos, voltam-se à prática de atos violentos.

O narrador em **Sale Prof!** refere diversas manifestações de violência, incrustadas no cotidiano escolar, que cada vez mais foge ao controle. Ele atribui tal situação ao descaso do Estado e da administração escolar, e de professores que se calam por medo e por carência de efetivo suporte. Revol parece não levar em conta um outro fator, isto é, que, sobretudo em sociedades multiculturais e perversamente desiguais, essas formas de violência e agressão, como analisadas, por exemplo, por Bernard Charlot (2002), fazem parte do que do cotidiano escolar, não apenas na França ou no *Eugène-Sue*. Sem dúvida, são necessárias medidas governamentais e suporte a professores por parte dos gestores. Entretanto, os problemas que emergem na vivência escolar não se referem tão somente às múltiplas configurações de violência e a questões de liberdade e da igualdade, com relação a gênero, minorias étnico-culturais, pobreza e exclusão social. Em contraposição a um passado marcado por excessivo rigor e autoritarismo, a vulnerabilidade e ineficácia da escola estão mais na ruptura ou na ausência de concepções sobre autoridade e disciplina. No cotidiano da instituição escolar, cabe estabelecer relações de autoridade significativas, alicerçadas no respeito e na liberdade do outro, numa hierarquia de papéis e funções.

A par disso, as manifestações de violência na escola refletem o que ocorre em sociedade. Na França, sob as aparências de uma democracia supostamente fundamentada em valores como liberdade, fraternidade e igualdade, acumulam-se ressentimentos por profunda disparidade, pobreza e exclusão social, racismo e preconceito. Na periferia de Paris, em bairros ocupados em sua maioria por famílias de imigrantes, vindos principalmente do continente africano, podem-se aquilatar em justa medida os problemas sociais enfrentados por essa população. O alto índice de desemprego e a falta de perspectivas, especialmente entre os jovens, que se queixam de discriminação no mercado, agravam ainda mais as relações conflituosas que se estabelecem entre os socialmente excluídos e todas as formas identificadas de poder.

São esses mesmos jovens que praticam variadas formas de violência na escola e contra a escola, pois, como instituição social, a escola reflete exatamente as tensões sociais.

Esta violência que permeia as vidas destas populações de excluídos sociais chega a fazer parte do entretenimento, como se depreende mesmo pelo relato de Revol:

Enfasiados, revoltados, desanimados, já não respeitam ninguém, embora não tenham outra palavra na boca: respeito. [...] Para reforçar esse respeito, fazem como os grandes. Brincam aos mafiosos. São hiperturbulentos. O seu modelo de mundo é a televisão. Passam horas em frente a ela. Adoram as perseguições de automóveis, os tiros, o vandalismo. Chegam a gravar o telejornal das 20 horas, em períodos de forte violência, “para ver como a coisa estoura” (p.46).

A par disso, para serem aceitos no grupo social em que se inscrevem, esses jovens desenvolvem códigos de comportamento de resistência total à autoridade, representada na escola pela direção e professores. Segundo esse padrão de conduta, esses jovens não podem e não devem acatar as solicitações dos professores, realizar as tarefas solicitadas, e até mesmo ser menos agressivos. O confronto permanente se manifesta no contato com os professores, primeira escala da hierarquia a ser confrontada. De acordo com o que é relatado pelo narrador, a direção subestima condutas inadequadas, não apoia o corpo docente, não aplica punições justas e no momento adequado. Com relação ao ato violento de que é vítima, Revol considera que poderia ter sido evitado, caso a direção desse algum tipo de suporte a seus professores.

Nem na escola, esses jovens dispõem de meios adequados para interiorizar valores sociais, regras de conduta, de pertencimento, respeito pelo outro e por normas que regem as relações comuns. Esse quadro se exacerba pela não existência de medidas de orientação, preventivas e restritivas, bem como pela não aplicação de quaisquer tipos de punições pelas faltas cometidas. Como se verifica em **Sale prof!**, as instituições de socialização, entre elas e, talvez, a principal, a escola, tem fracassado no seu papel de significado social, na tentativa de conscientizar esses jovens de que são parte integrante de uma sociedade, injusta e excludente, e que, portanto, demanda outras posturas, outras práticas, outros meios, que não os da violência gratuita.

## O SER PROFESSOR EM **SALE PROF!** (MALDITO PROFE!)

Em **Sale prof!**, filtradas na e pela narrativa em primeira pessoa, podem-se abarcar diferentes perspectivas da realidade socioeducacional vivenciada no *Eugène-Sue*, isto é, a do professor Revol, dos colegas de profissão, dos alunos e seus pais, dos superiores, do governo e da mídia. A par disso, emergem representações sobre a docência, tanto as pretendidas pelo narrador, quanto aquelas realmente aferidas na superfície discursiva.

Entre outras coisas, Revol revela ao leitor sua opção pela docência. Formado em arquitetura, abre um ateliê no qual trabalha por muitos anos. Não tenciona conciliar a profissão de arquiteto com a de professor. Algum tempo depois, resolve se dedicar integralmente ao magistério, até por acreditar que seria mais viável, após o divórcio, exercer a guarda compartilhada das duas filhas. Não se pode depreender que esse fosse o sonho de vida daquele professor, como aponta Goodson (2006, p.259), em relação a muitos que se dedicam ao magistério, por vocação, prazer, como único trabalho que imaginam poder realizar. Ao contrário de outras obras autorreferenciadas, em **Sale Prof!**, não se evidencia, como em **Dangerous minds** e **To Sir, with love**, por exemplo, que pessoas não originariamente habilitadas à docência vivem um processo de autorrevelação e se descobrem como vocacionadas ao ofício.

A par disso, como narrativa autobiográfica, ou texto autorreferenciado, **Sale Prof!** se caracteriza por “[...] diversos tipos de realidade: a que tem origem nos fatos e a que nasce dos sentimentos e emoções que conformam as lembranças. Um mesmo relato pode alterar nomes, datas, lugares inclusive circunstâncias e ser, entretanto, verdadeiro na vivência do narrado”. De qualquer modo, é uma criação literária que possibilita o conhecimento sobre modos de vida e de trabalho docente, bem como sobre “[...] processos e modos de educação de uma geração ou de um grupo social numa época ou contexto determinado” (VIÑAO FRAGO, 1999, p.225-6 e 230-1).

De fato, em **Sale Prof!**, o autor-narrador dá a conhecer suas dificuldades para conciliar o trabalho e o papel de pai no sistema de guarda partilhada, e, sobretudo, o ser

professor num LEP de periferia. Tanto o aspecto pessoal quanto o profissional apontam para realidades socioculturais de uma determinada época e lugar: de um lado, a ocorrência de divórcios em que também o pai assume o cuidado da prole; de outro, a gravidade sobre a exclusão social, cultural e educacional vivenciada pelas minorias na França na última década do século XX. Isto nos remete ao que aponta António Nóvoa sobre a correlação entre a esfera privada e o exercício do magistério: “[...] nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p.17).

Pela narrativa, Revol tenta mostrar a firme resolução em ser um profissional eficaz, algo que ele identifica como cuidado com o preparo das aulas, sua postura com os alunos e empenho com os que demandam mais atenção. Revol também relata tentativas para cativar os jovens, e procura dar a entender seu rigor e tentativa de coerência com que procura criar normas de conduta para si e para os educandos. Naquele mosaico racial e social, o narrador se declara ao leitor comprometido com seu trabalho, preocupado em exercer uma educação inclusiva numa comunidade escolar imersa em conflitos sociais. Discursivamente revela o quanto se esforça para fazer com que suas aulas sejam criativas, e para que seus alunos participem, realizem seus trabalhos, tenham atitudes socialmente apropriadas, desenvolvam a noção de respeito pelo outro e responsabilidade por suas ações.

É também por meio do narrador que o leitor toma conhecimento de que, por seu turno, os alunos reagem negativamente à tentativa de Revol para sustentar uma postura rígida. Acostumados aos métodos permissivos da antiga professora, e da maioria dos demais professores daquele LEP, que os aprovavam sem nada lhes cobrar, fazendo vistas grossas a ameaças, insultos e permissividade, os alunos reclamam constantemente dos critérios estabelecidos pelo professor e respondem com palavras e atitudes hostis. Na verdade, dia após dia, Revol vai colhendo repetidos fracassos, sem conseguir controlar seus alunos ou deles obter uma adesão significativa e eficaz.

Nesse sentido, o narrador pretende passar ao leitor uma representação profissional de seriedade, comando e empenho com o ensino, para propiciar um ambiente de trabalho adequado à aprendizagem. O leitor fica sabendo que os pais dos

alunos, aqueles que comparecem a reuniões de pais e mestres, demonstram aprovar os métodos de Revol, tal qual ele afirma: “Dado o número de retenções, observações e participações que passo a alguns alunos, os pais sentem que não sou de brincadeiras, o que normalmente lhes agrada” (p.97-8). Cabe, contudo, observar a menção a “reprovações” e “não sou de brincadeiras”. Retenções a alunos sem condições de prosseguir no estágio seguinte fazem parte do contexto escolar, mas não constituem motivo de autoelogio, sobretudo se vinculadas àquele perfil de estudantes. Revol chama para si representações de um professor metódico, aplicado e rigoroso em relação às suas obrigações. Seu discurso se assenta numa perspectiva interna ao sistema escolar, inserindo os atores sociais – alunos, professores, direção, pais de alunos, instituições, Estado, de modo a fundamentar seus pontos de vista. Revol pretende deixar transparecer segurança sobre sua identidade professoral, que ele enaltece para justificar seu depoimento, denunciando a agressão de que foi vítima. Por mais que o narrador procure adotar um discurso que se mostre afinado com as necessidades reais dos seus alunos, no entanto, fica a impressão de que as práticas pedagógicas, os métodos e o estilo do professor se alinham muito mais ao avesso do que ele apregoa realizar.

Nas narrativas sobre a prática docente examinadas nessa pesquisa, obras autorreferenciadas ou *teacher movies*, ocorrem mudanças na atuação do professor e adoção de práticas muitas vezes experimentais que resultam em maior adesão dos alunos, maior motivação para aprender e interação mais significativa e eficiente desses com o professor. Ao contrário, diante dos impasses ao se lidar com alunos não ideais, Revol parece resistir a incorporar a experimentação à sua atividade docente, e na manutenção de condutas convencionais. Aparentemente abrir mão desses pontos por ele considerados tão relevantes significa até mesmo uma ameaça a seu amor-próprio. Por conta dessa resistência, e de uma provável inabilidade para negociar, Revol não consegue estabelecer um eficaz pacto de convivência com os alunos, que favorecesse a autoridade moral do docente e uma inter-relação civilizada e respeitosa.

Cabe lembrar com Esteve que, diante das profundas transformações sociais acarretando mudanças no ambiente escolar, e exigindo posturas de transformação pedagógica e pessoal do professor, a prática docente pressupõe constantes e ligeiros deslocamentos, numa inter-relação dinâmica, que implica a renúncia do professor à

*identificação narcisística com o saber, ao saber-poder, tendo acedido ao saber-chegar a* (ESTEVE, 1999, p.39).

Ao contrário, em **Sale Prof!**, em vez de manifestar algum autoconhecimento sobre suas reais possibilidades ou limitações pessoais e profissionais, o narrador pretende mostrar um professor mais bem intencionado do que os demais. Ele revela que essa vantagem o teria tornado mal compreendido tanto pelos colegas como pelos alunos. Apreende-se, nesse contexto, o contraponto discursivo entre a atitude de Revol e a dos demais professores: “No *Eugène-Sue*, como noutros sítios, os professores desbobinam, cansados e insensíveis, os seus programas de matemática, de francês, de história, fingindo não reparar naqueles que estão completamente perdidos” (p.115). Digno de nota é o emprego da palavra “desbobinam”, ou seja, “desenrolar (fita, fio, filme etc.) em bobina (folha produzida na máquina contínua), por meio da bobinadeira”, remetendo ao automatismo sem sentido em que se transforma a atividade pedagógica, também pela inadequação de programas desvinculados da realidade sociocultural e até cognitiva dos jovens.

**Sale prof!** também nos reporta à sensação desestabilizadora, vivenciada por professores, de não agradar, de não perceber nos alunos interesse pelos conteúdos e atividades propostas em sala de aula. Podemos perceber um ostensivo duelo entre as partes envolvidas, com objetivos sempre opostos, estando o professor em constante tensão, angústia e temor, compondo a contradição inerente ao ser professor no processo identitário da docência: crise de identidade pessoal, diminuição gradativa e constante do prestígio profissional docente, remuneração insatisfatória e desestimulante, condição profissional socialmente desprestigiada, desvalorizada (NÓVOA, 2007, p.16).

Nesse sentido, em **Sale Prof!**, o autor-narrador traz à tona temas fundamentais sobre os quais ele não mais quer silenciar: a delicada relação aluno-professor, desvalorização social do docente, seu papel na escola e na sociedade, rigidez de regras e programas escolares, indisciplina, violência, medo e exclusão social. Remete à dimensão límbica da não superação de mazelas e dilemas morais e do ofício tão presentes e cruciais no cotidiano escolar:



Ao quererem privilegiar a sua própria imagem, um grande número de professores, e em posições importantes, deixa passar muita coisa. Estou certo de que muitos deles conhecem os mesmos problemas que eu, mas preferem não fazer nada, contentando-se em ir praguejando com seus botões. O silêncio de uns isola os outros. Não quero aceitar esta ditadura do silêncio (p.65).

Todo o relato de Revol se configura como um lamento exasperado contra aquele estado de coisas. O narrador enfatiza o silenciamento dos colegas de profissão, que se deixam levar apáticos, desmotivados, sem perspectivas, sem poder contar com o suporte da direção. Da mesma forma, o narrador ressalta a diretora como não interessada em encontrar uma solução, provavelmente muito mais atenta à sua aposentadoria iminente. Ele revela a ocorrência apenas de tentativas de amenizar as situações de conflito entre os alunos e entre esses e professores e funcionários, pelas quais se entendem tanto as constantes ofensas e ameaças verbais, como a agressão física. Condescendente ao extremo, a Sr<sup>a</sup> Provisora acoberta os alunos, esquivando-se de lhes aplicar punições que poderiam, de algum modo, de acordo com o narrador, restaurar a autoridade – ainda que, na verdade, levem, invariavelmente, à exclusão.

É evidente que um provisor firme, que não deixa passar nada, pode marcar a diferença. Mas a Sr<sup>a</sup> Provisora parece ter decidido demitir-se. E como é ela que dá exemplo, toda a direção do liceu pareceu por vezes estar ausente (p.126).

Tal aspecto evidencia em Revol uma postura convencional sobre disciplina e autoridade, não levando em conta as circunstâncias contextuais em que ocorrem a rebeldia e a contestação daqueles jovens. Muitas vezes ele se refere à confiança e ao espírito de equipe que deveria existir entre os professores e a direção, formando uma frente unida diante do enfrentamento dos alunos, a todo instante, desafiando a autoridade dos adultos e testando seu domínio: “A confiança é indispensável para se trabalhar em estabelecimentos como o Eugène-Sue. A direção tem que confiar em nós” (p.126). Revol nem sequer cogita, contudo, a confiança entre alunos e professores, que seria firmada pelo pacto entre ambas as partes, pressupondo uma convivência de respeito à autoridade moral exercida pelo professor e de respeito aos alunos também.

Revol mostra-se muito ressentido, também com a diretora do *Eugène-Sue*, a quem atribui desconsiderar reivindicações dos professores, subestimar a gravidade dos conflitos, descuidar das questões prementes que envolvem a instituição, desrespeitar e

vilipendiar seus professores. O narrador denuncia ao leitor que a diretora teria atribuído ao recente divórcio de Revol seu insucesso e ineficácia nas relações com os alunos. Nicolas Revol alega ainda a recusa da diretora em promover a manutenção interna da ordem. Ao que tudo indica, a direção do *Eugène-Sue* se enquadraria no que postula Zanten:

[...] o que os chefes que trabalham em estabelecimentos periféricos procuram evitar a qualquer preço, é intrometer-se na gestão cotidiana da disciplina e dos múltiplos conflitos que não deixam de surgir entre os docentes e os alunos e também entre os docentes e as outras categorias do pessoal. [...] Muitos se apresentam, aliás, como tendo um papel de intermediários entre as normas oficiais e as práticas profissionais, a partir de uma crítica do imobilismo, das divisões e do passadismo do mundo docente. [...] Na realidade, eles adotam uma posição que enfatiza muito mais a regulação burocrática do que a regulação normativa (ZANTEN, 2008, p.214).

Diversas vezes anunciado e protelado, o clímax da narrativa se dá no episódio em que Revol é quase estrangulado em sala de aula pelo aluno Mario. O leitor toma conhecimento do inesperado desse fato, pois o aluno em questão é considerado um dos mais calmos e participantes. Mesmo sem poder contar com o apoio da direção, Revol resolve ir à justiça para denunciar o ocorrido. Os colegas professores, que já haviam passado por situações muito semelhantes, revoltados, entram em greve em apoio a Revol. O aluno é detido e condenado a quatro meses de prisão. No entanto, Revol não pode voltar a lecionar naquela escola, pois o desdobramento do caso o colocara sob o risco de ameaça de morte. Uma vez que, no sistema francês, a transferência de professores não pode acontecer no meio do ano escolar, aconselhado por um alto funcionário do Ministério da Educação, Revol obtém uma licença de cinco meses para tratamento de saúde.

O ataque sofrido por Nicolas Revol remete ao fenômeno da violência existente desde o século XIX, como refere Bernard Charlot, o qual ainda aponta que, nos anos 50 ou 60, nos estabelecimentos profissionalizantes, eram igualmente muito abrutalhadas as relações entre professores e alunos. Contudo, o fato novo é a transposição de limites em novas formas de violência, como: homicídios, estupros, agressões, também com armas, e insultos a professores. São casos mais graves e perpetrados por sujeitos mais jovens. De um lugar protegido e quase sagrado, a escola passou a espaço suscetível às ofensivas externas, o que gera angústia social, sobressalto e ameaça permanente (CHARLOT, 2002, p.432). Se as referidas manifestações de tentativa de homicídio, estupros, ataques

a professor com armas e palavras, em **Blackboard jungle**, podem ser atribuídos ao *ethos* policialesco pretendido pelo autor, em **Sale Prof!**, configuram-se como evidências de algo real, ainda que se possam fazer ressalvas aos excessos do narrador.

De fato, em **Sale Prof!**, emergem várias formas de violência, aqui definidas de acordo com Charlot (2002): violência *na* e *à* escola, bem como a violência simbólica e institucional *da* escola com relação aos alunos, que reagem pelo uso de força ao poder ou dominação representados pela instituição e professores. Vítimas de violência física, psicológica, social e sexual, submetidos a racismo, intolerância, pobreza, desemprego, drogas, esses jovens praticam atos contra a lei, afrontam regras de boa convivência e respeito, expressam-se com insolência e indiferença, desacatam, insultam e atacam professores e funcionários. É nesse contexto que deve se estruturar um professor, procurando construir uma identidade pessoal e profissional, de alguma forma abstraindo o acúmulo desses conflitos no cotidiano escolar.

Por meio do pacto autobiográfico, o relato de Revol dá a conhecer problemas muito graves e, aparentemente, sem solução, pois, na verdade, referem-se a questões muito mais profundas e não apenas educacionais. Não há como ignorar a omissão das autoridades educacionais, o laxismo de diretores, supervisores e funcionários, o silenciamento e apatia de professores em face do desmoronar de suas expectativas profissionais e pessoais. Entretanto, não se pode tampouco desconsiderar posturas educacionais já cristalizadas e tornadas incontestáveis no senso comum. Assim é que a narrativa é permeada pelos juízos preestabelecidos sobre as possibilidades dos jovens frequentadores daquele tipo de instituição. São difusos os critérios que norteiam as apreciações escolares de professores franceses, as quais obedecem a uma taxonomia escolar advinda da própria taxonomia social, fundamentada na visão oficial do mundo social, refletindo e legitimando disposições culturais que definem a identidade daqueles que emitem o juízo e daqueles sendo analisados, como na afirmação de Revol: “Certos alunos não são sequer capazes de tomar notas, ler textos, responder por escrito, efectuar cálculos simples, exprimir ideias” (p.115). Noutras palavras, a representação social é escolarmente constituída pela taxonomia didática do irreconhecimento e reconhecimento, por meio de determinismos objetivos e determinações subjetivas, como instrumento dissimulado de classificação e destinação social, numa relação de

causalidade mecânica entre origem social, êxito escolar e trajetória profissional (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

Muito embora as condições reais de atuação pedagógica tenham se alterado ao longo da implantação da escola tal como a conhecemos hoje, respeitadas as diferenças culturais e as peculiaridades de cada nação, tem se mantido o padrão discursivo inserido na apreciação escolar, já naturalizado como perpetuador das relações de domínio do mais forte, conforme critérios escolares difundidos, cristalizados e apregoados como verdades absolutas das quais não se pode prescindir ou as quais jamais se pode superar:

No caso do campo educacional esse fenômeno é recorrente. Determinadas formas de falar dos problemas da educação e determinadas maneiras de conceber e propor-lhes solução acabam, em vários momentos, por constituir o suporte e o conteúdo mesmo dos saberes que circulam no campo e que o estruturam como lugar de disputas (CORDEIRO, 2002, p.25)

O juízo professoral parece também desconsiderar a concepção de disciplina como possibilidade de escolha consciente e responsável por parte dos educandos, como uma forma de romper com os determinismos, em contraposição às *escolhas* fundamentais do sistema reproduzido, que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante. Disciplina como via para obtenção de conhecimento, de compreensão da realidade, aí se incluindo as profundas desigualdades sociais, refletidas nas desigualdades de oportunidades escolares e nos princípios de classificação de méritos e deméritos escolares que se perpetuam pela vida afora.

Revol procura se constituir discursivamente como portador de diversos atributos como professor, colocando-se, em certa medida, acima dos colegas que não reagem ao estado insuportável a que chegou a realidade escolar na França, sobretudo nos liceus destinados a alunos das camadas populares. Não há sequer uma menção ao fato de que, eventualmente, ele não tenha desenvoltura para a docência, ao menos não seria aquele tipo de público com que estaria mais apto a se relacionar. Porém, tal como seus colegas, ele se mostra incapaz de estabelecer um contrato satisfatório com os alunos. Tratando das relações entre professor e alunos, Esteve refere vários estudos que

[...] chegam, por diferentes caminhos, à mesma conclusão sobre a importância da capacidade do professor estabelecer relações pessoais positivas com seus alunos, já que delas depende, em grande medida, o clima que se produz em sala de aula e à organização do trabalho de seus alunos. A

presença dessas capacidades relacionais influi poderosamente sobre o conjunto da interação professor-aluno, até o ponto de levar ao fracasso professores seriamente preparados no âmbito dos conteúdos (ESTEVE, 1999, p.129).

Na verdade, Revol não consegue tampouco exercer a necessária autoridade como professor, da qual ele se orgulha em determinados aspectos. Como os demais professores, ele é vítima de insultos, insolência e violência física. Para manter a atmosfera de aprendizagem, o profissional docente necessita construir sua representação como autoridade, preferencialmente não pela coerção, mas baseando-a no respeito que é capaz de infundir. A autoridade “[...] está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal” (TARDIF, 2002, p.139). Nesse aspecto, evidencia-se uma contraposição entre a representação professoral pretendida e apregoada e a corporificada.

Em **Sale Prof!**, Revol se autocaracteriza como dedicado ao extremo, não preconceituoso, muito consciente das limitações de seus alunos e de suas carências emocionais e sociais, bem-humorado, pronto a se sacrificar por seus alunos e pela docência. No entanto, podem-se questionar a sua flexibilidade diante de valores tão díspares (os de Revol e os dos alunos), a relevância dos conteúdos ensinados e a forma de avaliar os alunos. Para além desses elementos, a perspectiva do narrador permite conferir ao personagem Nicolas Revol uma aura heroica em vários níveis: (1) suas tentativas constantes de se aproximar dos alunos num clima mais amigável, produtivo e formativo; (2) o próprio fato de ter sido vítima de um ataque quase fatal por parte de um aluno; e (3), sobretudo, ao final, a heroicidade, a nobreza, o desprendimento de desculpabilizar o aluno, a apontar a laxismo do Estado como gerador da situação.

De fato, Nicolas Revol, como muitos professores, não tem a exata dimensão de sua real condição para eficazmente se adequar à docência, nos moldes em que ela se instaura atualmente, sobretudo, em instituições como o *Eugène-Sue*, em que se lida com alunos que, em geral não interiorizaram as normas de convivência pressupostas aos ambientes escolares. Bernard Lahire (2008) trata do tema, referindo-se a crianças, mas tal aspecto se aplica também a jovens das camadas populares, “[...] concretamente descritas como não escolarmente em conformidade, tanto – e até mais – no plano comportamental quanto no plano cognitivo”. Aqui não se levam em conta as mudanças

de padrão de comportamento de alunos em geral nas escolas como um todo: alunos não mais passivos e propensos a obedecer a regras sem grandes questionamentos, sentados civilizadamente em suas carteiras organizadamente enfileiradas. Diz Lahire:

Os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. Um princípio de explicação pode vir do fato de que, ao contrário dos alunos das classes médias e superiores, nem todas essas crianças interiorizaram as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Essas normas, que são naturais quando aplicadas a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares (LAHIRE, 2008, p.55).

A par disso, como também lembra Bernard Lahire,

Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder e de relações com o poder (LAHIRE, 2008, p.59).

Assim, constituir-se como professor significa também estar hábil a gerir as contestações ao poder, manter a autoridade moral consentida, estabelecer e manter um contrato de inter-relação satisfatória com alunos acostumados, pela própria vivência e autopreservação física e psíquica, a usar formas agressivas de conduta, até mesmo a violência física. Contornar a linguagem e manifestações insolentes, abusivas, hostis, entre professor e alunos e entre os próprios alunos, não se refere apenas a lidar com adolescentes cujos hormônios demandam tal postura, mas assumir que tais comportamentos se inserem no cotidiano familiar e social como forma de sobrevivência desses adolescentes. Nesse sentido, com Esteve, sobre a função docente, temos que:

As transformações apontadas supõem um profundo e exigente desafio pessoal para professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles. Já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor. [...] Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos (ESTEVE, 1999, p.31).

Entre os desafios enfrentados pelo professor, está a manutenção da disciplina e de um ambiente favorável ao aprendizado e à convivência entre todos. Não basta apenas conhecer os conteúdos em profundidade em decorrência de formação acadêmica de

qualidade. A questão reside em ter aptidões psicológicas para o exercício da docência, algo que só se manifesta em sala de aula na presença dos conflitos, jogos de poder, demandas internas e externas ao ser professor. Nesse sentido, a primeira condição para exercer esse domínio sobre a classe é o autoconhecimento, uma compreensão de si mesmo, de angústias pessoais, do limite de resistência a situações de pressão. O estilo pessoal do professor ao se expressar, ao lidar e se relacionar com o outro, é determinante nesse processo (ESTEVE, 1999, p.130).

Submeter-se a tal tipo de situação, sobretudo sem o perfil psicológico adequado a isso, pode ter como consequência condutas emocionais flutuantes, como neuroses, depressões, estresse, ansiedade, depreciação do ego, entre outras manifestações as quais não são objeto dessa pesquisa. Tanto Esteve (1999) quanto Almeida (1986), entre outros autores, abordam a questão do mal-estar docente, *el malestar docente, malaise enseignant, teacher burnout*, expressões recentemente incorporadas aos discursos sobre o cotidiano do professor para descrever a sensação de desconforto, incômodo, tensão, bem como todos os efeitos de caráter negativo que afetam física e psicologicamente os professores. Há muitas pesquisas sobre saúde física e mental de professores apontando para os efeitos maléficos de um sujeito exercer uma atividade profissional tão complexa e multifacetada quanto a docência sob constante pressão, sob ameaças de agressão física, destruição de bens e objetos e insultos. Conforme Esteve,

O termo *burnout* é utilizado para descrever esse “ciclo degenerativo da eficácia docente”. O “esgotamento” apareceria como consequência do “mal-estar docente”, sendo correspondente a este último termo na amplitude daquilo a que se refere, pois viria designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência (ESTEVE, 1999, p. 57).

Constata-se que as ameaças constantes são ainda mais prejudiciais que as próprias agressões efetivadas. Revol escreve seu depoimento carregando nos aspectos depreciativos da função docente, dos colegas, superiores e da instituição escolar como um todo, talvez mesmo, pelo esgotamento físico e emocional bloqueando outras formas de reação aos baques vivenciados.

Em síntese, **Sale Prof!**, Revol procura se mostrar em condições de atender a essas novas exigências sobre o professor. Ele se diz muito maleável com relação à incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, atendendo às necessidades individuais

dos alunos, aos quais ele atribui dificuldades de aprendizagem e de convivência até mesmo em função do contexto sociocultural em que vivem. Pelo seu discurso, todavia, detectam-se posturas conservadoras, como o exagerado autoenaltecimento por reprovações, ser “linha-dura”, bater de frente com alunos de comportamentos sabidamente difíceis, usando argumentos não pertinentes ao universo perceptual daqueles jovens. Com relação aos demais colegas, o discurso narrativo evidencia muito mais críticas, comentários irônicos e desabonadores quanto a atitudes e desempenhos do que efetivas tentativas de inter-relacionamento. Apenas convocá-los à mudança de condutas por uma retórica panfletária e inconsistente não parece ter surtido efeito. Da mesma forma, não que seja algo de fácil realização, não ocorreram, de fato, ações possibilitadoras de uma interação satisfatória entre o professor e os alunos.

Revol põe em questão a postura de colegas, direção e alunos, mas carece de refletir sobre si próprio, suas ideias, sentimentos, sua real identidade como professor. Ele demanda a confiança dos superiores com relação aos professores, mas não demonstra confiar nos jovens. Suas concepções estão fortemente arraigadas ao senso comum, aos chavões sobre tudo a que ele atribui desacertos e equívocos. Desse modo, o narrador deixa impregnadas na narrativa concepções sobre ensino, docência e as representações profissionais que ele pretende manifestar e aquelas que efetivamente detectadas na superfície discursiva.



## CAPÍTULO IV – ENTRE LES MURS (ENTRE OS MUROS DA ESCOLA)

### O AUTOR

François Marie Bégaudeau, conhecido como François Bégaudeau, é filho de Marie Saliviane e de Mario Jogé Felipe Truffaut Bégaudeau, ambos professores. Bégaudeau nasceu em Luçon, Vendée, França, a 2 de março de 1971. Cursou o Colégio Julio Verne de Nantes e se formou em Artes Modernas da Universidade de Nantes. Muito pequeno descobriu os livros, e, como sua mãe e sua tia, tornou-se ávido leitor.

Polivalente, já exerceu diferentes atividades, como professor, jogador de futebol, cantor e compositor de *rock*, ator, além de escritor e jornalista. Vem atuando como escritor de ficção, drama e poesia, participa de várias revistas como colunista, crítico literário e cinematográfico. Desempenha também atividades como roteirista e ator. Paralelamente à escrita de romances, ensaios e outras obras literárias, Bégaudeau adaptou livros para teatro e cinema, participa como crítico de cinema para programas de TV. Cinéfilo amador, é colaborador regular dos *Cahiers du Cinéma* e de outras revistas, como: *Inculte*, *Transfuge*, *Playboy*, *Muze* e *Le Monde de l'Éducation*.

Bégaudeau exerceu a profissão de professor de Francês por sete anos em uma escola pública (*lycée*) em Dreux, e, em seguida, em uma escola no 19<sup>ème</sup> *arrondissement*. Tal experiência serviu de base à obra autorreferenciada **Entre les murs**, publicada em 2006.

Em colaboração com Laurent Cantet, Bégaudeau trabalhou no roteiro de **Entre les murs**, filme baseado em seu romance homônimo. Recebeu muitos prêmios, com destaque a *Palma de Ouro* da 61<sup>a</sup> edição do Festival de Cannes de 2008, primeiro filme

francês a ganhar esse cobiçado prêmio após 21 anos de abstinência<sup>76</sup>. O que surpreendeu nessa conquista é que o filme foi inscrito para concorrer na última hora e foi exibido apenas no último dia do *Festival de Cinema de Cannes*.

Apaixonado por futebol, François Bégaudeau, por seis anos, jogou no Mangin Beaulieu, almejando integrar a equipe de Nantes. Essa vivência deu origem a seu primeiro romance, **Jouer juste** (“Jogar justo”), publicado pela Verticales em 2003. Estranha mistura de futebol e sentimento amoroso, sobre sonhos de amor de um treinador de esportes, essa obra se tornou grande sucesso de crítica e de público.

Para além da descrição social, a produção literária de Bégaudeau é a de um teórico, se não um estrategista. Não por acaso, seu segundo célebre romance também pela Editora Verticales, **Dans la diagonale** (“Na diagonal”), consiste num retrato ácido de uma geração de trintões hedonistas.

Aficionado por *rock*, entre 1992 e 1999, Bégaudeau acabou também sendo letrista e cantor de *punk-rock* do grupo *Zabriskie Point*, com seis álbuns gravados. Por conta dessa inclinação, dedicou uma ficção biográfica (ou biografia romanceada) aos Rolling Stones, pela editora Naïve em 2005, **Un démocrate, Mick Jagger 1960-1969** (“Um democrata, Mick Jagger 1960-1969”). Pelas Éditions Verticales, em 2007, foi publicada **Fin de l’histoire** (“Fim da história”), que apresenta uma reflexão sobre o feminismo pelo exemplo de Florence Aubenas, e que recebeu uma recepção fria da crítica. Em 2009, é lançado **Vers la douceur** (“Rumo à doçura”), também pelas Éditions Verticales.

François Bégaudeau colaborou ainda em **Dans l’enseignement débuter: Témoignages d’enseignants, conseils d’especialistas** (pela FSE, em 2006) e **Devenirs du roman** (pela editora Registros Naïve, em 2007). Escreveu, em coautoria com Oliver Rohe e Aro Bertina, da revista *Inculte*, o ensaio **Une année en France: Referendo/banlieues/CPE** (pela Gallimard, em 2007), sobre a crise dos subúrbios,

---

<sup>76</sup> O último filme francês premiado em Cannes, em 1987, fora **Sous le soleil de Satan**, de Maurice Pialat. Outras Palmas de Ouro obtidas pela França: **Le monde du silence**, de Louis Malle e Jacques-Yves Cousteau (1956); **Les parapluies de Cherbourg**, de Jacques Demy (1964); e **Un homme et une femme**, de Claude Lelouch (1966). Disponível em: <[http://www.lexpress.fr/culture/cinema/entre-les-cordes\\_574620.html](http://www.lexpress.fr/culture/cinema/entre-les-cordes_574620.html)>. Acesso: jan., 12, 2011.

manifestando certo posicionamento de esquerda. Foi organizador da obra coletiva **Le sport par les gestes** (pela Calmann-Lévy, em 2007). François Bégadeau recebeu também o prêmio Prax France Culture<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois\\_B%C3%A9gaudeau](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_B%C3%A9gaudeau)> e <<http://www.begaudeau.fr/>>. Acesso: maio, 24, 2009. Também disponível em: <[http://www.lexpress.fr/culture/cinema/l-ecole-buissonniere\\_504757.html](http://www.lexpress.fr/culture/cinema/l-ecole-buissonniere_504757.html)>. Acesso: jan., 12, 2011.

## A OBRA ENTRE LES MURS

Em **Entre les murs**, com base em sua experiência de ensino, François Bégaudeau reconstitui ficcionalmente um ano letivo, o qual, no prólogo, é computado em trinta e três semanas de aula, e cento e trinta e seis dias úteis. Narrada em primeira pessoa, a obra é organizada em cinco capítulos, cujos títulos são: *Vinte e cinco*, *Vinte e oito*, *Vinte e seis*, *Vinte e sete*, e *Trinta*. O autor esmiúça as múltiplas inter-relações entre o ambiente da escola e os que ali convivem, alunos, professores, pais de alunos e supervisores. A ação ocorre, sobretudo, na sala de aula, mas há cenas na sala dos professores, além dos corredores e do pátio da escola. Na versão cinematográfica, incluem-se cenas em outras salas: do diretor, do conselho de classe e do conselho de disciplina. Uma única tomada fora da escola mostra o professor François Marin chegando para o primeiro dia de aula.

Como uma espécie de “diário de bordo”, a narrativa literária contempla mais detalhadamente as sutilezas pretendidas pelo autor, pois cobre uma variedade maior de eventos, além de permitir ao leitor a afluência ao que pensa e sente o narrador. A sequência de episódios do livro difere das cenas da versão fílmica. Os personagens da obra não correspondem exatamente aos do filme, e mesmo os nomes são diferentes. Entretanto, é pertinente examinar em conjunto as duas versões, que tratam do cotidiano de uma classe de sétima série em uma escola pública do subúrbio parisiense.

Laurent Cantet, que já filmara a vida numa empresa em **Ressources humaines** (**Recursos humanos** – 1999); o sentimento individual de perda associado ao desemprego, em **L’emploi du temps** (**O emprego do tempo** – 2001); ou a traficância amorosa nas relações Norte-Sul, em **Vers le Sud** (**Em direção ao Sul** – 2005), não se debruçou por acaso sobre a escola, em **Entre les murs**. Para Laurent Cantet, a singularidade pode tender ao universal. No caso, a escola como microcosmo da sociedade francesa, em que miscigenação, desigualdade social, racismo, intolerância e

choque cultural confrontam os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Sobretudo, o ser professor em tal contexto por si mesmo tão complexo<sup>78</sup>.

Com grande liberdade no roteiro e orçamento restrito, a produção do filme ocorreu de forma não usual. Desafiando a fronteira entre ficção e documentário, oferecendo-se, por final, como ficção documentada, **Entre les murs** também se enquadra no gênero dos *teacher movies* (“filmes de professor”) (DALTON, 2007). Contudo, por meio de uma abordagem distinta da estrutura comumente adotada, foge ao formato predeterminado de uma turma problemática, às vezes violenta, e um professor, geralmente rigoroso, heroico, disposto a mudar o futuro daqueles jovens, como em: **To Sir, with love**, **Dangerous minds**, **Freedom writers’ diary** e mesmo em **Blackboard jungle**, para mencionar apenas alguns.

Todos os personagens da narrativa foram desempenhados por atores não profissionais; François Bégadeau, em seu próprio papel do professor, além de atores não profissionais para funcionários, professores, alunos e seus familiares. Para estrelar a turma de sétima série, alunos reais foram selecionados em ateliês de improvisação, realizados, durante o ano letivo de 2006-2007, no colégio *Françoise Dolto*, escola pública no 20<sup>ème</sup> *Arrondissement* (20º distrito), integrada à Zona de Educação Prioritária (ZEP), onde também aconteceu a filmagem<sup>79</sup>.

Sempre às quartas-feiras à tarde, pois não há atividades nas escolas francesas, durante cinco semanas, cerca de quarenta adolescentes selecionados participaram desses ateliês ou oficinas de improvisação. Nessas oportunidades, a equipe se familiarizava, aos poucos, com o projeto, improvisava, testava situações, recuperava falas reais e trechos de diálogos para inserir no roteiro, aprofundava os personagens que surgiam. Dos professores, que já haviam lido o roteiro, buscou-se obter propostas para serem

---

<sup>78</sup> “Laurent Cantet, lui, reprend à son compte l’idée selon laquelle ‘ce qui est singulier peut tendre à l’universel. En l’occurrence, l’état du monde se lit aussi à travers le microcosme d’une classe’”. Por *lexpress.fr*, publicado em 26/5/2008 às 17:14. Disponível em: <[http://www.lexpress.fr/culture/cinema/l-ecole-buissonniere\\_504757.html](http://www.lexpress.fr/culture/cinema/l-ecole-buissonniere_504757.html)>. Acesso: jan., 12, 2011.

<sup>79</sup> Paris é dividida em 20 *arrondissements*, regiões que formam a área central de Paris, nomeados de acordo com seu número. A escola *Françoise Dolto*, no 20<sup>ème</sup> *Arrondissement*, *rue des Pyrenees*, é integrada a uma *Zona de Educação Prioritária* (ZEP). É um dos bairros periféricos segregados. Os subúrbios são chamados o *banlieues*, área fora de Paris, que abrigam centenas de milhares de indivíduos de descendência norte-africana (na maior parte, argelinos e marroquinos), e que foram notícia nos distúrbios civis no outono de 2005.

inseridas, pontos de vista, dúvidas, questionamentos. Houve, desse modo, nas filmagens, a reelaboração do roteiro original, além de uma mistura de improviso e de roteiro escrito. Para conferir maior veracidade, permitiu-se aos atores que, além do seguir o roteiro, atuando de acordo com indicações precisas do cineasta, também seguissem as próprias intuições sobre como a realidade escolar deveria ser retratada no cinema.

A tradução brasileira de **Entre les murs** peca pela ausência de naturalidade, deixando evidente que não é um texto original. Não ocorre, por exemplo, uma adaptação das expressões insolentes, chulas, agressivas, próprias de adolescentes. Na versão fílmica, as legendas refletem uma linguagem mais espontânea, pelo uso de um registro linguístico mais apropriado aos jovens personagens. Mesmo as falas de François Marin soam mais autênticas no filme. Em alguns casos, no livro, foram colocadas duas palavras separadas por barra, como em: “Eu pensei/desejei que eles me pedissem para pegá-los no próximo ano na oitava” (p.192). Diversamente, como declarou Laurent Cantet, em mais de uma entrevista, houve um cuidado rigoroso com a versão em inglês para o Festival de Cannes, em que o tradutor reescreveu o texto, para encontrar palavras e expressões equivalentes, com o mesmo sentido, mesmo efeito, nível de linguagem, e tipo de registro. A preocupação não foi meramente traduzir, mas apropriar a forma de falar de adolescentes à notável atuação dos jovens atores.

François Bégadeau considera que todos os atores não profissionais, os professores, ele mesmo e, sobretudo, os alunos exerceram efetivamente o papel de atores cumprindo o que deles se esperava<sup>80</sup>. E, de acordo com Cantet, o desempenho dos adolescentes surpreendeu positivamente,

[...] talvez porque ser alunos já é representar. Eles estão sempre atuando no papel dado a eles, ou que escolheram na classe. Há o durão, ou o palhaço de uma turma e cada um está acostumado a se apresentar assim, cada um se coloca em cena. Havia uma câmera presente, mas eles logo a ignoraram<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> “Entrevista com François Bégadeau”, Extras do filme **Entre os muros da escola (Entre les murs)**, DVD, 2008.

<sup>81</sup> “Entrevista com Laurent Cantet”, Extras do filme **Entre os muros da escola (Entre les murs)**, DVD, 2008.

De acordo com Cantet, muito unidos, tendo encontrado sentido no que faziam, os jovens foram capazes de se concentrar e de se esforçar efetivamente, para dar conta de todos seus arquétipos de uma classe, como previsto no roteiro: o vagabundo, o engraçadinho, o respondão, o líder. Os ateliês possibilitaram que todos se conhecessem, resultando numa produção de cinema em sua forma genuína, pela retroalimentação entre o trabalho escrito e aquilo que eles propunham. No momento da filmagem, nem todos os personagens faziam parte do roteiro; alguns já estavam preestabelecidos, alguns adaptados em função da personalidade de cada um, outros personagens nasceram dos atores que eles encarnaram e alguns integrados ao roteiro, como Wei, o aluno chinês. No roteiro, havia um filho de imigrantes clandestinos, mas era tímido, tinha medo de cometer erros e pouco se manifestava. Entretanto, Wei, que adora conversar, mesmo com alguns tropeços em francês, contribuiu para fazer surgir o Wei tal como se vê no filme. Havia, por exemplo, um personagem similar à Esmeralda do filme, que foi gradativamente transformada no produto final, graças ao desempenho da jovem.

Foram utilizadas três câmeras digitais para filmar e iluminar os rostos, conferindo efeito de maior autenticidade à produção. A primeira câmera focalizando François Marin, que organizava e distribuía as interações; a segunda, o aluno a quem Marin dirigia a palavra; a terceira, tentando captar, da melhor maneira, as reações de cada um, pois logo se percebeu que não há apenas uma interlocução. Quando o professor se dirige a um aluno, outros também se manifestam ao mesmo tempo, podendo as conversas surgir de qualquer lado da sala. As conversas se cruzam e se sobrepõem com a vivacidade e o ruído característicos do ambiente escolar. No cenário limitado da sala, existe uma encenação cuidada e um acumular de emoções, que, quase nem notarmos, nos conduzem ao clímax final. A lente de Cantet se comporta como olhar documental, algumas vezes vindo de uma carteira na fileira anterior àquela onde acontece uma discussão entre alunos, outras partindo do corredor dois andares acima do pátio onde os garotos jogam bola no recreio. O efeito obtido é o de apagamento da intervenção ficcional por meio de cenas passando a impressão de captura de situações que poderiam ocorrer, ou ocorrem, sem a câmera, em aparente ausência do artista, o que também é uma construção.

Para o diretor Laurent Cantet, filmar o trabalho na escola e mostrar a atividade escolar não é apenas apresentar na tela aulas de gramática, álgebra, mas colocar em cena personagens refletindo sobre o que fazem, tal como as aulas de Língua Francesa do professor Marin denotam. Supõe-se também que um filme apresente cenas de momentos mais agradáveis. Além disso, o diretor ressalta:

[...] sentimos essa espécie de ducha escocesa que é a escola. Há momentos de grande desânimo, momentos de muita felicidade, momentos de leveza ou de angústia muito forte, mas disso, digamos, disso tudo sobrevive, por exemplo, a inteligência. [...] Há algo que se define dessa bagunça<sup>82</sup>.

Da mesma forma, François Bégadeau salienta, na criação de um livro ou filme, o objetivo é o de fabricar cenas e momentos de literatura ou cinema, eficientes, interessantes, densos. Bégadeau rebate as críticas sobre seu livro quanto à predominância de eventos negativos. Diz ele que, se houvesse relatado apenas o lado bom da escola, dos alunos e dos professores, não estaria fazendo literatura:

Primeiro, o livro seria curto, e, segundo, tedioso. Não há emoção quando está tudo bem. Se o professor perguntar o que é um COD<sup>83</sup>, um aluno levanta a mão e diz exatamente o que é, todos anotam e continuamos o exercício, vou dizer: não há literatura, não há obra possível. Para o filme aconteceu a mesma coisa. Quisemos criar ou recriar cenas em que acontece algo, em que há um desafio. Ora, só há desafios quando algo se torna disfuncional. É claro. É a lei da arte, antiga como o mundo. Não haveria tragédia grega sem problemas<sup>84</sup>.

Como outros autores professores, escrevendo sobre suas vivências docentes, François Bégadeau opera uma seleção de acontecimentos a serem transmutados em literatura. Há nessas obras, a tendência à predominância dos elementos negativos, muito embora a realidade escolar também inclua a sucessão de momentos cativantes. Bégadeau vê seu livro como uma crônica sem a tendência a carregar no drama. Diversamente, o filme se afina inteiramente com uma intensidade dramática sobre o trágico-social que a escola pode produzir<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> “Entrevista com Laurent Cantet”, Extras do filme **Entre os muros da escola (Entre les murs)**, DVD, 2008.

<sup>83</sup> COD (*complément d'objet direct*), ou, em português, *complemento objeto direto*.

<sup>84</sup> “Entrevista com François Bégadeau”, Extras do filme **Entre os muros da escola (Entre les murs)**, DVD, 2008.

<sup>85</sup> *Idem*.



Na ficção literária, o autor François Bégadeau não pretende levar a efeito um professor como uma espécie de entidade abstrata, tampouco a escola como um santuário, mas como um campo de conflitos “entre os muros” em meio a questões de classe social e etnia:

Como um professor responsável por conduzir seus alunos ao sucesso acadêmico e profissional, vejo que o resultado é negativo. Como homem e escritor por trás dos erros e das dificuldades dos alunos, vejo a vida e a energia da adolescência. Meu livro inteiro é construído sobre isso, me empenhei nesses momentos de confronto que constituem a própria vida, como um tapete vermelho para um escritor<sup>86</sup>.

Além disso, como em todas as obras, incluindo-se as autorreferenciadas, é preciso ressaltar a coexistência, nem sempre pacífica, entre autor e narrador. No caso, trata-se ainda de um autor, que dispõe na narrativa um professor-narrador-personagem, que é igualmente roteirista da versão fílmica, linguagem por ele já absorvida como cinéfilo e crítico cinematográfico. Tal aspecto se evidencia nos diálogos, os quais Bégadeau julga essenciais ao efeito que ele pretendia conferir à sua obra:

A palavra, de qualquer maneira, sempre me interessei como as pessoas falam, como entendem ou não. No livro, também responde a um desejo de objetividade, muito parecido com os filmes: ficar com a aparência das coisas, que vemos e ouvimos em uma sala de aula, como cada um se comporta, como se move, como se expressa<sup>87</sup>.

O autor declara ainda ter adotado, como método de trabalho, a coleta diária de dados sobre os acontecimentos da sala de aula, sem a preocupação com o estilo, ao longo de um ano letivo, como um jornalista o faria. Mostrou as anotações a um amigo, sem convicção de que aquilo poderia resultar num livro. Depois realizou cortes no material e a montagem de uma história propriamente dita. Adicionou a sala dos professores, mas seu objeto mesmo era a sala de aula, o contraponto entre professores e alunos. Comparando as duas versões, François Bégadeau salienta o efeito dramático em

---

<sup>86</sup> “En tant que prof chargé de conduire ses élèves vers la réussite scolaire et professionnelle, je vois bien que le constat est négatif. En tant qu’homme et écrivain, derrière les erreurs ou les difficultés des élèves, c’est la vie que je vois, l’énergie que dégagent ces ados. Tout mon livre est construit là-dessus, je puise directement dans ces moments d’affrontement qui sont la vie même. C’est un tapis rouge pour un écrivain.”

<sup>87</sup> “La parole, de toute façon, m’intéresse depuis toujours: comment les gens parlent, comment ils se comprennent ou pas. Dans le livre, elle répond aussi à une volonté d’objectivité, un peu comme au cinéma: s’en tenir à l’apparence des choses, à ce qu’on voit et entend dans une classe, comment chacun se comporte, comment il bouge, comment il s’exprime.”

torno da cena do Conselho de Disciplina, não constante do livro. O autor julga que, nesse segmento narrativo, o personagem Marin se torna totalmente Laurent Cantet, na parte do filme mais Laurent Cantet, tal qual ocorre em outros filmes do cineasta francês, isto é, os personagens ficam presos, bloqueados, no mundo social, no caso, a escola:

Façam o que quiserem, um passo para cá ou para lá, em frente, para trás, não há mais solução. E o professor se vê preso. Se excluir o aluno, fica ruim. Ninguém quer isso. Se não excluir, pode ser considerado como laxismo e isso será contraproducente<sup>88</sup>.

Quanto à concepção de literatura e de qualidade ficcional, Bégadeau considera que a vida pode se oferecer menos glamorosa, em oposição ao processo privilegiado da escrita: a redenção por meio da literatura<sup>89</sup>. O autor observa igualmente: “Venho de uma cultura que enaltece Mallarmé e Blanchot, para quem o escritor, mesmo que não tenha nada a dizer, deve dizer algo, isto é, uma concepção um tanto minimalista da literatura”<sup>90</sup>.

François Bégadeau, no entanto, afirma ter-se convencido de não haver ruptura entre o que é vivenciado e o que é escrito, podendo um relato diário de um professor tornar-se um projeto literário. Esse sabor de vida real dá credibilidade aos dilemas do professor quando enfrenta uma classe repleta de alunos, por volta dos 14 e 15 anos, acelerados pelo natural turbilhão hormonal de sua idade, pertencentes às mais diversas etnias, religiões e condições econômicas. O autor não defende teorias sobre como transformar a educação ou o mundo. Alega não ter pretendido mostrar a escola como caixa de ressonância da sociedade civil, mas, de fato, ela se manifesta como instância em que todos os grupos étnicos e sociais configuram o dilema de uma França multiétnica, que se descobre tendo que lidar com essa complexa herança multicultural que impregna a identidade nacional, necessitando encontrar novas formas de diálogo, expressão e participação<sup>91</sup>.

---

<sup>88</sup> “Entrevista com François Bégadeau”, Extras do filme **Entre os muros da escola (Entre les murs)**, DVD, 2008.

<sup>89</sup> “A vivre, c’est un sale moment. A écrire, c’est un bonheur. C’est la rédemption par la littérature!”

<sup>90</sup> “Je viens d’une culture qui place très haut Mallarmé et Blanchot, pour qui l’écrivain ‘n’a rien à dire’ mais ‘doit dire ce rien’, c’est-à-dire d’une conception assez minimaliste, ‘soustractive’ de la littérature.”

<sup>91</sup> Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2410>>. Acesso: jan, 13, 2011.

De fato, a produção literária do autor se insere na concepção de obras autorreferenciadas, pois se fundamenta em suas vivências pessoais, como o futebol, a música e o *rock*, o ensino, o cinema. Ainda sobre o processo criativo da escrita ficcional, Bégadeau declara:

Bem, eu me lanço nos detalhes. Isso quer dizer que em vez de tentar organizar a realidade como fizera Zola, eu parto do menor átomo de realidade possível: gestos, palavras. Não sei se a realidade existe, não sei o que eu penso da escola, eu não sei para onde vai a sociedade francesa. No entanto, eu sei como se porta Sandra, quando ela fala e ela vem à minha sala. [...] Divisar o que é inegável na realidade é um método científico [...] <sup>92</sup>.

Na versão cinematográfica de **Entre les murs**, a narrativa coloca o espectador em contato próximo com os alunos, suas personalidades, vozes e posturas, sem nos mostrar nada de suas vidas fora do ambiente escolar, mas sem tampouco os desvincular do seu meio social, o qual se faz presente na linguagem e nas atitudes. Há uma perspectiva que pretende não tomar partido. A sala de aula condensa uma tensão generalizada entre os alunos, os quais, pelo compartilhamento das mesmas condições na sociedade francesa, podem ser encarados como grupo homogêneo, introjetados nos limites concretos de uma escola. Embora num mesmo contexto social de filhos de imigrantes, ou imigrantes eles mesmos, por conta de diferenças de origem, em dados momentos de confronto verbal, eles reproduzem a retórica colonialista, estabelecendo diferenciações nacionais e culturais. Por vezes, em recusa veemente a qualquer autoridade, o confronto com o professor os leva a uma união circunstancial. No filme, as cenas na sala de aula constataam o embate de forças internas da classe e dos alunos com a instituição escolar, que são reiteradas por sequências em que os professores reclamam da perda de autoridade ou reagem a essa perda com autoritarismo.

---

<sup>92</sup> “Je viens de cette tradition qui doute de ce ‘réel’, qui pense que la littérature ne peut être que reconstruction, à la manière de la littérature réaliste du XIXe siècle. [...] Eh bien je m’en tire avec le détail. C’est-à-dire qu’au lieu d’essayer d’organiser la réalité comme le faisait Zola je pars du plus petit atome de réel possible: des gestes, des paroles. Je ne sais pas si le réel existe, je ne sais pas ce que je pense de l’école, je ne sais pas où va la société française. En revanche, je sais comment se tient Sandra quand elle parle et qu’elle vient à mon bureau. Je sais qu’elle a un pied sur l’estrade et un autre sur le sol et que du coup apparaît son anneau au nombril. Diviser le réel jusqu’au moment où il est indéniable, c’est aussi une méthode scientifique. Disponível em: “François Bégadeau, auteur d’Entre les murs’ (le roman): ‘L’école n’est pas un sanctuaire’, Le 28 septembre 2008; <<http://www.telerama.fr/livre/francois-begaudeau-laureat-du-prix-france-culture-telerama-la-musique-est-l-horizon-ultime-de-l-ecriture,29346.php>>. Acesso: jan., 13, 2011.

Philippe Meirieu, professor de Ciências da Educação (*Sciences de l'Éducation*) na Universidade Lumière Lyon-II, porta-voz de educadores e responsável por canal de televisão educativa, considera **Entre les murs** um filme político, por inserir-se num contexto da escola como uma questão social, no debate público sobre a democratização, trazendo à tona a questão da diversidade social e cultural na educação pública, bem como sobre como assumir funções nesse processo de enfraquecimento da escola. De acordo com Meirieu, é um equívoco afirmar que o filme seja de esquerda. Contudo, o professor François Marin assume uma posição à esquerda, ao tentar defender seus alunos no conselho de classe ou no conselho disciplinar, manifestando o desejo de abertura. Para Meirieu, a esquerda está apostando na treinabilidade dos estudantes, enquanto a direita tende a tratar o fracasso com a exclusão. Além disso, as práticas pedagógicas no filme denotam cumplicidade, dando voz aos alunos, educação baseada no respeito e valorização das possibilidades de acordo com o nível de cada um. Meirieu respeita o valor artístico da obra, tanto quanto o trabalho realizado com os alunos, mas distingue no filme a arte e o real. Ele o avalia como um filme muito bom, mas um mau exemplo, na medida em que representa uma espécie de desamparo vivido por alguns professores, e que confundem a generosidade das intenções e o rigor das práticas<sup>93</sup>.

Em **Entre les murs**, compromisso político e criação se cruzam, mas François Bégadeau não julga ter escrito um romance de esquerda. Porém, interagir com os estudantes da maneira como eles de fato se expressam na vida é ter uma postura de esquerda, ao contrário do que ocorre, por exemplo, no filme **Les choristes (A voz do coração)** – 2004). Nas palavras de Bégadeau, **Entre les murs** corresponde à sua motivação para escrever algo diferente das usuais obras de e sobre professores, as quais, sob o pretexto de fidelidade aos fatos, restringem-se a um tom apocalíptico, que, na verdade, não diz respeito à realidade, muitas vezes, filtrada *a priori* para satisfazer a ideologias e a concepções socialmente já naturalizadas. Em primeiro lugar, François Bégadeau teria procurado apresentar ao público não um tom derrotista sobre a escola, mas trazer um ponto de vista acurado sobre o cerne do mau funcionamento do sistema

---

<sup>93</sup> Philippe Meirieu: 'La gauche se trompe quand elle revendique Entre les murs', Cecile Casciano (Studio Ciné Live), 24/09/2008. Disponível em: <[http://www.lexpress.fr/culture/cinema/philippe-meirieu-la-gauche-se-trompe-quand-elle-revendique-entre-les-murs\\_832663.html](http://www.lexpress.fr/culture/cinema/philippe-meirieu-la-gauche-se-trompe-quand-elle-revendique-entre-les-murs_832663.html)>. Acesso: jan., 20, 2011.

escolar. François Bégaudeau nega ter pretendido tornar **Entre les murs** uma “caixa de ressonância da sociedade”:

Estes aspectos políticos são muito secundários no filme. O que posso afirmar é que um estabelecimento de ensino popular abriga sempre os conflitos e disfunções de uma sociedade. E, politicamente, creio que um filme não pode provar nada. No que se refere a todas as besteiras políticas ditas sobre **Entre os Muros**, quero afirmar que ele não tem nada a dizer sobre todos esses assuntos: imigração, juventude, sociedade francesa etc. Nós não pensamos em mostrar tensões étnicas, mas, antes de tudo, os mal-entendidos entre um adulto e um adolescente em um ambiente escolar. Trabalhamos efetivamente em torno da questão da lei e da autoridade. Uma espécie de laboratório democrático. Quanto a Cantet, não acho que ele seja um cineasta político. Ele fala de temas políticos, mas eu creio que, no fim das contas, ele o faz de uma maneira psicológica e romanesca. Seu principal tema é sempre a solidão de um homem na sociedade. E as relações de filiação: pai e filho em **Recursos humanos** (1999) e **A agenda** (2001); professor e aluno em **Entre os muros da escola**<sup>94</sup>.

A recepção ao filme foi favorável, pela visibilidade à inteligência e iniciativa dos adolescentes, não mostrados como seres imbecilizados. Em contrapartida, alguns consideram o filme uma defesa implícita da afirmação da autoridade na escola. Muitos professores se reconheceram no filme. Ao mesmo tempo, as piores críticas também vieram de professores, por exemplo, com referência ao que consideram uma imagem demasiadamente pessimista da escola. A constituição de um personagem como François recebeu censuras também, mas, tal como na obra literária, François Marin é um professor desajeitado, que comete muitos erros e representa um ser humano falível com suas fraquezas. Cantet procurou mostrar que, talvez mais que outros profissionais, o professor está constantemente sujeito ao erro, pela natureza de seu ofício em constante reelaboração. Desse modo a ideia não foi a de criar um professor modelo de cultura, encontrando sempre um bom exemplo para responder aos alunos, reagindo de forma sempre adequada. De fato, muitas cenas do filme, inspiradas no livro, são verídicas, pertencentes à experiência docente do autor e roteirista François Bégaudeau<sup>95</sup>. Nem professores, nem alunos são personagens idealizados, mas pessoas falíveis. Há um espelhamento da profissão docente, que nem sempre reflete o que se quer ver.

---

<sup>94</sup> SIMÕES, Eduardo. “Para o autor, romance e filme não espelham sociedade”, Folha de São Paulo. <<http://cinefilosconvergentes.blogspot.com/2011/02/entre-os-muros-da-escola-2008.html>>. Acesso: jan., 20, 2011.

<sup>95</sup> STIVANIN, Taíssa. “Entrevista com o diretor Laurent Cantet sobre **Entre os muros da escola**, Colaboração para o UOL, de Paris, 30/1/2009. Disponível em: <<http://cinema.uol.com.br/oscar/ultnot/2009/01/30/ult4332u980.jhtm>>. Acesso: maio, 24, 2011.

De qualquer modo, o filme escapa do lugar-comum não optando pelo melodramático ou por uma mensagem de redenção e de esperança. Não há uma *lição aprendida*. O julgamento, a empatia, a emoção cabem ao espectador, que, tal como o professor, não consegue adentrar inteiramente o mundo dos alunos. Vêm à tona questões de multirracismo e multiculturalidade, choques culturais, interferindo nas relações pessoais. Muito mais que ministrar conteúdos curriculares, Marin está, na verdade, procurando permitir formas de interação dos alunos com a sociedade em que vivem, por meio das habilidades linguísticas.

## O SER PROFESSOR EM ENTRE LES MURS

**Entre les murs**, tanto na obra literária quanto na cinematográfica, concentra a narrativa na sala de aula. Por meio de diversas cenas em que professor e alunos interagem, evidenciam-se as posturas do professor frente a uma turma multirracial e multicultural. François Marin leciona Francês há quatro anos no *College Françoise Dolto*, situado numa das *Zonas de Educação Preferencial (ZEPs)*, as quais “[...] reúnem escolas que recebem população de baixa renda para a qual são dirigidos procedimentos especiais, voltados para o desenvolvimento social de bairros” (CHARLOT, 1996, p.51). Em escolas localizadas nas ZEPs, geralmente estudam alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros, para os quais “a escolaridade é uma aventura singular”, por não fazer sentido e não propiciar, portanto, uma mobilização em relação a ela. Sobreviver na escola se vincula a uma profissão futura e à obtenção de trabalho. Desse modo, esses jovens “não veem o saber como uma mediação entre a escola e a profissão” (CHARLOT, 1996, p.54-5). Além das vicissitudes usuais da dinâmica em sala de aula, esse professor se confronta com o ambiente escolar, em que há alunos não provenientes da cultura francesa oficial. Essa situação favorece tensões, conflitos e dificuldades de intercâmbio, sobretudo pela pretensa tolerância à diversidade. Nesse contexto, François Marin se constitui como professor no ensino de um idioma, cujo conhecimento, em tese, deveria permitir a jovens de descendência não francófona aceder à cultura e à cidadania francesas.

Os alunos retratados no filme em questão pertencem a universos étnicos e sociais diversos, provenientes de outras culturas que não a francesa, mas não são miseráveis. Alguns apresentam dificuldade para o manejo da língua escrita oficial, bem como para aceitar tacitamente a cultura socialmente reconhecida e imposta. Filhos de imigrantes de diversas partes do mundo, antilhanos, asiáticos e africanos, não se identificam com a cultura do país no qual vivem, nem com a do país de onde seus pais vieram. Muitas vezes se sentem divididos entre a cultura dos pais e aquela na qual nasceram e cresceram, não pertencentes a nenhuma das duas. Embora nascidos na

França, por vezes (também pela mídia francesa), são considerados “imigrantes de segunda geração” (*immigrés de génération deuxième*), em oposição aos “imigrantes recém-chegados” (*primo-arrivants*)<sup>96</sup>. Outro aspecto paradoxal se refere à existência de um conceito de integração social, ou seja, aceitação de leis e costumes do país, algo que seria, na verdade, desnecessário àqueles nascidos e criados na França, portanto, não estrangeiros, se assim fossem reconhecidos.

Implícitos estão o racismo e intolerância, tanto institucional, como dos que se consideram legítimos cidadãos franceses. O fato é que filhos de imigrantes frequentemente se deparam com a segregação econômica ou racismo, dificuldades para obter emprego, encontrar moradia, ou mesmo frequentar determinado local devido a seus nomes ou cor da pele. A intolerância não está relacionada a determinado grupo étnico em si, mas se aplica a quaisquer características visíveis, como nome, vestimentas e cor da pele. Tais pessoas estão mais sujeitas à discriminação pela polícia e pelo sistema judicial francês, que tacitamente favorece a violência racialmente motivada, assassinatos, abusos e execuções por motivos raciais cometidos pela polícia francesa. A conexão com o racismo se verifica ainda na empregabilidade e nas oportunidades de acesso à educação. O desemprego se deve também ao nível geral de educação – bem abaixo da média nacional – a que tem acesso essa população de não brancos, cabendo-lhes, em geral, postos que exigem pouca ou nenhuma qualificação. Há considerável diferença entre as perspectivas daqueles de origem francesa e de origem estrangeira<sup>97</sup>. Evidencia-se igualmente, na complexa atividade docente, o que aponta António Nóvoa:

Ao mesmo tempo, os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. O que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação. Aqui, o discurso e a acção ficariam libertos dos constrangimentos democráticos, dando livre curso às práticas autoritárias do Estado, da sociedade civil ou do “mercado”. Hoje em dia, é raro aquele que defende o primado da autoridade como modo de organização da vida social ou política. Mas, na escola, o discurso é outro. Para muitos líderes de opinião, o princípio democrático não teria, aqui, razão de ser, importando, sim, insistir no uso da autoridade, na exigência do esforço, na promoção do mérito e na

---

<sup>96</sup> *Primo-arrivant, primo-arrivante, primo-arrivants, primo-arrivantes* [primoarivã, primoarivãât] (nom masculin et féminin) = child from an immigrant family, often with poor language skills (criança de família de imigrantes, normalmente com poucas habilidades de comunicação). Disponível em: <<http://www.larousse.com/en/dictionaries/french-english/primo-arrivant/879460>>. Acesso: jan., 29, 2011.

<sup>97</sup> Disponível em: <[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture\(6\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture(6))>. Acesso: out., 20, 2011.



selecção dos melhores. A lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita “de qualidade”. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola (NÓVOA, 1999, p.15).

Nessa circunstância, a sala de aula, não mais apenas um local de trabalho do professor, atende também à integração social, como a do estudante de origem norte-africana, Carl Nanor, encaminhado à classe pelo próprio diretor. Pela diversidade étnica, cultural, religiosa, idiomática e de valores humanos, o docente vê-se na contingência de desenvolver estratégias didáticas adequadas, para que a convivência nas aulas se desenvolva num clima de tolerância e de modo a possibilitar o aprendizado. François Marin se esforça ao máximo, sucumbindo por vezes à impaciência e cansaço, nem sempre, contudo obtendo ao menos uma forma respeitosa de inter-relação entre os jovens, sobretudo, entre os adolescentes e o professor.

A maioria dos alunos não demonstra grande interesse nos conhecimentos obtidos na escola, tampouco uma postura espontaneamente civilizada. Os alunos da sétima série em **Entre les murs** refletem o comportamento de adolescentes típicos. Mostram-se divertidos e inspiradores, insubordinados, agitados, desaforados, ou apáticos, entediados e desconfiados. Nesse cenário, encontram-se os elementos aos quais Marin deve fazer frente para se constituir como professor. Ele procura equilibrar sua autoridade, não deixando de revidar às afrontas, mas sempre tentando estabelecer com os jovens um pacto de convivência satisfatória. François Marin busca estimular o conhecimento e valorizar o esforço, mas os próprios alunos parecem não ter autoestima e se autodepreciam. Por exemplo, o professor elogia o trabalho de Souleymane e o mostra a toda turma, como forma de incentivo e tentando vencer o bloqueio do aluno. Tal atitude de Marin estabelece alguns vínculos positivos na interação com esse jovem, não perceptível em grandes mudanças de comportamento e de aproveitamento escolar. No entanto, a reação violenta de Souleymane à crítica de François Marin, desastrosamente reportada pelas duas colegas de sala presentes ao conselho de classe, explica a frustração do garoto à quebra de um pacto que ele supunha existir com o professor. Revoltado, Souleymane indaga se a intenção de Marin era a de vingar-se. Esse mesmo jovem questiona se seria enviado a Guantânamo caso fizesse uma pergunta impertinente, o que denota a nuance policialesca apreendida nas relações de tensão e antagonismo, alunos contra professores, ou vice-versa. Nesse âmbito, as punições

prestam-se à manutenção de supostas ordem e disciplina. Marin, na verdade, não considera a atitude de Souleymane tão grave, insiste nesse ponto com o diretor. Embora tentasse atenuar o ocorrido em sala de aula, sem a pretensão de punir o aluno, Marin se vê numa situação comprometedor, forçado a dar continuidade a um processo que se converteria na expulsão do jovem. Assim, não voluntariamente, e com respaldo no sistema e regras de valores escolares, acaba contribuindo para privar o aluno da oportunidade de concluir seus estudos.

Os adolescentes da turma de Marin não se sentem orgulhosos de sua francofonia, chegando mesmo a ridicularizar palavras e expressões do idioma francês. As dificuldades com o vocabulário são motivos para reflexão na aula de língua francesa. Uns acham que “argentário” é o nome dos habitantes da Argentina; outros pensam que o imperfeito do subjuntivo é “linguagem da Idade Média”. Fazem muitas perguntas sobre aquilo em que têm dúvidas. Marin costuma adotar um procedimento – que eu mesma como professora utilizo em situação análoga – que é o de devolver a pergunta ao aluno: “Eu é que pergunto isso”. Tal método faz o aluno refletir sobre o que questiona, tentando chegar a uma conclusão, emitir um conceito, atuar em vez de passivamente receber a resposta pronta e, muitas vezes, ineficaz para o entendimento da questão. Em geral, a reação do aluno é petulante: “Se eu perguntei, é porque não sei. Por que não responde e tira minha dúvida?!”. A queixa sobre tal conduta de François Marin – na verdade, improcedente – pode se consubstanciar na imagem de um professor que não “explica” ou “ensina” e não é atencioso com seus alunos.

Por mais que Marin se esforce, paira sempre uma atmosfera tensa no ar, além dos que conversam, distraem-se, mexem no celular, ficam apáticos. O fato é que a estratégia didática se fundamenta em estimulantes batalhas verbais, perguntas e respostas, que revelam a argúcia de alguns estudantes, como Esmeralda e Koumba. Inteligente, de raciocínio rápido, Esmeralda contesta tudo a todo momento, em geral, de forma agressiva e insolente. Nada é perdoado ao professor, que, a despeito de tudo, dá voz aos alunos para que expressem seus pontos de vista. Marin se vê incomodado com as incessantes conversas paralelas ou comentários deslocados dos alunos, e, ao mesmo tempo, coagido por infundáveis reclamações, sobretudo, por se sentirem desrespeitados pelo professor, que, irônico, empenha-se em rechaçar a provocação e petulância dos

alunos. Cada palavra se revela um tumulto, cada explicação, porventura dando margem a trocadilhos, provoca risos nervosos ou mergulha os alunos num abismo de incompreensão. Os alunos rebatem praticamente todas as intervenções do professor, com palavrões, xingamentos, linguagem pesada, insolência. Até mesmo, imiscuem-se na vida pessoal do professor, questionando sua opção sexual. Os jovens ficam à espreita para pegar Marin numa falha ou num deslize, como em uma repreensão que julgam injusta, num exercício escolar contestável, num comentário que consideram invasivo, autoritário ou irônico.

Esses elementos denotam que François Marin procura controlar o ímpeto da turma e direcioná-lo positivamente, sem exercer uma autoridade tirânica sobre os jovens, dando-lhes oportunidade de questionar e manifestar pontos de vista. Ao contrário, as cenas em sala de aula evidenciam a estratégia pedagógica conciliatória de François Marin. Nesse sentido, o autor François Bégadeau aponta o professor Marin como libertário, como alguém que questiona a autoridade tradicional:

Todas as organizações, como a escola, a família e a sociedade, repousam sobre a convicção de que alguns sabem mais do que os outros, que alguns detêm o saber e a experiência. Aí está a ilusão. Ilusão na qual acreditamos até o dia em que nos vemos adultos, professores e pais. E aí nos damos conta de que não sabemos muito mais do que sabíamos dez anos antes. E que não dominamos de fato o tema da vida. Daí é preciso fazer o teatro dos adultos. Não é tão difícil se dar conta de que tudo é teatro. Esse adulto, que tem autoridade, é um pouco como um policial que todos os dias entra em cena ostentando seu uniforme<sup>98</sup>.

A linguagem se constitui como campo de batalha em que é travado o conflito cultural, posto à escola francesa e ao professor de francês. Como professor de língua materna, especialmente naquele contexto excludente, François Marin procura efetivar a aprendizagem do idioma, trabalhando com as realidades vividas cotidianamente, incentivando a escrita e o desenvolvimento de uma linguagem formal. O emprego da língua falada, com gírias e jargões, é cotejado com vocabulário e estruturas não pertencentes ao universo dos jovens. De diversas maneiras, Marin mostra aos alunos a contraposição entre oralidade e escrita. Elucida, também pela participação dos alunos, que as palavras comportam muitos sentidos, que há formas diferentes para expressar um

---

<sup>98</sup> “Entrevista com François Bégadeau”, Extras do filme **Entre os muros da escola (Entre les murs)**, DVD, 2008.

mesmo significado, que existem registros diferentes na língua francesa, na escrita e na fala, na linguagem formal e informal, no cotidiano e na literatura. Nem sempre Marin é bem sucedido em suas respostas, exemplos, explicações. Nem sempre ele consegue o efeito provavelmente desejado pelas atividades propostas, mas ele se arrisca e inova sem aparentes receios de cometer erros. Aliás, são vários os episódios de insucesso, mesmo com relação à exposição de cada aluno diante de sua etnia, cultura e modo de ver a vida. Os conflitos entre as diferentes perspectivas afloram em sala de aula, mas são contornados. Tendo o exemplo produtivo do futebol, debate-se a questão da nacionalidade, no sentido de sentir-se ou não francês. De qualquer modo, a aula de língua materna, por meio das habilidades linguísticas sendo gradativamente desenvolvidas, possibilita a expressão individual sobre temas polêmicos ou tabus.

Numa das atividades, os alunos são instados a escrever autorretratos, processo que culmina em um material impresso muito ao agrado dos alunos. No filme, tem-se conhecimento de alguns detalhes dos alunos pela leitura desses textos. Na narrativa escrita, constam relatos reais, incluídos erros de ortografia. Tal estímulo à escrita encontra resistência entre os alunos, pois eles têm seu próprio modo de expressão verbal e acham antiquado o uso formal do idioma. Nessa inter-relação, algumas trocas verbais deixam entrever outras perspectivas, tal como a citação corânica do aluno Souleymane: “Se o que tens a dizer não é mais importante que o silêncio, cala-te!”, levando o professor a retrucar que bem gostaria de vê-lo escrever coisas tão interessantes na redação. Em contínua supervisão do trabalho dos alunos, atento a suas dúvidas, Marin adota práticas pedagógicas de praxe em ensino de língua materna, especialmente por se tratar de uma maioria de alunos cuja primeira língua não é o francês.

Na obra literária, são ressaltados diversos aspectos da atuação de Marin, inclusive o seu esgotamento em face de tantas demandas. Como ressalta Dubet,

[...] a relação escolar é, *a priori*, desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com esse tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar. (...) A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera (DUBET, 1997, p. 224-5).

No filme, as cenas envolvendo o ensino de língua francesa apresentam, entre outras: o processo de confecção dos autorretratos; leitura de textos, compreensão e ampliação de vocabulário; explicações sobre o uso de tempos verbais não corriqueiros; leitura e reflexão sobre **Diário de Anne Frank**<sup>99</sup>, obra em que se aborda a questão da intolerância, no caso dos nazistas em relação a judeus. Noutras cenas fora da sala de aula, na sala dos professores, Marin corrige atividades ou responde ao professor de História sobre a possibilidade de ambos adotarem uma mesma obra para leitura extraclasse. **Entre les murs** fornece evidências de empenho de François Marin para um exercício docente eficaz. Sua forma de agir, no entanto, parece não surtir o efeito desejado quanto à sua plena aceitação pelos jovens. No ponto de vista dos alunos, sobretudo dos meios populares, a relação com o saber se vincula ao ato do ensino e da aprendizagem, no qual o professor, não o aluno, desempenha o papel ativo. Cabe ao aluno, nessa perspectiva,

[...] ir à escola, não fazer muitas besteiras e “escutar” o professor. Se ele faz isso, ele está em ordem, e o que se segue não depende dele, mas do professor, que explica mais ou menos bem (bem explicar e reexplicar sem irritar-se, sendo aos olhos dos alunos a primeira qualidade do bom professor): se o professor explica bem, o aluno saberá, se não, ele não saberá; como diz um aluno, indo até o fim dessa lógica: a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito grave), se ele não “passa” para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e não da escola. Há aí, na própria relação com a escola e com o saber, uma fonte muito importante da tensão social no quotidiano (CHARLOT, 2002, p.442).

Bernard Charlot revela o perfil do bom professor, que “[...] se esforça, explica bem e repete com paciência, provoca a vontade de estudar, é tranquilo, propõe passeios”, além de estabelecer relações mais personalizadas de afeto recíproco, conversas com os alunos (CHARLOT, 1996, p.54). Sob tais perspectivas de encarar as atuações em sala de aula, um professor como François Marin, de acordo com o que é evidenciado na narrativa ficcional, foge ao que se supõe do docente, por todas as razões até aqui enumeradas, entre elas o sistema de responder às perguntas dos alunos com a mesma pergunta e de deles reivindicar uma parte ativa no processo. A par disso, ironia, certa arrogância e impaciência demonstrada em diversas situações não o habilitam a uma empatia absoluta com seus alunos. Noutras palavras, Marin se esforça muito para

---

<sup>99</sup> FRANK, Anne. **Diário de Anne Frank** (Coleção Dois Mundos). 2ª ed. Lisboa (Portugal): Editora Livros do Brasil, 1984.

interagir de forma satisfatória, sem, no entanto, conseguir, de fato, estabelecer um pacto integral de convivência e aprendizagem. Por outro lado, como professor, Marin também deseja ser reconhecido, aceito e estimado, como se depreende da citação a seguir da versão literária:

- \_\_\_ Professor, enquanto representante, preciso dizer uma coisa.  
 \_\_\_ Ah?  
 \_\_\_ Vários alunos me encarregaram de dizer uma coisa.  
 Eu pensei/desejei que eles me pedissem para pegá-los no próximo ano, na oitava.  
 \_\_\_ É para o conselho de classe.  
 \_\_\_ Pode falar.  
 \_\_\_ Eles acham que o senhor caçoa muito.  
 \_\_\_ Ah?  
 \_\_\_ Sim, na hora da convivência em classe, eles disseram que o senhor caçoa muito. Eles querem que eu diga isso no conselho de classe.  
 \_\_\_ Mas quem disse isso? Enfim, não estou pedindo nomes, mas quantos são?  
 \_\_\_ Não sei, alguns.  
 \_\_\_ Mas, enfim, não é a maioria.  
 \_\_\_ Não, alguns.  
 \_\_\_ Bem.  
 \_\_\_ Até logo, prô.  
 \_\_\_ Até logo (p.192-3).

A menção ao conselho de classe remete às ponderações de François Dubet sobre a escolaridade tal como ela se manifesta a alunos em situação de exclusão. Analogamente, refere-se também à maneira como o professor se constitui diante da perversidade de um sistema que se diz igualitário, mas, na verdade, reflete uma profunda violência simbólica:

A primeira tem a ver com a extrema brutalidade da seleção. Os conselhos de classe são cansativos porque na verdade, a gente decide o destino dos alunos em alguns minutos. A segunda coisa é a manutenção de uma ficção sobre os alunos. De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, porque isto não interessa para eles (...) Nunca se lhes dá realmente os meios de compreender o que lhes acontece. Só se diz para eles: se você trabalhar mais, terá melhores resultados. Mas eles sabem que isto nem sempre é verdadeiro; há, então, um tipo de ficção no julgamento escolar que faz com que nunca se permita aos alunos suas próprias explicações ou que tomem realmente em mãos as suas próprias dificuldades. É o preço de um sistema que é ao mesmo tempo democrático, quer dizer, um sistema em que todo mundo é igual e meritocrático, isto é, que ordena os valores. Assim, muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados. Eu tenho a imagem de uma relação bastante dura que é compensada por toda a sua vida juvenil, por suas brincadeiras, por seus amigos. Mas para muitos alunos, a situação escolar não tem nenhum sentido. E é portanto vivida como uma pura violência, não uma

violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, derrelacional (DUBET, 1997, p.226).

Diversamente dos professores na maioria dos *teacher movies*, Marin não assume uma representação de infalibilidade; ao contrário, ele ousa e dá a cara a bater, especialmente, tendo-se em conta que a coexistência de múltiplas nacionalidades, etnias, culturas e religiões apontam para um novo panorama de ensino de língua materna e de constituição desse professor. Com referência a esse aspecto, o autor François Bégaudeau menciona a aprendizagem do tempo verbal *passado simples*, no ensino de língua materna num contexto em que, para a maioria dos alunos, o francês não se constitui como primeiro idioma:

Quando eu era criança, menino branco, filho de professores, eu tinha conhecimento sobre o passado simples, que eu tinha ouvido da boca dos meus pais, eu tinha lido em livros que se acumulavam em casa. Mas eu havia sido ensinado? Não houve ensino de algo que eu já sabia intuitivamente? Quando somos confrontados com Ndeye ou Koumba, alunos que não se beneficiam desse fundo cultural, cujos pais não são francófonos, ficamos totalmente sem meios de atuar. Sem dúvida, o passado simples nunca foi realmente “ensinado” [do modo formal]. Trata-se de uma pedagogia ainda a ser criada<sup>100</sup>.

Nesse processo de interatuar satisfatoriamente, arriscando ensinar gramática, conjugação, vocabulário, literatura, são revelados ao leitor os esforços, dilemas e contradições desse professor que, por vezes, perde a cabeça ao lidar com os conflitos decorrentes dessa intrincada relação. Nos diálogos desenvolvidos na narrativa, a fala dos alunos, e mesmo de Bégaudeau, revela a linguagem coloquial. A obra se caracteriza pela concisão de frases e réplicas de estudantes ou professores, já denotando, mesmo na versão literária, um estilo cinematográfico. Por outro lado, é também por meio da linguagem que se expressam os pontos de vista. Como microcosmo da França multiétnica, a escola representa a oportunidade de apreender o espaço de cada indivíduo no mundo. Em contrapartida, é o lugar onde o poder é exercido pelos adultos, detentores

---

<sup>100</sup> “Prenons un exemple: l’enseignement du passé simple. Quand j’étais gamin, petit Blanc, fils de profs, je le connaissais le passé simple, je l’avais entendu dans la bouche de mes parents, je l’avais lu dans les livres qui s’empilaient à la maison. Me l’a-t-on vraiment enseigné? N’ai-je pas plutôt récité ce que je savais déjà intuitivement? Quand on se retrouve devant Ndeyé ou Koumba, face à des élèves qui ne bénéficient pas de ce background culturel, dont les parents ne sont pas francophones, on est totalement démuni. Sans doute le passé simple n’a-t-il jamais été véritablement ‘enseigné’, sa pédagogie reste à inventer”. Entrevista concedida por François Bégaudeau. Disponível em: “François Bégaudeau, auteur d’Entre les murs’ (le roman): ‘L’école n’est pas un sanctuaire’, Le 28 septembre 2008. Disponível em: <<http://www.telerama.fr/livre/francois-begaudeau-laureat-du-prix-france-culture-telerama-la-musique-est-l-horizon-ultime-de-l-ecriture,29346.php>>. Acesso: jan., 13, 2011.

de direitos não partilhados pelos jovens, que se rebelam e contestam. Na aula de Francês, os alunos da sétima série, com restrições próprias de um contexto escolar, é bem verdade, vivenciam circunstâncias para se manifestarem, numa tentativa complexa de equilíbrio no convívio a despeito das diferenças.

Nas inter-relações na sala de aula, podem-se apreender novas noções de autoridade diante da figura do professor, que se constitui num novo panorama educativo, em que deixou de ser óbvia a autoridade tanto do saber, quanto do professor ou dos agentes escolares. No entanto, François Marin inicia o ano letivo procurando estabelecer normas de conduta aos alunos:

Que fique claro desde o início do ano: quero que, quando tocar o sinal, todos façam fila imediatamente. Cinco minutos para formar a fila, mais cinco minutos para subir, mais cinco minutos para se sentarem nos lugares, ao todo são quinze minutos de trabalhos perdidos. Tentem calcular um pouco o que isso representa, quinze minutos perdidos por aula durante todo o ano. À razão de vinte e cinco horas por semana e trinta e três semanas, dá mais de três mil minutos perdidos. Há colégios que trabalham uma hora sobre uma hora. Vocês partem com três mil minutos de atraso sobre eles. E depois a gente se espanta (p.32).

A aluna Khoumba prontamente revida, alegando que as aulas não tinham uma hora, mas cinquenta ou cinquenta e cinco minutos. Bégadeau aproveita para corrigir sua construção inadequada do ponto de vista gramatical:

— Bom, bom, vamos corrigir: então uma frase com *depois que* (*après que*) [...]  
 — Ontem eu disse que após o *depois que* (*après que*), usa-se o indicativo (p.45).

À medida que os alunos respondem, o professor Marin procura aumentar a dificuldade, ensinar, aproveitando-se das frases reais dos alunos. Ele corrige:

— Não use o passado simples (*passé simple*)... use o passado composto (*passé composé*)... é preciso usar o passado composto na frase inteira... ser e ter (auxiliares) não é a mesma coisa  
 — Mas prô, não é obrigatório, a ação já está acabada quando a gente usa o *depois que* (p.35).

Percebendo a dificuldade, Marin prossegue explicando, cada vez acrescentando algo novo como o subjuntivo, tempo verbal de maior complexidade para os alunos. O professor filosofa, mas nem todos os alunos entendem a expressão com sentido de existência:



De um lado temos a existência. E o que é a existência. Em resumo é isso *to be or not to be...*

- \_\_ Prô, o senhor prefere ser ou não ser?
- \_\_ Eis a questão.
- \_\_ Eu prefiro ser (p.79).

O professor enfatiza a dualidade da linguagem, reforçando a necessidade do emprego da linguagem culta em certas situações:

Bem, vou voltar à oralidade, lembro que não é porque a questão pede para vocês escreverem um diálogo que precisam escrever como falam, entenderam? Aliás, ninguém consegue escrever como fala, é impossível, o máximo que se consegue fazer é dar uma impressão de oralidade, só isso... (p.57).

Com murmúrios e risadinhas pela sala, surge a pergunta, sabidamente inconveniente:

- \_\_ Prô, eu tenho uma pergunta, mas se eu fizer, o senhor vai me mandar para Guantânamo.
- \_\_ Ah?
- \_\_ Dizem o quê? Insiste o professor para que a aluna fale.
- \_\_ Hum, dizem que o senhor gosta de homens (p.67).

Marin se aproveita das interações dos alunos, mesmo das reclamações, para lhes ensinar, por exemplo, a diferença entre os registros oral e escrito, palavras não adequadas a determinados contextos, propondo que reflitam sobre o uso linguístico, linguagem culta e linguagem popular. Contudo, os alunos interpretam a atitude do professor como sendo de irritação.

- \_\_ Prô isso não se faz, o senhor está “fulo” e desconta em mim, isso não se faz.
- \_\_ Em primeiro lugar não se diz “fulo”, diz-se o quê?
- \_\_ Diz-se o que o quê?
- \_\_ Use uma palavra verdadeiramente ideal da nossa língua, isso já melhora.
- \_\_ O senhor está com raiva... (p.147).

Pela narrativa e pelas cenas do filme, multiplicam-se reações típicas de adolescentes, que refutam tanto solicitações do professor para ler um texto, como a posterior advertência e o bilhete aos pais da aluna explicando os termos da punição. Khoumba não quer ler o texto. Sente-se injustiçada pela punição, pois não está fazendo nada mais que um direito seu. Na saída o professor escreve um bilhete aos pais.

- \_\_ A fim ou não você vai ler.
- \_\_ O senhor não pode me forçar a ler.
- \_\_ Peça desculpas.

- \_\_\_ Desculpas de quê? Eu não fiz nada.
- \_\_\_ Peça desculpas. Enquanto você não pedir, não vou liberá-la.
- \_\_\_ Senhor, peço-lhe desculpas por ter sido insolente com o senhor (p.86).

Num embate de forças, depois de chamá-la de insolente, a aluna acaba se desculpando apenas formalmente, para se livrar da situação e se retirar. O professor lhe entrega o caderno e ela desce a escada. Koumba não se acha atrevida e mais uma vez ofende o professor, que volta à sala e chuta uma cadeira. Posteriormente, Marin tem acesso a um texto de Koumba a respeito desse episódio conflituoso. Contrafeito, é forçado a reconhecer que Koumba, de fato, também tem razão:

Em todo caso, eu me comprometo respeitá-lo se for RECÍPROCO. De qualquer maneira eu também não olharei para o senhor, para que o senhor não diga que eu estou olhando com insolência. E, normalmente, numa aula de francês, deve-se falar do francês e não de sua avó ou irmão, por isso, a partir de agora, eu não falarei mais com o senhor (p.94).

Está implícito o conflito de dois universos antagônicos: o do professor e o dos alunos, exacerbado por diferenças culturais e sociais. Os alunos têm diferenças entre si, mas, em defesa de um colega, unem-se contra o professor. Em relação a essa dualidade entre as partes, aponta François Dubet:

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 2003, p.30).

Marin é bombardeado pelos alunos com perguntas, reclamações, reivindicações. O professor insiste em que peçam a palavra antes de se manifestarem. Ele se adapta como pode às constantes interpelações, procurando contextualizá-las e transformá-las em aula. Entretanto, muitas vezes, responde com sarcasmo, sucumbindo à impaciência e mesmo à exaustão num processo desgastante. Sem ser rabugento ou inflexível, François não aceita que os estudantes desafiem os seus métodos. Ele se desdobra para manter uma atmosfera de respeito e comprometimento, mas sua extravagante franqueza surpreende muitas vezes os alunos. Seu modo irônico e arrogante de reagir às provocações não é bem aceito pelos jovens, que protestam, embora se vejam no direito de revidar desaforados.

- \_\_\_ O que quer dizer “circunstância”, prô?
- \_\_\_ É um país. Tem pessoas que moram em Circunstância.

\_\_\_ O senhor zoa o tempo todo, prô, isso não se faz (p.245).

De qualquer modo, a maioria dos alunos participa e o professor não abdica do papel de que fora investido, ensinar a língua francesa àqueles que têm justamente dificuldade em assimilar o idioma, abalizado como meio para civilizar os imigrantes. Nesse sentido, Marin se mostra eficaz, pois conta com as reais possibilidades e não daquilo que deveriam ser como alunos ideais (DUBET, 1997, p.231). Como os alunos tendem a não distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina, estabelecendo uma vinculação direta entre *gostar do professor – gostar da matéria – ir bem na matéria*, talvez isso explique a não total adesão ao pacto (DUBET, 1997, p.231; CHARLOT, 1996, p.54). Por outro lado, cabe registrar certa incoerência nas atitudes de Marin, como nas de muitos professores. Em certos casos que, aparentemente, poderiam ser desconsiderados, ele insiste em travar duelos com relação, por exemplo, ao uso de bonés na sala de aula, e mesmo no embate com Khoumba que não queria ler naquele momento específico. Afinal, ela é uma das alunas que participa ativamente das aulas. Talvez, se ignorasse o fato com uma dose maior de flexibilidade, que ele demonstra em outros casos, o desgaste teria sido menor para ambos os lados.

Contundente se revela a reação de François Marin à atitude inadequada das alunas representantes da turma no conselho de classe, que também teriam maldosamente comentado com os colegas o que havia sido dito pelos professores durante a reunião. Ironicamente, elas distorcem os fatos, vilanizando o professor de Francês. Marin dissera, por exemplo, que Souleymane era limitado, mas, de fato, estava em sua defesa. Na sala de aula, cobrado por todos, François Marin diz que as duas teriam agido como se fossem *vagabundas* (“*pétasses*”). Todos na classe se opõem ao professor, tirando-lhe alternativas de defesa. Tal descontrole vai render reclamações à direção, gerar mais reações de resistência dos alunos e desgaste à figura do professor. Percebe-se novamente o jogo de forças antagônicas, ainda que seja evidente o descontrole da parte do professor. Embora, teoricamente, o professor represente a autoridade escolar na sala de aula, ele não consegue provar que não pretendia insultá-las realmente, mas mostrar-lhes que agiram de forma imprópria. No entanto, os mesmos jovens que se sentem tão ofendidos veem-se no direito de afrontar o professor.

\_\_\_ Sabendo de quê? Pergunta o professor.

\_\_\_ Que o senhor nos insultou de vagabundas.

\_\_ Eu não as tratei de vagabundas, eu disse que em dado momento vocês se comportaram como vagabundas, se você não compreende isso, a diferença, você está completamente por fora, coitada! (p.115).

Na verdade, a intenção de Marin não era a de insultar Esmeralda, uma das mais atuantes na sala, e que se revela leitora espontânea de **A República** de Platão<sup>101</sup>, obra que a jovem emprestara de sua irmã mais velha, e que justamente faz refletir sobre uma sociedade ideal<sup>102</sup>.

Tomando conhecimento do que se passara no conselho de classe, de acordo com a intriga das duas colegas de turma, Souleymane torna-se agressivo, pois se considera traído pelo professor que anteriormente havia demonstrado confiar no aluno. Irritado, Souleymane desacata o professor, reage com gestos abruptos e violentos e, ao sair da sala levando sua mochila, involuntariamente machuca Khoumba. Tido como problemático, não cumpridor de tarefas e normas, causador de frequentes tumultos e com aproveitamento acadêmico inferior ao necessário, Souleymane desconcerta os professores que não sabem como agir diante das persistentes atitudes contraproducentes do garoto. Por conta do incidente, agravado por ter machucado a colega, François Marin se vê forçado a tomar uma atitude diante da turma, estando sua autoridade em jogo também. O jovem é encaminhado à direção para advertência, mas François Marin não quer complicar a situação do aluno e insiste que não se trata de algo assim tão grave. Contudo, Marin é pressionado pelas circunstâncias a formalizar uma ocorrência, para a convocação do conselho disciplinar, mesmo sabendo que, na verdade, tais reuniões não discutem os casos para uma tentativa de reabilitar o aluno infrator. Na verdade, em geral, as decisões tendem a acarretar expulsão e marginalização do aluno problemático. No caso de Souleymane, os colegas de turma haviam alertado ao professor que, se

---

<sup>101</sup> Obra mais importante de Platão, o mais conhecido discípulo de Sócrates, *A República* (Politéia), composta no século IV a.C., provavelmente entre 380 e 370 a. C. Nela se questiona a sociedade ideal por meio de diálogos sobre leis, matriz inspiradora de todas as utopias de uma sociedade harmônica e da maioria dos movimentos de reforma social. “Platão idealiza uma cidade, na qual dirigentes e guardiães representam a encarnação da pura racionalidade. Neles encontra discípulos dóceis, capazes de compreender todas as renúncias que a razão lhes impõe, mesmo quando duras. O egoísmo está superado e as paixões, controladas. Os interesses pessoais se casam com os da totalidade social, e o príncipe filósofo é a tipificação perfeita do demiurgo terreno. A educação (*paideia*) seria o ponto de partida e principal instrumento de seleção e avaliação das aptidões de cada um”. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/1777158-rep%C3%BAblica-plat%C3%A3o/#ixzz11Wlhc05P>>. Acesso: jan., 28, 2012.

<sup>102</sup> A par disso, pode-se pensar nas estratégias didáticas de François Marin como similares ao método chamado socrático, ao que se diz, empregado por Sócrates na Grécia antiga, referido em **A República**.

expulso da escola, o pai do aluno o mandaria de volta ao país de origem. Reunido o conselho disciplinar, na presença de professores, diretor, coordenadora, supervisores, Souleymane e sua mãe, não falante de francês. Em votação secreta, decide-se a expulsão do aluno, sem que o espectador tenha qualquer acesso às decisões individuais dos agentes escolares, tampouco sobre a de François Marin.

Por não poder se expressar em francês, Fatoumata Kanteé, mãe de Souleymane, não consegue argumentar na defesa do filho em condições ao menos semelhantes à dos componentes do conselho disciplinar. Souleymane faz as vezes de tradutor, e se recusa a declarar algo em favor próprio. É quase patética a sequência em que o diretor se dirige polidamente à mãe, cumprindo todos os trâmites protocolares do ato que vem a ser a proscrição do jovem não apenas da escola mas da sociedade francesa à qual ele, na verdade, nunca se sentiu integrado. O aluno, acusado, entre outras coisas, de repetidos atos violentos no ambiente escolar, sucumbe à violência simbólica escolar na presença daqueles que deveriam, em tese, conceder-lhe oportunidades e meios para que isso não ocorresse. Nesse caso, a autoridade conferida a François Marin pelo sistema escolar não permite que ele possa dar outra oportunidade ao aluno. Muito embora não o único responsável pelo banimento de Souleymane, Marin tem que lidar com essa sensação incômoda por não ter feito algo em favor do aluno em tempo hábil para sua permanência – produtiva e satisfatória – no *Françoise Dolto*.

Dessa forma, como ressalta Dubet, o problema da exclusão escolar, que vitimiza Souleymane e outros tantos, não se limita às dificuldades de aprendizado numa escola que se diz democrática e que afirma “a igualdade de todos, não apenas de oportunidades, como também de talentos e potencialidades”, num “postulado étnico”, “cada um tendo o direito, em princípio, de aspirar a todas as ambições escolares”:

A escola democrática de massa é definida por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem “ganhar” numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições. [...] A ideologia do dom recuou sensivelmente e todas as crianças têm, a priori, o mesmo valor, mesmo admitindo que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento (DUBET, 2003, p.40).

No centro da ética democrática, tal princípio de igual valor, dignidade e respeito dos indivíduos reforça as representações de um sujeito, incompleto, em

processo de desenvolvimento como aluno, mas paradoxalmente heroico, autor de si mesmo, tanto de suas virtudes quanto de seus vícios. A escola meritocrática “[...] ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (DUBET, 2003, p.41).

O que sucede a Souleymane e a outros excluídos, pelo que Dubet denomina de ética esportiva, ou seja, que vença o melhor, reflete também “a experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como destruição de si”. Souleymane não se dá ao esforço de defender-se, passar a sua versão, por exemplo, quanto ao sentimento de ter sido traído pelo prenúncio de um pacto entre ele e François Marin, na ocasião de elogios públicos a uma tarefa bem realizada. Tido como inteligente, não apenas por Marin, Souleymane pode ter vivenciado o que Dubet chama de sentimento de nulidade diante do próprio destino escolar e social. Outra reação a essa contingência seria a de retraimento, como ocorre a alunos malsucedidos, cujos esforços são insuficientes para obter resultados honrosos. São sujeitos que “Descobrem que as exigências dos professores quanto ao ‘trabalho insuficiente’ são apenas um modo de proteger a dignidade deles (professores<sup>103</sup>)” e “[...] decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar”. Muitos alunos, como Souleymane, sentem seus fracassos como atentados à sua honra e dignidade, e antecipam seus destinos, excluindo-se subjetivamente, antes de o serem objetivamente (DUBET, 2003, p.42). Ao que tudo indica, caso aprovado para a oitava série, Souleymane não poderia continuar seus estudos a não ser em liceus profissionalizantes.

Reitera-se, assim, o processo de exclusão da escola democrática, algo que a aluna Henriette revela a François Marin, no último dia de aula, atemorizada por constatar nada ter aprendido. O professor lhe previne de que ela terá ainda a oitava série para cursar e poderá aprender. Ciente das próprias limitações, e do que ocorre a alunos de aproveitamento insuficiente, ela declara se recusar a frequentar um liceu, uma vez concluída a oitava série. A estratégia de autoexclusão, como no caso de Souleymane, e mesmo a exclusão renunciada de Henriette, “[...] permite aos alunos preservar sua

---

<sup>103</sup> Inserção minha para deixar a citação mais compreensível.

dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para a exclusão”. Trata-se, assim, de uma

[...] autoexclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. Por parte dos professores, essa estratégia de autoexclusão é percebida como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas (DUBET, 2003, p.42).

O professor Marin se constitui também em relação a seus limites diante do fracasso escolar. Ele não encontra resposta plausível à aluna Henriette, que, em diversas sequências do filme, mostra-se atenta, procurando fazer as tarefas, não tumultuando ou criando conflitos. Seu olhar vago revela, todavia, que ela não está, de fato, aprendendo. Numa das cenas, não conseguindo responder à pergunta do professor, ela é auxiliada por uma colega, que lhe sopra a solução da questão. Pelo que revelam suas aulas, tanto o caso da expulsão do aluno problemático, quanto da aluna que não aprende, Marin está diante de uma contradição flagrante com relação à sua própria impotência como professor. Resta uma sensação de derrota muito evidente, mesmo no caso de um professor que, ao que a narrativa indica, procura fazer um trabalho coerente e proveitoso. Nesse sentido, **Entre les murs** conduz à reflexão sobre um dos papéis do professor como condutor de destinos por meio do aprendizado, mas, acima de tudo, pelo poder conferido ao docente para interferir nas vidas dos alunos.

Fica patente a complexidade da atuação docente, a inconsistência de regras que nem sempre podem ser mantidas ou exigidas, bem como o questionamento sobre o valor educativo das sanções. Por exemplo, a hipocrisia implícita na exclusão de Souleymane, sob a suposta oportunidade de reconstruir sua vida acadêmica em outro lugar, nas palavras do diretor. O ritual de rejeição do aluno é narrado sem nenhum juízo de valor; a ironia está na violência simbólica aí contida, sobretudo pela parcialidade do julgamento, no qual a mãe de Souleymane, perturbada e impotente diante da exclusão definitiva de seu filho, pela barreira linguística, sequer dispõe de meios para defender adequadamente seus pontos de vista. A expulsão de Souleymane é traumática também àqueles que a efetivam, e que vivenciam contradições pessoais difíceis de superar. Não se trata de professores insensíveis, mas desorientados em face do que devem enfrentar e gerir, não apenas com relação a práticas pedagógicas propriamente ditas. Sobretudo no

caso de Marin, em cujas aulas se manifestam perspectivas que se parecem opor à realidade dessa expulsão.

O episódio referente à atitude problemática de Souleymane denota ainda posturas antagônicas por parte dos professores, direção e supervisores. Talvez ainda houvesse alternativas para integrar Souleymane ao sistema, diferentemente do que se faz com relação ao aluno chinês Wei, com dificuldades em francês, mas dedicado aos estudos e que não causa contratempos disciplinares. A possibilidade de deportação da mãe de Wei, em situação irregular de imigração, causa comoção aos professores que se mobilizam para ajudá-la, evitando também que o garoto tivesse que abandonar a escola. Constatam-se, dessa forma, procedimentos diferenciados àqueles que não fogem ao controle e mais adequadamente se ajustam aos padrões da escola.

De fato, manter a disciplina em sala de aula é o que mais desgasta aos professores, que, muito pouco unidos, procuram descobrir sanções a alunos desviantes. Oscilando entre a amargura, desânimo e entusiasmo, os docentes discutem a situação que enfrentam cotidianamente: “Proponho um projeto sobre as incivildades. Eles não param de se insultar uns aos outros, seria necessário punir sistematicamente”. O professor Guilles também opina: “Lamento, mas estamos pagando as besteiras do ano passado. No ano passado, nas quintas, eles já aprontavam, teria sido suficiente dois ou três conselhos disciplinares para acalmá-los... eles nos desafiam o tempo todo”. Outros docentes, desolados e apreensivos, já não suportam aqueles “trastes”, decidindo deixá-los ficar “na m... de onde não saem”. Numa das cenas, um professor entra na sala dos professores nervoso e agitado, andando de um lado para outro. Promete a si mesmo e a todos que não ficaria mais ali. Levanta-se, transtornado, garantindo que desistiria de lecionar. Quietos, alguns já cansaram de reclamar da realidade de uma escola que se apresenta a professores e alunos como sinônimo da falta de sentido, lugar de aflição, carências e retrocesso, não de benefícios e crescimento: “Aqui a gente se acaba”.

Para além das dificuldades resultantes da heterogeneidade daquela sétima série, o professor deve estar apto a lidar com alunos cujas condutas são de adolescentes, não necessariamente comportamentos desviantes, por mais azucrinantes e importunas que sejam. Conforme diz Dubet, é preciso aceitar “que haja uma vida adolescente na escola”. Pelo que usualmente se presencia nas escolas, de fato, a turma retratada pelo



narrador em **Entre les murs** não é tão difícil assim. Porém, o manejo da situação de aula requer, muita habilidade, resistência física e emocional, consistência de atitudes, perseverança, para dar conta do embate, por vezes, corpo a corpo. Não se trata, de forma alguma, tampouco de estudantes ideais,

[...] “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 1997, p.228).

Por razões diversas, “Muitos alunos de meio popular não entram na lógica da instituição escolar – o que é fonte de revolta face aos comportamentos da instituição e, mais geralmente, de uma tensão que leva a incidentes violentos” (CHARLOT, 2002, p.441). Conviver com formas diversas de violência e administrá-las se impõe nos contextos escolares contemporâneos, muito embora professores e gestores não tenham encontrado caminhos para amenizar ou solucionar o problema, muitas vezes não compreendendo as motivações dos jovens para suas atitudes agressivas. Por mais extenuante que seja essa coexistência, àqueles que atuam nas escolas cabe diferenciar

[...] formas de expressão legítimas ou aceitáveis de agressividade e do conflito. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais polêmica ainda numa instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível. De sorte que fica logo bem claro que a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica (CHARLOT, 2002, p.436).

Em escolas como a *Françoise Dolto*,

[...] a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita somente à escola, ele tem sobretudo a ver com a situação do mercado de trabalho. A gente poderia imaginar desenvolver aprendizados que pareçam mais úteis (DUBET, 1997, p.227).

Pela narrativa, percebem-se poucas interações entre os professores. No início do ano letivo, uma reunião de apresentação dos novos docentes e reencontro dos que já

estão na escola, há pouco ou muito tempo. Alguns conversam e pedem dicas sobre os alunos difíceis. Na explosão emocional do colega que entra na sala muito perturbado, os demais ficam calados. Apenas um dos professores vai em direção ao professor para prestar um apoio mais efetivo. Enfim, enfatiza-se o individualismo que persiste entre os docentes mesmo em face de problemas que atingem a todos. Nicolas Revol, em **Sale Prof!**, acusa seus colegas por não se manifestarem ou agirem em prol de uma ação coletiva. Em **Entre les murs**, como em relação a outras questões, não há julgamentos. Apenas são mostrados os fatos ao leitor/espectador para que ele mesmo tire suas conclusões. Com respeito à persistência da cultura do individualismo dos docentes, dentre outros autores, Hargreaves, mesmo ressaltando a complexidades de se obter tal mudança (disponibilidade de tempo e de local, resistências pessoais etc.), aponta a necessidade, cada vez mais premente de ação conjunta entre professores, de um espírito de maior colegialidade, “[...] desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração” (1998, p.135). Nóvoa também aborda essa questão, entendendo que o associativismo docente como chave para o trabalho docente e para a recriação da escola como espaço de formação individual e de cidadania democrática:

A ideia de equipa pedagógica, tal como é formulada por Philippe Perrenoud (1996), aponta justamente para a necessidade de erigir sistemas de acção colectiva no seio do professorado. Na perspectiva deste autor, o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. É útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão colectiva no habitus profissional dos professores. [...] é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão (NÓVOA, 1999, p.19).

**Entre les murs** não se configura como panfletário, mas como marcado por histórias de situações vivenciadas em sala de aula, em que o professor, tentando realizar uma prática pedagógica contextualizada, assume uma dimensão falível e até desastrada em alguns casos. Afasta-se do viés maniqueísta de muitos filmes do gênero, os quais colocam o professor em uma atitude quixotesca contra alunos indisciplinados e insolentes. Para além de manifestações de atrevimento e desrespeito, as reações acaloradas dos alunos representam também as várias vozes marginalizadas dos

migrantes colonizados que lutam por direitos e reconhecimento numa hierarquia em que eles não têm vez. **Entre les murs** propicia igualmente reflexão sobre o sistema de ensino francês atual; a constante tensão professor-aluno; a inadaptação da escola à diversidade dos alunos; o tipo de apoio recebido pelos alunos com grande dificuldade de aprendizagem; as opções da escola, do corpo docente e da direção para lidar efetivamente com violência, insolência, desacato e incivilidade.

A obra mostra também que a rigidez disciplinar do passado em termos de autoridade do professor cede lugar a um contexto em que, muitas vezes, o jovem confunde liberdade com permissividade, agressividade e insolência, tentando se fazer ouvir, ou simplesmente reagindo ao adulto como representante do domínio social a ser contestado. Diante dessa circunstância, emerge a dificuldade de revestir a figura do professor das doses adequadas de autoridade e *aliança* que lhe permitam, por um lado, ensinar e impor limites, e, por outro, compreender e estimular jovens em formação. Como pondera Charlot:

[...] para descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares: de um lado, violências, transgressões e incivildades estão, por vezes, intimamente misturadas números comportamentos quotidianos; de outro, o acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque à dignidade que merece o nome de violência (CHARLOT, 2002, p.438).

De acordo com Dubet, “Diante desse tipo de guerra fria entre adolescentes e a escola”, a questão não é abolir regras, ou de conceber professores e alunos como amigos, mas de recriar um quadro normativo a partir da definição dos direitos e deveres de alunos e professores, por meio de regras de vida em grupo partilhadas, isto é, “[...] que o mundo do colégio seja uma mundo em que haja cidadania escolar. [...] verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos”, com obrigações para ambas as partes. Não se trata tampouco de um debate entre permissividade e autoridade, mas autoridade com liberdade, com negociação, com regras justas e claras envolvendo a todos: um sistema disciplinar rígido e um modo de expressão possível dos alunos (DUBET, 1997, p.227-8-9).

O trabalho na sala de aula com a turma da sétima série mostra que François Marin, mesmo que pelo processo de tentativa e erro, dá conta de uma variedade de habilidades ou de competências. Marin se arrisca diante dos alunos com extravagante franqueza, chagando, muitas vezes, a surpreendê-los ou intimidá-los. Utiliza metodologia didática e estratégias contextualizadoras e que demandam a participação do aluno. Essa é a maneira pela qual ele enfrenta o desafio de uma turma multiétnica, de diferentes culturas, nacionalidades, religiões, idiomas e formas de ver a vida. Não houve em sua formação inicial algo específico que lhe fornecesse pistas de como lidar com tal público e lhes ensinar conteúdos de tal forma que eles sejam também aprovados nos exames nacionais de verificação de aproveitamento. Como afirma Nóvoa: “O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (NÓVOA, 1999, p.18). Marin tampouco assume uma representação heroica, como ocorre muitas vezes em *teacher movies*. Ao contrário, vêm à tona muitas falhas, sobretudo no que se refere à interação com os alunos. Se houver *heroicismo* na sua postura, está em justamente na ousadia em dar a cara a bater e a mobilizar seus saberes profissionais a serviço da ação pedagógica. A par disso, como expõe Tardif:

A gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo. [...] Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (TARDIF, 2000, p.18-9).

A atividade profissional docente abrange também a aprendizagem integrada à situação de sala de aula, envolvendo saberes construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho e inter-relacionamento de pessoas que

[...] devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo. Essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos às situações de ensino sejam elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir (TARDIF, 2000, p.20).

Por ser a docência um exercício de interação humana, poucas são as possibilidades de os professores se ampararem apenas em conhecimentos teóricos. Ao contrário, no ambiente da sala de aula, os docentes contam com seus próprios recursos,

capacidades, experiência e saberes profissionais “[...] encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender”, isto é, “[...] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (TARDIF, 2000, p.20).

Uma das principais características da docência se refere a apresentar ainda a especificidade de os saberes docentes, mobilizados nos diversos contextos do desempenho cotidiano, carregarem o objeto de seu trabalho, isto é, seres humanos, que, numa sala de aula, estão em coletividade, mas se constituem e precisam ser atingidos pelo professor como indivíduos que aprendem. Sobretudo pelas características do público a que se destinam, tais saberes precisam se adequar às necessidades imediatas de uma turma heterogênea sob muitos aspectos. Supõe-se que o professor compreenda especificidades individuais e situacionais, bem como a evolução dos alunos, com

[...] sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2000, p.20).

Nesse aspecto, percebe-se que, embora tentando adequar sua prática pedagógica aos alunos não ideais com quem deve interatuar, por vezes, Marin revida com sarcasmo às suas intervenções, denotando inclusive impaciência, até porque os jovens agem de forma provocativa e impertinente. Esse embate interrompe constantemente o processo de abordagem dos temas, e se mostra tanto desgastante ao professor quanto incomoda aos alunos pela face até certo ponto hostil da representação irônica e também agressiva do docente.

Como exercício que “[...] produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial” do professor, a docência comporta também um componente ético e emocional. Por envolver emoções, suscita questionamentos sobre si mesmo, intenções, valores, maneiras de ensinar, entrar em relação com os outros, bem como sobre efeitos de suas ações e os valores que as sustentam. No processo de constituição de suas representações ao longo de uma carreira, os professores são “[...] abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a

profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes” (TARDIF, 2000, p.20).

A obra **Entre les murs** manifesta que, na docência, o profissional e o pessoal estão intrinsecamente vinculados, sendo fatores importantes de êxito em seu trabalho a personalidade do professor, habilidades pessoais e talentos naturais. François Marin se mostra persistente para contextualizar conteúdos, aproveitando-se da curiosidade e participação dos alunos. Ele procura uma constância nas dinâmicas em sala de aula, na tarefa de impor limites e normas de acordo com padrões convencionais, embora não revide a todas as manifestações de insolência dos alunos. Porém, muito sarcástico e um pouco petulante, não obtém a adesão dos jovens como gostaria ou seria desejável. Ao contrário, os alunos opõem forte resistência à sua autoridade, como professor e representante do mundo adulto e da instituição escolar que contestam. Por outro lado, Marin questiona os fundamentos de seu desempenho docente, a maneira de ensinar e de lidar com os jovens, os limites de atuação do professor quanto à aprendizagem e o fracasso escolar, bem como à aplicação de sanções. Afloram, então, questões éticas e emocionais intrinsecamente vinculadas à atuação docente e que constituem o professor como profissional e como pessoa.

Nesse processo, nem Marin nem os demais professores e agentes escolares contam com uma verdadeira colegialidade, pois, nas poucas interações, apenas se tangenciam os problemas que afetam a todos, especialmente, de que forma lidar com comportamentos desviantes na sala de aula. A par disso, como professor de Francês, Marin também representa o elemento civilizador por meio da língua e da cultura, a imposição do dominador sobre o dominado. Não se instaura entre Marin e a maioria da turma da sétima série um pacto de convivência, negociado e acordado entre as partes, possibilitador de uma atmosfera eficaz de aprendizagem. Pode-se dizer que não ocorre a transferência de afinidade pelo professor à disciplina ministrada, tanto pela personalidade do professor, quanto pelo que a língua francesa representa àqueles jovens. François Dubet discorre sobre as implicações do apego dos alunos aos professores, a que ele denomina de “efeito professor”:

[...] psicologicamente, os alunos de colégio não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina. É preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina. A segunda razão é que esta observação é confirmada pelos alunos cujas notas variam sensivelmente em função dos professores, e isto na mesma disciplina. [...] o efeito professor é considerável. [...] Quando os alunos dizem “depende do professor”, este tipo de medida confirma sua impressão. O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença. [...] O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmalião, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação. Não são apenas problemas psicológicos (DUBET, 1997, p.231).

**Entre les murs** denota a premência de posturas professorais condizentes com uma verdadeira aptidão para a profissão docente. Muito mais que uma formação inicial de qualidade, conhecimento dos conteúdos da disciplina, é imprescindível ter capacidade física e emocional para suportar algumas situações e emoções cotidianas de extrema pressão, habilidades que se constituem na sala de aula em relação aos alunos. Ser um professor eficaz significa, sobretudo, a cada contato, obter e manter uma inter-relação de sedução, no sentido de conquistar simpatia, interesse e desejo de aprender.

## CAPÍTULO V – TEACHER MAN A MEMOIR (EI, PROFESSOR)

### O AUTOR

Nascido no Brooklin, em Nova York, em 19 de agosto de 1930, Frank McCourt foi o primeiro dos sete filhos de um casal de imigrantes irlandeses, Angela e Malachy McCourt. A depressão acarretando falta de trabalho, aliada à morte de sua irmã Margaret ainda bebê, fez com que, aos quatro anos, Frank retornasse com a família à Irlanda, para Limerick, cidade natal da mãe. Frank e os irmãos tiveram uma infância beirando a completa miséria, em uma sociedade extremamente católica e conservadora. O pai alcoólatra vivia desempregado, e o pouco que ganhava era gasto nos *pubs* de Limerick.

Logo após o retorno à Irlanda, num intervalo de seis meses, morreram de pneumonia os gêmeos Oliver e Eugene. Aos dez anos, o próprio Frank quase morreu de febre tifoide. Embora tivesse sido um bom aluno, Frank nunca teve apoio para os estudos. Encarregava-se de procurar comida para alimentar a família, tendo sido forçado, aos treze anos, a procurar trabalho e abandonar a escola, pois o pai, a pretexto de mudar-se para a Inglaterra e obter emprego, na verdade, abandonara a esposa e três filhos mais novos: Malachy Jr., Michael e Alfie.

Dos quatorze aos dezesseis anos, McCourt ficou empregado no correio. Depois passou a entregar o jornal *Times* irlandês e a escrever cartas de cobrança para um agiota local, conseguindo economizar dinheiro para retornar aos Estados Unidos.

Tendo retornado a Nova York em 1949, aos dezenove anos, Frank McCourt teve vários empregos até ser convocado pelo exército americano no início da Guerra da Coreia. Em seu regresso, Frank obteve uma vaga para graduação na Universidade de Nova York, lançando mão do “GI Bill”, subsídio governamental a ex-soldados que lhes permitia retomar e prosseguir os estudos.



Depois de formado, Frank ingressou no sistema de ensino público nova-iorquino, como professor de língua materna, no qual permaneceu por trinta anos. Lecionando em várias escolas, incluindo a famosa e competitiva *Manhattan Stuyvesant High School*, Frank acaba se tornando um professor bem sucedido.

Aposentado, Frank se iniciou na escrita nos anos 80. Com seu irmão Malachy, escritor, ator, cantor, Frank assinou duas peças, também autobiográficas, focalizando a infância na Irlanda. Uma delas, **A couple of blaguards** (1988), comédia de dois personagens, com músicas irlandesas, foi encenada com sucesso em palcos americanos<sup>104</sup>.

McCourt inaugura definitivamente sua carreira literária, num registro assumidamente confessional, com **Angela's ashes**. A memoir of a childhood (“As cinzas de Ângela”), lançada em 1996 pela Scribner. Tendo vendido cerca de 5 milhões de cópias, publicada em 27 países e traduzida para 17 idiomas, esta obra rendeu ao autor prêmios como: *National Book Critics Circle Award*; *Los Angeles Times Book Award*; *ABBY Award*; e, em 1997, o *Pulitzer Prize* de Biografias. Em 1999, **Angela's Ashes** foi adaptada para o cinema, em filme homônimo, dirigido por Alan Parker, tendo no elenco Emily Watson, como a mãe Ângela, e Robert Carlyle, no papel do pai, Malachy, alcoólatra. Com **Angela's ashes**, McCourt se tornou um fenômeno literário dos anos 90.

Determinado a contar sua vida, a esta obra seguiram-se **'Tis**, de 1999, continuação da vida do autor após o retorno aos Estados Unidos; **Teacher man**. *A memoir*, de 2005 (**Ei, professor**, publicada no Brasil em 2006), sobre a carreira de trinta anos como professor de Inglês em escolas públicas nova-iorquinas; **Angela and the baby Jesus**, de 2007 (**Ângela e o menino Jesus**, publicada no Brasil em 2008), fábula natalina originada de uma história contada por sua mãe quando o autor estava com sete anos.

---

<sup>104</sup> Num cartaz divulgando a peça **A couple of blaguards**, “a rollicking Irish comedy” (uma divertida comédia irlandesa), consta a definição do Webster para a palavra “blaguards”: “scoundrels, villains” (canalhas, patifes), seguida da definição McCourt: “charming, lovable rogues” (charmosos e adoráveis patifes, vagabundos). <<http://video.google.com/videoplay?docid=8357948761235225199#>>. <<http://www.acoupleofblaguards.com/>>. Acesso: nov., 12, 2010.

Frank McCourt recebe também, em 2006, por exercício exemplar no campo das artes, o prêmio *Ellis Island Family Heritage*, bem como o prêmio *United Federation of Teachers John Dewey*, por excelência em educação. McCourt vivia com sua segunda esposa, Ellen, em Nova York, em Conecticut, tinha três netos de sua filha Maggie, fruto de seu primeiro casamento.

Acometido por um melanoma, câncer de pele mais severo, McCourt continuou suas atividades e dava conferências. Como é comum ocorrer, uma em cada vinte e cinco pessoas com melanoma acabam contraindo meningite, o escritor precisou ser internado numa clínica para doentes terminais de Nova York. Nos últimas semanas de vida, aos poucos foi perdendo a visão, a audição e a consciência. McCourt faleceu aos 78 anos, em 19 de julho de 2009.

## A OBRA **TEACHER MAN**

Iniciando-se tardiamente como escritor, Frank McCourt mostra-se competente na empreitada literária, o que se verifica em sua obra como um todo. Em **Teacher man**, destaca-se o foco em primeira pessoa, tendo o professor-autor-narrador como condutor do fio narrativo. Toda a narrativa é permeada pelo sarcasmo, pelo humor pretendido pelas contradições entre o que é escrito e o que é subentendido. O leitor fica nas mãos desse narrador e necessita ser muito hábil para compreender o que está nas entrelinhas. Esse narrador, no entanto, imiscui-se de forma deliberada, debochada e peculiar, trazendo à tona para o leitor muito mais do que poderia dar a conhecer. Mas é justamente por força do estilo irônico e do humor debochado, que a autonarrativa de Frank McCourt deve ser levada a sério.

Isto se constata igualmente pelo eficaz emprego do discurso direto livre, pelo qual o narrador dá voz a diferentes personagens. Pretensamente assumindo também as vozes de alunos, pais de alunos, superiores, autoridades, poucos amigos e familiares, o narrador traz à tona temas como: a delicada relação aluno-professor; perdas de poder aquisitivo e desvalorização social do docente, seu papel na escola e na sociedade; a rigidez de regras, currículos e programas escolares; a dificuldade constante de conseguir cativar os jovens; a permanente competição e falta de cooperação entre colegas de profissão; a carência de reconhecimento, de respeito, de ânimo, fragilidade de saúde física e psíquica, bem como práticas docentes bem sucedidas.

Destaca-se na narrativa, em tom assumidamente confessional, a autoironia e a ironia perspicaz, possibilitadora tanto de comicidade quanto de reflexão. Permeados e impregnados pela ironia, resgatam-se ficcionalmente vicissitudes, mazelas e dilemas morais, conflitos profissionais e íntimos de um professor que, ao longo de três décadas, construiu mecanismos para sobreviver muito bem à profissão. McCourt teve formação específica para lecionar, foi premiado como professor e encontrou, de fato, seu jeito próprio para lidar com a docência de maneira eficaz, sobretudo, sem crises pessoais e profissionais.

A história segue a linha cronológica do tempo com relação ao que o narrador revela de sua trajetória pessoal e docente. Entretanto, vários eventos dessa sequência desencadeiam o recurso literário chamado de *flashback*, em que o narrador volta ao passado, em geral, para esclarecer o presente. Toma-se conhecimento da vida pregressa do narrador, de fatos geradores de eventos e sentimentos do presente. São, dessa maneira, filtrados trinta anos da carreira e da vida de McCourt em alguns poucos episódios. O autor se mostra magistral no seu estilo e na estruturação da obra.

Ressaltam-se ainda as marcas de oralidade, diversos registros linguísticos, como o de adolescentes pertencentes a camadas sociais diversas, mantidos, satisfatoriamente, na tradução para o português, o que torna saborosa a leitura da obra. A pontuação se harmoniza ao emprego do discurso indireto livre, o qual é demarcado discursivamente também pela alternância dos tempos verbais (presente e perfeito e imperfeito do indicativo), para dar conta do aspecto temporal *presente* e *passado* nos diálogos, como os excertos a seguir podem indicar.

Depois da minha entrevista, ela já estava no corredor, dando um nó no cachecol embaixo do queixo e me disse, Foi moleza.

[...]

Estou cagando para o Norm. E para o Santayana também.

[...]

Tomei uma cerveja depois da outra, como salsichão de fígado de porco e cebola com bolachas, mijei abundantemente [...] me chamei de babaca [...] (p.59).

Aquele negócio já estava enchendo me deixando de saco cheio, e eu disse para eles, vocês estão enchendo o meu saco. Um silêncio chocado. O professor usando linguagem chula. Tudo bem. Vai, recita esse poema de uma vez (p.221)

Tive vontade de mandar ele enfiar o seu emprego no rabo, mas isso seria o fim da minha carreira de professor (p.130)<sup>105</sup>.

Na tradução dessa obra para o português do Brasil, percebe-se a preocupação em encontrar a forma mais adequada e manter o *ethos* discursivo pretendido pelo autor. Chama à atenção o emprego de gírias, expressões coloquiais, elementos de oralidade que se afinam totalmente ao contexto dos eventos narrados, personagens etc. Para os leitores brasileiros não surte tal efeito, por exemplo, a tradução de **Sale Prof!**, pelo registro linguístico do português europeu, que impede até mesmo a compreensão de

---

<sup>105</sup> MCCOURT, Frank. **Ei, professor** (1999). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006. As citações da obra são dessa edição e vêm seguidas do número da página.

certas expressões. Analogamente, a tradução brasileira de **Entre les murs** peca pela artificialidade de um texto não original, ausentes, por exemplo, expressões próprias de adolescentes.

Já fornecendo pistas para o fascínio que McCourt sentia por palavras, livros e literatura, em estreita relação com **Teacher man**. A memoir (**Ei, professor**), está o primeiro livro de McCourt, publicado em 1966, **Angela's ashes**. A memoir (**As Cinzas de Ângela**), pelo qual obteve o prêmio Pulitzer. Posteriormente transformado em roteiro cinematográfico, esse livro aborda a infância paupérrima na Irlanda dos anos 30. Em **'Tis**<sup>106</sup>, obra de 1999, narra-se a vida do autor após o retorno aos Estados Unidos.

Por sua vez, **Teacher Man (Ei, Professor)** trata da carreira docente de Frank McCourt no ensino médio (*High School*), como professor de língua inglesa em três escolas públicas nova-iorquinas e em uma escola particular, entre as décadas de 50 e 80. Essa obra também se enquadra na perspectiva da literatura como processo de expressão de múltiplos espaços (auto)biográficos do sujeito. Por um lado, podemos identificar de que modo os aspectos relacionados à experiência de si influenciam as práticas profissionais ao longo da vida e como o sujeito apreende as mudanças de percurso profissional. Por outro lado, é possível considerar os desafios relacionados às práticas da subjetividade e como esta se projeta e interfere na atividade docente:

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2007, p.17).

Identificam-se, pela singularidade dos episódios relatados por McCourt e transfigurados em ficção, os modos como as diversas formas de subjetividade se projetam nas práticas profissionais docentes que vão se desenhando ao longo da vida, os elementos que provocam mudanças nos percursos e práticas dos docentes e em suas histórias de vida, e aspectos socioafetivos que interferem na construção da identidade do professor.

---

<sup>106</sup> MCCOURT, Frank. **'Tis**. United Kingdom: HarperCollins UK, 2005.

A par do relato sobre percursos de formação e de transformação pessoais e profissionais, são trazidos à ficção fatos reais vivenciados pelo autor-narrador desde sua infância miserável, tanto nos Estados Unidos, onde nasceu, como na Irlanda, em Limerick, cidade natal de sua mãe Angela McCourt, a quem a miséria roubaria três filhos. Primeiro de sete filhos de imigrantes irlandeses, viveu uma infância paupérrima: pai alcoólatra, que abandonou a família, privação de alimentos e remédios, precárias condições de habitação em meio a muito frio, chuva e umidade. Perpassa por toda a narrativa, a herança da igreja, transferida à escola também católica, inculcando a noção de pecado, num meio social extremamente conservador.

McCourt não havia tido condições e apoio para se dedicar aos estudos, chegava a dormir na biblioteca durante as leituras, por não dispor de local apropriado para o sono noturno ideal a uma criança. Contudo, trazia consigo um legado literário obtido de forma tumultuada, na experiência das ruas, nas poucas histórias contadas pelo pai e por outros com quem convivia. Na escola, um professor descobre o talento de Frank para a narrativa. O narrador ressalta que as palavras sempre o fascinaram e alimentaram constantemente o desejo de um dia tornar-se escritor.

Durante a grande depressão, na tentativa de obter melhores condições de vida, McCourt regressou com a família à Irlanda onde viveu até a adolescência. Então, carregando roupas de segunda mão providenciadas pela mãe, e um livro-amuleto – as obras de Shakespeare –, decidiu retornar aos Estados Unidos em busca de trabalho.

Frank realizou, então, trabalhos braçais, como o de estivador, serviu ao exército americano na Alemanha, ganhou uma bolsa de estudos destinada a ex-militares. Com dificuldade, formou-se professor de Inglês pela Universidade de Nova York. Relutante, chegou ao magistério, no que ele chamou de “longo caminho até a pedagogia”. Dada a sua origem, também como afirma o narrador, ser professor representava uma oportunidade de ascender socialmente.

Sua carreira como professor se iniciou no ensino médio, na *Escola Técnica e Profissionalizante Mckee*, em Nova York, onde o professor novato, imaturo, inexperiente e não convencional, tentou ensinar literatura e gramática a futuros eletricitistas, encanadores, mecânicos, esteticistas e cabeleireiras.

Feito o mestrado, e após alguns anos de magistério, Frank passou por uma breve e mal sucedida experiência no ensino superior. Iniciou doutorado em Literatura, em Dublin, mas, não conseguiu concluí-lo. Retornou, no território americano, o magistério do ensino médio profissionalizante, como professor substituto, cobrindo faltas ou licenças de professores de várias matérias. Trabalhou por um semestre numa escola profissionalizante de moda, frequentada por alunos de várias origens e pertencentes a camadas sociais menos favorecidas, mas logo foi demitido, em especial pela inadaptação à truculência do diretor.

Sem grandes perspectivas, foi convidado a lecionar como substituto na conceituada *Escola Secundária Stuyvesant*, também em Nova York, instituição que abrigava a nata dos estudantes secundaristas, sérios, motivados, aplicados, admitidos por concurso de seleção e sabidamente predestinados às melhores universidades. Nesta escola, McCourt lecionou Inglês e uma disciplina eletiva, espécie de oficina literária.

Nessa altura da vida e da carreira, declarando-se ainda não totalmente confiante e isento de temores sobre sua atuação, já não era atormentado pela antiga sensação de desconforto na profissão. Podia dar vazão a seu estilo diferente de ensinar, a seu talento para contar histórias, incentivando a leitura e a escrita. Reconhecido e apreciado, foi aceito para uma vaga no quadro de professores.

Ao se aposentar, iniciou sua carreira literária, tornou-se celebridade aos sessenta e seis anos, em 1996, com a publicação de **Angela's ashes**, obra pela qual obteve um Pulitzer e que se transformou em roteiro cinematográfico em 1999, dirigido por Alan Parker. Nem mesmo este fato escapou ao sarcasmo do escritor, que zombava de si mesmo, declarando nada de glorioso em seu feito, já que, especialmente nos Estados Unidos, até catálogo telefônico seria passível de ter uma versão cinematográfica.

## O SER PROFESSOR EM **TEACHER MAN**

Em **Teacher man**, sempre pela perspectiva de um narrador debochado, irônico e autoirônico, são discutidos os desafios relacionados à identidade e às práticas da subjetividade do sujeito-professor, observadas as relações entre educação e ensino, bem como dimensões da figura do professor como pessoa e profissional. De fato, como em geral ocorre nas narrativas autorrefenciadas escritas por professores, McCourt aborda as questões cruciais inerentes à docência, porém elas são modalizadas pelo emprego da ironia e do discurso indireto livre. Pelo viés da ironia e do humor, o narrador brinca, falando muito sério sobre aspectos fundamentais do exercício docente. Dessa maneira, a constituição do ser professor nessa obra está intrinsecamente vinculada às artimanhas narrativas. Por essa razão, examino inicialmente a presença de várias instâncias enunciativas imbricadas no discurso e os sentidos por elas produzidos. Para tanto, trago as noções de dialogismo e polifonia, de Bakhtin, aliadas à concepção de heterogeneidade discursiva, sob a perspectiva de Dominique Maingueneau e Jacqueline Authier-Revuz. Acredito que tais concepções sobre discurso podem iluminar os aspectos relevantes na constituição da narrativa.

A noção de polifonia a ser examinada refere-se à qualidade de todo discurso estar tecido pelo discurso do outro, de toda fala estar atravessada pela fala do outro. Conforme Bakhtin (1992), a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, sendo o dialogismo o princípio constitutivo fundamental da linguagem. Termo carregado de uma pluralidade de sentidos, *dialogismo* designa as relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente e com os futuros enunciados que poderão ser efetivados pelos destinatários desses primeiros enunciados<sup>107</sup>. Vale dizer, pela presença de sujeitos diversos em um mesmo

---

<sup>107</sup> Também de acordo com Bakhtin (1992), *polifonia* se refere ao romance *polifônico*, caracterizado pelo não acabamento, inconclusibilidade, sujeito a mudanças e apresentando personagens num processo de evolução que não se fecha ou se conclui; em oposição a romance *monológico*, caracterizado pela intervenção soberana do escritor, acabamento, conclusividade, não liberdade ficcional das personagens. Apesar dessas vozes na superfície discursiva, **Teacher man** não se constitui como romance polifônico, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, pois é o próprio narrador que assume as pretensas vozes, delas se valendo em inúmeras artimanhas da narrativa. Cabe ao leitor desvendá-las.



enunciado, várias vozes se exprimem sem que uma seja dominante. Desse modo, o dialogismo pressupõe a interdiscursividade e a presença de várias instâncias enunciantes, pois todo enunciado é direcionado a alguém e dialoga com outros discursos. Como consequência do dialógico<sup>108</sup>, da pluralidade de fontes enunciativas inseridas no discurso, decorre a não unicidade do sujeito, mas a heterogeneidade discursiva<sup>109</sup> (MAINGUENEAU, 2002a).

Para Authier-Revuz (1998), sendo a própria linguagem heterogênea na sua constituição, e sendo a materialidade do discurso de natureza linguística, cabe considerar o discurso como heterogêneo também. De acordo com a autora, a heterogeneidade enunciativa é constitutiva do sujeito falante e de seu discurso, isto é, uma vez que a exterioridade habita em ambos (o sujeito e o discurso), neles aparece o outro. Para fundamentar seu pensamento, a autora, remetendo ao dialogismo bakhtiniano, recorre a trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos, bem como àqueles que abordam o sujeito e sua relação com a linguagem sob o ponto de vista da psicanálise, particularmente a leitura de Freud feita por Lacan. Na perspectiva da psicanálise de orientação lacaniana se produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido. Por meio da polifonia não intencional de todo discurso, podem-se tentar recuperar indícios do inconsciente, pois, sob as palavras, outras palavras são ditas. Esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas descentrado, dividido e clivado (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Nesta imbricação de vozes, Authier-Revuz distingue duas formas de heterogeneidade: a *constitutiva* e a *mostrada*. Na primeira, a alteridade não é revelada (não consta da organização linear do discurso), permanece no interdiscurso, é implícita e não explícita o outro, situando-se na superfície da memória e do interdiscurso. Na

---

<sup>108</sup> Refere-se ao conceito emprestado ao Círculo de Bakhtin, entre outras linhas teóricas, pela Análise do Discurso de linha francesa, surgida na França, na década de 1960, à qual se filiam Maingueneau e Authier-Revuz. Teoria de inspiração psicanalítica e marxista sobre linguagem e seu funcionamento e sobre como se estrutura discursivamente o social, a Análise do Discurso de linha francesa considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social e as condições em que o texto foi produzido.

<sup>109</sup> São monológicos apenas na forma exterior mesmo os discursos emanados de um único locutor; na sua estrutura interna e semântica, são essencialmente dialógicos, comportando vozes de outros tantos enunciadores.

segunda, a alteridade se manifesta no e pelo discurso, inscreve-se e mostra-se inscrita a voz do outro, podendo ser recuperada e explicitada por marcas da presença do outro na cadeia discursiva. A heterogeneidade mostrada, conforme a autora, pode ser ainda *marcada*, visível na materialidade linguística, na enunciação, como o discurso direto, palavras entre aspas. Será *não marcada*, sem visibilidade, no discurso, no caso do discurso indireto livre e da ironia, tal como predomina na superfície discursiva em **Teacher man**.

Analogamente, Dominique Maingueneau considera a heterogeneidade como a relação radical do interior do discurso com seu exterior. À *heterogeneidade marcada* de Jaqueline Authier-Revuz, corresponde o que o autor chama de *heterogeneidade mostrada*, a qual incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, como a citação e o discurso relatado (direto, indireto, indireto livre). Para o autor, a *heterogeneidade constitutiva* não é *marcada* em superfície, mas apreendida no e pelo interdiscurso (MAINGUENEAU, 2002a).

O discurso direto livre e a ironia, em **Teacher man**, trazem à tona vozes inextricavelmente cruzadas e atravessadas, possibilitando a emergência do *outro* construído no discurso. Suprimindo sinais gráficos especiais, como as aspas ou travessão, e sem indicação do autor do enunciado, com total liberdade sintática do escritor, o enunciador *que relata* dá voz ao enunciador *relatado*, como se percebe nos dois excertos a seguir:

Contei para eles, Depois da faculdade passei na prova para tirar o registro de professor mas achava que não tinha o dom necessário para a vida de professor (p.65).

Conversei com os professores, na lanchonete, a respeito do Kevin. Eles balançavam a cabeça. Diziam, Que pena. Alguns desses garotos acabam se perdendo, mas que diabo o professor pode fazer? Temos turmas enormes, não temos tempo e não somos psicólogos (p.107).

Antecipando-se à representação imaginária do enunciatário-leitor ao se identificar com o enunciador, o autor subentende e institui em seu texto um determinado destinatário, hábil para interpretar seu discurso. O leitor preenche as possibilidades criadas pelo autor, multiplica as opções de leitura, eventualmente oferece novos caminhos. Quando da leitura, cada um destes destinatários constrói um discurso específico, povoado por outras tantas vozes enunciativas, podendo até levar ao pé da

letra todas ou parte das formações discursivas emitidas pelo narrador. A todo o momento, em **Teacher man**, este coenunciador é interpelado e instado a interagir com o narrador, por perguntas diretas, e, sobretudo, por questionamentos elaborados a partir da própria reflexão do enunciatário do discurso em interação com a pluralidade enunciativa do texto.

Engenhosamente, o autor-narrador traz, na enunciação irônica, o discurso do *outro* para o *seu* próprio (discurso), dando mostras de fazer prevalecer o *outro* no discurso. Esse narrador encontra brechas na língua, vale-se da ambiguidade e da duplicidade de ideias, apresenta alternativas ao leitor para ler nos entremeios, brinca com as palavras, joga com os sentidos, como em:

Talvez você seja um desses caras atrevidos que são capazes de chegar na Helena de Tróia e perguntar o que ela vai fazer depois do cerco à cidade, dizer que você conhece um lugarzinho aconchegante nas ruínas de Ílium (p.251).

Subvertendo a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo enunciador, a ironia pressupõe a existência, na superfície linguística, de um enunciado que deve ser lido no seu avesso, permitindo ao autor da enunciação desqualificar, ridicularizar e dirigir-se simultaneamente, com os mesmos enunciados, a destinatários diferentes. Desta maneira, a ironia mobiliza um conceito de implícito, de pressuposto, de um conhecimento de mundo partilhado do coenunciador, de forma a não comprometer a compreensão daquilo a ser veiculado pelo discurso. Tal ocorre, por exemplo, em:

Eu queria ser o Grande Professor Libertador, arrancá-los da sua servidão após anos de labuta fatigante em escritórios e em fábricas, ajudá-los a livrar-se de seus grilhões, conduzi-los ao topo da montanha para respirar o ar da liberdade. Quando suas mentes fossem livres da hipocrisia iriam me ver como um salvador (p.127).

Todo o trecho é marcado por enunciados irônicos, ambíguos e debochados. Recupera-se ficcionalmente, por exemplo, a “inspiradora e inesquecível” antiga professora de inglês, “a velha e querida Srta. Smith”:

Ah, sim, tive uma professora de inglês, a senhorita Smith, que me inspirou de verdade. Nunca vou me esquecer da velha e querida senhorita Smith. Ela dizia que se em seus quarenta anos de magistério tivesse influenciado uma só criança já teria valido a pena o trabalho. Ela morreria feliz. Em seguida a inspiradora professora de inglês desaparece em sombras cinzentas para sobreviver a duras penas com sua aposentadoria minguada, sonhando com

aquela única criança que talvez ela tenha influenciado. Sonhe professora. A senhora não vai ser louvada (p.13).

Analogamente, ao mencionar ter se tornado socialmente visível a partir de sua experiência como escritor bem sucedido, McCourt se autodenomina “[...] uma autoridade em todo tipo de infelicidade, um farol de esperança para cidadãos idosos de toda a parte que estão sempre a fim de contar histórias” (p.12). Igualmente, as vicissitudes relatadas passam pelo crivo da ironia e são exacerbadas por suposta insegurança e baixíssima autoestima, que teriam sido também determinantes no que o narrador declara, de modo provocador, um desempenho pífio, tal qual se depreende em:

Essa infância infeliz privou-me da autoestima, provocou espasmos de autopiedade, paralisou minhas emoções, deixou-me irritadiço, invejoso e sem respeito pela autoridade, atrasou meu desenvolvimento, complicou minha interação com o sexo oposto [...] (p.9).

Na verdade, um professor que passa trinta anos na docência como Frank McCourt não teve uma atuação insignificante. Ao contrário, com formação específica para a profissão docente, ele se constituiu como um professor profissional, um praticante regular do ofício. Diversamente do que ocorre nas outras obras fontes dessa pesquisa, McCourt é o único que relata uma trajetória completa no ofício. Além disso, **Teacher man** não é uma narrativa de desesperança, angústia, perda e dor. O autor-narrador não entra em crise com a profissão; ao contrário, constrói pela experiência práticas pedagógicas eficazes que fazem sentido aos alunos com quem interage ao longo da carreira, a maioria deles oriundos, como McCourt, das camadas populares. Entretanto, como uma eficaz artimanha narrativa, perpassa todo o entrecho um tom forçadamente confessional, um sentimento de autocomiseração e a timidez crônica de um indivíduo que se diz “[...] quase inapto para a sociedade humana” (p.9), que se reconhece arrasado, jogado no lixo (p.173). Tal foco narrativo pretende também revelar McCourt, pelos apregoados características físicas, psicológicas, modo de se vestir e postura, como alguém que não corresponde à representação social conveniente a um professor. Não raro, esse narrador revela a perda da dimensão de seu papel social e do que dele se supõe, como o uso de linguagem chula e proibida (p.221), ou o relato de episódios considerados grotescos e imorais para um docente: “Do umbigo para baixo o professor está morto” (p.196). O desprestígio acerca do profissional docente ecoa por

toda a obra como repercussão da voz social, embutindo, o ponto de vista zombeteiro do narrador:

Nos Estados Unidos, médicos, advogados, generais, atores, gente da tevê e políticos são admirados e recompensados. Professores, não. Lecionar é o fundo do poço das profissões. Mandam que os professores usem a porta dos fundos e deem a volta por trás (p.12).

No entanto, por meio de enunciações paradoxais, nas quais aquilo que o enunciado indicia é contrário ao que indica a enunciação, McCourt insiste que apreciaria ser um profissional competente, como se não o fosse, fazendo transparecer, com afetada melancolia, um tom profundamente irônico, em crítica ao processo educacional e a seus métodos também:

Eu queria ser um bom professor. Queria a aprovação que viria quando eu mandasse meus alunos para casa repletos de ortografia e vocabulário e de tudo aquilo que eu pudesse encaminhá-los para uma vida melhor mas, *mea culpa*, eu não sabia como fazer isso (p.81-2).

A enunciação irônica desqualifica a si mesma, subverte-se no mesmo instante em que é proferida. É polifônica, pois se constitui numa espécie de encenação em que o enunciador expressa com suas palavras a voz de um personagem jocoso como se ele falasse seriamente e do qual ele se distancia no instante mesmo em que lhe dá a palavra (MAINGUENEAU, 2002a). Assim, as vozes pretensamente inseridas neste discurso sustentam a representação do que seria um *bom* professor. Espera-se que ele seja capaz, por exemplo, de garantir a ordem, coibindo tudo aquilo que os jovens fazem justamente para se autoafirmarem. Supõe-se que, sem ferir suscetibilidades, seja eficaz em mantê-los quietos e ocupados: “Mantenha as crianças ocupadas senão podem começar a pensar” (p.247). Nessas vozes, está implícito o sarcasmo do narrador quanto a pressupostos ancorados no senso comum sobre a atividade docente.

Sem marcas enunciativas na superfície discursiva, portanto, como heterogeneidade *não marcada* ou *constitutiva*, presumidamente emergem, em **Teacher man**, por meio do foco narrativo e do discurso indireto livre, vozes conservadoras, representadas pelo senso comum, pelos discursos oficiais, pela burocracia do ensino. Sustentam-se e se reproduzem, deste modo, estereótipos, verdades consagradas, preconceitos, sempre alinhados aos discursos circulantes sobre tudo o que envolve o pedagógico, desde a percepção de serem os docentes coitados mal remunerados, ou

negligentes, irresponsáveis, incompetentes. Entre esses discursos socialmente circulantes, inscreve-se a pergunta invariavelmente dirigida a professores: “Ei, senhor McCourt, o senhor já trabalhou de verdade, não digo dar aula, mas, sabe, um trabalho de verdade?” (p.65).

Manifestam-se igualmente vozes demandando rupturas, tais como McCourt procurando construir formas de se relacionar com os alunos sem se exceder no autoritarismo característico de alguns docentes, não um “John Wayne da pedagogia” (p.155). Ele revela sua grande resistência a acatar a autoridade, além de conceber como factível uma escola onde os professores sejam guias e mentores, e não capatazes. Tal percepção se justifica pela emergência, na superfície discursiva, da voz dos discentes: “Um garoto levanta a mão. Diz, por que os professores não conseguem tratar a gente como seres humanos?” (p.78). Com referência à forma de se lidar com os jovens, em consonância com a postura de McCourt, afirma Dubet:

Os alunos pedem para que haja um pouco de reciprocidade, eles querem aceitar um certo número de coisas já que eles não têm escolha mas é preciso que a regra seja justa e envolva a todos, pois não faria sentido se os adultos fizerem o que eles proíbem que as crianças façam. [...] Até um certo ponto, é preciso que o colégio aceite que haja uma vida adolescente na escola e que não a considere como desvio. É preciso dar um quadro a esta vida adolescente, é preciso que os alunos façam outras coisas que não seja assistir às aulas no colégio, mas eles devem fazê-lo num quadro normativo, com regras que os eduquem (DUBET, 1997, p.224 e 228).

O autor de uma enunciação irônica produz um enunciado que se caracteriza, a um só tempo, por dois valores contraditórios, sem, no entanto, ser submetido às sanções vinculadas à responsabilidade pela autoria do discurso (MAINGUENEAU, 2002b). Nesse sentido, perpassam, por toda a narrativa, pretensos sentimentos de culpa, insegurança, autopunição, uma dissonância entre a tentativa de exercer controle sobre os alunos e sua própria rebeldia em seguir normas e convenções. McCourt alega vivenciar a desconfortável sensação de não pertencimento social, como pobre, fracassado, católico, *irlandês* nascido nos Estados Unidos, inapto ao entrosamento social e desprovido de ambições profissionais. Postos em cena pelo narrador, para exercer sua crítica às questões que envolvem a docência, constituem-se, como reprodução de chavões, os discursos sobre a docência com relação à baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas, desprestígio social, entre outros.

A ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo enunciador, que subverte sua própria enunciação (MAINGUENEAU, 2002a), tal como se verifica na menção do narrador sobre a sensação embaraçosa e desestabilizadora de não agradar, de não perceber interesse nos alunos. Esse narrador também se refere a um fator desestabilizante para quaisquer professores, talvez ainda mais complexo que o próprio gerir da sala de aula, ou seja, lidar com a quase permanente ameaça de demissão, e as constantes recriminações advindas de “funcionários do governo ou seus superiores zelosos” (p.230), pessoas sempre “atentas ao cumprimento do currículo” (p.215). Neste sentido, McCourt adverte: “Não espere receber ajuda das pessoas que fugiram da sala de aula, os superiores. Estão tão ocupados indo almoçar e elaborando pensamentos elevados” (p.262).

Pela narrativa, na superfície discursiva, detecta-se que o significativo não está nos diálogos estabelecidos com a alteridade, mas o que a eles está subjacente, ou seja, a própria voz do narrador. Parece-nos que a problemática da alteridade se dilui nas formas não marcadas da heterogeneidade aqui examinadas, a saber, discurso direto livre e ironia, aparentemente evidenciando a perspectiva do *outro* inserido no discurso. É próprio da natureza da ironia ser muitas vezes insolúvel, obstando, de certa maneira, a que o coenunciador determine se o enunciador está ou não sendo irônico (MAINGUENEAU, 2002a), como de depreende na citação a seguir:

O grande drama americano é o choque da adolescência com a meia-idade. Meus hormônios suplicam por uma tranquila clareira na floresta, os hormônios deles exigem a estridência, o estrondo. Hoje eles não querem ser incomodados por pais e professores. Eu também não quero ser incomodado por eles. Não quero vê-los nem ouvi-los. Desperdicei meus melhores anos na companhia de adolescentes barulhentos [...] Eu queria que essa garotada desaparecesse. [...] Reconheço que nem sempre gostei de dar aula. Eu não estava no meu ambiente. [...] Vou me atirar nos livros que fiquei sem ler nos últimos 30 anos (p.261-2-3).

Encobridor e/ou revelador dos pontos de vista do autor-narrador, e de sua voz enunciativa propriamente dita, num processo de mesclagem de vozes, os enunciados incorporam diferentes responsáveis pela enunciação, trazendo à tona, o que permite considerar como uma crítica social, temas como: a delicada relação aluno-professor; a desvalorização social do docente, seu papel social e profissional; rigidez de regras, currículos e programas escolares; dificuldade constante de conseguir cativar os jovens; permanente competição e falta de cooperação entre colegas de profissão. Neste sentido,

a identidade discursiva do professor também é estabelecida por sua relação de confronto ou adesão a vários outros discursos. Instauram-se vozes orquestradas pelo narrador em função de sua visão de mundo, as quais se apresentam como plurivalência de sentidos e trocas entre discursos. Nestas discordâncias entre vozes, desestabiliza-se a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo enunciatador. De fato, de forma paradoxal, anula o que enuncia no próprio ato de enunciar (MAINGUENEAU, 2002b). Tal aspecto pode ser verificado, por exemplo, na citação a seguir, em que o narrador desqualifica a profissão docente, em oposição à representação professoral assumida pelo professor Frank McCourt nos seus trinta anos de carreira, ou seja, a de alguém que se realizou profissionalmente a despeito de algumas dificuldades. Diz o narrador:

[...] ser professor é o fundo do poço das profissões. [...] Quem ia querer um emprego escroto que nem esse? Longas horas, salário baixo e onde estava a gratidão por lidar com os pirralhos dos Estados Unidos? Era por isso que o país inteiro clamava por professores (p.64).

Em **Teacher man**, o narrador discorre sobre os vários motivos que, a despeito dos parcos atrativos financeiros, podem levar alguém a se interessar pela carreira docente, a não ser a inclinação profissional e o talento nato. Pelo emprego reiterado da ironia, ele dissimula, adotando como enunciatador uma posição inversa à alocação a ser assumida. Questiona se não estaria melhor como estivador no porto. Também deixa sobressair uma condição profissional socialmente obscura (p.10), na qual apenas fracassos e deméritos são alvo frequente de críticas das autoridades governamentais e da sociedade em geral. Nessa perspectiva, com Tardif e Lessard, discute-se essa tríade vocação-ofício-profissão:

O ensino é uma das mais antigas profissões [...] realidade familiar a todos, foi durante muito tempo apresentado como vocação, apostolado, sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens. [...] Pode-se pensar que essas três concepções (vocação, ofício e profissão) exprimem a linha de evolução do ensino. [...] Todavia, se permanecermos durante algum tempo no domínio das representações, poderá ser útil encarar o ensino atual como uma composição dessas três concepções, que então não se apresentam mais como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que se exerce esse trabalho. A evolução [...] aparece antes como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente (TARDIF, LESSARD, 2008, p.255-6).



McCourt assume ainda a dimensão da invisibilidade social, condição inevitável da docência. Lamenta-se McCourt: “[...] ninguém, a não ser meus alunos, prestava a menor atenção em mim. No mundo fora da escola eu era invisível” (p.10). Esta invisibilidade se dissipa ao ser aquela “novidade geriátrica com sotaque irlandês” descoberta como escritor. Publicado seu primeiro livro, tornado *best seller*, McCourt se transforma em celebridade, aparece na TV, pedem-lhe opiniões sobre os mais diversos e inúteis assuntos. Ele é entrevistado e fotografado, encontra outros notáveis. Enfim, de fato, McCourt passa a ser alguém reconhecível, diversamente do que ocorria quando se dedicava à docência (p.12). McCourt reflete sobre a invisibilidade social do professor comparado a uma celebridade, questionando o papel social representado por tais figuras.

Nesse sentido, em **Teacher man**, sobressai uma questão fundamental inerente ao ofício docente. O professor é alguém com uma formação acadêmica não apenas voltada às questões pedagógicas, mas também alguém que detém saberes compondo o capital simbólico de um intelectual. Na condição de intelectual, existe a aspiração ao reconhecimento por seus saberes e à visibilidade social.

Como professor, realiza uma atividade laboral presentificada no momento da interação com os alunos, e que não apresenta visibilidade no sentido de uma perpetuação no tempo e no espaço. Trata-se de prática transitória, construída e prescindida a cada interação em sala de aula. O professor se constitui como um intelectual invisível nesse sentido. No entanto, há nisso uma das contradições da profissão docente, em certa medida performática, ainda que lidando com um público reduzido, a ser cativado a cada atuação frente à sala de aula. Há um embate interior de um profissional que pretende ser visível sem necessitar disso, pois o caráter de seu trabalho é diverso daquele de outros intelectuais. As compensações do professor quanto à sua atividade laborativa são, portanto, simbólicas, “recompensas psíquicas do ensino” (HARGREAVES, 1998, p.194).

Emerge também a desvalorização profissional, aspecto sabidamente negativo e depreciador da docência. A ironia na menção ao “desconto especial de professor pobre”, concedido pelo terapeuta de McCourt, deixa também entrever o aspecto vexatório de uma remuneração insatisfatória, desestimulante e desencadeadora de uma condição profissional socialmente desprestigiada. Há também o caso da aluna Nancy Chu, que

confessa sua pretensão de se tornar professora, muito embora seus familiares lhe advirtam que, para ser remunerada de forma tão aviltante, não teria sentido ter vindo da China aos Estados Unidos (p.139). As palavras do narrador-autor, com referência à primeira ocupação de McCourt como professor, vem carregadas de sarcasmo quanto à condição docente:

Saí dançando pela rua, andando nas nuvens. Pássaros cantavam na plataforma elevada do metrô. As pessoas me olhavam com sorrisos e respeito. Podiam ver que eu era um homem com um emprego de professor. Eu não era tão idiota assim, afinal de contas. [...] Todo mundo dizia que assim que eu tivesse na mão o registro de professor não teria dificuldade nenhuma para conseguir trabalho. Quem ia querer um emprego escroto que nem esse? Longas horas, salário baixo e onde estava a gratidão por cuidar dos pirralhos dos Estados Unidos? Era por isso que o país inteiro clamava por professores (p.64).

O professor McCourt se posiciona de maneira reiteradamente desafortada e cômica quanto a aquietar os adolescentes cujos interesses estão muito distantes do que se passa normalmente numa sala de aula, na tentativa de se obter uma atmosfera adequada de aprendizagem. Com relação a essa especificidade do contato com jovens estudantes, revela Dubet:

[...] é preciso ocupar constantemente os alunos. Não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outra coisa e não fazer barulho. Se você não os ocupa com alguma coisa, eles falam. É extremamente cansativo dar a aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar [...] Por exemplo, quando a gente fala “peguem os seus cadernos”, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para “botar ordem”, para dar orientações (DUBET, 1997, p.223).

Frank McCourt se dá conta de que, muito distantes do padrão idealizado, os alunos não têm interesse por aprender inglês, literatura, sintaxe, morfologia, estudo lexical, ortografia e produção textual. Entretanto, já na primeira experiência de ensino, lidando com alunos pertencentes a camadas populares, e que se tornariam trabalhadores braçais, como encanadores, padeiros, cabeleireiras, fica-lhe evidente que os conteúdos programáticos não fazem sentido aos alunos, portanto, não são interessantes e não os motivam a aprender. Nesse contexto, o professor se constitui em relação a jovens para os quais a escolaridade é uma aventura singular, pela especificidade de sua relação com a escola e com o saber (CHARLOT, 1996 e 2002; LAHIRE, 1997, 2003 e 2008; Dubet, 1997 e 2003). De fato, a apatia do aluno, o desinteresse, a barreira posta como quase

intransponível representam um desassossego para professores. McCourt verdadeiramente quer estabelecer uma interação significativa com seus alunos, levando-os, desse modo, também a aprender. Diz o narrador:

Não vejo uma turma como uma unidade sentada à minha frente e me dando atenção. Há rostos que mostram graus variados de interesse e de indiferença. O que me desafia é a indiferença. Por que esse sacana está ali conversando com ela quando devia estar prestando atenção ao que estou falando? Desculpe, James, tem uma pessoa aqui na frente dando aula. Ah, tá legal, tá legal (p.155).

O narrador, em **Teacher man**, também traz à tona sentimentos contraditórios, normalmente sustentados por um professor em relação a seus alunos, como estar sempre disposto e em condições de interatuar de forma significativa e produtora. Há num professor uma constante demanda interior muito forte quanto ao desempenho o mais perfeito possível (HARGREAVES, 1998). Há momentos, contudo, em que McCourt não deseja o contato com os alunos, os quais emergem na superfície discursiva de formas distintas. Num primeiro momento, McCourt desqualifica a atividade docente; num segundo, por meio da ironia, subverte a enunciação pelo exagero, como no que segue:

Eu também não quero ser incomodado por eles. Não quero vê-los nem ouvi-los. Desperdicei meus melhores anos na companhia de adolescentes barulhentos. No tempo que passei em salas de aula eu poderia ter lido milhares de livros. Poderia ter percorrido de ponta a ponta a biblioteca da rua Quarenta e Dois. Eu queria que essa garotada desaparecesse. Não estou de bom humor (p.261).

Outras vezes já fico louco para entrar em sala. Espero, impaciente, no corredor. Tateio o terreno. Vamos lá, senhor Riterman. Depressa. Termina a droga da sua aula de matemática. Há umas coisas que eu quero dizer para essa turma (p.261-2).

Ser professor implica ainda enfrentar a predisposição não colaborativa dos alunos, os quais, como adolescentes, querem conversar, atirar sanduíches uns nos outros, namorar, devanear, não apresentar os trabalhos, mas tirar boas notas. Afinal, por que aprender literatura e gramática? Essa tribulação faz parte do ofício docente, demandando pelo professor compreensão e ação adequadas, como salienta Dubet:

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 1997, p.223).

Vem à tona, no relato, igualmente a importância do aprendizado do professor não apenas pela formação inicial ou cursos especializados, mas pela experiência, pela prática de sala de aula ao longo da carreira. Na narrativa, constata-se algo peculiar à realidade escolar estadunidense, no que se refere a demandas sobre os professores quanto a uma padronização de práticas pedagógicas, atividades cronometradas, sequências de procedimentos rotineiros, controle de alunos nos corredores, inclusive nos intervalos do almoço e do horário do lanche matutino, nos quais os professores se revezam em plantões para um tipo de “ronda” – *patrol* (termo traduzido por “patrulha” na versão em português), cujo objetivo é tomar conta dos alunos. Sempre por meio de um discurso irônico, o narrador se declara incompetente para ensinar e atuar dessa forma mecanizada. Em contraponto à representação assumida por McCourt na interação com seus alunos, são narrados episódios da vida escolar do menino Frank na Irlanda, com castigos físicos como parte da metodologia de ensino:

O senhor De Valera era um fanático gaélico semiespanhol (cebola espanhola num ensopado irlandês) que orientava os professores em toda a Irlanda a inculcar em nós, à força, a língua nativa e a retirar de nós, à força, toda a curiosidade natural. Ele nos causou horas de tormento. Não dava a menor bola para os vergões pretos que as varas azuis dos professores deixavam em várias partes dos nossos corpos jovens (Prólogo, p.9).

Jovens para os quais a escola não representa uma dimensão naturalizada em suas vidas (na verdade, não somente eles) necessitam de limites, de regras e sanções (compreendidas e que façam sentido), mas, sobretudo, demandam atividades didáticas que lhe sejam significativas não apenas para uma fase posterior na vida adulta. Dos quatro professores examinados nessa pesquisa, McCourt é o único a manifestar ter obtido êxito nesse aspecto, pois, no decorrer da carreira, foi experimentando práticas de escrita que se revelaram eficazes por terem viabilizado o interesse dos alunos, envolvimento genuíno na atividade, prazer pela realização e efetivo aprendizado. A par disso, confirma-s, em pesquisas sobre escola e educação, que o rendimento escolar dos alunos, aferido por notas e também por atitudes escolarmente adequadas, está estreitamente vinculado à inter-relação professor-alunos, tal como ressalta Dubet,

[...] psicologicamente, os alunos de colégio não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina. É preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina. A segunda razão é que esta observação é confirmada pelos alunos cujas notas variam

sensivelmente em função dos professores, e isto na mesma disciplina (DUBET, 1997, p.231).

Bernard Charlot também trata da vinculação entre *gostar do professor – gostar da matéria – ter bom desempenho/aproveitamento na matéria*. O autor aponta também que os alunos das camadas populares, sobretudo, esperam perceber o interesse do professor por seus alunos, algo que os jovens identificam com ter paciência para explicar e reexplicar, ser tranquilo, propor também atividades fora do ambiente escolar, conversar com eles. Especialmente os estudantes oriundos de camadas populares atribuem ao professor a maior parte da responsabilidade pelo processo de aprendizagem, reservando-se o papel de ficar atentos, não perturbar excessivamente, entender a matéria (depois de tantas pacientes explicações do professor quantas forem necessárias), e obter aprovação. Tal percepção se deve ao estabelecimento de relações com a escola numa perspectiva de não ser reprovado, sobreviver à instituição, para conseguir uma boa profissão, ou, pelo menos, uma colocação de trabalho. Noutras palavras, a relação com a escola não pressupõe uma relação direta com o saber (CHARLOT, 1996, p.54-5). Dessas considerações emerge a premência de adoção de práticas docentes apropriadas, programas e currículos voltados para alunos não ideais (que porventura não tenham assimilado os tópicos da série anterior), oriundos de um meio social não exatamente facilitador de determinados conteúdos que não fazem sentido à vivência desses sujeitos (CHARLOT, 1996 e 2002; LAHIRE, 2003; DUBET, 1997 e 2003).

Na prática pedagógica, Frank McCourt acaba por desenvolver, ao longo da vivência em sala de aula, procedimentos em que a experiência de vida do professor é passada aos alunos. Por meio dos relatos sobre sua infância na Irlanda, num primeiro momento, aparentemente desvinculados, de qualquer objetivo didático, McCourt introduz práticas significativas de escrita textual. Assim, pela experiência ao longo da carreira, McCourt se constitui como professor que logrou desenvolver processos de transformação estruturantes da prática pedagógica adequada ao público específico com que se relacionava em cada escola onde trabalhou. Aqui tomo como referência a ideia de *processo* como Charlot (1996) a concebe:

Um processo é “o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte numa determinada causa linear, cujo efeito poderia ser previsto *a priori*. Um processo *produz*, no *tempo*, um estado que pode

ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível, mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto (CHARLOT, 1996, p.51).

McCourt se apercebe de que, ao contrário das suas histórias de vida, as aulas convencionais não envolvem os alunos satisfatoriamente. Num primeiro momento, como ouvintes, os alunos aderem às histórias de vida do professor. Numa etapa seguinte, são levados a resgatar suas próprias vivências nos seus escritos, passando a se constituir como sujeitos de suas vidas. Empírica e intuitivamente, pelo seu *faro*, McCourt descobre os verdadeiros interesses dos alunos, para neles se apoiar, obtendo, deste modo, resultados mais promissores. Reitera-se a existência de certo instinto a orientar o professor, cultivado ao longo da carreira, a que Tardif (1999) chama de “saberes da experiência”. McCourt aprende também a *farejar* os diversos tipos de alunos que desfilam pelas salas de aula, seus trejeitos, manias, truques, trapaças, bem como as atitudes extravagantes de alunos difíceis e desviantes. Desabafa o narrador:

Depois de alguns anos, você cria umas antenas. Consegue perceber quando alcançou os alunos ou os afastou. É uma química. É uma psicologia. É um instinto animal. Você está com os alunos e, enquanto quiser ser professor, não tem escapatória (p.262).

McCourt exerce, assim, um processo didático possibilitador da emergência e do desenvolvimento do empenho espontâneo e legítimo dos alunos. Tanto alunos quanto professor podem também encontrar prazer em métodos não necessariamente previstos por métodos pedagógicos convencionais, mas por experiências bem sucedidas e possibilitadoras de real aprendizado. Deixar de lado as práticas convencionais, ousar em atividades significativas para os adolescentes, tornando-se, dessa forma, interessantes e motivadoras, é um dos caminhos pedagógicos adotados por McCourt. Os alunos se comprazem no processo de autossuperação da dificuldade em produzir textos e, também impulsionados pelo professor, percebem-se capazes de compreender obras literárias: “[...] era uma coisa do outro mundo imaginar aquele professor de nome irlandês incentivando os alunos a apreciar as coisas mais refinadas da vida” (p.235). Mas o narrador usa do deboche e da ironia para se referir a isso, dizendo-se *culpado* por fugir aos conteúdos programáticos e que continuava tentando “injetar um pouco de aula” à sua experimentação pedagógica (p.218). Declara também não conseguir se livrar de enorme insegurança por romper barreiras tradicionais e aventurar-se em atividades

mais assemelhadas à diversão que ao trabalho árduo e sério. Sempre escarnecendo, compara sua prática experimental à adoção de práticas convencionais, seguindo-se estritamente o currículo:

Pensar naqueles professores e nos assuntos sérios de suas aulas me deixa inseguro outra vez. Eles estão seguindo o currículo, preparam os garotos para o Ensino Superior e para o vasto mundo que virá depois. Não estamos aqui para nos divertir, professor (p.219).

O narrador fornece diversas pistas sobre o cotidiano escolar, sobre o qual faz troça, ao qual um professor deve se adaptar. Por exemplo, os diretores tendem a vigiar ou interromper as atividades em sala, demonstrando preocupar-se mais em verificar as mais improváveis ocorrências em turmas de adolescentes cujos hormônios estão fervilhando. Esperam encontrar alunos escrevendo, atentos, sentados corretamente, tomando notas e levantando a mão antes de fazer uma pergunta. Pela narrativa, o leitor também toma conhecimento de que, de forma curiosa e paradoxal, pouco antes de demiti-lo, o diretor da *Escola Profissionalizante da Indústria de Moda* diz que McCourt havia se saído muito bem numa aula de sintaxe sobre termos da oração. A pilhéria no relato também está em o professor ter sido elogiado pela inventividade, numa menção a acrobacias pedagógicas de efeito moral, não exatamente pela eficácia do método:

No entanto, ele me elogiou na reunião de departamento pela minha aula sobre termos da oração em que utilizei uma caneta esferográfica como um recurso de visualização. [...] O diretor, que tomava notas no fundo da sala mostrou-se perplexo. Em nossa conversa após a observação de aula ele disse que podia perceber a ligação que eu tentava estabelecer entre a estrutura da caneta e a estrutura da oração. Não tinha certeza de que eu tivesse conseguido transmitir isso para os alunos mas mesmo assim era algo imaginativo e inovador. Ele não tinha dúvida de que, hã, hã, se um dos seus professores veteranos tentasse poderia aperfeiçoar a ideia, mas mesmo assim era uma ideia muito bem sacada (p.177-8).

Em contraposição a práticas docentes predominantemente fundamentadas em padrões preestabelecidos, McCourt acaba instaurando outras modalidades de relações pedagógicas e de relações com o saber. Questiona-se, nesse sentido, o que mobiliza o jovem a ir à escola, a estudar e a aprender, especialmente no caso de estudantes das camadas populares, para os quais o próprio fato de ir à escola e aprender coisas deve fazer sentido, estando a relação com o saber vinculada ao próprio ato de aprender. Há mesmo uma relação de identidade com o saber. Da mesma forma, mobilizar saberes tem a ver com a aquisição de conteúdos que fazem sentido para o aluno, pela própria

articulação entre significação (social) e sentido (pessoal). Para um grande número de alunos a relação com a escola não implica uma relação com o próprio saber; muitos tampouco veem o saber como mediação entre a escola e a profissão. Sobre a relação com o saber, pondera Charlot:

[...] como uma relação de sentido, e, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. [...] A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das relações com as figuras parentais. [...] A relação com a escola não é apenas uma relação com uma instituição abstrata, mas com um estabelecimento, uma classe, professores, que objetivam transmitir saber aos alunos. [...] aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar... [...] A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz (CHARLOT, 1996, p.49-50).

Na verdade, a mudança de padrões manifesta pelas descobertas de McCourt em sua trajetória docente, possibilita a aproximação a uma pedagogia fundamentada em conteúdos de significação real para os alunos, viabilizadores da transformação das suas condições de vida e de sociabilidade, e de sua inserção no mundo como sujeitos. Sem perder de vista a necessidade de manejo de determinados repertórios linguísticos e expressivos, essas práticas permitem o acesso dos jovens à escrita. Ao tratar de alunos que se expressam oralmente sobre diversos assuntos, mas apresentam enorme dificuldade para fazê-lo por escrito, McCourt se refere ao silenciamento social repercutindo na anulação destes sujeitos como produtores eficazes de textos escritos, e que se julgavam inexpressivos, desvalorizados, socialmente inexistentes:

Eu? Escrever o que estou falando? Quem se importa com o que estou falando. Não sou ninguém professor. Ninguém. [...] Ninguém jamais lhes disse que eles tinham direito a manifestar sua opinião. [...] Eles acham que são ninguém. [...] achavam que a opinião deles não valia nada. Quaisquer ideias que tivessem provinham todas da avalanche da mídia do nosso mundo. Ninguém jamais lhes disse que tinham direito a pensar por conta própria (p.126-7).

Para escrever, é necessário ter algo a dizer e sentir-se sujeito de seu pensamento sobre o mundo. Assim, o professor McCourt exorta seus alunos: “Cantem sua música, dancem sua dança, contem suas histórias. O mundo está aí para ser lido e escrito, mas é preciso abrir os olhos para o inusitado que se esconde atrás do banal, do



familiar, do corriqueiro” (p.126). Nessa postura didática, há elementos de alegria e leveza, praticamente ausentes nas inter-relações “entre os muros da escola”. Isso ainda reflete algo da própria personalidade do professor McCourt, algo genuíno que não pode ser apenas simulado, ou não frutificará. Por mais que se apregoe a necessidade de se injetarem, nas relações entre professores e alunos, humor, ludicidade, prazer, alegria, isso será produtivo no aspecto do ensino e da aprendizagem se o professor incorporar de forma autêntica tais pressupostos a seu *ethos* professoral.

Para a maioria dos alunos de McCourt, adolescentes americanos da classe trabalhadora, as narrativas orais sobre o mundo da pobreza, da miséria e dos maus tratos, nos episódios do passado na Irlanda, ou como trabalhador braçal nos Estados Unidos, mostram-se mais atraentes que exercícios sobre a gramática normativa ou a leitura dos textos literários programáticos. Atentos e intrigados, os alunos fazem perguntas e interagem. McCourt veio de um meio pobre, de exclusão e desigualdade, uma situação de pobreza, como seus alunos, pertencente a camadas populares. Nesse sentido, opera-se igualmente uma identificação entre professor e alunos no que compartilham de sua origem, como pobres, imigrantes, socialmente excluídos, e que, em alguns casos, vivenciaram mesmo a mais profunda miséria. Tal fato em si mesmo não seria motivador da satisfatória interação entre McCourt e seus alunos; no entanto, passa a ser edificado um forte elo entre as duas partes. É importante ressaltar, entretanto, que, tal como se verifica nas outras obras aqui analisadas, esse inter-relacionamento eficaz não tem o poder de romper a natural barreira que se interpõe entre professor e aluno, quando constituídos como entidades escolarmente antagônicas. Vale dizer, os alunos em geral não entram totalmente no jogo do professor; ao contrário, mantêm-se corporativamente unidos contra o docente mesmo que discordantes entre si em alguns aspectos. É o próprio narrador que adverte: “Eles podem até gostar de você, podem até amar você, mas são jovens e a tarefa dos jovens é empurrar os velhos para fora do planeta” (p.262).

Por meio do procedimento nada ortodoxo de narrar a infância sofrida, com marcante e carregado sotaque irlandês, McCourt acaba encorajando os alunos a contar as próprias histórias, processo definido como: *Contar histórias é ensinar*. McCourt considera, então, que a sua história pessoal lhe *salva a vida*, permitindo não apenas o

entrosamento com seus alunos, como também o desenvolvimento da aptidão linguageira dos estudantes, pois quaisquer eventos são dignos de se inscreverem em textos escritos. Diz o narrador:

Estamos escrevendo em todos os momentos da vida. Mesmo nos sonhos a gente está escrevendo. Quando a gente caminha pelos corredores desta escola encontra diversas pessoas no caminho e escreve ferozmente dentro da cabeça. Aí está o diretor. É preciso tomar uma decisão, uma decisão sobre o cumprimento. Vou acenar com a cabeça? Vou sorrir? Vou dizer, bom dia senhor Baumel? Ou vou simplesmente dizer, Oi? [...] Há tantas maneiras de dizer oi. Murmurar, gorjear, latir, cantar, bramir, rir, tossir. Uma simples caminhadinha pelo corredor dá material para muitos parágrafos, muitas frases dentro da nossa cabeça, decisões aos montes (p.250-1).

McCourt descobre na docência um conjunto de interações humanas, em que a transmissão de conhecimento não se realiza unicamente por meio do professor. Sua história de vida o alimenta como escritor e também fornece material para suas aulas. Ao contar fatos de sua vida pregressa, McCourt encoraja os alunos a produzir textos. Na verdade, essa mudança de padrões, manifesta pelas experimentações de McCourt em sua trajetória docente, possibilita a aproximação a uma pedagogia fundamentada em conteúdos de significação real para os alunos, viabilizadores da transformação das suas condições de vida e de sociabilidade, e de sua inserção no mundo como sujeitos. Além disso, sem perder de vista a necessidade de manejo de determinados repertórios linguísticos e expressivos, estas práticas permitem o acesso dos jovens à escrita.

A escrita se configura então como forma de autoconhecimento, e não mais como uma atividade meramente curricular. Depreende-se que as normalmente tediosas aulas de gramática podem ser transformadas em momentos de reflexão e descoberta. Mais do que aprender meios para utilizar a linguagem, este processo permite que a construção do conhecimento se faça, não por meio da transmissão de conteúdos que um dia serão úteis, mas pela aquisição de saberes relevantes e voltados para a realidade efetivamente vivenciada pelos sujeitos. Nesse contexto, o saber está incorporado à vivência pessoal e escolar dos alunos e se opõe à fragilidade de relação com o saber em situações “[...] em que aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo mas somente para um futuro distante” (CHARLOT, 1996, p.56). McCourt acaba encontrando meios de tornar produtiva, significativa e socialmente relevante sua prática pedagógica.

Oriunda de um *insight*, surge a primeira ideia eficaz para a produção de textos dos alunos. Faltas, atrasos, deveres de casa, trabalhos não concluídos etc. deveriam ser justificados à escola por meio de bilhetes dos pais ou responsáveis. Enquanto os alunos fazem uma prova, McCourt abre a gaveta em que guardava os bilhetes, começa a ler aquela infinidade de subterfúgios, “[...] textos que iam do imaginativo ao desvairado” (p.91), “[...] exemplos de um talento americano jamais mencionado em canções, em contos ou em estudos universitários”, que podiam ser transformados numa “antologia das Grandes Desculpas dos Estados Unidos ou Grandes Mentiras Americanas” (p.93), desde ataques de doenças de todos os tipos, incêndios ou alagamentos de proporções incalculáveis, bebês e animais de estimação que apreciam devorar cadernos ou urinar sobre eles, trens-assassinos que fecham cruelmente suas portas, tetos que desabam etc. Constata, assim, o narrador:

Eu estava tendo uma epifania. Sempre me perguntei como seria uma epifania e agora eu sabia. Eu me perguntei também por que eu nunca antes tivera aquela epifania específica. Como eu pude ignorar aquele tesouro, aquelas pepitas de ouro de ficção, fantasia, criatividade, grandiloquência, autopiedade, problemas familiares, aquecedores que explodem, tetos que desabam, incêndios que consomem quarteirões inteiros, bebês e bichos de estimação que mijam no dever de casa, nascimentos inesperados, ataques do coração, doenças, abortos, assaltos? Ali estava a escrita do ensino médio americano no que tinha de melhor – cruel, real, premente, clara, concisa, mentirosa (p.93).

McCourt começa a reler os bilhetes, penitenciando-se por ter ignorado aquele tesouro, consciente de que a maioria deles era escrita pelos próprios alunos. Em alguns casos, os pais assinavam os bilhetes escritos pelos filhos: “Se pudessem ler esses bilhetes iam descobrir que seus filhos são capazes da melhor prosa do inglês: fluente, imaginativa, clara, dramática, fantástica, bem direcionada, persuasiva, útil [...]” (p.92). O professor copia e reproduz uma série desses bilhetes, omitindo os nomes dos autores, e os distribui pela classe, pedindo que os leiam em voz alta:

Vamos ler em voz alta. Quero que vocês entendam que esta é a primeira turma do mundo que estuda a arte do bilhete de desculpa, a primeira turma de todos os tempos a treinar a redação desses bilhetes. Vocês têm muita sorte de ter um professor feito eu que pegou a melhor coisa que vocês escrevem, os bilhetes de desculpa, e fez disso um tema digno de estudo. Eles estavam sorrindo. Sabiam. Estamos juntos no mesmo barco. Pecadores (p.94).

Propõe que se imaginem como adultos e escrevam um bilhete de desculpa para uma filha de 15 anos por ter tirado notas ruins em Inglês. Os alunos começam a escrever

com a maior disposição. Terminada a tarefa, os alunos pedem mais. McCourt pede que escrevam um bilhete de desculpas de Adão (ou de Eva) para Deus. A proposta é acolhida com entusiasmo e a atividade se prolonga, com uma lista de personalidades cujas desculpas poderiam ser escritas: Judas, Átila, o Huno, Lee Harvey Oswald, Al Capone, políticos dos Estados Unidos. Projeto bem sucedido entre os alunos e até mesmo elogiado pelo diretor, numa atividade ao mesmo tempo prazerosa e eficaz, constitui-se numa forma de levar os alunos a uma produção autêntica, isto é, fazendo sentido real para os alunos como sujeitos da criação textual. De forma sempre irônica e divertida, McCourt enfatiza a importância vital de se escreverem bilhetes de desculpa originais e verossímeis, “Mais cedo ou mais tarde, todo mundo precisa de uma desculpa” (p.98), [...] “talvez o próprio Deus precise de um bilhete de desculpa por causa de alguns de Seus grandes erros” (p.95). A iniciativa de McCourt chega a ser elogiada e incentivada até mesmo pela direção da *Escola Técnica e Profissionalizante McKee*, com a ressalva de serem evitados bilhetes de desculpa direcionados a grandes criminosos da humanidade.

Na prestigiada *Escola Secundária Stuyvesant*, convidado a ensinar inglês e redação criativa, a alunos de classe média e classe média alta, McCourt também inova para impulsionar seus alunos a terem vontade de escrever e o fazerem de forma competente. Graças ao apoio do diretor, do supervisor e ao interesse dos alunos, McCourt intercala suas famosas narrativas com atividades de leitura e produção de textos com base na noção de gênero *receitas culinárias* (p.211). Tais resultados denotam o quanto podem ser produtivas experiências docentes inovadoras e criativas. Sobre esse aspecto, menciono Woods:

A criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo uma questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes. Supõe-se, quase por definição, que os próprios professores são criativos (WOODS, 2007, p.127).

Assuntos corriqueiros da vivência dos alunos são trazidos à escrita motivados pela pergunta: *O que você jantou ontem à noite, fulano?* (p.230). Ponto de partida para histórias envolvendo fatos do cotidiano e ingredientes da vida (p.252), nos quais se inserem diversos personagens, pai, mãe, irmãos, seus modos de viver, seus conflitos. Dessa prática em sala de aula, decorre a valorização da história dos avós, dos idosos,

bem como a modificação das relações familiares (p.253). Em outro momento, com consulta ao jornal, tomam-se as resenhas gastronômicas de uma jornalista para servirem de base a que os alunos escrevam textos similares, sobre os locais que frequentavam: a lanchonete da escola, as pizzarias da vizinhança, os vendedores ambulantes. Numa outra etapa, com acompanhamento musical, faz-se a leitura de receitas culinárias estrangeiras que soam como poemas. McCourt salienta que um escritor escreve sempre, que tudo é matéria prima. Tal qual os das receitas culinárias escritas e musicadas, os *ingredientes da vida* podem se transformar em elementos textuais. A escrita sobre si se converte numa forma de autoconhecimento, além de uma atividade escolar.

McCourt não se enquadra em representações estereotipadas da docência. Tendo lidado, sobretudo, com alunos de meios urbanos desfavorecidos em colégios profissionalizantes, frente a realidades familiares e sociais marginalizadas diante dos modelos idealizados sobre alunos e suas famílias, McCourt mais do que seguir instruções oficiais e saberes específicos, necessitou mobilizar saberes da experiência e do bom senso, da experimentação, verdadeiras estratégias de sobrevivência, demonstrando ter aprendido o domínio do ofício (ZANTEN, 2008). Convencido de que seus alunos não correspondiam ao protótipo concebido de estudantes, McCourt adere ao mais radical pragmatismo, trocando os cânones literários pela narração dos próprios feitos ou pelas virtudes da culinária, possibilitando aos alunos, ao menos, descobrir o interesse pela leitura e pela escrita, bem como fazendo emergir o sentido que ele próprio encontrara na profissão.

Pelas experiências relatadas por McCourt, apreendem-se questões fundamentais compondo o cerne do que, segundo António Nóvoa, seria o “processo identitário” da profissão docente. Nóvoa ressalta a pertinência de “processo identitário”, não “identidade”, pois se trata de identidade não como um dado adquirido, propriedade ou produto, mas como lugar de lutas e de conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assinala esse autor que

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p.17).

António Nóvoa ressalta igualmente que a maneira como cada um se sente e se diz docente, o modo de ser professor se configura como uma espécie de segunda pele profissional, por meio de um processo de consolidação de comportamentos, gestos, rotinas, preferências, com os quais o sujeito se identifica como tal. É também um processo que demanda tempo: para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. Na sua atuação, o professor passa também o seu próprio modo de vida e se constitui como tal no aprendizado da sala de aula, construindo sua identidade docente na gestão dos conflitos, no exercício da prática docente, no atualizar dos saberes docentes, tal como aponta o narrador em **Teacher man**:

Onde estava o livro escrito por um professor de pedagogia que pudesse me ajudar? [...] lá no fundo do meu pensamento, havia sempre a dúvida incômoda de que eu estivesse lecionando sob pretextos falsos. Eu queria ser um bom professor. [...] Queria a aprovação que viria quando eu mandasse meus alunos para casa repletos de ortografia e vocabulário e de tudo aquilo que eu pudesse encaminhá-los para uma vida melhor mas, *mea culpa*, eu não sabia como fazer isso (p.81-2).

McCourt não se deixa submeter à pressão dos procedimentos e normas que deveriam ser seguidos; na verdade, ele também os aceita, mas cria seus próprios métodos, encontra seus próprios caminhos. Ao ser perguntado por uma jovem professora substituta sobre a carreira que ela iniciaria no ano letivo seguinte, McCourt adverte:

Descubra o que é que você gosta e faça. A questão toda se resume a isso. Reconheço que nem sempre gostei de dar aula. Eu não estava no meu ambiente. Na sala a gente tem que se vira sozinho, um homem ou uma mulher encarando cinco turmas todos os dias, cinco turmas de adolescentes. Uma unidade de energia contra cento e sessenta e cinco bombas-relógio, e você precisa achar um jeito de salvar sua vida. Eles podem até gostar de você, podem até amar você, mas são jovens e a tarefa dos jovens é empurrar os velhos para fora do planeta (p.262).

Na verdade, a charada é desvendada sobre toda a sua experiência acumulada em sala de aula, “lugar de intenso drama”, no contato com os alunos, tudo agora observado da perspectiva de quem narra ao final de uma carreira, filtrando trinta anos de atuação docente, o que permite identificar todos esses elementos e emitir regras básicas de sobrevivência:

É duro mas você tem de encontrar um jeito de sentir-se à vontade na sala de aula. Tem de ser egoísta. As empresas de aviação avisam para a gente que se o oxigênio escassear é preciso pôr a máscara primeiro em nós mesmos, ainda

que o instinto nos leve a pôr primeiro na criança. A sala de aula é lugar de intenso drama (p.262).

Nesse sentido, McCourt se constitui como um professor que consegue estabelecer um pacto de convivência e aprendizado com os jovens, mesmo com alunos de camadas populares, tidos como mais difíceis, que constituíram a maioria dos estudantes com os quais lidou. McCourt manifesta igualmente não haver soluções pedagógicas para a maioria dos acidentes de percurso em sala de aula. Ter obtido conhecimentos acadêmicos e pedagógicos é apenas parte do encaminhamento eficiente dos conflitos. Porém, para exercer a docência de forma eficaz e convincente, cabe ao professor genuinamente dar conta física e emocionalmente das frustrações, êxitos e deleites inerentes à atuação profissional. Analogamente, como atividade performática, a inter-relação satisfatória deve ser perscrutada momento a momento. Como um artista frente a uma plateia, a complexa empreitada do professor, que exige esforço e trabalho, causa desconforto, mas pode também resultar em contentamento, prazer e autorrealização, consiste em manter o domínio da audiência tal qual um artista pode desempenhar.

McCourt chega ao fim da carreira com serenidade, não carregado de sofrimento, “[...] a serenidade corresponde à ‘integridade do eu’, que é consequência de uma série de etapas bem sucedidas no plano pedagógico. [...] é a integração bem sucedida das componentes independentes do eu que conduz à calma interior. Ter sucesso nesta etapa corresponderia ao [...] ‘desinvestimento sereno’” (HUBERMAN, 2007, p.50).

Ser professor, como se depreende em **Teacher man**, é se constituir na relação com o aluno. Se isso fracassar, compromete-se o contrato entre as partes. Não se pressupõe uma relação de amizade, mas uma interação fundamentada num pacto de convivência baseado em hierarquia, limites, regras e respeito mútuo. Se há algum conselho a transmitir a jovens professores, na perspectiva de McCourt no final da carreira, é o de que, de algum modo, é preciso descobrir algo de que se goste verdadeiramente, para pôr em prática e para possibilitar o sentir-se à vontade na sala de aula.

## CAPÍTULO VI – DIMENSÕES PROFISSIONAIS E EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE: FICÇÃO E REALIDADE

*A sala de aula é um lugar é um lugar de intenso drama. Você nunca vai saber o que fez com, ou para, as centenas de alunos que vêm e vão. Você vê os alunos saindo da sala: sonhadores, apáticos, desdenhosos, admirados, sorridentes, intrigados. Depois de alguns anos, você cria umas antenas. Consegue perceber quando alcançou os alunos ou os afastou. É uma química. É uma psicologia. É um instinto animal. Você está com os alunos e, enquanto quiser ser professor, não tem escapatória. Não espere receber ajuda das pessoas que fugiram da sala de aula, os superiores. Estão ocupados indo almoçar ou elaborando pensamentos elevados. É só você e a garotada. [...] Descubra o que é que você gosta e faça (MCCOURT, 2006, p.262).*

Nesta pesquisa, foram examinadas questões inerentes à docência, no que se supõe ou se espera da atuação do professor, não apenas no ambiente da sala de aula, como também com referência à sociedade, à instituição em que esse profissional exerce sua atividade e aos sujeitos com que ele interage: alunos e suas famílias, colegas de trabalho, gestores escolares etc. O estudo se orientou tanto para as expectativas de atuação do próprio docente, e os sentidos que seu trabalho assume pessoal e profissionalmente, quanto para as imagens socialmente construídas e aferidas como ideais sobre o desempenho docente. Tais expectativas sobre a docência resultam em determinadas representações sociais, condicionadas a um aspecto histórico e temporal que as condiciona, e que, muitas vezes, incorporam-se às próprias identidades pessoais dos professores, os quais ou as assumem, ou as supõem adotar, ou se culpam por não tê-las colocado em ação em sua prática profissional.

Cobrindo um intervalo temporal que se estende da década de 50 até a primeira década do século XXI, as fontes desse estudo são as obras literárias autorreferenciadas **Blackboard jungle**, de Evan Hunter; **Sale Prof!**, de Nicolas Revol; **Entre les murs**, de François Bégadeau; **Teacher man**, de Frank McCourt, e os filmes: **Entre les murs** e **Blackboard jungle**. Ainda que atuando em sistemas de ensino distintos, no caso, tendo em vista a realidade francesa e a norte-americana, o exame dessas fontes possibilitou



entrever uma universalidade com relação aos encargos e às recompensas vinculados à profissão docente. Preservadas as particularidades de cada obra, os professores alimentam expectativas que mantêm entre si um caráter muito semelhante, no que se refere às dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. Como textos culturais, com sentidos e representações culturais e sociais sobre a docência, possibilitam discutir questões alusivas às obras literárias e cinematográficas, a partir do exercício docente, bem como lidar com discursos e representações socialmente circulantes sobre a docência.

Entre as dimensões profissionais apreendidas na atuação desses professores protagonistas, estão suas representações em relação a alunos e famílias das camadas populares, socialmente excluídos, pertencentes a diferentes nacionalidades, etnias e culturas, para os quais a escolaridade nem sempre faz sentido ou assume outras perspectivas. Esse professor se constrói e se estabelece igualmente em face de crescentes demandas institucionais, sociais e pessoais sobre a atuação docente. A par disso, estrutura-se em relação às múltiplas concepções de fracasso escolar e aos limites de atuação docente. Analogamente, para garantir sua sobrevivência moral e profissional, precisa afirmar sua autoridade, preferencialmente, pelo estabelecimento de um pacto de convivência satisfatório e possibilitador de aprendizagem.

Os professores protagonistas dessas narrativas atuam em instituições escolares profundamente afetadas por fenômenos sociais que se instalam em regiões mais pobres e carentes de recursos, habitadas por pessoas das camadas populares. São escolas das quais os professores se afastam à medida que se tornam mais experientes, obtêm maior pontuação, e em condições para escolher atuar em instituições menos difíceis. Nas obras francesas, referem-se às escolas localizadas nas *Zonas Prioritárias de Educação* (ZEPs), em regiões pobres afastadas do centro de Paris, frequentadas por alunos em desigualdade social. Nas obras norte-americanas, notadamente em **Blackboard jungle**, enquadram-se na designação de *inner-city schools*, ou *escolas urbanas*, situadas em áreas nas quais vivem pessoas pertencentes a camadas populares, com menos recursos financeiros, em piores condições sociais. Equivalem às nossas “escolas de periferia”, assentadas em regiões com alta concentração de pobres, caracterizadas, em geral, pela

precariedade de condições materiais, violência, indisciplina e baixos índices de aproveitamento escolar.

Essas dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente, em geral, estão ligadas, de acordo com Hargreaves (1998), ao “modo como se sentem quando lecionam, emoções e desejo que moderam o seu trabalho”, a “sentimentos de frustração e de ansiedade”, potencialmente desmotivadores e bastante limitativos ao trabalho e à vida (p.159-160). Os professores se constituem ainda sob a demanda constante de mudança, pela natureza do ofício de lidar com gerações mais novas (p.5). A premência por mudança se intensifica pelas rápidas transformações sociais das últimas décadas, reclamando, por um lado, transformações profundas na atuação docente, e, por outro, o aumento de responsabilidades cobradas aos professores, alguns dos quais não as aceitam ou repercutem sérios problemas físicos e psíquicos. Também Almeida (1986) e Esteve (1999) tratam dessas novas contingências refletindo estresse, ansiedade, esgotamento físico e mental, efeitos psicológicos negativos, num ciclo degenerativo da eficácia docente. Conforme Esteve,

[...] nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que não têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências. [...] Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos. [...] desastrosas tensões e desorientações que provocamos nos indivíduos ao obrigá-los a uma mudança excessiva em um lapso de tempo demasiado curto, até mesmo o fato de descolar um indivíduo para um meio cultural diverso daquele em que se desenvolveu, sem esperança de retorno. [...] O papel do professor mudou sob a pressão da mudança do contexto social em que ele exerce sua profissão, mas igualmente modificaram-se as expectativas, o apoio e o julgamento desse contexto social sobre os educadores (ESTEVE, 1999, p.28, 31-3).

Almeida (1986) se refere à construção de um sistema de referências, linguagem figurada, metáforas para se aludir à representação da docência como *ato de amor*, e o professor como *aquele que se doa*<sup>110</sup>. Outros autores, como Hargreaves (1998), referem-

---

<sup>110</sup> Em língua portuguesa é muito usual o sintagma *dar aulas*, como referência à atuação profissional do professor, mesmo pelo trabalho remunerado (ainda que mal remunerado).

se ao caráter difuso da atuação docente, na qual, com frequência, o professor se “põe em questão” (p.43), ou ainda opera uma “reconciliação” entre o *eu* ideal e o *eu* real (p.44):

[...] o ensino é definido muito genericamente, em termos sociais e emocionais, para além de académicos. O papel do professor é difuso e não está de modo algum claramente definido. Numa profissão que não possui qualquer base de conhecimento ou quaisquer padrões de exigência técnica a respeito dos quais todos estejam de acordo, não existem quaisquer critérios profissionalmente aprovados para avaliar o sucesso. Ao nível do estabelecimento de ensino, nas situações em que a tradição do isolamento dos professores persiste (como continua a acontecer quase sempre), não existem sequer possibilidades de se atingir um acordo colaborante ou uma redução da incerteza no seio de comunidades profissionais mais pequenas (HARGREAVES, 1998, p.167).

Nas obras analisadas, os professores se mostram, de uma forma ou de outra, afetados por esse tipo de desconforto. O mais atingido, sem dúvida, é Nicolas Revol, seguido por Rick Dadier. Por outro lado, François Marin demonstra estar mais atormentado com as questões de ordem moral do que com o desgaste da sala de aula. E Frank McCourt reclama muito também, pois a docência não é algo idílico. No entanto, além de subverter seu relato pela ironia e autoironia, ele chega ao fim da carreira com serenidade, não tomado de sofrimento, havendo provavelmente alcançado a fase descrita por Huberman: “[...] a serenidade corresponde à “integridade do eu”, que é consequência de uma série de etapas bem sucedidas no plano pedagógico. [...] é a integração bem sucedida das componentes independentes do eu que conduz à calma interior. Ter sucesso nesta etapa corresponderia ao [...] ‘desinvestimento sereno’” (HUBERMAN, 2007, p.50).

Cabe ressaltar a escola não apenas como ambiente de aprendizagem dos alunos, mas também como local de trabalho para professores, para os quais o ensino também é um emprego. O trabalho do professor envolve muito mais que o lidar com os alunos e o conteúdo na sala de aula, aspectos que se estendem para além da sala de aula. Muito embora nem todas as exigências e empenhos adicionais sejam educacionalmente produtivos, o que ocorre fora da sala de aula pode melhorar significativamente o que se passa no seu interior. Nesse sentido, sob o discurso da benfeitoria e do avanço, são crescentes as atribuições confiadas a professores, as quais implicam dar conta do cumprimento de formalidades de ordem burocrática, algumas onerosas e desnecessárias, que se constituem num desvio do ensino e das atividades essenciais da sala de aula. As

mudanças quanto ao papel do professor apontam para um maior profissionalismo, tornando-se o ensino “[...] cada vez mais complexo e mais rico em termos de competências, estando os professores cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão e na provisão de consultoria a outros, nas suas próprias áreas de competência” (HARGREAVES, 1998, p.15-6).

Entre as questões que, nas últimas três décadas, têm estado no centro da problemática da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério e da profissionalização do ensino, são os saberes, ou conhecimentos, competências, habilidades etc., efetivamente utilizados no trabalho docente diário, para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos (TARDIF, 2000). A formação inicial dos docentes se fundamenta em conhecimentos especializados e formalizados, obtidos, por meio de disciplinas científicas, na maioria das vezes, em universidade, e sancionada por um diploma, que possibilita o acesso a um título profissional. Entretanto, são conhecimentos essencialmente pragmáticos, que exigem improvisação e adaptação a situações novas e únicas, reflexão e discernimento, autogestão pelos pares, bem como autocontrole da sua prática. Além desses aspectos,

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p.7).

Tardif refere-se a um movimento visando à profissionalização do ofício de professor e de conseguir desenvolver e implantar um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) específico ao ensino, bem como de reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática docente. Por esse prisma, de um ofício o ensino se tornaria uma verdadeira profissão. “Entretanto, a profissionalização da área educacional vem se desenvolvendo em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia”. Trata-se de uma crise de “[...] conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores etc.) procuram

solucionar situações problemáticas concretas”, aproximando-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído (TARDIF, 2000, p.7).

As práticas profissionais envolvem ainda as dimensões éticas do conhecimento, como: valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc., as quais são inerentes à prática profissional, sobretudo quando voltada a seres humanos, como no ensino. Todas essas alterações na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais, repercutindo em “[...] intensificação nos debates entre profissionais e um aumento nos questionamentos do público com relação ao tipo e ao valor dos saberes nos quais se apoiam os atos profissionais”. Além disso, muitas profissões tampouco dispõem “[...] de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade”. Tal crise da perícia profissional gera um impacto profundo na formação (profissional), o qual se revela por grande descontentamento e por críticas acerbadadas à formação universitária (TARDIF, 2000, p.8).

Tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência, aponta-se para a crise do poder profissional, e para a confiança que o público e os clientes depositam nele. Igualmente, permeada por conflitos de valores que deveriam guiar os profissionais, ocorre uma crise da ética profissional, pela dificuldade em determinar princípios reguladores e consensuais, sobretudo, nas profissões cujos objetos de trabalho são seres humanos (TARDIF, 2000, p.7). Tal aspecto se evidencia, de diferentes formas, nas narrativas em exame. Nicolas Revol manifesta esse desassossego, mesmo ao optar por não incriminar judicialmente o aluno que o agredira quase mortalmente. Também em **Entre les murs**, na expulsão do aluno Souleymane, em que os professores são convocados a exercer um poder que extrapola tanto os limites da sala de aula, quanto dos “muros da escola”. O desconforto dos professores, especialmente o de François Marin, aponta para a contingência de tomar decisões que envolvem não apenas atribuições baseadas no que se obtém como conhecimento na formação inicial do professor. Ainda com referência a isso, diz Tardif:

Valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração. Para os profissionais, essa situação se expressa por meio de uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática) (TARDIF, 2000, p.16).

Nesse sentido, Tardif se refere a pressões para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador, num contexto em que a profissionalização do ensino não se apresenta mais como uma opção tão promissora quanto seus partidários querem fazer prevalecer.

A profissão docente está estreitamente vinculada aos saberes profissionais. Parte considerável da bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre os papéis do professor, sobre a prática docente e sobre como ensinar provém da própria história de vida do professor, sobretudo de sua história de vida escolar, especialmente porque, muito antes de ser professor, ocorre uma imersão de quase duas décadas como aluno. Cursos de formação de professores não chegam a modificar crenças anteriores sobre o ensino, as quais são reativadas no momento de solucionar problemas da prática docente. A par disso, os primeiros anos de prática profissional, fase de exploração (HUBERMAN, 2007), são decisivos na estruturação da prática profissional, na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho (TARDIF, 2000). Na fase que equivale à edificação de um saber experiencial (HUBERMAN, 2007), até mesmo para sobreviver profissionalmente, o professor necessita comprovar sua capacidade, e “[...] transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria”. Os saberes profissionais “[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2000, p.10). Tal aprendizagem intensa do ofício se manifesta nas narrativas em exame, sobretudo, em **Teacher man**, até pelo fato de o entrecho cobrir o período de trinta anos da carreira docente do narrador-protagonista. Mesmo em **Blackboard jungle**, a despeito dos

poucos meses relatados, e de Rick Dadier não ter tido uma formação profissional específica, percebe-se que, pela experimentação, ele consegue resultados positivos com seus alunos. Nesse sentido, pode-se verificar que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo.

Outro aspecto dos saberes profissionais se relaciona à habilidade de um professor adequar-se à instituição a que está vinculado, algo tão importante para sua carreira quanto sua competência para ensinar:

[...] a carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Ora, esses grupos — a equipe de professores da escola, a direção do estabelecimento etc. — exigem que os indivíduos se adaptem a eles e não o contrário (TARDIF, 2000, p.8).

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois provêm de fontes diversas, tais como: da cultura pessoal, da sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, de conhecimentos disciplinares da universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, de conhecimentos curriculares em programas, guias e manuais escolares, do seu próprio saber pela experiência de trabalho, da experiência de certos professores e de tradições peculiares ao ofício de professor. Além disso, esses saberes profissionais ecléticos e sincréticos, variados e heterogêneos, não formam um repertório unificado de conhecimentos. Utilizando diversas teorias, concepções e técnicas, numa prática heterogênea ou heterônoma referente aos objetivos internos da ação pedagógica e aos saberes mobilizados, a relação dos professores com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Tomando como exemplo, François Marin, em **Entre les murs**, interagindo com os alunos na sala de aula, ele procura controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dá atenção específica a certos alunos da turma, acompanhar a evolução da atividade, dá explicações, faz com que os alunos compreendam e aprendam etc. Trata-se de uma “[...] trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos”, num conjunto de tarefas postas em

prática, muitas vezes de forma simultânea, visando atingir diferentes tipos de objetivos e que demandam aos professores habilidades ou competências específicas. Assim,

A gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo (TARDIF, 2000, p.13-4).

Portadores de uma unidade pragmática, a serviço da ação na qual assumem seu significado e sua utilidade, os saberes profissionais dos professores são profundamente personalizados, apropriados, incorporados, subjetivados, dificilmente dissociados das pessoas, de sua experiência e da situação de trabalho. Para cumprir programas escolares, o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque a atividade docente é orientada por diferentes objetivos: (a) emocionais ligados à motivação dos alunos; (b) sociais ligados à disciplina e à gestão da turma; (c) cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada; e (d) coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. São saberes densamente personalizados, ou seja, saberes apropriados, incorporados, subjetivados, indissociáveis das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Outro ponto se refere a que os saberes profissionais são personalizados e situados:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p.17).

Como uma atividade de interação humana, na docência os conhecimentos objetivos, por si mesmos, não garantem eficácia nas situações de trabalho; ao contrário, o docente conta com recursos, capacidades e experiência pessoais. Habilidades pessoais, talentos naturais são fatores interferentes na atividade docente, para êxito ou fracasso. A personalidade do professor é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação entre professor e alunos (TARDIF e LESSARD, 2007). Por outro lado, os saberes profissionais dos professores são, igualmente, situados, construídos e utilizados em função de uma situação específica a partir da qual auferem sentido. No ensino, esses saberes são embutidos, contidos, contextualizados numa



situação à qual devem atender e da qual participam professor e alunos, que negociam, compreendem o significado de seu trabalho coletivo, atribuem às situações de ensino significados elaborados, partilhados, ancorados nas situações que ajudam a definir.

Os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho, seres humanos, os quais existem como indivíduos, ainda que fazendo parte de coletividades. Embora os professores trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Sobre esse aspecto cito textualmente Tardif:

[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. [...] A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2000, p.18).

O professor, que imaginava uma identidade fixa associada à profissão, passa a lidar com a perspectiva de uma identidade plural e multifacetada. Em constante reflexão sobre sua atividade profissional, na qual a incompletude faz parte do cotidiano, o professor se vê diante de incessantes deslocamentos identitários, produto das constantes cobranças por mudanças e por assunção de novos papéis profissionais e sociais, além das cobranças que ele mesmo exerce sobre sua atuação. Para além da complexidade de adaptar-se a novos papéis, esse professor vivencia inúmeras adversidades, condições de trabalho nem sempre as mais adequadas, remuneração insatisfatória, desvalorização social. A realização profissional advém, desse modo, por gratificações simbólicas, que conferem sentido à atividade, numa dimensão puramente emocional (PENNA, 2007; HARGREAVES, 1998). Essa recompensa simbólica corrobora a visão idealizada sobre a docência, partilhada por muitos professores, e que se constitui numa das contradições inerentes à profissão. Num processo de crise identitária, desencadeada também pelo desencanto em face dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais, impõem-se ao professor outras representações sociais às quais ele deve se coadunar para não sucumbir total ou parcialmente (HUBERMAN, 2007).

A crise identitária do profissional docente vincula-se também à desvalorização social, à perda do *status* anteriormente conferido a professores, a salários que deixam a desejar, à falta de coerência em sua relação com os alunos, sobrecarga quantitativa de trabalho, à relação não amistosa com administradores,

[...] questões que os afetam profundamente, mas que não têm capacidade de dominar, propõem-lhes uma autêntica crise de identidade na qual os educadores questionam o sentido de seu próprio trabalho, e inclusive a si mesmos (ESTEVE, 1999, p.35).

Por outro lado, concepções como saberes, abnegação e vocação não desfrutam do mesmo prestígio social: “[...] no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o *status* social com base no nível de renda salarial. Conforme Esteve,

[...] que alguém tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao alibi de sua incapacidade de “fazer algo melhor”; ou seja, para dedicar-se à outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento de crise de identidade que os afeta. [...] profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação (ESTEVE, 1999, p.35).

Ser professor é construir uma identidade na relação com o aluno, fundamentada num pacto de convivência baseado em limites, regras, respeito mútuo, uma inter-relação de empatia. Frank McCourt, ironizando esse aspecto, mostrando pelo avesso a dimensão efetiva da necessidade de ser aceito e reconhecido pelo aluno, desabafa: “Por que não aceitar que não gostam de mim?” (p.213). François Marin se irrita com frequência na sala de aula, mas espera que os jovens desejem voltar a ter aulas com ele no ano letivo seguinte. Rick Dadier se exaspera diante dos problemas enfrentados, mas tenta de diversas formas obter a adesão dos alunos, sobretudo de Miller. Mesmo Nicolas Revol procura, sem grande sucesso, uma interação não conflituosa com seus alunos. O fundamento de tais pretensões dos professores está na natureza de seu trabalho, que implica lidar com pessoas, ocasionando o estabelecimento de vínculos emocionais entre as partes envolvidas. O estudo das fontes nessa pesquisa possibilitou, assim, verificar que a personalidade do professor é determinante quanto à possibilidade de esse profissional gerir eficazmente essa inter-relação. Isso pressupõe habilidades suficientes para desempenhar a atividade performática da docência a contento, administrando conflitos, dissabores, sucessos e recompensas inerentes à atuação, e para sobreviver a ela física e emocionalmente.

De qualquer modo, por mais satisfatória que seja a interação professor e aluno, há sempre uma atmosfera de confrontação, pois os alunos estão em face oposta à do professor. Esses jovens podem discordar, discutir, confrontar-se e valer-se até mesmo da agressão física em suas dissensões uns com os outros. No entanto, como se evidencia nas obras em análise, unem-se em prol de uma causa comum contra o professor. Como adolescentes, em plena ebulição hormonal, vivendo, desde **Blackboard jungle**, época em que a adolescência estava surgindo como tal, até **Entre les murs**, momento de exteriorização de comportamentos, em geral, não condizentes com o que deles se supõe no ambiente e escolar, esses jovens não são mais receptores passivos dos saberes da escola, mas sujeitos contestadores da autoridade representada pelo professor e pela instituição escolar.

Nas obras em exame, os jovens, “[...] completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes”, “por natureza, hostis ao mundo dos adultos e aos professores” (DUBET, 1997), veem-se no direito de agredir verbalmente, insultar, mas não toleram o menor revide do professor, sequer comentários irônicos. Em geral, pertencentes a camadas populares, manifestam aquiescência ao processo educativo se esse fizer algum sentido. Como adolescentes,

Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las (DUBET, 1997, p.227).

Por mais inadequadas e insuportáveis que sejam as atitudes dos jovens, é contraditório ignorar que a escola é o lugar da adolescência. É contraproducente manter uma disputa acirrada, um clima de franca hostilidade e represálias que não fazem sentido e não surtem efeitos válidos à manutenção de um ambiente ensino, aprendizagem e coexistência apropriados e prazerosos. Nesse sentido, a árdua tarefa é a de estabelecer contratos de convivência com direitos e obrigações partilhados por alunos e professores, suplantando equívocos inerentes a um sistema educacional pretensa e perversamente inclusivo. Conforme Dubet:

Então, eu acho que há coisas a serem feitas no colégio, pelo menos coisas que deveriam permitir tornar a relação pedagógica muito menos tensa, muito

menos difícil do que ela é. Hoje em dia, as dificuldades do sistema se tornam os problemas psicológicos e pessoais dos indivíduos; na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais (DUBET, 1997, p.226).

Garantir a disciplina se constitui como uma das questões que mais atormentam aos professores, até porque eles são ajuizados nesse item pelos próprios alunos desviantes. Tanto nas narrativas em estudo, quanto na situação escolar real, os professores não são receptivos à coparticipação dos colegas de trabalho na tentativa de resolução desses conflitos, por exemplo, adotando posturas análogas quanto a coibir determinadas posturas dos alunos. A tendência é mesmo a de ignorar ou fazer supor não existirem problemas de disciplina e de relacionamento. O que ocorre, em geral, é a desqualificação dos alunos pelos professores nos mais variados aspectos, colocando-os, às vezes, à margem da condição humana, como para justificar o fracasso na tentativa de estabelecer um ambiente civilizado em sala de aula. Em **Blackboard jungle**, são frequentes as menções de professores ao comportamento hostil e violento dos alunos, sempre em tom de reclamações, acusações e vaticínios de insucesso. Tanto na versão literária quanto na cinematográfica, Rick Dadier desabafa e aponta suas próprias falhas e as dos colegas quanto à capacidade de gerir a situação tumultuada que enfrentam, trazendo à tona a necessidade de se fazer algo consistente para mudar aquele quadro. O discurso de Nicolas Revol, em **Sale Prof!**, é o mais contundente em relação ao não compartilhamento de problemas com os colegas e ao silenciamento dos professores em face da situação aflitiva que ele descreve. Em **Entre les murs**, um professor se manifesta, na sala dos professores, em descontrole emocional pela situação de sala de aula. Os demais colegas o ouvem em silêncio; um deles se aproxima para uma tentativa de acalmá-lo. Pela narrativa, o que se percebe é a dificuldade em lidar com as questões que encaram, até mesmo pelas dissensões oriundas de diferenças culturais, étnicas, raciais e religiosas. Ouvem-se aqui e ali conversas esparsas, mesmo sobre conteúdos didáticos e classificações dicotômicas entre bons e maus alunos. Evidencia-se, de fato, tomando-se como base a cena do conselho de classe, com referência aos alunos, um emaranhado de concepções dos professores sobre aproveitamento escolar, aprendizado efetivo e atitudes em sala de aula. A ambiguidade dos juízos sobre os alunos dificulta que se chegue a um consenso sobre critérios e métodos de avaliar, aproveitamento, comportamento, atitudes e participação em aula. Em **Teacher man**, o debochado narrador traz à baila as questões que afligem a professores; da mesma forma, aponta a

inexistência da colegialidade entre os docentes, mas, como sempre, sem desespero e com muito humor, traz ao leitor a constatação, ao fim de uma carreira no magistério, de que, a despeito de todas as dificuldades, é possível encontrar o jeito individual e solitário de lidar com tudo isso, sem sucumbir e, ao mesmo tempo, ensinando aos alunos conteúdos que lhes permitam sua expressão como sujeitos, por meio do aprendizado e manejo do idioma do país em que vivem, não importando sua ascendência estrangeira. Sobre essa questão, cito Dubet:

Quando olho para os meus colegas, havia muitos deles que eram muito fortes, que davam boas aulas. Havia outros que visivelmente, não conseguiam. O que mais me chamou a atenção, foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isto quer dizer que alguns professores tinham medo antes de entrar na sala. Não era um colégio violento. Não havia agressões, não havia insultos mas era obviamente uma provação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade, não é a violência. Mas numa sala de professores, nunca se fala disso, todo o mundo parece ser um bom professor. Mesmo que a gente visse colegas chorando, ou outros que nunca vinham, que passavam pelo corredor. No final das contas, achei que a descrição que os professores entrevistados faziam na pesquisa era bastante correta. Realmente, a relação escolar é *a priori* desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar [...] A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera (DUBET, 1997, p.228).

A par da interação com os alunos, deve, ao menos ocasionalmente, ocorrer o contato com as famílias, as quais, no caso das narrativas em exame, pertencem, sobretudo, a camadas populares e que mantêm relações com a escola e com o saber escolar distintas daquelas supostas como ideais. Além disso, por força da própria instituição escolar, que estabelece como vínculo as notas dos alunos, não se fomentam interações mais significativas e cooperativas. Tal situação se acirra, especialmente no caso de pais pouco ou não escolarizados, que identificam apenas nesses sinais a relação com a escola. Tampouco as recorrentes queixas sobre a ínfima participação das famílias, sobre a delegação de funções educativas a professores e à instituição, entre outras, surtirão efeitos satisfatórios, pois, em geral, tais expectativas não cabem nos padrões familiares inerentes ao público atendido pela escola pública. Conforme Dubet,

Não, é preciso que os professores aprendam a falar com as famílias como elas são e não como elas deveriam ser, para que as famílias não tenham medo de ir ao colégio. Não se trata de dizer: criemos uma escola ideal, criemos uma escola justa, criemos uma escola democrática. Trata-se de criar as condições para dar aulas normalmente o que supõe, efetivamente, um certo número de mudanças, de programas, de modos de funcionamento que não são em si consideráveis mas que pedem mudanças de hábitos (DUBET, 1997, p.228).

Em **Blackboard jungle**, a participação familiar é apenas referida pela voz do detetive policial que vai à escola tentar descobrir e punir os autores da agressão sofrida, na rua, pelos professores Dadier e Edwards. Não há um contato direto com pais e mães. Tanto em **Sale Prof!**, quanto em **Entre les murs**, e mesmo em **Teacher man**, evidencia-se o abismo entre agentes escolares e famílias, além de outros aspectos, como a forma diferenciada com que essas famílias consideram a aprovação escolar e obtenção de diplomas.

Em resposta às contingências cotidianas no ambiente laboral, pelo próprio isolamento da sala de aula, a experiência docente se caracteriza pelo caráter solitário e individualista: “[...] abandonados a si mesmos, em sua relação diária com os alunos e na construção de sentido que eles tentam encontrar ou dar à sua experiência (TARDIF, LESSARD, 2008, p.259). O caráter apartado da experiência profissional é visto também por Zanten:

Esses fatores levam os docentes a adotar soluções individuais *ad hoc*, privilegiando o recurso à sua própria experiência de alunos, à intuição e a “receitas”, mais do que a elaborar respostas coletivas e duradouras, apoiando-se em fontes exteriores de informação e ajuda (ZANTEN, 2008, p.200).

A questão do individualismo docente é também examinada por Hargreaves, (1998), que distingue dois aspectos principais nessa tendência. Um aspecto do individualismo se refere à condição de local de trabalho. Outro decorre em resposta às contingências cotidianas pelo próprio ambiente de trabalho do professor:

[...] maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho. A sua dedicação profissional, os objectivos difusos deste trabalho e as crescentes pressões e expectativas externas relacionadas com a prestação de contas e modificação dos programas [...] todos esses factores fazem com que os professores se centrem nas suas salas de aula, perseguindo padrões de exigência exageradamente elevados e programas de trabalho infinitos que são, ou estabelecidos por si próprios, ou estipulados para si por outros. Nesse caso o individualismo decorre de uma concentração calculada de esforço: trata-se de um individualismo estratégico. [...] O individualismo electivo alude à opção pelo trabalho a sós, por uma

questão de princípio, sempre ou durante parte do tempo, e por vezes até em circunstâncias em que o trabalho em colaboração com outros colegas é encorajado e existem oportunidades para que seja realizado. O individualismo electivo descreve uma forma preferida de se estar e trabalhar. [...] vivida menos como resposta a força das circunstâncias, ou como cálculo estratégico de investimento eficiente em termos de tempo e de energia, mas antes como forma preferida de se agir profissionalmente, durante todo ou parte do tempo. [...] descreve em qualquer momento, modelos preferidos de trabalho pelos quais se opta por razões pedagógicas e pessoais, mais do que por razões decorrentes da obrigação, da falta de oportunidade e do dispêndio eficiente de esforço (HARGREAVES, 1998, p.194).

A maioria dos professores ignora a perspectiva de apoio e confiança entre pares, numa cultura de colaboração. Hargreaves, contudo, considera que nem todo individualismo é perverso, uma vez que uma série de tarefas devem mesmo ser realizadas pelo próprio professor e de forma isolada. Atividades solitárias vinculam-se analogamente à autonomia, às recompensas e aos sentidos intrínsecos da profissão. Para alguns professores a partilha simplesmente pela partilha pode representar uma forma de limitar suas opções no ensino em vez de as abrir (HARGREAVES, 1998). Hargreaves atribui o individualismo e isolamento ao cerne da ação profissional docente: “Muitos professores atribuem importância ao poder de formação de juízos independentes, e exercício de poder discricionário, de tomada de iniciativas e de expressão da criatividade pessoal através do trabalho”. O autor também diferencia individualismo e individualidade: “Quando aquilo que se pensa ser o individualismo é eliminado a individualidade pode ser sacrificada” (HARGREAVES, 1998, p.200-1). O autor ressalta ainda o fato de o individualismo docente não mais caber nas relações profissionais docentes. O professor não pode mais ser o cavaleiro solitário, supondo-se que ele abandone esse individualismo absoluto (HARGREAVES, 1998, p.131-5).

Sobre a premência do associativismo docente, considera Nóvoa:

O ponto anterior indica a necessidade de reinventar as práticas associativas docentes. Tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da “colegialidade” docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas (NÓVOA, 1999, p.9).

Nóvoa ainda se refere à necessidade de abandono do isolamento docente:

A ideia de equipa pedagógica, tal como é formulada por Philippe Perrenoud (1996), aponta justamente para a necessidade de erigir sistemas de acção colectiva no seio do professorado. Na perspectiva deste autor, o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. É útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no habitus profissional dos professores (Nóvoa, 1999, p.17).

Nas narrativas estudadas, salienta-se a experimentação didáctica, posta em acção pelos professores protagonistas, Dadier, Marin e McCourt. No caso de Revol, tal perspectiva é muito difusa, discursivamente apontada, mas provavelmente não efetivada. Os três professores de língua materna obtêm vitórias, simbólicas e efetivas, pela adoção de posturas não convencionais. Por meio de práticas até certo ponto heterodoxas, não previstas nos padrões estabelecidos, em diferentes graus de possibilidades, introduzem conteúdos por meio dos conhecimentos pessoais dos alunos, dão voz aos jovens, levando-os a se expressar por meio da linguagem e da aquisição de saberes linguísticos.

Ser um professor eficaz se inicia com uma formação inicial qualificada, mas a esses conhecimentos adquiridos somam-se os saberes obtidos pela prática docente em sala de aula. Além disso, conseguir exercer autoridade moral e, ao mesmo tempo, ensinar, pressupõe um jeito de ser, compatível com todas as demandas que recaem sobre o professor. A tentativa de imposição de regras, não compreendidas ou não assimiladas, não cumprem o papel esperado, no esforço contínuo do professor, num processo construído dia a dia e a cada aula, para obter a adesão dos alunos. Conhecimentos sobre a disciplina e sobre práticas pedagógicas precisam estar aliados a um conjunto de habilidades e ao poder de encantar e seduzir, de forma que os alunos aceitem o pacto de cooperação entre as partes. Contar com a aprovação e a simpatia dos adolescentes é fundamental para conseguir envolvê-los. Desse modo, como diz Nóvoa (2007), não há como separar a identidade da atuação na docência. Também Esteve trata desse aspecto crucial na interação professor e alunos:

Dessa perspectiva, considera-se a “personalidade do bom professor como um todo”, demonstrando que os traços de personalidade se dão sempre em uma pessoa concreta, que pode suprir com outros recursos a carência ou o desenvolvimento escasso de um determinado traço, sem perder, por isso, a eficácia em sua atividade profissional. [...] Definitivamente, os últimos trinta



anos de pesquisas sobre o professor nos levam à conclusão de que não existe “o bom professor” definido por algumas características de personalidade determinados; nem por um modelo de atuação único no qual se explica o que o professor “deve” fazer. Pelo contrário, constata-se a existência de bons professores com traços de personalidade muito diversos e estilos muito diferentes, igualmente eficazes para enfrentar a mesma situação educativa (ESTEVE, 1999, p.127-8).

Entre todas as questões que envolvem a docência, a forma de atuar com a disciplina é a que gera mais ansiedade. Para sobreviver e chegar a ser um professor competente, é imprescindível ser capaz de manter o direito de escolher o clima da sala de aula (ESTEVE, 1999, p.132). Disso depende todo o resto e remete novamente à minha própria atuação em sala de aula, bem como a de tantos outros professores além dos professores-narradores das obras examinadas nessa pesquisa. Muitos professores, provavelmente como eu, esperaram dos alunos as posturas que, em geral, mantínhamos como estudantes, atentos, respeitosos, para quem, em geral, ir à escola, ter aulas, estudar e aprender faziam sentido por si mesmos, pela própria relação com o saber. Supunha-se mesmo a promessa de condições de vida mais promissoras que as de nossos pais, descendentes de imigrantes quase iletrados, trabalhadores braçais. Estudar com dedicação possibilitava o ingresso numa universidade. No entanto, a despeito da formação inicial, não no caso de Rick Dadier, pelas mais diversas razões de ordem não apenas pessoal, nem sempre se constrói a carreira docente pretendida. Além da familiaridade com o conteúdo da matéria, são também importantes outros fatores, como a confiança de ter escolhido o trabalho adequado, a compreensão de que diferentes grupos devem ser tratados de forma diferente, a capacidade de entender as reações dos alunos, bem como o contexto social de ensino e a adaptação na escola como estrutura social (HARGREAVES, 1998, p.141).

Isoladamente, tais habilidades não asseguram lidar eficazmente com os alunos, conseguindo a adesão dos jovens com os quais se pretende uma interação. Não ocorrendo esse pacto, advém desgaste físico e emocional, sensação de incompetência e inaptidão para a docência. Nem sempre, os professores, tampouco eu mesma, logramos obter êxito para assumir uma atuação performática. Afinal, professores sempre querem ser aceitos e reconhecidos pelos alunos em seu papel de professor, como artistas diante de uma plateia totalmente cativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Do corpus

#### Fontes Literárias

BÉGAUDEAU, François. **Entre les murs**. Paris: Gallimard, 2007.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola** (Trad. Marina Ribeiro Leite). São Paulo: Martins Editora, 2009.

MCCOURT, Frank. **Ei, professor** (1999). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MCCOURT, Frank. **Teacher man** (1999). New York: Simon & Schuster T, 2007.

REVOL, Nicolas. **Maldito profe!** (Trad. de Joana Caspurro). Porto (Portugal): Campo das Letras, 2000.

REVOL, Nicolas. **Sale prof!** Paris: Robert Laffont, 2000.

#### Fontes cinematográficas

**Entre les murs (Entre os muros da escola) (The class)**. Roteiro: Laurent Cantet, Robin Campillo, Direção: Laurent Cantet, 2008.

**Blackboard jungle (Sementes de violência)**, Roteiro: Evan Hunter, Richard Brooks, Direção: Richard Brooks, 1955.

#### Referências

ALBERTI, Verena. “Literatura e autobiografia: a questão dos sujeito na narrativa”. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991. p.66-81.

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

ANDRADE, Jorge. **Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. “Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?” (Trad. Tomás Tadeu da Silva).: **Dossiê**: interpretando o trabalho docente. Teoria & Educação. N4, Porto Alegre (RS): Panorâmica Editora Ltda., 1991. p.62-73.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras Incertas: As não coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (1981). **Problemas da Poética de Dostoiévski** (Trad. de P. Bezerra). Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. (1979) “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal** (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo, Martins Fontes, 2000. p.261-270.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal** (Trad. Paulo Bezerra). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. vol.35, n.126, São Paulo - Set./Dez. 2005.

BARBER, Lynn. **An education**. London: WW Norton II, 2010.

BAUER, Dale M. **Indecent Proposals: Teachers in the Movies**, National Council of Teachers of English. College English, vol. 60, n. 3 (Mar., 1998). p.301-317.

BENJAMIN, Walter. “O narrador”. In: BENJAMIN, Walter. **Textos recolhidos**. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. “Sobre o conceito da História”. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas Vol. 1** (Trad. Sérgio Paulo Rouanet). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema** (Col. Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 32ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. “As categorias do juízo professoral”. (Trad. Vera S. V. Falsetti). In: CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. “As categorias do juízo professoral”. In: CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. “A ilusão biográfica”. In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas**. Campinas (São Paulo): Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Esboço de autoanálise** (Trad. Sergio Micelli). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAITHWAITE, Edward Ricardo. **To Sir, with love** (1959). United Kingdom: Vintage Books, 2005.

BUENO, B. *et al.* **Docência, memória e gênero**: estudos alternativos sobre a formação de professores. Psicologia USP, n. 1/2, v. 4, jan./dez. 1993. p.299-318.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Pereira Cynthia de (orgs). **A vida e o ofício dos professores** – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4ªed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BULMAN, Robert C. **Teachers in the Hood**: Hollywood’s. Middle-Class Fantasy. The Urban Review, Human Sciences Press, Inc. Vol. 34, n. 3, sept. 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos sobre teoria e história literária. 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. “A personagem do romance”. In. CANDIDO, Antonio *et.al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. História de uma juventude. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, Denice Bárbara *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

\_\_\_\_\_; BUENO, B.; SOUSA, C. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000. p.151-171.

\_\_\_\_\_; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Pereira Cynthia de; SOUZA, M. Cecília C. C. (orgs). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. 4ª ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

\_\_\_\_\_; VICENTINI, Paula Perin (orgs). **Formação e autoformação**. Saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006.

\_\_\_\_\_. “Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)”. **Educação e Pesquisa**. V. 32, n. 2, ago. 2006. p.385-410.

CAVACO, M. Helena. “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999. p.155-191.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, maio, 1996.

\_\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v.4, n.8, jul./dez. 2002. p.432-443.

CHARTIER, Roger. “Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais”; Capítulo IV: “Textos, impressos, leituras”. In: \_\_\_\_\_. **A história cultural**. Entre práticas e representações (Trad. de M. Manuela Galhardo). Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 996.

CONFORTI, Cristine. **Epistemologia dos expertos**: subjetividade e conhecimento em autobiografias de ficcionistas. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação - USP, São Paulo, 2008.

CORBAIN, Alain. “Bastidores: O segredo do indivíduo”. In: ÁRIES, Phillipe, DUBY, Georges (orgs). **História da vida privada**: da revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição**. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema** (Trad. Nilson Moulin Louzada). Rio de Janeiro: Globo, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. A **prática pedagógica do “bom professor”**. Influências na sua educação. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação – Unicamp, 1988.

DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: “quem é o (a) bom (a) professor(a) no currículo de Hollywood”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.9-280, jan/jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **Teachers in the movies**. The Hollywood Curriculum. New York: Peter Lang, 2007.

DUBET, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito (USP). (Trad. Ines Rosa Bueno) **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 5 e 6, 1997. p.222-231.

\_\_\_\_\_. “A escola e a exclusão” (Trad. Neide Luiza de Rezende). **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003, p.29-45.

\_\_\_\_\_. **As desigualdades multiplicadas** (Trad. de Sérgio Miola). Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. “O que é uma escola justa?” (Trad. Edi Gonçalves de Oliveira e Sergio Cataldi). **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, 2004. p.539-555.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção** (Trad. Hildegard Feist). 10ª reimp. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

ENGUITA, Mariano F. “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização” (Trad. Álvaro Moreira Hypolito). **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação, n.4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991. p.41-61.

ESTEVE, José. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.

\_\_\_\_\_. “Mudanças sociais e função docente”. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor** (Coleção Ciências da Educação). 2ª ed. Porto: Porto, 2007. p.93-124.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. “A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos”. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.232-245, Jan./Jun. 2010, UNISINOS, São Leopoldo/RS/Brasil.

FERRAROTTI, F. “Sobre a autonomia do método biográfico”. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. 1988. p.17-34.

FOSTER, Herbert L. **The inner-city teacher and violence: suggestions for action research**. Phi Delta Kappan, November, 1968. p.172-175.

FRANK, Anne. **Diário de Anne Frank** (Coleção Dois Mundos). 2ª ed. Lisboa (Portugal): Editora Livros do Brasil, 1984.

GOODSON, Ivor F. **The reformer knows best: destroying the teacher's vocation**, FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education, 48(3), 2006. p.257-264.

\_\_\_\_\_. “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: Nóvoa, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.63-78.

GOODY, Jack. “Da oralidade à escrita. Reflexões antropológicas sobre o ato de narrar”. In: MORETTI, Franco (org.). **A cultura do romance**. O romance 1 (Trad. Denise Bottmann). São Paulo: Cosacnaify, 2009. p.35-67.

GRUWELL, Erin. **The freedom writers diary: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them**. USA: Dell, 1999.

HALBWALKS, Maurice. **A memória coletiva** (Trad. Beatriz Sibou). São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HAMELINE, Daniel. “O educador e a acção sensata”. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto (Portugal): Porto, 1999. p.35-62.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.

HOLLY, Mary Louise. “Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos”. In: Nóvoa, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2007, p.79-110.

HUBERMAN, Michael. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto (Portugal): Porto, 2007, p.31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. “Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise”. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. N. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991. p.3-40.

JAÉN, Marta Jiménez. “Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes” (Trad. Álvaro Moreira Hypolito). In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. N. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991. p.75-90.

JESTER, Ralph. **Hollywood and Pedagogy**. American Sociological Association, Journal of Educational Sociology, Vol. 12, n. 3, nov. 1938. p.137-141.

JOHNSON, LouAnne. **My posse don't do homework** (Dangerous minds). New York: St Martins Press, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. “Crenças coletivas e desigualdades culturais”. **Educação & Sociedade**, n.84, set. 2003, p.983-995.

\_\_\_\_\_; GOLDFEDER, Sonia; VASQUEZ, Ramon A. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LANGOUËT, Gabriel. **50 ans d'école**. Et demain? Paris: Editions Fabert, 2008.

LARROSA, J. e KOBAN, W., Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. 2ª ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica. 2004.

LAWN, Martin. “Os professores e a fabricação das identidades”. In. NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.) **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). (Série Princípios). 7ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau a Internet. (Trad. NORONHA, J.M.G. e GUEDES, M.I.C.). São Paulo/Minas Gerais: Humanitas/UFMG, 2008.

LICE, Dora. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação** (Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso** (Trad. Freda Indursky). Campinas: Pontes, 2002b.

MANSBERGER, Cristina Ferreira. **Certificação de Professores nos EUA**: Uma revisão do debate americano sobre a profissionalização docente. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação - USP, 2011.

MARSHALL, Catherine. **Christy** (1968). New York: Avon Books, 1967.

MCCOURT, Frank. **Angela's ashes** (1999). United Kingdom: Harpercollins, 2005.



\_\_\_\_\_. **Ângela e o menino Jesus**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MENDILOW, Adam Abraham. **O tempo e o romance** (Trad. Flávio Wolf. Supervisão, pref., nota final de Dionísio Toledo). Porto Alegre, Globo, 1972.

METZ, Christian. **A significação no cinema** (Trad. Jean-Claude Bernadet) 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Literatura, memória e ação política**: uma análise de romances escritos por professores paulistas. Mestrado (Dissertação), Faculdade de Educação, USP, 1996.

NEVES, B. L.; COSTA, E. C. L. “O ensino de arte: uma prática em busca de novos sentidos”. In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (orgs). **Formação e autoformação**. Saberes e práticas nas experiências dos professores. Escrituras, 2006, p.245-9.

NIGRO, Claudia M. Ceneviva; BUSATO, Susanna; AMORIM, Orlando Nunes (orgs.). **Literatura e representações do eu**. Impressões autobiográficas. São Paulo: UNESP, 2010.

NOBLIT, George W. “Poder e desvelo na sala de aula”. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FEUSP. Vol. 21, n. 2. Jul-Dez/95, p. 119-137.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988.

\_\_\_\_\_. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In: **Dossiê**: interpretando o trabalho docente. Teoria & Educação. N. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991. p.109-139.

\_\_\_\_\_. “Prefácio à segunda edição”. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.7-8.

\_\_\_\_\_ (coord.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, vol. 25 n.1 São Paulo Jan./June 1999.

\_\_\_\_\_ (org.). **Vidas de professores** (Coleção Ciências da Educação). 2ª ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. “O passado e o presente dos professores”. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Profissão professor** (Coleção Ciências da Educação). 2ª ed. Porto: Porto, 2007. p.13-34.

\_\_\_\_\_. “Os professores e as histórias da sua vida”. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Vidas de professores** (Coleção Ciências da Educação). 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.11-30.

\_\_\_\_\_. “Os professores e o espaço público da educação”. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (Trad. Lucy Magalhães). Petrópolis: Vozes, 2008. p.217-233.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor** (Coleção Ciências da Educação). 2ª ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Professores**. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. “O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino” (Trad. Tomás Tadeu da Silva). In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. *Teoria & Educação*. N. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991. p.140-159.

PADIAL, Monica Nunes Padial. **O professor e sua figura no cinema: uma análise da docência e da educação escolar retratadas em dois filmes hollywoodianos**. Mestrado (Dissertação), Pontifícia Universidade Católica - SP, 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica - SP, 2007.

POLLAK, Michel. “Memória, esquecimento e silêncio”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

RIZZO, Sergio. “Literatura & cinema”. In: *Revista Língua Portuguesa Especial. Cinema & Linguagem*. Editora Segmento, outubro, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (Trad. Jose Benedicto Pinto e Rachel de Queiroz). **Confissões**. São Paulo: Edipro, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1999. p.63-92.

SANTOS, Máximo de Moura. **O professor Policarpo: páginas de bom humor, dedicadas ao magistério**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

Sarlo, Beatriz. **Tempo passado**: Cultura da memória e guinada subjetiva (Trad. Rosa Freire d'Aguiar). MG/São Paulo: Editora da UFMG/Companhia da Letras, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** (Trad. Francisco Pereira). Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M, RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação e Sociedade. Campinas, ano XXI, nº 73, p. 209-244, Dezembro, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** (Trad. Francisco Pereira). Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (Trad. João Batista Kreutch). Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **Ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais (Trad. Lucy Magalhães). Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_; LAHAYE, Louise. “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente” (Trad. Lea Pinheiro Paixão). In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. Nº 4, Porto Alegre (RS): Panorâmica, 1991, p. 215-234.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. “Papel e função do professor no processo de reprodução da sociedade burguesa. A situação na Alemanha (RFA) nos anos 70”. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. N. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991. p.176-189.

VIÑAO FRAGO. Antonio. “Las autobiografias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos”. Sarmiento: Anuario Galego de Historia de la Educación. Universidad de Vigo, n. 3, 1999.

\_\_\_\_\_. **Las autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos**. Teias. Faculdade de Educação. UERJ, ano 1, n. 1, jan/jun. 2000.

\_\_\_\_\_. “Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres”. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, memória, história**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. São Paulo: Cia das letras, 1996.

WHITE, Edmund. **O flâneur**. Um passeio pelos paradoxos de Paris. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

WONG, Harry K. & WONG, Rosemary T. **The first days of school**: How to be an effective teacher. Singapore: Harry K. WONG Inc., 2001.

WOODS, Peter. “Aspectos sociais da criatividade do professor”. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1999. p.125-154.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.

ZANTEN, Agnès van. “A influência das normas de estabelecimentos na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses”. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZANTEN, Agnès van. **Saber global, saberes locais**: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Rev. Bras. Educ.* 1999, n.12. p.48-58.

### Fontes eletrônicas

<<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/2007/15/aulas-antitedio>>. Acesso: out., 12, 2008.

<[http://books.google.com/books?id=ycV9Ie04tV4C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q=teacher%20movies&f=false](http://books.google.com/books?id=ycV9Ie04tV4C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q=teacher%20movies&f=false)>. Acesso: nov., 20, 2011.

<[http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/cineprofessor/CineProfessor\\_262225.shtml](http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/cineprofessor/CineProfessor_262225.shtml)>. Acesso: nov., 15, 2011.

<<http://fairytale4u.com/story/jackand.htm>>. Acesso: out., 25, 2011.

<<http://filmfreakcentral.net/dvdreviews/blackboardjungle.htm>>. Acesso: out., 19, 2011.

<<http://jornaletras.wordpress.com/2009/04/22/entre-os-muros-da-escola/>>. Acesso: out., 25, 2011.

<<http://melhoresfilmes.com.br/filmes/sementes-da-violencia>>. Acesso: nov., 20, 2011.

<<http://video.google.com/videoplay?docid=8357948761235225199#>>. Acesso: nov., 20, 2011.

<<http://www.acoupleofblaguards.com/>>. Acesso: nov., 12, 2010.

<[http://www.bukisa.com/articles/239502\\_glenn-ford-anne-francis-and-sidney-poitier-in-the-blackboard-jungle-1955#ixzz1a98LN2VI](http://www.bukisa.com/articles/239502_glenn-ford-anne-francis-and-sidney-poitier-in-the-blackboard-jungle-1955#ixzz1a98LN2VI)>. Acesso: nov., 20, 2011.

<<http://www.edmcbain.com/Newsdesk.asp?id=452>>. Acesso: dez., 12, 2009.

<[http://www.epipoca.com.br/filmes\\_premios.php?idf=12780](http://www.epipoca.com.br/filmes_premios.php?idf=12780)>. Acesso: out., 20, 2011.

<<http://www.estadosunidosbrasil.com.br/estudar-nos-estados-unidos/sistema-de-ensino-americano/>>. Acesso: dez., 13, 2011.

<<http://www.imdb.com/find?q=Rebel+without+a+cause&s=all>>. Acesso: nov., 20, 2011.

<<http://www.imdb.com/find?q=the+wild+one&s=all>>. Acesso: out., 20, 2011.

<<http://www.imdb.com/title/tt0117927/>>. Acesso: out., 20, 2011.

<[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture\(6\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture(6))>. Acesso: out., 20, 2011.

<<http://www.livres-online.com/Entre-les-murs.html>>. Acesso: dez., 13, 2011.

<<http://www.nndb.com/people/217/000084962/>>. Acesso: fev., 12, 2009.

<<http://www.pitt.edu/~dash/type0328jack.html>>. Acesso: dez., 13, 2011.

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/966/869>>. Acesso: dez., 13, 2011.

<<http://www.tcm.com/tcmdb/title/1206/Blackboard-Jungle/notes.html>>. Acesso: jun., 2, 2011.

<<http://www.tcm.com/tcmdb/title/1206/Blackboard-Jungle/notes.html>>. Acesso: out., 20, 2011.

<http://www.cinematorio.com.br/2009/03/entre-os-muros-da-escola.html>>. Acesso: out., 25, 2011.

MORAES, Amaury. “A escola vista pelo cinema”. Disponível em:  
<<http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>>. Acesso: out., 13, 2010.

POSSENTI, Sírio. “8 jeitos de entender o mundo no feminino”. Revista Língua Portuguesa, Edição 25. 2011. Disponível em:  
<<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=12287>>. Acesso: maio, 12, 2011.

SAÇASHIMA, Edilson “Entre os Muros da Escola expõe a visão francesa do choque de civilizações”, 11/03/2009. Disponível em:  
<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm>>. Acesso: jan, 20, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS

Com a Revolução Francesa, iniciada com a queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789, a França separou, de forma pioneira, Estado e Igreja, e engendrou a instituição de um sistema público de ensino, que se colocou, efetivamente, no final do século XIX, durante a Terceira República. A tradição escolar republicana e laica na França foi aprofundada após a Segunda Guerra Mundial com a disseminação efetiva de instituições escolares para todos os cidadãos franceses. A escola francesa é gratuita, laica e obrigatória dos 6 aos 16 anos. A educação religiosa é encontrada somente nas escolas privadas.

O ano letivo começa em setembro e termina em junho. As férias são divididas durante o ano: uma semana no fim de outubro; duas semanas para o período das comemorações de fim de ano; uma semana em fevereiro, as *férias de inverno*; duas semanas de *férias de primavera* e, em julho e agosto, dois meses para as férias de verão. Em geral, os alunos cumprem horário integral, das 8 h 30 às 16 h 30, com intervalo para almoço das 11 h 30 às 13 h 30.

Composto de três fases, *Enseignement Primaire* (ensino primário), *Enseignement Secondaire* (secundário) e *Enseignement Supérieur* (ensino superior), o sistema educacional francês é subdividido em cinco diferentes níveis: *École Maternelle* (pré-escola, de 2 a 5 anos); *École Primaire ou Élémentaire* (5 primeiros anos do ensino fundamental, de 6 a 10 anos); *Collège* (4 últimos anos do ensino fundamental, entre 11 e 15 anos); *Lycée* (ensino médio, entre 16 e 18 anos), *Université* (Universidade). A educação primária e a secundária são predominantemente públicas, administradas pelo Ministério da Educação Nacional (LANGOUËT, 2008)<sup>111</sup>.

O ensino primário (*l'enseignement primaire*) dura cinco anos, começa aos três anos de idade na *maternelle* (jardim da infância), não é obrigatório e assim se constitui: aos 3 anos – *Petit section* (PS); aos 4 anos – *Moyenne section* (MS); aos 5 anos – *Grande section* (GS). As escolas maternas, dos 3 aos 6 anos, são particulares. O objetivo é socializar, introduzir a criança no regime escolar e procurar diagnosticar possíveis problemas.

No Brasil, os anos escolares são contados em ordem crescente: 1<sup>a</sup> ano, 2<sup>o</sup> ano etc. Curiosamente, na França, a numeração das séries é inversa, isto é, o 11<sup>o</sup> ano corresponde à pré-escola (6 anos de idade), a escola secundária começa na *Sixième* (sexta série), vai até a *Première* e acaba na *Terminale* (série terminal). Dessa maneira, na *École élémentaire*: aos 6 anos – *Cours Préparatoire* (CP / 11<sup>ème</sup>); aos 7 anos – *Cours Élémentaire Première Année* (CE1 / 10<sup>ème</sup>); aos 8 anos – *Cours élémentaire deuxième année* (CE2 / 9<sup>ème</sup>); aos 9 anos – *Cours Moyen Première Année* (CM1 / 8<sup>ème</sup>); aos 10 anos – *Cours Moyen Deuxième Année* (CM2 / 7<sup>ème</sup>). Dos 11 aos 14

---

<sup>111</sup> Palestra do Prof. Gabriel Langouët, “Le système éducatif français aujourd’hui”, FE-USP (30/3/09). Ver LANGOUËT, Gabriel. **50 ans décole**. Et demain? Paris: Editions Fabert, 2008. E disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/966/869>>. Acesso em: out., 20, 2011.

anos, frequenta-se o *Collège*: aos 11 anos – *Sixième* (6<sup>o</sup>); aos 12 anos – *Cinquième* (5<sup>o</sup>); aos 13 anos – *Quatrième* (4<sup>o</sup>); aos 14 anos – *Troisième* (3<sup>o</sup>).

O ensino secundário consta, portanto, de sete anos e se desenvolve em dois ciclos: 1<sup>o</sup> ciclo — *Collège*; e 2<sup>o</sup> ciclo — *Lycées*. No *Collège*, a 6<sup>a</sup> e a 5<sup>a</sup> séries tratam da educação geral; a 4<sup>a</sup> e a 3<sup>a</sup> séries, orientação para a educação geral ou para a área tecnológica ou profissional. Equivalendo a nosso ensino médio, o 2<sup>o</sup> ciclo, o *Lycée* tem a duração de três anos e apresenta a seguinte estrutura: aos 15 anos – *Seconde* – 2<sup>de</sup>; aos 16 anos – *Premier* – 1<sup>o</sup>; aos 17 anos – *Terminale* – *Term ou Tle*. Ou 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> e a série terminal. Também existem as escolas especializadas e os liceus profissionais ao final dos quais se obtêm *brevets*. A passagem do primário para o secundário é automática, sem exames de admissão, a não ser que o aluno venha de uma escola particular ou tenha obtido notas insatisfatórias na escola primária.

Ao final do *Lycée*, para ingressar numa universidade, o aluno presta o *Baccalauréat* (*Bac*), uma prova geral para todos, diferentemente do que ocorre no Brasil, em que são específicos os exames vestibulares para entrar em uma determinada universidade. Os alunos escolhem a seção de *Baccalauréat* a que vão se submeter e que se dividem em três áreas independentes: *Scientifique* (S), que trabalha com as ciências naturais, físicas e matemáticas; *Économique et Sociale* (ES), com ciências sociais, econômicas e matemáticas; e *Littéraire* (L), francês, línguas estrangeiras, filosofia e arte. A primeira parte desse exame é feita durante o segundo ano do *Lycée* e contempla provas de língua francesa (oral e escrita). Os cursos mais procurados são os correspondentes aos de letras (*Littéraire* – L), e os relacionados às ciências humanas (*Économique et Sociale* – ES).

Além desses, existem nove tipos de *Bac* técnicos, sendo possível obter vários tipos de diplomas expedidos por escolas especializadas: (a) cursos de longa duração – *Bac*. (Bacharelado Geral); *B. Tn.* (Bacharelado Tecnológico); *BT* (*Brevet de Técnico*); *Bac. Pro.* (Bacharelado Profissional); (b) cursos de curta duração – *CAP* (Certificado de Aptidão Profissional) e *BEP* (*Brevet de Estudos Profissionais*).

Cada um destes certificados, *brevets* e diplomas, por sua vez, comporta seções e subseções. Por exemplo, o *BAC* Geral tem seções A (Literário); B (Economia e Ciências Sociais); C (Ciências); D (Agricultura) e E (Matemática e Tecnologia). O *B. Tn.* Tecnológico tem as suas seções F (Técnica); G (Negócios); e H (Processamento de Dados). Algumas destas seções têm outras subseções, como a F (Técnica) que vai da F1 (Mecânica) à F12 (Arte e Desenho), passando por duas subseções F7 (F7 — Bioquímica e F71 — Biologia).

Na França, os estudos superiores são também realizados nas *Escolas Especializadas*, ligadas aos estudos de artes, arquitetura, turismo e, também, de estudos na área paramédica, e as universidades, as chamadas *Grandes Écoles* (Grandes Escolas) e os institutos universitários. Os exames de ingresso – *Concours d'Entrée* – das *Grandes Écoles*, muito competitivos, são consideradas o que há de melhor na educação superior francesa, e formam os melhores profissionais nas áreas de engenharia, agronomia, veterinária, educação, defesa e administração pública. Entre elas, estão as renomadas *Polytechnique*, a *École Nationale d'Administration* e a *École Normale Supérieure*. Para ingresso nas *Grandes Écoles*, não gratuitas, depois do

*baccalauréat*, são necessários dois anos de um curso preparatório e aprovação em exame (CAPDEVILLE, 1994).

O ensino nas universidades divide-se em três ciclos. O primeiro ciclo leva ao *DEUG* (*Diplome d'Etudes Universitaires Generales*), ao *DEUST* (*Diplôme d'Etudes Universitaires de Sciences et Techniques*) ou ao *DU* (*Diplôme d'Université*), geralmente após dois anos de estudos e, eventualmente, de estágio. O segundo ciclo consta da *licence* (licenciatura), obtida cursando-se um ano após o *DEUG*; e da *maîtrise* (mestrado), também após um ano a mais de estudos. Na área de Administração e Tecnologia, exigem-se dois anos de estudos após o *DEUG*, para a obtenção da *maîtrise*. Trata-se da *MST* (*Maîtrise des Sciences et Techniques*); da *MSG* (*Maîtrise de Sciences de Gestion*) e da *MIAGE* (*Maitrise de Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion*). Nem a *licence* nem a *maîtrise* equivalem plenamente à licenciatura e ao mestrado do Brasil, pelas diferenças de duração, conteúdos e objetivos dos cursos. No Brasil, o licenciando deve, obrigatoriamente, cursar disciplinas pedagógicas, as licenciaturas plenas duram quatro anos, e visam à qualificação para magistério de 1º e 2º graus. Na França, para formar professores, as exigências de seleção são rigorosas, e o curso de alto nível e tem conotação vocacional, com três anos de estudos após o *DEUG* ou o *DUT*.

Os institutos universitários são de três tipos: a) os *IUTs* (Institutos Universitários de Tecnologia), dentro das universidades, oferecem cursos de conteúdos gerais e vocacionais. Os portadores do *Bacalauréat*, após dois anos de curso, detêm o *DUT* (*Diplome Universitaire de Technologie*); b) os *IEPs* (Institutos de Estudos Políticos), com três anos de cursos, oferecem aos *bacheliers* diplomas na área das ciências políticas; c) os *IUFMs* (Institutos Universitários de Formação de Mestres) que, a partir de 1990, oferecem cursos para formação de professores. O objetivo primitivo das *Écoles Normales Supérieures* era a formação de professores.

O terceiro ciclo inicia-se, ou com o *DEA* (*Diplome d'Etudes Approfondies*) ou com o *DESS* (*Diplome d'Etudes Spécialisées*), obtidos com um ano de estudos, após a *maîtrise*, e a defesa de um *Mémoire* (memória ou dissertação) ou o treinamento especializado, diretamente relacionado com uma profissão. O *DEA* é o primeiro passo para o doutorado. Após dois a quatro anos de pesquisa, a defesa de uma tese culmina na titulação de doutor. Em algumas áreas, como nas da saúde, o tempo de pesquisas e cursos pode variar de quatro a seis anos de duração e os exames de entrada e promoção acontecem são muito competitivos (CAPDEVILLE, 1994).

A partir de 1992, na França, para se lecionar em qualquer nível, a exigência mínima é ter o certificado da *licence*. Nos *collèges*, nas séries iniciais, podem lecionar professores primários que passam pelos competitivos concursos internos e alcançam o *CAPEGC* (*Certificait d'Aptitude au Professorat d'Enseignement General de College*). Estes professores lecionam duas e até três disciplinas. Nos níveis mais altos dos *collèges*, muitos professores em geral lecionam apenas uma disciplina e possuem o *CAPES* (*Certificai d'Aptitude à l'Enseignement du Second Degree*), obtido por meio de um exame oficial, muito competitivo, para um mínimo limitado de vagas, após um período de treinamento prático. Além da *licence*, o candidato a professor deve passar um ano em um *CPR* (*Centro Pedagógico Regional*), realizando um curso de treinamento de professores e estágio prático supervisionado. Superior ao *CAPES*, outro exame oficial muito competitivo é a *Agrégation* (Agregação), cujos pré-requisitos são o *CAPES*



ou a *maîtrise*. Pelo pequeno número de vagas, poucos são aprovados logo no primeiro concurso de agregação.

Pela insatisfação generalizada com a formação recebida nas universidades pelos futuros professores, sobretudo quanto à formação didático-pedagógica e à prática no magistério, a partir de 1990, vem sendo implantados os *IUFMs*, que pretendem recrutar professores, nas especialidades e em número de acordo com a demanda do sistema, evitando os excessos de formados em determinadas áreas e sua carência em outras. Para ingressar no *IUFM*, o candidato deve ter a *licence* (ou equivalente) ou ampla experiência no mercado de trabalho, principalmente no caso da formação para o ensino vocacional, profissional ou técnico.

Nos *IUFMs*, desenvolvem-se pesquisas educacionais, educação continuada e treinamento. No primeiro ano, o treinando é bolsista do governo. Discutem-se situações reais da sala de aula, trocam-se sugestões, avaliam-se procedimentos com professores mais experientes e inspetores da educação nacional. São retomadas também disciplinas específicas e disciplinas de formação geral e pedagógica, em um *IUFM* ou em uma universidade. Ao sair do *IUFM* o aluno-mestre se transforma em professor titular.

Ao final do 1º ano, o treinando se submete a um concurso, conforme sua especialidade: *CAPES* (Certificado de Aptidão para Professorado de Segundo Grau); *CAPEPS* (Certificado de Aptidão para o Professorado de Educação Física e Esportiva); *CAPLP2* (Certificado de Aptidão para o Professorado de Liceu Profissional) ou *CAPET* (Certificado de Aptidão para o Professorado em Ensino Técnico). Se aprovado, passa para o segundo ano de treinamento, já na condição de servidor público, na carreira do magistério, mas ainda como estagiário no chamado estágio de responsabilidade (professor estagiário), em uma escola, em situação real de sala de aula, ou em uma empresa, quando se trata de área profissionalizante. Ao final do segundo ano, deverá apresentar e defender um *mémoire* (dissertação) (CAPDEVILLE, 1994)<sup>112</sup>.

Na França, a partir dos 14 anos, o aluno pode optar por um curso profissionalizante, mas isso não lhe dá o direito de, depois, entrar em uma universidade. Ao longo da história, o ensino profissionalizante tem assumido diferentes discursos de igualdade política e social, uma vez que, na superfície pretende conferir possibilidades de acesso a educação gratuita a todos, fornecendo mecanismos de formação para o mercado de trabalho. Na verdade, trata-se de um processo perverso de utilização da educação como instrumento de poder, dominação e perpetuação de domínio social, político e econômico, de manutenção das relações de desigualdade de classes, apenas privilegiando certos grupos sociais em detrimento de outros.

---

<sup>112</sup> Palestra do Prof. Gabriel Langouët, “Le système éducatif français aujourd’hui”, FE-USP (30/3/09). E material disponível em:  
<[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture\(6\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture(6))>. Acesso: out., 20, 2011.

## APÊNDICE B – SISTEMA EDUCACIONAL NORTE-AMERICANO

Nos Estados Unidos, todos têm direito a receber educação gratuitamente durante os treze primeiros anos de vida acadêmica, a partir dos seis anos de idade, não importando sexo, religião, raça, deficiências, dificuldade de aprendizado ou habilidade com o idioma. Estima-se que a maioria dos alunos frequenta escolas públicas.

A responsabilidade pela educação é totalmente descentralizada e fica a cargo dos estados e das comunidades locais, que detêm total autonomia para decidir carga horária, grade curricular, aplicação de provas, salários etc. A participação de membros locais nas políticas educacionais e a integração escola-sociedade fazem com que, em geral, o nível de ensino seja elevado. As disciplinas oferecidas diferem de escola para escola, mas na maioria dos casos são de 5 a 7 por semestre, mas é padronizada a duração do ano letivo e dos cursos.

Pode-se optar por três tipos de escolas: as domésticas, as públicas e as privadas. Os dois últimos tipos, as escolas públicas e as privadas, dividem-se em três níveis: Elementary School (equivalendo ao primeiro ciclo do ensino fundamental, dos 6 aos 11 anos), Middle School (equivalendo ao segundo ciclo ou final do ensino fundamental, dos 11 aos 14 anos), e High School (equivalendo ao ensino médio, dos 14 aos 18 anos)<sup>113</sup>.

É facultativo, nos Estados Unidos, o ensino anterior a Elementary School, equivalente aos nossos Maternal, Jardim de Infância, Pré-escola. A criança pode ingressar já no Early Childhood, ou, de 4 a 5 anos, pode frequentar a Preschool, Pre-Kindergarten; ou, de 5 a 6, no Kindergarten.

Findo o período de educação gratuita, com um diploma ou certificado secundário, High School, o estudante pode entrar para uma college, universidade, escola profissionalizante, escola de secretariado ou outras opções profissionalizantes. Qualquer estudante que queira adquirir educação superior deve pagar. Existem faculdades e universidades públicas e privadas, mas todas são pagas. O estudante pode ser beneficiado por alguma bolsa de estudos para fins acadêmicos ou desportivos – dependendo de suas habilidades, como a filmografia americana permite verificar

---

<sup>113</sup> A título de compreensão do sistema de ensino vigente nos Estados Unidos, pelo que dizem amigos americanos, ou brasileiros que residem ou lá residiram, em geral, prevalece a concepção de que o aluno deve estar na série indicada à idade correspondente, isto é, uma criança com 11 anos fica na sexta série americana, a qual é dividida entre os fortes, médios e fracos. Além disso, o aluno pode estar, por exemplo, no 11<sup>th</sup> year, mas cursar algumas disciplinas de honor classes, outras anteriores à série frequentada. Pode estar na 7<sup>a</sup> série, mas cursando disciplinas da 6<sup>a</sup> ou da 8<sup>a</sup>. Em vez de colocarem o aluno com outros mais velhos ou mais novos, existem classes especiais, como Matemática A, B, ou C. Mesmo um aluno com necessidades educacionais especiais fica com outros da mesma idade idade, independentemente de conseguir acompanhar a turma, e recebe complementação paralela. Há também um incentivo para alunos com dificuldade em aprender, por meio de prêmios pelo esforço independentemente do rendimento escolar. No Middle School e High School, o próprio aluno, de acordo com algumas regras, escolhe as matérias que vai cursar, como se fosse uma faculdade. Algumas disciplinas, como Inglês e Matemática, são obrigatórias, mas há opção para qual língua estrangeira, entre laboratório de química ou física e que tipo de educação física.

Não existindo a cultura do vestibular, tendem a ser cada vez mais competitivos os currículos já no High-School na disputa por uma vaga em uma instituição de ensino superior do país. Essa realidade também evidencia aspectos perversos de um sistema que garante ensino gratuito a todos por um período de suas vidas, mas não necessariamente de qualidade, o que os privará de ingressar no ensino superior, particular, cujo custeio é destinado àqueles que dispõem de recursos financeiros para tal e que terão acesso a oportunidades no mercado de trabalho.

Com exceção dos cursos de Medicina, Veterinária, Direito e Odontologia, que se estruturam de forma diferente, as demais áreas de habilitação do ensino superior americano contam com etapas semelhantes às que temos no Brasil, Graduação, Mestrado e Doutorado. Porém, as divergências estão presentes do início ao fim da vida acadêmica.

O termo “college” equivale a “faculdade” no Brasil. Universities são formadas por colleges. Universities põem à disposição uma ampla gama de cursos, colleges procuram se especializar em um assunto na área de interesse do aluno. Colleges oferecem certificados de graduação (Bachelor’s Degree ou Undergraduate) ao final do curso, e alguns – mas não a maioria – ainda oferecem cursos de pós-graduação, mas não é a maioria que o faz. O termo “undergraduated” refere-se à educação que os americanos recebem depois que terminam o High School. De modo geral, os cursos estão distribuídos em três grandes áreas acadêmicas: humanidades, ciências sociais e ciências da saúde, e as disciplinas podem ser obrigatórias ou opcionais.

Os cursos superiores podem ser de curta duração, como os Associated Degrees (grau de associado), programas acadêmicos de dois anos, cujos créditos em geral são reconhecidos pelas instituições como parte das licenciaturas de quatro anos, sendo possível mudar para um programa de licenciatura antes do término. São constituídos por uma base teórica geral, complementada por disciplinas específicas em função da especialidade que se deseja cursar. Nesses dois anos, é possível adquirir um título em áreas tão variadas quanto enfermagem, profissões relacionadas a saúde, especializações de negócios ou temas tecnológicos.

*Bachelors Degrees*, licenciaturas ou bacharelados, são cursos universitários com duração total de quatro anos, nos quais o aluno deve cumprir uma série de créditos em função da especialidade escolhida. Em cada ano de estudo o aluno recebe uma denominação diferente: Freshman – 1º ano; Sophomore – 2º ano; Junior – 3º ano; Senior – 4º e último ano, com exceção dos cursos de Medicina, Veterinária, Direito e Odontologia. Nas duas primeiras etapas, as disciplinas versam sobre o conhecimento geral, para que o aluno possa decidir sobre a carreira a seguir. No 3º ano, ele escolhe em qual a habilitação deseja se especializar, opta pelo o curso em que pretende se tornar bacharel, recebendo essa o nome de Major. Se tiver interesse, o aluno pode cursar o Minor, ou seja, matérias eletivas secundárias relacionadas à habilitação em que deseja se especializar. Após o Senior, o aluno é submetido a um exame. Aprovado, é encaminhado a uma Professional School para concluir os estudos e, por fim, exercer sua profissão.

As especialidades de humanidades, ciências sociais, filosofia, estudos religiosos, estudos interdisciplinares ou da área cultural em geral recebem uma licenciatura em Artes (B.A.

ou A.B.). Os programas de matemática, física, engenharia e outros campos profissionais podem receber um B.A., uma licenciatura em Ciências (B.S. ou S.B.) ou um título com o nome específico da matéria estudada.

A graduação nos Estados Unidos pode ser feita em diferentes tipos de instituições. Community Colleges são alternativas mais econômicas, inclusive em relação à acomodação, pois os estudantes geralmente ficam hospedados em casas de família. Funcionam como uma espécie de ponte para as universidades. Após concluídos os dois primeiros anos da graduação, o aluno poderá transferir-se para uma universidade comum e concluir os dois últimos anos de seu bacharelado. Também representam uma alternativa a quem deseja dar o primeiro passo no ensino superior, mas não sabe exatamente o que quer. Assim como nos colleges tradicionais, o aluno aprende sobre conhecimentos gerais que necessitará saber para ingressar em uma universidade e as turmas são menores, o que facilita bastante o aprendizado.

Há ainda State College ou University, órgão financiado e administrado pelo estado ou governo local; Private College ou University, administrada por organizações privadas e não pelo governo, cujo custo normalmente é maior que o de uma escola estadual; Two-Year College, que admite alunos de High School completo e confere um Associate's Degree, ou mantida pelo estado ou particular.

Outras modalidades de prosseguimento de estudos pós High School são:

- a) Escolas profissionais – preparam em áreas como arte, música, engenharia, administração e outras profissões. Algumas são parte de uma universidade. Outras são escolas independentes. Em alguns casos, podem também oferecer cursos de pós-graduação.
- b) Institutos Politécnicos – oferecem pelo menos quatro anos de estudo em ciência e tecnologia. Alguns destes institutos oferecem cursos de pós-graduação. Outros são similares a Community e Junior Colleges e oferecem programas mais curtos em especialidades menos avançadas.
- c) Escolas Confessionais – como colleges e universidades, fundadas por grupos religiosos, ou admitem estudantes membros do próprio grupo, ou de religiões e crenças.
- d) Institutos Técnicos – treinam áreas como tecnologia médica ou engenharia industrial, podendo ou não conferir um diploma equivalente a um de um college ou universidade, os quais, às vezes, não aceitam a transferência de créditos de institutos técnicos.

No Brasil, cursos de pós-graduação *Stricto-Sensu* englobam mestrado e doutorado; cursos *Lato-Sensu* são direcionados à especialização em determinadas áreas. Nos Estados Unidos, são considerados cursos de pós-graduação apenas o mestrado e doutorado. Outros, como: certificate programs, short courses ou continuing education, oferecidos após ou mesmo durante a graduação, constituem apenas cursos de extensão ou especialização.

Como no Brasil, para que um candidato a mestre nos Estados Unidos conclua o curso, é necessária a elaboração e defesa de um trabalho de pesquisa conhecido como dissertação de mestrado. Os mestrados acadêmicos podem ser enquadrados em três diferentes categorias: (1) MA ou Master of Arts (Economia, Folclore, Antropologia e Inglês); (2) MS: Master of Science

(Arquitetura, Ciência da Computação e Engenharia Química); (3) MFA: Master of Fine Arts (Fotografia e Teatro). Todos os outros certificados são enquadrados na categoria profissional. Muitos estudantes estrangeiros conseguem se qualificar para o emprego que almejam só após um mestrado. Nesse caso, o MBA ou Master in Business Administration, da categoria profissional, é extremamente popular e dura, aproximadamente, dois anos. Porém, alguns programas de mestrado, como jornalismo, por exemplo, têm duração de apenas um ano.

O mestrado é um primeiro passo para a qualificação para um doutorado (Ph.D.). Porém existem instituições em que o estudante pode se preparar diretamente para o doutorado, sem a necessidade de obter um título de mestre. O grau de doutorado habilita para ser professor universitário no campo de especialização. Em geral, um program de doutorado é composto por uma etapa de cursos com duração de três a cinco anos, seguida de um exame. Na segunda fase, com dois ou três anos de duração, desenvolve-se uma pesquisa sobre algum aspecto relevante de seu tema de estudo, escrevendo-se uma tese e defendendo-a perante uma banca composta por especialistas no tema. O título de doutorado mais conhecido outorgado nos EUA é o de Doutor em Filosofia (Ph. D.). No entanto, existe uma quantidade de títulos de doutorado que gozam do mesmo status e representam variantes do Ph.D. dentro de certos campos<sup>114</sup>.

Ainda cursando o High School, sobretudo para aqueles que não terão condições de ingressar no ensino superior e muito menos nele se manter, as opções podem recair nas Escolas Vocacionais ou Profissionalizantes, como as mencionadas em Teacher man, e as escolas de comércio, as Trade Vocational Schools, como em Blackboard jungle. Tais opções de estudos encontram atualmente, de acordo com o Departamento de Educação e o Banco de Dados Escolas Profissionais e Técnicas dos Estados Unidos, um amplo leque de áreas, sobretudo em cidades como Nova Iorque, epicentro mundial para setores como moda, arte, entretenimento, turismo, tecnologia, finanças internacionais, publicidade e serviços de saúde, que demandam profissionais de diversas especialidades, como culinária, artes, design, design de moda, barbearia, cosmetologia, hair design, maquiagem, manicure, massagem terapêutica, enfermagem, tecnologia da informação, negócios finanças e seguros, contabilidade, gestão, secretariado, operação de equipamentos pesados, cinema digital e multimídia, reabilitação, terapia reabilitacional, fisioterapia, *web design*, entre outros<sup>115</sup>.

No entanto, a abertura de oportunidades ao mercado de trabalho, possibilitada pela frequência a escolas vocacionais e profissionalizantes, de forma semelhante ao que ocorre na França, encobre profundas desigualdades sociais que se manifestam igualmente pela via educacional, como dão a conhecer narrativas literárias e cinematográficas sobre o universo escolar.

---

<sup>114</sup> Disponível em: <<http://www.estadosunidosbrasil.com.br/estudar-nos-estados-unidos/sistema-de-ensino-americano/>>. Acesso: dez., 13, 2011.

<sup>115</sup> Disponível em: <[http://www.rwm.org/rwm/tf\\_ny.html](http://www.rwm.org/rwm/tf_ny.html)>. Acesso: dez., 13, 2011.

APÊNDICE C – QUADRO 1: SIGLAS SOBRE O SISTEMA DE ENSINO FRANCÊS<sup>116</sup>

BEP	Brevê de Estudos Profissionais
BEPC	Brevê de Estudos do Primeiro ciclo
BT	Brevê de Técnico
BTn	<i>Baccalauréat</i> Técnico (equivale ao vestibular)
BTS	Brevê de Técnico Superior
CAP	Certificado de Aptidão Profissional
CEG	Colégio de Ensino Geral
CEP	Certificat d'Études Primaires
CES	Colégio de Ensino Secundário
CET	Colégio de Ensino Técnico (antiga denominação de LEP)
CFA	Centro de Formação de Aprendizizes
CNRS	Conseil National de la Recherche Scientifique
CPA	Classe Preparatória à Aprendizagem
CPGE	Classes Preparatórias para as Grandes Écoles
CPPN	Classe Pré-Profissional de Nível
DEUG	Diploma de Estudos Universitários Gerais (substituído pelo LMD)
DUT	Diploma Universitário de Tecnologia
ENA	École Nationale d'Administration
ENS	École Normale Supérieur
FGH	Filière de Gestion et Informatique H (Opção Administração e Informática)
IUT	Instituto Universitário Tecnológico (prepara para o Diploma DUT)
LEP	Liceu de Ensino Profissional (prepara CAP e BEP)
LMD	Licence (Bac+3), Master (+5), Doctorat (+8))
LP	Liceu Profissional (atual denominação: LEP)
LP	Licences Professionnelles <sup>117</sup>
STS	Seção de Técnicos Superiores
ZEP	Zonas de Educação Prioritárias (cujas escolas geralmente localizadas em regiões mais pobres)

<sup>116</sup> VASCONCELOS, M. *Le système éducatif*. Paris: Éditions La Découverte, 1992 e BCLE: Belo Horizonte, 1992.

<[<http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture\(6\)>](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=36#myGallery1-picture(6))> ; <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/966/869>>

<sup>117</sup> *Licences Professionnelles*, independentes das *Licences* gerais, para alunos diplomados com BTS e DUT. As *Licences Professionnelles* seguem a referência de diplomas europeus de BAC +3, uma vez que DUT e BTS são diplomas de BAC+2, daí a criação da *Licences Professionnelles* (com BAC+3).

**APÊNDICE D – QUADRO 2: EQUIVALÊNCIAS DOS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIRO E FRANCÊS<sup>118</sup>**

Sistema de ensino brasileiro			Sistema de ensino francês			
Livre Docência Pós-Doutorado Doutorado Mestrado			Niveau I – Doutorado (BAC +8) Master 1 Master 2 Enseignement/Master 2 – Recherche Niveau II – (Graduação) = BAC + 3 ans Niveau III = BAC + 2 ans (formação superior, geralmente tecnológica)			
Curso	Séries	Idade	Curso	Séries	Idade	
Ensino Médio	3 2 1	15	Lycée (3 anos)	Terminal (Bac) BAC professionnel Bac general Bac Technologie 1ère 2nde	15	
	9 8 7 6			Collège (4 anos)		3ème 4ème 5ème 6ème
Ensino fundamental	5 4 3 2 1	6	Ecole Elementaire (5 anos)	CM 2 CM 1 CE 2 CE 1 CP (Cours Préparatoire)	7 ème 8 ème 9 ème 10 ème	6
	Educação Infantil			École Maternelle (3 ou 4 anos)		

**Nomeclatura sobre certificados e diplomas**

Terminal (Bac) = Exame de Certificação do Lycée

Bac (Baccalauréat)

Bac Général = acesso à universidade (BAC L, BAC ES e BAC S)

Bac S = Bac Científico (Matemática)

BAC L (Littéraire)

BAC ES (Économie e Social)

Bac Tecnológico (profissionalização + teoria) = cursos específicos, como informática

Bac Profissional (sem acesso ao ensino superior) = para tornar-se pedreiro, por exemplo

Niveau IV – Bac (avec ou sans diplome)

Niveau V – CAP / BEP (LEP)

Niveau VI et VII – sans formation professionnel; peu de formation scolaire

<sup>118</sup> Fonte: Palestra do Prof. Gabriel Langouët, “Le système éducatif français aujourd’hui”, FE-USP (30/3/09). Informações complementadas com o Prof. Jediel Gonçalves, da Université de Provence Aix-Marseille1.

### APÊNDICE E – QUADRO 3: EDUCAÇÃO BÁSICA NOS EUA

IDADE	CURSO	SÉRIE
4 a 5	Preschool	Early Childhood
5 a 6		Pre-Kindergarten
6 a 7	Elementary School	Kindergarten
7 a 8		1 <sup>st</sup> Grade
8 a 9		2 <sup>nd</sup> Grade
9 a 10		3 <sup>rd</sup> Grade
10 a 11		4 <sup>th</sup> Grade
11 a 12	Middle School	5 <sup>th</sup> Grade
12 a 13		6 <sup>th</sup> Grade
13 a 14		7 <sup>th</sup> Grade
14 a 15	High School	8 <sup>th</sup> Grade
15 a 16		9 <sup>th</sup> Grade – Freshman year
16 a 17		10 <sup>th</sup> Grade – Sophomore year
17 a 18		11 <sup>th</sup> Grade – Junior year
		12 <sup>th</sup> Grade – Senior year



**APÊNDICE F – QUADRO 4: EQUIVALÊNCIAS DOS SISTEMAS DE ENSINO  
BRASILEIRO E NORTE-AMERICANO**

Sistema de ensino brasileiro			Sistema de ensino norte-americano						
Livre Docência Pós-Doutorado Doutorado Mestrado Graduação			DDS (dentistry), MD (medical doctor) etc PhD. (Doctor of Philosophy) Masters (of Arts MA, of Science MS) 2 ou 3 anos Bachelor (of Arts-BA, of Science -BS) 4 anos						
Curso	Séries	Idade	Curso	Séries	Idade				
Ensino Médio	3 2 1	15	High School	9, 10, 11,12	14				
	9 8 7 6					11	Middle School	6, 7, 8	11
Ensino fundamental	5 4 3 2 1	6	Elementary School	1, 2, 3, 4, 5	6				
	Educação Infantil					Kindergarten 5			

**APÊNDICE G – QUADRO 5: CRONOLOGIA DE OBRAS DE EVAN HUNTER E SEUS PSEUDÔNIMOS**

Ano	Título	Autoria	Série	Notas
1952	<b>Find the feathered serpent</b>	Evan Hunter		Obra infantil
1952	<b>The evil sleep!</b>	Evan Hunter		
1953	<b>Don't crowd me</b>	Evan Hunter		
1953	<b>Danger: dinosaurs!</b>	Richard Marsten		
1953	<b>Rocket to luna</b>	Richard Marsten		
1954	<b>The blackboard jungle</b>	Evan Hunter		
1954	<b>Runaway black</b>	Richard Marsten		Publicado posteriormente como de Ed McBain
1954	<b>Cut me in</b>	Hunt Collins		Publicado posteriormente como <i>The Proposition</i>
1955	<b>Murder in the Navy</b>	Richard Marsten		Publicado posteriormente como <i>Death of a Nurse</i> de Ed McBain
1956	<b>Second ending</b>	Evan Hunter		
1956	<b>COP HATER</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1956	<b>THE MUGGER</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1956	<b>The pusher</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1956	<b>Tomorrow's world</b>	Hunt Collins		Publicado posteriormente como <i>Tomorrow And Tomorrow</i> de Hunt Collins, e como <i>Sphere</i> de Ed McBain
1957	<b>The con man</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1957	<b>Killer's choice</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1957	<b>Vanishing ladies</b>	Richard Marsten		Publicado posteriormente como de Ed McBain
1957	<b>The spiked heel</b>	Richard Marsten		
1958	<b>Strangers when we meet</b>	Evan Hunter		
1958	<b>The April Robin murders</b>	Craig Rice e Ed McBain		Hunter concluiu esse romance, iniciado por Rice, usando seu pseudônimo McBain
1958	<b>Killer's payoff</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1958	<b>Lady killer</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1958	<b>Even the wicked</b>	Richard Marsten		Publicado posteriormente como de Ed McBain
1958	<b>I'm cannon – for hire</b>	Curt Cannon		Revisado e publicado posteriormente como <i>The Gutter and the Grave</i> de Ed McBain
1959	<b>A matter of conviction</b>	Evan Hunter		
1959	<b>The remarkable Harry</b>	Evan Hunter		Obra infantil
1959	<b>Big man</b>	Richard Marsten		Publicado posteriormente como de Ed McBain
1959	<b>Killer's wedge</b>	Ed McBain	87th Precinct	

1959	<b>'til death</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1959	<b>King's ransom</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1960	<b>Give the boys a great big hand</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1960	<b>The heckler</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1960	<b>See them die</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1961	<b>Lady, Lady I did it!</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1961	<b>Mothers and daughters</b>	Evan Hunter		
1961	<b>The wonderful button</b>	Evan Hunter		Obra infantil
1962	<b>Like love</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1963	<b>Ten</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1964	<b>Buddwing</b>	Evan Hunter		
1964	<b>Ax</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1964	<b>He who hesitates</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1965	<b>Doll</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1965	<b>The Sentries</b>	Ed McBain		
1965	<b>Me and Mr. Stenner</b>	Evan Hunter		Obra infantil
1966	<b>The paper dragon</b>	Evan Hunter		
1966	<b>80 million eyes</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1967	<b>A horse's head</b>	Evan Hunter		
1968	<b>Last summer</b>	Evan Hunter		
1968	<b>Fuzz</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1969	<b>Sons</b>	Evan Hunter		
1969	<b>Shotgun</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1970	<b>Jigsaw</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1971	<b>Nobody knew they were there</b>	Evan Hunter		
1971	<b>Hail, hail the gang's all here</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1972	<b>Every little crook and nanny</b>	Evan Hunter		
1972	<b>Let's hear it for the deaf man</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1972	<b>Seven</b>	Evan Hunter		
1972	<b>Sadie When She Died</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1973	<b>Come Winter</b>	Evan Hunter		
1973	<b>Hail to the chief</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1974	<b>Streets of gold</b>	Evan Hunter		
1974	<b>Bread</b>	Ed McBain	87th Precinct	

1975	<b>Where there's smoke</b>	Ed McBain		
1975	<b>Blood relatives</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1975	<b>Doors</b>	Ezra Hannon		Publicado posteriormente como de Ed McBain
1976	<b>So long as you both shall live</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1976	<b>The Chisholms</b>	Evan Hunter		
1976	<b>Guns</b>	Ed McBain		
1977	<b>Long time no see</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1978	<b>Goldilocks</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1979	<b>Walk proud</b>	Evan Hunter		
1979	<b>Calypso</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1980	<b>Ghosts</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1981	<b>Love, Dad</b>	Evan Hunter		
1981	<b>Heat</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1981	<b>Rumpelstiltskin</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1982	<b>Beauty &amp; the beast</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1983	<b>Far from the sea</b>	Evan Hunter		
1983	<b>Ice</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1984	<b>Lizzie</b>	Evan Hunter		
1984	<b>Lightning</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1984	<b>Jack &amp; The Beanstalk</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1984	<b>And all through the house</b>	Ed McBain	87th Precinct	Trabalho com extensão de conto, lançado (com ilustrações) como romance de edição limitada. Relançado em 1994.
1985	<b>Eight black horses</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1985	<b>Snow white &amp; rose red</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1986	<b>Another part of the city</b>	Ed McBain		
1986	<b>Cinderella</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1987	<b>Poison</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1987	<b>Tricks</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1987	<b>Puss in boots</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1988	<b>The house that Jack built</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1989	<b>Lullaby</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1990	<b>Vespers</b>	Ed McBain	87th	

			Precinct	
1990	<b>Three blind mice</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1991	<b>Downtown</b>	Ed McBain		
1991	<b>Widows</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1992	<b>Kiss</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1992	<b>Mary, Mary</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1992	<b>Scimitar</b>	John Abbott		
1993	<b>Mischief</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1994	<b>There was a little girl</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1994	<b>Criminal conversation</b>	Evan Hunter		
1995	<b>Romance</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1996	<b>Privileged conversation</b>	Evan Hunter		
1996	<b>Gladly the cross-eyed bear</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1997	<b>Nocturne</b>	Ed McBain	87th Precinct	
1998	<b>The last best hope</b>	Ed McBain	Matthew Hope	
1999	<b>The big bad city</b>	Ed McBain	87th Precinct	
2000	<b>Candyland</b>	Evan Hunter and Ed McBain		Romance de duas partes anunciado como "colaboração" entre Hunter e seu pseudônimo.
2000	<b>Driving Lessons</b>	Ed McBain		
2000	<b>The last dance</b>	Ed McBain	87th Precinct	
2001	<b>Money, money, money</b>	Ed McBain	87th Precinct	
2002	<b>The moment she was gone</b>	Evan Hunter		
2002	<b>Fat Ollie's book</b>	Ed McBain	87th Precinct	
2003	<b>The frumious bandersnatch</b>	Ed McBain	87th Precinct	
2004	<b>Hark!</b>	Ed McBain	87th Precinct	
2005	<b>Alice in jeopardy</b>	Ed McBain		
2005	<b>Fiddlers</b>	Ed McBain	87th Precinct	

**APÊNDICE H – QUADRO 6: FICHA TÉCNICA - BLACKBOARD JUNGLE  
(SEMENTES DE VIOLÊNCIA)**

Outros títulos:	<b>Graine de violence</b> (França) / <b>Il seme della violenza</b> (Itália) / <b>Semilla de maldad</b> (Espanha)
Pais:	Estados Unidos
Gênero:	Drama
Direção:	Richard Brooks
Roteiro:	Richard Brooks
Produção:	Pandro S. Berman
Música original:	Charles Wolcott
Fotografia:	Russell Harlan
Edição:	Ferris Webster
Direção de Arte:	Cedric Gibbons, Randall Duell
Maquiagem:	William Tuttle
Efeitos Sonoros:	Wesley C. Miller

**Elenco**

Glenn Ford	Richard Dadier
Anne Francis	Anne Dadier
Sidney Poitier	Gregory W. Miller
Vic Morrow	Artie West
Louis Calhern	Jim Murdock
Margaret Hayes	Lois Judby Hammond
John Hoyt	Sr. Warneke
Richard Kiley	Joshua Y. Edwards
Dan Terranova	Belazi
Emile Meyer	Sr. Halloran
Basil Ruysdael	Prof. A.R. Kraal
Warner Anderson	Dr. Bradley
Robert Foulk	George Katz
Paul Mazursky	Emmanuel Stoker
Richard Deacon	Mr. Stanley, professor
Horace McMahon	Detetive
Martha Wentworth	Sra. Brophy
Rafael Campos	Pete V. Morales
Jamie Farr	Santini
Danny Dennis	De Lica
Doyle Baker	Wilson
Peter Miller	Joe Murray
Jimmy Murphy	Frank Adams

Indicações à Academia de Artes Cinematográficas de Hollywood, EUA para **Óscar** de: Melhor Fotografia; Melhor Direção de Arte; Melhor Edição; Melhor Roteiro

**Trilha sonora**

- “Rock Around the Clock”, de James E. Myers e Max Freedman, por Bill Haley & the Comets
- “Invention for Guitar and Trumpet”, de Willis Holman, por Stan Kenton and His Orchestra, Sal Salvador (violão) e Maynard Ferguson (trompete)
- “The Jazz Me Blues”, de Tom Delaney, por Bix Beiderbecke e His Gang
- “Let Me Go Lover”, de Jenny Lou Carson e Al Hill, por Joan Weber

## APÊNDICE I – QUADRO 7: FICHA TÉCNICA DE ENTRE LES MURS (ENTRE OS MUROS DA ESCOLA)

<p>Título original: <b>Entre les murs</b></p> <p>Título no Brasil: <b>Entre os muros da escola</b></p> <p>País de origem: França</p> <p>Gênero: drama</p> <p>Duração: 128 minutos</p> <p>Ano de lançamento (França): 2007</p> <p>Direção: Laurent Cantet</p> <p>Roteiro: Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo, baseado em livro de François Bégaudeau</p> <p>Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal</p> <p>Fotografia: Pierre Milon, Catherine Pujol e Georgi Lazarevski</p> <p>Figurino: Marie Le Garrec</p> <p>Edição: Robin Campillo e Stéphanie Léger.</p> <p>Site oficial: <a href="http://www.entresmurs.ca/">http://www.entresmurs.ca/</a></p> <p>Site oficial: <a href="http://www.sonyclassics.com/theclass">www.sonyclassics.com/theclass</a></p> <p>Estúdio: Canal+ / France 2 Cinéma / Haut et Court / Memento Films Production/ Centre National de la Cinématographie</p> <p>Distribuição: Sony Pictures Classics/ Imovision</p>
--

<b>Elenco</b>
<p><b>Professores e funcionários</b></p> <p>Anne Langlois (Prof<sup>a</sup> Sophie)</p> <p>Anne Wallimann-Charpentier (Prof<sup>a</sup> Anne)</p> <p>Cécile Lagarde (Prof<sup>a</sup> Cécile)</p> <p>Dorothee Guilbot (Prof<sup>a</sup> Rachel)</p> <p>François Bégaudeau (Prof. François Marin)</p> <p>Frédéric Faujas (Prof. Fred)</p> <p>Olivier Dupeyron (Prof. Olivier)</p> <p>Patrick Dueruil (Prof. Patrick)</p> <p>Vincent Gaire (Prof. Vincent)</p> <p>Vincent Robert (Prof. Hervé)</p> <p>Yvette Mournetas (Prof<sup>a</sup> Yvette)</p> <p>Jean-Michel Simonet (director)</p> <p>Olivier Pasquier (inspetor)</p> <p>Abdoul Drahamane Sissoko (supervisor)</p> <p>Stéphane Longour (supervisor)</p> <p>Aline Zimierski (cantineira)</p> <p>Marie-Annette Sorrente (faxineira)</p> <p>Silma Aktar (faxineira)</p> <p><b>Alunos</b></p> <p>Agame Malembo-Emene (Agame)</p> <p>Angélica Sancio (Angélica)</p> <p>Arthur Fogel (Arthur)</p> <p>Boubacar Toure (Boubacar)</p> <p>Burak Özyilmaz (Burak)</p> <p>Carl Nanor (Carl)</p> <p>Cherif Bounaïdja Rachedi (Cherif)</p>

<p>Dalla Doucoure (Dalla)</p> <p>Damien Gomes (Damien)</p> <p>Esmeralda Ouertani (Esmeralda)</p> <p>Eva Paradiso (Eva)</p> <p>Franck Keïta (Souleymane)</p> <p>Henriette Kasaruhanda (Henriette)</p> <p>Juliette Demaille (Juliette)</p> <p>Justine Wu (Justine)</p> <p>Laura Baquela (Laura)</p> <p>Louise Grinberg (Louise)</p> <p>Lucie Landrevie (Lucie)</p> <p>Nassim Amrabt (Nassim)</p> <p>Qifei Huang (Qifei)</p> <p>Rabah Nait Oufella (Rabah)</p> <p>Rachel Regulier (Khoumba)</p> <p>Samantha Soupirot (Samantha)</p> <p>Wei Huang (Wei)</p> <p><b>Famíliares dos alunos</b></p> <p>Cheick Baba Doumbia (irmão de Souleymane)</p> <p>Fatoumata Kanteé (mãe de Souleymane)</p> <p>Khalid Amrabt (pai de Nassim)</p> <p>Lingfen Huang (mãe de Wei)</p> <p>Sezer Özyilmaz (mãe de Burak)</p> <p>Wenlong Huang (pai de Wei)</p>
--

**APÊNDICE J – QUADRO 8: INDICAÇÕES E PRÊMIOS OBTIDOS POR ENTRE LES MURS**

2009	Indicado	Oscar - Academy Awards, EUA	Melhor Filme em Língua Estrangeira do Ano – França
2009	Vencedor	Academia de Filmes, Artes e Ciências da Argentina	Melhor Filme Estrangeiro: Laurent Cantet, França
2010	Vencedor	Associação Argentina de Críticos de Filmes – Silver Condor	Melhor Filme Estrangeiro, não em língua espanhola (Mejor Película Extranjera): Laurent Cantet, França
2010	Indicado	Bodil Awards	Melhor Filme não americano (Bedste ikke-amerikanske film): Laurent Cantet
2008	Vencedor	Festival de Cannes – Palme d'Or (Palma de Ouro)	Laurent Cantet
2010	Indicado	Chlotrudis Award	Melhor Roteiro Adaptado: Laurent Cantet, Robin Campillo e François Bégaudeau
2010	Indicado	CEC Award – Cinema Writers Circle Awards, Espanha	Melhor Filme Estrangeiro (Mejor Película Extranjera)
2009	Vencedor	César Awards, França	Melhor roteiro – Adaptação (Meilleur scénario adaptation): François Bégaudeau, Robin Campillo e Laurent Cantet
	Indicado		Melhor Director (Meilleur réalisateur) – Laurent Cantet
			Melhor Edição (Meilleur montage): Robin Campillo, Stephanie Leger
			Melhor Filme (Meilleur film français): produtores Carole Scotta e Caroline Benjo; Laurent Cantet (director)
			Melhor Som (Meilleur son): Olivier Mauvezin, Agnes Ravez e Jean-Pierre Laforce
2009	Indicado	David di Donatello Awards	Melhor Filme Europeu (Miglior Film dell'Unione Europea): Laurent Cantet
2008	Indicado	European Film Award	Melhor Diretor: Laurent Cantet
			Melhor Filme
2010	Indicado	FCCA Award - Film Critics Circle of Australia Awards	Melhor Filme em Língua Estrangeira: Laurent Cantet
2010	Indicado	Goya Awards	Melhor Filme Europeu (Mejor Película Europea): Laurent Cantet
2009	Vencedor	Image Award	Outstanding Foreign Motion Picture
2009	Vencedor	Independent Spirit Award	Melhor Filme Estrangeiro: Laurent Cantet, França
2009	Indicado	Silver Ribbon - Italian National Syndicate of Film Journalists	Melhor Diretor Europeu (Regista del Miglior Film Europeo): Laurent Cantet
2010	Indicado	ALFS Award - London Critics Circle Film Awards	Filme em Língua Estrangeira do Ano
2008	2nd place	LAFCA Award - Los Angeles Film Critics Association Awards	Melhor Filme Estrangeiro: Laurent Cantet, França
2009	Vencedor	Lumiere Award	Melhor Filme (Meilleur film): Laurent Cantet
		World Audience Award	Laurent Cantet
2008	3rd place	NYFCC Award	Melhor Foreign Language Film
2010	Indicado	Robert Festival	Melhor Filme Não Americano (Årets ikke-amerikanske film): Laurent Cantet
2008	Indicado	Satellite Awards	Melhor Filme em Língua Estrangeira, França
2009	Vencedor	Étoile d'Or	Melhor Filme (Film): Laurent Cantet



**APÊNDICE K – QUADRO 9: OBRAS LITERÁRIAS E FILMES ANALISADOS (A)**

<b>Autor</b>	<b>Nome original</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome em português</b>	<b>Gênero</b>	<b>Ano</b>	<b>Filme</b>	<b>Nome em português</b>	<b>Ano</b>	<b>Roteirista</b>	<b>Diretor</b>
Evan Hunter	<b>Blackboard jungle</b>	1954	<b>Sementes da violência</b>	Drama Autobiográfico	1955	<b>Blackboard jungle</b>	<b>Sementes de violência</b>	1955	Evan Hunter Richard Brooks	Richard Brooks
Nicolas Revol	<b>Sale Prof!</b>	1999	<b>Maldito Profe!</b>	Drama Autobiográfico documental	2000	X	X	X	X	X
Frank McCourt	<b>Teacher man</b>	2006	<b>Ei, professor</b>	Autobiográfico	2007	<b>Angela's ashes</b>	<b>As cinzas de Ângela</b>	1999	Laura Jones Alan Parker	Alan Parker
François Bégadeau	<b>Entre les murs</b>	2007	<b>Entre os muros da escola</b>	Autobiográfico documental	2009	<b>Entre les murs</b>	<b>Entre os muros da escola</b>	2008	Laurent Cantet Robin Campillo	Laurent Cantet

**APÊNDICE L – QUADRO 10: OBRAS LITERÁRIAS E FILMES ANALISADOS (B)**

<b>Obra</b>	<b>Professor</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de carreira</b>	<b>Disciplina</b>	<b>País – Cidade</b>	<b>Ano – época</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de escola</b>	<b>Tipo de alunos</b>
<b>Sale Prof!</b>	Nicolas Revol	arquiteto sem formação para professor	4 anos	Artes aplicadas	França Paris	1998-9	Eugene-Sue	LEP profissionalizante	negros, orientais, filhos de imigrantes / diferentes origens e etnias
<b>Entre les murs</b>	François Marin	professor formação para professor	4 anos	Língua materna Francês	França Paris	2006-7	Françoise Dolto	Ensino Fundamental escola multirracial	negros, orientais, filhos de imigrantes / diferentes origens e etnias
<b>Blackboard jungle</b>	Rick Dadier	veterano de guerra ex-marinheiro sem formação para professor	recém-ingresso	Língua materna Inglês	EUA Nova York	1950	North Manual Trades High School	escola profissionalizante	negros, hispânicos, filhos de imigrantes / diferentes origens e etnias
<b>Teacher man</b>	Frank McCourt	ex-estivador formação como professor	30 anos	Língua materna Inglês	EUA Nova York	1950 a 1980	<i>Escola Técnica e Profissionalizante Mckee</i> <i>Escola Secundária Stuyvesant</i>	Ensino médio Escolas profissionalizantes Ensino superior	negros, orientais, filhos de imigrantes / diferentes origens e etnias