

Ser e Ter, Escutar e Trabalhar

Carolina de Roig Catini*

Resumo

O filme *Ser e Ter* contém elementos que possibilitam a discussão sobre o impacto da produção cinematográfica na constante reformulação do imaginário social acerca da escola e do professor. No entanto, até onde tomei conhecimento, essa problemática não fora levada em consideração por pesquisadores no campo educacional que se propuseram a discutir o filme, e cujas análises trataram o filme apenas como um exemplo da prática educacional - um exemplo em duplo sentido: como uma simples amostra do trabalho docente, e como um modelo a ser seguido. Tendo isso em vista, neste texto, procuro primeiramente criticar as interpretações positivas da prática pedagógica “retratada” no filme, para depois tecer algumas considerações sobre o papel desse filme na produção do imaginário social acerca do trabalho docente e suas possíveis implicações práticas.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Escola. Imaginário.

To Be and To Have, To Listen and To Work

Abstract

The film *Ser e Ter* contains elements that make possible the discussion on the impact of the cinematographic production in the constant social imaginary's reformularization about the school and the teacher. However, until where I took knowledge, this set of problems was not taken in consideration for researchers in the educational field who proposed to discuss the film, and whose analyses had only dealt with the film as a example of a educational practice - an example in a double sense: as a simple sample of the teaching work, and as a model to be followed. Having this in view, in this text, I first look for to criticize the positive interpretations of the pedagogical practice “portraied” in the film, to thereafter to weave some considerations on the paper of this film in the social's imaginary production concerning the teaching work and its possibles practical implications.

Keywords: Teacher's Work. School. Imaginary.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

1. Escutar e Trabalhar

Algo despertou meu interesse em escrever sobre o filme *Ser e Ter*, mais especificamente acerca da produção da imagem social do professor em um filme sobre a escola. No sentido inverso, algo dizia que o filme parece conter em si os elementos para sua própria crítica, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, que se constituem mutuamente. Como se vê, a primeira razão falou mais alto por conta de um extremo incômodo que o filme me causou nas duas vezes em que o assisti; e não apenas o filme em si, mas também a reação que ele provocou no público heterogêneo de uma sessão comercial comum, e no público mais “selecionado” de educadores, professores e pedagogas(os) em formação, somada aos comentários acadêmicos de professores uspianos que há tempos pensam a escola, a infância e o trabalho dos professores. Aqui, tenho em mente especificamente um evento organizado pelo LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - no qual a projeção do filme foi sucedida por comentários dos professores Leandro de Lajonquière (FEUSP), Denice Bárbara Catani (FEUSP) e Maria Helena Sousa Patto (IPUSP), no Espaço Unibanco de Cinema no dia 8 de maio de 2004. Consciente dos riscos de escrever um pequeno texto que rema contra a maré, do senso comum ao entendimento científico (se é que podemos assim chamá-lo nesse caso), gostaria de apresentar uma outra percepção do filme que pode até ser positiva para a discussão educacional, mas só depois de negar a possibilidade de interpretações absolutamente benévolas e, em certos pontos, idealistas.

O mais grave dos problemas, pelo qual iniciáramos a conversa, seria sobre o impacto de um filme como esse na produção de um imaginário social sobre a figura e o trabalho do professor. Mas teremos de deixar o mais grave para o final, dado que, se todas as outras visões da prática e do discurso do professor que protagoniza o filme foram positivas, a criação e re-criação dessa imagem na sociedade (que o filme permite com uma fluidez sem igual), certamente nem configuraria um problema. Partimos de pressupostos diversos que precisam ficar claros antes dessa preocupação se explicitar, pois sem isso não seria possível o diálogo.

Destacarei aspectos importantes das falas dos três comentadores referidos de modo que fiquem claros os pontos de partida para elaboração deste texto. Evidentemente que haverá alguma imprecisão, dado que será uma reprodução não-litera de elementos que considerarei relevantes para a constituição de uma releitura do filme. Depois disso, passo a tecer argumentações, com ordem diversa da primeira exposição, para uma interpretação própria do filme.

O professor Leandro de Lajonquière adentrou a discussão demonstrando a satisfação por ver um filme que tratasse a educação com a simplicidade da tarefa educativa como transmissão entre gerações. Segundo ele, o discurso e a prática pedagógica atual, em sua roupagem complexa e desnecessária, faz perder de vista a fragilidade da nossa existência que tem muita conexão com a necessidade de estabelecer relações simples, de maneira semelhante às que são estabelecidas no filme. Neste sentido, considera que o professor, na sua prática, faz as crianças “ganhare o mundo” a cada vez que diz algo. Além disso, tocou num assunto que considero importante, que diz respeito ao uso do termo “trabalhar” em contraposição ao nosso “estudar”. Considera rico o termo francês para se referir ao trabalho de aprender, já que é uma tarefa árdua e que se remete ao sentido de um trabalho que inventa o ser humano. Deixou também no ar uma idéia de uma certa nostalgia por lembrar sua infância em escolas desse tipo na França e por (quase) não existir

mais uma educação como aquela.

Depois dessa abertura aos comentários, a professora Maria H. S. Patto tomou a palavra. Iniciou com uma síntese do filme em uma palavra: encantador. Tratou-o como uma “obra de arte cinematográfica”, cuja forma de apresentação demandaria o entendimento de seu conteúdo a partir de seu aspecto formal. Depois disso passou a desenhar uma idéia bem conhecida entre pedagogos - através de uma metáfora educacional presente em discursos pedagógicos - acerca da relação da educação com a natureza; o que, diga-se de passagem, surpreende, já que Patto é autora de uma importante obra acerca da *produção* (social) do fracasso escolar. No caso do filme, a prática educativa teria significado analógico ao de “plantar e colher” por dois motivos: pelo fato de a educação ser tratada no filme naturalmente tal qual a natureza humana, e, ainda, por contar com um professor que trabalha considerando a natureza humana das crianças. Por ser, segundo Patto, a educação que o filme retrata *natural*, concernente aos ciclos da vida e da reprodução; a educação escolar não entra em conflito com a comunidade e esse seria um fator muito positivo. Positivo como enxerga também a postura do professor, uma vez que sua tarefa se orienta por reproduzir a cultura existente, o que, na visão da professora Maria H. S. Patto, condiz com a idéia de autoridade apresentada por H. Arendt (citada neste ponto dos seus comentários). Importante não esquecer que no início de sua fala apologética, fez um caríssimo, mas deveras curto, comentário sobre a diferença da escola “cinematográfica” e da escola pública brasileira.

A professora Denice Bárbara Catani, que falou por último, pensou que faria uma advertência. Mas ela foi desnecessária para sua surpresa (e para a minha também), pois todos gostaram e falaram muito bem do filme. O aspecto que tratou fugiu um pouco das interpretações acerca da concepção de educação que o filme veicula. Talvez aqui sim tenha havido uma preocupação com a interpretação do filme através de sua forma, pois o ponto de vista trazido à tona dizia respeito exatamente a tomar o filme como uma narrativa da profissão docente. Esse ponto faz remeter a uma discussão que retomo na parte final do texto acerca da produção do filme como documentário realista de uma prática e de um discurso docente, ou como uma ficção.

De modo geral, no debate (ou melhor, nas falas, pois não houve tempo para discussão) sobre o filme, a argumentação rodeou a construção de uma imagem positiva que eleva o professor a um grau de excelência, cuja autoridade é legitimada pela prática pedagógica e assunção clara de um papel educativo. Minha desavença acerca desse ponto será exposta também na segunda parte do texto.

De fato, as imagens podem e pretendem provocar uma satisfação “naturalizante” desde o início, com as árvores balançando sob a névoa e os cágados passeando pela sala de aula (antes de iniciarem a aula, ou os trabalhos, como se quer), seguido pelo close da câmera no globo terrestre, ou ainda, as imagens que mostram as diferentes estações do ano. Certamente essas imagens não estão aí em vão, a construção do tempo e do espaço cinematográfico é fundamental para seu efeito, não só para um efeito imediato, como por exemplo sabermos que o período englobado percorre estações, mas também porque possibilita analogias, ou mesmo uma percepção inconsciente e mais intuitiva, neste caso, acerca da natureza e da educação, podendo assim transitar facilmente entre o ciclo da vida natural nas estações do ano e o momento vivido da infância à fase adulta. Com isso, o filme pode induzir (e parece pretender induzir) a relacionar a educação escolar com a natureza, como se o fenômeno educacional não fosse predominantemente social, naturalizando a

instituição, a prática educativa, a forma pela qual se dá o aprendizado, a própria existência de um profissional que ensina, etc. Com isso foi possível que houvesse uma certa recorrência à velha metáfora (de origem francesa) que dá nome ao “jardim da infância”, do professor como jardineiro, que planta uma semente, acompanha o crescimento da planta e depois colhe de seus próprios frutos. Importante lembrar que essa imagem é reforçada em cena anterior a entrevista do professor, na qual ele aparece cuidando das plantas.

Embora a referência à analogia tenha sido possível, a interpretação de Scheffler (1974) dessa famosa metáfora do crescimento teria como parâmetro uma ação educativa e uma argumentação da autoridade do professor contrária a que vemos no filme. Para ele, essa analogia significaria dizer que “Em nenhum dos dois casos, o jardineiro ou o professor é indispensável para o desenvolvimento do organismo [...]” e que, portanto, a metáfora incorporaria “[...] uma concepção modesta do papel do professor [...]” (SCHEFFLER, 1974, p.61). Essa imagem estaria mais relacionada com uma concepção que “evita a responsabilidade” do professor sobre a educação das crianças, imagem que não condiz com os principais aspectos do trabalho docente que o filme pretende apresentar.

Há outras possíveis formas de pensar a contribuição cinematográfica para as reconstruções de analogias da educação com a natureza. A primeira cena por exemplo nos oferece a visão do gado sendo conduzido por algumas pessoas. Essa imagem é contraposta à imagem das crianças sendo conduzidas para a escola por um motorista que as busca cada uma em sua casa. A partir dela poderia se criar uma metáfora do professor como “condutor” das crianças, no sentido mais legítimo do termo “pedagogo” (que vem do grego; *paidos*: criança, e *agogôs*: guia, condutor, ou seja, o condutor de crianças) e muito mais próxima à conotação da imagem de professor que filme apresenta. Vale lembrar que, outrora, num outro tipo de produção cinematográfica, a imagem de rebanhos sendo conduzidos foi contraposto a imagens de operários saindo das fábricas, o que proporcionava pela seqüência de imagens o efeito de comparação entre a vida animal, submetida à condução dos homens e a vida humana, despojada da sua própria humanidade no trabalho. Tais cenas podem ser conferidas em “Tempos Modernos”, no qual Charles Chaplin usa imagens de operários saindo das fábricas, tais como aquelas produzidas pelos irmãos Lumière, mas as contrapõe a rebanhos de ovelhas.

Essa “imagem natural” evidentemente se funda no próprio contexto em que ocorre a prática educativa: uma região rural da França, cujos habitantes são de fazendas distantes ou moradores de seu pequeno vilarejo, na qual se encontra a escola. Um contexto que aparenta resguardar mais os aspectos tidos como “naturais” da educação por se dar no campo, mas que na verdade é resultado do processo social tal qual a educação nas metrópoles. O que há em um contexto como esse, no qual quase não há mudanças, ou ocorrem muito vagarosamente, é uma situação de um conservadorismo ainda mais evidente do que no espaço urbano, justamente por conservar mais facilmente o modo de vida existente.

Estou querendo dizer com isso que, circunscrita em tal contexto, uma imagem de uma prática educativa desse tipo se justifica, como fora apontado em alguns comentários. Mas isso, definitivamente, não retira seu caráter discutível. É certo que se constrói uma imagem do professor que é valorizado, respeitado pelas crianças e pela comunidade, mas o modo pelo qual se fundamenta esse lado positivo é absolutamente negativo no que se refere à idéia e à ação educativa.

O que foi chamado de excelência e autoridade do professor (do filme) foi examinado nos termos de Hannah Arendt (1968), que fora inclusive, citada nesse ponto, como dissemos anteriormente. Para a autora a assunção da responsabilidade pela educação nos termos da apresentação do mundo e cultura já existente é o que confere legitimidade e atribui autoridade à ação docente. “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade.[...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é nosso mundo” (ARENDR, 1968, p.339).

Gostaria de discutir no que se sustenta tal autoridade (no caso do professor do filme) para ver se ainda é possível aceitá-la prontamente, pois por um lado, me parece claro que o professor não pode esquivar-se de tal responsabilidade, mas por outro, a maneira pela qual se empreende esta tarefa, ou como o próprio professor a apreende e lida com ela não pode ser examinada como neutra e destituída de uma certa complexidade imanente.

Jojo, aquele único garoto que deixa escapar ímpetos de criança, do modo de ser espontâneo da infância, mesmo num contexto avesso a qualquer escape deste tipo (e, diga-se de passagem, quase rouba a cena por isso, o que é bastante expressivo, já que “roubar a cena” é uma característica própria da ficção e não de uma produção em formato de documentário; mas isso será desenvolvido adiante), é também quem nos oferece a chave para o entendimento da educação escolar em questão. Há uma passagem de um diálogo do professor com Jojo que vai ao ponto onde pretendo chegar. O professor começa perguntando porque ele vai à escola e ele responde que sua mãe sempre o manda ir; o professor prossegue perguntando o que ele aprende na escola e Jojo diz: “trabalhar”. “O que mais?”, insiste o professor, “escutar”, diz ele com muita perspicácia. Quer dizer, o pequeno menino percebe para que serve sua escola e nos diz a seu modo claro e simples. Como são tratados os dois aspectos – o trabalho e a escuta – me impossibilita de relegar qualquer título de legitimidade para o professor. Começamos pelo escutar, que recebe conotação de obedecer.

Está certo que o professor pode dar significado para as coisas que as crianças ainda não têm respostas; pode dizer coisas em momentos em que se atribui sentido nunca antes admitido, porque desconhecido. Ocorre que o professor do filme diz tudo o tempo todo, há raríssimas exceções nas quais ele se exercita a escutar de fato as crianças (que são muito capazes de dar significado às coisas), a incentivar uma conversa entre elas, ou ainda a esperar em silêncio por suas respostas. Posso dizer que Jojo força-o um pouco a fazê-lo, mas, de modo geral, a ação do professor abandona ou nega a possibilidade mais intensa de sociabilidade e de troca entre as crianças, determinando de modo contundente a percepção do outro e forçando, através de sua mediação, que o outro seja sobretudo o próprio professor.

Três diálogos muito importantes demonstram essa falta “de escuta” do professor, que quer fazer aprender a escutar sem mostrar como se escuta, ou mesmo, a dizer. Um deles, muito comentado por professores e alunos na ocasião do debate, diz respeito ao “combinado” de Jojo com o professor, no qual há, claramente, um equívoco em chamar de “combinado” uma regra estabelecida unilateralmente pelo professor. O menino de fato “promete” que terminaria de colorir o desenho antes do lanche para poder sair, mas não porque reconhece naquilo uma tarefa importante e

sim porque sabe que não sairá impune a uma resposta negativa. Reconheço a necessidade de os adultos tomarem certas decisões pelas crianças, uma vez que essas não podem ainda decidir, por exemplo, se devem ir à escola. Mas não há motivo para chamar de “combinado” e não de “regra” explícita, pois fazê-lo significa apenas uma forma de mascarar e obscurecer a relação pedagógica; uma vez que a existência desse momento de heteronomia é escamoteado e perde-se de vista a necessidade de clareza da diferença entre a heteronomia e a autonomia para a construção desta última.

Em outro momento do filme, numa conversa que pretende resolver um conflito entre dois meninos, a ânsia do professor em dar respostas e, conseqüentemente, negar a possibilidade da interpretação por parte dos meninos, impede uma negociação entre iguais. Um deles, que está nervoso, fica cada vez mais, à medida que vai sendo pressionado pela insistência de saber do professor, que interfere a todo instante. E o que poderia ser uma fala sobre os conflitos que se vive na escola, transforma-se em duas palavras que conseguem sair de sua boca trêmula. O professor dá o tom e estabelece como se encaminha a “solução”; ele pensa no problema e os meninos são induzidos a responder da forma que o fazem.

Outra situação, mais marcante nesse sentido, é de uma menina que tem problemas para se comunicar e o professor tenta conversar com ela para transmitir-lhe certa confiança dizendo que sabe que ela é capaz de se comunicar, mas que ela apenas não está “a fim”. Ela sorri desconcertada mostrando que entendeu, e a conversa corre bem até o momento em que o professor diz que já falou para seus futuros professores (da outra escola), que ela tem esse problema e nesse exato instante ela começa a chorar. É evidente que ela poderia ser capaz de se comunicar melhor e a possibilidade estava justamente em sair de seu lugar já marcado, mas como se o professor já transmitiu o legado de sua existência “incomunicativa”, rotulando-a? Ela se desespera por ver minada a possibilidade de se livrar do estigma, de construir relações fora dessa roupagem. Se for verdade que cada ato dos professores marca profundamente a existência dos que passam pela escola, como posso dizer no meu caso, como interpretar a conseqüência de uma ação como essa?

Parece ser importante evidenciar os pontos em que percebo a falta da escuta das crianças no filme porque as mesmas cenas serviram para caracterizar a imagem de um professor sensível e compreensivo com as crianças por ele se dispor a conversar sobre assuntos diversos. Não consigo ver nada que sustente tal visão senão como uma visão parcial.

Penso que o assunto da escuta possa ser criticado considerando o lugar onde se dá a prática pedagógica, principalmente pelo fato de que o papel da escola, enquanto instituição de sociabilidade da infância, parece eliminar a mesma, substituindo-a para certo tipo de vivência adulta, especificamente, de trabalho. E talvez possa reforçar no imaginário social o papel passivo da criança como ser que aprende apenas com o intuito de crescer e reproduzir o papel do adulto.

Impressiona o fato de ter ocorrido a identificação de tantas pessoas com o tratamento da própria idéia de infância que se tem no filme, sendo que vivemos num período e num espaço em que predominantemente ela é definida num sentido bem diverso. Sei que esta concepção é histórica e social, e talvez por ser uma comunidade tão isolada tenha permitido a permanência desse tratamento tão conservador - o difícil é naturalizá-la (ou, no meu caso, desnaturalizá-la). De fato, as crianças mal

parecem ser crianças, completamente disciplinados que estão seus corpos, esperando diante das cadeiras para poder sentar depois da autorização do professor, que pouco correm ou se tocam, que seguram canetas como adultos, que quase não falam sem lhes ser solicitada a fala, que quase não brincam por conta própria, que não “fazem de conta”, enfim, que não agem sem estar sob o controle totalitário institucional. De um ponto de vista conservador, esse controle é necessário; os corpos e a mentes devem ser educados para o mundo; além disso, facilita a tarefa do professor e a manutenção de uma ordem pré-estabelecida em outras gerações; de outro, crítico, demonstra a contradição em criar necessidade de um tipo específico de violência para a introdução na própria vida social (como a de educar para perder a espontaneidade antecipadamente), violência essa que se transforma em processo “natural” da educação escolarizada.

A própria escola parece ser importante para a definição da própria infância, na medida em que exerce papel totalizante na formação. Segundo Moraes (1999), “O discurso pedagógico, que expropria da sociedade a responsabilidade de educar – ao mesmo tempo em que a nega a outras instituições –, dá à escola monopólio sobre esse objeto, legitimando seu poder institucional. Na medida em que a educação é o processo de *formação total* do indivíduo, nada podendo lhe escapar – formação intelectual, moral e afetiva –, a escola torna-se uma *instituição total*, isto é, agindo sobre todas as dimensões do indivíduo em formação”(grifos do autor).

Retomando a citação que fiz de H. Arendt, o papel do professor deve mesmo ser o de apontar o que é este mundo que já existia antes da vinda de uma geração, e desse modo não retirar a possibilidade de renovação a qual seria precedente tal conhecimento. Ocorre que “apontar” o que é, ou introduzi-las no mundo, não significa necessariamente fazê-las viver na escola toda espécie de vivência autoritária que viverá (e vive) em cada esfera da vida de modo reprodutor. Justamente aí deve estar o fracasso da esperança de transformação, pois, no limite, na educação predominantemente conservadora e severa, na qual as crianças e jovens são forçosamente passivos e submetidos a um tipo de poder, não se oferece nenhum tipo de referência acerca da possibilidade de estabelecimento de relações sociais diversas das que imperam. O “velho e bom”² autoritarismo fica, assim, também, naturalizado como forma de relação.

Num certo sentido, reproduzir o tipo de relação que se estabelece predominantemente no mundo é o que nutre o papel institucional, uma vez que se instituiu contraditória e historicamente um lugar que não é exatamente o “mundo real”, justamente, para se cumprir a iniciação das crianças no mesmo³. Mas apenas neste sentido se pode lidar com o contraditório de modo simplista, respondendo a tal expectativa.

Talvez a questão que deva ser posta esteja em outro patamar: na dificuldade de definir e distinguir autoridade e autoritarismo; em parte por conta da (provavelmente) tênue diferença entre esses conceitos, e, em parte por tal esforço de conceituação ser conduzido por quem (qualquer um de nós) é acostumado a conviver com o caráter autoritário da sociedade. Acredito que a relação autoritária que se apresenta no filme é como a que vemos por todos os lados, por isso uma certa naturalização e transformação dela na “excelência” do professor, do “respeito” que se tem por ele, talvez de um desejo recalcado de ter tanto poder sobre a recepção do mundo que se proporciona às crianças (ou outros alunos).

Sobre a concepção pedagógica em que se baseia a prática docente no filme e está implícita nas atividades propostas pelo professor, a crítica deve necessariamente atentar ao tradicionalismo do entorno que se vê; por exemplo, na relação que as crianças têm com as famílias; mas deve ser feita também por um motivo óbvio de quem olha de outro ponto de vista, como eu, que acabei de passar pelo curso de pedagogia e trabalho com educação infantil, e vê um retrocesso de toda teoria pedagógica que é contrária ao tratamento da educação como um contínuo treinamento para adaptar-se nesse mundo. A criança é o mesmo ser passivo que aprende a escutar em todas as propostas: de escrever, de contar, de colorir (ao invés de desenhar), enfim de fazer o que lhe é pedido sem possibilidade alguma de criação – creio que a única exceção é a cena em que Jojo e Marie *vêem se sabem*, ou investigam o meio de criar os desenhos como os que lhe são oferecidos para colorir, na máquina do xerox.. Parece realmente mais uma situação de trabalho de adultos em miniatura, que trabalham para aprender a trabalhar, do que uma situação de educação infantil.

Por esse e outros motivos o sentido empregado ao termo “trabalho” merece atenção. Como aludimos no início do texto, há diferenças do uso do termo na França e no Brasil, que no caso do primeiro país, é usado para as atividades escolares e, no outro caso, o nosso, faz parte apenas de pequena parte do vocabulário escolar, se referindo aos trabalhos escolares; mas diz respeito, sobretudo, ao mundo do trabalho que permite a reprodução da própria vida material (através da troca da força de trabalho pelo dinheiro, ou salário), separando mais claramente o momento da educação, ou da preparação para o trabalho, do trabalho propriamente dito.

Para Marx, “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.[...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza.” (1988, p. 142). Esse processo de apropriação da natureza tem um fim intencional: satisfazer as necessidades humanas (“sejam elas do estômago ou da fantasia”); e é portanto, atividade inerente à existência humana, independente da forma social. Ocorre que na forma social em que vivemos - o capitalismo – o sujeito do trabalho não é exatamente o homem, que despense seu “cérebro, músculos, nervos, mãos, etc. humanos”; mas sim o próprio capital⁴, que detém os meios de produção, compra a força de trabalho e a submete a um regime de apropriação do mais-trabalho, para além do trabalho necessário (à subsistência do trabalhador). Portanto, “Tudo é diferente quando observamos o processo de produção do ponto de vista do processo de valorização. Os meios de produção transformaram-se imediatamente em meios para a absorção de trabalho alheio. Não é mais o trabalhador quem emprega os meios de produção, mas os meios de produção que empregam o trabalhador. Em vez de serem consumidos por ele como elementos materiais de sua atividade produtiva, são eles que consomem como fermento do seu processo vital, e o processo vital do capital consiste em seu movimento como valor que valoriza a si mesmo” (MARX, 1988).

Nesses termos, o trabalho não pode ser tido como algo que inventa o ser humano - como propôs o professor Leandro de Lajonquière, na ocasião do debate -, sendo, ao contrário, categoria de uma forma social na qual ele mesmo subtrai suas características humanas, deixando o homem em posição de predicado do capital. Os homens são empregados pelo capital e desse modo têm sua “identidade” através de seu “emprego” - professor, guardador de motos, veterinário⁵ - mas não por conta de

suas características próprias e humanas. Na Ideologia Alemã, Marx assevera que

Com efeito, a partir do momento em que começa a se dividir o trabalho, cada qual [cada indivíduo] se move num determinado círculo exclusivo de atividades, que lhe é imposto e do qual não se pode sair; o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e não tem mais remédio senão segui-lo sendo, se não quiser ver-se privado de seus meios de vida; ao passo em que na sociedade comunista onde cada indivíduo não está atado a um círculo exclusivo de atividades, podendo desenvolver suas aptidões no ramo que melhor lhe pareça, a sociedade se encarrega de regular a produção geral, com o que é cabalmente possível [...] que se possa caçar de manhã, pescar à tarde e a noite apascentar o gado e depois do jantar, se me aprouver, dedicar-me à crítica, sem necessidade de me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico (1970, p. 34).

Assim, ao contrário de inventar, o trabalho no capitalismo nega o ser humano. O trabalho que subsume o homem não diz respeito somente àquele que está na esfera produtiva. O capital vai muito mais além porque ele é uma *forma social* que forçosamente penetra em todas as esferas da vida social. Na escola, essa penetração pode aparecer através da busca de moldar as crianças e jovens ao mundo do trabalho de modo eficiente: tratando-as como indivíduos fundamentalmente heterônomos, que recebem ordens e não podem escapar delas, e cujos aspectos subjetivos formaram-se também em tais circunstâncias, desprovidos da possibilidade de autonomia⁶. Uma escolarização deste tipo permite uma situação de “pré-trabalho” que contribui para a subsunção presente e futura de modo ameno e com pouca tentativa crítica.

Com esse sentido do *trabalho* há que se considerar que a atividade de ensino tenha se configurado, como resultado de um processo histórico, também como algo que serve ao trabalhador (o professor) como meio de subsistência- e evidentemente também ao capital, em seu incessante processo de valorização do valor -, o que é escamoteado pela romantização da imagem do professor como quem realiza tarefa necessária à “natureza humana”. No significado mais preciso do termo *trabalho*, então, quem trabalha na escola é o professor que ensina, e não o aluno que aprende (nem que seja aprender para ser trabalhador).

Para fechar esse ponto retomo uma idéia apresentada anteriormente. Se for verdadeiro que a autoridade da ação pedagógica provém da assunção responsável que tem o professor em apresentar o mundo já existente, esta apresentação não pode ser feita desconsiderando que tudo que se vê hoje, as instituições, as relações sociais, a cultura, existe em detrimento de inumeráveis outras instituições, relações sociais e culturas. Walter Benjamim, diz em seu último texto (*Sobre o Conceito de História*) que “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (1985, p.225). Ou seja, o que existe no mundo não existe porque é bom, mas porque fora produto dominante de um processo histórico e não permitiu a persistência de tantas outras coisas – construiu-se o real com violência, e essa violência está presente em cada espaço da sociedade, inclusive na instituição escolar. Com isso, não se pode pensar em apresentar o mundo acriticamente, passivamente e conservadoramente como se essa apresentação fosse neutra. O que existe pode continuar a existir ou não, dependendo em parte, da maneira pela qual as crianças e jovens são introduzidos nessa existência pré-determinada.

2. A imagem do professor

Passo agora para a tarefa com a qual começaria caso o diálogo sobre o filme fosse outro. Creio que *Ser e Ter* contenha elementos muito ricos para pensar o filme na dimensão de suas contribuições para o imaginário social sobre o professor, a escola e a infância.

Acredito que haja uma questão fundamental acerca desse filme cuja discussão precede todo o resto, pois oferece uma sustentação da idéia do filme como meio para o movimento do imaginário: se se trata de realidade ou ficção, por ter forma de uma produção de documentário.

Todo filme que trabalha diretamente com a imagem do professor e o tem como protagonista oferece uma forma de imagem específica - a cinematográfica - que conduz a uma forma de mobilização deste imaginário, porque trabalha com uma certa elaboração que deixa refletir na tela e permite sua reelaboração por parte do espectador, tanto por ser uma imagem que se movimenta do começo ao fim do filme, quanto pela forma de recepção, estabelecida socialmente. Quer dizer, grosso modo, que a produção do filme se funda em idéias que em certo grau permeiam o imaginário, de outro modo não ocorreria o processo de *projeção e identificação* (MORIN in XAVIER, 1983), o qual permite a participação do espectador na experiência cinematográfica. O que ocorre depois de sua produção vai na mesma direção, mas em sentido oposto, na medida em que o imaginário, que se vê refletido na tela se desfaz nas formas de sua apreensão, e é posto em movimento; o que antes fora cristalizado é então dissolvido, e o filme, neste sentido, oferece mais um meio para sua incessante reconstrução.

Pelo fato de causar identificação e uma maneira específica de participação do espectador, há sempre uma *impressão de realidade* (METZ in XAVIER, 1983), por mais irreal que seja a construção do filme e por mais que o espectador tenha plena consciência de seu caráter fictício. Sendo *pretensamente real*, como num documentário, essa impressão de realidade é elevada ao extremo e desse modo tem um impacto muito maior sobre a construção de imagens fora do filme.

Ocorre que não se pode achar que tanto a produção quanto a recepção de um filme construído sobre o real possa ter qualquer tipo de neutralidade, ou seja, por um lado, a recepção se aproxima mais da percepção do que da reflexão ou pensamento sobre o conteúdo da forma cinematográfica⁷. A percepção se conforma mais com uma apreensão imbuída de emoções, de sentimentos que vão ao encontro de desejos, do que efetivamente com o pensamento claro sobre algo; portanto, preserva elementos idílicos por transformar as imagens objetivadas na tela em interpretações subjetivas. Por outro lado, já na sua produção há elementos suficientes para descartar a "imediate" experiência do real relacionados aos mecanismos de produção e de apresentação. Para começar, o uso da câmera e suas reverberações tecnológicas não é neutro. A câmera faz uma mediação cuja interferência é impossível desconsiderar, pois constitui um aparato externo, cuja manha na construção de imagens escapa a uma percepção acrítica (ao mesmo tempo em que a determina).

Mesmo um filme documental se vale de cortes, *closes*, da sobreposição de planos, de uma estratégia de montagem que torna contínua uma seqüência antes descontínua, ou ainda faz uso de um singular modo de construção do tempo e do espaço. Com isso nega-se uma produção de imagem totalmente real. A forma de

apresentação da imagem é também um ponto importante, embora não tão crucial quanto o mecanismo de produção. Ele é, em si, uma fuga da realidade, numa sala escura com uma tela enorme, que não deixa o espectador escapar por um instante de seu *espetáculo* e condiciona, certamente, a forma de receber a imagem.

Este é o primeiro ponto que penso que deve ser trabalhado para tratar o filme *Ser e Ter*, no qual, em certa medida, pode-se ver na assistência mais corriqueira ao filme, que o meio de produção anula seu caráter indiscutivelmente "realista". Há várias cenas nas quais as crianças direcionam seu olhar para a câmera e essa presença – de alguém (ou algo) os filmando - retira uma esperada espontaneidade de suas atitudes e do próprio clima da sala de aula. Numa conversa com um garoto (Axel) sobre seus pesadelos, o garoto, ao responder sobre o que eram seus sonhos ruins, olha fixamente para a câmera, sorri e diz: "com fantasmas". Claro que não é possível ponderar o que é verdadeiro ou não a partir do que aparenta ser ou não verdadeiro através do filme, mas certamente a mediação tem efeitos que devem ser considerados como possibilidade dos que atuam dizerem e agirem como se espera em alguns momentos ou situações.

Além de o cinema deixar imperceptível na tela todas as mediações técnicas, o fato de o filme não ser pensado, mas sim percebido (MERLEAU-PONTY in XAVIER, 1983), oferece-nos uma noção de que forma o filme contribui para o imaginário social também em relação à necessidade de mediações históricas e sociais. Quer dizer, se o filme se constitui socialmente mais como um entretenimento do que como uma fonte para a reflexão, não se pode esperar que todo espectador deixe de transportar aspirações possíveis em outros contextos para o seu próprio, mesmo que tais aspirações não tenham absolutamente nenhum lugar realmente possível no seu mundo, a não ser na sua própria mente, enquanto idealização de algo. Essa percepção pode corroborar em reformulações do imaginário acerca de diversos temas e figuras sociais, tais como a educação e o professor, que nada tem a ver com a realidade. Por exemplo, alguém que se encante com o professor do filme *Ser e Ter* e tome essa imagem como a do professor ideal para a realidade brasileira, apenas contribui para o maior distanciamento entre a realidade e o imaginário, uma vez que formula uma construção sem terreno, porque distante de suas condições materiais.

Outro ponto preocupante, que se vê também em alguns filmes hollywoodianos sobre a escola, diz respeito à questão de gênero. Há dois aspectos significativos sobre isso, um se refere ao fato de que os filmes retratam mais professores homens do que mulheres, o que demonstra uma incongruência com a realidade. Outro diz respeito ao fato de as características tidas no imaginário como positivas, serem vinculadas aos homens. Salta aos olhos que os professores "heróis", que costumam solucionar os conflitos escolares mais difíceis sozinho, ou que transformam radicalmente a vida dos alunos, são sobretudo do sexo masculino, enquanto as mulheres professoras têm, predominantemente, assumido papéis menos importantes ou até negativos e caricatos. Nesse caso específico, de *Ser e Ter*, não se trata de uma produção dominante, não há o movimento deste tipo de filme, pelo contrário, o filme é monótono como a rotina escolar, e também não há propriamente um herói. Mas há um professor de educação infantil e ensino fundamental – homem –, o que já lhe confere um *status* de raridade entre nós, educadoras e professoras, imensa maioria que cumpre essa função no Brasil. Mas, além disso, o professor *homem* ainda detém a famigerada autoridade perdida, o que facilita a elaboração de um ideal de professor do sexo masculino e possibilita relações entre o gênero masculino e a "excelência" do professor. É muito significativo que as produções que idealizam o

trabalho docente se sustentem no trabalho masculino enquanto o processo histórico real tenha constituído a tarefa como predominantemente feminina (APPLE, 1995).

No filme *Ser e Ter*, o professor, além de ser homem, ainda tem um tempo de experiência profissional considerável, 35 anos de “ditador”, como ele diz (referindo-se aos ditados, brincando com o trocadilho), e talvez essa longa vivência sem renovação no método de ensino⁸ influa para a idealização no imaginário social, do professor como profissional com muita experiência, eficiente e eficaz na tarefa de prover a educação para a devida escolarização das crianças, o que conduz ou pode conduzir a um demérito do professor com pouca experiência ou que renova sua prática continuamente.

A representação de um professor “ideal” ganha mais sentido no momento em que o professor é entrevistado e diz que não se imagina fazendo outra coisa, que ama trabalhar com as crianças e que isso exige tempo e envolvimento pessoal. Pode contribuir para a formulação ou reformulação (de tempos remotos) de um imaginário sobre o professor produzido a partir dessa idéia: de o professor, como no caso do filme, ser quase um “sacerdote” e ser, ainda, a personificação da educação institucional. Ele é a escola, mora, trabalha, se dedica completamente à escola e as crianças. Além disso a escola não conta com o coletivo de professores e a hierarquia (coordenador, diretor, etc), o que lhe põe nas mãos poder total sobre a educação das crianças. Um professor que pode e quer se dedicar integralmente a essa atividade é ideal, pois, por exemplo, dificilmente um professor brasileiro pode ter apenas um emprego ou teria poder para responder pela educação das crianças como uma instituição personificada.

Com esses aspectos levantados, penso que fique evidente que a construção de *Ser e Ter* contribui para a formação de um imaginário tão irreal e idílico quanto um filme construído de uma forma diversa dessa documental, uma ficção. Sobretudo, se retirarmos da centralidade da discussão a tentativa de compreensão do contexto educativo apresentado no filme e colocarmos como cerne a profunda disparidade entre aquele contexto e o brasileiro. Desse modo podemos ver o filme como, substancialmente, uma ficção e, a partir disso, termos elementos mais sólidos para pensar sobre as decorrências de veicular tais imagens pelo mundo - imagens com capacidade de carregarem projeções e aspirações sem vínculos com a realidade, e que fazem idealizar uma determinada forma de relação pedagógica, um professor, uma instituição, uma vida profundamente conservadora, autoritária e retrógrada, fortalecendo assim, um imaginário educacional que deveria ser combatido.

Em suma, espero ter deixado claros os aspectos do filme e, principalmente, dos comentários sobre o filme, que me incomodaram e que considereei suscetíveis de crítica. De modo sintético, tais aspectos dizem respeito a três elementos de que discordo completamente. Primeiro, creio que o filme não pode ser tomado como uma narrativa realista do trabalho docente na medida em que a mediação da produção cinematográfica lhe retira importantes informações sobre a realidade da tarefa docente. Além disso, ainda tem o efeito agravante sobre o imaginário social acerca do professor e de seu trabalho. O segundo diz respeito à naturalização do trabalho docente e da instituição escolar advindo do uso das metáforas educacionais que relacionam educação e natureza. Como mostrei, as metáforas naturalizadoras não se prestam a aclarar a relação pedagógica, mas antes, obscurecem-nas porque fazem perder de vista o caráter social (e, por conseguinte, histórico) do processo. Por fim, creio que a educação nos dias de hoje só pode ser tida como simples transmissão entre gerações

quando se lhe nega a necessidade de crítica e de transformação social; ao contrário, o exame da educação e do trabalho docente pressupõe a consideração acerca da complexidade que constitui a relação entre a escola e a sociedade atual.

3. Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. Tradução: Wolfgang Leo Mar. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

APPLE, M. Professores e textos: uma economia política das relações de classe e gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, H. Crise na educação. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985, v. 1.

MARX, K. *La ideologia alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1970.

_____. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1988, t. 1. v. 1.

MORAES, A. C. Uma crítica à razão pedagógica a partir d'O Ateneu. In: DIETZSCH, M. J. M. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1999.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: USP, Saraiva, 1974.

XAVIER, I (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal; Embrasil, 1983.

Notas

¹ Agradeço a leitura e os importantes comentários da primeira versão desse texto feitos por colegas da Faculdade de Educação da USP e da Creche Central da USP, a Gustavo Moura (meu companheiro), com destaque àqueles feitos pelo professor Amaury César Moraes, da Faculdade de Educação da USP, os quais refletiram em relevantes alterações do texto.

² Adorno, em "Educação após Auschwitz", nos provoca neste sentido. Numa passagem em que desenvolve a idéia da inclinação à violência, ele diz: "Tudo isso se relaciona de um modo ou outro à velha estrutura vinculada a autoridade, a modos de agir - eu quase diria - do velho e bom caráter autoritário." (1995, p.127).

³ "Para encontrar o mundo, Sérgio deve sair do mundo. Parece contraditório: a escola cumpre função aqui de um 'laboratório', onde as 'experiências' são semelhantes às da 'vida real', mas não são reais, isto é não têm as conseqüências definitivas que as da vida real. Mas ao mesmo tempo, a escola deve guardar com a realidade a maior proximidade possível. Por isso o Ateneu reproduz o mundo [...]". Moraes, A.C. (1999).

⁴ "Dentro do processo de produção, o capital evoluiu para o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou seja sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida de que o trabalhador execute seu trabalho ordenadamente e com grau adequado de intensidade. O capital evoluiu além disso, para a relação coercitiva que obriga a classe trabalhadora a executar mais trabalho do que exige suas próprias necessidades" (Marx, 1988, p. 244).

⁵ Exemplos que as crianças do filme dão quando o professor pergunta o que querem ser quando crescerem. É de se notar que Jojo quer poder *mandar* quando crescer, e por isso, diz querer ser professor.

Carolina de Roig Catini

⁶ Vale lembrar que Adorno bem coloca que o poder da educação de evitar a barbárie está na autonomia, “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (1995, p.125).

⁷ Um filme que não tem a forma do cinema dominante hoje não apresenta, por isso, uma oposição a essa forma. Até a possibilidade de crítica através de uma forma diversa, de um cinema que poderia ir além do entretenimento, aparentemente fora englobado por um mundo que dita o que é “cult” e que se consome com a mesma passividade. Um filme que não se utiliza da linguagem mais vulgar não é, necessariamente, um filme não-comercial.

⁸ “Por último, se é verdade que o professor deve realmente fazer atenção à natureza de seus alunos, é de se esperar que modifique seus métodos e objetivos no decorrer do seu ensino, e que faça isso em resposta ao próprio processo de ensino” (Scheffler in Xavier,1983, p. 64).

Correspondência

Carolina de Roig Catini - Rua Iquiririm, n. 1018. Vila Indiana. São Paulo/SP. Cep: 05586-001

E-mail: carolcatini@yahoo.com.br

Recebido em 10 de fevereiro de 2005

Aprovado em 28 de março de 2005