

Escola, cultura e diferença: uma análise do filme Entre os muros da escola

Mariana da Costa Schorn
Psicóloga, Mestranda do PPG de Psicologia Social e Institucional da UFRGS
marischorn@hotmail.com
Inês Hennigen

Doutora em Psicologia, Docente do PPG de Psicologia Social e Institucional da UFRGS
ineshennigen@gmail.com

Introdução

O presente trabalho busca problematizar questões do filme “Entre os muros da escola”, do diretor Laurent Cantet, de 2008. O filme convida a pensar a escola e como se dá o encontro cultural dentro dela. Procuramos desdobrar as questões para pensarmos como se produzem subjetividades a partir das significações culturais: das identificações e das diferenças. E, mais no sentido de fazer perguntas do que de concluir algo, estenderemos as questões à escola brasileira, no que tange às possibilidades das culturas periféricas na educação escolarizada.

Escola, lógica disciplinar e questão das diferenças culturais

Instituição alvo de críticas constantes, a escola é, ao mesmo tempo, um espaço no qual se depositam expectativas de toda ordem (Costa, 2003). Direito – e dever – das crianças e jovens em nossa sociedade, imagina-se que a escola deva “socializar” as novas gerações e constituir lugar de construção de conhecimentos científicos e culturais e de cidadania. Há bastante tempo, a escola vem sendo dissecada por historiadores, sociólogos, pedagogos, psicólogos, entre outros pensadores, que têm se preocupado, com sua (in)adequação face às necessidades e experiências das nomeadas camadas populares.

Fracasso escolar, desinteresse, evasão, indisciplina, rebeldia e violência são algumas das expressões associadas ao cotidiano da educação escolarizada no Brasil e remetidas, nas instituições escolares, aos alunos, aqueles que supostamente “emperrariam” o esforço educativo. Porém, analistas de vários campos têm problematizado tal associação, buscado transcender essa atribuição unilateral de “culpa” e se empenhado em tecer considerações mais complexas acerca das dificuldades do empreendimento educativo escolar ao focar sua condição de instituição disciplinar.

Veiga-Neto (2000) acredita que Kant talvez tenha sido o primeiro pensador a enunciar claramente o objetivo disciplinador da escola, pois, para o filósofo, mais do que para aprender algo, as crianças deveriam ir para a escola a fim de habituarem-se a permanecer sentadas e a obedecer ao que lhes é ordenado. O empenho escolar em docilizar os corpos, produzir sujeitos disciplinados, minimizando sua força política e maximizando sua força de trabalho, adentrou o século XXI. Tão bem descritos por Foucault (2002) em *Vigiar e Punir*, os princípios e estratégias do poder disciplinar seguem “respondendo presente” nas escolas. Senão vejamos. Em relação à distribuição dos indivíduos no espaço, temos práticas como o uso do espelho de classe (a cada aluno um lugar definido na sala de aula), as filas e a criação de turmas dos mais “adiantados” e dos repetentes. Já o controle da atividade acontece via estabelecimento de *n* horários ou quando se busca a melhor relação corpo/gesto por meio do recurso à repetição. O olhar hierárquico (as redes de vigilância e controle) articula-se com a sanção normalizadora (micropenalidades do tempo, da atenção, das maneiras de ser, da fala) e soma-se ao exame (provas que individualizam e que tem o coletivo como termo de comparação) na busca do disciplinamento dos escolares.

No espaço escolar parece que – quase – tudo está disposto de modo a produzir os alunos a partir de parâmetros tidos como normais (em termos cognitivos, comportamentais, relacionais, estéticos, entre outros). Espera-se que o aluno possa ocupar e responder a partir dessa posição de sujeito, que tem contornos bem definidos. Sendo ele diferente, cabe à escola discipliná-lo, aproximá-lo do que se preconiza como “aceitável”. Porém é o próprio Foucault (1999) quem ensina que o poder opera sobre um campo de possibilidades e só é exercido em espaços abertos a respostas. Assim, poder e resistência são indissociáveis. Por mais disciplinadora que seja uma escola, há brechas para o engendramento de modos de ser (um pouco) mais singulares.

A educação escolarizada tem sido caracterizada como problemática e problematizável em relação a variados aspectos. O que abordamos aqui diz respeito ao que alguns pensadores denominam multiculturalismo ou diversidade cultural e outros insistem em nomear diferenças culturais. Foge ao escopo deste escrito analisar se as formas de ser têm se pluralizado, se há mais interação e mobilidade levando a maior encontro com a diferença, se existe mais espaço para sua expressão ou se o que tem acontecido é a articulação de tudo isso. Partimos da constatação de que o encontro com a alteridade nos mais variados espaços sociais – e especialmente no contexto escolar – tem gerado uma série de tensionamentos, com efeitos diversos nos modos de ser e se relacionar, o que está intrinsecamente relacionado à produção das identidades/diferenças.

Cultura & modos de subjetivação

No campo dos estudos culturais, o conceito de identidade tem sido utilizado “sob rasura”. Permanece porque ainda tem se mostrado útil, principalmente quando se pensa sua produção a partir da tensão identidade/diferença, mas descola-se totalmente das noções de unicidade e estabilidade. Nesse sentido, aproxima-se das discussões mais contemporâneas acerca do processo de subjetivação.

Nesse campo de estudos, o sujeito é concebido como não tendo uma identidade essencial, mas várias identidades, (trans)formadas continuamente em relação ao modo como é representado ou interpelado pelos sistemas culturais ao redor. O conceito de cultura é ampliado e resignificado, pois passa a remeter também aos domínios simbólico e imaginário. Cultura passa a ser compreendida como uma prática discursiva, uma prática que institui significações. Partindo da concepção de que os discursos não representam realidades pré-existentes, mas justamente forjam os objetos dos quais falam, desenvolve-se a compreensão de que os múltiplos discursos que atravessam o tecido social constituem redes de significações que são tomadas pelos sujeitos para se auto-interpretar e, desse modo, acabam por produzi-los (GUARESCHI, BRUSCHI, 2003). Hall (1998) propõe que, em função da multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural no contemporâneo, acabamos nos defrontando com uma gama desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais podemos vir a nos identificar temporariamente.

Deve-se ressaltar que, nessa abordagem teórico-metodológica, cultura e discurso se articulam às relações de poder para se pensar o processo de produção das identidades/diferenças. Assim, a cultura é compreendida como o *locus* onde se estabelecem divisões que implicam em desigualdades, luta pela imposição de significações. Por isso, a construção das identidades, entendida como um processo que se forja discursivamente e que implica embates políticos, não pode ser pensada sem que se contemple a produção simultânea de diferença(s).

Para Silva (2000) pensar a identidade como constituída em uma rede discursiva implica concebê-la como uma fixação em uma determinada posição na linguagem, constituída a partir da diferença. Identidade e diferença são interdependentes e resultam de atos de criação lingüística, logo, caracterizam-se pela instabilidade e pela possibilidade de novas significações. Não há precedência de uma sobre a outra, trata-se de constituição simultânea. O autor afirma que a

produção de identidade/diferença nunca é inocente, pois envolve disputas entre grupos sociais assimetricamente situados em relação ao poder e remete a lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos da sociedade. O autor aponta a classificação como um processo central na vida social e que implica um ato de significação através do qual se divide e ordena o mundo em grupos, gerando oposições binárias (homem/mulher, branco/negro), nas quais um termo recebe valor positivo e o outro negativo. A atribuição de características positivas a uma identidade leva à sua fixação como norma, a chamada identidade hegemônica, que se tornará a identidade. Assim, as outras possibilidades identitárias serão consideradas hierarquicamente inferiores.

Produtos culturais, como o cinema, abrem espaço para se pensar os modos de subjetivação na contemporaneidade. Xavier (2008) refere que o cinema que faz pensar é o que nos convoca a refletir sobre as experiências e questões que coloca em foco, fazendo com que as percebamos como constructos históricos, e não dados naturais. Larrosa (2007) aponta que o valor das imagens reside na sua relação com a verdade (fora do equívoco de distinguir ficção/documento), com o mundo (que nada tem a ver com a retórica do realismo), com a violência (não a da imagem representativa da violência), com o pensamento e com a vida.

Entre les murs: recortes acerca da escola e das diferenças

O filme “Entre os Muros da Escola” foi produzido com base no livro homônimo de François Bégaudeau, no qual traz relatos de sua experiência em uma escola do subúrbio parisiense. O filme problematiza, entre outros aspectos, os impasses entre um professor de língua francesa e os alunos de um colégio periférico e multiétnico de Paris, remetendo ao multiculturalismo da França contemporânea.

Cantet permite boa dose de realismo na filmagem do longa-metragem: os personagens são representados por alunos, pais e professores de uma escola real e por François Bégaudeau, que encena no filme a sua profissão real. Trabalharam com um roteiro semi-aberto, onde a partir de um texto pronto, os atores tinham bastante liberdade para improvisar, o que, somado à atuação por não-atores, nos permite classificar a película como uma ficção com traços de documentário. Talvez em função desta peculiaridade, o resultado é um filme que não idealiza o encontro entre educador e jovens. *Entre les murs* tem o mérito de nos colocar um pouco além da simples – e saturada – abordagem fílmica da relação professor/aluno sob um enfoque “redentor”, tão explorada em filmes-de-escola como as obras “Ser e ter” (Nicholas Philibert), “Sociedade dos Poetas Mortos” (Peter Weir) e “A língua das mariposas” (José Luis Corda), entre outros. Em uma abordagem diversa a dos filmes citados, “Entre os Muros da Escola” traz questões referentes à lógica disciplinadora escolar e à tensão advinda da diversidade cultural, tão caras à discussão sobre a miscelânea em que se encontram as sociedades atuais.

Apontaremos quatro cenas, descrevendo-as, para que a partir destes recortes problematizemos as questões acima levantadas, a saber, do disciplinamento, do acolhimento das diferenças na escola e dos processos de resistência.

A primeira cena. Na recepção dos alunos no primeiro dia de aula, o professor recoloca normas relativas a comportamento, lugar e tempo que os alunos devem obedecer: diz aos alunos para tirar boné e capuz, indica lugares que alguns deles devem ocupar na sala e enfatiza a perda de tempo por parte da turma. A ordem para que o aluno tire o boné é atendida prontamente pelo mesmo. O professor refere sobre a perda de tempo dos alunos para fazer a fila, para entrarem e para se organizarem e que, por este motivo, estes estão em desvantagem em relação aos alunos das outras escolas. A aluna Khoumba contesta dizendo que não é verdade que o tempo de aula é de uma hora, sendo assim errôneo o cálculo de perda de tempo feito pelo professor. François diz que isso é um detalhe e que continuam a perder tempo.

A segunda. A turma está realizando auto-retratos a pedido de François. O aluno Souleymane escreveu pouco de si, dizendo que não gosta de falar de sua vida. Por outro lado ele tem o costume de tirar fotos, exibindo-as para os colegas. Um deles comenta com o professor que Souleymane teria trazido fotos para o seu auto-retrato. O professor diz que é uma boa idéia e mesmo diante da desqualificação do aluno em relação as suas fotos, François comenta que pintores e fotógrafos realizam auto-retratos. Na seqüência, o aluno acaba trabalhando com as fotos, François orienta-o para a inclusão de legendas e após sua impressão, o professor expõe o auto-retrato de Souleymane, convocando seus colegas para apreciarem aquilo que ele caracteriza como uma obra-prima. Souleymane primeiro se mostra desconfiado e inseguro e depois, de certa forma, envergonhado, mas envaidecido com a sua produção.

A terceira. Na cena em que François convoca os alunos a apresentarem palavras desconhecidas com as quais se depararam na leitura de um texto, aparece a palavra “suculento”. O professor escreve uma frase no quadro utilizando a palavra em questão, na tentativa de que os jovens a compreendam. O sujeito da frase é o *Bill*, personagem que come um suculento *hambúguer*. Os alunos questionam: “por que você sempre usa nomes estranhos?”, François não concorda e refere que não é um nome estranho, dizendo que é o nome de um presidente americano recente. As jovens continuam a contestar, François as indaga sobre qual nome ele deveria utilizar. As meninas dão opções de nomes como “Aïssata, Rachid ou Ahmed”. François diz que não poderia usar o nome de todos, pois eles são muitos, ao que as meninas dizem juntas: “você pode variar um pouco!”.

A quarta. O aluno Carl lê seu auto-retrato para a turma. Diz: “Gosto de jogar bola, de jogos de computador, de brincar com garotas bonitas, de batatas fritas, de música *zouk* e *dancehall*, de ver ‘MTV Base’, dos meus pais e do meu irmão, dos meus amigos e de fazer bagunça; Gosto da série sobre o comércio de escravos, do meu bairro, da série ‘Estado em Alerta’, de comer em restaurantes e de fazer loucuras; Não gosto de pessoas que choram por tudo e por nada, de *techno* e de *tectonic*, de garotos e garotas que se armam, de visitar o meu irmão na prisão, de ídolos e de ‘Chuva de Estrelas’, de políticos, da Guerra no Iraque, de góticos e de skaters; Não gosto de professores muito rígidos, de matemática, de racistas; Não gostei de andar no liceu Paul Éluard e gosto de estar aqui”.

Disciplinamento, resistência e processos de subjetivação

A primeira cena que trazemos à discussão evidencia algumas das ações normativas praticadas pela escola, que pretendem disciplinar os alunos. A obediência destas normas, do ponto de vista da instituição escolar, parece ser o que é necessário – e também suficiente – para atender ao que se coloca como objetivo da educação escolarizada, qual seja, a socialização e a construção de cidadania do alunado.

Tais objetivos são trabalhados via ações de disciplinamento em relação ao espaço que devem ocupar, nas cadeiras da sala, na fila; como o devem ocupar; o que devem ou podem portar (o boné e o capuz são proibidos); evidenciando que a ação é direcionada ao corpo dos alunos e à relação corpo/gestos. O entendimento da obediência como instrumento produtor de cidadania não admite a dimensão redutora da sujeição quando espera que o aluno simplesmente cumpra ordens. O contrário da obediência é a desobediência (referida também como indisciplina), um dos males a serem combatidos no processo ‘educacional/socializador/produtor de cidadania’. Contudo, nós a compreendemos como potencializadora do campo político subjetivo, legítima na busca pelos alunos de ‘um lugar ao Sol’, uma via de exercício de resistência, que poderia mesmo ser interpretada como ‘violência’ praticada pelos alunos, ou como ‘falta de limites’ dos mesmos.

Michel Foucault (1999) compreende o poder a partir da concepção de relações de poder, onde esse só pode existir se houver liberdade para resistência. Na cena em questão, a intervenção da aluna Khoumba – correção do que o professor está dizendo quanto ao tempo perdido e a inevitável defasagem em relação aos jovens das “outras escolas” – pode ser interpretada como um “levante” frente à tentativa de submissão que o professor impõe. François se vale da comparação com os alunos de alhures e da ameaça de desvantagem relacionada a esses outros na tentativa de docilizar os estudantes, torná-los mais flexíveis aos seus comandos. A ação da Khoumba, a partir do seu lado na relação de poder, no caso, “representando” os alunos, introduz um tensionamento naquele jogo de poder escolar. Sinaliza que não sucumbe ao disciplinamento puro – aqui sob forma de ameaça – e resiste, marcando a sua existência para além da mera submissão, numa tentativa de ser quem é e, ao mesmo tempo, pertencer ao grupo, a essa sociedade francesa que insiste em diferenciá-la pela depreciação.

A partir daí podemos pensar a segunda cena, apontando para a diferença entre a noção de “limite” e de “referência”. O primeiro alude às características morais dos alunos (quando se fala em falta de limites) e que assimilamos ao sentido disciplinador que Foucault trabalha em *Vigiar e Punir*. Já “referência” permite pensar a construção de parâmetros que possibilita ao sujeito processar identificações. Nessa cena encontramos uma brecha no ordenamento que François se engaja em fazer valer sobre seus alunos, deixa que algo de fora do padrão “normal” possa se construir. Assim, abre-se uma possibilidade para que Souleymane crie um auto-retrato mais singular, calcado em referências que o professor ajuda a processar, quando fala dos diferentes momentos em que utilizamos legendas, das possibilidades de utilização das fotos, em como pintores se fizeram em figuras plásticas, podendo esses dizeres servir de âncoras para a construção da maneira de Souleymane dizer de si.

A terceira cena nos remete à questão da diversidade cultural, instalando um tensionamento que produz modos de ser e de se relacionar. O filme apresenta o encontro de sujeitos de diferentes culturas: franceses, árabes, imigrantes das ex-colônias francesas da África, caribenhos, um chinês. A partir de uma visão homogeneizante da França, os sujeitos de “culturas-outras” não estariam fazendo parte do “retrato” do país.

Na cena, François fala do nome próprio Bill, comum em uma cultura que é estranha aos alunos e que, apesar de distante da realidade desses, busca ser hegemônica em muitos espaços. A cultura, compreendida nos domínios simbólico e imaginário, se faz a partir de práticas discursivas que instituem significações, forjando os objetos dos quais trata. Muitos discursos atravessam o tecido social, engendrando infinitas possibilidades de identificações. Identidade vai ser pensada a partir da diferença, das posições tomadas na linguagem, que simbolicamente vai constituir os objetos, os valores culturais. Os grupos que compõem as sociedades humanas vão ser ordenados conforme a simbolização construída pelos discursos, logo, agregados a valores mais ou menos reconhecidos. Existem significações que procuram ser hegemônicas, mais importantes do que as outras, as quais acabam sendo esvaziadas de importância, conforme os discursos que assim as constituem.

As meninas, quando pedem para que o professor “varie um pouco” os nomes dos quais se vale para dar exemplos na lousa, estão falando disso, da prevalência do que é valorado em uma cultura. Resistindo a isso, insistem que o professor assimile ao discurso proferido em sala de aula, os nomes próprios de culturas outras, às quais muitos daqueles alunos fazem parte.

Por fim, a quarta cena nos apresenta uma fala recheada de muitos discursos. Na sua descrição, Carl nos demonstra como pode se constituir a subjetividade na contemporaneidade: a inexistência de unicidade e estabilidade em uma identidade que se produz a partir de referências muitos diferentes. São várias identidades que se (trans)formam continuamente, marcadas pelos

sistemas culturais que circundam o sujeito, funcionando como redes de significações que servem de suporte para o sujeito pensar e constituir a si mesmo.

A título de finalização, levantaremos algumas questões – sem a pretensão de respondê-las, no tocante às diferenças culturais na escola no Brasil. Em uma comparação com o que o filme apresenta de um subúrbio francês, onde as diferenças étnicas se impõem, atingindo uma visibilidade - pelo menos, pensamos se no Brasil não há uma desvalorização das culturas periféricas. Muitas vezes, pela falta de visibilidade nas formações culturais, logo, nas formações discursivas, as culturas periféricas estão dificultadas de fazer raiz, de constituir âncoras simbólicas legitimadoras de sua produção.

Quando Whitaker (1991) refere que grande parte da teoria escolar é produzida “de cima para baixo”, a partir de gabinetes do Ministério da Educação, a autora marca a importância de se produzir conteúdo escolar a partir da sala de aula, no intuito de valorizar as culturas periféricas. A autora diz que a escola pode estar reproduzindo violência simbólica quando, por exemplo, supõe um aluno que não precisa trabalhar, quando não é esta a realidade de grande parte do alunado. Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho demanda disposição por tempo integral, o que o atrapalha nos estudos. Esta questão demonstraria uma desvinculação da escola com a realidade das crianças e jovens brasileiros. Outro ponto a ser questionado seria o da possibilidade de se lecionar o mesmo conteúdo das escolas particulares e nas escolas públicas, por se tratarem de realidades muito distintas.

O desafio da educação escolarizada no tocante à cultura periférica é de como a cultura popular pode ser valorizada nesse espaço, possibilitando a construção de referenciais simbólicos aos alunos que tenham a ver com suas vivências. A “violência” dos alunos no Brasil pode ser compreendida como possibilidade de existência dos sujeitos que estão fora do discurso. Nesse sentido, é importante desconstruir a idéia de violência como traço individual “revelador” de falta de limites. Trabalhando com a compreensão de que referências são necessárias para a construção de modos de ser, acreditamos que a valorização das culturas das periferias e dos chamados grupos populares possa levar a modos de resistir não alicerçados na violência.

Considerações finais

Finalizamos com a sensação de que há muito para se pensar acerca das questões da escola e do multiculturalismo. A globalização mundial acarretou uma maior “mistura cultural”, cada vez mais conviveremos com o estrangeiro. Este encontro com o outro, tanto pode ser potencializador de experiências e sentidos novos, quanto ser reproduzidor de ações de dominação. É dever de quem se dispõe a pensar o “social” estar atento a esses encontros, quer eles se façam na escola ou em outros espaços da sociedade.

Referências

- COSTA, M.C. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. V.1.
- GUARESCHI, N.M.F; BUSCHI, M.E. *Psicologia Social nos Estudos Culturais*: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LAROSSA, J. Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v.32, n.2, p.7-22, jul/dez 2007.
- SILVA, T.T. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M.V.(org.) *Estudos culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. P.37-69.

XAVIER, I. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 13-20, jan/jun 2008.

WHITAKER, D.C. Educação escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p. 9-28, 1991.