

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Éderson da Cruz

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:
Gênero e Docência na constituição de uma Pedagogia do Afeto

São Leopoldo

2019

Éderson da Cruz



ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:

Gênero e Docência na constituição de uma Pedagogia do Afeto

Arte da capa: produzida a partir de imagem livre de direitos autorais, disponível em:

<http://eaicinefilocadevoce.blogspot.com.br/2013/12/os-25-melhores-filmes-vistos-em-2013.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

Autores: Éderson da Cruz, Daniel de O. Vieira
E-mails: edersoncruz.sl@gmail.com
danieldeoliveira.rs@gmail.com
São Leopoldo, 2018.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

ÉDERSON DA CRUZ

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:
Gênero e Docência na constituição de uma Pedagogia do Afeto

SÃO LEOPOLDO

2019

ÉDERSON DA CRUZ

**ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:
Gênero e Docência na constituição de uma Pedagogia do Afeto**

Tese de Doutorado apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

São Leopoldo

2019

C957e Cruz, Éderson da.
Entre os muros da escola : gênero e docência na
constituição de uma pedagogia de afeto / Éderson da
Cruz. – 2019.
402 p. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2019.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Dal’Igna.”

1. Afeto. 2. Docência. 3. Gênero. 4. Pedagogia. 5.
Sexualidade. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Silvana Teresinha Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ÉDERSON DA CRUZ

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:

Gênero e Docência na constituição de uma Pedagogia do Afeto

Tese de Doutorado apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em (26) (02) (2019)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra - Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. Fernando Seffner - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Carin Klein - Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris - Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora) - Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Esta tese é dedicada, primeiramente, àquela criança que, ao ir para a escola na década de 1990, era encorajada pela mãe a persistir nos estudos, mesmo que seus progenitores não tivessem podido fazer o mesmo. É essa criança, que aprendeu em casa a estudar para ter dias e um futuro melhor, que lia um livro todos os dias e sonhava com histórias e que, mesmo doente, ia para a escola com o remédio na mochila, com uma sacola de lápis de cor quando não tinha estojo e com uma mochila que deveria durar até o final do seu Ensino Médio, que dedico a presente tese. Essa criança, para aqueles/aquelas que ainda têm dúvidas, trata-se de um outro eu que contribuiu fortemente para que eu me tornasse o que hoje sou. Em segundo lugar, este trabalho é dedicado a todas os/as estudantes das escolas públicas brasileiras que, apesar das dificuldades que enfrentam na escola, conseguem conservar o brilho no olhar.

PRÉ-CRÉDITOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”.
(Jean de la Bruyere)

No cinema, os créditos costumam sempre aparecer no final. No caso de uma Tese essa regra é subvertida e essa parte do processo de finalização da produção fílmica se torna o início. Assim, aqui convém estabelecer uma relação de nomes não de produtores/produtoras, diretores/diretoras e atores/atrizes, mas de pessoas que considero especiais em minha trajetória, e que com suas parcelas de viver/fazer/ser contribuíram para que esta Tese, assim como meu percurso pelo doutorado, chegassem onde estão. São muitos os agradecimentos, aos quais peço desculpas pela necessidade de enxugá-los, caso contrário, metade da Tese seria constituída deste texto. Elenco, a seguir, aqueles e aquelas que me ajudaram a percorrer este caminho.

Primeiramente, agradeço à Força Maior que, ainda invisível, ajuda-nos a sustentar a caminhada por este mundo, nos fazendo acreditar que a recompensa pela busca da concretização dos sonhos é que nos (trans)formemos em seres melhores e mais iluminados: Deus. Foi por acreditar em algo maior que, nos momentos de angústia ao longo do percurso, não desanimei dessa trajetória, nem me afastei dela a uma distância para a qual não pudesse retornar renovado.

Agradeço, em segundo lugar, à minha família, nas pessoas do meu pai, Adair – pelo apoio e pelo orgulho que mencionou ter por um filho “formado”-, e da minha mãe, Joeci – por me dizer, desde a minha primeira infância, que deveria estudar e gostar da escola, para que tivesse um futuro melhor. Seu incentivo foi necessário para que eu não desistisse de estudar em uma fase complicada da minha vida, quando vi meus pais se divorciarem. Foi graças às suas palavras e à sua motivação que acredito ter gostado de estudar mais do que devia, pois desde os seis anos de idade, não mais me afastei desse percurso.

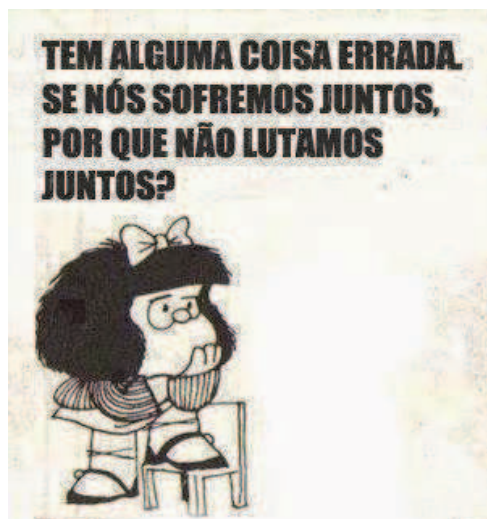
Agradeço à minha irmã, Adriana, tanto por ser a primeira “confidente” de meu apreço pela docência, quando brincávamos de “escolinha”, como pelo apoio nos momentos em que eu pensava estar sozinho, e também pelo maior presente que poderia me dar: meu sobrinho Enzo.

Gostaria de nomear, individualmente, cada professor/ professora que fez parte da minha formação, desde o Ensino Fundamental até o Doutorado (não tive Educação

Infantil formal porque, na década de 1980, essa tinha um custo alto para a renda de minha família). Porém, como fazer isso tornará (tornaria?) essas páginas maiores do que gostaria, quero deixar registrados meus mais sinceros agradecimentos àqueles que, com sua parcela de docência, contribuíram para que meus trajetos de formação tivessem sentido.

Agradeço à instituição Escola Estadual de Ensino Médio Amadeo Rossi, localizada na cidade de São Leopoldo/RS, por fazer parte da minha vida de uma maneira bastante singular, ora como aluno de ensinos Fundamental e Médio (1991-2003), ora como estagiário (2009), ora como docente (2012 – 2014; 2016 – 2019), ora como supervisor (2018). Sou extremamente grato a esse espaço que sempre me acolheu e que serviu para me dar asas, para que eu pudesse voar mais alto e realizar o sonho que hoje realizo. Agradeço, também, à equipe diretiva da escola que esteve nos últimos anos de gestão, pela compreensão de que em determinados momentos era necessário que eu me afastasse de determinadas atividades, para poder escrever, estudar e pensar.

Ao mesmo tempo, não posso deixar de agradecer a todas aquelas instituições, escolares e não escolares, que me ajudaram a ir constituindo a relação docência-pesquisa que hoje estabeleço: as escolas e redes por onde lecionei e os inúmeros/ as inúmeras colegas professores/professoras e demais profissionais da educação. Agradeço a todos aqueles/todas aquelas com quem, parafraseando uma charge da personagem Mafalda¹ - que além de ser uma das inspiradoras do nosso grupo de pesquisa (além de Nossa Senhora da Bicicletinha) – sofri e lutei. Nesse sentido, agradeço também a outro espaço, além da Escola Amadeo Rossi, que me acolheu e ajudou a constituir minha docência: a Escola de Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima, de Sapucaia do Sul-RS, onde atuei como docente entre 2015 e 2018. Obrigado a toda a “família Fátima” pelas trocas



¹ Imagem disponível em: <https://dandomilhoaospombos.wordpress.com/2017/09/21/saia-do-sofa/mafalda-sofremos-juntos-nao-lutamos-juntos-pq/> Acesso em: 22 out., 2018.

de aprendizagens, pelo respeito e pelo apoio para com minha formação. Nesse sentido, agradeço também, além da escola, à Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição, mantenedora da instituição, pelo acolhimento que me deu e pelo constante investimento que realiza na formação continuada de seus educadores/suas educadoras.

Agradeço, também, a outra instituição que me permitiu, na sua dinâmica, ver continentes além-mar: a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Desde 2006, quando eu ainda era um estudante do curso de Administração, esta Universidade me acolheu, mostrando que mais do que formular boas respostas, o sentido do conhecimento estava em fazer boas perguntas. Por esse *campus*, passei como estudante de Administração (2006/1), de Letras-Português (2006/2-2010/1), do Mestrado em Linguística Aplicada (2012/1), do Mestrado em Educação (2013-2015) e do Doutorado em Educação (2015-2019). Encerro mais uma etapa de minha formação, certo da qualidade e da excelência que esta Instituição possui, de seu corpo docente qualificado e dos espaços de conhecimento singulares que ela proporciona.

Agradeço, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à coordenação, aos seus/ às suas docentes e aos alunos/ às alunas, colegas e amigos/amigas com quem convivi, especialmente entre os anos de 2013 e 2019. Certamente, aprendi muito com todos/todas e, por meio da dinâmica do PPGEDu, pude entender, na prática, o significado do pressuposto de que uma pesquisa é uma prática coletiva. Obrigado a todos/todas do Programa que compartilharam comigo seus conhecimentos, me ajudando a potencializar aquilo que eu já vinha desenvolvendo em pensamento.

Agradeço às Profas. Dras. Edla Eggert Maura Corcini Lopes e Elí T. H. Fabris, coordenadoras do PPGEDu durante minha trajetória no Mestrado e no Doutorado, pela prontidão em acolher e dar assistência a todos os alunos/ a todas as alunas do Programa e ainda por defenderem com unhas e dentes a garantia, advinda dos programas de incentivo à pesquisa, de que professores/professoras vindos/as das redes públicas de ensino, da Educação Básica, pudessem ter a oportunidade de cursar um dos melhores Programas de Pós-Graduação em Educação do país, tendo suas dignidades respeitadas, considerando a realidade financeira e de trabalho que os professores/ as professoras dessas redes de ensino enfrentam, somadas à situação econômica e política deste país.

Quero agradecer, também, às secretárias do PPGEdu, nas pessoas da Loi, da Carol (atualmente, na secretaria do PPGLA), da Gabriela, da Cristina e da Raisa, não apenas pelas respostas que davam às nossas solicitações, mas, também, por ouvirem nossas queixas, nossas angústias e dúvidas com a serenidade de quem as ouviu pela primeira vez, mesmo que soubéssemos que as mesmas falas haviam sido realizadas dezenas de vezes. Agradeço a cada uma de vocês pela eficiência e pela paciência que tiveram comigo e também pela amizade que fomos constituindo ao longo de minhas visitas à secretaria.

Meu agradecimento aos/às membros da minha banca de Doutorado, desde a qualificação até agora: Professores Doutores Jamil, Fernando e Professoras Doutoradas Elí e Carin. Não sei se estive à altura de tomar-lhes o tempo para dialogar sobre minha pesquisa, porém, quero dizer que aprendi muito com cada um/uma de vocês, que as considerações que fizeram acerca de minha pesquisa me fizeram pensar – e muito – sobre os rumos que ela estava tomando, e sobre meus próprios rumos como pesquisador. Admiro cada um/uma de vocês por suas trajetórias individuais e coletivas, por suas Teses e textos inspiradoras/inspiradores e pelos impactos que vocês vêm causando no campo educacional, por meio de suas pesquisas.

Também, não poderia deixar de agradecer àquela que ajudou mais de perto a tornar esse momento possível: minha orientadora, Professora Doutora Maria Cláudia Dal'Igna. Agradeço por me acompanhar, orientar e apostar em mim desde o Mestrado (antes até, naquela formação do PIBID, ocorrida em 2012), pelo seu conhecimento, por seu modo de ser e de acreditar em nosso potencial e na Educação. Contigo, professora, a expressão “salvar a educação” ganhou, para mim, outro sentido. Jamais esquecerei tudo o que você fez por mim ao longo dessa caminhada, assim como das conversas, dos momentos de desabafo, dos incentivos e dos puxões de orelha. Desejo-te, sinceramente, que teu entusiasmo pela educação possa tornar-se, ao longo de tua trajetória profissional e acadêmica, um incentivo para que outros /outras em formação possam ser tocados, e estimulados a seguirem problematizando. Certa vez, lembro-me que comentaste, em uma de nossas reuniões a respeito do olhar, num sentido de olhar com vontade de aprender. Acho que ao longo desses seis anos convivendo contigo, não tem como estar ao teu lado sem despertar tal olhar.

Outro agradecimento especial que gostaria de fazer vai à minha turma de Doutorado, que com suas múltiplas culturas, pesquisas e modos de ver o mundo, contribuiu para tornar nossas manhãs de aula mais estimulantes. A Professora Gelsa

Knijnik, que esteve conosco no primeiro semestre do curso, soube expressar bem o que ocorria com nossa turma: a vida não é monótona. E assim como a vida, nossas aulas também não eram. Agradeço a todos/todas pelos momentos vivenciados e pela oportunidade de conhecer, por intermédio de vocês, lugares desse nosso imenso país os quais eu não fazia ideia e quão belos são.

Meu muito obrigado aos colegas/ às colegas da Prática de Pesquisa, estudantes de Doutorado, Mestrado e Graduação, e bolsistas de iniciação científica, em virtude de nossas pesquisas e afetos, além da grandiosidade de sua generosidade acadêmica. Um especial agradecimento ao colega Mandarin, pela destreza com que cria poemas, alguns dos quais vieram a compor este trabalho. Agradeço a todos/todas pelos momentos que dividimos, pelas aprendizagens, pela troca de experiências e pelas considerações durante a construção desta tese. Sei que nem sempre era possível inserir-se no texto como vocês gostariam, mas saibam que cada um/uma de vocês inspira esse trabalho de diferentes modos. Faço dois agradecimentos, de modo especial, a duas amigadas que constituí nesse espaço, com as quais partilhei diversos momentos de minha vida pessoal, acadêmica e profissional: Renata P. Scherer e Jonathan. Com certeza, vocês tornaram esse caminho mais leve e menos pedregoso.

Meus agradecimentos ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) pelas contribuições teóricas para esse trabalho e também ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) pelas discussões realizadas a cada encontro em que estive presente, fosse de forma física ou virtual. São os grupos que fortalecem nossos laços acadêmicos e que nos fazem perceber que, em nossas pesquisas, nem sempre percebemos a potência daquilo que escrevemos.

Também, agradeço de modo especial, aos/ às familiares e amigos/ amigas que me incentivaram e que torceram por mim durante esse percurso. Juntos choramos e sorrimos. Minha imensa gratidão a todos/todas.

Além de todos esses agradecimentos, minha admiração a duas pessoas que me acompanharam nessa trajetória em fases distintas, porém, fazendo tudo o que podiam para me ver chegando aqui: Daniel e Shandler. Sem o apoio de vocês, não seria possível para mim essa dedicação dos últimos tempos à escrita da tese. A vida é constituída pelas redes de relações e momentos que vamos vivendo, e cada um de vocês, da sua forma, me ajudou a ver que, como dizem alguns memes de redes sociais, viver vai muito além de uma Tese ou mesmo de um Lattes. Agradeço por

saberem dosar isso, pela paciência em relação às minhas ausências, por todo o auxílio (inclusive, financeiro) prestado. Desejo que a felicidade que sinto, ao chegar nessa etapa de minha formação, possa ser sentida também por vocês.

Além de todos esses agradecimentos, não poderia deixar de registrar minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro que me fora concedido, por intermédio da bolsa de estudos.

Minha gratidão à equipe técnica que contribuiu, de forma competente, para a organização desta tese: Maurício, na revisão ortográfica; Daniel, na arte da capa e na formatação, Biblioteca Unisinos, representada na pessoa da bibliotecária Silvana Teresinha Dornelles Studzinski, na elaboração da ficha catalográfica, e AC Cópias no trabalho de impressão. Peço desculpas pelas vezes em que foi necessário modificar prazos e materiais, e agradeço pela paciência e presteza de cada um/uma de vocês.

Também, não posso deixar de agradecer a todos os meus alunos/ a todas as minhas alunas da Educação Básica, pois – muitas vezes – foram eles/elas que me deram ânimo para continuar nessa trajetória acadêmica, sabendo que minha qualificação em formação impactaria diretamente sobre a qualidade de minha ação como docente.

Por fim, agradeço a todos/todas que, para além dos agradecimentos já mencionados, deram sua parcela de contribuição para tornar esse momento possível. João Cabral de Melo Neto, em seu poema “Tecendo a manhã”², falava sobre a importância da rede na construção de algo. Entendo que cada fio que um ser puxa potencializa uma construção, que é ao mesmo tempo, coletiva e individual. Que esta Tese, ainda que assinada em meu nome, permita a cada um/uma de vocês enxergar-se nela, como um desses seres/sujeitos que no puxar dos fios constituiu uma nova realidade. São Leopoldo, 03 de novembro de 2018.

2 “Um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro; de um outro galo/ que apanhe o grito que um galo antes/ e o lance a outro; e de outros galos/ que com muitos outros galos se cruzem/ os fios de sol de seus gritos de galo,/ para que a manhã, desde uma teia tênue,/ se vá tecendo, entre todos os galos.” NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: MORICONI, Ítalo (Org.). Os cem melhores poemas brasileiros do século. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Escrevia no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
Na pele, na palma, na pétala,
Luz do momento.
Soo na dúvida que separa
O silêncio de quem grita
Do escândalo que cala,
No tempo, distância, praça,
Que a pausa, asa, leva
Para ir do percalço ao espasmo.

Eis a voz, eis o deus, eis a fala,
Eis que a luz se acendeu na casa
E não cabe mais na sala.

(Paulo Leminski, 2001).

TRAILER

O presente trabalho investiga de que modos gênero, articulado a sexualidade, atravessa e constitui a docência no âmbito do filme *Entre os muros da escola* (nome da versão brasileira), filme francês dirigido por Laurent Cantet (2008). O estudo se inscreve nos campos de Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, Estudos Queer, Estudos sobre Docência e Estudos sobre Cinema e Educação. A partir desses campos, a pesquisa é desenvolvida utilizando o procedimento metodológico da etnografia de tela. Articulando as ferramentas teórico-metodológicas já explicitadas, e por meio das análises, percebeu-se que: 1) gênero é uma forma de dar visibilidade à “Pedagogia do Afeto”; e 2) a docência do homem cisgênero professor François Marin se institui a partir de uma heteronormatividade cisgênero. Desta forma, pode-se sustentar a tese de que gênero, articulado a sexualidade, no filme “Entre os muros da escola”, constitui um modo de ser docente – docência masculina cisgênero heterossexual – que, ao ser posta em exercício, opera constituindo o que se pode chamar de uma “pedagogia do afeto”.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Masculinidades. Docência. Cinema. Pedagogia do Afeto.

TRAILER

The present work investigates the ways in which gender, articulated sexuality, crosses and constitutes the teaching in the scope of the film *Entre os muros da escola* (name of the Brazilian version), French film directed by Laurent Cantet (2008). The study is inscribed in the fields of Gender Studies in a poststructuralist perspective, Queer Studies, Studies on Teaching and Studies on Cinema and Education. From these fields, the research is developed using the methodological procedure of screen ethnography. Articulating the theoretical-methodological tools already explained, and through the analysis, it was realized that: 1) gender is a way of giving visibility to the "Pedagogy of Affection"; and 2) the teaching of the man of the genus professor François Marin is established from a heterogenous genus. In this way, one can support the thesis that gender, articulated sexuality, in the film "Between the walls of the school", constitutes a way of being teaching - male teaching heterosexual heterosexual - that, when put into exercise, operates constituting the which can be called a "pedagogy of affection".

Keywords: Gender. Sexuality. Masculinities. Teaching. movie theate. Pedagogy of Affection.

REMOLQUE

El presente trabajo investiga de qué modos género, articulado la sexualidad, atraviesa y constituye la docencia en el ámbito del filme *Entre os muros da escola* (nombre de la versión brasileña), película francesa dirigida por Laurent Cantet (2008). El estudio se inscribe en los campos de Estudios de Género en una perspectiva post-estructuralista, Estudios Queer, Estudios sobre Docencia y Estudios sobre Cine y Educación. A partir de estos campos, la investigación se desarrolla utilizando el procedimiento metodológico de la etnografía de la pantalla. Articulando las herramientas teórico-metodológicas ya explicitadas, y por medio de los análisis, se percibió que: 1) género es una forma de dar visibilidad a la "Pedagogía del Afecto"; y 2) la docencia del hombre cisgero profesor François Marin se instituye a partir de una heteronormatividad cisgero. De esta forma, se puede sostener la tesis de que género, articulado a la sexualidad, en la película "Entre los muros de la escuela", constituye un modo de ser docente - docencia masculina cisgén heterosexual - que, al ser puesta en ejercicio, opera constituyendo el mismo que se puede llamar una "pedagogía del afecto".

Palabras clave: Género. La Sexualidad. Masculinidades. Enseñanza. Cine. Pedagogía del Afecto.

BANDE ANNONCE

Le présent travail étudie les manières dont le genre, la sexualité articulée, traverse et constitue l'enseignement dans le cadre du film *Entre os muros da escola* (nom de la version brésilienne), film français réalisé par Laurent Cantet (2008). L'étude s'inscrit dans les domaines des études de genre dans une perspective poststructuraliste, des études queer, des études sur l'enseignement et des études sur le cinéma et l'éducation. À partir de ces domaines, la recherche est développée à l'aide de la procédure méthodologique d'ethnographie sur écran. En articulant les outils théorico-méthodologiques déjà expliqués, et à travers l'analyse, il a été réalisé que: 1) le genre est un moyen de donner de la visibilité à la "pédagogie de l'affection"; et 2) l'enseignement de l'homme du genre, le professeur François Marin est établi à partir d'un genre hétérogène. De cette manière, on peut soutenir la thèse selon laquelle le genre, la sexualité articulée, dans le film "Entre les murs de l'école", constitue une manière d'enseigner - un enseignement masculin, hétérosexuel, hétérosexuel -, qui, lorsqu'elle est mise en exercice, constitue le que l'on peut appeler une "pédagogie de l'affection".

Mots-clés: Genre. La Sexualité. Masculinités. L'Enseignement. Le Cinéma. Pédagogie de l'Affection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Divulgação do Cinematógrafo dos irmãos Lumière	30
Ilustração 2 - Gráfico de professores e professoras distribuídos/as por sexo	46
Ilustração 3 - Câmara obscura	100
Ilustração 4 - Lanterna mágica	101
Ilustração 5 - Kinetoscope	102
Ilustração 6 - Cinematógrafo	102

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Resultados da busca por filmes sobre professores – parte 01.....	108
Imagem 2 - Resultados da busca por filmes sobre professores – parte 02.....	109
Imagem 3 - Capa do filme Entre lês murs	120
Imagem 4 - <i>Le voyage dans la lune</i>	130
Imagem 5 - Caderno de campo.....	134
Imagem 6 - Capa do filme “Entre os muros da Escola”	142
Imagem 7 - Capa do Livro “Entre os Muros da Escola” (Bégaudeau, 2009)	143
Imagem 8 - Colégio Dolto.....	154

LISTA DE PELÍCULAS

Película 1 - François Marin em frente ao Colégio Dolto (00:01:20)	154
Película 2 - Sala dos professores (00:07:54)	155
Película 3 - Sala de aula do 8º-3ª (00:33:51)	155
Película 4 - Pátio do Colégio Dolto 1 (01:12:49)	155
Película 5 - Pátio do Colégio Dolto 2 (01:43:59)	156
Película 6 - Biblioteca escolar (00:40:27)	156
Película 7 - Laboratório de informática (01:03:32)	156
Película 8 - Refeitório Escolar (01:38:22)	157
Película 9 - Sala do diretor (01:19:10)	157
Película 10 - Saguão de entrada para o prédio onde estuda o 8º-3ª (01:30:18)	157
Película 11 - Cena final – parte 1 (02:01:43)	244
Película 12 - Cena final – parte 2 (02:02:11)	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Depoimento do professor Vitor Fernandes nas redes sociais	43
Quadro 2 - Transcrição de excerto da entrevista de Laurent Cantet para o site UOL	122

LISTA DE FLASHBACKS

<i>Flashback 1</i> - Aula inaugural no curso de Pedagogia	40
<i>Flashback 2</i> - Conversa com uma colega (professora) de escola.....	93

LISTA DE EXCERTOS DE CENA

Excerto de cena inicial	118
Excerto de cena 1	166
Excerto de cena 2	177
Excerto de cena 3	183
Excerto de cena 4	186
Excerto de cena 5	192
Excerto de cena 6	195
Excerto de cena 7	202
Excerto de cena 8	207
Excerto de cena 9	207
Excerto de cena 10	208
Excerto de cena 11	208
Excerto de cena 12	216
Excerto de cena 13	221
Excerto de cena 14	226
Excerto de cena 15	232
Excerto de cena 16	234
Excerto de cena 17	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização dos principais conceitos abordados na Tese	33
Tabela 2 - Repositórios consultados para a pesquisa bibliográfica.....	53
Tabela 3 - Artigos encontrados na Revista Pagu	58
Tabela 4 - Artigos encontrados na Revista Estudos Feministas	59
Tabela 5 - Comparação evolutiva do termo <i>masculinus</i> entre as línguas românicas	67
Tabela 6 - Modelo de registro e acompanhamento do filme no caderno de campo	132
Tabela 7 - Modelo de registro e acompanhamento da trilha sonora	133
Tabela 8 - Lista de materiais utilizados na etnografia de tela.....	133
Tabela 9 - Características que diferenciam a literatura do cinema.....	135
Tabela 10 - Comentários críticos feitos por espectadores que assistiram ao filme .	145
Tabela 11 - Espelho de classe parcial dos atores de Entre os muros da escola.....	161
Tabela 12 - Apresentação de estudantes do 8º-3ª	164
Tabela 13 - Performances das personagens em <i>Entre os muros da escola</i>	200

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
GT	Grupo de Trabalho
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SELEÇÃO DE CENAS

SPOILER.....	28
EM CARTAZ: GÊNERO E DOCÊNCIA NO CINEMA.....	30
PARTE 1 – BASTIDORES: DO ROTEIRO AO PLANEJAMENTO DAS FILMAGENS	
.....	36
1 MAKING OFF.....	38
1.1 O ROTEIRO	40
1.2 O SET	48
1.3 ESTRELANDO: HOMENS, DOCÊNCIA E CINEMA NO BRASIL	51
2.PRIMEIRO E SEGUNDO PLANOS	66
3 LONG SHOT	93
4 O CENÁRIO, O AJUSTE DAS LENTES E A MACROESTRUTURA	116
4.1 O CENÁRIO	117
4.2 O AJUSTE INICIAL DAS LENTES	124
4.3 A MACROESTRUTURA.....	130
PARTE 2 – PRÉ-ESTREIA: LUZ, CÂMERA... (ATU)AÇÃO PEDAGÓGICA!.....	137
5. NO DECURSO DA AÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS CÂMERAS DE ENTRE	
OS MUROS DA ESCOLA.....	138
5.1 <i>TRAVELING</i> SOBRE O LONGA.....	163
5.1.1 O elenco: Uma breve apresentação das personagens.....	163
5.1.2 O script: Algumas considerações sobre a organização curricular do Colégio Dolto	167
5.2 UM ZOOM SOBRE O LONGA: GÊNERO, DOCÊNCIA E PEDAGOGIA DO AFETO.....	172
5.2.1 Take 1 – Gênero: Uma forma de dar visibilidade à “Pedagogia do Afeto” ..	176
5.2.2 Take 2 – Docência: O homem cisgênero professor François Marin em sala de aula	214
5.3 “CORTA!”: ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA” ..	243
6 CENA FINAL: DESFECHOS (IN)CONCLUSOS	248
7 SEM CORTES: VIVÊNCIAS E MANIFESTOS ENTRE OS MUROS DA MINHA	
ESCOL(H)A	252
CRÉDITOS.....	256
CRÉDITOS EXTRAS	270
CENAS CORTADAS	272
CENA A - FICHA TÉCNICA DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”	273

CENA B – GLOSSÁRIO DE TERMOS SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	274
CENA C – E-MAIL ENVIADO A FRANÇOIS BÉGAUDEAU	278
CENA D – CRONOGRAMA DA PESQUISA	279
CENA E – QUADRO DE ANÁLISE DO LIVRO “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”	280
CENA F - ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DAS CENAS A PARTIR DAS IMPRESSÕES DURANTE A PESQUISA	310
CENA G – DIGITALIZAÇÃO DO CADERNO DE CAMPO	311
CENA H - FICHA TÉCNICA DA TESE	392
CENA I - GLOSSÁRIO DE TERMOS DA LINGUAGEM DO CINEMA UTILIZADOS COMO METÁFORA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	393
CENAS BÔNUS	394
CENA BÔNUS A – MANIFEST DES SEPT ARTS	395
CENA BÔNUS B – ENTREVISTA CONCEDIDA POR LAURENT CANTET AO SITE UOL SOBRE O FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”	397
CENA BÔNUS C – LINK PARA O TRAILER DO FILME “ENTRE O MURO DA ESCOLA”	401
CENA BÔNUS D – LINK PARA O FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”	402

SPOILER

Não gosto de antecipar fatos. Mas, para não deixar o leitor/a leitora imerso/imersa num suspense cujo desenrolar somente ocorrerá na segunda parte deste trabalho, antecipo aqui o que está sendo analisado nesta Tese: o filme *Entre os muros da Escola*, dirigido por Laurent Cantet e lançado nas telas do cinema em 2008, chegando ao Brasil no ano seguinte.

O filme um pouco mais de duas horas de duração, com uma estrutura de enredo e de produção inspirada no neorealismo italiano, com a utilização de atores não profissionais, cenários reais e imagens com predominância de tons cinza. Baseado no livro de François Bégaudeau, de mesmo nome, o filme não possui roteiro, mas combinações entre diretor e atores/atrizes, o que lhe confere caráter de semi-documentário. Também, no papel do professor François Marin, está o próprio François Bégaudeau, que na vida real, além de escritor, também é professor.

No longa, François Marin, professor de francês do Colégio Dolto – escola localizada na periferia de Paris -, é “acompanhado” durante um ano letivo, exercendo a docência em uma turma de 8º ano. Há, no enredo, muitas situações complexas, organizadas principalmente no entorno das relações entre o professor, seus alunos e suas alunas, o que confere ao longa um caráter singular e distante da idealização da docência.

Há, no filme, um embate entre culturas, pois percebe-se que a escola privilegia a cultura francesa, enquanto o grupo de alunos/ alunas de Marin é oriundo de culturas africanas, muçulmanas, asiáticas, dentre outras, o que muitas vezes serve de pressuposto para as tensões.

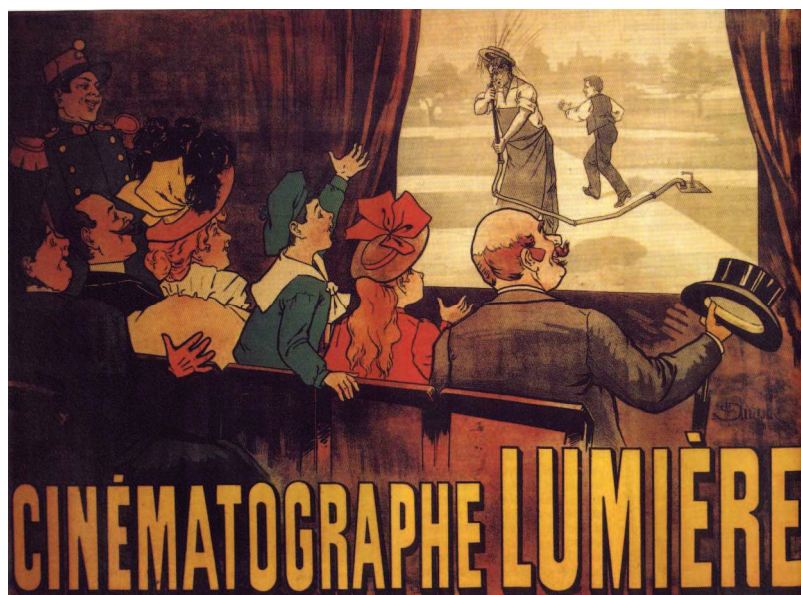
Os pontos altos do filme são os embates de Marin com os alunos Souleymane e Boubacar e com as alunas Esmeralda e Khoumba, os quais/ as quais, por vezes, assumem o protagonismo das cenas. Os embates são travados por questões culturais e de sexualidade, dentre outras, sendo que um desses embates culmina com um desentendimento sério entre Marin e seu aluno Souleymane, culminando na expulsão desse último da escola.

Entre todas essas tensões e situações, o enredo fílmico transita trazendo à tona uma forma de se relacionar que nos faz pensar sobre o papel da docência e a situação da escola contemporânea, de modo a provocar a reflexão sobre a prática docente em um contexto que torna evidente a pluralidade cultural dos sujeitos.

O enredo fílmico encerra com a finalização do ano letivo, quando após todos os desentendimentos entre alunos/alunas e professores/professoras, há um jogo de futebol com todos aqueles sujeitos. A última cena que vemos é a de uma sala de aula vazia e desorganizada, triste e sem vida, ao som eufórico de gritos de alunos e alunas na partida de futebol, o que sugere que a alegria e um possível prazer da interação descompromissada passam longe dos muros da escola.

EM CARTAZ: GÊNERO E DOCÊNCIA NO CINEMA

Ilustração 1 - Divulgação do Cinematógrafo dos irmãos Lumière



Fonte: Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/o-dia-em-que-os-irmaos-lumiere-apresentaram-o-cinema-ao-mundo/>. Acesso em: 21 set., 2016.

Início a apresentação desta Tese a partir da imagem de divulgação do *Cinematógrafo*⁴, produzido pelos irmãos Lumière, durante os anos 1880 do século XIX. Corria, então, o ano de 1895, mais precisamente no dia 28 de dezembro, quando, no Salão Indiano do Gran Café, localizado no nº. 14 do Boulevard des Capucines, na cidade de Paris, 33 pessoas assistiram, pasmas, a uma exibição que não durara mais do que 60 segundos, mas que, a partir de então, revolucionaria para sempre a chamada indústria da sétima arte (Duarte, 2009).

Tratava-se da exibição de uma sequência de cenas, intitulada *Arrivé d'un train a La Ciotat* (Chegada de um trem à estação da Ciotat)⁵, que – como o próprio nome sugere – mostrava cenas de pessoas desembarcando de um trem na referida estação.

4 Adotarei o uso do *itálico* para evidenciar palavras e expressões às quais eu quis conferir um sentido particular, para destacar estrangeirismos, para assinalar títulos (de livros, artigos, filmes, capítulos, seções etc.) e grifar palavras/ textos citados. O uso do **negrito** se restringirá à tese da Tese, aos títulos de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas e a expressões em destaque onde todo o corpo do texto já estiver em *itálico*. Para expressões que remetem usos mais coloquiais, assim como citações curtas, serão utilizadas aspas duplas.

5 Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b9MoAQJFn_8>. Acesso em: 21 set., 2016.

Algumas décadas antes, por volta de 1826, o mundo testemunhava a invenção da fotografia⁶, mas agora, não eram apenas imagens inertes que eram apresentadas aos expectadores: elas possuíam movimento, pareciam estar vivas aos olhos dessas 33 testemunhas...

Desde então – como presenciamos na contemporaneidade –, o cinema muito evoluiu; porém, sua “fórmula primordial” continua sendo bem semelhante àquela realizada pelos irmãos Lumière há mais de 100 anos. Faço uma pequena ressalva: ao afirmar que há uma “fórmula primordial” para que se faça um filme, não estou querendo simplificá-la, ou mesmo afirmar que tal “fórmula” não esteja em constante mudança, ou ainda, que não seja mais complexa do que pareça ser. Para ilustrar tal “fórmula”, trago as palavras de Edgar-Hunt⁷ et al., (2013), sobre o que significa *fazer um filme*:

Basicamente, produzir um filme é contar uma história com imagens, o que acaba soando como algo muito simples. É só deixar a câmera rodar, registrar os atores interpretando as suas falas e o filme logo estará pronto. Filme algumas cenas e você sempre poderá colocá-las no formato desejado depois. Certo? Errado! Cineastas de fim de semana podem fazer isso, mas cineastas de verdade não. Deixar a história correr por conta em frente à câmera é perda de tempo e dinheiro, e quase sempre resultará em algo ruim, lento, monótono e exagerado, como um típico vídeo de casamento. A câmera não é responsável pelas imagens na tela [...]. Fazer um filme de verdade envolve escolher as imagens precisas que você necessita para contar a história [...]. (EDGAR-HUNT et al., 2013, p. 13, grifos dos autores).

É com essa reflexão inicial que gostaria de chamar atenção do leitor/ da leitora, afirmando que “o filme já vai começar”, ou melhor, a Tese. Porém, antes de apresentar o “filme” (ou a Tese) que se encontra *em cartaz*, apresento – inspirado no trabalho de Elí Fabris (2005) – um breve *trailer* dessa história, bem como de minhas aproximações com o objeto que me busco construir nesta pesquisa.

6 Informações disponíveis em: <<http://www.tecmundo.com.br/fotografia-e-design/60982-175-anos-fotografia-conheca-historia-dessa-forma-arte.htm>>. Acesso em: 21 set., 2016.

7 Por uma escolha teórico-política, decorrente de minha aproximação com o campo dos Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, opto por utilizar o nome e o sobrenome do/da autor/a quando este/a for citado/a pela primeira vez de forma indireta no texto e/ ou notas de rodapé, destacando mulheres e homens a quem estou me referindo, o que, nas palavras de Guacira Louro (2007, p. 237), significa “[...] fazer escolhas e tentar ser coerente com elas [...]”, ou ainda, como afirmam Maria Cláudia Dal’Igna (2011) e Jeane Félix da Silva (2012), adotar uma forma de linguagem por meio da qual se possa dar visibilidade às mulheres-autoras, evitando o sexismo por meio da linguagem que, em Língua Portuguesa, se dá por meio da adoção da flexão masculina como forma genérica nos substantivos.

Embora o termo *trailer*, em linguagem cinematográfica, seja definido como “série de trechos de filme que será exibido aproximadamente” (Geier, org., 2011, p. 851), a autora (Fabris, 2005, p. 10) utiliza-o como metáfora para indicar o que está por vir em sua pesquisa, apresentando sua constituição. Inspirado em tal modo, apresento, a seguir, os trechos que compõem o *trailer* desta Tese:

A primeira parte, intitulada *Do Roteiro às Primeiras Cenas*, descreve os primeiros passos dados por esta pesquisa até o momento de sua qualificação, que abrangem desde escritos sobre minha aproximação com o tema até a constituição do objeto de pesquisa, por meio de uma abordagem sobre os campos teóricos com os quais este trabalho procura dialogar: Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, Estudos Queer, Estudos em Docência, Estudos sobre Cinema e Educação) até uma apresentação da metodologia utilizada (Etnografia de Tela).

No capítulo 1, denominado *O Roteiro e o Set*, procuro descrever minhas trajetórias e aproximações com o cinema, apresentar a revisão bibliográfica e as teses e dissertações que elenquei como *acompanhantes*⁸ da pesquisa, buscando cercar um possível objeto de pesquisa, e também apresentar o objetivo geral desta pesquisa, a saber: investigar os modos como gênero, articulado a sexualidade, dimensiona o que, no artefato fílmico analisado, está sendo compreendido como uma forma de ser docente e opera constituindo os saberes e o currículo. Também são apresentados os objetivos específicos deste trabalho, a saber: 1) analisar os modos como gênero atravessa e dimensiona os modos de ser homem e professor; 2) identificar e tensionar possíveis desdobramentos no exercício da docência percebidos por meio dos atravessamentos de gênero e sexualidade.

No capítulo 2, ao qual chamo *Primeiro e Segundo Planos*, apresento as ferramentas teórico-metodológicas que pretendo utilizar na elaboração da pesquisa, a partir de uma articulação entre os campos dos Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, dos Estudos sobre Masculinidade, e dos Estudos Queer, dialogando com o campo dos Estudos sobre Docência, a partir dos conceitos de gênero articulado com sexualidade, de masculinidades e de heteronormatividade cisgênero, e de docência. Para fins de organização e sistematização dos principais

8 O termo tese/dissertação acompanhante foi adotado a partir das discussões, das quais participei como aluno de doutorado, na disciplina Tese III, no PPGEduc Unisinos, ministradas pela Profa. Dra. Elí T. H. Fabris, no período de 2016/1.

conceitos, sua função, autores e autoras trabalhados/ trabalhadas nesta Tese, apresento, a seguir, uma sistematização, que inclui não apenas os conceitos abordados no capítulo, mas aquela que considero a principal conceituação para a construção da pesquisa:

Tabela 1 - Sistematização dos principais conceitos abordados na Tese

Conceito	Função	Principais autores consultados/ autoras consultadas
Gênero, sexualidade e docência	Ferramentas teórico-metodológicas	Butler (2003); Castro (2014); Cunha (2018); Dal'Igna e Fabris (2015; 2017); Foucault (2014a; 2014b; 2014c); Gatti (2010); Louro (2012; 2017; 2007; 1997; 2003; 2001); Nicholson Nóvoa (1992); (2000); Pimenta (1997); Tardiff (2017); Weeks (2000).
Masculinidades, heteronormatividade cisgênero, identidade docente	Conceitos que auxiliam na constituição do objeto de análise	Almeida (1996); Arilha, Medrado e Unbehaum (1998); Bagagli (2017); Bhabha (1998); Connel (2003; 1995; 2013); Corbin (2013 a, b, c); Correr e Souza (2015); Hall (2004; 2003; 2000); Oliveira (2004).
Cinema	Campo empírico	Bernadet (1981); Comparato (1998); Duarte (2009); Edgar-Hunt; Marland; Rawle (2013); Ellsworth (2001); Martin (2003); Xavier (2008).
Etnografia de tela	Procedimento teórico-metodológico	Balestrin (2010; 2011); Balestrin e Soares (2012); Rial (2005).
Bricolagem, currículo, discurso e formação discursiva	Conceitos auxiliares na elaboração das análises	Elian (2013); Fischer (2012); Foucault (2012a; 2012b); Neira e Gonçalves (2012); Popkewitz (2011 a; b); Silva (2002; 2010).
Prática docente	Grade de análise	Cunha (2018); Pimenta (1997).
Pedagogia do afeto	Categoria de análise	Abramowski (2010); Azevedo (2011); Carvalho (2014); Guiraldelli Júnior (2007); Safatle (2015; 2016); Vargas e Carvalho (2012); Spinoza (2009).

Fonte: Elaboração do autor.

Também, como estilo de escrita dos três primeiros capítulos, adoto uma inspiração estratégica presente no livro *Contra o Método*, de Paul Feyerabend (2007)⁹, que consiste em buscar apresentar, logo de início, a Tese ou, no caso desta Tese, mais precisamente, a hipótese que sustenta a escrita de cada capítulo. Reitero, porém, que apesar do estilo de escrita inspirado no autor, este trabalho não tem a pretensão de assumir-se inscrito nos estudos feyerabendianos. Por fim, ressalto que, por se tratar de uma Tese que propõe analisar cinema, a linguagem nele adotada remete a termos utilizados nesse contexto.

No capítulo 3, intitulado *Long Shot*, procuro situar o leitor a partir de uma visão panorâmica sobre o cinema e acerca de sua relevância na contemporaneidade, realizando movimentos entre o cinema e educação.

O capítulo 4, chamado *O Cenário, o Ajuste Inicial das Lentes e a Macroestrutura*, trata-se, de modo geral, da apresentação da proposta metodológica (etnografia de tela) e do objeto de pesquisa analisado. É neste capítulo que, a partir de todo o percurso teórico-metodológico desenvolvido ao longo desses quatro anos de pesquisa, anuncio as duas perguntas de pesquisa desenvolvidas até o momento que, para não tornar esta leitura à semelhança de um filme de suspense, anuncio previamente aqui: De que modos gênero, em articulação com sexualidade, atravessa e dimensiona os modos de ser docente no filme *Entre os muros da escola*?

A segunda parte desta Tese também está dividida em dois capítulos. É nela, em termos gerais, que é apresentada e desenvolvida a tese de que **Gênero, articulado a sexualidade, no filme “Entre os muros da escola”, constitui um modo de ser docente – docência masculina cisgênero heterossexual – que, ao ser posta em**

9 Sobre a ressalva que faço acerca da obra Feyerabend – reitero – não assumo inspiração teórico-metodológica feyerabendiana; o que faço é apenas inspirar-me no estilo de escrita do autor, cujo modo de apresentar as teses de cada capítulo de sua obra me inspiraram a tentar realizar o mesmo caminho. Estudiosos da obra do autor, como Ulises Toledo Nickels (1998), afirmam que, a respeito da compreensão de ciência de Feyerabend, “[...] la ciencia es concebida como un estilo coexistente con otras formas de comprender o pensar la realidad, que cuentan, igualmente, con originales modalidades de corroboración y ostentan idéntico rango epistemológico que la ciencia, porque –a su juicio – ningún estilo cognitivo posee superioridad intrínseca sobre los rivales; sólo se podría adjudicar una calidad superior si arbitrariamente se opta por las lautas de la evaluación de uno de ellos y, a continuación, se aplican tales criterios a los estilos alternativos.” (s/p) . Ainda, nas palavras do próprio autor, “a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que as alternativas representadas por ordem e lei.” (FEYERABEND, 1977, p. 17). No contexto do PPGEdU da Unisinos, a obra de Feyerabend é estudada por pesquisadoras e pesquisadores do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS), coordenado, atualmente, pela Profa. Dra. Gelsa Knijnik.

exercício, opera constituindo o que se pode chamar de uma “pedagogia do afeto”.

No capítulo 5, *No decurso da ação: Um olhar para além das câmeras de entre os muros da escola*, trago as principais considerações sobre minha “imersão” no filme, buscando contextualizá-lo de acordo com um olhar etnográfico, procurando “cercar o objeto por meio de elementos, como: críticas sobre o filme; o livro que deu origem ao longa; imagens e considerações sobre a estrutura física e curricular do Colégio Dolto. Todos esses elementos demonstram minhas impressões sobre o longa durante a etnografia de tela, constituindo não as análises propriamente, mas as trama textual que dá origem a ela, sob duas perspectivas de exploração: É neste capítulo que busco sustentar a tese da Tese, por meio de dois eixos de análise: 1) Gênero: Uma forma de dar visibilidade à “Pedagogia do Afeto”; e 2) Docência generificada: O homem cisgênero professor François Marin.

Por fim, nos capítulos 6 e 7, apresento as considerações finais desta Tese, divididas desta forma por correspondem às minhas impressões como pesquisador e (cap. 6) às minhas impressões como sujeito homem cisgênero professor. A seguir, passarei, então, para a primeira parte desta Tese, antes, realizando algumas ressalvas: 1) mesmo que você não se considere *cinéfilo*¹⁰, sugiro que ao ler este trabalho não dispense lançar mão de um local aconchegante e de um aparelho para, na medida do possível, visualizar os filmes aqui abordados, de forma a tornar essa leitura mais agradável; 2) aceitar a um convite que esta pesquisa, assim como o cartaz dos irmãos Lumière inicialmente apresentado, lhe propõe a apreciar criticamente e – espero que de forma prazerosa – o que é apresentado em cada *tape* do desenrolar deste trabalho. Realizadas, então, as duas ressalvas iniciais, faço um último aviso: atenção, que o filme já vai começar!

10 Segundo Duarte (2009), “cinéfilos são aquelas pessoas que desenvolvem uma relação muito intensa com os filmes: veem e tudo, vão ao cinema regularmente, veem filmes em vídeo e na tevê, frequentam festivais e podem passar horas e horas discutindo o assunto com os amigos.” (p. 9).

PARTE 1 – BASTIDORES: DO ROTEIRO AO PLANEJAMENTO DAS FILMAGENS



11

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens e pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas inquietações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16-17).

Ao invés de anunciar repetidamente o que essa pesquisa se propõe a fazer, trago, nesta apresentação da primeira parte desta Tese, alguns “movimentos” – assim

11 Imagem disponível em:

<https://www.google.com.br/search?safe=off&biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=KBgFXMCHDeWfjwSppL7gAQ&q=produ%C3%A7%C3%A3o+do+filme+entre+os+muros+da+escola&oq=produ%C3%A7%C3%A3o+do+filme+entre+os+muros+da+escola&gs_l=img.3...58558.62203..62518...0.0..2.367.3781.2-10j3.....1....1..gws-wiz-img.....0i7i30.6d-Fj6Elw4M#imgrc=VqfEpoBBP5Es0M:> . Acesso em: 03 dez., 2018.

como nos provocam Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) –, de modo a estabelecer uma relação entre esta pesquisa e sua inserção no campo da Educação.

Por isso, o que apresento nesta parte da pesquisa, de antemão, objetiva explicar ao leitor/à leitora sobre o que ele irá encontrar neste trabalho, movimentando-se de forma a buscar impedir a “paralisia” das informações. Isso significa que as leituras aqui apresentadas procurarão atender aos objetivos estabelecidos para este trabalho, não de forma interesseira, porém interessada, para discutir a relação entre cinema, atuação docente e masculinidade.

1 MAKING OFF

Gêneros Docentes

As identidades docentes
 //////////.as docências de gênero
 //////////.....os gêneros nas docências
 //////////.....as docências fílmicas
 //////////.....os filmes endereçados
 //////////.....as mutações docentes
 //////////.....as identidades não estáveis
 //////////a sexualidade e o gênero
 //////////o gênero sem natureza
 /////os//atravessamentos//da tese
 as//grades//de//análise
 as//identidade//“ou”,
 as docências/////////
 as diferenças...../////////
 as transformações...../////////
 as condutas diferentes...../////////
 os diferentes discursos...../////////
 os discursos e as condutas...../////////
 as condutas docentes...../////////
 as docências de gênero./////
 os gêneros docentes////////

(MANDARINO, 2017).

Início a escrita deste capítulo trazendo um poema elaborado por Cláudio Mandarino (2017), o qual tenho a alegria de mencionar ter sido elaborado pelo autor a partir das leituras desta Tese ainda enquanto projeto, em nosso grupo de pesquisa¹². O poema, através das composições linguística e semiótica, transita entre uma linguagem concreta que, ao mesmo tempo, constitui sua significação não apenas pela forma visual, mas também pelo conteúdo das palavras. Nesse sentido, antes de destacar a potência desse material para pensar o próprio texto que estou a escrever e apresentar, penso que não posso deixar de destacar, em breves linhas, o quanto a construção dessa investigação foi sendo dada por meio de um exercício individual,

12 As práticas de pesquisa, coordenadas pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, são encontros que ocorrem quinzenalmente, com o intuito de promover reflexões e gerar subsídios teórico-metodológicos às pesquisas em desenvolvimento que, atualmente (final de 2018 e início de 2019) são: 02 pesquisas em nível de Graduação; 03 pesquisas em nível de Mestrado; e 05 pesquisas em nível de Doutorado. Além disso, essas atividades estão articuladas ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), coordenado pela Profa. Dra. Elí Fabris e pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, e dialogam, em certa medida, com as pesquisas orientadas pela Profa. Dra. Dagmar Meyer, e com o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), coordenado atualmente pelo Prof. Dr. Fernando Seffner.

mas que também se constitui como algo coletivo, pelas inúmeras vezes que esse trabalho esteve “na roda de discussão”, nas atividades relacionadas à sua construção. Deste modo, embora não seja meu objetivo, aqui, elaborar agradecimentos, gostaria de registrar o quão significativa tem sido a participação de minha orientadora e de todos/todas os/as colegas do grupo, a fim de potencializar a elaboração desta pesquisa.

Realizadas essas observações, retorno ao poema, trazendo-o como um elemento que tensiona a relação que aqui pretendo abordar, entre cinema, docência e gênero (considerado, desde já, que alguns dos elementos dessa relação se desdobrarão em outros). Quando olhamos para esses três elementos articulados, ou – para dizer de outro modo – fazemos um esforço para articulá-los na composição do que pensamos ser a (im)possível constituição de um objeto de pesquisa, nos damos conta de que, novamente, alguns clichês da educação, tais como os de que nada está dado, de que nada é por acaso e de que as coisas não são como são *a priori*, retornam, ainda, com a compreensão de que falar sobre esses três elementos também não é algo seguramente estável, imutável ou mesmo linear. Os movimentos necessários, assim como são representados no poema, passam por várias nuances e (re)organizações, que por sua vez, assumem apenas *um* e não *o* lugar de significação. Esses movimentos múltiplos que somos obrigados/as a fazer, aos quais Meyer e Paraíso (2012) chamam de “zigzaguear” são o que dá fôlego para nosso exercício de pensamento, o que nos obriga a nos afastarmos daquilo que em dado momento consideramos como verdade. Ou, trazendo as palavras de Michel Foucault (2002):

[...] nem tudo é verdadeiro: mas em todo o lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo o lugar. (FOUCAULT, 2002, p. 113).

Faço essas observações com o intuito de ilustrar essa discussão, e passar para a escrita, propriamente, do capítulo. Antes, porém, apresento a hipótese que aqui pretendo desenvolver: *As formas como homens vivenciam as masculinidades são atravessadas e dimensionadas por gênero.*

1.1 O ROTEIRO

Flashback 1 - 13: Aula inaugural no curso de Pedagogia

Take 1: Éderson: (está sozinho, no quarto, e enquanto digita, diz, mentalmente): Era a sua primeira aula no curso de Pedagogia, e como era de se esperar para um aluno de graduação em início de curso, ele estava bem animado com a situação. O curso seria ofertado de forma semi-presencial, com alguns encontros ocorridos em datas previamente marcadas. (Fade out) (Fade in).

Take 2: Éderson chega num auditório universitário lotado de mulheres. Chega discretamente, carregando uma mochila e senta nos últimos bancos. No fundo, na parte baixa, estão as professoras do curso, dando boas-vindas a todos ali presentes, bem como avisos gerais. Ele olha em volta, como se procurasse outro homem, e não encontra nenhum (a câmera se desloca em visão panorâmica e foca nas duas professoras que estão na frente do auditório, falando).

Professora A¹⁴: Damos as boas-vindas a todas vocês, e desejamos um ótimo semestre! Quem gostaria de falar sobre como é ser professora na escola? Há alguma situação que vocês querem relatar, que tenha acontecido com vocês? (Nesse momento, a professora olha para o fundo da sala) Há alguma situação, talvez de gênero, que talvez o menino aqui presente tenha comentado, que queira partilhar conosco? (deslocamento da câmera em direção a Ederson que, envergonhado, não fala nada). Fim do *flashback* 1.

Fonte: Elaboração do autor.

Trago esse primeiro relato, vivido por mim, com o objetivo de articular dois procedimentos textuais: 1) apresentar um pouco de minha trajetória, e de como cheguei a ocupar o lugar em que estou; 2) apresentar o problema inicial da pesquisa.

Embora em meu relato eu tenha buscado mencionar meu primeiro dia como aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia, obviamente, posso afirmar que minha trajetória profissional e acadêmica não se inicia com ela. Inicia bem antes, no ano de 2006, quando então ingressei na formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras-Português. Lá, dentre todas as atividades acadêmicas que cursei, uma em especial, denominada *Cultura, Diferença e Educação*¹⁵, despertou-me inquietações sobre algumas questões, e dentre elas, as de gênero.

¹³ Por se tratar de uma Tese que discute educação por meio do cinema, e que procura estar minimamente ambientalizado em tal linguagem, denominarei de como *flashback* todos os excertos de relatos elaborados por mim, quando apresentados ao longo deste projeto. No Anexo “Cena Bônus A”, há um glossário simplificado, a partir da obra de Doc Comparato (1998). Apresento, também, além do glossário simplificado, uma tabela de correspondências metafóricas, de modo a sintetizar o uso das metáforas do cinema à linguagem da pesquisa, disponível na Cena I.

¹⁴ Por ser um relato pessoal, optei por utilizar letras do alfabeto para nomear professores e professoras, assim como outros sujeitos envolvidos nos relatos, uma vez que o foco em evidência não são esses sujeitos, mas práticas discursivas que conformam sua ação pedagógica.

¹⁵ Dois esclarecimentos: 1) O termo “atividade acadêmica” designa o que em outras instituições e espaços de ensino superior é denominado por “disciplina”, ou seja: constitui parte dos créditos obrigatórios que cada graduando e graduanda deve cursar para obter o título de licenciado e de

Tais inquietações, e o desejo por continuar meus estudos no âmbito da Pós-Graduação, me impulsionaram a procurar o PPGEdu da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com o objetivo de cursar um mestrado acadêmico, e assim, buscar encontrar respostas às perguntas que me assombravam. Cursei-o, então, entre os anos de 2013 e 2015, mas, naquele momento, percebi que um mundo de outras inquietações se apresentara a mim. Também um fato importante, que pretendo aprofundar mais adiante, foram as lacunas deixadas por minha pesquisa no Mestrado. Tudo isso, somado ao interesse em atuar na pesquisa sobre docência no Ensino Superior, me fizeram procurar e ingressar no Doutorado, logo após o término do meu Mestrado, no ano de 2015.

Voltemos ao relato apresentado. Naquele dia, minha presença na turma de Pedagogia pode ter causado reações diversas, algumas delas manifestas, outras não tão explícitas. Esse primeiro olhar me leva a questionar: será que há tantos motivos para que a presença de um homem no espaço da Pedagogia seja tratada como um evento atípico? Se o for, o que (não) leva os homens para esses espaços? Onde estarão os outros professores homens, e por que apenas esses?

Utilizo esses questionamentos iniciais como motes para questionar os significados que podem ser atribuídos pelos sujeitos¹⁶ da educação no momento em que um homem se propõe a ser docente, em especial, lecionando em espaços que, durante certo tempo, mantiveram a característica de serem predominantemente femininos. Exemplifico isso trazendo um excerto de um depoimento de um pedagogo, no primeiro dia de trabalho em uma escola, relatado na pesquisa de Jaime Eduardo Zanette (2014), sobre a fala de uma professora em relação a ele:

licenciada. Atualmente, devido a alterações nas instâncias que orientam os processos de formação dos alunos e das alunas de licenciatura na Universidade, essa atividade acadêmica deixou de existir. No entanto, relatos sobre o quanto tal atividade foi um marco na formação acadêmica de graduandos e graduandas não são somente meus. Outras pessoas, informalmente, já me confidenciaram isso. Faço, também, um reconhecimento da importância não apenas da atividade acadêmica em si, mas do contato, nessa atividade, com a Profa. Msa. Miriam Dolores Baldo Dazzi, pois penso que boa parte dessa sensibilização que me fez ficar inquieto diante de determinadas “verdades” na escola me foram provocadas por ela. Antes disso, ainda, outra consideração que, neste estágio de reflexão, julgo importante: as contribuições com problematizações acerca dos temas gênero e sexualidade, realizadas no primeiro semestre em que fui aluno de graduação (antes do curso de Letras, iniciei minha vida acadêmica no curso de Bacharelado em Administração, também na Unisinos), cursando a atividade acadêmica *Problemas Filosóficos e Antropológicos*, ministrada pelo Prof. Dr. Laércio Antônio Pilz, cujas discussões – hoje vejo – funcionaram como condições que tornariam, para mim, mais “impactantes” os movimentos que presenciei e dos quais participei em *Cultura, Diferença e Educação*.

16 Os sujeitos aos quais me refiro, ao longo desta Tese, são, conforme Foucault (2013), aqueles instituídos por processos de objetivação e de subjetivação, por consequência de fatores diversos.

[...] Em um momento, vi uma outra colega falando bem alto para que todos ouvissem que o homem na Educação Infantil ou era louco, ou era pedófilo, ou desesperado por dinheiro – que estava, tipo, desempregado e que realmente precisava de um trabalho e por isso tinha entrado na Educação Infantil. E a quarta coisa que ela falou que me marcou mais foi a questão da homossexualidade, ela disse: “ou é *gay*, ou é bicha” [...]. (ZANETTE, 2014, p. 34).

Zanette (2014) refletiu, em sua pesquisa, sobre as implicações de um curso de Pedagogia na constituição do homem (futuro) pedagogo, especialmente no que tange a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais.

Antonio Jefferson Barreto Xavier, na época graduando no curso de Letras, juntamente com Alfrâncio Ferreira Dias também observaram que não havia educadores homens atuando em creches no município de Jequié – BA, fato que se reflete também no curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde, desde a criação dessa licenciatura, em 1998, licenciaram-se seiscentos e sessenta e sete estudantes, sendo desse montante, somente noventa e oito homens. A pesquisa, cujo texto publicado, apontava que na época ainda em andamento (2013), mostrou que além do número quase obsoleto de homens na Educação Infantil, os (poucos) estudantes homens do curso de Pedagogia não manifestam entusiasmo por atuarem nesse nível de ensino.

Nesse sentido, também a tese de Roney Polato de Castro, intitulada “Experiência e constituição dos sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia” (CASTRO, 2014) analisa e problematiza, através de tópicos específicos sobre gênero, sexualidade e educação, em uma disciplina do curso de Pedagogia, tais temáticas a partir do trabalho de docentes do curso, o qual era descrito em diários de bordo, trazendo para o bojo das reflexões elementos como a homossexualidade pautada por uma heteronormatividade, observando atravessamentos de gênero e de sexualidade na constituição da docência.

Ainda outra pesquisa, de Deborah Thomé Sayão, denominada “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche” (SAYÃO, 2005), analisa o trabalho de professores homens na Educação Infantil, num espaço atravessado e constituído por uma suposta relação “direta” com o feminino. Segundo a autora, as relações de gênero observadas através da “[...] hierarquia, diferença e poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaços institucionais”. (p. 7).

Trago – de forma breve – algumas pesquisas às quais num primeiro momento fui apresentado sobre a temática e que penso dialogarem com a proposta deste trabalho, embora seja necessário estabelecer alguns distanciamentos em relação aos autores e à autora anteriormente citados/citada.

Um desses distanciamentos que ressalto, neste momento, é que não é o objetivo desta Tese propor-se a examinar especificamente o sujeito homem atuando como pedagogo, ou exclusivamente na Educação Infantil – embora seja uma área da Educação Básica potente para que se continue investigando as relações entre gênero e professores homens; trago, porém, essas pesquisas para provocar, no sentido de que ao assumir uma posição de professor homem, há uma série de outras questões que produzem tais posições e que põem em xeque algumas construções que se articulam em torno da identidade desse professor, tanto no que diz respeito às intenções que o levaram para uma escola, como em relação à sua própria sexualidade. E isso não atravessa somente a Educação Infantil; perpassa, também, outras etapas de ensino, como se percebe no depoimento dado pelo professor de Ensino Médio Vitor Fernandes, nas redes sociais, em resposta a perguntas sobre sua sexualidade:

Quadro 1 - Depoimento do professor Vitor Fernandes nas redes sociais

Professor, o senhor é *gay*?

Já ouvi essa frase algumas vezes. Uma vez por ano ao menos algum aluno pergunta. Na verdade, geralmente alunas. Como já ouvi várias vezes e sempre me intriguei com o porquê da pergunta e hoje, a pergunta veio de uma aluna de uma turma de 1º ano no meu CIEP, em Inhoaíba, resolvi usar Paulo Freire e partir do concreto para o abstrato. Parei a aula e mudei o tema para "gênero e sexualidade" (estudávamos antropologia, então é pertinente). Usei a pergunta da aluna e a mim mesmo como exemplo.

Perguntei a ela o que a levou a fazer a pergunta. Qual era o motivo da suspeição da minha homossexualidade? A aluna não quis responder, com medo de uma reação negativa ou até agressiva minha, como é bastante comum na sociedade. Insisti e ela começou a falar. Daí todos os alunos se interessaram muito e começaram a falar também os motivos de suas suspeitas.

Resolvi, para ser didático, anotar no quadro os motivos para debater um a um.

Os motivos, que para eles são características da homossexualidade que eu tenho, foram os seguintes:

- Uma aluna me deu mole e eu não "peguei".
- Coloco às vezes a mão na cintura
- Gestos e fala característico de homossexual (segundo dois garotos apenas)
- Não fala de relacionamentos, namorada, nem da vida pessoal, o que fez no fim de semana, etc. E outros profs falam...
- Sou professor novo, moderno, simpático. Isso n é característica masculina.
- Tem outros alunos comentam que eu sou *gay*
- Sou vaidoso, me cuido esteticamente.

– Quando os alunos me perguntaram se eu era *gay*, não neguei agressivamente, mas debati o assunto. Só no final disse que não era. Não provei que era hétero mostrando fotos minha com alguma namorada, etc

– Não sou machista

– Tenho 30 anos, não casei e não tenho filhos. Todos as pessoas e trinta anos que eles conhecem já casaram e tiveram filhos. Só *gays* chegam aos 30 sem casar.

– Tenho amigos *gays*.

Sim, a lista foi longa (rs) e os instiguei a falar tudo.

Não é difícil deduzir que os pressupostos (anotados no quadro tb) dessas falas são:

– Homem que é homem, pega aluna, não rejeita mulher.

– Homem que é homem não coloca a mão na cintura.

– Homem que é homem fala das mulheres que "pega", "prova" que é homem através de fotos com mulheres.

– Professor hétero não é simpático. Simpatia não é característica masculina. – Homem que é homem não é vaidoso.

– Homem que é homem nega com veemência a homossexualidade, como se fosse um crime. E é óbvio que homem de verdade não debate esses assuntos, muito menos usando a si mesmo como exemplo. – Homem que é homem é machista.

Obs.: como eu queria as feministas "linha dura" que me acham O escroto machista lá naquela sala pra debater isso com eles. rsrs

– Homem de verdade casa antes dos 30 e tem filhos antes disso.

Talvez vc se pergunte o porque eu não neguei com veemência e encerrei o assunto? Porque debati algo pessoal com adolescentes de 15 anos em média?

Primeiro: qual o problema em ser *gay*? Porque negar isso com veemência? É crime? Imoral? Não. Ser *gay* ou hétero para mim é como ser flamenguista ou botafoguense. Não tem nada de bom ou ruim em nenhum dos dois.

Segundo: Acho que foi a melhor das oportunidades de debater um assunto tão delicado e proporcionar o acesso à uma outra visão de mundo aos alunos.

Não. Não sou *gay* rs e fiquei impressionado com a visão estreita de gênero e sexualidade de adolescentes me pleno 2016, tão limitada e machista. E fiquei imaginando a feroz repressão que os homossexuais sofrem no dia-a-dia.

Por outro lado é compreensível os alunos terem essas concepções na cultura onde estão inseridos. Como assim vc tem 30 anos e não casou se as meninas têm filhos aos 15 às vezes? rs

Como assim vc não pega aluna que te dá mole? Só pode ser viado rs

Eu resolveria facilmente o "problema" mostrando foto com alguma mulher com que fiquei, mas porque eu me preocuparia em provar a heterossexualidade como quem prova a inocência. Porque usaria uma mulher como prova de algo?

Pode parecer engraçado para muita gente ler isso e pra mim foi. Muito. rs Mas para eles não. É o que pensam mesmo. Parece anos 1940, mas é 2016...

Imaginem se o projeto "escola sem partido" continua avançando como está. Voltaremos às trevas em pouco tempo. Precisamos debater gênero e sexualidade nas escolas, mais do que nunca!

O machismo é opressor com os homens também, se liguem nisso!

Obs.: Hoje fui trabalhar com uma camisa rosa. Aí ferrou... rs

Disponível em: <<http://www.amambainoticias.com.br/educacao/professor-da-show-ao-responder-aos-seus-alunos-se-ele-e-gay-veja-a-resposta>>. Acesso em: 19 out., 2016. Nota: a grafia original, do local de origem do texto, foi mantida.

O que se percebe, ao observar o depoimento desse professor, é a relação que se estabelece entre sexualidade e exercício da docência, *a partir do que se espera de um professor homem*. Elementos como cordialidade e aparentemente desinteresse

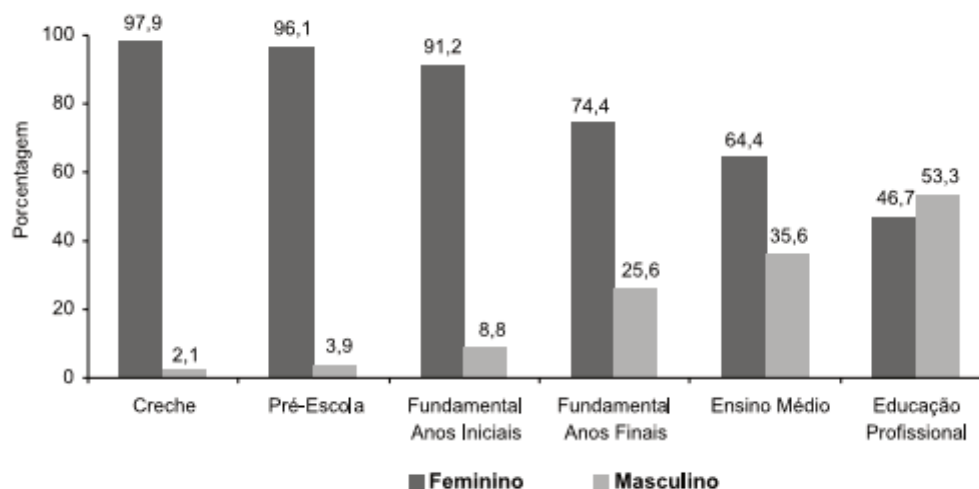
pelo sexo oposto, ou ainda, o ato de não estabelecer relações com as alunas que, supostamente, extrapolem uma suposta função didático-pedagógica atribuída aos professores homens, não foram vistas como “naturais” pelas alunas desse professor. E estamos nos referindo a um texto no qual o autor referencia o ano de 2016... Neste sentido, Fernando Seffner, em sua pesquisa de doutorado, intitulada “Derivas da masculinidade: Representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual” (Seffner, 2003), faz uma afirmação que penso colaborar para uma análise do desabafo desse professor: “Há um processo ativo de exercício de poder por parte de quem nomeia e de quem é nomeado no campo das masculinidades”. (p.79).

Também, ao abordar a (in)visibilidade dos homens no âmbito do PIM (Programa Infância Melhor), em sua tese de doutorado, intitulada “Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma ‘infância melhor’” (2010), Carin Klein reflete que, mesmo que o programa invista em uma “nova” forma de masculinidade, cujo exercício da paternidade esteja mais vinculado às rotinas da família e dos filhos, isso não significa que essa masculinidade, segundo a autora, também não esteja “[...] marcada por algumas características ‘fixas’ e cristalizadas de gênero” (p. 206), como por exemplo: atender à solicitação da esposa para que pare de fumar perto da filha recém-nascida, ou ainda, evitar usar álcool e outras drogas, ou mesmo portar-se de forma violenta para com as crianças, de modo a não oferecer risco às famílias (p. 207). Em minha leitura, os trechos que trago da tese da autora ajudam a compreender como funcionam os processos que naturalizam o que é ser homem (masculino) em nossa sociedade, de modo que ao se naturalizarem socialmente, tais comportamentos também são esperados (de diferentes modos) pelos sujeitos que convivem com esses homens.

Buscando mais referências sobre como e onde estão os professores homens no Brasil, verifiquei em dados dos Censos Escolares entre 2014¹⁷ e 2017 maiores informações e quase não encontrei dados sobre a divisão dos e das docentes, na Educação Básica por sexo. No Censo de 2007, o qual encontrei casualmente, foram apresentados pelo Ministério da Educação os seguintes números, em relação ao sexo biológico dos professores e das professoras:

17 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf . Acesso em: 02 nov., 2018.

Ilustração 2 - Gráfico de professores e professoras distribuídos/as por sexo



Fonte: IBGE (2014)¹⁸.

Pela imagem, percebe-se que pode haver uma relação entre o nível de escolarização e o sexo biológico dos e das docentes, que direciona a maior parte dos homens que optam por exercerem a docência a procurarem atuar nos níveis de ensino cujas faixas de idade dos e das estudantes sejam maiores. Isso não significa, necessariamente, que haja equilíbrio entre o número de professores homens e de professoras mulheres; ao contrário: o número de professoras, no ano de 2007, representava 81,6 % do total de docentes brasileiros e brasileiras (MEC, 2009).

Busquei, nos *sites* do Inped e do Ministério da Educação, o Censo de 2015, cujas conclusões estatísticas não foram encontradas. Os outros dados estatísticos, referentes ao Censo de 2016¹⁹, foram publicados quando da retomada desta Tese; porém, não referenciam a distribuição dos/das docentes por gênero no país. Também verifiquei o Censo de 2017²⁰, onde consta que “as professoras são maioria na educação básica, representando 80% de todos os docentes. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade” (NOTAS ESTATÍSTICAS – CENSO ESCOLAR 2017, p. 14). Até o momento em que esta Tese era concluída, os

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> Acesso em: 02 nov., 2018.

¹⁹ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf . Acesso em: 02 nov., 2018.

²⁰ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2017.pdf . Acesso em: 02 nov., 2018.

dados do Censo de 2018 ainda não haviam sido publicados. O que se pode perceber, no entanto, mesmo que os dados sobre o sexo dos/das docentes tenham sido excluídos de alguns Censos, o número de mulheres na Educação Básica continua sendo maior do que o de homens.

Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna e Viviane Klaus, em seu livro "Pedagogia: Cenários da carreira" (2013), ao realizarem uma abordagem que tensiona a identidade profissional das pedagogas, afirmam ser essa uma construção que também está relacionada a questões de gênero, uma vez que a ampla entrada de mulheres no magistério e a própria recomendação para essa entrada "[...] estão relacionados com discursos sobre a modernização da sociedade, a regulação das famílias, o amor materno como fator indispensável para o desenvolvimento saudável das crianças, o casamento e a maternidade como processos essenciais femininos." (p. 61).

Deste modo, ao mesmo tempo em que a profissão docente foi uma das primeiras carreiras em que a porta de entrada para mulheres foi aberta (Louro, 1997), respectivamente, o número de mulheres cada vez maior exercendo o magistério trouxe outras formas de atravessamentos de gênero para a carreira docente, cuja atuação foi sendo associada ao cuidado materno.

Louro (1997) afirma que a profissão de professor e de professora foi sendo forjada a partir de certos modelos de maestria, iniciados pela docência jesuítica. Nesse período, esse modelo de docência, calcado na masculinidade e na religiosidade, persistiu desde a colonização, passando por uma transformação histórica que deu origem a um processo de "feminização do magistério" (Louro, 1997, p. 94), que pode ser observado com maior abrangência nos dias atuais, dada a quantidade de informações midiáticas e governamentais que hoje estão disponíveis. Partindo dessas constatações iniciais, decidi observar nos repositórios digitais que considere relevantes para a construção desta Tese o que tem sido produzido sobre homens na docência.

Outro dado que considero interessante mencionar sobre a percepção de que por vezes o sexo dos/das docentes é levado em conta para as análises sobre a Educação Básica brasileira e em outras não também reforça uma análise que eu, juntamente com Renata Scherer fizemos (SCHERER; CRUZ, 2018) sobre a retirada ou o silenciamento das questões de gênero referentes aos/às docentes nas análises de larga escala, o que evidencia um processo de (a)generificação dessa produção

teórica, como se o fator sexo dos/das docentes não fosse importante para a formação de um diagnóstico da educação brasileira.

1.2 O SET

É o que somos - os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me descolo. (FOUCAULT, 2003, p. 230).

Esta pesquisa, para mim, se constituiu um desafio duplo: sempre gostei de cinema, em especial, de filmes sobre a docência. No entanto, nunca me considerei um grande conhecedor do tema, além – é claro – dos filmes que de alguma forma me marcaram.

Um dos primeiros filmes sobre a docência a que assisti, ainda em uma disciplina de minha graduação em Letras-Português (Unisinos, 2006-2010), foi *Mr. Holland - adorável professor*. Como um aluno quase sem experiência alguma na docência como eu era naquele momento, lembro que o filme me motivou de algumas formas, especialmente, porque em minha interpretação, abordou a docência como uma *vocação*, ou mesmo, como um *destino*, considerando que o personagem principal do filme tornou-se professor por “falta de opção”, e o que era para ser um trabalho temporário, tornou-se sua profissão durante toda a vida.

Uma das coisas que também são marcantes nesse filme, quando não o analisamos com uma intencionalidade de pesquisa, é a homenagem que o professor recebe ao final de sua trajetória profissional, fato que, em minha compreensão naquele momento, buscou passar-nos a ideia de que apesar de todos os percalços que acompanham nossa trajetória, ainda assim, no final, a maior recompensa é ver que *cumprimos nossa vocação*.

Após esse primeiro filme assistido, já alguns semestres adiante em minha graduação, uma professora nos sugeriu que assistíssemos ao filme *Vem Dançar*, sugestão a que prontamente acatei. Nesse filme, o personagem interpretado por Antonio Banderas também é um professor de dança de salão (Pierre Dulaine), que se *torna* docente em uma escola de periferia, onde é posto a realizar um trabalho numa

turma de detenção da escola²¹. O filme mostra um professor tão *competente*, que em alguns meses, ele consegue levar um grupo de alunos que nunca dançou a um campeonato de tango de grande relevância.

Minha leitura, naquele momento, em relação ao filme *Vem Dançar* foi uma leitura que mostrou que, com dedicação e competência, *é possível elevar o potencial de aprendizagem dos alunos a um nível diferente daquele considerado inicial pelo professor*.

Um terceiro filme, que dessa vez era representado por uma professora mulher, foi o longa *Escritores da Liberdade*, com o qual tive contato já no final de minha graduação. A partir dele, pela primeira vez, ouvi – em reflexões realizadas pelos estudantes do meu curso na sala de aula – alguns tensionamentos diferentes sobre o que significaria ser professor, a partir da perspectiva daquele filme. Lembro de ter ouvido uma colega falar, em relação ao enredo: *se para ser uma boa professora eu tiver que ser tão dedicada a ponto de abrir mão da minha família e me separar, prefiro - então – ser uma má professora*.

Foi a primeira vez que me dei por conta de que nos filmes anteriores aos quais assisti não havia uma relação entre docência e família do professor/ da professora como ocorreu no caso de *Escritores da Liberdade*. Os professores dos filmes anteriores, embora tivessem passado por desafios tanto de ordem profissional quanto na vida particular, não ficaram tão marcados em seus relacionamentos como ocorreu com a professora Erin Gruwell (Hilary Swank). Embora, por exemplo, Holland tivesse crises em seu casamento e também problemas de relacionamento com seu filho, no final, não percebi uma mudança de vida pessoal tão intensa como em *Escritores da Liberdade*.

Após, assisti a outros filmes sobre a docência, mas, ao (também) passar a ter contato com os Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, durante meu percurso no Mestrado em Educação (Unisinos, 2013-2015), comecei a observar certas coisas que antes não percebia nos filmes. Não irei elencar todas as situações detalhadamente, mas algumas situações me chamaram à atenção, dentre elas:

21 Vale lembrar que o *tornar-se* professor/ professora, “por força do destino”, também acontece nos longas *Mr. Holland – adorável professor* e *Ao mestre com carinho*, cujos protagonistas não eram, inicialmente, professores.

- Em grande parte dos filmes cuja personagem principal (ou coadjuvante) é uma professora mulher, percebi que essas personagens são extremamente dedicadas (*Escritores da Liberdade; Preciosa - uma história de esperança; O sorriso de Monalisa; Uma professora muito maluquinha*), tão dedicadas, que têm suas vidas particulares atravessadas pelas demandas de suas vidas profissionais;
- Há uma dificuldade de as professoras mulheres manterem seus relacionamentos amorosos ao longo das tramas (*Escritores da Liberdade; O sorriso de Monalisa; Professora sem classe*);
- Os professores homens, quando aparecem como docentes na Educação Infantil, ora têm sua conduta sexual questionada e vigiada (*A Caça*), ora colocam-se como referenciais de masculinidade, atraindo a atenção das colegas mulheres e das mães dos alunos (*Um tira no jardim de infância*), ou têm sua presença marcada pelo cuidado e dedicação para com as crianças (*Ça commence Aujourd'hui*);
- Professores que lecionam em outros níveis de ensino têm seus relacionamentos pessoais (heterossexuais) também bem marcados nas tramas (*Mr. Holland - adorável professor; A Onda; Professora sem classe, O professor aloprado; Orquestra dos meninos; Gênio Indomável; A mentira; O primeiro da classe*);
- Há, também, um grupo de professores e de professoras cuja atividade docente ocupa todo o espaço da trama, de modo que relacionamentos particulares não são evidentes ou mesmo tensionados (*Machuca*; os professores/ as professoras da adaptação cinematográfica baseada nas obras literárias de *Harry Potter; Sociedade dos poetas mortos*);
- Há, ainda, o grupo de filmes cujos professores possuem sua sexualidade questionada, por não apresentarem, supostamente, o que seriam “vestígios claros” de uma heterossexualidade (*Será que ele é?; Entre os muros da escola*).

Há outros filmes aos quais assisti, ou mesmo que poderiam ser mencionados a partir de constatações iniciais sobre *como* mostram professores e professoras; no entanto, meu objetivo aqui não é partir para uma análise de todos esses filmes mencionados, mas mostrar – mesmo que de modo sucinto – que aproximações

(man)tenho com o cinema voltado a representar professores e professoras, o que também mostra que o cinema tem dito *muito* sobre ser professor/ professora.

Quando, no Mestrado, minha pesquisa voltou-se a realizar uma análise de currículos de dois cursos de licenciatura (Cruz, 2015), a saber, Letras-Português e Pedagogia. No entanto, após o término dessa investigação, comecei a perceber que não é apenas o currículo dos cursos de licenciatura que ensina modos de ser professor/professora; há outras instâncias e artefatos que também contribuem para esse “tornar-se docente”. E, no conjunto desses artefatos, um elemento que considero fortíssimo é o conjunto de curtas e de longas-metragens produzidos pelo cinema; por isso, realizei tal escolha.

Também gostaria de afirmar que escolhi usar como *set* de filmagem o campo do cinema por entender que esse espaço é potente para a realização de uma investigação sobre a docência, uma vez que tais artefatos, de algum modo, *tentam mostrar o que se passa na escola, imbuídos de intencionalidades*.

1.3 ESTRELANDO: HOMENS, DOCÊNCIA E CINEMA NO BRASIL

Um dos desafios que constituem, numa pesquisa, realizar o que se chama de “revisão bibliográfica” consiste, principalmente em como escolher realizar um “recorte” de pesquisas próximas àquela que nos propomos a fazer, considerando que é praticamente impossível “dar conta” de mapear todas as pesquisas produzidas sobre os temas escolhidos, por mais que se busque chegar perto disso.

Também, penso ser importante considerarmos que uma revisão bibliográfica não deve ser feita apenas *porque deve ser feita* em uma pesquisa; há que se buscar elementos que tenham alguma relação com o que se pretende investigar e que possam nos permitir produzirmos um pequeno “salto” em relação àquilo que já foi feito e àquilo que pretendemos fazer.

Realizadas tais considerações, busco alertar o leitor de que, tomando como referência orientadora para a realização da revisão bibliográfica o texto de Judith Alves-Mazzotti (2002), que trata de forma bastante bem-humorada sobre os tipos de revisão bibliográfica a serem evitados, procurarei apresentar diretamente as

pesquisas com as quais este trabalho dialogará, sem a preocupação de constituir uma revisão *suma*²², como apresenta a autora.

Também utilizo a metáfora dos filmes *em cartaz* para dar evidência não somente àquilo que foi produzido *apenas* neste momento sobre os temas pesquisados, mas, ao considerar que um filme é colocado em cartaz para receber visibilidade, trago pesquisas para as quais os “holofotes” desta Tese foram “ligados”. Ao mesmo tempo, e como um último alerta, informo que as teses acompanhantes da sessão anterior não farão parte dos dados apresentados a seguir, para não se tornarem repetitivas.

Essa busca é justificada, também, pelo que afirma Alves-Mazzotti sobre a produção do conhecimento científico:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27).

Como orientações práticas para realizar a revisão, procurei apoio nas pesquisas acompanhantes, citadas no texto anterior, porém, sem encontrar uma *receita* sobre como realizar o levantamento bibliográfico. Em função disso, minha angústia se deu pelo desafio de justificar as escolhas que faria para escolher de modos buscar pesquisas que pudessem dialogar com a presente investigação. Eu sabia o tema sobre o qual gostaria de investigar, porém, não sabia ainda como realizar escolhas para a revisão de literatura. Foi nesse instante que lembrei um verso de um poema do autor Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Procura da Poesia”, que diz: “Penetra surdamente no reino das palavras”²³.

22 Para a autora, *summa* é a tentativa de esgotar um assunto, por meio de uma revisão de toda a produção realizada na cultura ocidental – e por que não dizer, no universo – sobre um determinado tema. (Alves-Mazzotti, 2002).

23 ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da Poesia. Disponível em:

<<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/carlos-drummond.htm>>. Acesso em: 02 dez., 2016.

Trazendo o verso para o contexto desta pesquisa, não quero com isso afirmar que escolhi *qualquer palavra* para realizar a busca pelas pesquisas, mas, considerando que optei por organizar termos-chave (descritores) que pudessem estar mais diretamente relacionados com os assuntos que considero principais nesta pesquisa – cinema, docência (de professores homens) e masculinidade, e ainda, considerando a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva, de que os significados são organizados em sistemas, estruturas e relações (Silva, 2010 p. 18), levei em conta que os significados para organizar a revisão de literatura teriam que ser organizados por mim, sob a forma de arranjos lexicais²⁴ que atribuísem significado ao contexto desta Tese. Destarte, apresento na tabela a seguir, os arranjos lexicais que organizei e o que encontrei.

Tabela 2 - Repositórios consultados para a pesquisa bibliográfica

(continua)

Repositório	Período utilizado	Palavras-chave	Número de trabalhos encontrados
Portal de Teses e Dissertações da CAPES ²⁵	2013-2018	1. Cinema – docência 2. Cinema – professor 3. Cinema – professor homem 4. Cinema – masculinidade 5. Cinema – educação – masculinidade	1. 10.566 2. 34.073 3. 55.518 4. 6.574 5. 117.77
Portal da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação ²⁶	Reuniões Nacionais entre 2010-2018	(Foram revisados todos os trabalhos, compreendendo as reuniões anuais de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2015)	3

24 Estou utilizando o termo *arranjos lexicais* como sinônimo para palavras-chave, embora, através de contribuições do campo dos Estudos sobre Semântica Lexical, através de autores como John Lyons (1979), não há sinonímia perfeita, haja vista esse processo estar vinculado ao contexto de produção. Mais informações sobre essa relação podem ser encontradas em: LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

25 Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 02 nov., 2018.

26 Maiores informações em: <http://www.ANPEd.org.br/>. Acesso em: 02 nov., 2018.

(conclusão)			
Portal da ANPEd Sul27	Eventos Regionais entre 2012-2018	(Foram revisados todos os trabalhos, compreendendo os encontros regionais de 2012 a 2018).	1
Repositório de Teses e Dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (Programa de Pós-Graduação em Educação)28	Não foi considerado o período de produção. Foi verificado todo o repositório.	1. Masculinidade 2. Cinema 3. Docência	1 - 0 2 - 1 3 – 47
Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência)	Não foi considerado o período de produção. Foi verificado todo o repositório.	1. Masculinidade 2. Cinema 3. Docência	1 - 0 2 - 0 3 – 1
Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS29	Não foi considerado o período de produção. Foi verificado todo o repositório.	1. Masculinidade 2. Cinema 3. Docência	1 - 7 2 - 44 3 – 38
Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Paraná - UFPR30	Não foi considerado o período de produção. Foi verificado todo o repositório.	1. Masculinidade 2. Cinema 3. Docência e Masculinidade	1 - 51 2 - 1.623 3 – 69

Fonte: Elaboração do autor.

Antes de apresentar uma síntese das pesquisas que encontrei, realizei um movimento por busca de materiais na ferramenta *Google Acadêmico*³¹, onde pude conferir um grande número de artigos e de materiais que abordam os temas *cinema*, *professor* e *homem*. Dos trabalhos que selecionei, encontrei o de Carla Gonçalves

27 Maiores informações em: <http://www.portalANPEdsul.com.br/>. Acesso em: 02 nov., 2018.

28 Maiores informações em: <http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/teses-e-dissertacoes>. Acesso em: 02 nov., 2018.

29 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 02 nov., 2018.

30 Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/>. Acesso em: 02 set., 2018.

31 Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em 02 nov., 2018.

Rodrigues de Mesquita (2004), apresentado no GT sobre Educação Matemática, da 27ª ANPEd, que realizou um mapeamento das professoralidades de Matemática a partir de filmes hollywoodianos. Nessa pesquisa, a autora chega à conclusão de que os filmes analisados padronizam a identidade do professor de Matemática, modelando referências identitárias e anulando processos de singularização.

Saraí Schmidt (2001), em “Lições sobre a docência na mídia: entre professores inteligentes e professoras dedicadas e afetivas”, analisa a docência a partir de reportagens e imagens, retiradas de jornais brasileiros. Embora seu trabalho seja feito por meio da análise de fotografias em interface com teorizações advindas do campo dos Estudos Culturais, a autora observa que “[...] a mulher, assim como se dedica à casa, aos filhos, ao marido, dedica-se também à escola ou à faculdade. Já o homem precisa ter competência e não apenas dedicação”, mostrando que há uma polarização generificada na docência, que pode ser observada a partir de artefatos culturais.³²

Eu poderia destacar, nesse sentido, outras pesquisas, porém essas duas me chamaram à atenção pelos seguintes aspectos: a pesquisa de Mesquita observa o perfil de professores homens representados nos filmes hollywoodianos a partir de uma perspectiva de não olhar para esses homens atuando como docentes na Educação Infantil, mas posicionados em outros espaços e níveis de educação; já a pesquisa de Schmidt, por sua vez, realiza uma discussão que também problematiza dimensões de gênero a partir do que a mídia brasileira expressa – no caso da pesquisa – em um *corpus* analítico imagético, elementos que binarizam a docência a partir de uma perspectiva de gênero.

Em relação ao Portal de Teses e Dissertações da CAPES, optei por olhar detalhadamente os resultados do 5º grupo de palavras-chave, por estar mais próximo de meus interesses de pesquisa. Ao refinar ainda mais os resultados, buscando aproximá-los com a área da Educação, apareceram 1437 registros, e nesse universo de materiais, encontrei 4 pesquisas cujos temas me auxiliaram a pensar em que esta pesquisa se distancia dos encontrados. A primeira pesquisa, de Marta Cristina Friederichs (2015), intitulada “Quanto mais quente melhor: corpos femininos no cinema” investiga representações de feminilidade a partir da análise fílmica; porém, seu foco não é nem a docência e nem o masculino.

³² Cabe lembrar que essa generificação dos sujeitos escolares envolve docentes e estudantes, como apontado pela pesquisa de Dal’Igna (2007).

Luiz Felipe Zago (2013) analisa relações masculinas de gênero a partir do *site gay* de relacionamentos Manhunt, na tese intitulada “Os meninos – corpo, gênero e sexualidade através de um site de relacionamentos”. Percebe-se, no caso dessa pesquisa, que a aproximação com minha temática se dá pela escolha de sujeitos homens da pesquisa, porém o que nos distancia é o contexto de investigação.

Daniela Jardim Strussmann (2013) utiliza o cinema como campo empírico para sua análise, porém a autora se debruça sobre a temática das infâncias. Nesse sentido, penso que o trabalho da autora se aproxime deste no sentido de oferecer pistas sobre a seleção de filmes para análise, porém, da mesma forma que ocorre com os outros trabalhos, em relação a este – ainda que pesquise sobre cinema – o que nos distancia é a constituição do objeto de análise.

Por fim, em se tratando de teses e dissertações, encontrei o trabalho “Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil”, de Peterson Rigato da Silva (2014), cuja pesquisa toca em um dos temas que considero caros para este trabalho: docência masculina. No entanto, o autor realiza suas análises a partir de um estudo etnográfico envolvendo um professor atuante no Brasil e outro na Itália, ambos especificamente na Educação Infantil, nível de ensino do qual esta Tese procura distanciar-se.

Nos portais da ANPEd e ANPEd Sul, mais especificamente nos espaços destinados às pesquisas sobre Gênero, Sexualidade e Educação, encontrei poucos trabalhos que se aproximam da temática que me proponho a investigar. Desses, destaco o trabalho de Rogério Machado Rosa, intitulado “Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia” (ROSA, 2010), que olha para como professores do Ensino Médio, não integrados ao que o autor denomina “masculinidade hegemônica”, constroem e experienciam seus corpos e masculinidades no exercício da atividade docente. Em relação a esse trabalho, essa pesquisa se distancia no sentido de aproximar masculinidade ao exercício da docência, não mantendo como foco inicial analisar corporeidade(s). Da mesma forma, a pesquisa de Rosa (2010) foi aplicada, metodologicamente, a partir de entrevistas com 06 professores homens, o que diverge do campo empírico a que a presente Tese se propõe.

Outro trabalho que, semelhantemente a muitos encontrados, analisa a trajetória do professor homem na educação infantil, foi a pesquisa desenvolvida por Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann em 2013, sendo realizada através do

acompanhamento da trajetória profissional de homens nesse nível de ensino, na rede pública de Campinas-SP. Marta Friederichs (2012) apresentou, na ANPEd Sul, o trabalho “Corpo, Gênero e Sexualidade em uma cena do Cinema”, analisando uma cena do filme “Quanto Mais quente Melhor”, sob a perspectiva das pedagogias culturais e dos Estudos Queer, olhando para o cinema como um artefato potente para se pensar questões sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, Friederichs (2012) converge com a proposta apresentada aqui, por olhar o cinema como esse artefato potente para investigação.

Destaco, ainda, para a construção desse levantamento bibliográfico, as contribuições do trabalho “Gênero, Sexualidade e Formação de Professores: Uma análise da produção científica da ANPEd entre 2004 e 2014”, de Scherer e meu (Scherer; Cruz, 2016)³³. O trabalho vem a somar nesta Tese no sentido de mostrar o que tem sido abordado sobre a formação de professores, em articulação com gênero e sexualidade, e foi importante para que meu deslocamento do campo de investigação passasse da Formação (Inicial) de Docentes para a Docência. Nas análises, a autora e o autor perceberam três grupos principais de trabalhos, sendo: 1) trabalhos que discutem a identidade docente e a feminização do magistério; 2) as relações entre a diferença no espaço escolar e a formação de docentes; e 3) a inserção dos temas gênero e sexualidade à formação docente.

Pensando ainda em realizar mais um movimento de busca por pesquisas que se relacionassem ao que proponho nessa investigação, verifiquei as edições dos *Cadernos Pagu*³⁴, a fim de verificar o que tem (se tem) sido produzido sobre masculinidade, docência e cinema nesse espaço, considerando a relevância do periódico no contexto nacional de pesquisas sobre Gênero. Buscando materiais desde as edições n. 1 (1993) até a edição n. 53 (2018), a partir de um olhar interessado em materiais contendo a temática mencionada, encontrei os seguintes materiais:

³³ Este trabalho foi elaborado em parceria com a colega Renata Porcher Scherer, integrante do nosso grupo de pesquisa, aluna de doutorado da Unisinos e orientanda da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

³⁴ Disponíveis em: <http://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>. Segundo o *site*, a revista integra o Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, tendo sido institucionalizado em 1993, estando estruturado, atualmente, em 10 linhas de pesquisa, contando com pesquisadores vinculados a diversos departamentos, com projetos financiados por agências nacionais e internacionais. (Acesso em 09 fev., 2016).

Tabela 3 - Artigos encontrados na Revista Pagu

(continua)

Edição/ Ano/ Tema	Número de artigos relacionados a masculinidade, docência e/ou cinema
10/ 1998 (Gênero, Tecnologia e Ciência)	Os homens e a geração de mudanças (Cynthia Cockburn)
11/1998 (Trajetórias do gênero, masculinidades...)	Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade (Lia Zanotta Machado)
16/ 2001 (Desdobramentos do feminismo)	Corpo e masculinidade na revista VIP Exame (Marko Monteiro)
17-18/ 2002 (Desafios da equidade)	O sexo e o gênero da docência (Cláudia Pereira Vianna)
24/ 2005 ((Trans)formações)	Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam (Amílcar Torrão Filho)
28/2007 (Querereres)	A epistemologia do armário (Eve Kosofsky Sedgwick) Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira (Sérgio Carrara; Júlio Assis Simões) Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento <i>gay</i> (Richard Miskolci) Macho versus macho: um olhar antropológico sobre as práticas homoeróticas entre homens em São Paulo (Camilo Albuquerque Braz) De entendidas a sapatonas: socializações lésbicas e masculinidades em um bar do Rio de Janeiro (Andrea Lacombe)
33/ 2009 (Corpos mutantes)	O que faz um homem? Relendo Naven e The Gender of the Gift (David Lipset)
40/ 2013 (Sem tema específico)	Homem com “H”: Ideais de masculinidade (re)construídos no marketing farmacêutico (Livi Faro) Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero (Raewyn Connell)
42/ 2014 (Antropologia, Gênero e Sexualidade no Brasil: Balanço e Perspectivas)	Negociando com os leitores: o “novo” e o “antigo” homem nos editoriais da revista Men’s Health (Claudia Regina Ribeiro)
44/ 2015 (Dossiê: percursos digitais: corpos, desejos, visibilidades)	Narrativas infiéis: notas metodológicas e afetivas sobre experiências das masculinidades em um site de encontros para pessoas casadas (Larissa Pelúcio)

(conclusão)

45/ 2015 (Dossiê corpos, trajetórias e valores: perspectivas de gênero, famílias e reprodução social em contextos africanos)	O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas (Alexandre Bortolini) Entre sobreviventes e bichas dos tempos dourados – memória, homossexualidade e sociabilidade na cidade de Goiânia, Brasil (Camilo Braz)
51/2017 (Dossiê Gênero e Estado: Formas de gestão, práticas e representações)	Os <i>Meninos</i> de Rosa: sobre vítimas e algozes, crime e violência (Roberto Efrem Filho) “A gente sempre tem coragem”: identificação, reconhecimento e as experiências de (não) <i>passar</i> por homem e/ ou mulher (Tiago Duque)
52/2018	Autoritarismo e homofobia: a repressão aos homossexuais nos regimes ditatoriais cubano e brasileiro (1960-1980) (Douglas Pinheiro) “O Rio de Janeiro é uma terra de homens vaidosos”: mulheres, masculinidade e dinheiro junto ao funk carioca (Mylene Mizrahi) Violência e risco de suicídio na construção das masculinidades adolescentes (Welson Barbosa Santos; Nilson Fernandes Dinis) Masculino, o gênero do jornalismo (Fernanda Marcela Torrentes Gomes)

Fonte: Elaboração do autor.

A seguir, apresento a última tabela desta seção, desta vez, olhando para outra revista de grande circulação no meio acadêmico, que aborda estudos sobre gênero e sexualidade: *Estudos Feministas*³⁵ (1992 – 2018). Após, realizarei considerações acerca dos achados em ambos os periódicos.

Tabela 4 - Artigos encontrados na Revista Estudos Feministas

(continua)

Edição/ Ano/ Tema	Número de artigos relacionados a masculinidade, docência e/ou cinema
Volume 3/ n. 2/ 1995	Trabalho domiciliar masculino (Cristina Bruschini e Sandra Ridenti)

35 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/index> . Acesso em: 17 set., 2017.

(continua)

Volume 6/ n. 2/ 1998	Em Cena, os Homens... (Maria Luiza Heilborn e Sérgio Carrara) Vozes masculinas numa profissão feminina (Marília Pinto de Carvalho)
Volume 7/ nºs 1 e 2/ 1999	A dominação masculina. Formas (in)sustentáveis de ser homem e mulher (Tânia Mara Fonseca)
Volume 9/ n. 2/ 2001	A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia (Daniel Welzer-Lang)
Volume 10/ n. 2/ 2002	Reprodução e gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção (Rosely Gomes Costa)
Volume 17/ n.3/ 2009	Masculinidades transgressivas em práticas de barebacking (Luís Augusto Vasconcelos da Silva)
Volume 19/ n. 3/ 2011	Corporeidade, esporte e identidade masculina (Edson Luis Gastaldo e Adriana Andrade Braga)
Volume 20/ n. 2/ 2012	Entre vapores & vídeos pornôs: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino (Fernando Altair Pocahy) "Homens trans": novos matizes na aquarela das masculinidades? (Guilherme Almeida)
Volume 21/ n. 1/ 2013	Masculinidades, diferenças, hegemonias (Mara Coelho de Souza Lago, Cristina Scheibe Wolff) Masculinidade hegemônica: repensando o conceito (Robert W. Connel e James W. Messerschmidt) Connell y el concepto de masculinidades hegemônicas: notas críticas de la obra de Pierre Bourdieu (Monica de Martino Bermúdez) Machos e Brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line (Richard Miskolci) Não contar a ninguém ou contar a todo mundo? Colapsos da masculinidade em No se lo digas a nadie (Anselmo Peres Alós) Algunas reflexiones sobre el estudio de los hombres desde el feminismo y desde los derechos humanos (Juan-Guillermo Figueroa-Perea)
Volume 25/ n.1/2017	Jogos digitais, identidade e identificação não-masculina / não-heterossexual (Lucas Aguiar Goulart; Henrique Caetano Nardi)

(conclusão)

Volume 25/ n.2/2017	Masculinidades e docência na educação infantil (Angelita Alice Jaeger; Karine Jacques)
Volume 25/ n.3/2017	Gênero e cinema: uma história de teorias e desafios (Ana Maria Veiga) Relações de gênero no cinema: contestação e resistência (Rosana Cássia Kamita) Construção de de gênero, laços afetivos e luto em Paris is burning (Raquel Parrine).

Fonte: Elaboração do autor.

Observar todos esses periódicos, artigos, teses e dissertações contribuiu para propiciar uma visão ampla do que tem sido pesquisado/ dito sobre os temas gênero e masculinidade, docência e cinema. Nesse sentido, investigar o que foi produzido sobre tais temáticas me possibilita, agora, lançar mão do que sugere Antônio Carlos Gil (1991), inspirado na obra de outros/as autores/as, em relação à escolha de um tema: imergir sistematicamente no objeto de estudo e buscar conhecer a literatura produzida na área. Para fins de didatizar os achados em grupos ou categorias, a partir das sugestões de organização, apresentadas por Márcio C. Carlomagno e Leonardo C. da Rocha (2016, p. 173)³⁶, o que observei na construção da revisão bibliográfica me permitiu realizar as seguintes associações, utilizando como referência os trabalhos citados no corpo do texto:

1. Nos primeiros materiais que analisei, o que encontrei possibilitou-me estabelecer uma categoria que intitulo *Cinema (ou mídias), docência e/ou identidade*, que busca analisar a constituição da docência a partir de “pistas” encontradas no cinema e em artefatos midiáticos, tais como propagandas. Nessa categoria, incluí os trabalhos de Mesquita (2004), Schmidt (2001) e Silva (2014). O trabalho de Strussmann (2013) também é associado a essa categoria, por analisar identidades (não relacionadas à docência) pelo viés do cinema.

36 Segundo os autores, “1) devem existir regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; 2) as categorias precisam ser mutuamente excludentes; 3) as categorias não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo homogêneo entre si; 4) as categorias devem contemplar todos os conteúdos possíveis e ‘outro’ precisa ser residual; 5) a classificação deve ser objetiva, não passível de ser codificada de forma diferente a depender [d]a interpretação do analista.” (p. 173).

2. Um outro grupo de pesquisas, com foco no cinema (ou em mídias), buscou estabelecer relações desse/dessas com estudos sobre gênero e sexualidades, preocupando-se, não necessariamente, com o campo da docência, mas com diferentes subjetividades, o que percebi nas pesquisas de Friederichs (2012; 2015), de Zago (2013) de Veiga (2017), de Kamita (2017) e de Parrine (2017). A esse grupo, intitulo-o *Cinema (mídias), gênero e sexualidade(s)*.
3. Um terceiro grupo de trabalhos, ao qual chamarei *Docência, gênero, sexualidade(s) e masculinidades*, utiliza-se de diferentes campos empíricos para analisar a relação de docentes homens, em geral, em espaços feminizados. Nesse sentido, aparecem o trabalho de Rosa (2010) e o de Scherer e Cruz (2016) cuja sistematização dos trabalhos apresentados na ANPEd perpassa tais temáticas. Também, nesta linha, destaca-se o trabalho e de Jaeger e Jacques (2017).

Por aparecerem achados nas pesquisas que me chamaram à atenção por remeterem à sexualidade, considero importante frisar que por um posicionamento político, e inspirado em Foucault (2014), compreendo sexualidade não como uma inclinação às práticas sexuais, dada *a priori* aos sujeitos, mas relacionada às formas pelas quais vive-se, utiliza-se e constitui-se a partir dos prazeres, sendo esta uma construção da ordem do discurso que atravessa, dimensiona, posiciona e constitui/institui subjetividades no mundo. Desse modo, justifico a utilização do termo sexualidades, no plural, ao invés de sexualidade, no singular, por entender a sexualidade como um dispositivo plural que, embora muitas vezes pareça subjugado por uma norma (no caso, uma heteronorma), contrariamente, pode ser analisada de forma plural, dada sua complexidade.

Os demais trabalhos, embora contribuíssem para ampliar a reflexão sobre masculinidades não foram considerados para compor esse repertório analítico por não dialogarem mais diretamente com o cinema ou com a docência.

Sobre os “achados” nos repositórios que investiguei, pude perceber que, sobre o conceito de masculinidade, esse pouco tem sido associado à ideia de docência, ou mesmo de cinema e docência; ao mesmo tempo, não posso dizer que ocorre um silenciamento do tema, pois encontrei diversas menções sobre masculinidades e estudos/ pesquisas associados/as a sujeitos homens. Porém, quando se fala em gênero, há algumas “formas” de se falar que, por vezes, parecem dar voz a uma

tentativa de se colocar os Estudos de Gênero e o Feminismo na mesma esfera semântica, o que contribui para (con)formar certos efeitos de sentido que, dependendo da forma como são colocados, podem contribuir para reforçar binarismos, que colocam pesquisas calcadas nos Estudos de Gênero num campo de disputa que se opõe a tudo o que possa ser referenciado como masculino, embora, conforme Margareth Arilha, Benedito Medrado e Sandra G. Unbehaum (1998, p. 19), a base para os estudos sobre masculinidade esteja nas mesmas produções teóricas sobre gênero e no próprio movimento feminista.

Foi o que observei, ainda que de forma breve, em minha dissertação de Mestrado (Cruz, 2015), quando analisei ementas de disciplinas (atividades acadêmicas) dos cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia de uma universidade do Sul do Brasil e, de forma breve, questioneei o posicionamento dos termos “gênero” e “feminismo” estando lado a lado nesses documentos. Obviamente, o surgimento do termo “gênero” como um “[...] primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Johan Scott, 1995, p. 15) foi forjado no interior dos movimentos feministas, porém ganhou outras dimensões a partir do momento em que foi se constituindo como marca de luta de outros grupos sociais.

Também encontrei nos materiais certa tendência a abordar a masculinidade a partir de temas como homossexualidade, homoafetividade, outras formas de viver a sexualidade, ou ainda, exercendo atividades que outrora eram atribuídas às mulheres. O que me preocupa, nesse sentido, é, tanto a hierarquização dos estudos sobre homens e sobre mulheres quanto o reforçar de que ao se pensar em homens e masculinidades esteja “colado” a noções de sexualidade que extrapolem os limites da heteronormatividade, de modo que, assim como se faz necessário ter o cuidado de não se trazer feminismo e gênero para o mesmo campo semântico como fatos sinônimos, também é necessário (re)pensar os valores semânticos atribuídos ao sujeito homem e à vivência da sexualidade, estereotipando o homem como um sujeito cuja sexualidade é algo incontrollável, natural e difícil de ser dominado *a priori*.

Também, no âmbito da Educação, são poucas as pesquisas que utilizam o cinema como campo empírico para abordar questões sobre masculinidades ou docência exercida por homens, e quando abordam, não focalizam o homem docente. Isso mostra uma possível lacuna para pesquisas que olhem para tal viés, tensionando essa relação. Diante de tal quadro, apresento algumas questões iniciais, e uma questão central, às quais buscarei responder no desenvolvimento teórico desta Tese: a ideia

de masculinidade é hegemônica, ou podemos falar em masculinidades? De que forma o cinema pode ser potente como campo empírico para se pensar a relação entre masculinidade e docência? O que se pode dizer sobre a relação entre masculinidade, cinema e docência?

A partir dessas questões, considerando as pesquisas que encontrei até o momento – às quais ressalto constituírem-se apenas um recorte, e não a totalidade da produção acadêmica sobre o tema –, e das inquietações que me foram surgindo ao encontrá-las e lê-las, trago como questão inicial para o desenvolvimento da pesquisa, sistematizada na pergunta: o que ainda se pode dizer acerca da relação entre cinema a professores homens, fora dos espaços da Educação Infantil? Ressalto, para esclarecimento, que essa pergunta sustentará os movimentos que procurarei realizar nesta Tese a partir dos “(não) achados” do levantamento bibliográfico, mas que ainda não se constitui, efetivamente, no exercício de elaborar uma pergunta de pesquisa, o que procurarei realizar no final deste trabalho, dados os movimentos nele realizados.

Esta pesquisa propõe-se a contribuir para promover reflexões entre gênero e masculinidade, docência e cinema, buscando possibilidades de tensionar e de promover *outros modos de olhar* essa relação. Também esta Tese pretende contribuir para que o tema da masculinidade relacionado à docência seja um tema refletido no contexto desta Universidade, da comunidade acadêmica e de outros espaços em que for considerado relevante.

Justifico a relevância desta pesquisa nas palavras de Foucault (2012a), segundo o qual, não há discursos³⁷ transparentes ou neutros; deste modo, vejo que os filmes sobre professores homens não estão existem ao acaso, desvinculados de possíveis efeitos de sentido que não podem ser mensurados, mas além de ensinarem apenas histórias e estórias sobre professores homens, ensinam também sobre masculinidades e sobre *modos de ser homem*. Olhar para isso significa, ao mesmo tempo, afinar o olhar para tais questões, de modo que se possa estar atento aos modos como tais masculinidades e modos de ser professor homem são naturalizados.

Antes de encerrar o capítulo, apresento os objetivos e a pergunta de pesquisa que sustentam esta Tese. Como objetivo geral, viso investigar os modos como gênero,

37 O conceito de discurso, numa perspectiva foucaultiana, é abordado na segunda parte desta Tese.

articulado a sexualidade, dimensiona o que, no artefato fílmico analisado, está sendo compreendido como uma forma de ser docente e opera constituindo os saberes e o currículo. Como objetivos específicos, esta Tese pretende: 1) analisar os modos como gênero atravessa e dimensiona os modos de ser homem e professor; 2) identificar e tensionar possíveis desdobramentos no exercício da docência percebidos por meio dos atravessamentos de gênero e sexualidade.

Por fim, espero, com essa breve apresentação de pesquisas que encontrei no âmbito nacional sobre os temas gênero e masculinidades, docência e cinema, não ter me estendido, no sentido de realizar uma *summa*, como nos alerta Alves-Mazzotti (2002) e, ainda, agora, ter condições para “penetrar no reino das palavras” – ou das produções acadêmicas não mais tão “surdamente”, como quando precisei inspirar-me em Carlos Drummond de Andrade, no início dessa escrita. O poeta, certamente, continuará contribuindo para que eu pense a realidade, porém, sinto que o poema “À procura da poesia” passará do campo da inspiração acadêmica para o contexto da apreciação estética.

2.PRIMEIRO E SEGUNDO PLANOS

Masculino e Feminino³⁸

Ou! Ou!
Ser um homem feminino
Não fere meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...

[...]

(Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes).

“A palavra ‘masculinidade’, deriva do termo latino *masculus* e começou a ser utilizada apenas em meados do século XVIII, no momento em que se realizava uma série de esforços científicos no intuito de estabelecer critérios mais explícitos de diferenciação entre os sexos.”
(Pedro Paulo de Oliveira, 2004, p. 13).

Se esta Tese tivesse uma trilha sonora, certamente, uma das faixas escolhidas seria “Masculino e Feminino”. Embora essa música - de certo modo - trabalhe, linguisticamente, com o binômio masculino e feminino, não podemos, ao lê-la, inserir entre as duas palavras o termo *versus*. A maneira como a letra da música foi composta reflete não a dicotomia, mas a tensão e a subjetivação, refletindo a indissociabilidade entre masculino e feminino, de modo que ambos subjetivam o ser.

Neste capítulo, utilizando a metáfora das lentes de filmagem, expressão (lentes) usadas por outros pesquisadores, como Luiz Henrique Sommer (2005), que a utiliza referindo-se aos modos de olhar para a pesquisa e para as palavras. Uso, nesta Tese, a metáfora das lentes para me referir aos campos teóricos dos quais busco me aproximar para constituir a argumentação da pesquisa, os quais serão abordados no decorrer desse capítulo.

Ao propor pensar sobre masculinidades nesta Tese, para poder associar o conceito a gênero e sexualidade, também considero necessário levar em conta que *toda palavra tem uma história*, que carrega e traduz mais do que a (aparentemente) inofensiva função primordial de nomear as coisas. Como nos remete Oliveira, numa das epígrafes desse capítulo, mostra que a noção de *masculino* não surgiu no nosso

38 Intérprete: Pepeu Gomes. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pepeu-gomes/128262/>. Acesso em: 05 mai., 2017.

tempo. Claro, talvez no nosso tempo, o vocábulo tenha ganhado outros significados. No entanto, *masculinidade* é um termo que vem sendo usado desde a Antiguidade, em língua latina, através do adjetivo *masculus*, do qual podemos verificar as seguintes ocorrências: como adjetivo - *masculus*, *masculus*; remetendo ao sexo masculino - *sexus virilis*; referindo-se ao gênero masculino – *masculinum*, *masculinum genus*. (Dicionário, 2006, p. 393).

O ressurgimento dessa palavra no Ocidente, conforme Oliveira (2004, p. 13), está relacionado ao desenvolvimento da ciência e, a partir do século XVIII, passou a ser utilizado numa tentativa de articular o corpo biológico (do homem) a modos de ser e de viver, e também deixar claro, ao afirmar o que é masculino, o que não é. Curiosamente, encontramos desdobramento de *masculus* em praticamente todas as chamadas línguas românicas atuais, originárias da fusão entre o latim instituído pelo Império Romano, as línguas provinciais e os processos de evolução histórica das línguas:

Tabela 5 - Comparação evolutiva do termo *masculus* entre as línguas românicas

Língua	Termo
Latim	<i>Masculus</i>
Catalão	<i>Masculí</i>
Córsico	<i>Masciu</i>
Espanhol	<i>Masculino</i>
Francês	<i>Mâle</i>
Galego	<i>Masculino</i>
Italiano	<i>Maschio</i>
Português	<i>Masculino</i>
Romeno	<i>Masculin</i>

Fonte: Adaptado de Marcos Bagno (2011, p. 203-204), com o auxílio do Google Tradutor³⁹.

Com exceção da língua francesa, percebe-se que o radical *masc* permaneceu intacto em praticamente todas essas línguas, o que mostra tanto sua ancestralidade comum quanto as transformações pelas quais o radical vem passando, uma vez que, em português, forma tanto a palavra masculino quanto as palavras *macho*, *macheza*, *másculo*, *masculinizar*, *masculinização*, *masculinizado*, *masculinidade*. No caso da formação da palavra *masculinidade* em português, temos a seguinte junção:

39 Disponível em: < <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>>. Acesso em: 24 jun., 2017.



Fonte:Desenvolvido a partir de Cegalla (2005).

Temos, nesse caso, um processo de derivação sufixal, a partir da palavra *masculino* (Domingo Paschoal Cegalla, 2005, p. 96), ao mesmo tempo em que o sufixo *-dade* é um dos utilizados, em nossa língua, para formar “[...] substantivos significando ação, resultado de ação, qualidade, estado.” (p. 103). Por essa significação do sufixo, pode-se perceber que a noção de masculinidade, em nossa língua, está associada a estado, qualidade ou modo de ser. Ainda segundo o Dicionário Míni Aurélio (Ferreira, 2008, p. 540), o substantivo feminino *masculinidade* significa “qualidade de masculino”. Deste modo, pela construção do significado da palavra, temos a masculinidade como uma qualificação do ser, que parte da diferenciação biológica e perpassa pelos modos de viver e de se firmar a partir dessa diferenciação e por meio dela. Olhar para a origem e evolução do termo *masculinidade* foi importante para mim para que, a partir disso, eu pudesse buscar o apoio teórico necessário para compreender melhor como o termo *masculinidade* (não) tem sido usado em suas construções, para então poder refletir sobre a complexidade do conceito.

Por procurar enfatizar o masculino em minhas análises, não me proporei a realizar o mesmo movimento de análise do termo *feminino*, unicamente entender que, num contexto que possibilita o surgimento e a manutenção de culturas machistas e sexistas, o feminino surge não como um conceito para explicar uma forma de ser, mas como contraposição a formas de não ser (masculino). No entanto, faço a ressalva de que a intenção dessa pesquisa não é contribuir para fortalecer binarismos e dicotomias, mas tensioná-los. Com isso, apresento a hipótese desse capítulo: *gênero e sexualidade organizam e instituem masculinidades (e feminilidades – ainda que não sejam o foco desta discussão -) que instituem, a partir dessa organização, determinados modos de ser docente*.

Para compreender e analisar o que me proponho, o percurso inicial que farei será abordar os conceitos de gênero e sexualidade, masculinidades, heteronormatividade e docência (articulado ao conceito de identidade).

Para a discussão realizada nesse capítulo, parto da premissa, que já tem se estabelecido como senso comum, de que a docência é constituída como algo mutável e histórico, o que torna potente questionar a relação entre a noção de docência e as questões de gênero e sexualidade.

Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2014) colaboram com tal constatação, ao realizarem uma discussão sobre identidade docente articulada às questões de homossexualidade. Seu trabalho consiste na realização de um estado da arte sobre produções acadêmicas em nível de pós-graduação sobre o tema, entre 1987 e 2010. Segundo as autoras, o campo da Educação não foi muito focado pelos estudos de gênero entre os anos 80 e 90, e quando se olhava para ele, era visada apenas a professora mulher. O levantamento realizado pelas pesquisadoras mostra, ao mesmo tempo, a potência em se articular identidade docente com questões sobre gênero e sexualidade, e ainda mostra uma escassez de pesquisas que realizam tal movimento, uma vez que ao longo dos 23 anos que as autoras analisam, apareceram apenas 25 trabalhos.

O conceito de gênero, numa perspectiva pós-estruturalista⁴⁰, é tomado aqui como um elemento organizador do social e da cultura e, conseqüentemente, da própria noção de identidade. Talvez, seja possível analisar as questões de identidade sem perpassar pelas questões de gênero, porém “gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 15). Se essas relações de poder se dão no interior da constituição das identidades, logo, elas também se tornam generificadas, e trabalhos que apontam – por exemplo – deslocamentos por meio da atuação docente (como no caso de pesquisas que mostram professores homens atuando na Educação Infantil, como ocorre com a pesquisa de Zanette (2014) e de Castro (2014)) mostram isso. Não se trata apenas de uma diferenciação biológica, mas em um elemento histórico que constitui “[...] a base material da identidade e [...] a construção social do caráter humano.” (Nicholson, 2000, p. 10).

Gênero atravessa a constituição do social, constituindo práticas discursivas que delimitam determinados modos de ser, de viver e de relacionar-se no mundo e, por conseguinte - focando nas questões desenvolvidas ao longo dessa Tese – de

40 Falar de gênero numa perspectiva pós-estruturalista significa afirmar filiar-se a um campo de estudos que utilizam o pensamento de Foucault e de Jacques Derrida, privilegiando a abordagem de gênero centrada na linguagem, em suas articulações com cultura, corpo, sujeito, conhecimento e poder. (Meyer, 2012, p. 15-16).

identificar-se como professor/a. Hoje, os deslocamentos percebidos em relação às identidades docentes em articulação com as questões de gênero subvertem a construção binária do conceito, que se distingue a partir da constituição biológica dos corpos, por um viés binário.

Acerca da importância do conceito de gênero sob uma perspectiva pós-estruturalista, Maria Cláudia Dal'Igna e Carin Klein (2015) nos ajudam a entender que esse conceito nos possibilita um afastamento de essencialismos que abordem gênero e sexualidade de forma, além de binária, cientificista e biologicista, os quais “[...] reforçam o pressuposto de que existem alguns comportamentos que são intrinsecamente femininos e/ou masculinos.” (p. 123).

Para Amílcar Torrão Filho (2005, p. 136), “a partir do gênero pode-se perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos [...]”, de modo a mostrar, nas palavras do autor, que os próprios estudos de gênero já evidenciam a hierarquização histórica das noções de masculino e de feminino, porém, faz uma ressalva de que embora essas noções sejam construídas cultural e historicamente, isso não significa que as diferenças biológicas devam ser apagadas, neutralizadas ou silenciadas; pelo contrário, mesmo que o autor utilize esses argumentos para refletir sobre a questão da homossexualidade, nos traz um elemento importante a ser considerado nas análises que articulam gênero, identidade e sexualidade: “[...] devemos dar atenção a [elas], não termos repugnância à natureza, sem, contudo, fazermos dela uma criadora de essências e identidades, sem transferir a ela nossas noções morais” (p. 151).

Desta maneira, tomo o conceito de masculinidade, a partir de uma matriz cisgênero e heteronormativa, como uma forma de constituição de um tipo de docência masculina, para onde vou tentar olhar e entender, na construção da Tese, como se produzem inscrições sobre masculinidades (e feminilidades), a partir de atravessamentos de gênero e de sexualidade que dimensionam e constituem. Olhar para gênero dessa forma “[...] possibilita examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera o próprio social” (Dal'Igna, 2011, p. 49) e as próprias identidades.

Jeffrey Weeks (2000) nos ajuda a tomar o conceito de gênero como construcionismo social em oposição à noção de essencialismo sexual, o que nos remete a tomar gênero como uma categoria de análise construída historicamente (Scott 1995), fato que nos leva a considerar que suas articulações com as questões de identidade não são definitivas, e muito menos desconectados da história.

Voltando para Weeks (2000), o autor, além de abordar em seu texto o conceito de gênero, também o articula à sexualidade, afirmando que “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo” (p. 38). A intenção do autor é abordar a sexualidade como um fenômeno sociohistórico, ou um “construto histórico” (op cit.). Para Foucault, em sua trilogia sobre a história da sexualidade, essa (a sexualidade) compreende um conjunto de discursos úteis para regulação do sexo, sendo um dispositivo histórico atravessado por estratégias de saber e de poder (2014a). Também, para Foucault (2014b), na contemporaneidade, a sexualidade é o elo que liga prazer a poder. Também, é por meio da sexualidade – e isso nos possibilita articulá-la à questão das identidades – permite aos sujeitos construir sua identidade e direcionarem sua conduta (2014c). Destarte, os conceitos de gênero e sexualidade subjetivam as identidades, e são categorias analíticas potentes para se pensar a constituição de uma forma de identidade docente, uma vez que não estão descolados dos modos de ser.

Porém, uma ressalva em relação a essa compreensão de gênero é necessária, pois quando se fala em gênero como um construcionismo social, também há que se considerar as limitações dessa forma de compreender o conceito e, nesse sentido, Maria Rita de Assis César e Jamil Cabral Sierra (2016) nos ajudam a pensar nisso, afirmando que:

[...] as teorias construcionistas/ construtivistas de gênero não abarcam essa reparação radical entre “natureza” e “cultura”, tanto que seria necessário para que o construcionismo/ construtivismo social se efetivasse, permanecendo as teorizações presas à ideia de uma suposta continuidade entre “natureza” e “cultura”. Sendo assim, o gênero seria uma construção social, mas paradoxalmente haveria sempre continuidade entre o “sexo biológico” e o “gênero social”. (CÉSAR; SIERRA, 2016, p. 206).

Embora o conceito de gênero tenha surgido a partir de lutas feministas, é importante mencionar que, na presente investigação, não pretendo olhar para a constituição das feminidades. Não que seja meu objetivo binarizar a discussão, ou mesmo simplificar a discussão sobre gênero, sexualidade e masculinidade a partir de uma continuidade de um social iniciado num biológico. Porém, meu olhar será para a questão daquilo que podemos denominar como masculinidade, ou masculinidades. Nesse sentido, Robert Connell (1995) define a masculinidade como um projeto, individual e coletivo, que é afetado por diferentes instituições e práticas. Para o autor,

“[...] toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para homens. [...] Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres.” (p. 190). O autor é também o responsável pela criação do conceito de masculinidade hegemônica, o qual será abordado ao longo desse texto. Cabe destacar, ainda, que para o autor (2003, p. 104), a masculinidade não existe senão em oposição à feminidade, o que mostra seu caráter inicial como uma tentativa de binarizar, por meio da linguagem, o corpo.

A esse processo, Connel (ibid) chama de “narrativa convencional”, que se utiliza de uma das formas de masculinidade para defini-la de forma geral, confundindo “hegemonia de gênero com totalitarismo de gênero” (op. cit.). Dessa relação entre masculinidades e gênero está uma tentativa de molde social, que coloca a masculinidade como um vir a ser, cercado por instituições e por forças culturais. Esse processo configura-se como uma (re)construção, pois “as masculinidades estão constantemente mudando na história⁴¹” (p. 191).

O pesquisador português Miguel Vale de Almeida afirma ser a dicotomia entre masculino e feminino “(no sentido de ‘macho’ e ‘fêmea’) [...] uma metáfora potente para a criação de diferença [...]” (1996, p. 161). Afirma, ainda, o autor que:

Masculinidade e feminilidade não são sobreníveis, respectivamente, a homens e mulheres: são metáforas de poder e de capacidade de ação, como tal acessíveis a homens e mulheres. Se assim não fosse, não se poderia falar nem de várias masculinidades nem de transformações nas relações de gênero. O caráter móvel e contingente da relação entre masculinidade, homens e poder torna-se claro quando analisamos etnografias que prestam atenção ao diálogo e conflito entre masculinidades hegemônicas e subordinadas, ou que prestam atenção quer à variabilidade

41 Também, não podemos deixar de mencionar que a (re)construção das masculinidades perpassa a própria noção de (re)construção do conceito de virilidade ao longo da história, em especial, nas sociedades ocidentais. Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2013 a, b, c) analisam a construção da virilidade em seu percurso histórico. Segundo os autores, a virilidade está ligada ao cultivo da virtude. Para eles, “o vir não é simplesmente homo; o viril não é simplesmente o homem; ele é antes ideal de força e de virtude, segurança e maturidade, certeza e dominação.” (p. 7). Nesse sentido, o conceito de virilidade envolve uma série de mecanismos, que vão desde o autocontrole a questões sexual, psicológicos, físico e moral. Na Antiguidade, esse ideal esteve relacionado à forma máxima de masculino, atravessando a Idade Média (embora, nessa época elementos como etiqueta e postura passaram a flexibilizar os corpos), até entrar em crise, na Modernidade, a partir do século XVIII, quando a educação escolar rompe com os modos de afirmação das épocas anteriores. A partir do século XIX, um conjunto de valores, de representações e de normas instituem o que os autores denominam como máxima da virtude da virilidade (2013b). Por fim, a partir do século XX, os movimentos de redefinição das identidades sexuais, iniciados nos anos 1960, começam a marcar o que os autores denominam como crise da masculinidade (2013c), em função - também - da alteração de papéis sociais e de sistemas de representação.

individual das identidades masculinas, quer às alterações destas num só indivíduo ao longo do ciclo de vida ou consoante diferentes situações de interacção. (p. 161, *sic*).

Ao afirmar que o termo “masculinidade” consiste numa metáfora que reforça o binarismo biológico, o autor tensiona esse pressuposto, a partir do princípio de que é possível falar em masculinidades (no plural), porque se percebe sua alteração histórica. Esse modo de percebê-la faz cair por terra o argumento de que a masculinidade seja - de fato – um atributo forjado na biologia, mas que perpassa por outros processos de (re)significação que se dão no interior das relações de poder. Para o autor, dentre as masculinidades, no âmbito das culturas, há uma disputa para o estabelecimento de uma masculinidade hegemônica, e junto a essa “[...] que muitas mulheres e homens têm vindo a travar nos movimentos feministas, *gay* e de novas masculinidades” outras formas de compreender e de tensionar essa hegemonia, e pôr em evidência outras formas de ser e de viver essas masculinidades. Também uma observação feita pelo autor é a de que “[...] uma coisa é falar de masculinidade [...] independentemente de homens e mulheres [...], outra é falar, por assim dizer, da ‘masculinidade dos homens’” (Almeida, 1996, p. 162). Isso possibilita realizar um refinamento conceitual nessa Tese, por assim dizer: analisar-se-á a “masculinidade dos homens” (op. cit.).

Outro detalhe é que a masculinidade não deve ser tomada como um produto cultural pura e simplesmente conectado a um dado biológico, e “[...] a sua definição, aquisição e manutenção constitui um processo social frágil, vigiado, autovigiado e disputado” (Almeida, 1996, p. 162).

As autoras Margareth Arilha, Sandra Ridenti e o autor Benedito Medrado (1998) nos apresentam um panorama histórico sobre o ingresso dos estudos sobre masculinidade do Brasil, desde sua chegada até o final do século XX. Conforme as autoras e o autor, a Conferência Internacional de População (Cairo – Egito, 1994) possibilitou as discussões sobre masculinidade, ao tratar – pela primeira vez – sobre os padrões comportamentais masculinos em relação às doenças sexualmente transmissíveis. Nessa Conferência, foi enfatizada a necessidade de maior participação dos homens na vida familiar, o que teve o propósito de “[...] reequilibrar as relações de poder para atingir maior igualdade de gênero, bem como a participação masculina no campo da vida sexual e reprodutiva [...]” (p. 16). Esse movimento foi importante para mostrar, que as políticas internacionais relacionadas à saúde e à

família, em um primeiro momento, responsabilizavam/ visualizavam apenas a mulher, colocando o homem fora desse processo.

A Conferência de 1994 não trouxe, especificamente, algo novo. Seu diferencial foi tornar audível a voz dos movimentos feministas e dos trabalhos em gênero, no sentido de tornar mais equível a atuação das políticas em relação a homens e mulheres, focando, a partir daquele momento, também na população masculina, dando início a discussões como o princípio de igualdade entre homens e mulheres e a função do homem-pai, atravessando as cidadanias pública e privada. Essas discussões deram início às reflexões que se voltariam a tensionar e incentivar a maior participação do homem na vida privada e também a maior participação da mulher na vida pública. (p. 16-17).

Embora essa Conferência tenha trazido o homem para discussão no campo das políticas, tornando sua participação visível, a masculinidade, como objeto de estudos, teve origem antes, na década de 60, após a instituição do movimento feminista, “[...] que promoveu um exame crítico e tomada de posição diante das simetrias sociais baseadas na diferenciação sexual; também os movimentos *gay* e lésbico, ao lutar por sua visibilidade, exigiram novas reflexões sobre as identidades sexuais” (Ariha, Medrado e Ridenti, 1998, p. 17). Também as autoras e o autor afirmam que:

[...] em nossa perspectiva, torna-se vital compreender que a história política e acadêmica das feministas, gays e lésbicas tem uma influência direta na forma como as ideias sobre masculinidade se constituíram ao longo das últimas décadas, bem como na definição do conceito contemporâneo de masculinidade e no incentivo aos estudos sobre a condição masculina. Assim, é necessário uma confluência dos estudos feministas, das reflexões sobre homossexualidade e homofobia e das práticas heterossexuais masculinas para compreender como homens e mulheres se relacionam e produzem sentido em torno da sexualidade e da reprodução em suas diversas culturas.

Desde os anos 70, as discussões e pesquisas sobre masculinidade têm se ampliado, podendo – ainda segundo as autoras e o autor – ser agrupadas em dois grandes blocos, que são: os “aliados do feminismo”, que reconhecem a importância do movimento feminista e das produções sobre o conceito de gênero para os estudos sobre masculinidade, e os “estudos autônomos”, que embora admitam a importância dos movimentos feministas, não reconhecem nesses a potência necessária para se pensar o caráter múltiplo e complexo da feminilidade e da masculinidade (p. 18).

Nesse último bloco, há um grupo de pesquisadores “que adotam uma postura mais analítica, cuja diversidade de matrizes teóricas (neomarxista, psicanalítica, pós-estruturalista) se assemelha aos estudos sobre mulheres” (p. 18). O pesquisador mais representativo desse desdobramento é Connell, de quem algumas reflexões já foram apresentadas anteriormente. Um segundo desdobramento do bloco estaria nos trabalhos que buscam nos arquétipos jungianos explicações para as masculinidades contemporâneas, destacando-se os trabalhos de Robert Bly.

Há outros desdobramentos desses estudos, em especial, os estudos sobre paternidade, no qual se destacam os trabalhos de Michael Lamb. De modo geral, as autoras e o autor (Arlha, Medrado e Ridenti, 1998) sistematizam os estudos sobre masculinidade dessa forma e citam os referidos autores por se tratarem – até o momento em que a sistematização foi escrita – dos autores mais utilizados e citados nos textos brasileiros.

No Brasil, essas produções começaram a aparecer a partir de 1975, com a declaração do Ano Internacional da Mulher, pela Organização das Nações Unidas. Essa produção, inicialmente, aproximou-se do marxismo e, embasada pelo movimento feminista, centralizou a mulher trabalhadora em suas temáticas. Nesse início de produções, as discussões sobre masculinidades não apareceram fortemente e, quando muito, estavam apresentadas numa forma de “[...] diálogo entre as perspectivas feministas e os homens”. (p. 21). Essas discussões tiveram importante papel na organização dos movimentos políticos e militantes brasileiros.

Uma explicação para a presença forte das discussões sobre mulheres e maternidade, articuladas pelo marxismo, ainda durante os anos 80, teve relação com as influências dos próprios movimentos sociais da época, e tiveram ambiente propício com a criação dos concursos de dotação à pesquisa para mulheres da Fundação Carlos Chagas e pela organização de grupos de trabalho, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação brasileira de Estudos Populacionais (ABEP) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), além da criação de núcleos de estudos em universidades brasileiras.

Com a abrangência mundial dos estudos feministas, ocorreu um deslocamento importante que influenciou também o Brasil: a mudança de enfoque dos estudos sobre a mulher para os estudos de gênero, assumindo-se uma perspectiva interacional das discussões. Porém, apesar da mudança de enfoque, continuavam sendo poucos os trabalhos que discutiam masculinidades e que davam voz ao homem. Foi com os

estudos de Richard Parker, que trouxeram discussões sobre a homossexualidade para o campo da sexualidade, que houve outras discussões sobre gênero em nosso país, pois esses estudos também dialogavam com os estudos sobre AIDS, ainda durante a década de 80 (p. 25-26).

Após esse período, já nos anos 90, ganham destaque os estudos sobre educação sexual, voltados para adolescentes de ambos os sexos, em especial, articulados aos trabalhos sobre AIDS. Foi a partir dessa década que se passou a enfocar a saúde global dos homens, tanto nos âmbitos internacionais como nacionais, e desde então, a mídia “[...] vem abordando de maneira crescente temas que envolvem a dinâmica cultural, biológica, psíquica e política da vida masculina” (p. 28). É nesse contexto, apresentado de forma sucinta, que aparecem os estudos sobre homens e sobre masculinidades.

O trabalho desenvolvido por Karen Giffin (2005) também nos apresenta um panorama mais recente sobre a inserção do homem nas questões de gênero, passando pela apresentação dessas discussões nos anos 60, 70 e no final no século XX. A propósito, a autora aborda que somente a partir dos anos 1980 tornou-se possível discutir, a partir dos estudos anteriores, a relação entre mulheres e outras masculinidades não hegemônicas, de modo a mostrar que tais masculinidades são subordinadas e ocultadas pelo movimento hegemônico, porém, não eliminados. A autora traz contribuições sobre o conceito de masculinidade hegemônica, ao afirmar que:

Situado historicamente, o conceito de *masculinidade hegemônica* ilumina como as mudanças constantes nas formas de masculinidade colaboram para reproduzir a dominação e a sujeição, inclusive nas relações internacionais. Desta forma, desloca-se o eixo de análise de uma certa fixação com a dinâmica e as diferenças “entre homens e mulheres” nas relações de gênero para situar estas relações como recursos a serviço da dominação de grupos específicos, inclusive na hegemonia global do mercado financeiro, promovida atualmente por grupos econômicos dos países centrais do capitalismo, na nova desordem mundial. (GIFFIN, 2005, p. 55-56).

Livi Faro et al. (2013), ao articularem ideias de masculinidade com a produção do *marketing* farmacêutico, apontam elementos da atualidade que se relacionam a uma ideia recente, que aponta a masculinidade como uma construção em crise, na atualidade. Por causa disso, tornou-se possível para o discurso farmacêutico, através das discussões sobre a saúde do homem, apresentar outros elementos relacionados à saúde, como as discussões sobre desempenho sexual e impotência, por exemplo.

A oferta de tecnologias para suprirem o controle da impotência estaria relacionada a um recurso que propõe uma “solução” para corrigir um problema que toca especificamente na questão da hegemonia masculina, uma vez que a ereção sustenta as noções de virilidade e de identidade masculina (p. 294). Em relação ao que as autoras afirmam sobre essa crise da identidade masculina, temos a seguinte reflexão:

O ponto de emergência dessa suposta crise estaria nas transformações sociais e culturais ocorridas no pós-guerra, em especial nos anos 1960 e 1970. a posição social da mulher sofreu modificações profundas, com reflexos importantes na organização da família. A mudança no status da mulher e o surgimento do movimento gay, que passou a afirmar os direitos dos homens e mulheres homossexuais, representaram um duro golpe na chamada masculinidade hegemônica, levando a uma confusão acerca do que define (ou deixa de definir) a masculinidade. As concepções tradicionais em torno do homem branco, escolarizado e heterossexual foram colocadas em xeque. (p. 295).

A pesquisa de Camilo Albuquerque de Braz trabalha na perspectiva de tensionar a masculinidade hegemônica, a partir de práticas sexuais homoeróticas, utilizando dados coletados na internet. Em sua pesquisa, o autor observa uma “explosão discursiva valorativa da masculinidade entre homens com práticas homoeróticas” (2007, p. 175), evidenciando uma reposição de elementos constituintes dessa masculinidade hegemônica, através de uma hiper-valorização dessa, ou de uma criação discursiva sobre o “macho”. O autor chega à conclusão de que essa reposição de elementos está sendo atravessada por uma hierarquização da “macheza” que rearticula as noções de que o homem “macho” seria apenas aquele que, durante o ato sexual homoerótico, penetra. Há, na visão do autor, uma ressignificação dessa ideia, que altera a hierarquização dessa concepção ao evidenciar que o “macho penetrado” não perde sua “macheza”. Ao mesmo tempo, há outras grades de inteligibilidade, que acionando questões de gênero, sexualidade, classe, estilo, gramática corporal etc., diferenciam “machos” de garotos pobres, taxados como “bichas pão-com-ovo” ou “afeminados”. O autor chega à conclusão de que, mesmo em identidades que não se correspondem, diretamente com a masculinidade hegemônica, associam-se os ideais de virilidade à ideia do “macho dominador”.

Sérgio Carrara e Júlio Assis Simões (2007) analisaram as questões de masculinidade a partir da identidade homossexual masculina, em um estado da arte sobre o tema, desde os anos 1970, no campo antropológico. Na análise, os autores

chegam à conclusão de que as pesquisas relacionadas ao tema, no Brasil, interagem com as demais pesquisas do Ocidente como se não fizesse parte desse contexto maior. Nesse sentido, os autores destacam os esforços de Richard Parker em ultrapassar as dicotomias norte/sul ou centro/periferia, especialmente no que diz respeito às próprias formas de viver a homossexualidade - como exemplificado no binarismo “ativo” *versus* “passivo” -, que refletem binarismos e hierarquizações enraizados na sociedade brasileira.

Fernando Bagiotto Botton (2013) afirma ser a masculinidade “[...] como um sumo que verte entre meio às ações individuais/ sociais humanas” (p. 52), compreendendo-a como algo que não transcende o sujeito, mas que se dá por meio das práticas individuais, tornando-se material e real a partir das ações de homens e de mulheres. Esse movimento permite que haja uma multiplicidade de sentidos atribuídos à masculinidade, numa série de ramificações, que a faz não ser mais compreendida no singular.

Connell e James Messerschmidt (2013) retomam o conceito de masculinidade hegemônica, a partir dos textos que têm sido produzidos, utilizando-se do termo ao longo de duas décadas, desde sua formulação e utilização por grupos de pesquisa australianos, sendo forjado no conceito gramsciano de hegemonia. Afirmam os autores que, inicialmente, “a masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas [...] que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (p. 245), sendo usado, no campo da Educação, para “[...] compreender as dinâmicas de vida em sala de aula, incluindo padrões de resistência e *bullying* entre meninos” (p. 246). Sobre essas constatações, afirmam os autores que “[...] a partir de meados dos anos 1980 até os anos 2000, o conceito de masculinidade hegemônica passou de um modelo conceitual com uma base empírica bastante restrita para um quadro vasto muito usado nas pesquisas e nos debates sobre homens e masculinidades” (p. 249). Por fim, os autores dividem no conceito o que deve ser mantido (“a combinação da pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre masculinidades” (p. 262), o que deve ser rejeitado (“[...] um modelo muito simples das relações sociais em torno das masculinidades hegemônicas”) (p. 263) e “a noção de masculinidade como um conjunto de traços, que abriu caminho para o tratamento da masculinidade hegemônica como um tipo de caráter fixo” (p. 264).

Ainda sobre a argumentação acerca das masculinidades, a pesquisa de Seffner (2003), anteriormente citada, e uma das Teses acompanhantes desse trabalho,

analisou identidades vinculadas às representações de masculinidade bissexual. Sobre essa, o autor afirma que “[...] é uma identidade paradoxalmente marcada pela sexualidade e, ao mesmo tempo, usualmente opaca para uma leitura corporal, impedindo esta segurança de quem pretende, a partir do corpo, fazer derivar o essencial de uma identidade” (p. 114).

Com o objetivo de ir me encaminhando para o final desta parte da discussão, apresento a trama teórica que envolve a constituição do objeto de pesquisa que me proponho a construir e a analisar. Com todos os movimentos e ziguezagues realizados até o momento, pude perceber que a masculinidade se constitui num terreno difícil de mapear pelo viés das identidades, se considerarmos essas como algo fixo e imutável, ou ainda de que a masculinidade hegemônica é a norma, especialmente no contexto em que se constitui essa pesquisa.

Pensar masculinidade (ou masculinidades) está relacionado a pensar um projeto de “separação” entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres, que tomou como ponto inicial as diferenças do próprio corpo, e que procura estabelecer uma regulação desses corpos e condutas por meio de uma norma, que pode ser associada à manutenção e (re)significação de uma masculinidade considerada hegemônica, velada pelos discursos e pelos próprios sujeitos. Além disso, atravessados às masculinidades estão os processos de generificação e de sexualidade, que contribuem para complexificar ainda mais essa discussão.

Outro detalhe importante a destacar é a forma de masculinidade a que me refiro: a masculinidade heterossexual e cisgênero na docência, colada ao corpo de um homem. Em relação à orientação sexual e à identidade de gênero, há, nos princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos e identidade de gênero, a seguinte definição:

[...] orientação sexual está referida à] capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. [E, identidade de gênero está...] referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e os maneirismos. (CIJ e SIDH, 2007 p. 10).

Para Beatriz P. Bagagli (2017), as sexualidades se configuram por meio da relação entre as identidades de gênero, sendo mais comumente descritas como homossexualidade, heterossexualidade ou bissexualidade, correspondendo à atração, respectivamente, por pessoas do mesmo sexo, de outro sexo ou de ambos os sexos. Por meio dessa distinção, há ainda outra forma de descrever as identidades de gênero, que se dá na relação entre sexo e gênero, correspondendo a identidades cisgênero ou transgênero, sendo a heterossexualidade cisgênero aquela que corresponderia à heteronormatividade, ou como aquela que carregaria uma intersecção entre identidade de gênero e sexualidade hegemônicas, manifestos por uma base biológica (corpo) correspondente ao constructo social dessa hegemonia (p. 138).

Nesse sentido, também destaca a autora que é importante compreender como normas de gênero e de sexualidade se imiscuem na forma de produzir normas de exclusão, ressaltando, nas identidades de gênero e sexualidades contra-hegemônicas, as características que as distanciam das hegemônicas. (p. 139-140).

A heteronormatividade, elemento que sustenta a identidade masculina cisgênero heterossexual, é caracterizada, por Lauren Berlant e Michael Warner (1998) como o resultado de um conjunto de “instituições, estruturas de compreensão e orientação práticas que fazem a heterossexualidade ser vista não apenas como coerente – ou seja, organizada com a sexualidade- mas também privilegiada.” (p. 548). Na visão dos autores, a relação entre as hegemonias identitárias e a heteronormatividade é a responsável pela instituição de uma “cultura heterossexual” (p. 562), cuja manutenção e reprodução é dada por meio de estratégias dispersas e contraditórias que, por meio de alianças elásticas, constituem e estabelecem as hegemonias.

Para Weeks (2000), o surgimento dos termos “heterossexual” e “homossexual” é um elemento importante para a constituição da sexualidade moderna, pois a significação dos termos se dá a partir da relação que ambos têm entre si, não como algo simétrico, mas como um elemento dentro da ordem da normalidade e da anormalidade., e ainda que “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo [...]”. (p. 25).

Cabe ressaltar, com a discussão, que no âmbito desta Tese, a heteronormatividade é importante para a compreensão do processo de formação do

que estou entendendo ser uma forma de docência que se constitui como masculina, cisgênero e heteronormativa. Nesse processo, a heteronormatividade está sendo compreendida como um processo de estabelecimento da heterossexualidade como norma⁴², como o “ideal” na constituição dessa docência, mesmo que seja um ideal não atingível ou fragilizado pelas formas que contrariam a cisgeneridade e a heteronormatividade.

Sobre a cisgeneridade, Viviane Vergueiro nos ajuda a defini-la como um eixo matricial de práticas repetidas que impelem performativamente os sujeitos, produzindo coerências e evidências sobre o sexo, como um conjunto colonialista de dispositivos de poder que operam sobre as diversidades corporais e de gênero. (VERGUEIRO, 2016, p. 72). Vale lembrar que, nessa definição, Vergueiro (2016) dialoga com Judith Butler (2003), para quem a performatividade e o seu funcionamento mobilizam matrizes de gênero e identidades inteligíveis.

Sierra (2013) nos ajuda a pensar sobre as identidades sexuais e de gênero contra-hegemônicas, especialmente no que diz respeito ao tensionamento da heteronormatividade, as formas de inclusão dessas identidades

[...] surtam, de algum jeito, efeitos no combate à omissão, inclusive pelo Estado, de uma série de sujeitos violentados por uma escola e uma educação branca, machista, preconceituosa, homofóbica e de classe média que deixou, do lado de fora de seus portões, vidas que, em função de sua *ajeção*, não eram consideradas dignas de habitar seus espaços. (SIERRA, 2013, p. 17).

O que o autor me faz pensar é que para conferir o *status* de inclusão à identidade heterossexual cisgênero, é necessário um processo de exclusão em relação às demais, e esse processo – como afirma o autor – ocorre (também) dentro da escola. Para esta Tese, essa compreensão é fundamental, já que, embora esteja analisando cinema, também – por meio do cinema – analisa a escola e a produção dessas identidades.

⁴² O conceito de norma, ainda que não seja explorado nesta Tese, é importante para a compreensão da construção linguística do conceito de heteronormatividade, sendo entendido, conforme François Ewald (2000), como um elemento que “[...] igualiza, torna cada indivíduo comparável a outro: fornece a medida. [...] a norma estabelece classes de equivalência. Mas a norma desigualiza do mesmo modo. [...] convida o indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros: encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irredutível particularidade. [...] A norma não é o todo do grupo que exerce seu constrangimento sobre cada indivíduo; é o um da unidade de medida: uma pura relação sem suporte.” (EWALD, 2000, p. 109). Entendo que a norma seria uma base arbitrária pela qual as subjetividades são controladas. Também, nesse sentido, destaco o trabalho de Dal’Igna (2005), que discute a norma a partir das relações de gênero no desempenho escolar de meninos e meninas.

Nesse sentido, cabe destacar que as reflexões que trazidas ao longo desses dois capítulos me levaram a perceber e reforçar a importância do cinema para essa discussão a que me propuz, no contexto dessa pesquisa, considerando-o como um dos meios pelos quais diferentes masculinidades são postas em circulação. Deste modo, esta pesquisa procura se afastar da relação binária masculino-feminino nessa análise, por entender que não cabe aqui estabelecer esse binarismo para chegar a conclusões sexistas. Assim, esta análise estará focada não na polarização, comparação ou diferenciação entre identidades de gênero e sexuais (caso esse elemento tenha visibilidade na trama fílmica), mas considerar, por meio da análise descritiva, pontos de convergência e de divergência entre essas identidades, elementos que as diferenciam das outras para instituí-las, como se estabelece a heteronormatividade nas relações e como se constitui uma atuação docente, masculina, cisgênero e heterossexual, nesse emaranhado de relações de poder.

Além das considerações sobre gênero, masculinidade e heteronormatividade abordadas, convém apresentar outro conceito, que entendo ser atravessado pelos elementos anteriormente mencionados: a docência. Primeiramente, entendo a docência como um conjunto de elementos que, articulados, constituem um modo de ser profissional professor/professora que institui características naturalizadas da profissão, as quais, ao serem postas em circulação, constituem a docência. Esta definição não conceitual que apresento serve de pressuposto para debater a docência, apresentando – inicialmente – uma discussão sobre identidade.

A noção de identidade com a qual me proponho a trabalhar está relacionada ao conceito apresentado por Stuart Hall (2004), mais especificamente, àquilo que o autor denomina por “identidade pós-moderna”. Primeiramente, trago algumas considerações sobre a concepção de identidade.

Falar sobre identidade, no campo das pesquisas em Educação, requer o cuidado – penso – de cercar elementos que possam “amarrá-la” em determinados campos teóricos e, mesmo que nossas pesquisas busquem evitar binarismos, faz-se necessário escrever sobre qual concepção de identidade *não pretendo* abordar nesta investigação.

Hall (2004) apresenta três concepções de identidade, sendo a primeira delas a que constituiu o que o autor denomina “sujeito do Iluminismo” (p. 10). Parafraseando o autor, podemos perceber a concepção de identidade que atravessa esse sujeito está embasada numa concepção que torna o indivíduo um ser essencial, indivisível *a priori*,

cujo núcleo fosse universal. (p. 10-11). Esse é o sujeito das grandes metanarrativas⁴³, que instituem e hegemonomizam determinados modos de ser e de viver no mundo, e ao instituírem esses modos, também instituem os modos de ser e de viver periféricos.

Foucault (2014a), ao apresentar sua hipótese repressiva para investigar a sexualidade, nos fornece alguns elementos que podem dialogar com a constituição dessa identidade, pois, para o autor, o primeiro movimento da hipótese repressiva seria a incitação aos discursos (p. 19). Dito de outro modo, o cerceamento do sujeito do Iluminismo passa por um movimento de trazê-lo ao mundo real, por meio da linguagem. Isso não apenas possibilita colocá-lo no que Foucault (2012) vai denominar como ordem discursiva, ao afirmar que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]” (p. 8), mas também produzir as metanarrativas sobre esse sujeito, que o instituem em determinados lugares no mundo. Voltando para Hall (2004), a crítica à concepção de identidade a partir do sujeito do Iluminismo ocorre justamente pelo fato de esse ser forjado num espaço que o constitui com determinados traços, em oposição a outros. No caso, o sujeito em questão é usualmente descrito como masculino e branco, dentre outras características.

A segunda concepção de identidade abordada por Hall (2004) está associada ao que o autor denomina “sujeito sociológico”, que foca na identidade como um processo e não como uma essência, sendo constituída a partir da relação entre o sujeito e o mundo exterior (p. 11). Diferentemente da identidade que constitui o sujeito do Iluminismo, centrada na essência, a identidade sociológica “[...] preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o público” (p. 11), que une “[...] o sujeito à estrutura [...]”. O que se considera na constituição dessa identidade é que o sujeito é um ser social, que assume a forma/ é formado/a de acordo com suas vivências sociais, continuando – assim como ocorre com a identidade do sujeito do Iluminismo – estável, imutável, previsível.

A terceira concepção de identidade que Hall (2004) aborda, que se aproxima mais da forma como esse estudo pretende compreendê-la, está vinculada à noção de

43 “Metanarrativa”, a partir do filósofo Jean-François Lyotard (2009), se refere a visões que totalizam a história, bem como a crenças atribuídas a essas visões, que estabelecem regras que podem ser aplicadas a toda a humanidade.

sujeito pós-moderno, que não se constitui pelo plano da estabilidade subjetiva, mas o contrário. Esse sujeito é produzido pela fragmentação, que põe em xeque as noções de fixação, de essência ou de permanência. Nas palavras do próprio autor, “[...] torna-se uma ‘celebração do móvel’” (p. 13), sendo cambiante e interpelada pela História, não pela Biologia: “o sujeito assume identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (p. 13). Além de fugir ao essencialismo biológico ou a um existencialismo⁴⁴ sociológico, a concepção de sujeito pós-moderno não se define a partir das metanarrativas, o que a torna mutável. Embora o autor afirme que tais concepções de identidade são apresentadas, no texto em questão, de forma simplificada, são essas formas de compreender as identidades que sustentam a argumentação do livro de Hall (2004), e em especial, a última definição para identidade, que será valorada por mim na presente discussão.

Mesmo que o que Hall (2004) denomina por sujeito pós-moderno não lance mãos de generalizações, é importante definirmos que o sujeito pós-moderno, embora posicionado diferentemente da Modernidade histórica, ainda vive nessa Modernidade, mais especificamente, aqui me refiro a uma Modernidade lida pelo viés da educação, marcada pelo processo de globalização, e do cosmopolitismo, na forma de constituir “[...] um cidadão universal cuja nacionalidade vincula-se a esperanças globais de uma humanidade unificada, guiada pela razão e pela racionalidade e dotada de hospitalidade para com os Outros⁴⁵” (Thomas S. Popkewitz, 2011, p. 363).

Deste modo, ainda que o sujeito atravessado por essa identidade pós-moderna seja fruto dos deslocamentos⁴⁶, ainda assim é um sujeito da Modernidade, por estar

44 Vale lembrar, aqui, que a noção de existencialismo, a partir do filósofo Jean-Paul Sartre, considerado um dos mais importantes expoentes da filosofia existencialista, contribui para problematizar a noção do Iluminismo (essencial), criando condições de possibilidade para o surgimento do sujeito sociológico, a partir da defesa de que a existência precede a essência: “[...] o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, não só é passível de uma definição porque, de início, não é nada; só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo.” (Sartre, 1970, p. 4).

45 Encontrei em Jürgen Habermas uma reflexão sobre quem seria esse Outro (com “O” maiúsculo) a quem se refere, em se tratando de educação: “A questão do outro interpela a educação, especialmente porque as normas e princípios universais, pela sua pretensa abrangência, têm dificuldade de se deixar mesclar pelo estranho, incluir o singular e tudo aquilo que escapa às singularidades. Daí a pergunta: se é possível uma regra que tenha universalidade e atenda, ao mesmo tempo, às singularidades do outro, o que expõe o caráter tensional entre universal e singular?” (Habermas, 2014, p. 16). O “Outro”/“A “Outra” é tomado/a no texto como aquele/a que é diferente, que não recebe o status de universal.

46 O conceito de deslocamento é usado a partir de Ernest Laclau (2000), compreendido como uma desprovida de um único centro de poder, substituído por vários outros ao mesmo tempo.

inserido/a nos processos de universalização, mesmo que possa haver diversos tensionamentos sobre a relação que esse sujeito estabelece com a própria Modernidade. Também, nesse sentido, cabe refletir aqui acerca da reformulação do conceito *haaliano* sobre identidade (Hall, 2003), a partir do conceito de diáspora, que põe outro elemento relevante à constituição das identidades: as relações cambiantes entre diferentes marcas identitárias. Isso significa que as identidades são, ao mesmo tempo, pontos de convergência e divergência, pois não se assentam sobre uma base solidificada, de maneira que ao realizarem movimentos de afastamento, essas identidades também se (re)posicionam, afastando-se temporariamente daquilo que poderia ser considerado uma espécie de raiz primordial e fixa. Nesse sentido, a noção de deslocamento tornou-se um forte elemento da constituição identitária na contemporaneidade. Porém, esse deslocamento ocorre com a promessa de um retorno, como afirma o autor:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades [...] podem forçar as pessoas a migrar, o que causa a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (HALL, 2003, p. 28).

O autor me faz pensar sobre a *diáspora* da docência, por exemplo, especialmente em elementos que apresentam deslocamentos na docência, tais como elementos que poderiam fugir, inicialmente, a uma identidade docente tida como universal. Esses deslocamentos podem, por exemplo, estar articulados a questões sobre desvalorização do/a professor/a, precarização do trabalho docente, entre outras. Porém, assim que esses elementos ganham destaque em narrativas fílmicas, por exemplo, parecem querer propor uma espécie de *volta às origens*, como se essa identidade docente universal fosse algo estável, ou mesmo como se dados todos os elementos que atravessam as identidades docentes (que são temporais e culturalmente produzidos) pudessem prometer uma reconfiguração dessas identidades a partir daquilo que foi deixado para trás, como se as identidades – nesse caso – realizassem um giro de 360 graus, deslocando-se e retornando ao seu ponto de origem.

Vale, também, destacar que há outras formas de se compreender a identidade, não apenas por elementos que podem ser compartilhados na constituição dessa. Há, também, outro pensador que contribui para pensar a identidade, porém, a partir dos deslocamentos e do que distancia essa identidade unicamente do ponto comum, que é o filósofo Gilles Deleuze (1988), quando afirma, por exemplo, que “[...] cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. (p. 63). Partindo do pensamento desse autor, pode-se dizer que uma forma de analisar a identidade, através de um viés pós-estruturalista, não se constitui numa “fórmula única”, que utiliza como critério a proximidade, mas essa análise também pode ser feita considerando-se como foco a diferença, não no intuito de uma diferenciação comparativa entre objetos/ sujeitos, mas numa diferença centrada em si mesma (Deleuze, 1988).

No entanto, faço a ressalva de que Deleuze apresenta uma perspectiva diferente de autores como Hall e outros que se inspiraram na obra desse. Deste modo, trago Deleuze aqui para mostrar que tenho consciência de que há mais de uma forma de se compreender a identidade e que, embora se possa apontar limites ao pensamento de Hall sobre o conceito, utilizando-se como argumento o pensamento de outros autores – como o próprio Deleuze - ainda assim, nesta Tese se propõe a trabalhar com o pensamento sobre identidade inspirado em Hall e em seus comentadores, por meus interesses em olhar para aquilo que se pode perceber e definir como parte constituinte de uma possível identidade docente, e não daquilo que pode ser definido como diferente dessa identidade. A proposta desta Tese é buscar compreender uma identidade não apenas por meio do que ela aparentemente é, mas do que a distancia das demais.

Também Homi Bhaba, embora aborde a questão da identidade a partir de uma prerrogativa pós-colonial, nos ajuda a compreendermos o caráter provisório e temporal da noção de identidade, quando afirma que “[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (2001, p. 76).

Mesmo que trabalhar com o conceito de identidade, conforme Paraíso (2012), seja alvo de críticas – conforme já mencionado anteriormente -, utilizá-lo é importante porque é através delas (das identidades) que são organizadas as lutas políticas que

necessitam dela para se fazerem ouvir (Hall, 2000). Nesse mesmo texto, o autor (ibid) também apresenta a definição da identidade pós-moderna, dita de outro modo:

utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (p. 111-112).

Embora o conceito de identidade – como já afirmado anteriormente – não seja central na discussão da Tese, considero-o importante para compreender a docência como me proponho a discuti-la, entendendo que a docência se torna um desdobramento das identidades. Ainda que eu esteja entendendo a docência como um elemento plural, há alguns pontos que convergem para pôr em evidência esse conceito.

Para Laclau (2000, p. 201), a desconstrução de uma identidade implica mostrar o que há no exterior dessa, constituindo-a como tal, mas também colocando-a em xeque. Nesse sentido, a partir do que os autores e a autora citados/citada me levam a pensar, vejo a potencialidade de aproximar o conceito de docência a uma perspectiva da constituição dessa identidade pós-moderna.

Sobre a relação entre identidade e docência, Meyer (2000, p. 166) afirma que trabalhar a partir de uma noção de identidade como algo não fixo significa, também, considerar que, a partir dos contextos socioculturais, fazer-se homem e mulher, professor e professora, se dá por meio de representações culturais e sociais. Neste caso, “[...] a identidade docente esteve imbricada em (e foi constituída por) representações de nação, de religião, de raça, de gênero e de classe [...]” (p. 166).

Selma Garrido Pimenta, ao discutir a identidade docente a partir de sua experiência como professora de didática para alunos e alunas dos cursos de licenciatura, aborda alguns tópicos esperados por esses/as professore/as em formação, que são:

[...] [desenvolver] conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Isso que a autora apresenta é o que, segundo ela, é esperado como produção de efeitos de sentido, a partir do que podemos chamar dos modos de endereçamento⁴⁷ de ensino aos alunos/às alunas licenciandos/as. Neste sentido, afirmar que a educação não é neutra torna-se quase senso comum, uma vez que os posicionamentos dos sujeitos envolvidos não estão neutros, mas engajados política e intelectualmente (Louro, 2012, p. 42). Assim sendo, podemos também questionar sobre o que querem os filmes endereçados a professores/professoras, quais efeitos de sentido pretendem produzir no espectador/ na espectadora. Assumirão tais filmes que seus modos de endereçamento são, de fato, voltados para professores e professoras? Terão consciência os produtores/ as produtoras de cinema de que os filmes que abordam a docência também possuem dimensão formativa? De que forma(s) filmes sobre professores/professoras contribuem para – juntamente com uma série de outros elementos, tais como formação, exercício docente, enfim, uma série de elementos em articulação – constituírem identidades docentes?

Assim como Pimenta (1997), já mencionei que o conceito de identidade não é estável, mas se dá como algo em constante mudança, articulada a diferentes relações de poder⁴⁸. Desse modo, a profissão docente também está vinculada à sua produção histórica, de maneira que seus significados, aproximações e deslocamentos também são construídos historicamente no âmbito das culturas. Destarte, para a autora, a profissão docente constitui-se numa prática social, atravessada pela significação:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade [...] também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (p. 7).

47 O conceito de modos de endereçamento será abordado no capítulo seguinte.

48 Embora o presente projeto não pretenda, inicialmente, aprofundar a discussão sobre poder, cabe mencionar que, a partir da perspectiva foucaultiana, poder é, aqui, utilizado no sentido de condução das condutas e dirigir de suas disponibilidades. (Foucault, 2003).

Também segundo Meyer (2000), a atuação do professor/ da professora produz, reforça ou mesmo desloca identidades em seu contexto diário (p. 139) quando se assumem, por exemplo, como homens, mulheres, brasileiros/as, estrangeiros/as ou através das mais variadas especificidades, que também – pode-se dizer – permeiam as questões de gênero e sexualidade. Dessas duas últimas, além das demais, pode-se perceber que constituem de diferentes formas a identidade docente, uma vez que o/a docente, biologicamente falando, não é um sujeito assexuado. Essa questão da sexualidade interfere na identidade docente, pois é possível observar-se diferenças entre ser professor homem ou ser professora mulher, e ainda, ser professor homem hetero-homo-bi-transexual, mesmo que haja na escola um movimento de silenciar tais questões.

A respeito da docência, António Nóvoa, ao discutir formação de professores/professoras e profissão docente, também nos ajuda a “mapear” a docência, como resultado de uma profissionalização que ocorreu por meio da tutelarização do ensino pela Estado, afirmando que:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. (NÓVOA, 1992, s/p).

Afirma ainda o autor que a docência (ou profissão docente) foi sendo constituída como uma espécie de meio termo, ficando entre o povo e a burguesia, entre ricos/ricas e pobres, entre o funcionalismo público e o profissionalismo liberal, o que conferiu à docência um lugar apartado das demais profissionalidades. Por conta desses afastamentos, a docência contemporânea torna-se um elemento sobre o qual é mais fácil descrever do que prescrever, ou ainda, sobre o qual se torna mais fácil abordar o que não é docência do que é docência.

Outra autora que nos ajuda a entender a docência como um conjunto de modos de ser que atravessam uma profissionalização é Bernatede Gatti (2010), que também discute a formação de professores/professoras. Por meio das reflexões a autora, podemos perceber a docência como o resultado de um processo de profissionalização que começa com o Estado, que institui a docência por meio de um conjunto de leis e de regulamentos que definem o que é ser docente. A partir da autora, pode-se dizer

que a próxima instância que torna possível a docência, para além do Estado, é a universidade, quando institui currículos de formação de professores e professoras.

Além de Nóvoa e de Gatti (2010), a autora Maria Isabel da Cunha (2018) nos ajuda a definir a docência como uma identidade que constitui uma professoralidade, na relação entre ação e prática. Seria, para a autora, a relação entre o conjunto de saberes que instituem a profissão docente e as práticas pedagógicas que constituiria a docência.

A partir dos autores e das autoras, estou entendendo a docência como um elemento instituído por meio de uma forma de identidade profissionalizada, resultado de processos de construção por meio de aportes teóricos e práticos, que constitui modos de ser professor/ professora e de viver a docência. Os autores estudados/ as autoras estudadas nos ajudam a ver a docência sob essa perspectiva, porém, é necessário olhar para essa docência como o resultado de relações de poder e também de atravessamentos de gênero e de sexualidade, como nos sugere Meyer (2000), pois, para a análise realizada nesta Tese, relações de gênero e masculinidades são consideradas potentes para que se perceba a docência como algo não neutro e a-histórico e, principalmente, como algo plural, constituído por meio de encontros e desencontros, de erros e de acertos.

Seguindo um raciocínio semelhante, Fabris e Dal'Igna (2017) também compreendem a docência como algo plural, caracterizando docência como

[...] o exercício da ação de um professor, de uma professora [...], Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em uma posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. [...]. A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. (p. 57)

As autoras, na continuidade das reflexões, nomeiam tipos de docências, como “docência virtuosa”, “docência redentora”, “docência flexível” e “docência generificada”, o que sugere que, mesmo que a definição de docência possa receber caracterizações comuns, os modos como ela é exercida a tornam plural. Por isso, ao considerar a docência como um elemento a ser observado durante as análises feitas nesta pesquisa, estarei considerando a existência não de uma docência, mas de docências que, atravessadas e dimensionadas por elementos como gênero, podem

ser vistas como plurais. Maurício dos Santos Ferreira (2015) aborda a docência como uma “intenção metódica e intencional” (p. 38), como uma forma de dar visibilidade à emergência da construção de uma nova visão de mundo e de infância, que foi se consolidando com a Modernidade.

Outro autor que colabora para a construção do conceito de docência que pretendo analisar é Maurice Tardif (2017), que vê a docência como prática sustentada por saberes em constante movimento de transformação. Segundo o autor, “[...] o aprendizado da docência não pode se limitar a conhecimentos teóricos: um profissional é aquele que possui saberes práticos capazes de agir sobre a realidade e transformá-la.” (p. 63).

Assim, percebe-se que a docência, como compreendida no âmbito desta Tese, abrange um conjunto de conhecimentos e de saberes constituídos nos âmbitos teórico e da experiência, sendo exercidas por um/uma profissional professor/professora. Nessa perspectiva, somente o professor/ a professora, colocando em prática esse conjunto de conhecimentos intencionalmente, diante de sujeitos aprendentes, é capaz de exercer a docência.

Por isso, considero importante mencionar que ao olhar para o cinema como campo empírico desta tese, penso que tomar o conceito dessa docência nessa perspectiva restrinja o campo de possibilidades fílmicas, especialmente pelo fato de *representar* professores e professoras, mas de não colocar, efetivamente, a docência em prática, haja vista ser protagonizado por atores e atrizes profissionais. Nesse conjunto cinematográfico que trouxe como exemplo nas páginas iniciais desta Tese, encontrei um filme que, até o momento, considero não como somente uma representação, mas como uma *docência representada por um docente-ator*. o filme *Entre os muros da escola*, por seu principal personagem docente, François Marin, ser um professor-ator, a saber, François Bégaudeau, docente de Língua Francesa⁴⁹.

Para encerrar esse capítulo, ao finalizar essa discussão, estou entendendo que gênero e sexualidade (por meio da norma da heteronormatividade, no caso) são marcadores que operam sobre a docência. Com isso, entendo que a potência desta análise esteja em realizar uma investigação que contemple esses dois eixos, a saber:

⁴⁹ Além de professor, François Bégaudeau, nascido em 1971, em Luçon, França, também é escritor e colunista do jornal *Le Monde*. Informação disponível em: https://www.lahiguera.net/cinemanía/actores/francois_begaudeau/biografia.php. Acesso em: 04 dez., 2018.

gênero em articulação com sexualidade e uma forma de docência cisgênero masculina.

3 LONG SHOT

Este não é um livro de história. A escolha que nele se encontrará não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar a intensidade, agora que o primeiro momento da descoberta passou. (FOUCAULT, 2003, p. 203).

[...] o cinema é uma linguagem com suas regras e suas convenções. É uma linguagem que tem parentesco com a literatura, possuindo em comum o uso da palavra das personagens e a finalidade de contar histórias. (ANTÔNIO COSTA, 2003, p. 27).

Flashback 2 - Conversa com uma colega (professora) de escola

Take 1: Colega A: (está na sala dos professores. No espaço constam armários com gaveteiros, armários com livros, lousa, mesas com computadores, alguns sofás e, no centro, uma grande mesa com cadeiras para reuniões. Ela está sentada numa dessas cadeiras, com uma xícara de café, quando Éderson chega).

Éderson: Quero agradecer por teres permitido que eu desenvolvesse o trabalho do meu curso com alguns de teus alunos. Para mim, foi uma experiência bem legal, e espero que eles também tenham gostado!

Colega A: Sim! Eu é que agradeço, eles gostaram muito sim! Eu até comentei sobre teu trabalho na nossa última reunião com as professoras do currículo, e elas ficaram meio assim, pois questionaram o porquê de tu já seres formado em Letras e ainda estares cursando Pedagogia...

Fade out

Fim do *flashback 2*.

Fonte: Elaboração do autor.

Antes de iniciar o que me proponho a realizar neste capítulo, não poderia deixar de fazer uma alusão ao fato de que, o que vou apresentar aqui, não se trata de uma incursão histórica desinteressada, ou mesmo preocupada apenas em tornar esse capítulo uma espécie de *história dos grandes feitos sobre cinema*. Mais do que isso, procuro inspirar-me – no que aqui apresento – em Foucault (2002) e em Friedrich Nietzsche (2009), a fim de apresentar uma compreensão sobre o cinema a partir de uma inspiração genealógica.

Foucault (2002, p. 15) abre seu capítulo falando sobre Nietzsche, genealogia e história, afirmando que “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos.” Uma primeira leitura disso pode nos deixar em dúvida sobre o que o autor queria dizer, ao concordar com o próprio Nietzsche (2009) com o fato de a genealogia ser *cinza*. Nesse sentido – retoma o autor, uma genealogia cinza estaria vinculada à

noção de fugir a uma pesquisa originária, no sentido de dar voz aos acontecimentos *notáveis*, pura e simplesmente para sustentar uma idealização histórica. (p. 16).

Mais do que isso, esse movimento se propõe a “[...] mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início.” (p. 20). Nesse sentido, o percurso histórico aqui apresentado considera como ponto de partida não os acontecimentos em si, mas as condições que tornaram possíveis (ou condições de possibilidade) determinadas práticas e determinados modos de ser, fugindo à metafísica e a um todo absoluto (p. 27), apresentando “[...] o conhecimento diferencial das energias e desfalecimentos, das alturas e desmoronamentos, dos venenos e contravenenos”. (p. 30), descolando-se de uma busca pela verdade ou de um sentido platônico, mas relacionada ao conjunto de elementos que permitiram – trazendo para o contexto dessa pesquisa – a composição e consolidação dessa indústria multimilionária, que atravessa nossas vidas e modos de ser e que, dentro de uma pequena parcela dessa produção cinematográfica, marca e constitui modos de ser docente. Vale lembrar que o próprio Nietzsche (2009, p. 8) nos dá a entender que, nessa perspectiva, devemos abandonar o *a priori*, para nos concentrarmos em olhar para a questão *de onde se originam* os elementos investigados. Realizadas essas iniciais considerações, com o intuito de situar o leitor sobre o movimento que aqui apresentarei, passo à explanação do principal assunto deste capítulo: a constituição do cinema.

Para a realização dessa discussão, adoto a expressão *long shot* por essa expressão indicar uma visão panorâmica do *set* de filmagem. A hipótese que apresento neste capítulo é a seguinte: *o cinema é um artefato que produz e põe em circulação determinados modos de ser docente, que são atravessados e dimensionados por pressupostos de gênero e de sexualidade.*

Também, como uma Tese que dialoga com o campo dos Estudos de Cinema, cabe mencionar que, segundo Fernão Pessoa Ramos (2003), esse termo serve para

[...] designar o conjunto de disciplinas que trabalham com cinema através de metodologias baseadas na história do cinema [...] e que têm como objetivo a forma cinematográfica, pensada de maneira ampla mas caracterizada por formas narrativas/ imagéticas de contornos estruturais. (p. 35).

A primeira epígrafe desse capítulo constitui um pensamento de Foucault (2003), o qual considero um alerta para o que estarei a apresentar nesta seção: o

conteúdo nele aqui descrito não se trata, unicamente, da criação de uma história sobre cinema, ou sobre docência. Mais do que isso, trata-se de uma necessidade que encontrei de adentrar nesses dois mundos, de conhecê-los para poder constituir a forma de entendimento sobre esses temas que dará sustentação a esta Tese.

Dessa forma, diante de tal necessidade, minha escolha não foi neutra, porém, interessada. Escrevi a partir daquilo que considere importante para compor a tessitura textual desse capítulo, de maneira que, ao mesmo tempo em que foi necessário adquirir um conhecimento histórico sobre o tema, também trazer elementos históricos disso foi importante para mostrar que, a partir de tais conhecimentos, quero propor chegar a outros lugares. Portanto, nem o que apresento deve ser tomado como única verdade, nem o que proporei deverá ser visto como única possibilidade de desdobramento sobre o que pesquisei. Em outras palavras, o que abordarei será um recorte daquilo que julguei importante para dar consistência à minha argumentação. Quanto à escolha dos textos sintetizados neste capítulo, justifico-a, novamente, inspirado nas palavras de Foucault (2003, p. 204): “[...] eu me resolvi quanto a juntar simplesmente um certo número de textos, pela intensidade que eles me pareciam ter; e os distribuí de maneira a preservar – em minha opinião [...] o efeito de cada um. Minha insuficiência votou-me ao lirismo frugal da citação.”

O excerto que trago no *flashback* 2 ilustra uma situação que presenciei no ano de 2016, em uma escola. Mais uma vez, pude perceber o que pode ser observado em pesquisas como as de Eduardo Zanete (2014) e Deborah Sayão (2005), sobre a Pedagogia (e a Educação Infantil ou, no meu caso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental) sendo um espaço no qual ainda ocorre certo estranhamento quando ocupado por um professor homem. Acerca disso, segundo a autora, esse “lugar” é marcado por certos tensionamentos em relação à presença de um homem, uma vez que “cabe destacar os juízos morais impostos pelas famílias das crianças e pelas colegas que levantavam acusações sobre a identidade sexual dos docentes. Suspeitas de homossexualidade, perversão, estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens evidenciaram-se.” (Sayão, 2005, p. 257).

Ainda que, conforme eu já tenha abordado, não olharei para o professor homem atuando na Educação Infantil, essas cenas – vividas por mim – vêm-me à mente pelo fato de descreverem certas “expectativas” acerca de homens na docência, mais especificamente. Tais “expectativas” estão ligadas às relações de poder que se estabelecem e se naturalizam nos espaços educacionais, sendo uma delas a de

estranhamento em relação a homens muito próximos do campo da Educação Infantil, ou das séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, Foucault, em sua célebre aula inaugural no Collège de France, de 2 de setembro de 1970, ao falar sobre a produção do discurso na sociedade, afirma que [...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (Foucault, 2012a, p. 8-9).

Desse modo, a atuação de professores homens na educação, independentemente do nível de ensino em que exercem a docência, não está fora dessa ordem discursiva, ao mesmo tempo em que a forma como os professores homens são vistos nos exemplos que dei também denota os lugares conferidos a eles nessas ordens discursivas. Por sua vez, os modos como são apresentados os professores homens nas telas do cinema não estão fora dessas ordens. Nos parágrafos seguintes, passarei a falar acerca *do cinema como o campo empírico* desta Tese.

Para não perder de vista o que quero mencionar, antes de prosseguir nessa discussão, na relação que estabeleço entre o conceito foucaultiano de discurso e o cinema é que, embora seja muito difícil mapear um discurso, no sentido foucaultiano, estou compreendendo aqui o cinema como um artefato que, ao realizar abordagens sobre as docências, opera na produção de formações discursivas sobre a docência que, trazendo as palavras do próprio autor, “[...] têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (Foucault, 2012a, p. 8). O que quero dizer com isso é que, neste caso, a docência é o discurso, cujas (algumas das) formas (im)possíveis são colocadas em circulação por meio do cinema, e esse, por sua vez, poder ser considerado como um dos elementos que formam essa trama discursiva.

Essas docências abordadas no cinema, por sua vez, são entendidas como formações discursivas porque não se referem, propriamente, *ao todo* sobre a docência, mas nos fornecem “pistas” sobre esse discurso, uma vez que funcionam operando sobre essas próprias docências. Vale mencionar que a formação discursiva, conforme Foucault (2012a, 2012b), funcionam como uma espécie de sistema de regulação para enunciados, a partir de elementos comuns, em seus modos de constituição e de dispersão.

Ao pensar sobre isso, utilizo como exemplo a série dinamarquesa *Rita* (2012) que, no primeiro episódio da primeira temporada, intitulado (em português) como “A idealista”, não deixa claro – por exemplo – qual disciplina Rita leciona, muito menos qual sua formação (somente nos episódios seguintes, descobrimos que ela leciona História), ou o que a motivou a estar ali; porém, traços de seu comportamento (interação com as crianças e adolescentes, seu posicionamento dentro da sala de aula, ocupando o lugar de professora, a “condução” que ela realiza das aulas, dentre outros aspectos) mostram que estamos assistindo à representação de uma professora, pois associamos seu comportamento a características que consideramos comuns à atuação docente (lecionar, interagir sobre assuntos educacionais com colegas, equipe diretiva e professores/as), ou seja, seleção, organização e redistribuição de procedimentos ligados a ser professor/a, mas também estabelece oposição entre o que se deve e não se deve fazer como professor/a, como – por exemplo – fumar nas dependências da escola, ter relações sexuais com o diretor em sua sala, ter sérios problemas com a orientadora educacional, dentre outras situações. Ressalto, porém, que trago essa série apenas como exemplo, mas que não me proponho a analisá-la para a elaboração da tese. A seguir, apresento o contexto desta proposta de pesquisa: o cinema.

Mas, uma ressalva: antes de adentrar na discussão sobre cinema, afinal, *o que é cinema?* Em 1981, Jean-Claude Bernardet, em seu livro *O que é Cinema*, introduziu o conceito referindo-se, inicialmente, às ações que envolvem ir a um espaço físico para assistir a um filme, que vão desde a compra de um bilhete, até todas as ações que envolvem o tempo anterior, o tempo “durante” e o tempo posterior a sua projeção. A isso, o autor acrescenta: “[...] tudo isso constitui um complexo ritual a que chamamos de cinema e que envolve mil e um elementos diferentes [...] para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens numa tela.” (Bernadet, 1981, p. 124). A partir disto, o autor apresenta duas possibilidades de compreensão do significado de *cinema*:

1. Uma complexa máquina internacional da indústria, comércio e controle cinematográficos (Bernadet, 1981, p. 124);

2. A estória⁵¹ vista na tela, que nos impacta (ou não) de diferentes maneiras (op. cit.).

Após realizar toda uma incursão histórica e conceitual sobre as diferentes vertentes da indústria cinematográfica, afirma o autor sobre o que é cinema: “[...] vocês não sabem. Eu também não. Com certeza, não é possível responder a questão tão pretenciosa”. (Bernadet, 1981, p. 187).

Apesar de concordar com o autor, de que é difícil explicar todo esse processo, ou mesmo, simplificar um conceito que envolve toda uma máquina de grandes engrenagens, é importante delimitar que o *cinema* que esta Tese pretende analisar trata-se do produto final da indústria cinematográfica, e que já não se encontra mais (no ano de 2017) sendo exibido nas “telonas” de nenhuma sala de cinema que eu conheça, por estar disponível tanto em vídeo locadoras como em *sites* de compras de DVDs ou mesmo de licenciamento de filmes, quanto de forma ilegal, em *sites* de vídeos. É desse produto final, literalmente a estória, de que tratará esta pesquisa. Todavia, para falar sobre a estória, também senti a necessidade de conhecer um pouco sobre a história dessa grande indústria que há por detrás das histórias, fato que começarei a descrever a seguir.

Na atualidade, podemos observar que os filmes cinematográficos seguem diversas vertentes e modos de apresentação/ composição, que o caracterizam em diferentes vertentes e gêneros⁵². Se voltarmos na história, veremos que em outras épocas, ainda que não houvesse o cinema, havia outras formas de entretenimento que, de certa forma, possuem traços que também estão presentes no cinema, compreendido – no âmbito desta pesquisa – a partir da definição de Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, s/p), como “arte de contar uma história ou evento registrados por uma câmera como um conjunto de imagens em movimento”.

51 O uso do termo *estória* pelo autor está ligado ao fato de essa grafia, embora em muitos casos já esteja sendo substituída pelo termo *história*, ser utilizada especialmente para designar a narrativa ficcional. (Paulo Geige in: Caldas Aulete, 2012, p. 377).

52 De acordo com Robert Edgar-Hunt, John Marland e Steven Rawle, na linguagem cinematográfica, gênero significa “tipo”, como é o caso, por exemplo, de filmes de ficção científica, de gangster, de suspenses policiais, de desastres e de biografias, dentre outros. (2013, p. 84).

Se buscarmos traços dessa “arte de contar uma história”⁵³ na Antiguidade, perceberemos duas vertentes, oriundas da Grécia e de Roma: o drama⁵⁴ e a narrativa⁵⁵. O drama (conforme Angélica Soares (2006, p. 59), do grego *dráo* = fazer) significa ação. O mundo representado pelo drama deveria ser apresentado como se existisse por si, sem a interferência do narrador. Esta forma de ação, com o tempo, foi se aproximando semanticamente da ideia de teatro, que pode representar tanto o local onde ocorre o drama como a própria ação. De acordo com Salvatore D’Onófrío (2007), “o espetáculo teatral é composto de uma constelação de signos⁵⁶: imagens visuais, auditivas, musicais, rítmicas, pictóricas entrelaçam-se, formando uma entretecedura harmoniosa”.

De acordo com Massaud Moisés (2004), Aristóteles, em sua Poética, distinguia o drama como sendo constituído por ações e obras diretas, realizadas por intermédio de pessoas. Nas palavras do próprio Aristóteles (2008, 1448a, 28), os dramas são assim chamados “[...] por imitarem os homens em acção” (*sic*). Com isso, podemos dizer que o drama (ou texto dramático), para se completar, necessita da representação. Essa necessidade foi sendo associada ao teatro, uma vez que já reunia elementos de outras formas artísticas greco-romanas, como a épica e a lírica. Ao final da Antiguidade Clássica e durante a Idade Média, o drama teatral se manteve, tanto nas manifestações teatrais vinculadas à igreja, quanto nas manifestações leigas, evoluindo e variando-se de diversas formas, com diferentes temas.

53 É importante frisar que esse “contar uma história”, do ponto de vista artístico, não possuía, na Antiguidade, relação com a realidade, ou com aquilo que se tinha como verdade. Tanto, que o termo usado por Aristóteles para essa falta de relação é *mimese*, que significa imitação e emulação, “derivados de duas causas, uma e outra enraizadas na natureza.” (Aristóteles, 2008, 1448 b 5).

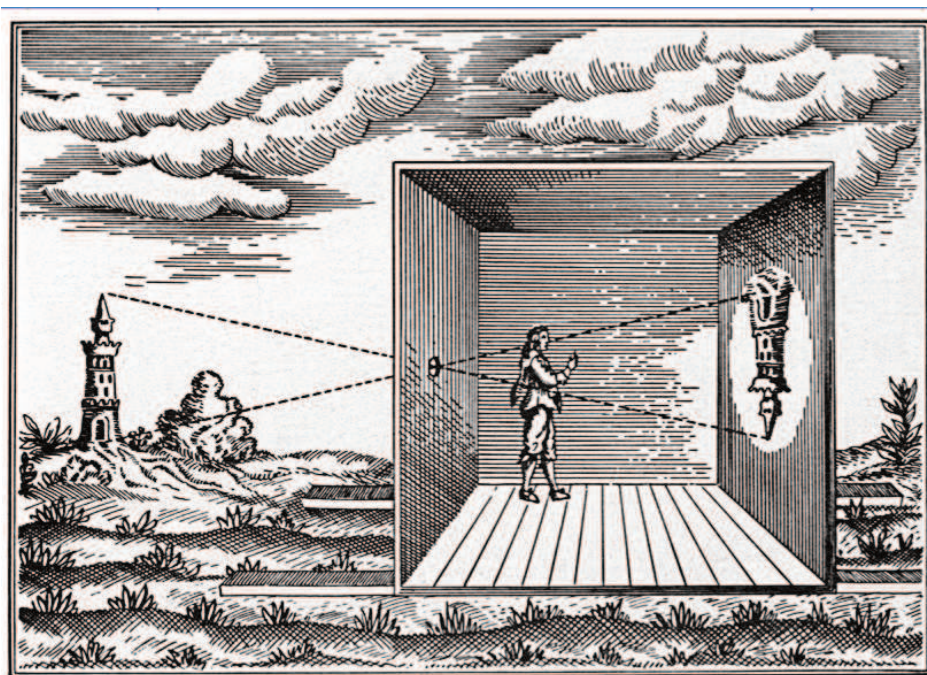
54 O “drama” ao qual me refiro no texto, nesse momento, não diz respeito a um gênero de filme, mas a um sentido mais amplo, que engloba a trama fílmica em todos os gêneros.

55 A narrativa, no contexto do cinema, está ligada à forma como se estrutura o enredo fílmico, considerado que, de acordo com Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013), existem diferentes teorias que complexificam e sustentam a análise narrativa, embasadas na Poética de Aristóteles. Deste modo, para esse momento do projeto, não será aprofundada a discussão sobre a narrativa.

56 Cabe lembrar que a compreensão acerca do significado de signo usada neste trabalho parte da construção do conceito iniciada por Ferdinand de Saussure (2006), segundo o qual o signo (linguístico) resulta da combinação do conceito (significado) à imagem acústica (significante) que constitui esses signos. O conceito saussureano, por sua vez, possibilitou ao desenvolvimento da Semiótica (e da semiótica cinematográfica) que, conforme Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 18), consiste – apresentado aqui de maneira sucinta – no estudo dos signos. Nessa perspectiva, o signo é compreendido como “objeto, qualidade ou evento cuja presença ou ocorrência indica a possível presença ou ocorrência de outra coisa”. Deste modo, um signo pode ser qualquer coisa para a qual se dê alguma especial atenção.

Ao mesmo tempo em que o teatro se desenvolvia como uma forma artística, também o homem se interessou por formas de capturar imagens. Fabris (2005 *apud* WEBCINE, 2004⁵⁷) afirma que, no século XV, Leonardo da Vinci criou os princípios da “câmara obscura”, tendo sido projetada, mais tarde (século XVI), pelo físico de Nápoles Giambattista Della Porta, sendo, também, considerada a precursora da fotografia. O invento consistia numa caixa fechada, contendo um orifício pequeno, coberto por uma lente, onde penetram e se cruzam raios emitidos por objetos no exterior da caixa, podendo ser observados, invertidamente, no interior dessa. No século XVII, segundo a autora (op. cit.), outro invento – a lanterna mágica - fora realizado pelo alemão Athanasius Kircher, e consistia numa caixa dotada de uma fonte de luz e de lentes que ampliavam a imagem em uma tela. Ambas as invenções podem ser vistas nas imagens a seguir.

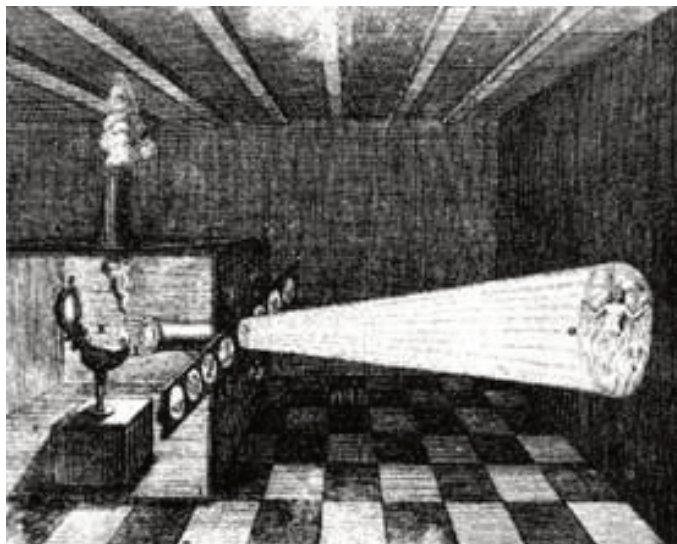
Ilustração 3 - Câmara obscura⁵⁸



57 Utilizei a citação da autora por ter ido à fonte (<http://www.webcine.com.br/>) e ter encontrado o *site* em manutenção, portanto, “fora do ar”. Acesso em: 02 fev., 2016.

58 Imagem disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=c%C3%A2mara+obscura&safe=off&biw=1366&bih=589&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj9h7mKP7RAhXHTJAKHfbrApMQ_AUIBigB#imgsrc=ofvAAqV9ZD-huM>. Acesso em 07 fev., 2017.

Ilustração 4 - Lanterna mágica⁵⁹

Essas invenções iniciais foram as precursoras do que depois passou a ser entendido como cinema. Além dessas, de acordo com Annateresa Fabris (2008), a partir de 1839, a técnica da fotografia já passava a ser desenvolvida, culminando na invenção da primeira máquina fotográfica portátil em 1895, mesmo ano da criação do cinema. *Cinema*, aliás, é um termo que possui origem no termo grego *κίνημα*, *kinéματος* ou *kinema*, que significa *movimento* (Antenor Nascentes, 1955, p. 118) e do latim *ciere citus*, que se refere ao ato de *colocar em movimento* (Eliane M. T. Lopes, 2005). Foi por receber esse significado, que a palavra evoluiu para *cinematografia*⁶⁰ que, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009, p. 235), significa “conjunto de métodos e processos para registro e projeção fotográfica de cenas animadas”.

Antes de 1895 – ano em que os irmãos Louis e Auguste Lumière apresentaram ao mundo o *cinematógrafo*, eternizando seu nome em função da chamada “Sétima

⁵⁹Imagem disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=c%C3%A2mara+obscura&safe=off&biw=1366&bih=589&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj9h7mK-P7RAhXHTJAKHfbrApMQ_AUIBigB#safe=off&tbm=isch&q=lanterna+m%C3%A1gica&imgsrc=ooPeMXimiKiN_M>. Acesso em 07 fev., 2016.

⁶⁰ Há uma possibilidade de a palavra “cinema” resultar de uma redução de cinematografia/cinematógrafo. Nas palavras de Cegalla (2005), a redução consiste em um processo de formação de palavras formado por uma espécie de “economia linguística”. (p. 98).

Arte”⁶¹, em 1824 foi publicado um artigo, conforme Lopes (2005), anunciando que o olho humano podia reter a imagem por uma fração de segundo a mais do que ela se fazia presente. E desde então, cientistas passaram a tentar demonstrar esse princípio, dos quais se destacou Thomas Alva Edison, em 1891, que patenteou o chamado *Kinetoscope* (em português, cinetoscópio). O cinetoscópio e o cinematógrafo podem ser observados nas ilustrações a seguir:

Ilustração 5 - Kinetoscope⁶²

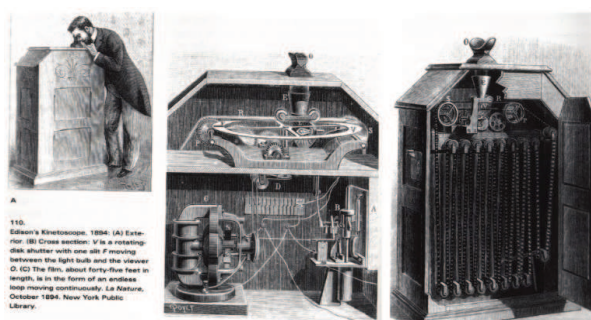


Ilustração 6 - Cinematógrafo⁶³

61 A denominação do cinema como “Sétima Arte” somente aparece no século XX, mais precisamente, no ano de 1911, com o “Manifesto das Sete Artes”, escrito por Ricciotto Canudo e publicado em 1923, em virtude de adequações, uma das quais foi a transferência do cinema para o 7º lugar, e a inclusão da Dança como ramificação da Música. Uma cópia do texto original, extraída da *Gazette des sept arts*, de 25 de janeiro de 1923, encontra-se disponível no Anexo “Cena Bônus B” desta Tese, pois ao buscar um *link* para indicar o acesso no corpo do texto, só encontrei o arquivo disponível para download a partir de um arquivo disponibilizado pela França, obtido através do Google Itália.

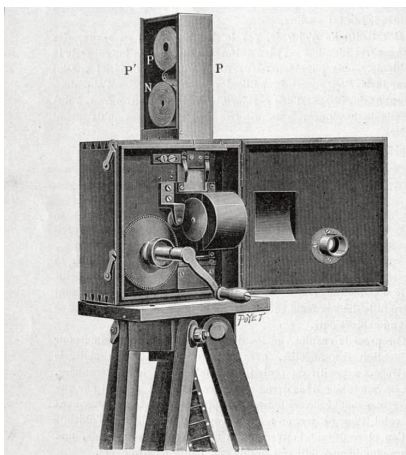
62 Imagem disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=kinetoscope&safe=off&biw=1366&bih=589&source=lnms&tbn=sch&sa=X&ved=0ahUKEwjXjuWB1f7RAhWBHJAKHTIfDEAQ_AUIBigB#imgsrc=DKJCI9eaJBm8tM:

Acesso em 07 fev., 2017.

63 Imagem disponível em: https://www.google.com.br/search?safe=off&hl=pt-BR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1366&bih=589&q=cinemat%C3%B3grafo&og=cinemat%C3%B3grafo&gs_l=img.3..012j0i30k1l8.415.3434.0.3905.14.7.0.6.6.0.264.675.0j3j1.4.0....0...1ac.1.64.img..4.10.791.0.JfNCcZsFZgQ#safe=off&hl=pt-BR&tbn=isch&q=cinemat%C3%B3grafo+lumi%C3%A8re&imgsrc=fJvB4S-ogx84zM:

Acesso em 07 fev., 2017.



Em 1895, então, segundo Joari Reis (1995), Louis Lumière (1864-1948) cria o cinematógrafo⁶⁴ e, ao patenteá-lo, decide incluir seu irmão, Auguste Lumière (1862-1954), para que pudessem usufruir juntos da autoria dessa invenção. A partir daí, conforme já mencionado anteriormente nesta Tese, em 28 de dezembro de 1895, no Salão indiano Gran Café, localizado no n. 14 do Boulevard des Capucines, em Paris – França (Duarte, 2009), 33 pessoas assistiram atônitas a filmes curtos, de cerca de 50 segundos cada, apresentando cenas cotidianas parisienses. Embora a imprensa não tenha prestigiado esse momento, logo a notícia se espalhou pela cidade, e diariamente, havia mais de duas mil pessoas nas portas do salão, querendo ver a novidade.

A estratégia dos Lumière foi não comercializar o aparelho, mas utilizá-lo como seus únicos detentores. Para esse fim, coletaram “retratos” de diversas cidades do mundo, adquirindo o prestígio de todos aqueles que assistiam, curiosos e encantados, aqueles retratos de diferentes culturas.

Mas o desenvolvimento do cinema não parou nos irmãos Lumière: em 1896, o francês Georges Méliès (1861-1938), que já era adepto do teatro, após assistir ao filme dos dois irmãos, fez uma série de filmes com o objetivo de explorar todo o potencial narrativo nessa nova forma de representação. Em 1899, Méliès filmou *Cinderela* com 20 cenas.

64 Do francês *cinématographe*. Supostamente, o cinematógrafo teria sido inventado, por Léon Boly em 1892, mas seu patente se deu como perdido, permitindo a Lumière seu registro. (WEB CINE, 2017).

Em 1903, o primeiro filme, *O grande assalto do trem*⁶⁵, marca o início do cinema artístico e industrial⁶⁶. Esse filme, do inventor estadunidense Edwin Porter (1870-1941) que, trabalhando no estudo de Edison, fundiu o estilo documentarista dos Limuère às fantasias teatrais de Méliès, marcou a ascensão do cinema a uma esfera maior, e lheu deu o título (a Méliès) de “pai do filme de história”. Porém, entre 1897 e 1907, essa produção foi marcada por lucros e por guerras de patentes (a chamada guerra das patentes entre Edison e os outros), processos, fechamento de salas e confisco de aparelhos. Muitos produtores independentes fugiram dessas perseguições jurídicas para a Califórnia (USA) onde, aos poucos, surgiam Hollywood e os primeiros estúdios de grande porte. Segundo Duarte (2009), um nome, D. W. Griffth (1875-1948), marcou uma mudança significativa na organização da sequência narrativa dos filmes estadunidenses, implementando nesses a noção de temporalidade.

Em 1912, Marck Sennett (1880-1960), que já se tornara o grande produtor de comédias no mundo, criou a Keystone Company. No mesmo ano, foi criada, também, a Famous Player (futura Paramount) e, em 1915, a Fox Films Corporation. Também, em 1919, surgiram os primeiros conglomerados autônomos, como a United Artists.

Os anos 1920 (Lopes, 2005) marcam a consolidação da indústria cinematográfica estadunidense e dos gêneros *western*, policial, musical e cômico. Foi uma década marcada pelo surgimento das primeiras estrelas, que encantavam platéias. Também nesse período, o tempo médio dos filmes passou, de 20 para 90 minutos. E foi nessa década, mais precisamente em 06 de outubro de 1927, que o cinema passou a ter som, por meio do sistema *Movietone*, que gravava o som na própria película, através do filme *Aurora* (com música) e *O cantor de jazz* (utilizando

65 Nesse período, conforme Lopes (2005), o cinema era mudo. A estratégia era a inserção de legendas e rótulos entre as cenas, para explicar aos expectadores o que estava ocorrendo e não deixar dúvidas. Ao mesmo tempo, um pianista ou violinista ficava dentro da sala de exibição, para conferir ao filme ritmo e melodia. Além disso, nesse período, o espaço físico onde eram passados os filmes tornou-se mais sofisticado e elegante, chamando, também, a atenção das classes mais altas da sociedade. E o ato de ir ao cinema tornou-se um programa.

66 Conforme Fabris (2005), no que diz respeito à indústria cinematográfica, atualmente, Hollywood possui maior abrangência. Porém, na Índia, a fábrica sediada em Bombay, conhecida como Bollywood, se destaca com uma produção filmográfica que supera Hollywood, e que é melhor aceita pelo povo indiano, por se diferenciar dos filmes ocidentais em sua estrutura narrativa, maior do que a dos filmes estadunidenses. Além dessas duas indústrias, destacam-se, também, na Nigéria a chamada Nollywood, que chega a produzir cerca de mil filmes por ano, e a Chinawood (China), que produz mais de quatrocentos filmes ao ano, estando numa situação favorável por possuir o segundo maior mercado de cinema do mundo. (João Pedro Caleiro In: EXAME, 2014).

um sistema de sonorização em discos chamado *Vitaphone*), produzidos pela Fox. 1928 marcou o início dos desenhos animados com som, através do *Mickey* de Walt Disney (1901-1966). Paralelamente a toda essa evolução, surgiu a indústria das revistas especializadas em contar *flahs* e escândalos das celebridades, e essas estrelas tornaram-se influenciadores/as da moda. Em 1935, acompanhando esse progresso, surgiu a 20th Century Fox, outro conglomerado poderoso.

Também, entre 1920 e 1930, a Alemanha contribui fortemente para o desenvolvimento da linguagem cinematográfica, a partir do filme *O gabinete do Dr. Caligari*, marcando o nascimento de um movimento que elevou o cinema à categoria de arte, com o chamado expressionismo alemão, que buscava uma cinegrafia mais subjetiva. Destacam-se nessa tendência os roteiristas Hans Janowitz (1890-1954) e Carl Meyer (1894-1944).

A partir da segunda década do século XX, a União Soviética passou a investir maciçamente na produção de filmes, marcando e instituindo modos de fazer cinema. Porém, dessa década para a frente, sua produção de filmes passou por altos e baixos, devido aos problemas políticos e econômicos da região.

Os anos de 1940 foram marcados pela criação de um modo de fazer filmes, na Itália, que mais tarde passou a ser denominado Neorrealismo, retratando a realidade social da Itália pós-guerra, buscando ser o mais “realista” possível, através de cenários reais, influenciando novas gerações de cineastas. O período após a Segunda Guerra Mundial⁶⁷ (ocorrida entre 1939-1945) também marcou avanços na produção cinematográfica em parceria com a ciência, através de documentários sobre na África, realizados pelo antropólogo francês Jean Rouch (1917-2004).

Até meados dos anos 1950, a maneira de produzir filmes e a estrutura narrativa passaram por uma série de sofisticações, que colocaram o cinema hollywoodiano como o cinema-indústria dominante no cenário mundial, com filmes que chegaram a mudar a história do cinema, antes, durante e após essa década. Também, cabe destacar que o final dos anos 1950 foi marcado por um movimento francês denominado *Nouvelle Vague*, interferindo na maneira de ver e de fazer filmes adotada

67 Segundo Mascarello (2006, p. 341), após a Segunda Guerra, Hollywood também passou por grandes mudanças, instituídas a partir de três fatores principais: a decisão do processo antitruste contra as maiores produtoras de cinema em favor do governo, a consolidação da TV e o início de um declínio no número de espectadores do cinema – dentre outros fatores –, o que originou o surgimento de uma “Nova Hollywood”.

até o momento. No final dessa década, por conta do *Nouvelle Vague*, a França volta a ter destaque no cinema mundial, colocando Paris no centro das discussões estéticas sobre os modos de se fazer filmes, através dos artigos publicados nos *Cahiers du Cinema*, revista que teve grande influência nos cineastas e cineclubistas do mundo.

Conforme Fernando Mascarello (2006), os anos 1960 marcam uma necessidade de mudança na indústria fílmica, no que diz respeito a uma revisão dos procedimentos e técnicas na elaboração cinematográfica, necessidade constituída pela crise nessa indústria, em virtude da diminuição dos investimentos nesta área. Isso levou Hollywood a adotar uma estética mais mercadológica nos filmes, denominada *blockbuster high concept*, resultando no que se denominou, a partir de 1975, como a “Nova Hollywood”. Esse “renascimento” resultou num novo modo de fazer filmes que se afastou das concepções clássicas anteriores à Guerra.

As diversas vertentes fora do contexto do cinema hollywoodiano contribuíram para que, a partir dos anos 1970, houvesse uma erosão do sistema narrativo cinematográfico estadunidense, fato que contribuiu para uma consolidação crítica que tensionava os modos como eram constituídas as histórias fílmicas, advinda dos campos dos estudos culturais e do cognitivismo, ao longo dos anos 1980, o que dividiu a produção cinematográfica em duas vertentes ideológicas. (Mascarello, 2006, p. 333).

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por mudanças significativas no contexto tecnológico: o aumento do número de televisores nas residências, o lançamento da TV paga HBO e o aumento nas vendas dos cassetes geraram, novamente, um declínio no que diz respeito aos lucros da indústria cinematográfica, o que gerou, estrategicamente, uma onda de fusões na indústria do cinema, permitindo que surgissem os grandes impérios do entretenimento atual: Seagram-MCA-Universal, Time-Warner-AOL, Paramount Communications, Sony-Columbia, entre outros, cujos interesses e ramificações se estendiam por todos os braços do segmento midiático. Dessa vez, o conceito de filme *high concept* (possibilitando aos filmes serem explorados em diferentes dimensões, ajustando-se com maior flexibilidade ao mercado midiático contemporâneo), vinculado aos princípios de superficialidade, modularidade e espetacularização, desdobrado em cinco elementos: aparência, performance das estrelas, som, personagem e gênero cinematográfico.

Segundo Renato Luis Pucci Jr. (2006, p. 363), a partir dos anos 1980, também o cinema também foi alvo de debates e de tensionamentos sobre os conceitos de pós-

moderno⁶⁸ e seus derivados, o que também não o põe no mesmo campo semântico de contemporâneo. Conforme o autor, “[...] assim como nem toda a cultura da modernidade pode ser chamada de moderna, nem tudo é pós-modernista numa época pós-moderna.” (p. 362).

Ponho termo por aqui na incursão histórica sobre a origem e evolução do cinema, não que o assunto se esgote nas poucas páginas escritas, mas para delimitar *para onde* meus holofotes se direcionarão, que é na relação que a sétima arte possui com o cenário educacional. Primeiramente, segundo Duarte (2009), as narrativas fílmicas, desde seu início, privilegiavam determinados desenlaces enredais, tais como o triunfo do amor, a vitória permanente do bem sobre o mal, e também sobre a desvalorização do crime, o que pode ser considerado como o início de uma “pedagogia do cinema”, haja vista esses desenlaces constituírem “receitas” para “bons” filmes.

Acerca dessa “pedagogia do cinema”, a autora, inspirada no pensamento de pensadores como Pierre Bourdieu, Émile Durkheim e Georg Simmel (embora sejam autores que não se aproximam do pensamento foucaultiano), afirma que o gosto pelo cinema é algo desenvolvido no âmbito das culturas, e que também se constitui como algo que, além de não ser neutro nem dado *a priori*, também – a meu ver – é algo sobre o qual se pode tensionar, uma vez que o gosto pelo cinema, o conhecimento sobre o mundo da sétima arte e até mesmo a aproximação com a linguagem cinematográfica posicionam os sujeitos no mundo através das relações de poder, o que me faz ver o cinema como um espaço potente de investigação.

Assim como o mundo do cinema institui modos de ser no mundo, também orientar-se por escolhas, gostos e preferências a partir dos diferentes gêneros fílmicos existentes também constitui esses modos de ser, especialmente no que diz respeito

68 Conforme o autor, o conceito de “pós-modernismo” oscila entre sua necessidade de uso e saturação. Sua utilização inicia-se a partir dos anos 1960, com o surgimento dos romances de E.L. Doctorow e John Fowles, entre outros. Dentre as características que os levaram a ser denominados desse modo, estavam a comunicação com o grande público, mas sem as características da literatura de massa. Da literatura, o conceito foi transposto à arquitetura, como às obras de Robert Venturi, que eram adornados por elementos da cultura de massa e da cultura local mas, ao mesmo tempo, mantendo vínculos com a arquitetura tradicional. Da arquitetura, o conceito foi transposto para as artes plásticas, através da pop art de Warhol e Liechtenstein, dentre outros. No cinema, essa denominação somente foi utilizada a partir dos anos 1980, devido à resistência ao cinema em ter superado o modernismo.

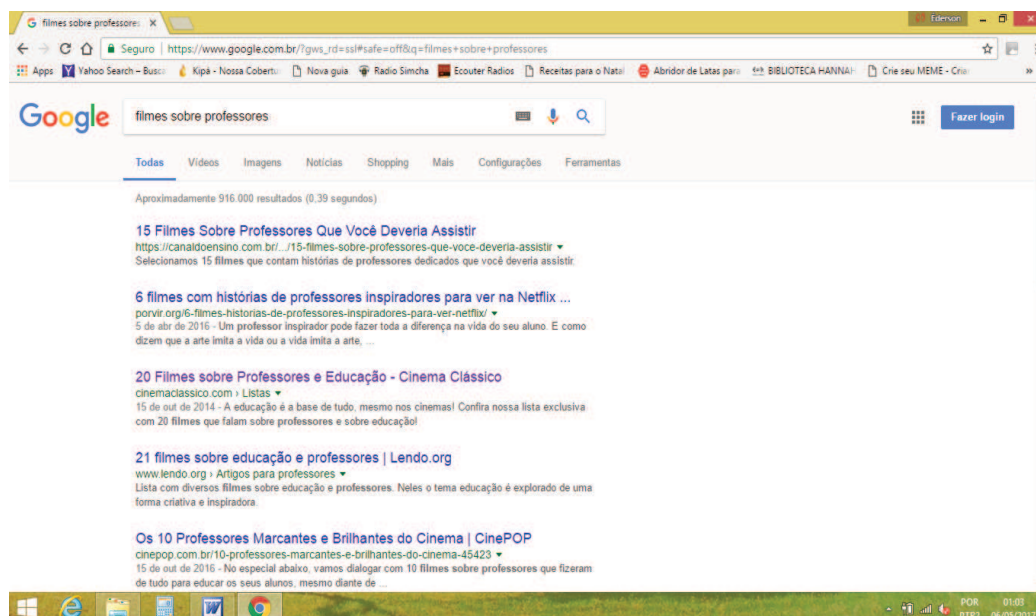
às formas de socializar-se⁶⁹ com o mundo, o que – por sua vez – faz interface com o campo da Educação quando se pensa nessa como um espaço do qual a socialização também é objeto de estudo. Ao mesmo tempo, se os modos de perceber, compreender e interagir com o cinema constituem o que se pode chamar de uma “pedagogia do cinema”, essa, por sua vez, torna-se objeto de interesse da Educação, na medida em que essa última analisa e tensiona as diferentes pedagogias. Reforça Duarte que “ver filmes, é uma prática tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” (2009, p. 16).

Partindo dessas reflexões até aqui desenvolvidas, vou procurar apresentar o que pude encontrar sobre a relação entre professores/professoras e o cinema, buscando inspirar-me em pistas metodológicas deixadas por Foucault (2014a). Antes, porém, uma premissa: o que eu denomino como “inspiração”, neste capítulo, não vem do pensamento de Foucault, por meio do qual busco entender os modos pelos quais foi sendo estabelecida essa relação entre o cinema e a docência, num percurso que espero aproximar-se do que Alfredo Veiga-Neto (2011) denomina como um terceiro domínio foucaultiano. Para o autor, esse terceiro domínio é estabelecido por Foucault a partir dos anos 1970, com *História da Sexualidade*, num sentido de perguntar “*por que, quando e como*” (Veiga-Neto, 2011, p. 80, grifos do autor) professores/professoras passaram a fazer parte do enredo cinematográfico. Utilizando como pressuposto para tal investigação as palavras do próprio Foucault (2014a, p. 16), o movimento que aqui realizo é de perguntar-me: por que se falou sobre professores/professoras no cinema, e o que se disse?

Ao realizar uma busca descompromissada no *site* Google (www.google.com.br), digitei o termo “filmes sobre professores”. O que encontrei dito nesse *site* de buscas me chamou à atenção para os modos como, na atualidade, esses filmes são mencionados.

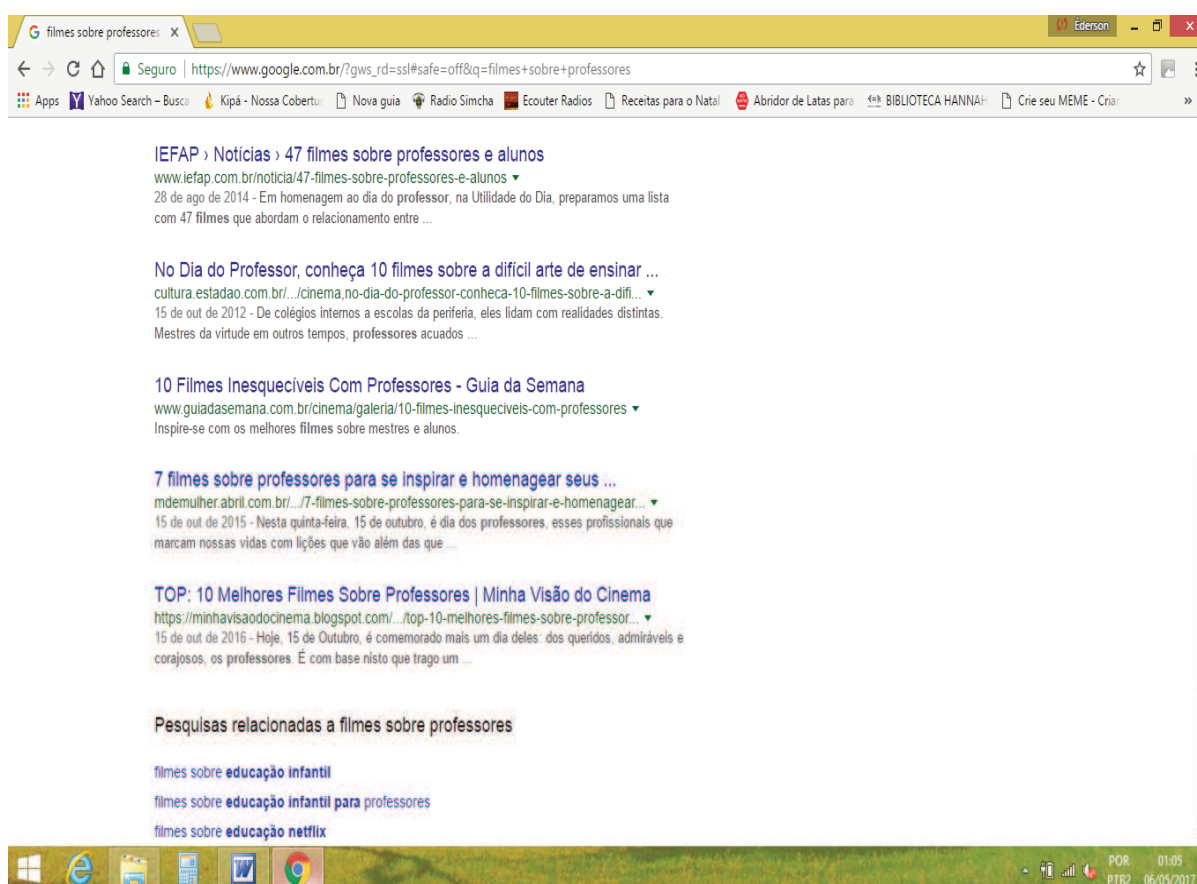
Imagem 1 - Resultados da busca por filmes sobre professores – parte 01

69 Sobre o conceito de socialização, Émile Durkheim é considerado o pioneiro em sua cunhagem, referindo-se aos modos pelos quais os indivíduos aprendem a viver em sociedade. Acerca disso e para maiores aprofundamentos, sugere-se a leitura da obra “Educação e Sociologia” (2 ed., Trad. Lourenço Filho, São Paulo/ Cayeiras/ Rio de Janeiro, Editora Melhoramentos, s/d.), do mesmo autor.



Disponível em:
https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#safe=off&q=filmes+sobre+professores Acesso em
 02 jun., 2017.

Imagem 2 - Resultados da busca por filmes sobre professores – parte 02



Disponível em:
https://www.google.com.br/?qws_rd=ssl#safe=off&q=filmes+sobre+professores Acesso em
02 jun., 2017.

Ao observar o que é dito sobre filmes e docência, percebi nos títulos um modo de linguagem atravessado por elementos que dizem respeito, por meio de chamadas apelativas, a elementos que se voltam para processos subjetivos, tais como enunciados do tipo “filmes que você deveria assistir”, “professores inspiradores”, “professores marcantes e brilhantes”, “professores para se inspirar” etc. Nas chamadas que constituem essas notícias, pode-se perceber – intencional ou não – que a visão subjetivada da relação docente-cinema ocorre por meio, tanto da função apelativa (você deve assistir aos filmes), como por meio da adjetivação.

O que isso nos diz? Antes, até mesmo de pensar essa relação por meio de elementos que deem pistas sobre o que chamo de *perfil do fazer docente*, temos uma inclinação maior para o *perfil do ser docente*. Essa dimensão está relacionada àquilo que Dal'Igna e Fabris (2015) denominaram como *ethos* de formação, uma vez que o que é posto em circulação por meio desses enunciados é que esses filmes, ainda que sejam narrativas ficcionais, funciona como uma escrita de si, que põe em funcionamento modos de agir e de ser (p. 78).

Esse *ethos*, nas palavras das autoras, pode ser entendido como “[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo [...]” (p. 78). Desse modo, entendo que a pedagogia do cinema, por intermédio dos filmes sobre professores/as, possibilita esse operar sobre si, por meio dos/das “professores[/professoras] para se inspirar” presentes nesses filmes, uma vez que o que é posto em circulação por meio dessas enunciações é que o/a professor/a professora contemporâneo/a – ao menos aquele/a presente nas seleções de filmes sobre o tema disponíveis na internet – deve ser inspirador/a, inesquecível, marcante. Esses filmes, a meu ver, assim como a maneira pela qual são apresentados nesses *sites* reforçam modos de tornar-se professor, que muitas vezes, passam pelos caminhos da abnegação, da dedicação, da amorosidade e também da superação de dificuldades, especialmente daquelas que se relacionam ao exercício da profissão docente.

Mesmo que essa pesquisa não esteja propondo analisar esse *ethos* de formação, penso ser importante mencionar essa dimensão nos filmes sobre

professores/as, uma vez que, pesquisadores/as como Rosa Maria Fischer (2009) nos ajudam a entender a potência do cinema na formação docente, no que a autora – a partir da relação entre docência e filosofia – denomina como “operação sobre si” (p. 93). A propósito, *formação*, para a autora, é entendida como

[...] uma operação que se dá para além do institucional (escola, igreja, família, por exemplo), embora tais espaços não sejam jamais ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar; formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira nenhuma poderia ser identificado com o culto narcísico dos nossos tempos. [...] teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiarmos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar. (FISCHER, 2009, p. 95).

Fischer defende que a formação de professores/as também se dá – também – nos artefatos, uma vez que esses filmes estão instituídos dentro de uma necessidade de verdade. Deste modo, compreendo essa relação entre filmes e formação de professores/as – e docência – por meio da afirmação da autora, de que aquilo que olhamos, nos olha e também nos provoca. (Fischer, 2009, p. 100).

As três autoras, Dal’Igna e Fabris (2015) e Fischer (2009) me ajudam a olhar o cinema como um espaço potente para a formação de professores/as, e que estimula essa ação sobre si, mesmo que os filmes estejam aqui sendo compreendidos como elementos que circulam nas culturas, e não propriamente como um *lócus* de formação. Dito de outro modo, os filmes sobre professores/professoras auxiliam na produção e na manutenção de um *ethos* de formação docente, a partir do momento em que são tomados como elementos possíveis de provocarem esse “agir sobre si” quando são tomados como parte integrante do processo de formação de docentes.

Ainda sobre a forma como os filmes aparecem selecionados nos sites que os apresentam, disponíveis nas imagens anteriores da plataforma Google, pude perceber modos de descrever esses/as professores/as, intencionalmente, a partir das seleções de filmes apresentadas. Sobre esses modos de cerceamento discursivo, penso que Jan Masschelein e Maarten Simons⁷⁰ nos auxiliam a compreendê-lo melhor, a partir

70 Cabe ressaltar que, na obra dos autores, eles não realizam essa reflexão sobre os “tipos de professor”, com a finalidade de enquadrá-los, ou mesmo de propor mais uma reforma na educação e na docência. Os autores discorrem, sim, sobre esses tipos de professor com o objetivo principal de tensionar certas verdades sobre a escola e, ao mesmo tempo, reconsiderar os ódios, crises e críticas dirigidos à escola, observando o que há em comum entre essa instituição pública e o comum, como

da metáfora do professor amoroso. Dizem os autores que: “[...] o professor amoroso não se orienta em direção a competências (parciais), mas sim rumo à determinada maneira de vida, uma atitude dedicada em relação à vida que se manifesta em sua personalidade e seu relacionamento com a matéria e a nova geração.” (2013, p. 150).

Assim, esses filmes são postos em circulação e, ao estabelecerem modos de ser professor/a na contemporaneidade, exaltam o modelo de professor/a amoroso/a, abnegado/a, cuja postura docente está mais vinculada ao âmbito emocional, heroico e salvacionista, do que intelectual, como se o/a professor/a fosse o/a responsável por suprir os/as educandos/as de todas as carências do ser, que não puderam ser efetivadas antes do processo escolar. Outros modos de ser professor/a parecem não serem interessantes, ou então, serem postos como possibilidades do que (não)se pode ser/agir/fazer como docente. Um questionamento reflexivo, não vinculado às questões de minha pesquisa, mas que fiz a partir dessas observações foi: Por que o cinema mostrou (e ainda tem mostrado), durante muito tempo, esse tipo de professor/a? Não há outras possibilidades de representar um/a professor/a nas telas do cinema que também possa ser explorada? Tais perguntas servem de mote tensionador para a relação entre cinema e docência, e – mesmo que não sejam respondidas aqui – me levaram a desenvolver a continuidade desse texto, buscando entender como e quando os/as professores/as começaram a aparecer nas telas do cinema⁷¹.

Acerca de tal busca, questiono: como foi se constituindo essa trama? O/A professor/a amoroso/a está presente nas telonas desde o início da produção cinematográfica sobre professores/as? A revisão bibliográfica que realizei nos capítulos anteriores mostrou que a proliferação de análises sobre a relação entre docentes e cinema começou a emergir, principalmente, a partir dos anos 1990. Antes disso, não encontrei trabalhos que estivessem disponibilizados de uma forma que eu pudesse acessar.

algo potente para pensar o próprio mundo, por meio de “[...] encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 11).

⁷¹ Cabe ressaltar, acerca das reflexões sobre esse/a professor/a amoroso/a, que esta pesquisa de doutorado está vinculada a um projeto de pesquisa mais abrangente, coordenado pela Professora Dra. Maria Cláudia, minha orientadora, que iniciou em outubro de 2017 e intitula-se “A produção de sentidos sobre afeto e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero.” Nessa pesquisa, o tema do amor relacionado à docência e ao gênero, será examinado de modo central.

Ao mesmo tempo, não encontrei trabalhos acadêmicos que sequer propuseram analisar filmes sobre docentes antes do último decênio do século passado, nem que mencionassem algum filme com essa temática no entre a invenção do cinema, em 1895, e a primeira metade do século XX. Para realizar a busca, foi necessário um trabalho longo, que acabou por me obrigar a chegar nas famosas listas de filmes divulgadas por *sites* de entretenimento⁷², dada a falta de informações de outras fontes.

O filme mais antigo sobre o qual tive informações data de 1967, sendo este o longa *Ao mestre com carinho*. Embora esse trabalho não se proponha a adentrar na história das tendências pedagógicas, o professor com o embate de concepções do filme surge num momento de ruptura e de tensão entre tendências pedagógicas conservadoras e inovadoras, conforme Marilda Aparecida Behrens (2005).

Os anos que se sucedem, até o final dos anos 1990, aparecem marcados pela necessidade de uma readequação da docência, em virtude das realidades escolares apresentadas e dos desafios impostos à prática docente. Antes dos anos 1990, também não encontrei filmes protagonizados por atrizes interpretando professoras. A feminização do magistério, nas telas do cinema, ocorreu muito posterior ao ingresso da mulher na docência e também à primeira onda e à segunda ondas do feminismo⁷³. A partir, então, dos anos 1990, a mulher estrelou filmes sobre a docência que representavam, tanto o final do século XX como épocas anteriores, como *Anna e o Rei*, que retratava uma tutora do ano de 1860.

Nesse período, o modelo de professor/professora transitava entre professor/a tradicional e professor/a amoroso/a. É a partir dos anos 2000 que ocorre um deslocamento pouco estrondoso, para uma figura do que Masschelein e Simons (2013) vão chamar de professor calculista, cujo perfil “[...] banaliza a generosidade, a dedicação e o perfeccionismo do professor amoroso, ou, pior ainda, projeta um continuo sinal de desconfiança básica.” (p. 151). Temos, nos filmes *Entre os muros da escola* e *Professora sem classe*, exemplos desse tipo de professor/a. Ainda, para os autores, as práticas do professor calculista se encontram alicerçadas na produção,

72 Considerei somente endereços eletrônicos que apresentassem dados sobre os filmes, em especial, a data de sua produção. Encontrei detalhes no endereço: <<http://cinemaclassico.com/listas/20-filmes-educacao/>>. (Acesso em 06 mai., 2017). Os demais *sites* foram desconsiderados por omitirem dados técnicos.

73 Linda Nicholson (2000) e Meyer (2012) apresentam as chamadas ondas feministas ocidentais como ocorridas entre o final do século XIX e primeira metade do século XX (primeira onda), marcada pelo sufrágio, pela busca de direitos a voto, à educação e ao trabalho e, entre os anos 1960 e 1970 (segunda onda), marcada pelas lutas por igualdade, por visibilidade política e contra o sexismo.

na prestação de contas e nos incentivos envolvidos. É esse o modo de ser/agir/viver que começa a romper com a padronização do professor amoroso. Mesmo que ainda o professor amoroso ocupe destaque nas narrativas fílmicas, também as questões culturais, sociais, políticas e econômicas que flexibilizam a dinâmica social também atravessam a educação e, conseqüentemente, impulsiona a flexibilização dos modos de ser docente, e esse movimento está chegando nas telas de cinema.

No Brasil, percebi através da pesquisa de Fabris (2005) que, antes dos anos 1990, a mulher, na figura da professora (profissional ou não), apareceu antes dos filmes hollywoodianos, como acontece com as professoras Olívia em *O cangaceiro* (1953), Lúcia em *Adorável Trapalhão* (1966), Madalena em *São Bernardo* (1971), Fraulein (que assume a função de iniciar sexualmente meninos burgueses em São Paulo, no início do século XX) em *Lição de amor* (1976), Anayde em *Parahyba Mulher Macho* (1983), Irmã Maria em *os Trapalhões no Reino da Fantasia* (1985) e pelas professoras Carmo, Dália e Rosa, em *Anjos de Arrebalde* (1986).

Sobre as análises que a autora realizou com esses e com outros filmes que constituíram o *corpus* de sua pesquisa - os quais, ao mesmo tempo, percebe estarem marcados por uma espécie de jeito brasileiro (p. 79) de fazer cinema –, Fabris (2005) também destaca que “uma formação discursiva foi se delineando com muita intensidade e sendo significada como aquele espaço que temos construído na história da docência como a feminização do magistério [...]” (p. 94) e ainda que esses filmes, embora não tenham criado essa feminização⁷⁴,

[...] representam o magistério, produzindo um campo de significação. Aquilo que é possível ler na materialidade das representações é significado tanto pelos filmes quanto por outras instâncias da cultura. Nesse movimento de ser produzido pela cultura e produzir sentidos que a alimentam, os filmes participam da/ contribuem para a constituição de um dado modo de ver, entender, conhecer, significar, enfim, representar a escola e o trabalho docente. (FABRIS, 2005, p. 95).

74 Ainda que já tenha sido falado sobre o processo de feminização do magistério anteriormente, faço destaque à pesquisa elaborada por Renata Scherer, (2019), intitulada “A metamorfose no mundo do trabalho docente: uma analítica de gênero”, na qual a autora analisa esse, ao longo do século XX, no Brasil, por meio da literatura pedagógica brasileira produzida naquele século, defendendo a tese de que na metade final dos anos 1900, o magistério brasileiro passou por um processo de desfeminização, por meio de um movimento de negação do afeto absoluto e da afirmação de um compromisso político (SCHERER, 2019), o que contribui, através de um outro olhar sobre os processos de feminização do magistério, para que essa pesquisa se afaste das feminilidades e analise, ao invés disso, masculinidades na docência.

Por esses motivos, justifico o que considero ser a necessidade de que uma pesquisa que analise cinema esteja vinculado, também, ao campo de estudos relacionados à Educação, e não apenas ao Cinema, uma vez que – como já abordado anteriormente – ao retratarem “perfis” de professores/as, as películas também veiculam e produzem modos de ser/viver/atuar docente.

Finalizo esta seção com algumas considerações: 1) embora a presença de professores homens nas telas de cinema ainda possa ser considerada mais antiga e maior do que a de mulheres (pelo menos, em Hollywood), os trabalhos que analisam a relação entre cinema e docência localizam-se nos campos de olhar para professoras mulheres, ou ainda, para homens na Educação Infantil; deste modo, carece investigar-se sobre homens fora desse contexto. 2) Os trabalhos e pesquisas já mencionados nos capítulos anteriores têm se debruçado a descrever e analisar, de certo modo, perfis de professores/as amorosos/as; não há trabalhos que investigam deslocamentos desses modos de ser, como no caso, de professores/as calculistas. Assim, antes de passar para o próximo capítulo, apresento minha intenção inicial, refinada pelas reflexões que aqui fiz: analisar um filme (ou mais) cujos critérios de enredo e de ser/agir/viver estejam vinculados a: 1) ser um professor homem, lecionando fora da Educação Infantil; 2) não se enquadrar no modo de ser que possa ser considerado de um/a professor/a amoroso/a, no sentido socialmente atribuído à amorosidade e ao amor⁷⁵.

⁷⁵ Fazer esse deslocamento em relação ao conceito de amorosidade nesta Tese somente foi possível a partir da pesquisa de Doutorado, em andamento, de Miriã Zimmerman da Silva (2019), a qual investiga e põe sob suspeita o par docência e amor, tensionando o que o amor produz na docência e nas subjetividades docentes. Esse exercício realizado pela autora (SILVA, 2019) foi significativamente potente para que esta pesquisa pudesse pensar a amorosidade sob outra perspectiva.

4 O CENÁRIO, O AJUSTE DAS LENTES E A MACROESTRUTURA

Temos olhos – conseguimos, realmente, enxergar sem treino? Só o fato de ter olhos quer dizer que conseguimos ver? E, se podemos ver, conseguimos projetar e comunicar o sentido àqueles que não tiveram nenhuma educação do olhar?
(Peter Greenaway, 2007, p.95).

Três dias atrás, abri ansiosamente o envelope. Mal li a primeira página, passei para a segunda, onde havia um quadro retangular dividido em umas cinquenta casas. As colunas das segundas, terças, quartas e quintas estavam mais ou menos preenchidas, e em branco apenas as das sextas-feiras, como eu havia pedido. No calendário do ano letivo enviado com as duas folhas, contei trinta e três semanas de trabalho que, multiplicadas por quatro, subtraindo os feriados e acrescentando uma estimativa das convocações anexas, davam o total de dias úteis. Cento e trinta e seis.
(François Bégaudeau, 2009, p. 7).

Abro este capítulo usando como epígrafe uma provocação feita pelo cineasta Peter Greenaway, que em minha leitura, nos leva a pensar o que fazemos com nossos olhos. As formas de enxergar as coisas – como é de se suspeitar – não nascem conosco, porém são exercícios que aprendemos ao longo da vida, e que nos possibilitam dizer determinadas coisas a partir do olhar, mas, provocados pelo texto, podemos perceber que olhar para determinadas coisas também significa fechar os olhos, ou ainda, não estar apto, ao olhar para outras.

Essa forma como olhamos as coisas possui diferentes significados pois, além de ser um exercício que implica um ato de aprender, também exige que delimitemos o que queremos olhar e, ao mesmo tempo, compreendamos – em especial, num trabalho que busca estar situado em articulação com campos teóricos de perspectivas pós-estruturalistas, que nosso olhar será parcial, subjetiva e – talvez até – provisória, embora deva provar não ser equivocada. Também, exige compreender que decidir olhar para determinadas coisas também implica decidir não olhar para outras, apenas enxergá-las. Com tais reflexões, apresento uma hipótese para este capítulo: *O procedimento metodológico da etnografia de tela é potente para a realização de uma análise consistente sobre docência e masculinidade em articulação com o cinema, já que possibilita uma imersão ampla e variada no material de análise.*

Decidi escrever o presente capítulo antes da análise para situar aquilo *que já sei* sobre o longa sem o olhar analítico que apresento no capítulo posterior. Assim, para apresentá-lo, utilizarei três metáforas, que se referem à linguagem cinematográfica: o *cenário*, que tratará da apresentação do que elegi como objeto de análise a partir do campo empírico apresentado no capítulo anterior; o *ajuste das*

lentes, que se refere ao procedimento metodológico que proponho, nesta Tese adotar, e; a *macroestrutura*, que se referirá aos modos como pretendo fazer essa análise. Como esse capítulo se trata de um relato sobre o planejamento da análise, também seria necessário apresentar, usando a metáfora da “cozinha da pesquisa⁷⁶”, um cronograma de trabalho. Porém, um resumo desse cronograma de construção da Tese é apresentado na Cena E, após as considerações finais. Para tornar este capítulo mais claro, busquei, nos capítulos anteriores, situar essa pesquisa num contexto maior, me aproximar dos pressupostos teóricos nos quais esta Tese se debruça e também associá-la a outras pesquisas já desenvolvidas (o que foi realizado no primeiro capítulo), a fim de discutir achados e lacunas de outros trabalhos para poder situar o meu, passos esses que considero serem de extrema importância para que, agora, seja possível descrever o que é apresentado no *porvir*. Dito de outro modo, após apresentar nesta Tese *o que e por que* fazer, buscarei, nas linhas seguintes, explicar o *como* fazer.

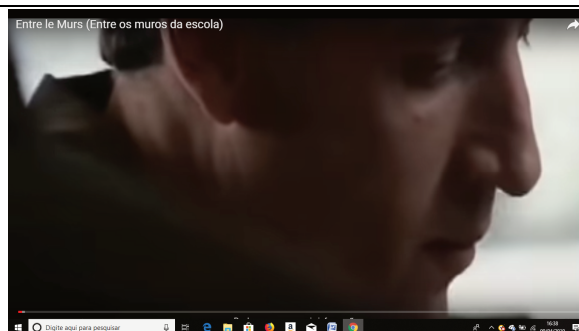
Por isso, ao finalizar essa seção, retomo a segunda epígrafe que apresentei em sua abertura, do livro *Entre os muros da escola*, de François Bégaudeau (2009). Retirei do texto exatamente o primeiro parágrafo do livro, que prenuncia o que está por vir: uma narrativa sobre docência. Escolhi o trecho em questão por se tratar, justamente, de uma parte que não é mostrada no filme, ao mesmo tempo em que também servirá de *pressuposto* para introduzir a discussão sobre o filme, assim como o enfoque que quero dar a ele, realizada no próximo subitem.

4.1 O CENÁRIO

Uma tese parece ter vida própria e expansionista. Uma das primeiras coisas que fazemos é tratá-la como uma pessoa, mas não uma pessoinha qualquer. Logo descobrimos que essa tal pessoa é caprichosa, cheia de vontades, uma bichinha dominadora e autoritária que quer nos sujeitar (o que acontece na maioria das vezes). [...]. No começo, humilde e tímida, fica circunscrita ao nosso posto de trabalho, depois ganha o sofá e quando nos damos conta a desavergonhada já nos acompanha até o banheiro e invade nossa cama. (Maria Ester de Freitas, 2006, p. 221).

⁷⁶ Atribuo a metáfora em questão à Profa. Dra. Luciane S. Grazziotin, que a utilizava durante as aulas de Doutorado (2015-2016).

Excerto de cena inicial



Take 1: François: (lateral esquerda do rosto em *close up*. Pensativo, cabisbaixo por alguns segundos. Ao fundo, percebe-se uma porta aberta, com halo desfocado. Pessoas passam em frente a essa porta, mas não entram. Ergue, rapidamente uma xícara branca de café, bebe seu conteúdo, levanta-se e vai caminhando, apressado em direção à porta (plano médio). A câmera o acompanha pelas costas. Atravessa uma rua, apressadamente. Mudança de ângulo da câmera, para seu lado esquerdo, em plano médio. Barulhos de carro e vozes em off. François se aproxima de dois homens, um de costas, outro de lado que o olha, cumprimenta o que está de costas).

François: Olá!... Stéphane... François... (cumprimenta o homem de costas)

Stéphane: Tudo bem, François?

François: Tudo e com você?

Stéphane: Continua conosco?

François: Mais preparado que nunca. (Os três entram por uma pequena porta. Fade out/fade in: François sobe por uma escada – Plano médio. Uma pessoa, de costas e uniforme azul passa por sua frente. Ele a olha, diz “bom dia” e continua seu trajeto. Fade out/ fade in: câmera lateral em plano médio no homem de uniforme azul. Ele, juntamente com outro, carrega uma classe escolar. Entra em uma porta e pergunta: “onde ponho isto?” – Dentro da sala, há algumas pessoas, com halo desfocado. Uma voz de mulher responde: “Lá atrás, por favor”. A imagem focaliza, mostrando duas mulheres limpando classes e vidros dentro da sala. Ao entrarem com a classe, a câmera permanece na porta, por onde François passa, sem entrar, sendo acompanhado pela câmera em plano médio, de costas. Ele entra na sala dos professores.) Fim do take.

Fonte: Elaboração do autor, a partir do filme *Entre les murs* (2008).

Para iniciar a apresentação do cenário, trago citação de Freitas (2006), no intuito de refletir sobre a dimensão que essa pesquisa tem ocupado em minha vida, como pesquisador, uma vez que assumimos, ao menos no campo da Educação, que nossas pesquisas, em geral, não são neutras.

Ao mesmo tempo, também me parece possível concordar com a autora de que a Tese (ou seu projeto) adquire vida própria, no sentido de nos exigir, concomitantemente, aprofundamento e realização de escolhas. E, cada vez que amplio essa escrita, percebo a necessidade de aprofundar elementos, de “vivê-los” para conferir-lhes sentido e também de exigir mais de mim, para conseguir alimentar

o ego dessa “bichinha dominadora e autoritária que quer nos sujeitar” (Freitas, 2006, p. 221).

Desse modo, afirmo que a escolha do cenário que aqui apresentarei está vinculada não apenas a todo o suporte acadêmico ao qual tenho chegado nesses anos de formação acadêmica, mas, também, à proximidade com a qual, mesmo que de forma leiga, cheguei ao que denomino “objeto da pesquisa”. Nesse sentido, sobre a relação entre o filme e o espectador, Maura Corcini Lopes e Fabris (2002) afirmam que:

A narrativa fílmica usa uma forma muito especial para produzir seus efeitos, imagens em movimento, uma linguagem própria, que vai desde o uso da cor, da música, dos movimentos da câmera, da fotografia, até o uso de determinados atores e atrizes que têm construído, em torno de sua imagem, uma carga de significados instituídos culturalmente. Tudo isso produz efeitos de realidade que constroem no espectador uma sensação de ambivalência entre o nível de ficção e realidade. (p. 454).

E foi justamente essa sensação de ambivalência que me fez aproximar do filme *Entre os muros da escola* (do original francês *Entre les murs*, trailer oficial disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4P4HGJ4q0EY>, acesso em 14 abr., 2017), que venceu o Festival de Cannes em 2008, ganhando a Palma de Ouro, tendo sido indicado, em 2009, para a categoria de Oscar de melhor filme estrangeiro pela Academia de Artes Cinematográficas de Hollywood e ganhando, também em 2009, o prêmio pela mesma categoria, no Independent Spirit Awards. Produzido na França em 2008, dirigido por Laurent Cantet⁷⁷, o filme retrata o cotidiano de uma escola localizada na periferia de Paris, que retrata o que se poderia chamar de “choque entre culturas”. François Marin (François Bégaudeau, que também é autor do livro “Entre os muros da

⁷⁷ Laurent Cantet nasceu em 15 de junho de 1961, em Melle, Deux-Sevres, França, sendo filho de professores. No ano de 1984, estudou no Instituto de Altos Estudos Cinematográficos francês, onde se tornou amigo de diversos futuros cineastas importantes, como Dominik Moll, Vicent Dietschy e Gilles Marchand. Como diretor, sua filmografia inclui: a) Curta-metragem: Tudo o demo (1994); Jogos de praia (1995); 7 Dias em Havana (2012). b) Longa-metragem: O sanguinário (1998); Recursos Humanos (2000); O Horário (2001); Shouthbound (2005); Entre os muros da escola (2008); Foxfire, confissões de um grupo de meninas (2013); Voltar para Ithaca (2014); O Workshop (2017). Atuou como diretor de fotografia em O prolongado (1987), Feliz Natal (1993) e A noite (1998). Ganhou os seguintes prêmios: Film Award Grande francês no International Film Festival (1999); prêmio para melhor novo diretor no San Sebastian Festival (1999); melhor roteiro no Festival Internacional de Cinema de Salónica (1999); melhor obra de ficção Prêmio César de cinema (2001); Palma de Ouro no Festival de Cannes (2008); e Prêmio César novamente, em 2009. Informações disponíveis em: <http://www.allocine.fr/personne/fichepersonne-18177/biographie/> ; <https://filmow.com/laurent-cantet-a107703/> ; https://fr.wikipedia.org/wiki/Laurent_Cantet . Acesso em: 14 abr., 2017. Tradução minha e com o auxílio de ferramentas virtuais de tradução.

escola”, no qual o filme se baseou) é um professor de francês, que leciona para um grupo de alunos com idades entre 13 e 15 anos, numa turma composta por negros africanos, asiáticos, latino-americanos e também franceses⁷⁸.

Imagem 3 - Capa do filme Entre lês murs⁷⁹



Por esse motivo, um excerto de cena inicial, apresentado na abertura desse capítulo, não poderia ser outro senão uma descrição dos minutos iniciais do filme, a fim de poder, também, contextualizá-lo à Tese, mostrando uma primeira forma (ainda inicial e incipiente) de descrição do material escolhido para análise.

Há várias leituras que podem ser realizadas no cotidiano dessa sala de aula, porém, o embate de culturas e de modos de ver entre professor e alunos também

⁷⁸ Um detalhe que também merece destaque é a relação que a França possui com o cinema. Além de ser o berço da Sétima Arte, o país, também, segundo Kathleen Gomes (2015), possui 5600 salas de cinema em seu território, sendo considerado o campeão europeu da cinefilia. Além disso, essa “paixão” francesa pelo cinema é responsável por resultados significativos, tanto no plano econômico como no plano artístico francês. Além disso, Paris é a cidade do mundo com maior número de salas de cinema, o que sugere um grande movimento de consumo cinéfilo. Mesmo com as novas (e outras) tecnologias para visualização de longa, ainda assim o hábito de frequentar salas de cinema ainda é bastante apreciado pelo povo francês. Referência: GOMES, Kathleen. **França criou o cinema**. E não descansou no sétimo dia. 2015. Disponível em: <https://acervo.publico.pt/culturaipsilon/noticia/franca-criou-o-cinema-e-nao-descansou-ao-setimo-dia-1705004> . Acesso em: 02 nov., 2018.

⁷⁹ Imagem disponível em: <https://filmow.com/entre-os-muros-da-escola-t4946/> Acesso em 14 abr., 2017. A ficha técnica do filme se encontra no Apêndice “Cena A”.

reflete uma disputa entre uma tentativa de hegemonizar a cultura francesa em relação às demais culturas e etnias, o que marca diversos entraves e disputas entre professor e alunos, especialmente por intermédio da linguagem. Além disso, o filme – por não possuir um esquema hollywoodiano de narrativa – apresenta-se por intermédio de grandes diálogos com traços de improviso. Tais elementos conferem ao filme uma atmosfera mais realística.

Em se tratando da atmosfera realística do filme, também um diferencial nessa produção é o fato de que os estudantes – além de utilizarem na ficção o mesmo nome da vida real (exceção para a personagem Khoumba, vivida por Rachel Régulier, e para Souleymane, interpretado por Franck Keïta) – não receberam o roteiro do filme, ganhando certa liberdade de criação dialógica. Esses dois personagens acrescentam ao embate cultural com o professor François também outro elemento: o questionamento de sua autoridade como docente⁸⁰.

Segundo Edilson Saca Shima (2009, s/p, grifos meus),

O filme reforça uma visão colonizadora a partir do ponto de vista de alguém que se toma, mesmo que inconscientemente, como a “civilização”. Assim, o outro se torna o retrato de rebeldia que deve ser conquistado através da assimilação da cultura da “civilização”. **Para o público brasileiro, a imagem de alunos que questionam a autoridade do professor e até mesmo são agressivos possibilita outra discussão.** Trata-se de um retrato que talvez não seja diferente do que vimos em escolas brasileiras, em que é comum o relato de desrespeito ao mestre. **Mas a escola em si não parece ser o principal foco do filme.** Tanto que o título original se refere apenas aos muros.⁸¹

Penso que a potência de investigar esse filme esteja bem expressa pelas palavras de Shima (2009), especialmente no que se refere a dois elementos: 1) Há uma enorme semelhança da escola retratada no filme francês com a situação de muitas escolas brasileiras; no entanto, a leitura feita em uma relação colonizador *versus* colonizado parte de outras perspectivas teóricas sobre as quais esta investigação não pretende se debruçar. Porém, tanto essa relação quanto os entraves

80 Ainda que esta Tese não se proponha, inicialmente, a olhar para as questões sobre autoridade docente, destaco a discussão sobre autoridade realizada por Richard Sennett, no livro “Autoridade” (1 ed, tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro/ São Paulo, Editora Record, 2001), e a pesquisa de Mestrado de Estela Elisabeth Reichert (São Leopoldo/ Unisinos, 2015), intitulada “Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização”.

81 Do momento de apresentação do filme no texto até a citação de Shima (2009), os dados foram encontrados em: SHIMA, Saca, Edilson. “**Entre os muros da escola**” **expõe a visão francesa do choque de civilizações** (11/03/2009). Disponível em:

<https://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm> Acesso em: 14 abr., 2017.

que ocorrem durante as cenas podem ser analisados sob uma perspectiva das relações de poder, que atravessam, dimensionam e constituem os sujeitos no espaço escolar. Entre os elementos que contribuem para essas relações de poder, estão – dentre outros – as relações de gênero. Esses elementos se confundem entre a necessidade que a escola atual tem de acolher a todos e na produção das diferenças entre os sujeitos, conforme aponta Louro (1997). Indo mais além nessa perspectiva, ao dividir homens e mulheres, a escola não é atravessada apenas pelas relações de gênero, mas, junto a isso, pelas questões de sexualidade e também de feminilidades e masculinidades, imbricadas nessas relações de poder, como afirma a autora: “[...] homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças.” (p. 39-40).

2) Voltando aos grifos que fiz na afirmação de Shima (2009), assim como a escola, para o autor, não parece ser o foco do filme, essa percepção da escola como espaço secundário também motiva e possibilita focar em outros detalhes do longa, que não fiquem específicos às relações de indisciplina na escola, ou às dificuldades do professor referente ao embate de culturas. É possível, por intermédio de uma análise detalhada do material, observar, ainda, os outros elementos anteriormente citados (relações de gênero, sexualidade, feminilidades e masculinidades, dentre outras), o que torna possível as proposições desta Tese.

Em entrevista para o *site* UOL⁸², o diretor do filme, Laurent Cantet, afirma que o diferencial do longa foi o fato de que esse não foi encenado por atores profissionais, de que apresentou grande liberdade no roteiro e de que foi realizado com um orçamento restrito (2,5 milhões de Euros). Até o momento em que o diretor concedeu a entrevista, havia, pelo menos, 60 países interessados no filme. Ainda para o diretor, esse filme instituiu uma nova marca, mais livre, em seu trabalho, diferente dos trabalhos anteriores. Merecem destaque, ainda, dois pontos da entrevista, os quais transcrevo a seguir:

Quadro 2 - Transcrição de excerto da entrevista de Laurent Cantet para o site UOL

UOL – É um filme sobre educação?

⁸² A entrevista completa, disponível no Anexo “Cena Bônus C” deste projeto, está disponível em: <https://cinema.uol.com.br/oscar/ultnot/2009/01/30/ult4332u980.jhtm> Acesso em 14 abr., 2017.

Cantet – Não, ele vai além disso. Atravessamos os muros da escola para falar da sociedade nos dias de hoje, das relações humanas, da noção de autoridade, não só através da figura do professor, e de como as pessoas se colocam diante dessa autoridade. O filme também aborda o fato de pertencer a uma comunidade. O que isso significa? Como crescemos? Como transitamos entre tantas culturas diferentes? São questões que não fazem apenas parte do universo escolar, apenas um microcosmo num contexto maior.

UOL – Houve reação da parte dos professores?

Cantet – Sim, muitos se identificaram com o filme, com os problemas. Ao mesmo tempo, as piores críticas também vieram dos professores. Alguns disseram que criamos uma imagem pessimista demais para a escola. Eu acho o contrário: a imagem é otimista e alegre, mesmo se trata de questões às vezes trágicas. Em todo o caso, tentamos abordar o tema de maneira suficientemente complexa para que o filme não aborde apenas o lado ruim da escola. Também acho que os adolescentes sempre acabam surpreendendo em algum momento.

Fonte: <https://cinema.uol.com.br/oscar/ultnot/2009/01/30/ult4332u980.jhtm> Acesso em 14 abr., 2017.

Embora, na opinião de Cantet, as tensões e abordagens presentes no filme ultrapassem “os muros da escola”, vejo potência em analisar esse longa-metragem a partir de uma perspectiva que analisa uma docência em exercício, no caso, a do professor François Marin, utilizando os Estudos de Gênero e Sexualidade e os Estudos sobre Masculinidade, dialogando com os campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, a partir do operar com os conceitos de gênero, sexualidade, utilizando os conceitos de docência, discurso, de currículo e de identidade como suportes para a análise. Nas visualizações que já fiz do longa para escrever a presente Tese, percebi indícios que possibilitam tais reflexões na postura de atuar do personagem, bem como em seus modos de agir, especialmente, nos conflitos que sucedem entre professor e alunos ao longo do filme.

Do mesmo modo, busquei me certificar sobre quais análises têm sido realizadas sobre o filme no âmbito acadêmico, a fim de ter certeza de que essa proposta de análise é inédita no campo da Educação. Nessa busca, um dos trabalhos que encontrei, que utiliza tal filme, foi um artigo que olha para esse material a partir de uma perspectiva do pensamento de Gramsci, escrito por Henrique Martins de Moraes, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Moraes, 2013), intitulado “O Cinema vai à Escola: o filme ‘Entre os Muros’ sob a ótica de Gramsci”, no qual o autor chega à conclusão de que a escola do filme apresenta características do pensamento gramsciano, ao mesmo tempo em que há momentos de atrito e tensão em relação à cultura escolar e a cultura não-escolar. Além desse trabalho, não encontrei, até o momento, outro material que considere esse filme como objeto de análise, que fosse relevante para compor esta argumentação.

Por fim, minha proposta aqui – considerando a escassez de análises do presente material – é contribuir para a reflexão sobre gênero e docência, a partir de um olhar para esse filme, a fim de contribuir para trazer outros tensionamentos e proposições, além daquela que já encontrei sobre o filme.

4.2 O AJUSTE INICIAL DAS LENTES

[...] pesquisar cinema e educação implica operar com narrativas fílmicas, construindo um objeto de tal forma que, no mínimo, três grandes dimensões sejam contempladas: a complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (e não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que, possíveis de serem pensadas a partir de filmes ou de intervenções com o cinema, carregam consigo perguntas sobre o tempo presente. (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 506).

Primeiramente, por inscrever-se no campo dos Estudos sobre Educação em interface com o Cinema, não será nenhuma novidade explicar, aqui, que meu material empírico será construído através da análise de filmes. O que proponho, entretanto, não é analisar um conjunto de filmes sobre professores homens no cinema, mas um filme específico, por meio do procedimento metodológico denominado *etnografia de tela*⁸³.

Para explicar melhor o procedimento, elegi como Tese acompanhante – além dos autores e das autoras que sustentam tal procedimento – a pesquisa realizada por Patrícia Abel Balestrin (2012), denominada *O corpo rifado*, e na qual a autora acompanha a trajetória da protagonista do filme brasileiro *O céu de Suely* (2006).

Sobre esse procedimento metodológico, a autora Carmem Silvia Rial – primeira pesquisadora a utilizar a expressão (2005) – afirma tratar-se de uma forma metodológica que, para estudar o texto midiático, utiliza-se de elementos e procedimentos advindos da Antropologia⁸⁴, dentre os quais se destacam a inserção

83 O termo “etnografia de tela”, segundo Patrícia Balestrin e Rosângela Soares (2012), é originário de outra denominação, chamada de “estudos de tela”, cuja presença em pesquisas é evidenciada desde os anos 1980, aliando aos artefatos midiáticos o estudo etnográfico. (p. 89).

84 A metodologia em questão é a etnografia. Embora este projeto não vá aprofundar a discussão sobre ela, apresento, parafraseando, uma de suas definições, a partir de Michael Agrosino (2009, p. 16), segundo o qual, o significado literal do termo remete a “descrever um povo” e que “[...] lida com gente no sentido coletivo da palavra e não com indivíduos [...]”, sendo uma forma de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros e que sejam comunitários ou sociais. Essa metodologia foi

do pesquisador no campo com observação sistemática e registros num caderno de campo. Mas, além dos elementos próprios da pesquisa antropológica, a etnografia de tela observa também elementos específicos da crítica cinematográfica, tais como “[...] análise de planos, de movimentos da câmera, de opções de montagem, [...] da linguagem cinematográfica e suas significações”. (p. 121).

Aliás, acerca da relação entre a Antropologia e a masculinidade, Matthew C. Gutmann (1999, p. 246, tradução minha) realiza reflexões relevantes, ao destacar quatro possibilidades de investigação da masculinidade por um viés antropológico: 1) considerado como tudo o que envolve o pensamento e a ação dos homens; 2) considerado como tudo o que envolve o pensamento e a ação dos homens para serem homens; 3) as relações que tornam alguns considerados “mais homens” do que outros; 4) analisando a masculinidade subtraída da relação masculino-feminino, colocando-a num patamar de ser considerada como qualquer coisa que não seja considerada feminina. Dialogando com o autor, não vou situar esta Tese em uma possibilidade, mas, num contexto mais amplo, busco transitar analiticamente entre as três últimas possibilidades apresentadas por Gutmann (1999). O autor (op cit.), a partir de uma incursão sobre as principais pesquisas dessa temática, apresenta limites e potencialidades de pesquisas desse modo, afirmando que:

Una rápida ojeada a los índices de la mayoría de las etnografías muestra que las “mujeres” existen como categoría en tanto que los “hombres” raramente aparecen listados. La masculinidad o se ignora o se considera que es la norma, de forma tal que el hacer un inventario por separado es innecesario. Así que, aquí también “género” con frecuencia quiere decir mujeres y no hombres. (p. 270).⁸⁵

As reflexões do autor nos apontam para que se considere realizar pesquisas inspiradas na antropologia mas que, de certo modo, questionem elementos comuns nessas próprias pesquisas, tais como masculinidade ser considerada a norma, ou gênero ser considerado como sinônimo de feminino, o que insere a pesquisa no campo da Educação, e não da Antropologia. Também, penso que o grande desafio seja (não que esta pesquisa objetive isso) “enquadrar” esse trabalho dentro de uma

utilizada, primeiramente, por antropólogos britânicos no final do século XIX e início do século XX, com o intuito de estudar grupos humanos.

85 Tradução livre, minha: Um olhar rápido sobre a maioria das etnografias mostra que as mulheres aparecem como categoria, enquanto os homens são raramente listados. A masculinidade ou é ignorada ou é considerada como a norma, de tal forma que realizar uma análise separadamente não é necessário. Assim, também gênero com frequência quer dizer mulheres e não homens.

das categorias encontradas pelo autor. De certo modo, o que ele me faz pensar é que essa pesquisa se aproxima um pouco mais de uma inspiração antropológica que considera que, em dados momentos, alguns homens são considerados “mais homens” que os outros, dadas as relações de poder articuladas nas relações que envolvem esses sujeitos.

Voltando ao ponto inicial - a etnografia de tela -, para Balestrin e Soares (2012, p. 89), esse procedimento metodológico trata-se de um percurso que exige, além de tempo e investimento, um olhar constante e multifocal para a tela. E, assim sendo, também trabalha os modos de olhar do/da próprio/a pesquisador/a, na medida em que ele/a exercita esses modos de olhar. Nesse exercício – ainda segundo as autoras – não há possibilidade de lançar mão de uma forma objetiva de pesquisa, uma vez que a imersão na análise da tela possibilita alteração não apenas de percurso de pesquisa, mas de vida, uma vez que ao observar, descrever e analisar, utiliza-se o tempo todo a linguagem, que por sua vez, é um produto do social e da cultura. Nesse sentido, como afirma o cineasta Peter Greenaway (2007), o cinema apoia-se no texto. Ao assistirmos a um filme, em geral, o que vemos é um diretor seguindo um texto.

É importante ressaltar que as telas cinematográficas também são construções permeadas pela linguagem, mesmo que uma tela não seja considerada a vida chamada “real”, ainda assim, a narrativa fílmica recria uma realidade por intermédio da ficção. Deste modo, o procedimento etnográfico a partir de uma tela cinematográfica é justificado pela inserção do pesquisador num mundo/tempo/espço que tenta conectar-se ao real por meio de sua narrativa, de forma a sensibilizar o espectador de diferentes maneiras. Conforme Balestrin (2010), a etnografia de tela possui relação estreita com a realização dos chamados filmes etnográficos, através de um procedimento atualmente denominado como antropologia visual. Também a opção por um filme francês não se dá apenas por minha identificação com o filme, uma vez que também há outras excelentes produções que poderiam ser analisadas, tanto do cinema nacional, como outras tantas produções realizadas ao longo do globo.

Deleuze (2008, p. 84) também nos ajuda a compreender o procedimento de analisar filmes, fugindo da noção de encontrar nele elementos universais: “A questão não é pois saber se o cinema tem uma pretensão universal. A questão não é do universal, mas do singular: quais são as singularidades da imagem?” Isso reforça ainda mais a possibilidade de tornar um filme o objeto dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, de assumir o compromisso de propor reflexões e tensionamentos a partir

desse objeto, sem considerar essas reflexões como algo essencial ou universalmente possível.

A escolha por um filme francês está ligada, também, aos modos como esse país concebe sua relação com o cinema, na atualidade, uma vez que, além de ser considerado por muitos como o lugar onde o cinema nasceu, também, em minha percepção como espectador, a relação da França com suas produções vai além de narrativas cujo objetivo central seja ir ao gosto do público.

É importante, também, mencionar a forma como será analisado o filme. Inspiradas no pensamento de Alain Badiou, Rosa Maria Bueno Fischer e Fabiana Marcello (2016) discutem a ética de analisar filmes a partir de uma perspectiva de considerá-los não como narrativas universais, mas procurando olhar para as situações humanas buscando não o universal, mas situações de descontinuidade.

Nas palavras do autor (BADIOU, 2004), o cinema é uma situação filosófica (p. 23), definida por ele como uma paródia, e por ser uma paródia, constitui-se numa situação filosófica também, pois, definindo tal paródia de dois modos, sendo – desses dois – o segundo mais pertinente com a forma pela qual pretendo considerar e realizar minha análise: “o cinema é, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão totalmente artificial dessa cópia” (Badiou, 2004, p. 28, tradução minha). Por tornar-se essa cópia da realidade, o autor utiliza o termo “paródia” para definir o cinema pois, sendo uma paródia, está engajado em uma categoria política e criticamente ativa (p. 30). Também Badiou toma o cinema como uma “fabricação de uma aparência de real” (p. 31), o que reforça que um filme, ao ser analisado, pode ser considerado numa perspectiva não neutra em relação a esse real recortado.

O que Badiou (2004), ao definir o cinema dessa forma, me faz pensar sobre a dimensão ética na análise fílmica, que esta pesquisa pretende adotar? Ao contrário da ideia de que um filme se propõe a fornecer valores universais para se pensar determinados temas – no caso dessa pesquisa, docência e masculinidade, ao “parodiar” a realidade, o cinema artificializa-a por intermédio de um determinado recorte que, longe de ser universalizante, é um recorte político, situado no tempo e na história. Em relação ao alcance ético do cinema, o autor o define como sendo uma arte das figuras da humanidade em ação (BADIOU, 2004, p. 34). A potencialidade do cinema estaria em fornecer uma síntese que o autor caracteriza como nova. (p. 40).

Voltando para o texto de Fischer e Marcello, as autoras entendem que a ética na análise fílmica implica “[...] aceitar a urgência de ‘sujar as mãos’, envolvendo-se com narrativas [...]”. Além disso, para as autoras, a seleção do filme também se refere a uma escolha didática e investigativa (p. 18), que se trata “[...] do olhar mesmo, de uma abertura do ato de ver a uma certa realidade para a qual nos dirigimos, numa espécie de entrega [...]” (op cit.). Ainda, sobre a questão do trabalho ético com os filmes, Fischer e Marcello (2016) afirmam que “[...] mesmo que saibamos que as coisas, ‘como são’, seriam praticamente ‘indizíveis’, inimagináveis [...]”. Cabe destacar, ainda, que

o trabalho ético com as imagens partiria do fato que, mesmo sabendo que de antemão que há uma impossibilidade de representar a realidade, de mostrar as coisas ‘como elas são’, isso não nos conduz a uma posição cômoda de aceitar que alguns objetos ou fatos seriam impossíveis de serem de algum modo transformados em imagens, sons e palavras. (p. 20).

Considero importantes essas reflexões sobre ética, a partir de Badiou (2004), Fischer e Marcello (2016), por assumir, nesta pesquisa, as seguintes dimensões: 1) a narrativa fílmica, por mais que seja uma representação (ou paródia) da realidade, ainda assim, não está neutra no mundo; há implicações e posicionamentos políticos que atravessam e constituem essas narrativas; 2) o enredo, assim como as análises, não devem ser tomados como universais. Mas, sim, como um recorte da realidade; 3) uma análise fílmica considera não as semelhanças entre o real e o ficcional, somente. Mais do que isso, refere-se a uma análise das (des)continuidades da própria análise.

O procedimento de etnografia de tela, a meu ver, consiste numa imersão mais do que pura e simplesmente cinéfila em direção ao filme escolhido; trata-se de, quase que literalmente, realizar uma imersão (como no sentido etnográfico antropológico) no próprio filme, no sentido de captar, com o máximo de detalhes, todos os elementos que configuram aquele enredo. Num primeiro momento de comparação com a etnografia antropológica, apresenta a vantagem de que não interrompemos – em nenhum momento – o (per)curso dos acontecimentos, e nossa “presença” nesse contexto é invisibilizada. Como desvantagem, porém, somos impedidos pelo tempo e pelo espaço de dialogar *com* os sujeitos envolvidos; apenas dialogamos, refletimos e nos posicionamos *acerca* deles e, desse único modo, eles se fazem presentes conosco.

Podemos, no entanto, tensionar essas (des)vantagens, ao considerar – conforme Balestrin (2010, p. 3) – que

[...] o olho que me verá não é um olho só, não é um olho humano, mas um “olho-câmera”, um olho máquina que me vê quando não o vejo. A imagem que vejo projetada na tela é, de algum modo, aquela que este olho-câmera produziu para eu ver, este olho que me viu antes mesmo de eu pensar em vê-lo.

Assim, essa interação, entre o olho humano e o olho-câmera, possibilita que as personagens fílmicas interajam conosco por meio de olhares, gestos e ações que atravessam a própria vida do/da pesquisador/pesquisadora, a partir do momento em que esse/a pensa, analisa e reflete o que está em jogo por meio daquela atuação. (Balestrin, 2010, p. 4). Ismail Xavier (2008) também reflete sobre essa proximidade entre o filme e aquele que assiste, afirmando que olhar para uma cena na tela nos sugere a presença de um todo no espaço externo a ela.

Vale lembrar, também, que conforme afirma Elizabeth Ellsworth (2001), toda prática – inclusive o filme – pressupõe um sujeito ao qual se endereça; essa relação de endereçamento se dá, justamente na interação entre o expectador e a narrativa fílmica: o modo de endereçamento é um termo dos estudos de cinema, um termo que tem um enorme peso teórico e político.” (p. 11). Abro um parêntese nessa discussão para, a partir da autora, pensar também em como os filmes sobre docentes se relacionam com os sujeitos expectadores, pois esse tipo de filme também é endereçado a um determinado público, mas em modos de ser, de agir e de viver. A produção fílmica pressupõe alguém que vê, do outro lado da tela. A esse alguém que vê, procura-se apresentar algo que atenda às suas expectativas (p. 13-14), de modo que “[...] a espectadora [entre] em uma relação particular com a história e o sistema de imagem de um filme.” (p. 14).

Voltando à questão da relação entre sujeito, filme e etnografia de tela, esse exercício está ligado não apenas a assistir ao filme uma única vez, mas a compreender e buscar todas as informações associadas a ele (detalhes técnicos e de produção, contextualização) e também – claro – assisti-lo, pausada e repetidamente. Na esfera do *prazer* de assistir a um filme, sou obrigado a concordar com a autora, no sentido de que a etnografia de tela altera as formas de prazer visual, mas não o aniquila, uma vez que, mesmo se tratando de um trabalho analítico, ainda assim nos

envolve e emociona. Na seção seguinte, apresentarei a organização desse procedimento metodológico.

Feitas todas as considerações realizadas ao longo dessa pesquisa, tentando justificar desde a relevância do tema, até o ajuste das lentes utilizadas, bem como o procedimento metodológico que pretendo utilizar, apresento as perguntas que orientarão o procedimento teórico-metodológico:

- I) *De que modos gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a docência de François Marin no filme?*
- II) *Há relações possíveis entre os modos como gênero atravessa e dimensiona essa docência e as masculinidades dos sujeitos, tanto de Marin como de seus alunos? Havendo essa relação, é possível perceber como essas masculinidades são postas diante das feminilidades daquele contexto?*
- III) *É possível perceber algum desdobramento da relação entre gênero e sexualidade na prática docente de François Marin, que contribua para refletir sobre a docência, num sentido mais amplo?*

4.3 A MACROESTRUTURA

Imagem 4 - *Le voyage dans la lune*⁸⁶

⁸⁶ Imagem disponível em: <https://diegobenevides.wordpress.com/2015/07/22/cinema-do-dragao-realiza-mostra-de-classicos-franceses-restaurados/> Acesso em: 06 mai., 2017. Recentemente, a obra de Méliès foi abordada pelo cinema, através do longa *A invenção de Hugo Cabret*, 2011, dirigido por Martin Scorsese.



Para descrever o percurso metodológico que pretenderei realizar, trago a imagem do filme *Le Voyage dans la lune*, de Georges Méliès, não para aprofundar e descrever seu enredo, mas para refletir sobre ela. A imagem mostra, em um dos “olhos da lua” o que seria uma espécie de foguete que, ao se chocar com a lua personificada, tira-lhe a visão de um olho, obrigando-a a focar em uma única direção. Essa condição caolha, embora limitada, torna-se a metáfora para uma aproximação maior em relação ao objeto observado, mas assim como direciona o olho para uma direção, reduz o panorama de visibilidade, permitindo olhar uma direção de cada vez. Escrevo isso porque, nas análises, foi importante “cegar”, mesmo que temporariamente, um dos olhos, para poder enxergar em determinada direção, considerando, também, que há outras formas e outros modos de ver.

Metaforicamente, a condição caolha simboliza que, com todo o aparato teórico-metodológico sobre o qual nos debruçamos, ele – embora muito importante – não nos deixa enxergar para todas as direções, o que nos obriga a fazermos escolhas. Porém, essa condição caolha não permite que não “viremos o rosto” para olhar para outras direções, mas esses olhares, para fins analíticos e de escolha teórico-metodológica, se encontram hierarquizados, não silenciados. Assim, trazendo essa metáfora para o contexto da presente Tese, apresentarei meu planejamento de percurso, com o objetivo de manter um olho aberto e cobrir o outro, a partir dos campos teóricos que apresentei anteriormente. Isso – ressalto mais uma vez - não significa que não estarei de ambos os olhos abertos para o contexto, para as outras possibilidades de leitura e de pesquisa que podem surgir a partir do mesmo tema que escolhi; entretanto, ressalvo que essa condição caolha surgiu pela necessidades de escolhas e

posicionamentos teórico-metodológicos, que se debruçarão *uma possibilidade* de reflexão, sem nenhuma pretensão de insinuar-se como *detentora da verdade*. Sobre os movimentos realizados a partir desses campos teóricos, utilizo as palavras de Meyer (2012):

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever nosso objeto. (p. 16-17).

O planejamento dos procedimentos realizados consiste, basicamente, no movimento de assistir ao filme repetidas vezes, observando cenas, detalhes, trilhas e elementos que possam contribuir para uma leitura analítica potente. Para isso, adotei a utilização de um caderno de campo, cuja organização das análises procedeu-se da seguinte forma, conforme tabelas a seguir, usando como base a pesquisa de Balestrin (2011):

Tabela 6 - Modelo de registro e acompanhamento do filme no caderno de campo

Número da Cena	Tempo da cena	O que se vê	O que se ouve	Impressões, ideias	Outras anotações
----------------	---------------	-------------	---------------	--------------------	------------------

Fonte: Adaptado de Balestrin (2011).

Nessa tabela, os itens serão considerados da seguinte forma:

- **Número da cena:** refere-se à atribuição de um número para cada cena transcrita, a fim de posterior sistematização.:
- **Tempo da cena:** trata-se ao registro de alguma cena que seja considerada significativa. Será registrado o tempo de início e de fim da cena (formato hora: minuto: segundo).
- **O que se vê:** nessa anotação, serão registrados os elementos da cena (personagens, cenário, objetos, efeitos cinematográficos etc.).
- **O que se ouve:** serão anotadas as falas dos personagens, os sons da cena, ou se naquele momento há apenas uma trilha sonora (a trilha sonora do filme será analisada separadamente).

- **Impressões e ideias:** será utilizada para o registro de minhas leituras sobre a cena, das intenções que a cercam, dialogando também com as estratégias de filmagem.
- **Outras anotações:** utilizarei para registrar lembretes e aproximações e os primeiros movimentos de análise que conseguir captar, relacionando com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Uma observação a ser feita é que os elementos acima são os elementos que me proponho a observar durante a transcrição do filme, o que não significa que serão feitas, na prática, tabelas para essas anotações, mas a escrita desses elementos em modo de texto discursivo.

Tabela 7 - Modelo de registro e acompanhamento da trilha sonora

Trilha (título)	Tempo de início	Tempo de fim	Tempo de duração no filme
-----------------	-----------------	--------------	---------------------------

Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da trilha sonora fílmica será considerada da seguinte forma:

- **Trilha (título):** nome da música.
- **Tempo de início/ Tempo de fim:** registro do tempo (formato hora/ minuto/ segundo) que a trilha começa e termina, considerando que nem sempre, nos filmes, as músicas começam do início e terminam no final.
- **Tempo de duração no filme:** será anotado o tempo que começa e termina a trilha, a partir do transcorrer da narrativa fílmica.

Por fim, a última tabela se refere aos materiais utilizados para a etnografia de tela. Nela, tomei a liberdade de inserir alguns materiais utilizados, tanto com objetivos acadêmicos como por objetivos aos quais eu denominaria “cinefêlicos”.

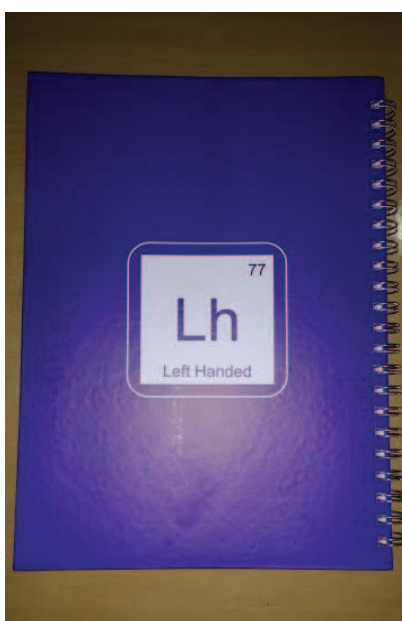
Tabela 8 - Lista de materiais utilizados na etnografia de tela

Material
DVD do filme
Versão do filme no site Youtube (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y . Acesso em: 27 out., 2018)
Caderno de campo
Canetas
Pipoca
Cobertor para os dias frios
Livro “Entre os muros da Escola” (Bégaudeau, 2009)

Fonte: Elaborada pelo autor.

De todos os materiais apresentados, aquele que possui maior relevância – após o DVD do filme e de sua versão disponível no *site* Youtube – certamente é o caderno de campo.

Imagem 5 - Caderno de campo



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Apesar de ser um elemento típico da etnografia antropológica, também na etnografia de tela esse recurso se faz indispensável. Sobre ele, o antropólogo José Guilherme Cantor Magnani afirma que, apesar de parecer meio ultrapassado, considerando os aparatos tecnológicos disponíveis na atualidade, ainda assim é “[...] equipamento indispensável na mochila do etnógrafo, seja ele marinheiro de primeira viagem ou velho lobo do mar”, e ainda que serve para “[...] depósito de notas,

impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes”. (Magnani, 1997, s/p). Além disso, parafraseando o autor, o caderno possibilita não apenas escrever, registrar o (in)visível, mas ainda, pensar.

Outrossim, ainda nas palavras do autor, o caderno de campo permite “[...] captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais – obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições – não transmitem.” Trata-se, ainda, - no contexto dessa pesquisa – da primeira imersão na construção da tese; por isso, considero-o um elemento-chave (também) para a realização da etnografia de tela.

Também, considero importante estabelecer o lugar que o livro *Entre os muros da escola* ocupará no procedimento metodológico. Minha primeira justificativa para falar sobre o livro é que, considerando minha formação inicial em Letras e, ainda que me afaste da literatura neste momento, não poderia deixá-la de lado, tendo em vista que o enredo que pretendo analisar é apresentado nessas duas versões. Mesmo que essa pesquisa não se intitule como uma comparação entre literatura e cinema, estudos como o de Linda Catarina Gualda (2010) têm pensado sobre isso. A partir de um estudo comparado, a autora analisa as contribuições de uma arte sobre a outra, afirmando que o cinema, ao buscar elementos da literatura para sua constituição, se torna uma produção independente do livro, mas com uma profunda relação, e por assim ser, não se trata de apenas uma tentativa de encenação do livro; embora uma arte – nesse caso – parta de outra, isso não pressupõe fidelidade. Nesse sentido, a partir do texto, é possível estabelecer critérios de diferenciação entre as duas artes.

Tabela 9 - Características que diferenciam a literatura do cinema

(continua)

Linguagem literária	Linguagem cinematográfica
Representação imagética	Reprodução imagética
Encadeamento de ideias	Sequência de imagens mentais, juntamente a imagens sonoras e não sonoras

(conclusão)

Ponto de partida: a palavra, para chegar à imagem	Ponto de partida: a imagem, para chegar à palavra
Comunicação por meio da imaginação	Comunicação por meio da imagem potencialmente implícita
Privilegia a recepção por meio da abstração	Parte do imediato veiculado à recepção da imagem
Presença de um espaço temporalizado	Presença de um tempo especializado
Compreensão por meio da apreensão da palavra	Compreensão por meio da apreensão da imagem com os demais elementos que a cercam

Fonte: Adaptado a partir de Gualda (2010, p. 210).

Para análise dos dados empíricos, buscarei inspirar-me no trabalho de Jamil Sierra e de Juslaine Abreu Nogueira (Sierra; Nogueira, 2016, p. 103), o qual mostra a análise fílmica não como uma análise linear, mas como um ato de buscar pistas “[...] para podermos pensar a nós mesmos e nossa relação com o Outro, em nosso estar-no-mundo”, adotando o cinema como “[...] possibilidade teórica muito produtiva para pensarmos os processos de resistência que têm se estabelecido frente às lógicas de identificação e individualização normalizadoras típicas [...]”.

Como mencionado anteriormente, meu objetivo aqui, além de considerar a literatura que inspirou o filme como uma das condições de possibilidade para seu surgimento, também tomarei o livro como um meio para ampliar a reflexão sobre o próprio filme, numa espécie de possibilidade de “conversar com o autor”, já que embora eu tenha encontrado um endereço de e-mail em seu *site* oficial, para o qual direcionei uma apresentação formal acerca dessa pesquisa e de minhas intencionalidades de análise (Cena C), não obtive nenhuma resposta. Assim, o livro servirá como “elemento de pesquisa” para me auxiliar na ampliação de possíveis elementos e nuances que eventualmente passem despercebidos, ou mesmo, que não fiquem bem claros para mim, depois de ver e rever a cena. Assim, finalizo o detalhamento da “macroestrutura” da pesquisa, passando, nas próximas páginas, para a segunda parte desta Tese.

PARTE 2 – PRÉ-ESTREIA: LUZ, CÂMERA... (ATU)AÇÃO PEDAGÓGICA!



88

Três dias atrás, abri ansiosamente o envelope. Mal li a primeira página, passei para a segunda, onde havia um quadro retangular dividido em umas cinquenta casas. As colunas das segundas, terças, quartas e quintas estavam mais ou menos preenchidas, e em branco apenas as das sextas-feiras, como eu havia pedido. No calendário do ano letivo enviado com as duas folhas, contei trinta e três semanas de trabalho que, multiplicadas por quatro, subtraindo os feriados e acrescentando uma estimativa das convocações anexas, davam o total de dias úteis. Cento e trinta e seis.

(BÉGAUDEAU, 2009, p. 7).

⁸⁸ Imagem disponível em:

http://1.bp.blogspot.com/_dWmIS0ldLT/ScvNFUJGUhI/AAAAAAAAAsc/n_kg0GaeEk/w1200-h630-p-k-no-nu/Entre+os+muros+da+escola+1.jpg Acesso em: 08 set., 2018.

5. NO DECURSO DA AÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS CÂMERAS DE ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra;
 Senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam;
 Senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso;
 Senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?
 (FOUCAULT, 2012, p. 42)

Ao iniciar o capítulo que demarca as análises do objeto propriamente dito, a saber: a docência de François Marin, apresento, com o objetivo de desenvolver ao longo desta segunda parte, junto das análises, o que considero a “tese da tese”: **Gênero, articulado à sexualidade, no filme “Entre os muros da escola”, constitui um modo de ser docente – docência masculina cisgênero heterossexual – que, ao ser posta em exercício, opera constituindo o que se pode chamar de uma “pedagogia do afeto”.** A seguir, serão apresentados os movimentos analíticos e reflexivos realizados.

Ressalto que esse capítulo, que se constitui – conforme já anunciado - na parte analítica desta Tese, configura-se como um decurso da ação (COMPARATO, 1998), ou seja: como um conjunto de acontecimentos (intencionalmente selecionados), relacionados entre si por conflitos que procuram ser resolvidos ao longo do enredo. Aqui, no entanto, não estou interessado em resolvê-los, buscar hipóteses para justificar esses acontecimentos, ou buscar elementos que estejam escondidos atrás das câmeras, mas procurarei mostrar, por meio da seleção de excertos de cena que realizei, como percebo gênero, articulado com sexualidade, operando no longa.

Nesse sentido, tomar o conceito de gênero como um elemento que, ao dar significado às relações de poder de forma primária (SCOTT, 1995) e que atua como elemento que organiza as relações e o social (MEYER, 2012; DAL’IGNA, 2011; CRUZ, 2015) significa, para além de tomar essa compreensão levianamente ou transformá-la em uma espécie de clichê do campo dos Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, ver a potência de gênero como elemento organizador a partir da descrição das relações, do dito e do não dito, do permitido e do silenciado nos materiais que constituem o objeto de pesquisa da presente Tese.

É na descrição dessas relações que se percebe o quanto as formas como se pode (ou não) perceber os processos de generificação dos modos de ser e de viver que se percebe os processos de naturalização de gênero no contexto social (CRUZ,

2015), seja esse contexto pertencente à realidade ou – no caso do filme – uma forma de representação dessa. Por isso, ao optar por utilizar a metodologia denominada etnografia de tela para a realização dessa análise, tomei como procedimento a bricolagem, cujo conceito é originado do termo francês *bricolage* e que, nas palavras de Marcos Garcia Neira e de Bruno Gonçalves (2012), “[...] significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes” (p. 610).

Os autores citam Joe L. Kincheloe como o primeiro pesquisador a trazer a palavra para o campo da Educação, denominando-a como forma de procedimento que consiste em analisar, na constituição de um objeto de pesquisa, diferentes pontos de vista para a constituição da análise. O próprio Kincheloe (2006; 2007) considera a bricolagem como uma forma de análise de um determinado fenômeno a partir da incorporação de diferentes pontos de vista sobre ele e que, ao mesmo tempo, não desconsidera as relações de poder que se fazem presentes no cotidiano. Retomando ainda o conceito, a partir de Neira e Gonçalves, percebemos que:

Na bricolagem, não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua constituição e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Consequentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade. (NEIRA; GONÇALVES, 2012, p. 610-611).

Considerando isso, para realizar as análises a que me propus, assumi uma postura de *bricoleur* interpretativo, no sentido de analisar e descrever representações possíveis a partir de uma situação complexa (NEIRA; GONÇALVES, 2012, p. 611). Justifico dessa forma pois, ao lançar mão do procedimento metodológico da etnografia de tela, para a realização da “pesquisa de campo”, optei por ir além do filme, considerando como materiais para análise, além das cenas que descrevi no caderno de campo, o livro que lhe deu origem ao longa, bem como as notícias sobre o filme, em seu momento de produção e no ano de divulgação. Todos esses elementos foram analisados por meio do procedimento de análise de discurso, sendo que, para elencar e descrever as categorias de análise, utilizei como ferramentas teórico-metodológicas os conceitos de gênero em articulação com sexualidade e de docência, considerando

também que minha pesquisa investiga uma forma de ser docente que está ancorada numa perspectiva masculina e heteronormativa. Registro isso para lembrar que, como *bricoleur*, optei por não “filiar” minha análise a um único campo ou modo de proceder específico, mas escolhi lançar mão de movimentos que surgiram pela necessidade de lidar com os materiais produzidos da forma que, nesse momento, foi considerada a melhor, ou a mais conveniente. Assim, afirmo que o procedimento metodológico desta Tese se deu por meio de uma etnografia de tela cuja montagem dos elementos se deu por meio da bricolagem daquilo que, a partir do conceito foucaultiano de formação discursiva, estou compreendendo por “fragmentos discursivos”, por se tratarem de trechos de falas e ações transcritas do filme.

Antes de refletir sobre a análise discursiva proposta nesta Tese, acredito ser importante mostrar - usando um termo abordado durante as aulas do Doutorado -, a “cozinha da pesquisa”, ou seja: os acertos e desacertos em relação ao cronograma de desenvolvimento da pesquisa de campo.

Depois da sessão de Qualificação do Projeto que originou esta Tese, ocorrida no segundo semestre de 2017, foi necessário um afastamento reflexivo do material, a fim de que eu pudesse, juntamente com minha orientadora, tomar decisões acerca das sugestões trazidas pela Banca de Qualificação e sobre os rumos a serem seguidos. Diante disso, após o levantamento de todas as considerações pós-banca, considerei necessário trabalhar na Tese “pelas beiradas”, reorganizando sua primeira parte, fato que ocorreu – principalmente – durante o primeiro semestre de 2018. Durante esse tempo, também fiz a escolha de analisar, primeiro, o livro “Entre os Muros da Escola”, escrito por François Bégaudeau em 2009 (que, por coincidência, atua no filme como François Marin). O quadro de análise do livro “Entre os muros da escola” está disponível na Cena E desta Tese.

Fiz esse movimento apoiado nas considerações de Robert Stam (2006; 2017), para quem a forte relação entre literatura e cinema é complexa, porém igualitária num campo valorativo, pois “ao invés de ser mero ‘retrato’ de uma realidade pré-existente, tanto o romance como o filme são expressões comunicativas, situadas socialmente e moldadas historicamente” (STAM, 2006, p. 24-25).

Considerando deste modo, tanto a literatura quanto o cinema são linguagens distintas mas que, mesmo tratando de um mesmo enredo – o que acontece com as duas obras que abordam um ano letivo ocorrido entre os muros da escola parisiense

Liceu Dolto⁸⁹ - possibilitam que uma linguagem dialogue a outra, sem a necessidade de polarizar ou de binarizar as enunciações, mas sendo possível analisá-las de modo horizontal, cerceando com mais detalhes o objeto de análise.

Retomando a discussão temporal sobre a “cozinha da pesquisa”, os movimentos de retomada da primeira parte da Tese, juntamente com o planejamento das análises, ocorreram até o período de junho de 2018, quando, entre os meses de julho e setembro do mesmo ano, foi realizada a transcrição do filme. E, paralelamente a esses movimentos, durante todo esse mesmo período, foram também feitas as análises. Com o filme, o procedimento consistiu na sua visualização repetida e na transcrição de cada cena vista no caderno de campo (Cena G), enquanto, no caso do livro, consistiu numa leitura detalhada com marcações posteriormente tabuladas.

Assistir a um filme repetidamente e transcrever cada elemento que nele aparece exerceu sobre mim uma espécie de influência semelhante a uma participação *dentro* do cenário do filme, pois, por meio dessa inserção descritiva – que consistia em, muitas vezes, ocupar o tempo de mais de 1 hora para descrever menos de dez minutos de filme, tive a possibilidade de poder perceber e observar melhor os personagens, as tramas e até mesmo elementos que eu pudesse considerar interessantes para a análise. Munido do caderno de campo e de marca-textos, verifiquei cada cena, destacando – após descrevê-la – o que eu considerava importante. Paralelamente a isso, fui percebendo elementos relevantes sobre a constituição do enredo pertencente ao filme, os quais – mesmo que não consistam na análise propriamente – são importantes para a compreensão da história.

O primeiro elemento que trago é a capa da versão brasileira do filme, conforme imagem a seguir.

⁸⁹ Cito o *Lycée Dolto* como a escola representada no longa Entre os muros da escola por ser essa instituição citada duas vezes, durante o filme, como a escola onde se passa o enredo. A escola em questão, chamada *Collège d'enseignement général Françoise Dolto*, ou simplesmente, Collège Françoise Dolto, localiza-se em 354 Rue des Pyrénées, 75020, em Paris. Neste sentido, em relação ao nome da escola, percebi um problema de tradução, tanto no livro como no filme, por tratar “lycée” como um nome de um espaço físico, quando, na verdade, se trata de um ciclo da educação básica francesa, uma vez que, considerando o ano (8º) em que os estudantes estão, temos um o ciclo “collège”, o que, no Brasil, corresponderia aos anos finais do Ensino Fundamental. O *lycée* corresponderia ao ciclo seguinte, entre os 15 e 18 anos, o que corresponde ao Ensino Médio brasileiro. Por isso, ao invés de usar o termo “Liceu Dolto”, usarei “Colégio Dolto” Informações disponíveis em: <https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_151177/fr/accueil> . Acesso em: 26 ago., 2018. Em termos mais específicos, na França, os ciclos de educação, segundo dados disponíveis em <http://cache.media.education.gouv.fr/file/scolarisation/91/4/pripi_286914.pdf>, acesso em: 21 set., 2018, correspondem a: Ensino Primário, dividido em: Escola Maternal e Escola Elementar; Ensino Secundário, dividido em: Colégio e Liceu e Ensino Superior.

Imagem 6 - Capa do filme “Entre os muros da Escola”⁹⁰

Na imagem frontal da capa (à direita), o que se vê são duas estudantes, ocupando a centralidade da imagem. Ambas estão com os dedos levantados, olhando fixamente para o mesmo lugar. Elas não usam nenhuma forma de uniforme, mas as roupas de sua preferência. Uma é negra e outra é branca, o que sugere um espaço multiétnico. Ambas estão sentadas. Não se pode ver o cenário à sua volta para afirmar com certeza de que se trata de uma escola, mas suas posições, suas posturas, a posição dos corpos (sentados lado a lado, eretos) nos dá essa informação. Há outras pessoas ao redor delas, mas não se vê seus corpos nem seus rostos por completo. Toda a capa frontal é azul, do lado de dentro e do lado de fora do ambiente em que elas estão. Do jeito que está posta, essa cor não transmite uma noção de serenidade ou de qualquer outro sentimento, mas, dá o tom para que percebamos que estamos nos referindo a uma instituição, a um local disciplinar.

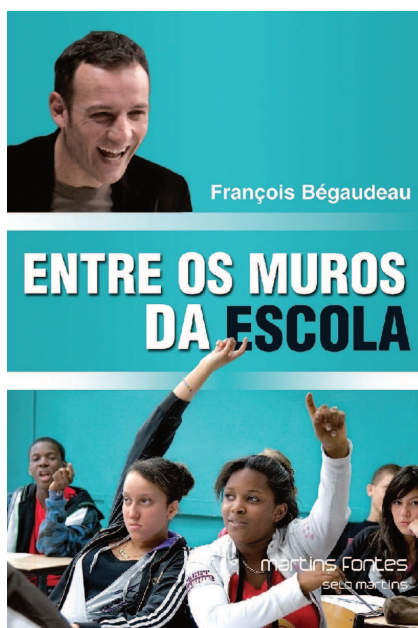
⁹⁰ A imagem da capa está disponível em: <<http://capasdefilmesbr.blogspot.com/2010/04/entre-os-muros-da-escola.html>> . Acesso em: 21 set., 2018. Utilizei a imagem disponível na internet por ser a mesma da versão de DVD a que tive acesso, já que transitei entre a versão em DVD, a versão do filme no canal Youtube, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y&t=599s>> (acesso em: 21 set., 2018) e o livro.

Além dos aspectos não-verbais, os aspectos escritos nos dão a dimensão da produção do filme (diretor, indicação do gênero fílmico e da produtora), premiação e crítica positiva. Em meu ponto de vista, apesar de todas essas informações, percebemos, pela organização dessa capa, que não temos ali um filme nos moldes apelativo ao público, tanto pelas cores como pela organização da imagem.

Na parte de trás da capa (lado esquerdo), temos mais dados verbais, como informações, citações críticas sobre o longa, dados técnicos e sinopse, com ênfase para as atuações de François Bégaudeau (professor François Marin), as intérpretes de Esmeralda e Khoumba, e os intérpretes de Boubacar e Souleymane. Há uma referência que considera o *status* conferido pelo diretor Laurent Cantet. Além disso, há também um elemento visual, que é a imagem de 5 alunos e 4 alunas que atuaram no filme.

No livro, versão da Editora Martins Fontes (2009), temos uma estrutura semelhante, porém com alguns traços diferenciados.

Imagem 7 - Capa do Livro “Entre os Muros da Escola” (Bégaudeau, 2009)



Nessa capa, é usado o mesmo tom de azul da capa do DVD, e vê-se um pouco mais, aparentemente, da mesma imagem do DVD: Além de Esmeralda e Koumba, percebe-se, ao fundo no canto esquerdo, Boubacar (que fala algo olhando para as duas meninas em primeiro plano) e, no canto direito, uma aluna figurante no longa (que olha diretamente para a câmera) e, ainda, ao fundo, parte da imagem, parte do rosto de Cherif.

O detalhe está na parte superior dessa capa, onde temos, no canto superior esquerdo, François Bégaudeau representando o professor Marin rindo, e seu nome (como autor do livro) no canto superior direito. Talvez não seja intencional, mas aqui, pode-se inferir algumas leituras sobre que sujeito está sendo privilegiado na trama, por estar sendo colocado sobre os demais: François Marin. Claro, o livro foi escrito por Bégaudeau e, como autor, esse ocupa lugar de destaque. Mas, sua imagem não é de autor, porém de ator, o que pode ser lido como uma forma de mostrar a organização daquele contexto de sala de aula, que privilegia o saber e a forma de agir do professor. Atrélado a essa imagem, temos, na orelha do livro, um texto sem autoria, que apresenta o livro. Trago, a seguir, sua transcrição.

Entre os muros da escola enquadra o mundo escolar do ponto de vista de um jovem e desajeitado professor de francês. Mas, neste romance, como na forma de ensinar que François Bégaudeau propõe, sem panfletar, não é apenas a voz do educador que ouvimos. Os alunos disputam o espaço físico e o direito à fala, protagonizam a história, interferindo na exposição de conteúdos e no comportamento do professor, dando o rumo que bem entendem às aulas e, por que não dizer, à narrativa de Bégaudeau.

O leitor irá deparar com linguagens e universos de uma escola da periferia de Paris, mas que espelham os conflitos de qualquer sala de aula do mundo. Comportamentos excedidos de professores, funcionários e alunos, dificuldades individuais e sociais de integração recorrentes em cidades cosmopolitas e miscigenadas são apenas alguns dos elementos que integram as cenas deste romance.

As informações sobre o enredo, presentes no livro, apontam para uma relação diretente da que a capa mostra sendo, ao invés de verticalizada, mantida de forma horizontal. Nessa descrição, o professor Marin não é colocado sob o ponto de vista de um exercício de docência ou de construção de aprendizagem focada exclusivamente no papel desse professor como protagonista, mas não aponta como é lidado, na história, com essas disputas e protagonismos percebidos na leitura do autor/ da autora dessa apresentação.

Ainda, outro ponto sobre o qual se pode dialogar, é o ato de “[...] se deparar com linguagens e universos de uma escola da periferia [...] que espelham os conflitos de qualquer sala de aula do mundo.” Embora a tradição francesa educacional, fortemente vinculada à construção e à constituição da Modernidade pela escola, seja

importante para pensarmos o funcionamento dessa instituição ao redor do mundo – fator explorado por Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) –, ainda assim a generalização ou a naturalização da escola periférica como um espaço de conflitos como os que ocorrem no longa (e no livro), é uma informação que carece de ser revisada, considerando-se que a instituição escolar é colocada a serviço da Modernidade, mas que também é atravessada por questões culturais e relações de poder que não são universais.

Outro movimento de cerceamento que fiz em relação ao enredo foi buscar as críticas brasileiras sobre o filme, que dividi de duas formas: 1) comentários críticos feitos por espectadores que assistiram ao filme; 2) críticas feitas com argumentos de autoridade que dialogam com a área do Cinema. Em relação ao primeiro bloco de impressões por meio de críticas, encontrei os seguintes comentários:

Tabela 10 – Comentários críticos feitos por espectadores que assistiram ao filme

(continua)

Autor/autora do comentário e data da publicação	Comentário crítico (grifos meus)
Bianca M. (04/01/2016)	<i>O filme retrata os desafios diários de um professor em sala de aula, se deparando com situações que exigem cautela até mesmo para dialogar com os alunos. O interessante do filme se dá as variadas etnias com opiniões diferentes e a dificuldade de socialização entre essas pessoas. Os alunos se queixam do método de ensino muitas vezes e essa realidade evidencia o paradoxo entre estar diariamente em uma sala de aula e não absorver nenhum conteúdo. Nos faz pensar se existe um método educacional que seja melhor do que repudiar um aluno que infringe as normas expulsando-o da escola, talvez seja uma boa punição, porém cabe a nós imaginarmos as diferentes situações de vida dos alunos, o que é exatamente relatado no filme. Vale muito a pena assistir!</i>

(continua)

Denilson R. Mendes (25/08/2015)	<i>O filme tem alguns momentos cansativos e monotónos com uma dramaticidade forçada, mas depois de um certo tempo chega-se a conclusão de que tudo foi pensado para que se replicassem situações vividas em sala de aula. Portanto, não só o ponto de vista do professor é importante, mas também o dos alunos. Filme obrigatório para quem quer entender um pouco sobre ensino, educação, pedagogia, etc..</i>
---------------------------------	--

Elvira A. (25/09/2013)	O filme trata de um problema comum em várias escolas, em diversos países: como deve ser o diálogo entre professores e alunos. Por mais boa-vontade que tenham, François e os colegas muitas vezes perdem a calma, o que é natural, dada a agressividade e o desinteresse de boa parte dos alunos. Salvam-se as exceções, é claro, dos alunos educados e interessados. Foi interessante abordar a diversidade étnica e cultural dos alunos, originários de países árabes e africanos, que encontram dificuldades para se entrosar com a cultura francesa. A menina questionadora, que era a representante da classe, acabou surpreendendo o professor ao dizer que tinha lido e gostado de "A República", de Platão. "Entre os muros da escola" pode servir de instrumento de reflexão para educadores, pais e filhos. Tolerância e respeito parecem ser as palavras-chave, e a cada ano letivo a "batalha" recomeça.
AIIbS (22/09/2013)	É tão verossimilhante que é quase um documentário. Achei que as coisas ficaram mais interessantes quando descobri que François Bégaudeau é autor do livro autobiográfico que originou este filme. A história se desenrola devagar, mas o filme se sustentou e me prendeu muito a atenção somente pelos diálogos e situações, que, como eu já disse, são bem reais. É incrível como, tanto os alunos, por ora se interessarem na matéria explanada, ora tratando o professor com descaso, quanto o próprio professor, ora mostrando interesse genuíno em ensinar, ora se descontrolando, fogem os clichês e se tornam paradoxais. 5 Estrelas.
Jacqueline (27/02/2012)	É o retrato da França atual, que rejeita os imigrantes, da educação, que está fora da realidade dos alunos e dos professores, que estão cada vez mais desvalorizados.
Alexandre Pastre (28/08/2010)	Gostei especialmente das atuações, principalmente dos adolescentes, em contraste claro com o ambiente da sala de aula de Entre os Muros. Talvez eles tenham sido convidados a serem (quase) eles mesmos no filme, pois, como mostra a ficha do elenco, os nomes dos personagens correspondem aos originais. Os muros dessa escola mostram que há barreiras universais no processo educativo, ao passo que no Brasil alguns dos mesmos sintomas são tidos como específicos ou caros a uma herança maldita e
	(conclusão) hereditária ou mesmo a problemas estruturais. Certamente, muitos educadores devem ter assistido ao filme e se visto naquela sala, assim como alguns de seus alunos. O rigor é eleito como sinônimo do resultado. Deixo duas estrelas a menos pela narrativa bastante lenta, que torna o filme cansativo. Por isso, é um filme que não pretendo ver novamente, embora o considere muito bom. Creio que o resultado final teria sido mais

	<i>interessante se também fossem mostrados os muros da escola da vida, como o ambiente doméstico, até para aprofundar a discussão.</i>
Rafael V. (10/01/2010)	<i>"Entre os muros da escola", de Laurent Cantet, é de uma simplicidade e ao mesmo tempo complexidade ímpar. Simples por não ser demasiado rebuscado; complexo por tratar de uma questão que até hoje não foi resolvida: o respeito mútuo entre Professor e Aluno, em qualquer país o tema da Educação é espinhoso, e esse filme trata dele de forma direta e honesta, mas sem grandes pretensões declaradas. Palma de ouro em Cannes - 2009, merecida! Maravilhoso. Dez!</i>
Andréa (13/11/2009)	<i>Amei! Indico como um daqueles filmes que ninguém pode deixar de assistir. Desperta-nos para a questão da grande complexidade em que há nas relações; em especial gostei, por ter sido abordada no âmbito escolar. Acredito que a sociedade usa demasiadamente discursos fatalistas e sempre apontando um ou outro como "Os Culpados". Há sim responsáveis por tantos problemas com a Educação, e esse inúmeros problemas, são responsabilidade de todos! Assistam!</i>

Fonte: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme58151/criticas/espectadores/recentes/>>.

Acesso em: 21 set., 2018.

O que chamou minha atenção nesses relatos de espectadores brasileiros foi o fato de que, para todos, é um filme sobre Educação, ou melhor, sobre os problemas e desafios da educação, em qualquer parte do mundo. Porém, poucos espectadores deixaram claro, em seus comentários críticos, sobre quais são esses problemas que a educação escolar apresenta e como chegaram à conclusão de que são problemas universais.

Também outro fato que me chamou atenção foi que ninguém tensiona a relação entre o professor e seus alunos e alunas, mas somente o contrário. As formas de atuação desse professor-ator parecem ter caído no gosto do público, de tal modo que em nenhum momento suas ações foram questionadas, ou mesmo analisadas sob a perspectiva de autoritarismo, de divergência cultural, de gênero ou de qualquer outro elemento para além das discussões presentes nas cenas. No máximo, percebi alguns comentários sobre o sistema punitivo de ensino, mas de forma descontextualizada, como se os procedimentos franceses fossem os mesmos em qualquer outra parte do planeta.

Há alguns destaques ao tom realista do filme, à sua premiação, à atuação de Bégaudeau, chegando-se a chamar o filme (e o livro) de autobiográfico(s). Não quero, com essas reflexões, discutir técnicas cinematográficas como neutras, mas olhar para

Entre os muros da escola como um filme que, mais do que ensinar sobre os problemas da educação, permite olhar para modos como gênero e sexualidade atravessam a docência. Deste modo, dada a ausência de análises aprofundadas realizadas pelos espectadores sobre o filme e também pelos questionamentos realizados, inclusive sobre o que foi silenciado nos comentários críticos, trarei uma amostra das críticas mais aprofundadas, encontradas em alguns sites especializados sobre discutir cultura e cinema, apresentando- deste modo – o segundo bloco de impressões críticas sobre o filme. A primeira crítica que trago, das três que apresentarei nesse bloco, foi escrita por Marcelo Hessel em 12/03/2009, para o site *Omelete*:

Toda a ação de “Entre os muros da escola” (Entre les Murs, 2008) se passa nas salas, nos corredores e nos pátios de um colégio nos arredores de Paris, ao longo de um ano letivo. Mas o filme de Leurent Cantet (Em Direção ao Sul) evidentemente extrapola os muros e serve de comentário sobre a realidade do país – basta ver que não há negros e árabes (parcela significativa dos alunos) entre o corpo letivo, só na equipe de faxina.

É um drama contundente sobre o modo como a França lida com seus cidadãos saídos de ex-colônias, mas essa é a superfície. [...] tem muito a dizer sobre a relação professor-alunos de modo geral, independente do contexto social. Mais do que contundente, é um drama sufocante sobre uma relação que acima de tudo é de poder – por mais que um professor tente se aproximar de seus estudantes, sempre vai existir uma barreira intransponível que os distancia.

“Entre os muros da escola” sufoca porque François, o professor protagonista (que “filtra” para nós não apenas as ações dos alunos como também dos outros professores), a todo instante busca uma cumplicidade impossível com seus alunos. [...] O modo como François conversa com a classe dá a entender que, num ambiente tão heterogêneo, a única forma de alcançar cada um dos alunos é falando-lhes individualmente. Mas o filme mostrará que, antes de qualquer coisa, impera ali uma hierarquia.

[...]

Em entrevista à revista “Cahiers du Cinéma”, Cantet [...] explica como realizou um filme igualmente político, mas nascido de uma semi-improvisação, em que deixava os eventos ditarem o que seria filmado:

“Nós [Cantet e Bégaudeau] nos encontrávamos todos os dias uma hora antes das filmagens num café em frente à escola para fazermos o plano das cenas do dia. François tinha a responsabilidade da orquestração da cena, pelo menos das primeiras tomadas. Ele estava diante de 25 alunos e devia conseguir juntar todos para o nosso objetivo. Eu tinha para a filmagem três monitores à minha frente, num canto da sala, e uma ligação de áudio com cada cameraman, para sugerir as deslocções. Às vezes intervinha no meio de uma cena. A preparação durou todo um ano escolar. A filmagem, sete semanas. Hoje não sei o que é do livro ou do trabalho posterior.”

Percebe-se na tela que os ensaios deram aos adolescentes a naturalidade exigida em cena; da preparação, os temas foram sendo enxugados até chegar a um resultado sem sombras ou excessos – e com um senso de urgência que apenas a proximidade das câmeras [...] pode transmitir. [...]

Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/entre-os-muros-da-escola>> .

Acesso em: 21 set., 2018.

Hessel (2009), em sua análise, direciona seu olhar para a relação professor-alunos/alunas e para os modos de produção do filme. Sobre o primeiro enfoque, o da relação, para o autor da crítica, há uma certa relação de cumplicidade da parte do professor para com seus alunos e alunas, apesar de todas as dificuldades e situações apresentadas na cena.

Pela análise de Hessel (2009), Marin não se posiciona diante dos alunos como um professor intransigente, ou mesmo que não reconhece as dificuldades da turma, ignorando meios para alcançar a todos, respeitando as possíveis limitações individuais. Porém, o autor naturaliza essa relação, mesmo que revele aos leitores da crítica que muitas situações, tanto da parte de alunos e alunas como de professores e de professoras são mostradas no longa.

Ainda, em relação à crítica de Hessel sobre o enredo, não há nenhum enfoque sobre outro tema que não seja a própria Educação e as relações estabelecidas em seu contexto. Há uma ausência de olhares do autor para outras questões mais específicas, como as relações de autoridade e de poder, pós-colonialismo (ainda que seja brevemente citado) ou mesmo questões relacionadas a gênero, dentre outras.

Por fim, acredito que a crítica de Hessel traga elementos importantes sobre a forma como o filme foi sendo produzido, em que foi sendo constituído como uma outra forma de linguagem, na qual o livro se tornou um item secundário. Ao mesmo tempo, mesmo que as cenas tenham sido revestidas (grandemente) com certos tons de realismo, ainda assim houve interferências diretas durante as filmagens, para além da pura e simples presença de equipamentos e de pessoal de filmagem. Temos, também nessa crítica, informações sobre o período temporal representado pelo longa – um ano letivo – e o tempo total de duração das filmagens (sete semanas).

A segunda crítica que selecionei das três – seguindo, para todas elas os critérios da relevância, do número de acessos e da coerência em relação ao texto – foi escrita por Héricka Wellen, para o site *Espaço Acadêmico*, tendo sido publicada em 12/03/2014.

[...] constata-se um mal-estar nas escolas francesas, relacionado a uma crise mal identificada e dispersa que, por não dispor de uma análise precisa, oscila entre a responsabilização individual dos alunos – considerados insolentes, preguiçosos – e uma responsabilização coletiva mal definida direcionada especialmente aos professores.

Esse mal-estar e o modo como afeta a relação entre alunos e professores nas escolas públicas francesas estão bem retratados no filme “Entre os muros da escola” [...].

“Entre os muros...” foi filmado com ares de documentário. O próprio professor e autor do livro – François Bégaudeau – atua como professor protagonista do filme; os demais personagens – professores, alunos, pais de alunos etc. – também não são atores profissionais. Essa escolha do diretor traz um desconcertante realismo ao filme e atinge um ponto crucial para se pensar nessa crise difusa e mal definida da escola: a vulnerabilidade dos alunos e professores frente a uma realidade social desigual e injusta.

O filme retrata uma escola pública na periferia de Paris e as relações entre os sujeitos da escola nas mais diversas situações: sala dos professores, conselho de classe, conselho disciplinar, pátio, reunião de pais e mestres e, especialmente, na sala de aula [...].

Já no início do filme, que é o próprio início do ano letivo, os professores veteranos apresentam-se aos novos professores da escola, e alguns pontos importantes da relação professor-aluno ficam evidentes. O primeiro deles é o desgaste emocional da profissão. [...].

A escola em que se passa o filme, por exemplo, tem como característica marcante a diversidade étnica e social. Os alunos são de origens muito diversas e, em se tratando de um país em que a escola pública é frequentada por diversas classes sociais, possuem experiências sociais também muito diversas. [...].

Em “Entre os muros...” fica bem claro que os professores procuram ter uma postura democrática na escola, embora ela continue regida por um sistema que priorize a separação entre melhores e piores a formação dos indivíduos. Há a participação de pais de alunos e de representantes de alunos nas reuniões, embora essa presença não garanta transformações. Ou seja, o faz de conta de que há democracia só aumenta a desconfiança de pais e alunos em relação à escola.

Dentre as muitas questões importantes que o filme desperta, uma há que é fundamental: as desigualdades sociais não se anulam dentro da escola. A escola não pode ser uma instituição transformadora dentro de uma sociedade conservadora. O esforço individual não é suficiente para lutar contra uma estrutura que elimina e exclui. [...].

Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2014/03/12/entre-os-muros-da-escola-um-reflexo-do-que-esta-fora-dela/>> . Acesso em: 21 set., 2018.

No texto anteriormente apresentado, a autora realizou um movimento mais aprofundado em relação a pensar sobre o sistema de educação francesa, tentando trazer essa reflexão para o âmbito da educação escolar de forma geral.

Aqui, não se percebe nenhum comentário sobre a forma como o longa foi produzido, ou mesmo nada sobre os desafios daquele longa como cinema arte. No entanto, a autora se debruça sobre os o processo de desvalorização dos alunos/ das alunas e também dos professores/ das professoras na França.

Temos, na visão de Wellen (2014), uma escola plural lidando com problemas diversos de adaptação dentro de um sistema em processo de falência que transparece uma profissão docente desgastada. Há, nessa análise, muitos elementos interessantes, dos quais é priorizada a relação entre os sujeitos da educação como o elemento principal do filme, e indo mais além, a autora aborda que a escola, mesmo que tente aparentar uma postura democrática, não consegue agir dessa forma porque a sociedade e o sistema educacional não o são.

Além da situação exposta anteriormente pela autora, acredito que não haja muito mais a analisar nessa crítica, pois embora haja reflexões importantes sobre a educação – especialmente no final da crítica – sobre a importância da mudança pela educação, a partir de uma outra postura da sociedade. Por isto, apresentarei a última resenha crítica eu selecionei, escrita por Emilio Franco Jr., para o site *Cineplayers*, em 2008.

[...] Fazer o espectador pensar é a urgência que “Entre os muros da escola” traz consigo. O bombardeio de perguntas torna-se inevitável na cabeça de quem assiste a um filme com tamanha riqueza semântica. O diretor Laurent Cantet baseou-se no livro homônimo de François Bégaudeau, que vive o professor da turma [...] retratada no longa. A relação entre professor e alunos do ensino fundamental de um colégio francês expõe o que é a juventude e os desafios do ensino atualmente, mas, além disso, funciona como um pequeno espelho da miscigenação cultural e racial que acontece na França.

Na época em que o [...] presidente francês, Nicolas Sarkozy⁹¹, era ministro do interior do país, fortes conflitos ocorreram na periferia francesa por conta do preconceito contra os imigrantes contra os argelinos, o que gerou focos de tensão pelo embate violento que se instaurou na cidade. Assim, não é de se estranhar o clima de hostilidade que acompanha os alunos da escola Dolto, obrigados a conviver oito horas por dia com pessoas de culturas diferentes em uma sala de aula.

Cantet exprime uma visão brutalmente realista da decadência escolar como espaço democrático, fenômeno não-exclusivo da sociedade francesa e muito semelhante à realidade brasileira tanto nas instituições públicas como privadas. O colégio e os ambientes acadêmicos em geral perdem o espaço para debate de ideias e de democracia intelectual para se tornar o primeiro espaço que liberta os filhos do controle de seus responsáveis. Por isso não é estranho ver o professor François conversar com os pais de seus alunos e ouvir relatos do bom comportamento que eles apresentam nas suas casas e que, por vezes, não condizem com as atitudes em sala. A escola é vista como local de confinamento social no qual as regras coletivas podem ser testadas.

[...] o professor de ensino fundamental se vê na difícil missão de “colonizar” seus alunos para a realidade do país, partindo do bê-a-bá da alfabetização, ensinando o básico do idioma oficial do país. Inevitavelmente, ocorre o nivelamento por baixo do conhecimento, o que ocasiona na estagnação da qualidade de ensino. Assim, os muros do título do filme vão muito além dos muros da escola (como sugere o título em português). São as paredes socialmente impostas que dividem as pessoas e as segregam, e hoje a queda desses obstáculos acontece de forma acelerada, causando efeitos também aos invisíveis muros macrorregionais.

[...] François é um professor humano, que sabe exercer o papel de educador, buscando uma aproximação com seus alunos que não para os livros escolares. Mas, quando confrontado, talvez imbuído de uma áurea de superioridade típica das elites cultural e financeira, expõe sua visão ao mesmo tempo solidária e cercada de preconceitos da qual não consegue se livrar. E suas referências à Áustria [quando fez que se esse país sumisse, ninguém sentiria falta] são uma prova disso.

[...] “Entre os muros da escola” vai a fundo no problema crônico do modelo escolar e dos conflitos sociais ocasionados pelos choques de cultura. O filme escapa do lugar-comum,

⁹¹ Nicolas Sarkozy foi presidente da França entre 2007 e 2012. Informação disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nicolas_Sarkozy . Acesso em: 07 jan., 2019.

percorrendo caminhos naturais, sem optar pelo dramático, pela redenção, pela mensagem de esperança. É uma representação crua da realidade dura.

O diretor realizou um trabalho quase experimental em seu filme. A história não atravessa os muros escolares, não tem interesse em conhecer seus personagens fora do ambiente de estudo, foco central da trama. Cantet impôs à ficção um tom de realidade documental. Alcançou isso pela opção de utilizar atores não-profissionais que de fato pertencem à [...] escola francesa. Para aumentar a veracidade do longa, permitiu aos atores não seguir o que delineava o roteiro, e eles agiam de acordo com indicações do cineasta e por intuições próprias de como essa realidade deveria ser retratada no cinema.

“Entre os Muros da Escola” opta por observar mais de perto os alunos e o impacto do processo educacional neles, do que na dificuldade do professor – mas sem deixar de abordar esse aspecto. Busca ir fundo na ferida, partindo de suas causas, não de seus efeitos, para incitar perguntas e convidar a plateia a um debate que não pode mais ser adiado sobre o assunto. O desgaste dos docentes decorrente do desinteresse dos alunos gera falta de interesse daqueles que deveriam zelar pelo conhecimento, criando um perigoso círculo vicioso.

[...] “Entre os Muros da Escola” está longe do simplismo e é eficiente em sua proposta de discutir a organização social contemporânea. Por sua importância e qualidade artística levou a Palma de Ouro no Festival de Cannes e recebeu a merecida indicação ao Oscar de melhor filme estrangeiro. Uma bela aula.

Disponível em: <<http://www.cineplayers.com/critica/entre-os-muros-da-escola/1560>>. Acesso em: 23 set., 2018.

A última análise, feita por Almeida Jr. (2008) é, das três, a que considerei mais aprofundada em relação às análises, fazendo uma reflexão não apenas a partir da educação como um campo de estudos amplo, mas, em sua análise crítica, procurando dialogar com o longa.

Ao mesmo tempo, o autor nos traz outros elementos interessantes da produção fílmica, dentre eles, a forma como Cantet procurou seccionar seu elenco e o (não)seguimento do roteiro. Já havia sido mencionado, anteriormente por Hessel (2009) que o diretor intervinha nas cenas não com o objetivo de conferir o roteiro, mas de orientar as cenas, em parceria com o próprio François Bégaudeau.

Ainda, Almeida Jr. (2008) faz uma análise do longa de uma forma mais objetiva e inspirada no pensamento Foucaultiano do que Hessel (2009) e Wellen (2014). Trata-se de uma reflexão que, apesar de temporalmente mais antiga que as demais, pode ser considerada mais focada no enredo, o que possibilitou ao autor dialogar diretamente com o filme, sem necessitar de lançar mão de exemplos externos a ele.

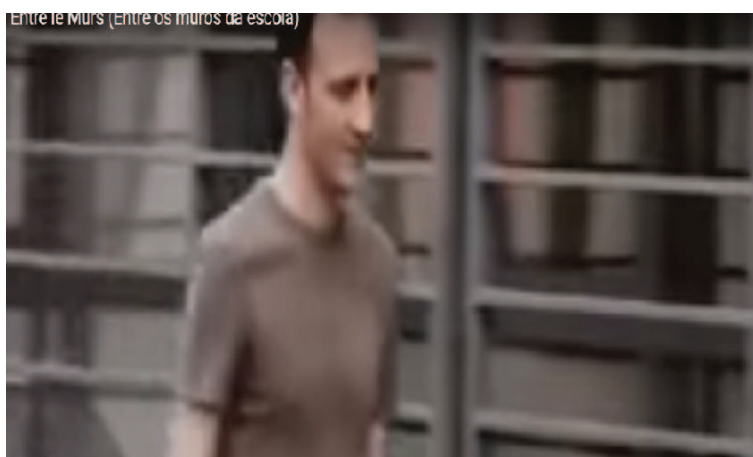
Considere importante apresentar todo esse material no desenvolvimento desse capítulo porque, para “cercar” o objeto de estudo, foi imprescindível, para mim, uma apropriação mais concisa do longa, bem como sua constituição como obra de arte a partir dos elementos externos a ele.

Percebi que temos, em *Entre os muros da escola*, um filme que não está preocupado em “salvar a educação”, ou mesmo apontar caminhos sobre o que significaria uma escola de sucesso ou um bom professor/ uma boa professora. Por isso, na primeira parte desta Tese, eu já havia refletido que não temos na figura do professor François Marin um personagem amoroso, abnegado ou disponível para defender seus alunos e a aprendizagem a todo custo, se considerarmos a docência como uma profissão vinculada ao afeto como algo atravessado por um afeto caracterizado por um cuidado zeloso e marcado por uma romantização das relações. Temos, em *Entre os muros da escola*, ao contrário disso, um sistema de ensino defasado, uma profissão docente desvalorizada e os reflexos de todos esses elementos sentidos nas relações. Por isso, para mim, esse longa se constituiu um material ímpar de análise, por situar-se “fora do lugar” comparado a outros longa metragens que tratam da docência e do convívio com os alunos e alunas em sala de aula.

Segundamente, ainda com o objetivo de “cercar” o objeto de análise, considerando que todo o enredo é representado por uma escola do subúrbio de Paris, trago algumas imagens a seguir, que ambientalizam o leitor/ a leitora em relação ao que “encontrei” no Colégio Dolto. Para ilustrar, também, apresentarei, ao longo do texto, imagens retiradas do filme, às quais denominarei como *películas*. Essa escola, traduzida para o português como Escola Françoise Dolto, aparenta ser uma escola regular, comum. Nela, os espaços por onde *transitei* durante a etnografia de tela foram: pátio, sala da direção, sala dos professores, salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, refeitório. Nessa instituição, não se percebe o colorido das salas, ou mesmo uma vinculação do espaço com a natureza; não há presença de plantas, de cores fortes e quase não se percebe cartazes ou exposições. A mobília retrata uma escola comum, e a luminosidade dos espaços tanto internos como externos é sempre baixa, como se os dias em que ocorreram as filmagens sempre estivessem nublados. Porém, essa condição climática não é percebida, já que em nenhuma cena é mostrado o céu. A seguir, além da imagem da escola, são apresentadas algumas películas que mostram parte desses espaços.

Imagem 8 - Colégio Dolto⁹²

Película 1 - François Marin em frente ao Colégio Dolto (00:01:20)



Película 2 - Sala dos professores (00:07:54)

⁹² Imagem disponível em:

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=icl&ei=OVCMW46xFsOVwgTBsLaoDA&q=Lyc%C3%A9e+Dolto+Paris&og=Lyc%C3%A9e+Dolto+Paris&gs_l=psy-ab.3...72792.74264.0.74740.6.6.0.0.0.206.741.0j3j1.4.0...0...1c.1.64.psy-ab..2.2.386...0i19k1j0i22i30i19k1j0i22i30k1.0.y1Q4FYJz7RY#rlfi=hd::si:12030991197557466805;mv:!3m12!1m3!1d231.4945734857752!2d2.3871268999999997!3d48.8739456!2m3!1f0!2f0!3f0!3m2!1i946!2i542!4f13.1 Acesso em: 02 set., 2018.



Película 3 - Sala de aula do 8º-3ª (00:33:51)



Película 4 - Pátio do Colégio Dolto 1 (01:12:49)



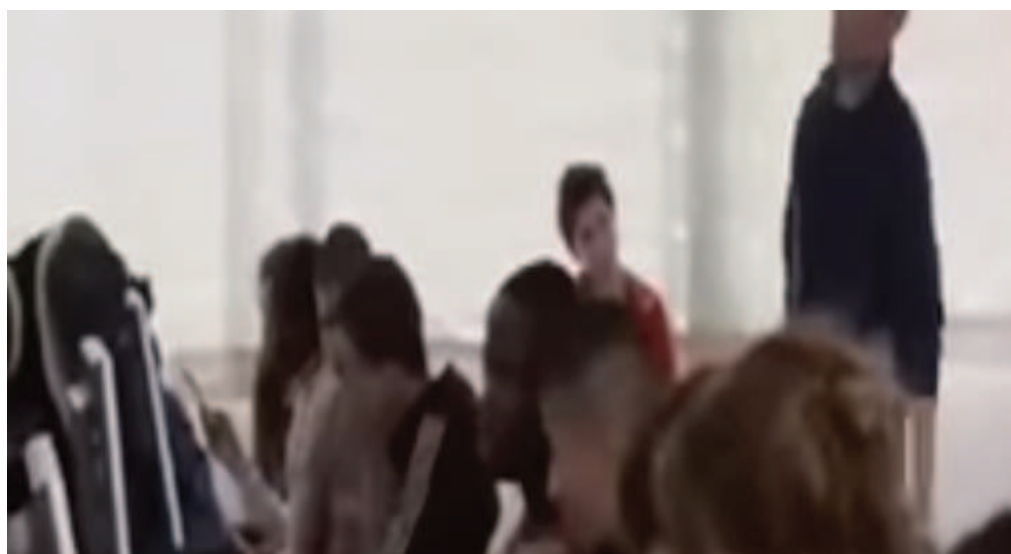
Película 5 - Pátio do Colégio Dolto 2 (01:43:59)



Película 6 - Biblioteca escolar (00:40:27)



Película 7 - Laboratório de informática (01:03:32)



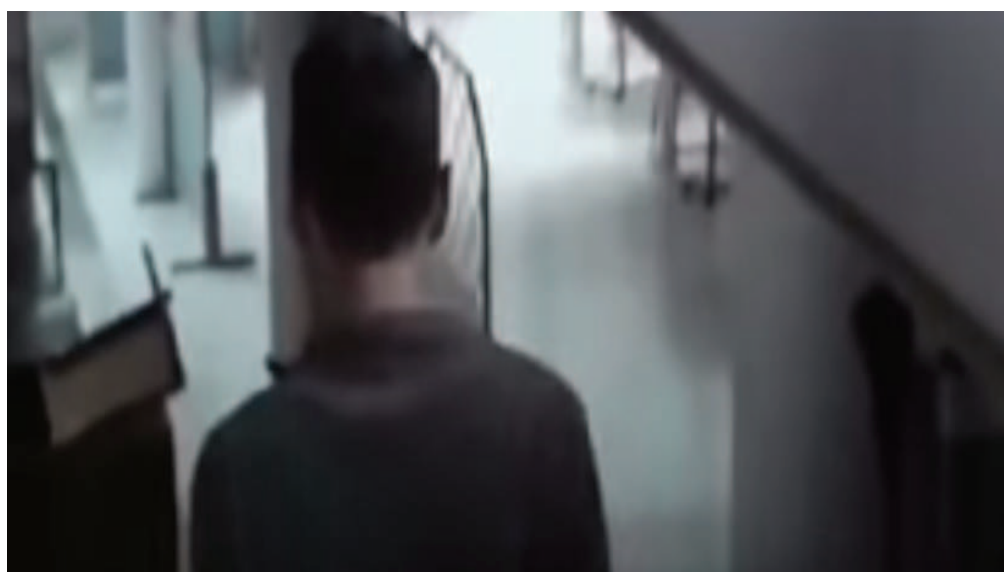
Película 8 - Refeitório Escolar (01:38:22)



Película 9 - Sala do diretor (01:19:10)



Película 10 - Saguão de entrada para o prédio onde estuda o 8º-3ª (01:30:18)



Pelas películas, consegue-se perceber a (quase total) ausência de cores vibrantes na escola. Apenas na sala de aula onde estuda a turma focada no longa – o 8º-3ª há paredes verdes e na volta das escadarias internas do prédio, paredes vermelhas. O resto é marcado, principalmente, pelas tonalidades cinza. Também, vale destacar que nenhuma cena foca de modo claro os ambientes, mas as pessoas. Em uma interpretação livre para além da intencionalidade do próprio cinema, isso pode indicar uma ênfase nas ações dada a naturalização do cenário escolar como algo globalizado e atemporal. Além disso, a estrutura da escola, à primeira vista, retrata a noção de poder disciplinar apresentada por Foucault (2005), segundo o qual trata-se

[...] de um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: os sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Quanto à disciplina a que estou me referindo, Foucault a define como um princípio de controlar a produção dos discursos, fixado pelo jogo de uma identidade que se manifesta pela reatualização constante das regras (FOUCAULT, 2012, p. 34).

Sentimos isso na escola quando, ao observar as cenas, percebemos o grande investimento, tanto da parte de professores como de equipe diretiva em impor regras bem incisivas aos estudantes e repreender aqueles que aparentemente as transgridem de diferentes formas, desde por meio de xingamentos, até retiradas da sala de aula, estratégias de punição e também – em alguns casos – expulsão. Segundo a fala de um dos professores de Matemática, Patrick (01:40:31 – 01:40:38), há etapas disciplinares até a expulsão, a saber: as advertências aos alunos, os conselhos pré-disciplinares, quando seus pais informados, e os conselhos disciplinares que, no ano letivo em vigência no longa, foi somente um – o de Soleymane -, mas que, no ano anterior ocorreu doze vezes, resultando, em todas elas, na expulsão dos alunos. Nesse caso, conselho disciplinar, no sistema escolar do filme, significa sinônimo de um último recurso, no qual a expulsão é inevitável.

Ainda sobre isso, a escola discutiu, no tempo do filme (00:40:28 – 00:45:12), um sistema de penalização por meio da pontuação para os alunos. Porém, não houve consenso sobre esse sistema, uma vez que na visão de alguns/algumas docentes, o sistema poderia ser burlado. Questionou-se, durante essa discussão, o caráter sempre punitivo do sistema pedagógico da escola, assim como a ausência de um sistema que “premiasse” os alunos que se destacassem positivamente. Segundo uma

das professoras presentes, os alunos/as alunas se valorizam sozinhos/ sozinhas, quando tiram notas boas e passam de ano. A valorização feita ao aluno/à aluna pelo professor/pela professora, nesse caso, passaria por encorajá-lo/ la a passar de ano e, além disso, a escola disponibilizava sistemas de recomendações e o quadro de honras.

Em relação ao ano letivo, que contava com 133 dias (BÉGAUDEAU, 2009, p. 7), a evolução da trama nos dá a ideia de que de fato passamos um ano letivo inteiro dentro da escola, o que contempla o retorno das férias, ainda no verão, o desenrolar de aulas de Francês e outras, reuniões de professores, conselhos de classe e reunião de conselho disciplinar, até o início das próximas férias, provavelmente no período que antecede o inverno. Descrita minha “inserção” no Colégio Dolto, passarei a relatar as formas como procurei proceder em relação à análise do material produzido.

As páginas e tabelas produzidas necessitaram de uma forma de olhar para elas, de modo a poder trabalhar com categorias de análise. Para isso, o procedimento analítico que optei foi, a partir do pensamento foucaultiano, a análise do discurso, ou melhor, das formações discursivas, apoiadas pela organização e análise inspirada na bricolagem. Segundo o autor (FOUCAULT, 2012a, 2012b), o discurso⁹³, como já abordado no capítulo três desta Tese, não se refere apenas aos atos explícitos da fala ou das ações, mas a um conjunto de práticas – verbais e não verbais – que se sustentam a partir de uma determinada ordem discursiva. Para o Foucault (2012b), o discurso é um conjunto de regras, históricas, vinculadas ao tempo e ao espaço, que tornam possível o exercício da função enunciativa, ou ainda, um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (p. 131). Dito de outro modo, o discurso está, no âmbito desta Tese, sendo entendido como uma prática social que sustenta formações enunciativas e que é sustentada por eles a partir de condições de possibilidade que justificam sua existência.

Por isto, no que se refere à análise, mapear um discurso é quase impossível diante da pluralidade de elementos que o constituem, porém, o discurso pode ser

⁹³ Uma busca pelo conceito de discurso cunhado por Foucault (2012a, 2012b) passa pela noção de língua desenvolvida por Ferdinand Saussure (2006, p. 16), segundo o qual essa é compreendida como um sistema de signos, construído culturalmente e arbitrário. Além dele, Ludwig Wittgenstein, considerado o “pai da virada linguística” (1968) amplia os conceitos desenvolvidos por Saussure, quando afirma ser a língua não apenas um sistema neutro, mas um sistema de representação que atua como constituinte da realidade. Também o pensamento do filósofo Friedrich Nietzsche (2009) contribuiu para que Foucault pensasse as práticas discursivas como conjuntos de regras definidoras de escolhas e de exclusões, dentre outras formas de contribuir para o pensamento foucaultiano.

analisado por meio de recortes, aos quais o autor denomina como formação discursiva ou sistema de formação, que consistem, nas palavras de Foucault (2012b) num grupo heterogêneo de relações que adquirem caráter de regra. Logo, optei por, ao analisar a relação entre falas, escritos e imagens, procurar constituir unidades que, para mim, fizeram algum sentido no âmbito da investigação. Seguindo a sugestão de Rosa Maria Bueno Fischer (2012), procurei “[...] mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise.” (p. 81).

Mesmo que este trabalho não tenha realizado uma análise discursiva a partir do filme *Entre os muros da escola*, estou investigando como gênero atravessa os rastros discursivos (identificados por meio dos excertos de filme) sobre a docência ou, dito de outro modo, como gênero opera e estrutura os próprios discursos sobre docência a partir desses rastros discursivos, o que só é possível graças à discussão realizada por Foucault (2012a), quando o autor conceitua o próprio discurso, como sendo algo produzido nesse mundo e que é atravessado pelas relações de poder, dentre as quais gênero está operando.

Antes de finalizar esta seção, passarei a descrever – para além do que vi e ouvi entre os muros do Colégio Dolto -, a sala do 8º 3º. Na maneira como estava disposta, a sala é relativamente pequena em relação ao número de alunos que aparentemente ali estavam. Talvez, um pouco dessa disposição de pouco espaço também se deveu à transformação da sala de aula em um cenário fílmico, o que demandava mudanças de *layout*. Não foi possível dimensionar o número exato de estudantes, pois, a cada cena, parecia que novos rostos iam surgindo. Porém, a sala de aula dessa turma não tinha nada de extravagante, especialmente quando se pensa na educação pública de um país considerado desenvolvido.

Dentro dessa sala, o que vi foi, na frente da sala, um quadro negro com, num canto, uma estante com livros e materiais escolares. A lateral direita da sala era composta por várias janelas. No fundo da sala, uma parede verde-escura com alguns cartazes. Na lateral esquerda da sala, bem próximo ao canto entre essa lateral e a frente da sala, via-se uma porta. Além disso, em frente ao quadro negro estava a classe do professor Marin e, no restante da sala, na parte central, encontram-se as carteiras dos estudantes. As constantes observações que fiz possibilitaram a elaboração de um espelho de classe parcial, pois ao longo do filme, fui percebendo que os alunos que atuavam diretamente na interação com o professor François Marin

possuíam lugares fixos dentro da sala. Apresento, a seguir, essa organização parcial. Havia mais alunos e alunas na sala, conforme mencionei, porém, atuavam como figurantes. Também, conforme já abordado, os lugares não foram fixos durante todo o ano letivo, mas foram onde esses personagens estiveram na maior parte do tempo.

Tabela 11- Espelho de classe parcial dos atores de Entre os muros da escola

		Corredor entre as classes		
Souleymane	Nassin		Rabah	
Samantha	Henriette		Cherif	Arthur
Eva	Lucie		Louise	Juliette
Burak	Dalla		Khoumba	Esmeralda
Louise	Rabah		Wey	
	Mesa do professor			

Fonte: Elaboração do autor.

A antepenúltima observação que faço diz respeito aos modos de olhar para o longa, já que, estamos considerando o filme como um exemplo de cinema-arte e que, ao mesmo tempo, aborda o cotidiano de sala de aula de uma outra cultura que não a nossa, mas a francesa: busquei elementos que me possibilitassem olhar para o filme sem atribuir, necessariamente, juízos de valor ou mesmo comparar a educação pública francesa com a brasileira. Ao longo da transcrição do filme e da leitura do livro, fui percebendo que havia mais do que uma representação de escola ali, mas atravessamentos culturais e de outras ordens que me obrigaram a buscar conhecer como se dá a relação dos franceses/ das francesas com a educação escolar. Isso significa dizer que um olhar descuidado, que desconsidere essa situação contextual, a meu ver, pode apresentar uma análise superficial ou até mesmo incoerente se buscar comparar a educação dos dois países.

Outro item a destacar diz respeito à forma como me coloquei diante do filme. Para isso, recorri a D'Onofrio (2007), para pensar um pouco a relação que estabelecerei, que passa de expectador a narrador das cenas fílmicas. Segundo o autor, dentro dos grupos de narradores, há um deles – o narrador-câmera, caracterizado por uma visão de fora dos acontecimentos. Nas palavras de D'Onofrio,

Este é como um *cameraman* que, colocado atrás da câmera cinematográfica, só pode mostrar o que a objetiva é capaz de captar. Ele não pode falar do passado, não pode estar em vários lugares simultaneamente, não pode penetrar na consciência da personagem. O narrador exerce o papel de um

observador imparcial que analisa realisticamente a conduta e o meio como materialmente observáveis. Influenciado pela técnica do cinema, esse tipo de foco narrativo foi cultivado especialmente pelos autores ligados à “escola do olhar” do “novo romance” francês, cujo teórico, Alain Robbe-Grillet, afirma que o narrador [...], diferentemente do deus onisciente balzaquiano, é um homem com suas limitações [...]. (D'ONOFRIO, 2007, p. 52).

Esse tipo de narrador, que assumo, não traz a verdade imparcial, total ou absoluta dos fatos, mas apresenta elementos que sabe serem condicionados à sua própria subjetividade, situada de forma espaço-temporal e condicionada à sua capacidade de percepção dos fatos. Por isso, nas próximas páginas desta tese, os movimentos que realizarei em relação à minha percepção ou (in)fidelidade às cenas serão os que denominarei de um pesquisador-narrador-câmera.

Por fim, uma última observação diz respeito aos modos como apresentarei a narrativa fílmica, no sentido escrito e da linguagem cinematográfica: sabemos que o cinema é detentor de toda uma linguagem técnica específica e bem significativa, tanto para a elaboração dos roteiros como para produzir os efeitos de sentido pretendidos. Mesmo que neste trabalho o filme em questão esteja sendo considerado cinema-arte, não podemos fugir da compreensão de que cinema também é técnica. Desse modo, em minhas descrições de excertos, será possível perceber que há elementos dessa linguagem cinematográfica, porém, também me utilizei da liberdade de escrita de um sujeito que elabora uma pesquisa situada no campo da Educação em diálogo com os Estudos sobre Cinema. Assim, para complementar minhas impressões e detalhamentos acerca dos excertos que trago, adotei uma postura de escrita mais livre, inspirada nas análises realizadas por Louro (2017) em seu livro *Flor de açafrão*.

Outro destaque que faço se refere à forma como estou considerando a prática docente de um ator-professor ou de uma atora-professora. Em minha compreensão, por mais que essa prática esteja revestida e documentário ou do improvisado para além de um roteiro cinematográfico, ela não é intencionalmente pedagógica, mas intencionalmente ficcional. Ação docente, segundo Vandrê G. da Silva, Patrícia C. A. de Almeida e Bernadete A. Gatti (2016), pode ser compreendida como um conjunto de práticas que veiculam conhecimentos, saberes e metodologias próprias do ser e do fazer docente, sendo sustentadas por concepções pedagógicas e por pressupostos de regulação de condutas, tais como a legislação. Por outro lado, no caso de Marin, o que temos configura mais uma noção de *atuação pedagógica*, por ser sua prática docente atravessada pela linguagem do cinema do que, propriamente, de uma ação

pedagógica. Isso, porém, não significa que não exista, em sua atuação, uma pedagogia do cinema, conforme abordado anteriormente nesta Tese.

5.1 TRAVELING SOBRE O LONGA

Esta subseção, assim como seus desdobramentos, não constituem um movimento analítico a partir dos conceitos teórico-metodológicos que analisam e constituem a tese da Tese; antes, trata-se de um movimento de olhar para o filme a partir da tentativa de “receber” o longa como um etnógrafo de tela. Os elementos aqui abordados constituem os resultados das impressões e observações realizadas sobre o filme, procurando mostrar os modos como operei sobre meu campo empírico a partir da aplicação do percurso metodológico escolhido.

5.1.1 O elenco: Uma breve apresentação das personagens

Temos, em *Entre os muros da escola*, uma turma de 8º ano do Ensino Secundário do Colégio Dolto, escola localizada no subúrbio de Paris. Trata-se de uma turma multiétnica, com alunos/alunas imigrantes de países variados, e também com franceses. Há, na turma, marroquinos, chineses, alunos oriundos da África, dentre outros lugares. Embora os materiais de que disponho não possibilitem aprofundar as histórias de vida, apresento alguns trechos retirados do livro *Entre os muros da escola*, escritos por cada aluno, durante uma atividade de redação realizada pelo professor François Marin, com o objetivo de que cada um se apresentasse na forma escrita, logo no primeiro dia de aula. Dos alunos, destacarei, primeiramente, aqueles/aquelas que interagem com Marin ao longo do filme e, posteriormente, alunos/alunas que atuam como figurantes no filme, extraídos de Bégaudeau (2009).

Tabela 12 - Apresentação de estudantes do 8º-3ª

(continua)		
Estudante	Descrição	Papel desempenhado no longa
Souleymane	<i>Eu me chamo Souleymane. Sou na verdade calmo e tímido em classe e na escola. Mas, fora, sou outra pessoa. [...]. Não saio muito. Só para ir ao boxe. Eu gostaria de levar minha vida numa boa, e sobretudo não gosto de conjugação. (p. 19)</i>	Ator-personagem

Khoumba	<i>Khoumba é meu nome, mas não gosto muito dele. Gosto de francês, desde que o professor não seja um zero à esquerda. As pessoas dizem que sou mau caráter, é verdade, mas isso depende de como me tratam. (p. 19)</i>	Atriz-personagem
Ming	<i>Meu me chamo Ming. Tenho quinze anos e sou um chinês. Moro na rua Nantes, 34 75019 com meus pais e ia para a escola com meus colegas, estou na quarta 2 e é um pouco difícil para mim como eu não falo bem o francês. Meus pontos bom é que sou gentil e trabalhador. Minhas pontos ruins é que sou curioso. (p. 21)</i>	Ator-personagem. No longa, seu nome é Wey.
Djibril	<i>Djibril é meu nome. Sou milanês e me orgulho disso, pois este ano [2010] o Mali vai participar da Copa da África. Eles caíram com a Líbia, Argélia e Moçambique. Gosto muito do meu colégio porque os prós não interfere, só quando a gente tá muito agitado. Pena que vo deixa ele no fim do ano, porque tô na oitava. (p.19 - 20)</i>	Ator-figurante
Frida	<i>Eu me chamo Frida, tenho 14 anos e esse é o mesmo número de anos que eu vivo em Paris com meu pai e minha mãe. Não tenho nem irmão nem irmã, mas muitas amigas. Gosto de música, de cinema, de teatro e de dança clássica, que pratico há dez anos. Mais tarde, gostaria de ser advogada, pois eu penso que é a melhor profissão do mundo e que é genial defender as pessoas. Quanto a caráter, sou muito gentil e de fácil convivência, mas meus pais dizem que penso demais. Por outro lado, às vezes sou meio lunática e acho que é porque sou do signo de Gêmeos. (p. 21)</i>	Atriz-figurante
Dico	<i>Eu me chamo Dico e não tenho nada a dizer sobre mim, pois ninguém me conhece, só eu mesmo. (p. 20)</i>	Ator-figurante
Sandra	<i>Eu me chamo Sandra e estou um pouco triste de voltar para a escola mas também contente porque gosto muito da escola, principalmente de francês e história, quando a gente aprende como os humanos construíram o mundo em que vivemos hoje. [...] (p. 20)</i>	Atriz-figurante

(conclusão)

Mezut	<i>Tony Parker é o melhor jogador de basquete. É por isso que ele joga na américa. Ele é pequeno mas corre depressa e faz lançamentos magníficos de 3 pts. Mas na verdade ele é grande. Quando ele tá do lado do jornalista, é o jornalista que é pequeno. (p. 20-21)</i>	Ator-figurante
Hinda	<i>Eu me chamo Hinda, tenho catorze anos e sou feliz por viver. Mais tarde gostaria de ser professora primária. Gostaria de trabalhar no pré-primário, porque assim tem menos trabalho, uma folha e canetinha, isso as ocupa o dia inteiro. Não, estou brincando, é justamente porque gosto muito de crianças e também de histórias de amor. (p. 21)</i>	Atriz-figurante
Alyssa	<i>Eu me chamo Alyssa, tenho treze anos e problemas no joelho porque cresci muito depressa. O francês eu não</i>	Atriz-figurante

	<i>sei ainda o que penso. Às vezes eu gosto, às vezes acho totalmente inútil de fazer algumas perguntas que não têm respostas. Gostaria de ser médica humanitarista, pois um dia um médico humanitarista me falou do seu trabalho e eu soube que era isso que é preciso fazer. [...] (p. 21).</i>	
--	---	--

Fonte: Elaboração do autor, a partir de Bégaudeau (2009).

Além dos alunos apresentados por seus textos, no filme, temos Cherif, Nassim, Boubacar, Agam, Samantha, Henriette, Eva, Lucie, Burak, Dalla, Louise, Rabah, Arthur e Juliette, todos atores-personagens/todas atrizes-personagens.

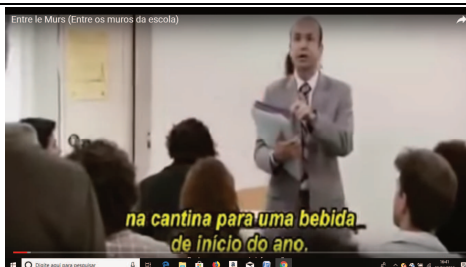
Tratam-se de alunos/alunas com idades entre catorze e dezesseis anos, muitos/muitas vivendo em situações adversas e exclusivas, seja como imigrantes ilegais, seja como franceses/ francesas com realidades econômicas abaixo da média. Percebi, ao longo das análises que os alunos/as alunas apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e de compreensão do francês gramatical, estando mais adaptados/adaptadas ao uso do francês falado em seus contextos de vida, trazendo à língua os sotaques de suas regiões.

Além disso, vi alunos/alunas que representam descrédito no sistema educacional, o que vai contra a imagem que, muitas vezes, criamos sobre a educação escolar em países desenvolvidos. Assim como os alunos e alunas, vi que professores/ professoras também parecem conferir descrédito ao sistema de ensino e desempenharem uma função muito mais assistencialista do que de ensino, embora durante vários momentos, há descontentamento constante com essa situação e com o desrespeito de alunos e de alunas. Essas relcações, na maioria das vezes, tinham como motivadores a indisciplina, o desrespeito às regras e à figura docente, o desinteresse e as notas baixas.

Considereei importante situar o 8º-3º através do diálogo entre o filme e o livro porque só o filme não traz todos os elementos que expus aqui. Fica difícil, olhando só o filme, compreender amplamente o que ocorre com aqueles/aquelas estudantes para além dos muros da escola, e por que chegaram ao Colégio Dolto daquela maneira. Feitas essas considerações, passarei às análises dos materiais.

Além dos alunos/ das alunas, também temos professores/professoras, funcionários/funcionárias e equipe diretiva da escola, como ocorreu na primeira reunião para preparação do ano letivo:

Excerto de cena 1



Voz de Hervé: - Bom dia a todos, me chamo Hervé. (mudança de take. Câmera em Hervé) Há 3 anos que dou aulas aqui. **Sou professor de Educação Física.** Dou boas vindas aos colegas novos. [...] **Os alunos podem ser um pouco difíceis, mas são adoráveis.**

[...]

(Mudança de take. Câmera em Olivier). Olivier: - Bom dia a todos (coça o nariz). **Sou professor de Física.** Estou nessa escola há 4 anos.

[...]

(mudança de take. Camera em Patrik). Patrik: - Me chamo Patrik. **Sou professor de tabuada e eventualmente de Matemática.** [...] Sou professor nessa escola já há alguns anos.

[...] (Mudança de take. Câmera em Anne)

Anne: - Bom dia, eu me chamo Anne. Dava aulas nos subúrbios de Lyon, e **sou professora de Inglês.**

[...] (Mudança de take. Câmera em Frédéric)

Frédéric: - Eu sou Frédéric, **sou professor de História e Geografia [...].**

(Mudança de take. Câmera em Julie).

Julie: - Bom dia, me chamo Julie e sou a coordenadora. [...] Desejo bom dia a todos e espero que esse ano corra bem.

(Mudança de take. Câmera em Aline). Aline: - Bom dia, eu me chamo Aline e sou a cozinheira.

[...]

(Mudança de take. Câmera em Gilles). Gilles: Bom dia a todos, eu sou o Gilles, professor de Matemática há muitos anos já. Vou me aposentar no final do ano e **desejo aos que acabaram de chegar muita “força”.**

Cena 1 – 00:01:57 – 00:03:21, grifos meus.

O objetivo desse excerto inicial não foi analisar a cena propriamente, mas trazer um panorama sobre os professores/as professoras da escola, de modo que as personagens mais atuantes (no que se refere a docentes), no longa, pudessem ser mostradas. Percebe-se, nas falas e apresentações, um grupo heterogêneo, formado por homens e mulheres de diferentes idades e com diferentes experiências de trabalho. Além disso, por algumas falas, percebe-se que o grupo de alunos/alunas do Colégio Dolto não era considerado, naquele momento, um grupo tranquilo e de fácil interação. Algumas disciplinas, como a Matemática, parecem apresentar mais dificuldades de aprendizagem, pela fala do professor Patrik, enquanto outras, como a de Educação Física, parecem – na fala do professor Hervé sugerir maior afetividade. Entre docentes e outros/outras profissionais da escola, havia, naquele espaço, em

torno de 30 pessoas. Esse foi o quadro docente que “encontrei” durante minha imersão no longa.

5.1.2 O script: Algumas considerações sobre a organização curricular do Colégio Dolto

Devemos restaurar a autoridade que nossos avós conheceram na escola? Penso que devemos deixar o passado para trás e que as coisas que funcionaram bem antes talvez sejam bem menos eficazes agora e no futuro. Penso que cabe ao adulto se afirmar e impor suas regras segundo seus valores, e não em nome de uma moda que voltaria com força e consistiria em ser mais severo com os alunos. Ainda que a falta de assiduidade, de respeito e de muitos outros fatores que são a causa desse questionamento esteja frequentemente presentes nos estabelecimentos, restaurar essa autoridade nos moldes dos costumes antigos seria uma boa solução? Acho que não. Os jovens de hoje não aceitariam esse tipo de autoridade. Nem sequer conseguem imaginá-la. Essa nova geração não é majoritariamente partidária de sanções, de pressão constante e intempestiva, já basta a que existe. Além do mais, em alguns países, em particular os do Terceiro Mundo, esse tipo de ensino é aplicado nas escolas, e acho que posso dizer que os alunos gostariam muito de estar no nosso lugar! Então, se é para restaurar alguma coisa por causa de nostalgia do passado, não!
(BÉGAUDEAU, 2009, p. 144)

Ao analisar *Entre os muros da escola*, resolvi escrever essa subseção para apontar algumas considerações sobre o filme, do ponto de vista de uma análise do currículo do Colégio Dolto. Um dos pontos a serem observados, inicialmente, é a ênfase que o colégio apresenta nas questões disciplinares, especialmente na necessidade de punir os/as estudantes que não agem conforme o esperado.

No excerto que trouxe anteriormente, do livro *Entre os muros da escola*, Marin reflete sobre o sistema educacional de sua escola, comparando-o com o sistema educacional colocado em ação em períodos anteriores. Em sua reflexão, narrador reflete sobre o que ele considera autoridade, a partir de uma perspectiva do exercício dessa na escola, em tempos passados. Essa reflexão, partida do professor Marin, é potente para pensarmos o que pretendo abordar brevemente nesta seção, uma vez que os embates entre professores/professoras e alunos/alunas se dão, principalmente pela tentativa de exercitar uma autoridade disciplinar entre os alunos, o que representa – pelo que se pode constatar pelo excerto – não uma postura pessoal de Marin mas, sim, do currículo escolar que, como artefato da educação – mesmo que não ocupe a centralidade de análise nesta Tese -, segundo Popkewitz (2011), regula os sujeitos, corporificando modos de ver o mundo e de exteriorizar relações com esse mundo.

Da mesma forma, na perspectiva de Veiga-Neto (2002), o currículo é o responsável pela escolarização de certos elementos culturais, atuando como forma de representação do mundo, da cultura e de viver.

Como demonstrou Popkewitz (2011), também o currículo existe no interior da instituição escolar, sendo caracterizado por uma preocupação acentuada com a organização do conhecimento: “o currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. (POPKIEWITZ, 2011, p. 185). Além disso, a partir de Foucault (2005), pode-se inferir à noção de currículo que esse artefato age de forma a subjetivar e a ser subjetivado pelos sujeitos da educação, o que rompe com a noção de que o currículo é composto pela neutralidade política, já que ele “[...] é o local de subjetivação e de individualização”. (SILVA, 2002, p. 49).

Embora o currículo não seja um elemento central na análise realizada nesta Tese, ele é importante, na medida em que se relaciona diretamente com o que ocorre durante o longa, mesmo que no filme a realidade seja intencionalizada pelo olhar das câmeras, tornando-se o centro dos acontecimentos, dentre os quais, em *Entre os muros da escola*, estão inseridas as relações de poder. É por meio desse centro de acontecimentos e disputas que são possíveis as (re)produções das marcas de gênero, sexualidade, masculinidade, raça/etnia, religiosidade e de identidade nacional que se observa nos conflitos entre Marin e seus alunos/suas alunas.

Algumas questões de organização do currículo, mencionadas e retomadas ao longo desta Tese em diferentes momentos, como por exemplo, o tempo de duração do ano letivo, dividido em nove meses e cento e trinta e seis dias por ano, as disciplinas (Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ciências, Música, Química, Inglês, Espanhol e Francês), o público que a escola atendia (alunos/alunas de periferia, adolescentes que estudavam na última etapa do Ensino Fundamental), a organização avaliativa trimestral, por meio da avaliação conjunta realizada pelos professores/pelas professoras em períodos trimestrais), os conselhos de classe e reunião com os/as responsáveis, e o sistema punitivo da escola (comunicados aos pais/ às mães, conversa com o diretor, suspensão das atividades escolares, conselhos disciplinares e expulsão), são um dos tópicos a serem considerados; porém, ao assistir a cada cena, percebi outros elementos que também iam se tornando importantes para a compreensão do desfecho fílmico.

Primeiramente, o currículo do Colégio Dolto é um artefato de representação, compreendido a partir de Silva (2012, p. 93) como “[...] um processo de produção de significados sociais”, sendo também o lugar que torna evidentes não apenas as representações, mas as diferenças. Deste modo, o Colégio Dolto, naquele momento em que se produzia o filme, transmitia a mensagem de que, apesar de uma sociedade em crise, a escola (francesa) se colocava naquele espaço periférico não como mera institucionalização do saberes sociais e científicos, mas como forma imprimir nos sujeitos marcas de uma francesidade mais centralizada e afinada com a cultura parisiense, de todos os modos possíveis.

Como afirma Louro (2001), enfatizando a relação entre gênero e currículo, a construção das diferenças, no currículo, não acontece de maneira explícita, mas por meio de mecanismos sutis e refinados, quase imperceptíveis porque naturalizados. Analisar, então, esse currículo, é por sob suspeita esses mecanismos, de modo a mostrar, por meio de elementos desconstruídos, que o currículo ajuda a (re)produzir determinadas identidades sociais e culturais, as quais naturalizadas perpetuam a aceitação e a evitação de determinados modos de ser e de viver.

O currículo do Colégio Dolto, a meu ver, se torna não apenas um artefato mas, dentro do filme, uma espécie de “script” sobre os modos como cada sujeito deverá portar-se, já que o filme transita entre a linha da produção cinematográfica ficcional e o documentário. Porém, o que quero relatar de minha observação é que, primeiro, a francesidade periférica não é a norma, mas o ponto de chegada desse currículo. Enquanto temos um corpo docente branco, heteronormatizado e francês, temos um corpo discente multiétnico, com formas de ser e de viver (e dramas) distintos. Esse corpo discente, por sua vez, está mais próximo dos funcionários e funcionárias da escola em termos étnicos, já que há poucos/poucas representantes desse grupo brancos/brancas.

Por essa composição do corpo de trabalho da escola, já se percebe uma distinção de lugares entre o que chamarei de franceses plenos/ francesas plenas e quase franceses/ francesas. Enquanto uns/ umas (os/as docentes) são, os/as demais estão num processo constante de vir a ser. Tanto que, além disso, percebemos também que não se está defendendo, diante dos alunos/das alunas uma suposta hegemonia europeia, mas uma hegemonia francesa, já que quando uma das pautas da aula de francês é um outro país europeu, esse é desqualificado por Marin.

Por ensinar modos de ser, o currículo se torna um campo de disputas e de privilégios e, no caso da escola Dolto, uma reafirmação do privilégio da francesidade *a priori*, branca e heteronormatizada, que ali naquele contexto, ensina modos de se parecer francês/francesas, que passam pela língua, pela cultura e pela submissão à representação da francesidade plena.

No Colégio Dolto, currículo é a representação de uma cultura, não da cultura escolarizada apenas, mas da cultura francesa. Comparado ao Brasil, penso que tenhamos algumas diferenças quanto a isso, já que, ocidentalmente, a cultura brasileira ocupa destaque diferente na cultura francesa, no cenário mundial. Essa diferença estabelecida entre a escola francesa e a brasileira mostra que, enquanto no Brasil, a escola adquire formas de ensinar que relacionam conhecimento escolar e socialização, na França, além dessas duas funções, o ensino de uma cultura que ocupa lugar de destaque na história ocidental. Por isso, “[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação” (SILVA, 2010, p. 19).

Outro detalhe que chama atenção é a organização disciplinar do currículo, que vai desde o “poder” de o professor/ a professora permitir aos alunos/às alunas falarem, saírem do lugar ou levantarem, até uma ausência de incentivos para que esses alunos/essas alunas melhorem seu desempenho escolar, conforme se percebe pela fala de uma professora durante uma reunião: “os alunos se valorizam sozinhos, se valorizam pelas notas, passando de ano e nós os valorizamos nos conselhos de classe, encorajando-os quando uma média não é boa.” (Cena 11 – 00:41:32 – 00:41:42).

O enfoque do currículo é disciplinar, no que se refere às questões de gênero, demonstra que há uma diferenciação entre meninos e meninas, e entre meninos e meninos e entre meninas e meninas, reforçando estereótipos de gênero e também priorizando uma postura mais passiva e disciplinada.

Meu objetivo aqui, como mencionado, é tecer alguns comentários gerais sobre o que estou observando em relação ao currículo do Colégio Dolto, e como compreendo currículo. Porém, utilizei o conceito de currículo não como elemento central nas análises, mas como um argumento de sustentação para aquilo que enxerguei em minhas análises, pois, no centro da produção das diferenças e da disciplina nas aulas de Marin e na escola, estão o currículo e a francesidade periférica

como forma legitimada de subjetivação, criando condições de possibilidade para a produção de todas as demais diferenças.

Um último detalhe antes de passar para as análises é que, no caso de *Entre os muros da escola*, temos um estúdio cinematográfico que vai para dentro da escola, porém, o enredo nos mostra que a escola é quem entra no cinema, ganhando essa dimensão de produzir efeitos de um longa quase documentário. Isso mostra que, mesmo que o filme seja tomado pela liberdade artística, já que estou considerano-o dessa forma – um objeto de arte -, há, também, uma submissão bastante enfatizada no enredo dessa liberdade artística ao currículo escolar. Desse modo, ainda que não se possa dizer que o filme apresente uma relação vertical entre cinema e educação, ele também não se dá por meio de uma relação igualitária entre esses dois campos, pois há, em meu entendimento, uma sobreposição da escola numa base cinematográfica.

Outro detalhe a ser considerado é o retrato da escola francesa, conforme abordam Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011). Segundo os autores, o sistema francês de ensino se encontra deteriorado, marcando um grande retrocesso em relação às habilidades de leitura dos/das estudantes e aos altos índices de desistência da formação escolar. Além desses problemas, os autores também apontam “[...] paralelamente a esse imenso fracasso, a autoridade do mestre, respeitado social e profissionalmente, dissipou-se ao extremo, deixando os professores [...] diante de problemas insuperáveis de desrespeito, desatenção, disciplina e mesmo violência.” (p. 150).

Além disso, afirmam os autores que a escola, em nome da felicidade da criança, viu sucumbir os controles disciplinares e os métodos tradicionais de ensino, sendo devastada por uma “cultura comunista-hedonista-individualista” (p. 151), o que alterou significativamente a escola da disciplina:

[...] nossa escola não vai bem. Ela pede uma sacudida, sem dúvida uma reforma intelectual profunda que a reorienta e a deixe em condições de honrar suas promessas de formação e de mobilidade social. Precisamos denunciar os desvios de certo pedagogismo e reforçar as travas de segurança capes de acabar com a imensa desorientação e desorganização (educativa e psicológica) fundamentadas numa sociedade do hiperconsumismo. Isso não significa eliminar de uma penada a cultura global na qual a escola existe. A escola deve elevar o aluno, pô-lo acima do que ele vive e conhece no cotidiano, mas não vai conseguir isso sem levar o estado cultural do presente. Nem um rigorismo à antiga, nem os excessos das pedagogias psi: o que nossa época reclama é o aristotelismo do justo meio termo. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, P. 154-155).

No longa, o que percebemos é esse duelo de culturas, no qual Marin desconsidera a bagagem cultural de seus alunos/suas alunas em forma de uma sobrevalorização de uma forma de cultura francesa institucionalizada pelo currículo, o que explica a profunda crise no Colégio Dolto. Os autores (LIPOVETSKY; SERROY, 2011) apontam, sobre a escola francesa, que é necessária uma retomada da autoridade, porém ser que seja necessariamente nos moldes antigos(antigos?), mas ressignificada. Somente esse processo de ressignificação da escola (sem nostalgias) poderia alterar a realidade da escola em crise, e – no caso da escola francesa -, é necessário retomar a valorização da cultura não escolar, colocando-a em diálogo com os saberes escolarizados.

5.2 UM ZOOM SOBRE O LONGA: GÊNERO, DOCÊNCIA E PEDAGOGIA DO AFETO

Esta subseção, com seus desdobramentos, caracteriza as análises que, com o olhar de pesquisador, identifiquei ao longo do percurso metodológico. Por meio do movimento analítico que realizei, foi possível perceber a relação entre gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. Para apresentação das duas categorias de análise, utilizarei a metáfora dos *takes*, representando tomadas de cena, não necessariamente relacionadas à sequência fílmica, mas às impressões que, como pesquisador, identifiquei.

Primeiramente, acredito ser importante refletir um pouco sobre o que estou denominando como “Pedagogia do Afeto” que, na medida em que foi sendo delineada, foi se constituindo como o argumento central desta Tese, sendo construída por meio do exercício de operar com as ferramentas teórico-metodológicas.

O afeto, em termos gerais, é compreendido como algo da ordem da amorosidade, estando relacionado à noção do cuidado e do acolhimento do outro/ da outra. Segundo o Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa⁹⁴ (2012, p. 23), *afeto* significa “sentimento de afeição, carinho”. Se perguntarmos às pessoas em geral o que lhes vem à cabeça sobre o significado de afeto, provavelmente, assim como na definição dicionarizada que encontrei, ouviremos respostas – no plano de binarização

⁹⁴ AULETE, Caldas. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. Organizador: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

das palavras – sobre a noção de afeto como sendo algo que se aproxima do conceito de carinho e de positividade e, portanto, como algo que expressa o conforto subjetivo, a expressão do sentimento carinhoso e do bom. Nessa perspectiva, uma versão antagônica para afeto seria a noção de desprezo, rejeição, ódio, entre outras.

A origem da palavra *afeto* está no latim *afectio*, que significa “relação, disposição, estado temporário, amor, atração”. Porém, a mesma palavra tem, em sua origem, um significado mais amplo: originária da raiz *afficere*, significa “fazer algo, agir sobre, fazer, manejar”⁹⁵. É desse segundo significado que o afeto que procurarei aqui descrever se aproxima.

No campo da Educação, Rodrigo Saballa de Carvalho (2013), ao se aproximar do afeto como *afectio*, problematiza os discursos do afeto na Educação Infantil relacionados ao cuidado que os/as docentes devem ter com os/as discentes, formulando a tese do imperativo do afeto na docência. Nessa perspectiva, o afeto, como uma espécie de arte do cuidado, impõe como regra para o “bom” exercício da docência (em especial nos níveis básicos de ensino) uma docência afetiva, carinhosa, que se torna uma espécie de pré-disposição básica para essa docência.

Penso que o afeto compreendido dessa forma, longe de atribuir juízos de valor, reduz a docência ao cuidado com o outro/a outra no ato de evitar sofrimentos e desapontamentos, o que – nas telas do cinema – apresentaria a docência de forma romantizada, superficial e desconectada com a realidade, especialmente no caso de Marin, cuja escola é pautada por um modelo disciplinar que põe de lado o *afectio*.

Embora o imperativo do afeto seja potente para problematizar a docência, se pensarmos no afeto apenas como algo apenas bonificado, não estaremos nós excluindo outras formas de viver e de manifestar esse afeto, que não partilham desse mesmo processo de bonificação, que se aproximam com maior ênfase do *afficere*? Creio que sim. E analisar o afeto, no caso de *Entre os muros da escola*, numa perspectiva de gênero, nos ajuda a compreender esse processo que, para além da perspectiva do imperativo do afeto, uma vez que o afeto posto em circulação por meio da docência de Marin configura um deslocamento do afeto abordado por Carvalho (2013).

⁹⁵ Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/afeto-e-afetar/> . Acesso em: 14 jan., 2018.

A pesquisa em andamento de Dal'Igna (2017-atual) colabora para o movimento de distanciar-se da noção de afeto como imperativo quando busca investigar e analisar os processos de naturalização do afeto, do amor e do cuidado na constituição da identidade profissional docente, assim como os modos como gênero atravessa e dimensiona os sentidos atribuídos ao amor, ao afeto e ao cuidado, de modo a colocar sob suspeição a compreensão do afeto como algo exclusivamente da ordem da amorosidade. Na mesma esteira de problematização, a pesquisa de Silva (2019), citada anteriormente, também propõe um movimento de tensionar a relação amor e docência, investigando a produção das subjetividades de professores/professoras a partir dessa relação. Por último, Scherer (2019) também nos ajuda a desmistificar essa relação, quando olha para o processo de desfeminização do magistério, a partir da segunda metade do século XX, como um movimento de recusa à amorosidade.

Adriana Barin de Azevedo (2011), ao discutir a arte dos afetos em Deleuze e Espinosa, define, a partir do estudo da obra dos dois filósofos, o afeto como o conjunto das afecções que potencializam o agir de um determinado corpo, aumentando, diminuindo, estimulando ou retraindo esse agir. Mais do que um conceito abstrato, do plano das ideias, o afeto espinosano está mais voltado para o plano das ações, das relações entre os sujeitos. E esse modo de compreender o afeto está mais voltado para um ato de afetar-se do que, propriamente, de afetar-se por algo ou alguém, num modo de compreensão em que o “[...] indivíduo, pensado como um modo singular de existência é afetado e afeta outros corpos incessantemente em suas experiências.” Em seguida, afirma que “cada modo singular vive este processo de uma maneira diferente, pois a cada um é atribuído um poder de afetar e ser afetado próprio.” (AZEVEDO, 2011, p. 3).

Compreendo com base nas constatações da autora que o afeto pode ser entendido – também – como uma experiencição dos limites dos corpos, do agir e também do deixar-se coagir em relação ao outro/à outra. Foi esse tipo de relação que encontrei analisando os sujeitos do Colégio Dolto e confesso que, inicialmente, foi desanimador presenciar o dia a dia de uma escola em que era praticamente escassa a presença do *afectio*, principalmente ao me deparar com a realidade dos alunos/das alunas e o que, num primeiro momento, pensei que fosse uma ausência de “projeto de acolhida” dos/das imigrantes dentro do currículo da escola. No entanto, por meio do afastamento do *afectio* e de minha aproximação ao *afficere*, percebi que havia, sim, no Colégio Dolto um “projeto de acolhida” aos/às imigrantes e aos sujeitos da

diferença, que consistia, basicamente, na negação e no silenciamento de suas culturas e de seus modos de vida em nome de uma francesidade periférica e idealizada. Embora esse não seja o tensionamento que farei na Tese, penso ser importante registrar tal observação, principalmente porque foi o *afficere* que me fez perceber que a aparente hostilidade de tratamento entre professores/professoras e alunos/alunas e vice-versa no Colégio Dolto também configurava uma forma de afeto.

Vladimir Safatle (2016) também parte da compreensão do afeto como afecção para enfatizar a relação entre os corpos, priorizando, por meio das diferentes relações e modos de se afetar, o que ele denomina por circuito de afetos, aproximando-se – inclusive – da compreensão do afeto como uma arte. E nessa arte, provocada pelas descontinuidades dos corpos que as relações acontecem e o circuito dos afetos é posto em ação.

Tanto Safatle (2016) quanto Azevedo (2011) nos ajudam a compreender a potencialidade de olhar para o ambiente escolar e para a docência como um mobilizador de afetos que, de formas singulares, afetam outros corpos e é afetada por ele. O afeto como ato de afetar e de afetar-se é um elemento tão pertinente à docência como o imperativo do afeto, abordado por Carvalho (2013) é para compreender as construções sobre a docência na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, o afeto como afetação se justifica na docência por ter um caráter cambiante, que se modifica conforme a situação. (AZEVEDO, 2011). Trata-se, conforme a autora, de um modo de apreciar a vida, intimamente ligado ao modo de viver, que abrange não somente alegrias, mas também tristezas. E ainda pode ser considerado arte porque “[...] permite ‘criar’ distintos modos de vida.” (p. 10).

Marcos André Gleizer (s/d), ao analisar a obra do filósofo Baruch Espinosa (1632 – 1677), discute a afetividade a partir do filósofo, retomando o conceito que Azevedo (2011) aborda: o afeto como afecção, indo além, afirmando que, para o filósofo, separa o afeto-ação do afeto-paixão (posição 325). Em seguida, Gleizer afirma que:

[...] essa definição de Espinosa atribui inequivocadamente os afetos tanto ao corpo quanto à alma. Tanto as afecções que alteram a potência de agir do corpo, quanto as ideias dessas afecções que alteram a potência de agir da alma, isto é, a potência do pensar, são afetos. [...] Em segundo lugar, a primeira definição deixa claro que um afeto é uma afecção que faz variar positiva ou negativamente a potência de agir. Desta forma, uma afecção neutra, isto é, que deixa invariável a potência de agir, não tem dimensão afetiva. Assim, se todo afeto é uma afecção, nem toda afecção é um afeto. A

variação positiva da potência de agir – ou seja, sua passagem a uma maior perfeição ou força de existir – constitui a alegria, enquanto sua variação negativa – isto é, sua passagem a uma menor perfeição ou força de existir – constitui a tristeza. (AZEVEDO, 2011, posições 338 – 352).

Nas palavras do próprio Espinosa, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (SPINOZA, 2009 s/p)⁹⁶. Diante disso, entendo o afeto, a partir do filósofo, como algo que está na ordem das ações, diferentemente da pré-disposição afetiva. Os autores e a autora abordados ajudam a compreender que o afeto, como *afficere*, como afecção, é um elemento constituidor da docência, pois sem desacomodação dos corpos não há prática docente.

Independente da atmosfera da sala de aula, *Entre os muros da escola* é um filme que nos mostra esse afeto, e com a quase total ausência da romantização do magistério no longa, percebi que esse afeto foi se tornando mais evidente, ao ponto de chegar à conclusão de que François Marin não conseguiria, no contexto do filme, exercer a docência, ou mesmo colocar em prática aquilo que ele demonstrava entender como disciplina sem lançar mão do afeto. Por isso, para a análise que segue, minha proposição é a de que na sala de aula de Marin não era colocado em circulação o afeto puro e simplesmente mas algo que, na relação com a própria docência, foi se constituindo naquilo que denomino por uma *pedagogia do afeto*.

5.2.1 Take 1 – Gênero: Uma forma de dar visibilidade à “Pedagogia do Afeto”

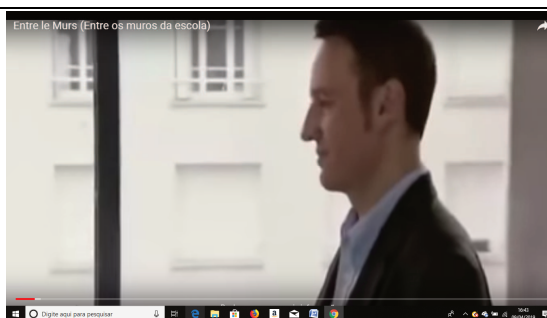
Se amássemos tanto os nossos corpos como são, suas afecções definidas e sua integridade inviolável, com sua saúde a ser preservada compulsivamente, não haveria arte. Há momentos em que os corpos precisam se quebrar, se decompor, ser despossuídos para que novos circuitos de afetos apareçam. (SAFATLE, 2016, p. 36).

Se gênero constitui as relações de poder (SCOTT, 1995), esse elemento opera não apenas como regulador dos corpos, mas das condutas, de modo a constituir os modos como são expressados os sentimentos que, por sua vez, interferem nas relações entre os sujeitos. Essa interferência atravessa e dimensiona, no longa, na

⁹⁶ Encontrei diferentes grafias do sobrenome do filósofo, nascido nos Países Baixos. As três grafias encontradas foram: *Spinoza*, *Espinosa* e *Espinoza*. No corpo desta Tese, adoto a grafia *Espinosa*.

noção que podemos ter acerca do afeto, compreendido aqui - conforme abordado anteriormente - como algo que não deve ser entendido apenas como sendo da ordem do amor, mas também, especialmente, no caso do objeto de análise, como algo da ordem dos conflitos e disputas. Para reforçar esse argumento e realizar as análises que apresentarei a seguir, selecionei dez excertos que mais me chamaram atenção no longa, em relação ao seu potencial analítico, os quais serão abordados na sequência desta subseção. Ressalto que, a meu ver como pesquisador, o longa apresenta uma riqueza e variedade de materiais para análise, mas, como foi necessário estabelecer limites físicos para o tamanho da pesquisa, optei por realizá-la desta forma.

Excerto de cena 2



O que se vê: Marin está parado, de terno, na porta de sala de aula da turma 8^a-3^a. Primeiro dia de aula. Os alunos vêm caminhando, rostos e expressões variados. Marin, parado ao lado da porta que dá entrada à sala, cumprimenta os alunos que vão entrando com um “bom dia”. Percebe-se que a câmera está filmando Marin pelo lado de dentro da sala. Os alunos passam por ela cabisbaixos e, no fundo do cenário, há uma grande janela que dá mostra um prédio branco. Alguns alunos entram na sala e outros continuam seguindo pelo corredor. Em off, ouve-se vocês e conversas, cujos conteúdos não podem ser identificados, mas que são conversas dos alunos que vão chegando. Mudança de take, agora por trás de Marin, do lado de fora do corredor. Continua-se vendo os rostos dos alunos um pouco desfocados.

Marin: - Arthur, o boné! Bom dia, bom dia... (alunos passam por ele, agora com rostos um pouco mais nítidos, porém, não se percebe que nenhum dos que passam cumprimentam ou olham para Marin).

Mudança de take: alunos filmados na lateral da sala, onde ficam as janelas. Esmeralda aparece caminhando em direção a uma das classes da parede da janela, escolhendo o lugar. Ela muda de lugar e, junto a Kohumba, que aparece na cena, vai para uma fileira do meio. Além delas, há meninos e meninas, de mochila, procurando lugares e conversando. Conversam, empurram-se, fazem barulhos. Mudança de take: A câmera da lateral esquerda da sala, pelo fundo. Vê-se a classe de Marin e o quadro negro. Enquanto todos conversam, Marin aparece caminhando, segurando uma pasta, indo em direção a sua mesa. Ele olha para os alunos. Mudança de take. Traveling, mostrando os alunos conversando, buscando lugar, se empurrando. Mudança de take. Agora, do fundo da sala, em meio aos alunos, vemos Marin, em pé, próximo de sua mesa, em silêncio, observando os alunos. Mudança de take. Muitos alunos já estão sentados em seus lugares, porém, conversando bastante. Mudança de take. Dolly in em direção a Marin, mostrando-o em plano médio.

Marin: - Bem, bem, bem! Hei! Oh!

Mudança e take. A mão de Marin aparece batendo sobre sua mesa, de punhos fechados. Mudança de take. A câmera mostra Khoumba, sentada, que olha para a Frente.

Voz de Marin: - Acalmem-se!

Khoumba continua a olhá-lo, e volta a olhar para atrás, conversando com suas colegas.

Mudanças de take. As câmeras vão mostrando outra aluna. Mudança de take. Marin aparece, com o dedo indicador apontado para alguns alunos.

Marin: - Você aí, que ainda não parou! Comece tirando o capuz, fazendo o favor.

Mudança de take. A câmera mostra dois alunos, no fundo. O de capuz retira-o, sem olhar para Marin. Depois de retirar o capuz, ele apenas olha para outro colega e ri.

Voz de Marin: - Vocês dois aí atrás, há algum lugar aqui.

Câmera em traveling, mostrando outro aluno, no fundo, que olha para os dois anteriores e ri.

Mudança de take. Câmera mostrando Marin.

Marin: - Vamos já esclarecer uma coisa...

Mudança de take mostrando os alunos. Mudança de take, mostrando Marin novamente.

Marin: - Hei! Oh! (Ele fica parado, sem movimentos, observando. Agora, ouve-se o som de silêncio na sala de aula). Perderam 5 minutos fazendo fila [na porta da sala, não foi feito fila; só se a referida fila ocorreu no pátio interno da escola] lá fora (ergue o dedo polegar), 5 entrando (ergue o dedo indicador, também) e 5 para se acomodarem. (Continua gesticulando com a mão) Perdemos 15 minutos de uma hora. Em 25 horas por semana e quase 30 semanas por ano (mudança de take. Câmera fora nos alunos), são milhares de minutos que perdemos. (Câmera em traveling pelos alunos, que o observam). Há escolas que trabalham durante uma hora inteira (mudança de take. Câmera em Marin). Vejam a vantagem que levam sobre vocês (mudança de take para os rostos de Khoumba e Esmeralda), e depois vocês se surpreendem!

Khoumba: - Mas nunca tivemos uma hora de aula!

(Mudança de take. Câmera em Marin)

Marin: - Levante a mão para falar.

(Mudança de take. Câmera em Khoumba e Esmeralda. Khoumba levanta a mão).

Voz de Marin: - O que foi?

Khoumba: - Nunca tivemos uma hora e aula. Foi o professor que disse. Os professores dizem isso, mas nunca temos uma hora de aula.

(Mudança de take. Câmera no rosto de Marin, com ar sério, pensando no que vai responder.

Mudança de take. Câmera em Khoumba novamente).

Khoumba: - Começamos às 8:30 e terminamos às 9:25. Isso não chega a uma hora (Khoumba gesticula com a cabeça um sinal negativo).

(Mudança de take. Câmera em Marin).

Marin: - Sim, é verdade, são 55 minutos. Obrigado. O detalhe é muito importante (diz isso acenando positivamente com a cabeça).

(Mudança de take. Câmera em Khoumba)

Khoumba: - Pare de dizer que as outras escolas têm uma hora de aula.

[....]

Cena 2 – 00:04:24 – 00:06:24.

Entre os muros da escola não é um filme que aborda a atuação docente pelo viés de um heroísmo, ou mesmo um longa que aborde um sistema educacional cuja atuação do professor/da professora se dê pelo viés do resgate social e da valorização da autoestima dos estudantes. Ainda que no decorrer das relações entre docente-aluno/aluna se percebe momentos em que haja esse tom, ainda assim tais momentos não são suficientes para que, nesta Tese, seja defendido que o trabalho na esfera subjetiva dos/das estudantes se dê por meio desses elementos como sendo centrais.

Ao contrário disso, no filme a relação priorizada é mais disciplinar, com ênfase na normatização. Isso é percebido desde as cenas iniciais de sala de aula do longa, como essa apresentada. Marin é um professor comum de francês, que atua há 4 anos nessa escola. Ele disse isso durante a reunião de professores, ocorrida um pouco antes das tomadas que trago nesse excerto. Percebe-se, no decorrer das cenas, que François Marin pouco ri diante de seus alunos, e que mantém uma postura de diálogo que aparentemente é mais interpretada pelos/pelas estudantes como uma forma de comunicação vertical do que horizontal.

Ao mesmo tempo, o professor Marin, quando observa seus alunos/ suas alunas, interage com eles/elas manifestando maior preocupação em que tirem o boné e o capuz, ou em que não percam um minuto sequer de aula, ou ainda, que levantem a mão ao se dirigirem a ele ou ao público da sala antes de falar. Quando olho para esse fato isoladamente, talvez isso possa parecer desconectado da realidade brasileira – sem generalizar, obviamente, mas considerando a dimensão salvacionista de nossa educação) e confundamos a cobrança persistente das normas como autoritarismo e não como autoridade. Porém, ao buscarmos entender melhor o contexto de relação que adultos franceses/ adultas francesas estabelecem com as crianças, entendemos que, culturalmente, a educação francesa, escolar e não escolar, está pautada na intencionalidade de que a principal voz seja sempre a do adulto/ da adulta. Pâmela Drukerman (2012), embora não apresente um livro que esteja vinculado a uma pesquisa acadêmica, olha para essa relação a partir de sua vivência como jornalista estadunidense correspondente em Paris, estabelecendo um contraponto com a educação americana, chegando a afirmar que, na França, a noção de educação infanto-juvenil passa pelo estabelecimento contínuo de regras e também pela presença dos adultos/ das adultas como aqueles/ aquelas que sabem o que é melhor para as crianças.

Se a escola atua como (re)produtora da sociedade e da cultura, conseguimos entender a transposição que ocorre da educação não-escolar, familiar, doméstica, para a educação escolar, que além do ensino tradicional, ocupa-se a socializar os sujeitos a partir da lógica de uma educação semelhante àquela realizada em casa.

Contudo, analisando as manifestações que ocorrem entre o professor Marin e seus alunos/ suas alunas na cena em questão, percebemos que o conceito de afeto que estamos considerando para esta Tese ainda tem sido pouco abordado no contexto das pesquisas brasileiras, o que pode levar – dada a maior ênfase das

pesquisas que discutem o afeto ao aproximá-lo da amorosidade – a supor que na relação entre Marin e seus alunos/suas alunas não há afeto. Porém, se considerarmos o conceito de afeto mais próximo da noção espinosiana e da noção de *afficere*, perceberemos que o afeto é um elemento constante nas práticas docentes de Marin, de modo que, dada sua incidência, optei por denominar o que encontrei em minhas análises de pedagogia do afeto.

Por mais que me saltassem aos olhos essas questões (de como se dão as relações de gênero) no filme, a forma como são colocadas diante das telas me intrigou, já que, como espectador e tendo formado uma certa “imagem” sobre o modo de vida francês, eu imaginaria que essas relações se dessem de outras formas, considerando que se costuma dizer que o povo francês é um povo que valoriza sua cultura e, conseqüentemente, discussões sobre temas como gênero já estariam superadas, já que o cinema francês é um grande tensionador do que se considera tabus na sociedade contemporânea.

Porém, o que vi vai na contramão disso, e encontrei em Ana Maria Veiga e Alberto da Silva, que refletiram sobre uma entrevista concedida por Geneviève Sellier, uma possível justificativa para o que vi. Argumentam a autora e o autor que “no sentido inverso à expansão das pesquisas sobre gênero e cinema no Brasil, [...] os trabalhadores na França ainda caminham a passos lentos [...]”, ao ponto de afirmarem que “o próprio conceito de ‘gênero’ ainda é tabu na academia francesa, que ignora a atualidade do termo, restringindo seu uso àquilo que em linguagem fílmica se denomina ‘gênero cinematográfico’ [...]”. (2013, p. 343).

Retomando a análise, cabe ressaltar que chamo esse afeto de pedagógico porque esse conceito (pedagogia), a partir de Paulo Giralde Jr. (2007, p. 12), é percebido como o campo do saber que se ocupa das formas “[...] de ensino, [dos] procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível.” No longa, percebemos que gênero sustenta essa pedagogia pois as manifestações de afeto apresentadas ao longo do enredo não ocorrem desconectadas do contexto da turma ou mesmo da tentativa de chamar a atenção da maior parte possível dos sujeitos ali envolvidos/ envolvidas.

Unida à noção de pedagogia como uma forma de preocupação com os procedimentos de ensino, essa pedagogia generificada rejeita a amorosidade, o *affectio*, lançando mão do *afficere* como forma de manutenção dos corpos para mostrarem-se vivos, resistentes e, acima de tudo, insubmissos. Neste caso, nas

relações entre os sujeitos da sala de aula de Marin não significa que não haja momentos de afetividade na ordem do *afectio*, mas, em nome da manutenção de uma cultura e de uma forma de normatização dos sujeitos, em nome das regras de conduta, e em nome do condicionamento dos corpos, há uma negação do afeto amoroso, pautado numa vigilância rigorosa das condutas que, ora são dicotomizadas por gênero (diferenciam corpos femininos de corpos masculinos), ora operam como elementos que “camuflam” ou que tentam silenciar essas diferenças.

No excerto 1, observa-se que Marin se preocupa com essa vigilância desde a entrada dos alunos/ das alunas na sala, quando os/as observa um a um/ uma a uma entrando na sala, quando solicita a Arthur que retire o boné, ou quando chama a atenção da turma pela demora na organização. Se analisarmos essa forma de ser do professor com a conduta brasileira, não perceberemos grandes diferenças de postura. Talvez, para um primeiro dia de aula, no entanto, professores brasileiros/ professoras brasileiras trabalhem a partir de atividades de integração, de técnicas de sensibilização e de outros recursos que estimulem uma afetividade mais espontânea, antes de realizarem as combinações pedagógicas acerca das regras que a escola considera importantes de serem seguidas. Porém, nessa postura do professor, podemos inferir que há uma necessidade de sobressair-se, pedagogicamente – pelo menos naquele momento – sobre os demais corpos masculinos, principalmente, e também dos femininos, já que analisando o contexto da cena, Marin não demonstra muito interesse em observar o que as alunas estão vestindo naquele momento de entrada na sala.

Há, aí, uma tentativa de “trazer para a norma” os corpos masculinos (já que o recado é dado em voz alta, permitindo que os outros meninos escutem) como uma forma de manutenção do comportamento submisso de uma forma de masculinidade generificada por outra que representa o olhar do colonizador (Marin), já que Arthur, assim como a maioria dos alunos da turma são oriundos de nacionalidades, culturas e etnias à parte da francesa.

Uma hipótese para o olhar desatento de Marin em relação às meninas neste primeiro momento também pode estar relacionado à forma como são naturalizadas as relações de gênero entre meninos e meninas no contexto da sala de aula. As meninas, dentro dessa norma de gênero, apresentariam, nesse primeiro momento, maior docilidade em relação aos meninos, no que diz respeito à condução das condutas dentro da sala de aula. Como afirma Dal’Igna (2007), “na medida em que as normas

não são problematizadas, elas funcionam para produzir e reiterar as noções de masculinidade e feminilidade” (p. 248).

Outro fato a ser destacado no excerto, no entanto, é que Marin interage com as alunas, cumprimentando-as. Seu tom de voz, embora pareça igualmente afável com todos, não chega a ser considerado acolhedor, pois não se percebe o professor esboçar qualquer reação de entusiasmo ou sorriso, nem qualquer forma de recepção calorosa que fuja a uma espécie de protocolo de insensibilidade.

Ao mesmo tempo, cabe destacar que a resposta dos alunos/ das alunas em relação a esta postura docente é a primeira manifestação discente dessa pedagogia do afeto, uma vez que não o correspondem, nem sequer com olhares e, principalmente, quando se encontram buscando lugares na sala, quando conversam calorosamente e quando, juntos/ juntas aparentam demonstrar desinteresse por ouvir as solicitações do professor.

Khoumba e Esmeralda são dois exemplos de pedagogia do afeto colocada em funcionamento, principalmente Khoumba – neste caso – que, apoiada por Esmeralda questiona o conceito de “hora de aula” abordado por Marin, já que o período de aula, ou a hora-aula na escola é de 55 e não de 60 minutos. Aparentemente, pode ser algo sem sentido, porém, é o mecanismo que a aluna encontrou para tentar romper com a postura de Marin que, mesmo sendo contrariado, a observa, concorda com ela e considera ser importante aquela observação da aluna, ainda que se utilize de ironia fina para fazer tal constatação. Ao mesmo tempo, embora não seja meu objetivo trabalhar com o conceito de afeto de forma dicotomizada, só foi possível perceber a existência de uma pedagogia do afeto porque a ação dos sujeitos em sala de aula posiciona-se de forma contrária ao *afectio*. Porém, ressalto que não compreendo *afectio* e *afficere* como conceitos contrários.

Não podemos generalizar, afirmando que a negação do *afectio* ocorre o tempo todo ao longo do curta, conforme já mencionei; porém, para ser “visto” pelo grande grupo, Marin mostra-se, desde o início da aula, negando a afetividade amorosa na busca por manter a “ordem” na sala, por ser respeitado e ouvido, e também por colocar-se como “autoridade máxima” naquele ambiente. O mesmo acontece em outros excertos, como a seguir.



[...]

(Câmera mostra o rosto de Wey. Traveling em direção a Esmeralda).

Voz de Marin: - Sim, Esmeralda?

Esmeralda: - Todo mundo sabe o que significa "austriaco". (Mudança de take. Câmera mostra Marin, com um sorriso discreto nos lábios, encolhendo o pescoço). São os habitantes da Áustria.

Marin: - Sim, só que o Wey não sabe e... (mudança de take, mostrando os alunos. Destaca-se a voz de Esmeralda).

Esmeralda: - Tudo bem, mas é o único aqui que não sabe.

(Mudança de take. Câmera em Marin).

Marin: - Certo, já entendemos. Mas ainda há pouco [você] não sabia o que era "enganador". Nesse caso, acho que você não pode falar muito.

(Mudança de take para Esmeralda, que observa Marin esboçando um sorriso).

Esmeralda: - Sim, mas acho que "austriaco" todo mundo sabe o que significa.

(Mudança de take. Câmera em Marin, que olha para Esmeralda).

Marin: - Sim, mas tem sempre algum imbecil...

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda).

Esmeralda: - Imbecil é você.

Cena 4 – 00:09:39 – 00:09:59

Nesse excerto, mais uma vez, percebe-se o exercício da pedagogia do afeto, quando Marin tenta justificar o fato de Wey não saber o significado do termo "austriaco" em relação à observação feita por Esmeralda.

Há, nessa cena, uma forma de exercício da pedagogia do afeto um pouco diferente em relação ao excerto anterior, pois Marin posiciona-se a favor de Wey, contrariando as duas meninas. Enquanto para um, a pedagogia do afeto se aproxima do *afectio*, para as outras, ela o rejeita. Temos, nessa situação, um professor homem cisgênero de francês que, ao defender um aluno homem cisgênero, exerce uma forma de pedagogia do afeto na relação com duas alunas, uma francesa e outra africana (cuja nacionalidade não é mencionada). Aqui, o movimento realizado por Marin é de prestigiar a participação de Wey na aula, fato menosprezado pelas duas garotas, por ser considerado trivial. Como afirma Dal'Igna (2007, p. 248), "[...] torna-se importante examinar em que medida a escola está implicada com a produção de diferentes modos de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, modos que definem, entre outras coisas, aquilo que entendemos por desempenho escolar."

Nesse excerto, além da defesa do livre ato de aprender, o que pode estar em jogo é a defesa do sujeito homem cis como possuidor de uma inteligência que deve ser levada em conta com maior seriedade do que as das duas meninas. Ainda que a observação de Wey não pudesse ser considerada relevante, as relações de gênero presentes na cena mostram o professor valorizando o conhecimento de Wey, ao mesmo tempo em que demonstra desdém ao mencionar a pergunta anterior feita por Esmeralda, como forma de defesa de um sujeito em detrimento dos demais.

Também, ao longo do curta, percebi que Esmeralda, assim como Khoumba, mantém uma postura de questionamento em relação às falas de Marin, buscando afrontá-lo direta e explicitamente. Porém, Marin busca, na maioria das vezes, intimidar essas duas alunas por meio de sua posição de docente, detentor de uma autoridade pela qual se deve zelar e, obviamente, como forma de “dar exemplo” aos/ às demais. Embora não seja o foco desta Tese discutir a noção de autoridade docente, cabe destacar alguns apontamentos. Segundo Estela E. Reichert, a autoridade “[...] necessita ser reconhecida socialmente, ou seja, mediante legitimidade social” (REICHERT, 2015, p. 41), ao mesmo tempo que é posta como um meio, uma espécie de elo entre o fazer e o aprender dentro da sala de aula de Marin.

Para Alain Renaut (2004), a noção da autoridade tem sido tensionada pela cultura da igualdade, o que via de regra não deve ser evitado, mas que também, por causa dessa tensão, proporciona equívocos no que diz respeito à compreensão, ao uso e ao acato de uma autoridade. Essa cultura de igualdade, aliada aos equívocos de interpretação e diferenciação entre autoridade e autoritarismo seria, no contexto do ensino de crianças, mais problemática ainda, pois demandaria “[...] saber até aonde a criança é nosso igual, e em que medida não o é.” (RENAUT, p. 111).

A crise da autoridade, dentro e fora da escola, está relacionada a uma crise da própria educação, atravessada pelo esmaecimento da família e da escola tradicional. Não é à toa que essa crise se trata de uma ruptura irreversível no modo de pensar e de lidar com a autoridade alheia, e no excerto anteriormente apresentado, revela-se diretamente vinculada à não aceitação, por parte de Esmeralda, das regras e da própria forma de ensinar proposta por Marin.

Marin, por sua vez, aparece num movimento de tentar retomar essa autoridade expondo as supostas dificuldades de aprendizagem de sua aluna, representando a cultura da igualdade em detrimento da autoridade exercida pelo professor, a qual se aproxima do que Renaut (2004) chama de autoridade paternal. Não pretendo afirmar,

com isso, que a forma como Marin aparece em ambos os excertos já apresentados exercendo sua autoridade de docente seja literalmente a mesma autoridade paternalista, exercida pelos romanos, de forma absoluta, como afirma o autor (op cit., p. 117), mas que – considerando a cena – Marin reflete uma disputa de poder que, por ser “paternal” e não “maternal” ou apenas “autoridade”, reflete ser atravessada e constituída por meio das relações de gênero.

Sobre a disputa de poder a que me refiro, penso que essa pode ser percebida por outras relações ali existentes, no contexto das discussões entre Marin e Esmeralda: é atravessada por gênero e pela própria questão do sexo biológico, com ênfase nas questões que envolvem gênero e masculinidades, constituindo-se como uma afronta direta e mobilizador de reações no professor Marin. Sobre essa forma de compreender autoridade, também a filósofa Hannah Arendt (2011) reflete que:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização dos meios externos de coerção.; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida como alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDT, 2011, p. 129).

Embora esta análise não pretenda aprofundar a questão da autoridade e do autoritarismo – como já mencionei anteriormente –, vemos em Marin um docente que alterna constantemente sua prática entre autoridade e autoritarismo toda vez em que é questionado ou que percebe que sua autoridade é tensionada pela cultura da igualdade, cobrada pelos/ pelas estudantes.

Cabe ressaltar que tanto a autoridade quanto o autoritarismo, exercidos por Marin, nos casos dos excertos mostrados até o momento, trazem a pedagogia do afeto como elemento que pauta essas relações, uma vez que tais posturas partem de uma intencionalidade pedagógica. Assim, em nome do exercício dessa intencionalidade, revestida por autoridade que, na falha dá lugar ao autoritarismo, é negado aos alunos / às alunas a possibilidade de serem ensinados/ ensinadas por meio de uma pedagogia pautada no *affectio*. Ressalta-se, na pedagogia do fato utilizada pelo professor Marin, além do constante exercício de negação do *affectio*, uma diferenciação no trato entre meninos e meninas.

Ao mesmo tempo, pensamos que na relação de sala de aula entre professor/ professora e alunos/ alunas, dentro da sala de aula, não há possibilidade do esmaecimento ou mesmo da negação da autoridade, seja ela revestida de autoritarismo ou não. Porém, quando a autoridade de Marin, por exemplo, se reveste de autoritarismo ou de uma tentativa de convencimento de Esmeralda, percebemos que na sala de aula, ainda que não se negue a autoridade, pode-se tentar negar, omitir ou silenciar o *afectio*.

Excerto de cena 4



[....]

(Mudança de take. Câmera em Marin.)

Marin: - Souleymane, por que não está anotando as palavras?

(Mudança de take. Câmera em Souleymane, que segura um colar e o põe na boca)

Souleymane: - Esqueci minhas coisas.

(Mudança de take. Câmera em Marin, que o observa e que se dirige à turma).

Marin: - Alguém poderia lhe emprestar uma folhar? (Mudança de take. Câmera em Souleymane).

Souleymane: - Eu posso copiar em casa. (Mudança de take. Câmera em Marin, que o olha com ar de sério. Marin continuar falando da frente da sala).

Marin: - Claro, imagino que sim. Então essa é a sua estratégia (Marin balança a cabeça afirmativamente e vai se movendo pela sala). Não faz nada na aula, mas faz tudo em casa (mudança de take. Câmera em Souleymane. Percebe-se uma menina, com rosto desfocado, que observa Marin).

Souleymane: - Estou falando sério.

Voz de Marin: - Se pudesse ter certeza que você realmente trabalha em casa...

Souleymane (o interrompe): - Não se preocupe.

Voz de Marin: - Eu concordaria...

Souleymane: - Obrigado.

Voz de Marin: - Bem, vamos passar a "sucursal". É uma palavra que eu gostaria (mudança de take. Câmera em Marin, que está de costas, para o quadro negro anotando algo e se vira novamente para os alunos) de que vocês tentassem adivinhar o significado (mudança de take. A câmera mostra uma aluna, figurante, que segurando uma tesoura rosa em uma das mãos, observa ambas sem prestar atenção). O que há em "sucursal"?

Voz de Boubacar: - Suco...

(Mudança de take. Câmera mostra parte da turma. Percebe-se Wey, Khoumba e Boubacar).

Boubacar: - Sugar? (Os alunos que aparecem no take, e outros, cujas vozes aparecem em off, riem).

(Mudança de take. Câmera em Marin)

Marin: - Muito engraçado, Boubacar. (Ergue a mão). Muito espirituoso.
(Mudança de take. Vemos Khoumba e Boubacar, que riem).

Voz de Marin: - Vou escrever uma frase (mudança de take, com a câmera em Marin, que está de costas, escrevendo no quadro negro) com a palavra “suculento”. O Bill está comendo um suculento cheeseburger.

Voz de Cherif (enquanto Marin escreve): - Cheeseburger é uma porcaria (mudança de take. Câmera foca em Cherif. Mudança de take. Câmera pelas costas de Cherif. Pelo mesmo ângulo, vê-se, por cima da cabeça de Cherif, Marin, de costas, escrevendo no quadro, que se vira para a turma. Há sons de risos na sala).

Marin: - Quem disse isso?
(Mudança de take. Câmera em Cherif)

Cherif: - Fui eu. Por que um cheeseburger?
(Mudança de take. Câmera em François, focando no seu rosto, com ar sério).

Marin: - Se você acha que os cheeseburgers são uma porcaria, é porque para você os cheeseburgers não são suculentos.
(Mudança de take. Câmera em Cherif).

Cherif: - Tudo bem, mas são uma porcaria.
(Mudança de take. Câmera em Marin).

Marin: - Para que imaginem o que é suculento, o que eu falei deveria tê-los deixado com a pulga atrás da orelha (gesticula com o dedo indicador sobre a orelha esquerda).

Dalla: - O que quer dizer?
Marin: O quê?
(Mudança de take. Câmera na aluna).

Dalla: - A coisa da pulga...
(Mudança de take. Câmera em Marin, boquiaberto. Ouve-se risos em off)

Marin: - “Pulga atrás da orelha”. Ninguém conhece essa expressão?
(Mudança de take. Câmera mostra Dalla, com expressão confusa).

(Mudança de take. Câmera mostra Esmeralda, que ri e comenta algo no ouvido de Khoumba).

Voz de Marin: - “Ficar com a pulga atrás da orelha” significa ter uma desconfiança. (Mudança de take. Câmera em Marin) Quando eu digo que para Cherif os cheeseburgers são uma porcaria, que não são suculentos, isso deveria ajudá-los a entender o significado de “suculentos”.

(Mudança de take. Câmera em Khoumba)

Khoumba: - E por que é que você não para de dizer Bills (percebe-se, no mesmo ângulo, Esmeralda olhando-o com ar de deboche)?

Voz de Marin: - Que Bills
Khoumba: - Bill, o nome.
(Mudança de take. Câmera em Marin, que se vira para o quadro negro à procura do nome citado por Khoumba).

Voz de Khoumba: - Você sempre usa nomes estranhos.

Marin (olha para os alunos): - Não é nada estranho. É o nome de um presidente americano recente.
(Mudança de take. Câmera em Khoumba).

Khoumba: - Mas por que é que não usa Aïïissata ou Rochad ou Ahmed ou...
Esmeralda: - Usa sempre nomes de patos [idiotas].

(Mudança de take. Câmera em Marin, que olha para elas com cara de bravo e, ao mesmo tempo, confuso):

Marin: - Nomes de quê?
(Mudança de take. Câmera em Esmeralda)

Esmeralda: - De “babtou” [branquelos].
(Mudança de take. Câmera em Marin).

Marin: - O que é um “babtou”?
(Mudança de take. Câmera em Esmeralda).

Esmeralda: - “Babtou”, franceses, caras de papel higiênico.

Voz de Marin: - Você não é francesa?

*Esmeralda: - Não, não sou francesa.
 (Mudança de take. Câmera em Marin, que faz feição de desdém)
 Marin: - Ah, não sabia.
 (Mudança de take. Câmera em Esmeralda. Também se vê Khoumba e Boubacar no enquadramento).
 Esmeralda: - Sou, mas não tenho orgulho disso.
 Voz de Marin: - Ah, tudo bem, claro, eu também não.
 Boubacar: - Se ferrou! [não compreendi se essa fala foi dirigida a Esmeralda ou a Marin).
 Khoumba: - Mas então por que é que você usa sempre esse tipo de nome?
 (Mudança de take. Câmera em Marin)
 Marin: - Khumba, se começar a escolher os nomes em função das diferentes origens aqui da sala (mudança de take. Câmera mostra as meninas novamente), isso não vai acabar nunca.
 Khoumba e Esmeralda, juntas: - Então, varie um pouco!
 Voz de Marin: - E o que é que propõe?
 Khoumba: - Aiiissita. Fatou...
 Esmeralda: - Aiiissita, não, Aiiissita.*

Cena 4 – 00:10:40 – 00:13:08

Esse excerto de cena traz outros elementos, que reforçam a presença da pedagogia do afeto dentro da sala de aula de Marin, pois, se de um lado temos um professor que assume uma postura exigente, estando mais preocupado que os alunos/ as alunas compreendam as regras, secundarizando o conhecimento do currículo escolar, também percebemos que a partir desse posicionamento os/as estudantes respondem a esses estímulos por meio de uma espécie de resistência a isso, o que configura que a pedagogia do afeto, como *afficere*, está posta em funcionamento.

Aqui, primeiramente, o que está em jogo é a condução da conduta de Souleymane, principalmente quando Marin se dá por conta que o aluno não está atendendo suas expectativas. Ao perceber que Souleymane não está prestando atenção na aula, e que não está utilizando seu material, Marin chama-lhe a atenção. Porém, segundo o aluno, tudo o que foi visto durante a aula, ele retomaria em casa. Marin, mesmo parecendo concordar com a proposta de Souleymane demonstra descontentamento, o que – a meu ver – contribui para estabelecer a atmosfera de hostilidade que se manifesta nos minutos seguintes de gravação.

A maneira como Marin se reportou a Souleymane foi o pressuposto necessário para que Cherif e, posteriormente, Khoumba e Esmeralda, respondessem ao professor, tentando retirar o crédito de seu direito de ensinar, assim como ele havia demonstrado desacreditar no aluno. Diante disso, Marin foi questionado, primeiramente, sobre a escolha de seu exemplo de alimento, para ensinar aos alunos/ às alunas o significado do termo “suculento”.

Há um fato interessante a ser observado por meio da pedagogia do afeto colocada em prática: o principal mobilizador do *afficere* nas relações entre professor e discentes se dá por meio da (quase)ausência do *afectio*, tornando perceptíveis as relações de gênero.

Retomando o excerto, ao utilizar como exemplo de alimento o cheeseburger, imediatamente Cherif manifestou-se, afirmando ser esse tipo de lanche “uma porcaria”. O clima da sala de aula esquentava, e isso pode ser percebido pelos sons de risos dos/das demais. Marin, por sua vez, tenta não perder a compostura e manter a intencionalidade pedagógica ao afirmar que a partir do que Cherif mencionou todos/todas poderiam ter uma ideia sobre o significado da palavra estudada. Mas, naquela altura, a intencionalidade da negação do afeto e também da aprendizagem era maior. E Esmeralda e Khoumba já haviam encontrado outro motivo para continuar a disputa de poder com Marin.

Dessa vez, o motivo do questionamento não era o cheeseburger, ou o modo como Marin se reportou a Souleymane, mas a escolha dos nomes que o professor utilizava quando criava exemplos. Segundo as meninas, Bill não era um nome apropriado, por ser americano e por, na fala de Esmeralda, representar “franceses caras de papel higiênico”. Temos, aqui, uma menina francesa tensionando o estereótipo de francês. Aqui, também temos que refletir que a observação de Esmeralda se caracterizava por aquilo que denominamos “alfinetada” em relação a Marin: o professor de francês, a língua oficial do país, numa sala cheia de imigrantes, etnias e sotaques diversificados, representava esse estereótipo francês, haja vista estarmos falando de um homem branco, aparentemente heterossexual, de olhos e cabelos claros. Tudo que, no campo étnico, Souleymane, Cherif, Khoumba e Esmeralda não eram.

Cabe aqui olhar para a pedagogia do afeto como um elemento que, articulado com as relações de poder que se estabelecem por meio das relações de gênero, raça e etnia, dentre outras, considerar que o conjunto dessas articulações constitui o currículo escolar. Temos, nesse excerto de cena, o currículo caracterizado pelo ensino de um determinado conteúdo e também de uma disciplina, ou – no caso –, de disciplinas.

Em minha dissertação de Mestrado (CRUZ, 2015), analisei a relação entre gênero e currículo, do ponto de vista da formação inicial de docentes. Popkewitz (2011, p. 174) vê o currículo como uma forma de organização do conhecimento

escolar que é mantida por forças de regulação social, marcada por formas de raciocínio consideradas válidas. Da mesma forma, Silva (2010) nos ajuda a compreender o currículo como um artefato educacional que, para além da falsa neutralidade, é constituído a partir de práticas de significação, transformando-se num território de lutas.

Essas lutas são percebidas nas falas das duas garotas, não apenas quando “negam” a primazia do nome Bill (nome que, para piorar, Marin usa referindo-se a um presidente americano recente, numa sala cheia de alunos e alunas que partilham da cultura muçulmana, ainda que esses traços não sejam visíveis em suas roupas, mas em seus nomes e formas de agir e de pensar).

O que está em questão aqui, por meio das disputas de poder, que “criam” essa pedagogia do afeto é, justamente, a tensão entre o mundo ocidental francês e o mundo árabe, pois as meninas não querem nomes de, como disse Esmeralda, “babtous”, mas nomes que representem e simbolizem o mundo afro-árabe.

Cabe ressaltar, no entanto, que para ambos os lados (professor e alunas), o mundo francês e o mundo árabe estão sendo representados por figuras masculinas, já que o exemplo dado por Marin é um nome de homem e os exemplos trazidos por Khoumba e por Esmeralda também o são. Sobre isso, talvez se possa destacar que o que as duas alunas estão negando, naquele momento, por meio da menifestação da pedagogia do afeto não é a hegemonia masculina ou, trazendo o conceito de Connel (2013), uma manifestação de masculinidade hegemônica; o que se nega, sim, é a masculinidade que Marin representa, masculinidade essa que assume caráter de *pseudoassexuada*, por priorizar a disciplina e o conhecimento escolar. Porém, as relações entre gênero e docência, assim como masculinidades, serão abordadas na próxima seção de análise.

Voltando à visão de Popkewitz sobre o currículo (2011b), para o autor esse artefato estabelece, dentro da instituição escola, uma relação reguladora, que corporifica determinados modos prestigiados de ver o mundo e que, ao privilegiar determinadas formas de ser (a “cultura” francesa), desprestigia a diversidade cultural que constitui o 8º-3º. Na mesma linha do autor, Alfredo Veiga-Neto (2002) também considera o currículo como escolarizador de determinados elementos culturais que assumem esse caráter de representação do mundo.

Não estou, diante dessa reflexão, atribuindo juízo de valor em relação ao que foi posto diante dos meus olhos nesse excerto de cena, mas pensar que a forma como

é colocado e como é (re)produzido o currículo dentro dessa representação de sala de aula colabora para que, de ambos os lados, tenhamos sujeitos da educação que, disputando o poder por meio das relações estabelecidas, lancem mão da pedagogia do afeto.

No caso do sistema de ensino francês, representado no longa, a pedagogia do afeto se manifesta de diferentes maneiras, instituída nas relações entre os sujeitos, e de modo horizontal, uma vez que na medida em que ela é utilizada como um recurso para constituir o currículo e a dinâmica na sala de aula de Marin, os alunos e alunas também vão demonstrando reações em relação a ela e ao seu uso pelo professor, de modo que a sala de aula vai se tornando um campo de disputas de poder, sendo que essas disputas vão ganhando forma a partir das marcas da diferença que se expressam dentro dessa sala de aula, e que são negligenciadas pelo currículo do Colégio Dolto.

Excerto de cena 5



Da janela, em vista superior, são observados [por Marin] quatro alunos, aparentemente negros, que jogam futebol numa quadra do pátio cinzento da escola. Provavelmente, os alunos estão na aula de Educação Física, pois ouve-se uma voz de homem mais velho orientando o jogo. Primeiro, aparecem apenas os alunos jogando e, numa mudança de take, vemos Marin os observando, virado com o rosto para a janela, de pé, enquanto os alunos e alunas, dentro da sala, são mostrados/mostradas todos/todas de cabeça baixa, escrevendo e realizando atividades. Marin muda o rosto de direção e passa a observá-los/observá-las. Mudança de take. Câmera mostra o rosto de Dalla. Mudança de take. Câmera mostra o rosto de outra aluna que, de cabeça baixa, escreve. A câmera desce até sua mão que, segurando a caneta, escreve. Mudança de take. Câmera mostra Wey, que troca ideias com outra colega ao lado. Mudança de take. A câmera volta a mostrar Marin, observando seus alunos. Mudança de take. Câmera mostra outra aluna negra, cabisbaixa, escrevendo. Mudança de take. Marin é visto pelo fundo da sala, dando a dimensão da turma trabalhando.

Marin: - Vou corrigir em vinte segundos.

Voz de Boubacar: - Não, professor, por favor, ainda não acabamos.
Mudança de take. Câmera mostra Souleymane ao lado de outro colega, ambos conversam).
Voz de Marin: - Não podemos ficar duas horas (mudança de take. Uma aluna aparece olhando para trás) só com o imperfeito (Dalla pergunta algo para uma colega, mais longe. Mudança de take. A colega responde gesticulando com as mãos. Mudança de take. Marin observa as duas.)
Marin: - Dalla, você pode perguntar as horas diretamente para mim (mudança de take. Dalla o olha, séria, porém não lhe responde, baixa a cabeça e continua a escrever. No mesmo ângulo, Rabah aparece ao seu lado, observando-a). Mudança de take: Marin observa a todos/todas. Mudança de take. A câmera mostra Nassin ao lado de Souleymane, que ergue a caneta.
Nassin: - Professor, a minha caneta estourou. É uma porcaria.
(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Quem é que tem um lenço...
(Mudança de take. Câmera em Rabah). Rabah: - Eu! (Ele ergue a mão, levanta e sai do lugar, em direção a Nassin. A câmera o acompanha).
(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Hei, Rabah, Rabah...
(Mudança de take. Câmera em Rabah que, andando, olha para trás.). Voz de Marin: - Peça para se levantar, certo? (Rabah volta para o lugar, senta-se, ergue a mão).
Rabah: - Posso levantar?
Voz de Marin: - Sim.
Rabah levanta, mas, ao ir em direção ao colega, acidentalmente escorrega, ergue as mãos e cai no chão. Os colegas riem e ele se levanta. Ao levantar-se, toca no corpo de uma colega.
Voz de Marin: - Com calma, certo?
Voz de Boubacar: - Que pervertido! (mudança de take. Câmera mostra Boubacar) Tocou nos peitos dela!
Voz de Marin: - Ande, entregue o lenço!
Mudança de take. Câmera em Rabah, que entrega o lenço e volta para o lugar.
Voz de Marin: - Dispensados comentários, Boubacar. (Mudança de take. Câmera foca em uma outra menina que observa).
Voz de Boubacar: - Seu pedófilo! Porco! (A menina focada ri. Mudança de take. Outros colegas/ outras colegas riem).
Voz de Marin: - Já chega!

Cena 6 (00:14:18 – 00:15:38)

Na cena, temos vários elementos a serem destacados. Primeiramente, do lado de fora, alunos jogam futebol, supostamente acompanhados por um professor. Como é comum no jogo, eles se tocam, gritam uns com os outros, disputam espaço e a bola. Aquela imagem, da forma como foi posta, remete a uma situação que, ainda esportiva, está pautada por uma disciplina e, ao mesmo tempo, por um atravessamento de gênero, já que todos os jogadores são meninos.

Dentro da sala de Marin, por sua vez, impera o silêncio e uma suposta concentração, pois os alunos/ as alunas têm tarefas a terminar. Porém, o professor tem pressa na atividade, e estipula o tempo de término da redação em vinte segundos. Um aluno se manifesta (Boubacar) contra esse tempo muito curto e parece receber o aval do professor para continuar.

Porém, nesse ínterim, percebe-se que Boubacar não foi repreendido por solicitar mais tempo para terminar, mas Dalla teve sua atenção chamada por gesticular a outra colega perguntando que horas eram. Ainda que em nenhum dos casos de interação Marin lance mão de uma afetuosidade na ordem da amorosidade, sua rispidez com a aluna que, aparentemente chamou menos atenção do que o menino, é maior. Tanto que após ser advertida para que perguntasse as horas diretamente ao professor, ela o olhou com leve expressão de revolta.

Até esse trecho, percebe-se que as relações de gênero, na perspectiva da docência do professor Marin, são desiguais. Praticamente 70% dos conflitos e das disputas de poder que ocorrem em sala de aula são travadas entre ele e alunas, o que mostra, da parte do professor, certa tendência a “tolerar” mais “deslizes” masculinos do que femininos.

Não há uma explicação que seja lógica para essa mudança de postura, a não ser o fato de que determinados comportamentos são mais válidos, ou mais aceitos, quando partem de determinados corpos e não de outros. Louro (2003, p. 91), no entanto, nos ajuda a compreender essas diferenças, quando afirma que:

[...] a escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço, propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais [...]. Talvez essa dinâmica nos escape, tal a “naturalização” de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muitos sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares; mas não podemos perceber o quanto estamos neles implicados/as, e, em consequência, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos.

A postura de Marin e das meninas não é neutra em relação a isso, e sua forma de atuação, sua ênfase pautada na pedagogia do afeto, especialmente quando se dirige às meninas da sala, mostram isso. Não cabe aqui, porém, fazer uma discussão acerca da sexualidade de Marin, uma vez que, dentro da própria narrativa fílmica, quando questionado sobre sua sexualidade, o professor dá a entender ser heterossexual. Se fosse homossexual assumido, talvez as alunas (e os alunos) entendessem sua postura mais rígida com as alunas como uma forma de disputa de poder pautada por essa marca identitária. No entanto, não parece ser isso o que se aplica ao contexto.

Convém considerar que a postura do professor Marin em relação às diferenças com que trata alunas e alunos precede um processo de naturalização generificado, que considera menos transgressor à norma um menino insubmisso do que uma menina. Essa precisa ser mais vigiada nesse quesito, de forma que nem sempre encontra o apoio que seria o mais conveniente, da parte do professor, em situações de risco.

E uma dessas possíveis situações ocorreu durante a queda de Rabah, quando o aluno, ao se levantar, toca no corpo da aluna, ainda que não propositalmente. O modo como o aluno tocou na colega não dava a ideia de que sua intencionalidade – uma vez que toca levemente em seu peito – tivesse alguma conotação sexual. Entretanto, aquele corpo feminino foi totalmente ignorado no contexto da cena. Tanto, que Marin dirigiu sua palavra a Rabah e solicitou silêncio, mesmo com as palavras de Boubacar, chamando o colega de “pervertido”, “pedófilo” e “porco”.

Aqui, convém observar uma premissa de gênero e também de sexualidade estabelecida na fala de Boubacar: o toque no corpo alheio, sem o consentimento do outro/ da outra é visto como algo subversivo e pecaminoso. Isso poder ter a ver com um desdobramento da cultura e da identidade islâmica, amplamente presentes no 8º-3º, ou tratar-se de uma opinião isolada de Boubacar que, no contexto, pareceu ser bem acatada.

Esse elemento me leva a inferir que, no exercício dessa pedagogia do afeto, as relações de gênero são fundamentais para estabelecerem não apenas o lugar “destinado” a meninos e a meninas no que se refere à aprendizagem durante a aula de francês, mas, também, para estabelecer (i)limitações em relação às condutas de cada sujeito, pois, no comportamento de Marin, sua forma de viver a masculinidade, pautada pela figura docente, é posta como hegemônica dentro daquele contexto, porém, ainda assim, as masculinidades vividas pelos demais alunos ainda são naturalmente superiores às feminilidades vividas pelas alunas.

Excerto de cena 6



[...]

Voz de Esmeralda: - Professor... (Mudança de take. Câmera em Esmeralda, com a mão levantada) Por que imperfeito do indicativo?

(Mudança de take. Câmera em Marin, que se esforça para entender a pergunta de Esmeralda. Franze a testa. Há o som de conversas paralelas).

Marin: - Hei! Parem com isso!

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda) Esmeralda: - Por que não é só imperfeito?

Voz de Marin: - Já chega, Souleymane.

(Mudança de take. Câmera em Marin) Marin: - Boa pergunta, Esmeralda. Por que imperfeito do indicativo?

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda) Esmeralda: - Se eu soubesse, não tava perguntando.

(Mudança de take. Câmera em Marin) Marin: - Sim, tem razão. Alguém sabe por que especificamos imperfeito do indicativo? E por que não apenas imperfeito? Nassim.

(Mudança de take. Câmera em Nassim, de dedo levantado) Nassim: - Posso ir lavar as mãos?

(Mudança de take. Câmera em Marin, com ar de desapontado) Marin: - Sim, está bem, vai lavar as mãos e nós vamos continuando. (Mudança de take. Nassim aparece levantando e se dirigindo para sair.) Voz de Marin: - Mas rápido, rapidamente! (A câmera o acompanha).

Voz de aluno: Ele vai demorar uma semana! (Mudança de take. Câmera em Marin, que olha para Nassim caminhando) Eu vou com ele.

(Mudança de take. Câmera em Marin) Marin: - Com calma! (Marin olha para baixo por um instante e retoma a fala, com olhar nos alunos) Se dizemos imperfeito do indicativo, (mudança de take. Câmera em Dalla, que conversa) é para distinguir de outro imperfeito. (Mudança de take. Câmera em Marin) Que imperfeito é esse? (Mudança de take. Câmera em Agam). Voz de Marin: - Agam?

Agam: - Imperfeito do subjuntivo?

Voz de Marin: - Exatamente. O imperfeito do subjuntivo (Mudança de take. Câmera em Marin, expressando entusiasmo). Alguém pode me dar um exemplo do imperfeito do subjuntivo?

(Mudança de Take. Câmera em Khoumba, que levanta a mão).

(Mudança de take. Câmera em Marin) Marin: - Não posso acreditar, Khoumba, mas quero escutar. (Ri discretamente).

(Mudança de take. Câmera em Khoumba que, junto com Esmeralda, também ri). Khoumba: - Posso estar enganada...

(Mudança de take. Câmera em Marin) Marin: - Eu acho que é bem possível.

(Mudança de take. Câmera em Khoumba, que ri) Khoumba: - Eu estivesse.

Voz de Marin: - Eu estivesse. Muito bem.

(Mudança de take. Câmera em Marin, que vai caminhando pela sala) Marin: - Do verbo estiver.

(Mudança de take. Câmera em Khoumba) Khoumba: - Não sei.

Esmeralda (ao lado de Khoumba): - Eu estivava.

Khoumba: - Eu estivesse, nós estivéssemos, tu estivesses...

(Mudança de take. Câmera em Marin, que a olha com ar de espanto). Marin: - Não está mal, mas não está utilizando o verbo corretamente. (Mudança de take. Câmera em Esmeralda e Khoumba). Tem alguma vaga lembrança do imperfeito do subjuntivo.

Cena 6 (00:15:39 – 00:17:03)

Se olharmos *Entre os muros da escola* com a perspectiva dos elementos da narrativa, oriundos dos campos de Estudos de Análise Literária, representados por D'Onofrio (2007), em articulação, por exemplo, com os Estudos sobre Cinema, a partir da perspectiva de Marcel Martin (2003), será possível estabelecer algumas constatações sobre o longa, que ganham visibilidade não pela atuação da personagem Marin, mas pela desenvoltura de Esmeralda ao longo das cenas. Nessa perspectiva, podemos realizar as seguintes constatações:

- Em *Entre os muros da escola*, está claro que o cenário é o Colégio Dolto, com suas salas de aula, espaços pedagógicos e outros espaços secundários, tais como o pátio do colégio, a sala de docentes, a sala do diretor, o laboratório de informática etc. Esse espaço, na perspectiva de Martin (2003, p. 197), se aproxima da noção de “espaço reproduzido”, como sendo aquele criado por meio dos movimentos da câmera.
- O tempo priorizado na narrativa fílmica é um tempo cronológico, o qual pode ser acompanhado desde o início do ano letivo até seu final, quando da última cena. Esse tempo, no filme, é percebido pelos acontecimentos dentro da sala de aula, tais como reunião de professores e professoras, conselhos de classe e reunião de pais e mães. No livro, a fala do narrador deixa claro que o enredo começa momentos antes do início do calendário letivo, de cento e trinta e seis dias (BÉGAUDEAU, 2009, p. 7). Não são percebidos movimentos, tanto no livro como no filme, de priorizar o tempo psicológico, pois nenhuma cena “sai do espaço físico onde está sendo passada”, ou seja, não há nenhuma indicação para o espectador de que os/as personagens estejam relembrando acontecimentos passados por meio de lapsos de memória. Há momentos de silêncio, de (não) olhares entre os/as personagens, que indicam reflexão, porém, como as respostas dos/das personagens são dadas, nesses casos, colocando em ação a pedagogia do afeto no tempo presente da narrativa, temos a quase ausência dos traços de tempo psicológico.

Segundo Martin (2003), o tempo do filme, ocupado pelos processos de decupagem-montagem, possibilita um desdobramento do tempo em três perspectivas: a projeção, como sendo o tempo de duração do filme, a ação, como

sendo a duração diegética do enredo, e a percepção, que diz respeito à recepção do espectador sobre o filme (p. 214). Nesse caso, temos um filme que dura, cronologicamente, 02:04:18 horas, com ação distribuída em doze cenas⁹⁷ e com tempo diegético que depende das percepções do espectador/ da espectadora. Também, esse tempo é condensado, que consiste na “[...] colocação em evidência de uma continuidade causal única e linear na trama das séries múltiplas da realidade corrente, seguida de uma supressão dos tempos fracos da ação” (p. 222)

- No plano do discurso, temos uma diferenciação entre o livro e o filme, pois, enquanto no livro quem conduz a narrativa é o professor François Marin, como um narrador, ao mesmo tempo, intradiegético, que “[...] dentro do texto, assume o papel de narrador” (D’ONOFRIO, 2007, p. 55), é, ao mesmo tempo, portador de uma postura homodiegética, participando “[...] dos fatos que está narrando” (op cit). No caso do filme, temos o que se caracterizaria como narrador extradiegético, ou seja,

o papel de narrador não é exercido por nenhuma personagem: o sujeito do discurso está em oculto, sendo apenas pressuposto, em que pese à presença de alguns elementos do aparelho formal da enunciação que revelam a formação ideológica do “autor implícito”. (D’ONOFRIO, 2007, p. 55).

Pela perspectiva de Martin (2003), “a câmera torna-se móvel como o olho humano, como o olho do espectador ou do herói do filme. A partir de então, [...] é uma criatura móvel, ativa, uma personagem do drama. O diretor impõe seus diversos pontos de vista ao espectador.” (p. 31). Com isso, podemos inferir que o narrador, no filme, é constituído pela parceria entre o diretor, Laurent Cantet, e a câmera. São eles quem nos contam a história.

- Se o narrador é externo aos/ às personagens, temos um foco narrativo que ocorre de forma camuflada, revelada apenas pelos acontecimentos da trama. Pelo distanciamento do narrador (ou do emissor discursivo), estamos falando de um foco narrativo não neutro, mas que ocorre no plano do distanciamento, já que não participa do enredo como personagem, porém, isso não significa que não haja o movimento de condução do

⁹⁷ Conforme organização do menu no DVD do filme. Na descrição feita por mim para as análises, utilizo a numeração elaborada na Cena F, na seção de Cenas Cortadas.

espectador por esse narrador, embora distante: “a imagem *reproduz* o real, para em seguida, em segundo grau, *afetar* nossos sentimentos e, por fim, [...] adquirir uma *significação* ideológica e moral.” (MARTIN, 2003, p. 28, grifos do autor). Portanto, o foco narrativo utilizado no filme é deste modo e não de outro porque é fruto de uma intencionalidade da linguagem do cinema, mesmo que o narrador de *Entre os muros da escola* não tenha controle sobre os efeitos de sentido que sua forma de narrar irá produzir sobre seus espectadores. Esta Tese, por exemplo, é um desdobramento (talvez inesperado) desses sentidos.

Sobre esses efeitos, Veruska A. Santos da Silva (2013), em sua pesquisa de Mestrado, trabalhou com relatos de um grupo de cineclubistas de Salvador – BA dos anos 1950, com o objetivo de refletir sobre o cinema como modalidade cultural de formação individual e de grupos. Na pesquisa, a autora conclui que “[...] a sétima arte, para além de uma simples prática de entretenimento, [atua como] uma forma singular de representação e informação do mundo real e, ainda, de grafia do movimento, comparece como um bem de ampla significação social.” (s/p).

Também Rodrigo Almeida Ferreira (2010), analisando mais especificamente as culturas cinéfila e cybercinéfila, afirma que estas apresentam “[...] um forte senso de intencionalidade, consciência e obsessão como opções construtivas na tessitura do sujeito e da relação deste sujeito com o mundo, traçando caminhos e estabelecendo regras próprias [...]” (p. 36). Em termos gerais, mesmo que um determinado filme seja produzido considerando um tipo específico de espectador, ainda assim poderão ocorrer desdobramentos dessa expectativa, assim como – retomando a discussão anterior sobre narrador e foco narrativo – a “condução” do espectador pelo diretor e pela câmera durante o filme podem ser imprevisíveis do ponto de vista das interpretações.

- Outro elemento que merece destaque é a função dos atores/ das atrizes. Assim como ocorre no teatro, “[...] as personagens são os suportes vivos das ações: seres ficcionais, inventados [...], para exercerem determinadas funções.” (D’ONOFRIO, 2007, p. 283). O ator/ a atriz, por sua vez, é “[...] literalmente, ‘aquele que age’, é uma pessoa do mundo real, um profissional da arte [...] cinematográfica, que tem a função de interpretar as ações, as ideias e os sentimentos de uma personagem.” (p. 285). O elenco,

aqueles/ aquelas que interpretam as principais personagens, estão descritos/ descritas na ficha técnica do filme, disponível na Cena A. Um detalhe é que, no filme, não identifiquei, com clareza – contrariando algumas críticas sobre o filme – quem é ou quem são os/as protagonistas e antagonistas. O que percebi no filme, contrariando as noções mais tradicionais, foram performances de atuação, que ora põem determinado/ determinada personagem como protagonista, ora como antagonista. Dizer, a meu ver, que François Marin é a única personagem que protagoniza o longa é simplificar a complexidade do enredo criado por Laurent Cantet. A seguir, apresento uma tabela, onde procuro sistematizar essa relação.

Tabela 13 - Performances das personagens em *Entre os muros da escola*

Personagem	Performance de atuação	Compreensão
François Marin	Protagonista	Marin atua como protagonista quando exerce a docência em sala, quando está ensinando e quando se posiciona a favor dos alunos/ das alunas fora da sala de aula.
François Marin	Antagonista	Marin provoca e ofende Esmeralda e Khoumba, posicionando-se não apenas como professor, mas como alguém que, por representar uma subjetividade com <i>status</i> hegemônico (homem, francês), despreza as demais subjetividades e culturas de seus alunos/ suas alunas.
Esmeralda, Khoumba, Boubacar, Souleymane	Antagonistas	Os dois alunos e as duas alunas, em vários momentos da trama, desafiam a docência de Marin, trazendo para a sala de aula situações que “desviam” a

		intencionalidade e a paciência do professor.
Esmeralda, Khoumba, Boubacar, Souleymane	Protagonistas	Mesmo opondo-se a Marin em vários momentos do longa, as quatro personagens fazem evoluir a trama, ocupando papéis de destaque dentro da sala de aula.
Agam, Samantha, Henriete, Lucie, Eva, Burak, Dalla, Louise, Rabah, Nassim, Cherif, Arthur, Juliette, Wey, professores Stéphane, Hervé, Olivier, Patrick, Frédéric, Gilles, professoras Anne, Isabelle, Cristiane, coordenadora Julie, cozinheira Aline, diretor	Suporte para as performances de protagonista e antagonista	Personagens coadjuvantes, que interagem com os/as protagonistas e antagonistas, pouco ou muito, ajudando-lhes no desenvolvimento da trama.
Demais professores/professoras, funcionários/funcionárias, alunos/alunas	Figurantes	Não interagem com os/as protagonistas e antagonistas ao longo do filme.

Fonte: Elaboração do autor.

Voltando à cena do excerto 6, vemos novamente uma tensão entre Esmeralda, Khoumba e Marin, que mostra o que tentei explicar nas reflexões anteriores: as três personagens atuam ora como protagonistas ora como antagonistas, fazendo evoluir a trama. Nesse caso em específico, acredito que esse movimento do filme, embora seja intencional, reforça a noção de que existe, na sala de aula de Marin, uma pedagogia do afeto, marcada pela tensão entre os sujeitos, atravessada por questões e relações de gênero.

Reforço que, embora os pressupostos teóricos que eu tenha utilizado anteriormente fazem parte de vertentes do pensamento estruturalista, do qual esta Tese procura se afastar, ainda assim, vemos que as combinações entre personagens, antagonista e antagonista, por exemplo, no caso do filme, ainda que apresentem certa cambialidade, aparecem reforçando a pedagogia do afeto e remetem a relações de gênero, pois, o tratamento dado por Marin aos meninos e às meninas, conforme já verificado em outros momentos, é distinto.

No caso dos meninos, a preocupação maior de Marin, no excerto, está vinculada à necessidade de que eles não atrapalhem o andamento das aulas, que

controlem seus impulsos e sua conversa. Isso é visto, por exemplo, quando Marin chama a atenção de Souleymane.

Esmeralda, por sua vez, está mais interessada no componente da aula e parece querer tensionar a atuação de Marin, ao realizar sua pergunta. Marin não lhe dá a resposta, mas solicita aos demais que digam por que o tempo imperfeito é imperfeito do indicativo. Nesse momento, Agam, como ergue a mão, é estimulado a falar e fala aquilo que o professor espera ouvir: há um imperfeito do indicativo porque também há outro imperfeito, o do subjuntivo.

A resposta está certa. Não há aqui nenhuma explicação mais elaborada; apenas uma associação, que para o professor, já basta para que receba elogios. Não há nenhum movimento que exija a complexidade do pensamento, como o realizado por Khoumba, mais adiante. No entanto, o que se manifesta aqui é uma questão de gênero: Marin parece autorizar os meninos a falarem, enquanto às meninas, é reservado o direito de aprenderem, preferencialmente caladas, ou somente quando convidadas.

Em virtude dessa clara diferença no modo como meninos e meninas são tratados na aula de Marin, parecem ser propositais os modos como Khoumba e Esmeralda atuam, desafiando o professor constantemente. Quando Khoumba tenta responder, organizando suas ideias, afirmando que talvez esteja enganada naquilo que está pensando... e Marin reforça que provavelmente ela esteja! Mas sua resposta o surpreende, porém, isso não significa que ela receberá os mesmos elogios de Agam. Enquanto a resposta desse último está satisfatória, a resposta proferida por Khoumba necessita de correções.

Perceber essa diferenciação em relação aos modos e devolutivas do professor a meninos e a meninas dialoga e, ao mesmo tempo, vai além da reflexão sobre desempenho escolar de meninos e meninas apresentada por Dal'Igna (2007), pois nesse caso, não estamos observando o processo escolar a partir de avaliações docentes realizadas considerando um apanhado das aprendizagens, mas uma diferenciação generificada que vai sendo traçada no dia a dia de sala de aula, dinamizada e revestida de naturalização, como aponta Louro (2003, p. 91).



Cena fora da sala de aula, no pátio da escola. Câmera em long shot, parecendo estar visualizando o espaço do alto de uma janela do prédio (embora não haja nenhum obstáculo à visualização). O que se vê é que o pátio da escola é estreito, porém comprido, todo asfaltado. Há, inclusive, uma pintura sinuosa amarela no chão, o que sugere ser uma rua da cidade. Na lateral esquerda, um muro e, além dele, muitas árvores; na lateral direita, uma grande parede cinza. Muitos/ muitas estudantes no pátio, o que sugere que não esteja no horário de aula (início das aulas ou recreio). Ao fundo, vemos uma escada e uma rampa que dão acesso a um dos prédios da escola e uma espécie de poste, que lembra o suporte de uma cesta de basquete, pintado de amarelo, sendo que este amarelo é a única cor que contrasta com os tons acinzentados e escuros do ambiente. Não há praticamente nenhuma sombra no pátio, a não ser aquela projetada pelo muro da lateral esquerda, que não deve ter mais do que 1m de espessura. Há poucos bancos, de concreto, do lado onde há sombra, comportando uns 6 alunos/ umas 6 alunas, no máximo. O restante dos/das estudantes está em pé, ou sentado no chão. Muitos/ muitas formam pequenos grupos. Alguns/algumas caminham, outros/outras estão parados/paradas. Os ruídos são de conversas. O tempo todo, durante a cena, a câmera fica longe das personagens.

Nesse momento, um aluno toca o ombro de uma colega. Não consigo visualizar seus rostos, pois o ângulo de gravação está muito distante deles/ delas. Mudança de take. Dois meninos estão de pé, parados no canto, olhando um aparelho celular. Traveling em direção a três meninas aparecem sentadas num dos cantos, no chão. Consegui identificar Eva e Esmeralda. As três parecem desatentas ao que acontece ao redor. Esmeralda olha em seu celular. Mudança de take. Três garotos aparecem fazendo pose, enquanto dois alunos, em sua frente, estão tirando uma foto deles. Khoumba aparece bem na frente.

Voz: - Isso, assim! O que você está fazendo aí? Cai fora! (Um deles toca no ombro de Khoumba, e ela se vira). Mudança de take. Três meninas aparecem sentadas num banco, tocando com a palma da mão a palma da mão de outro garoto que ali aparece. Mudança de take. Os alunos da foto conversam com Khoumba.

Voz: - Alguém te chamou? Olha pra tua cara!

Aparece um outro menino e toca no braço de Khoumba, perguntando se está tudo bem. Ela se esquivava rapidamente.

Khoumba: - Vá se ferrar! Tire as fotos desses panacas, mas depois você vai ver! (Mudança de take. A câmera mostra o menino que foi ver se Khoumba estava bem num movimento dos pés à cabeça, de costas. Ele sai.

Voz de menino: - Vai, vai, todos de costas.

Mudança de take. Meninas andando pelo pátio. Uma delas é Lucie.

Voz de Khoumba: - Esses caras são todos uns palhaços!

Mudança de take. Khoumba aparece ao lado do aluno que está tirando as fotos, com mais uma pessoa. Parece ser Esmeralda.

Voz do menino: - Mais uma!

Esmeralda: - Saca só a qualidade dessa máquina!

Voz do menino: - Podes crer!

Khoumba: - Não tem como conseguir uma?

Menino (olhando para a câmera): - Você não tem dinheiro.

Khoumba: - Mas quanto custa?

Menino: - É muito cara.

Khoumba: - Eu não sou uma pobretona como você.

Cena 7 (00:22:33-00:23:15)

Trago um excerto de cena de fora da sala de aula de Marin para mostrar como percebo a constituição de uma pedagogia do afeto através dos atravessamentos de gênero no currículo escolar. Antes, porém, gostaria de refletir sobre a presença dessa cena dentro do contexto do filme, pois, além de ser curtíssima se comparada a outras, parece “não fazer sentido”, no que se trata da conexão com as demais cenas.

Primeiramente, em pesquisas avulsas, buscando dados sobre o filme *Entre os muros da escola*, encontrei algumas alusões à inscrição do filme dentro de uma tendência denominada “Neo-realismo italiano”. Para mim, a informação, além de nova, não apresentava fontes que pudessem ser consideradas plenamente confiáveis. Foi, porém, na análise do crítico italiano Giorgio Catalani (2018), sobre o filme *L’atelier*, (2017) dirigido por Cantet e considerado uma espécie de “herdeiro”, embora aborde uma história completamente diferente, de *Entre os muros da escola*, cuja “herança” ocorre especialmente pelos traços neorrealistas do diretor:

Entre os muros da escola foi um filme incrível porque conseguiu manter o espectador colado apenas através dos debates em sala de aula, usando apenas as palavras e a montagem sensacional de Robin Campillo. Em suma, havia a sensação de estar diante de um roteiro que havia enquadrado os problemas de uma geração e propusera, através do ensino, uma maneira de resolvê-los. Em *L’atelier*, por outro lado, até as discussões são muitas vezes chatas: repetitivas em torno do conceito de terrorismo e da batalha dos trabalhadores dos anos 70. O que é salvo é, em vez disso, o trabalho “puramente” como diretor de Laurent Cantet. Ele é capaz, **como os grandes artistas do neo-realismo**, de tirar o melhor de um grupo de atores não profissionais. Quando brincam, os jovens são espontâneos e não sentem o peso da câmera que os leva de volta. Nesse sentido, lembra o Kechiche das festas e eventos de *A vida de Adele*, em que as cenas pareciam que cada um dos personagens vivenciavam essas situações em sua vida cotidiana. (CATALANI, 2018, s/p, grifos meus, tradução minha, com o auxílio da ferramenta Google Tradutor)⁹⁸.

⁹⁸ Do original: La classe era un film incredibile perché riusciva a tenere incollato lo spettatore soltanto tramite i dibattiti a lezione, facendo uso solamente delle parole e del montaggio sensazionale di Robin Campillo. Si aveva la sensazione, insomma, di trovarsi davanti ad una sceneggiatura che aveva inquadrato i problemi di una generazione e aveva proposto, tramite l'insegnamento, una maniera per risolverli. Ne *L’atelier* invece sono spesso noiosi persino le discussioni: ripetitive attorno al concetto di terrorismo e di battaglia operaia degli anni '70. Ciò che si salva è invece il lavoro ‘puramente’ da regista di Laurent Cantet. Egli è capace, come i grandi artisti del neorealismo, di tirare fuori il meglio da un gruppo di attori non professionisti. Quando recitano, i Giovani sono spontanei e non sentono il peso della telecamera che li riprende. In questo senso ricorda il Kechiche delle feste e delle manifestazioni de *La vita di Adele*, nelle quali scene sembrava che ognuno dei personaggi stesse vivendo quelle situazioni nella sua quotidianità. Referência: CATALANI, Giorgio. **L’atelier**: Laurent

A partir dessa observação, fui verificar quais eram os traços do neorrealismo que faziam parte do longa e, de acordo com Miriam de Souza Rossini (2007), o neorrealismo, surgido na Itália, não é uma escola de arte, mas uma tendência, um movimento que surge no contexto italiano durante a reconstrução da Itália, após a Segunda Guerra Mundial, quando essa se vê invadida pelo cinema hollywoodiano.

Em relação às características estéticas, segundo a autora (ROSSINI, 2007), essa forma de fazer cinema se caracteriza por: a) ausência de efeitos especiais; b) planos de conjuntos médios. Imagem acinzentada e filmagem em cenários reais; c) roteiros improvisados, com a utilização de atores não profissionais; d) montagem sem efeitos especiais e; e) oposição ao cinema-espetáculo.

No que se refere à narrativa fílmica, essa tendência de cinema apresenta as seguintes características: I) semelhança a um documentário, com enfoque em questões sociais; II) incorporação de dúvidas e incoerências humanas, de modo que as personagens abrem mão da ambivalência para serem boas e más ao mesmo tempo; III) narrativa e narrador fragmentados. Ainda segundo a autora, o neorrealismo italiano tem como ideal cinematográfico:

retratar a realidade do país na época, sem artifícios e opondo-se ao cinema espetáculo; a representação de realidade deve ser substituída pela própria realidade. A câmera deixa de lado um esquema já pré-estabelecido para movimentar-se de acordo com seu contato direto com a vida. (ROSSINI, 2007, s/p).

Até aqui, as características apresentadas por Rossini (2007) são quase uma leitura técnica de *Entre os muros da escola*, a meu ver. Não há, desses elementos, nenhum que destoe ao filme, o que também pode levar a um tensionamento: se a técnica neorrealista recusa a noção de representar a realidade para tornar-se a própria realidade, não haveria, por meio da própria técnica, uma releitura da noção de representação do real?

Para finalizar essa explanação sobre as características do neorrealismo italiano, cabe destacar ainda que, para a autora, as condições de produção de longas neorrealistas pressupõem baixos orçamentos, atores e atrizes não profissionais, ambientes naturais e ausência de efeitos visuais. Este modo de fazer cinema

contribuiu para a origem do chamado Cinema Moderno, como uma forma de resistência ao modelo de filmes hollywoodianos, tendo grande influência, por exemplo, nos cinemas brasileiro e iraniano.

Retomando o excerto de cena 7, a reflexão que faço, a partir dele, está relacionada às formas como gênero atravessa e dimensiona o currículo escolar, conferindo lugares aos sujeitos revestidos de processos de naturalização. Inicialmente, parto do pressuposto de que o filme analisado, embora seja uma produção cinematográfica, se passou numa escola real, com pessoas comuns interpretando papéis, e com um ano letivo correndo que fez parte da história da educação francesa. Esses aspectos são importantes para a compreensão de que, como Popkewitz (2011b) já anunciava, o currículo escolar consiste como uma forma de organização do conhecimento.

Esse artefato educacional, como elemento constituidor da noção de escola moderna, foi instituído dentro de uma história, e carrega traços dessa, especialmente no que diz respeito – retomando Popkewitz (2011b, p. 185), na regulação, na corporificação dos modos de ver o mundo e as relações, privilegiando modos de ser e de ver que organizam, instituem e mantêm, para além dos muros escolares, o que é entendido por Modernidade.

No processo de organização e construção dessa Modernidade, também se inserem no currículo os “lugares” dos sujeitos por meio das relações de gênero, reforçando o que argumenta Louro (2001). Para a autora, as diferenças de gênero, repetidamente, vão sendo naturalizadas, e condicionando os sujeitos a determinadas escolhas e comportamentos. Assim, independentemente de como o currículo é compreendido na sua relação com a escola, em menor ou maior escala, esse artefato (re)produz ou ajuda a (re)produzir determinadas identidades e formas de ver o mundo, que mantêm ou descontrolam relações de poder.

Olhando para isso, vemos, na interação de Khoumba com o “menino da câmera” uma forma de tratamento que prioriza o masculino e exclui o feminino. Essa exclusão de Khoumba deu-se, inicialmente, por sua aproximação na fotografia que estava sendo tirada e depois, em relação a questões financeiras, sendo vetado a ela o direito de saber o valor da câmera, pois não teria como comprar.

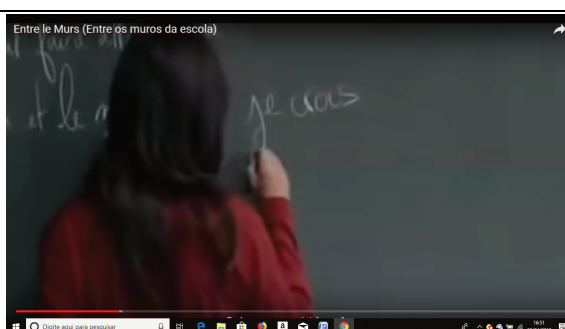
Quando observamos a sociedade – vou tomar como exemplo, nesse caso, a brasileira – e a importância das lutas feministas em prol da equidade salarial entre homens e mulheres e pelo direito da mulher na participação das decisões da vida

social, percebemos que, dentro da escola, o afastamento pelo qual se precisa lutar, fora dos muros da escola, já acontece. Há, na situação do excerto, uma clara priorização do masculino naquele espaço social, assim como no conhecimento e acesso a tecnologias. Isso nada mais é do que uma (re)produção das relações de gênero na sociedade.

Porém, isso não significa que Khoumba não reaja, no sentido de posicionar-se de modo contrário à reação do colega, revidando e se aproximando. No entanto, o que vemos pautando essas relações de poder que ali não é um confronto polarizado, mas algo que se dá numa relação pautada pela pedagogia do afeto, uma vez que, assim como as divergências entre o colega e a colega surgem, logo, a interação não divergente entre os dois também acontece.

Deste modo, o que temos no excerto é uma noção de que a emergência da pedagogia do afeto na atuação dos alunos e das alunas se justifica pela necessidade que os sujeitos têm de operar com mecanismos que demarquem as diferenças de gênero, que por sua vez, fazem parte do currículo escolar. Os próximos quatro excertos que pretendo ainda analisar nesta subseção serão apresentados em conjunto, por se tratarem de trechos menores.

Excerto de cena 8



Justine está de costas, suéter vermelho, escrevendo no quadro. Enquanto ela escreve, ouvimos ruídos de alunos e alunas conversando. Mudança de take. Câmera em Khoumba, que conversa com Dalla).

*Khoumba: - Ela se enganou ali. Começou pelo verbo “crer” (aponta um lápis para o quadro).
Dalla: - Não, é o verbo “crescer”. “Eu cresço”. (Mudança de take. A câmera mostra Marin, de pé, num canto da sala que, observando Justine, faz o sinal de silêncio (shhh) para os/as demais. Mudança de take. A câmera volta a mostrar Justine, de costas, escrevendo no quadro as conjugações verbais. Mudança de take. Eva chama Justine, em voz baixa. No enquadramento, aparecem Dalla e Burak.
Eva: - Justine! É “cremos”.*

Mudança de take. Justine aparece, virando-se para atrás, expressando um sorriso discreto. (Voz de Marin): - Justine, (mudança de take. Câmera em Marin) faça pela sua cabeça. Mudança de take. Câmera em Khoumba e Dalla novamente. Khoumba: - “Queremos”. É melhor uma mistura dos dois. (Mudança de take. Câmera em Boubacar): Boubacar: - É “criamos”! (Mudança de take. Câmera em Rabah). Rabah: - Ela escreveu “eles credem”! (Mudança de take. Câmera em Justine, que continua escrevendo). Voz de Marin: - Muito bem, obrigado. Experimente “eles creiem”! Pode ir para o seu lugar. (Justine para de escrever, vira-se e retorna). (Mudança de take. Câmera em Marin): - Marin: Vamos ver... (Mudança de take. Câmera em Rabah): Rabah: - Ela não sabe escrever! (Mudança de take. Câmera em Marin): Marin: - E você sabe, Rabah? (Mudança de take. Câmera em Rabah): Rabah: - Claro que sei. (Mudança de take. Câmera em Marin): Marin: - Então vá! Corrija o que ela fez mal.

Cena 8 (00:23:16 – 00:24:13)

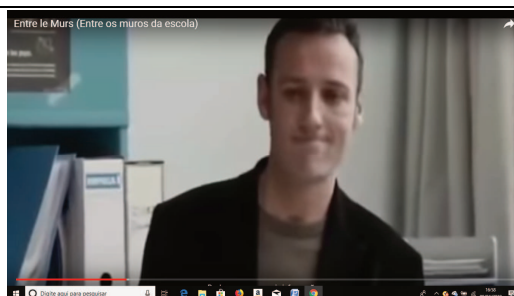
Excerto de cena 9



O professor Stéphane caminha pelo corredor, rápido. É mostrado lateralmente. Entra na sala de aula. Mudança de take. De dentro da sala de aula, Stéphane é mostrado, entrando na sala dos professores. Aparece entrando rápido, enquanto Marin, sentado o observa. Stéphane (mostrado pelas costas, aparece sentando-se e vira o rosto para a câmera): - Estou cansado desses palhaços! Cansado! (Mudança de take. Frédéric o observa). Voz de Stéphane: - Não consigo nem olhar para eles! (Mudança de take. Câmera em Stéphane). Não são ninguém, não sabem nada, parece que olham através de nós (mudança de take. A câmera mostra uma outra professora, que observa) quando tentamos ensiná-los. (Mudança de take. Câmera em Stéphane). Então que continuem na merda! Não sou eu que vou correr atrás! (mudança de take. Outro professor o observa. Todos na sala estão em silêncio. A câmera se afasta, mostrando, ao lado dele, outra professora.) São tão básicos e de uma má fé, sempre tirando sarros (mudança de take. Câmera em Stéphane). Então tá, rapaziada. Fiquem lá no seu bairro de merda. (Mudança de take. Câmera em Marin. Take em Stéphane) Vão morrer por lá e bem feito.

Cena 9 (00:25:34 – 00:26:04)

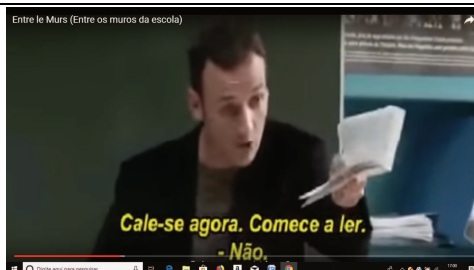
Excerto de cena 10



(Câmera mostra Henriette). Voz de Marin: - Alguém quer ler? (Mudança de take. Câmera em Marin). Mas que bom. Que belo ambiente de trabalho temos hoje. Khoumba, pode começar. (Mudança de take. Câmera em Khoumba, que olha para Marin irritada).
 Khoumba: - Não quero ler.
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Por que não?
 (Mudança de take. Câmera em Khoumba). Khoumba: - Não tenho vontade.
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - E desde quando sua vontade prevalece?
 (Mudança de take. Câmera em Khoumba). Khoumba: - Não tenho vontade.
 Voz de Marin: - E eu com isso? (Mudança de take. Câmera em Marin. Khoumba, cabisbaixa, faz um som com a boca, que não pude identificar). O que foi isso que Khoumba acabou de fazer?
 (Mudança de take. Câmera em Wey, que levanta a mão.) Voz de Marin: - Wey?
 Wey: - Escárnio.

Cena 10 (00:27:29 – 00: 27:55)

Excerto de cena 11



(Câmera em Marin). Marin: - Cale-se agora [disse isso a Khoumba]. Comece a ler.
 Voz de Khoumba: - Não. (Mudança de take. Câmera em Khoumba). Primeiro, você diz para eu me calar e depois manda eu ler. E o que é isso?
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - O que é o quê?
 (Mudança de take. Câmera em Khoumba). Khoumba: - Decida-se! Pense um pouco.
 (Mudança de take. Câmera em Marin): - No final da aula, conversamos. Garanto que não vai ser nada bonito.

Cena 10 (00: 28:43 – 00: 28:56)

Os quatro últimos excertos que trago nessa subseção, a meu ver, reforçam a pedagogia do afeto por meio das relações de gênero. Inicialmente, minha “observação” às aulas de Marin se deu durante o período do ano letivo. Vi, ao longo desse tempo, o professor trabalhar com os alunos e alunas o gênero textual relato de

vida, o livro *Diário de Anne Frank*, interpretação textual, uso dos verbos e estrutura poética, para destacar o que considere mais importante.

Durante o desenvolvimento de todos esses assuntos, vi as aulas tornarem-se campos de embate, não necessariamente em torno dos conhecimentos, mas, mais do que isso, em torno de disputas de poder, que se materializavam por meio das ações de sujeitos cujas posturas caracterizavam uma pedagogia do afeto. Mais do que simplesmente recusar o outro/a outra nesses embates, por meio da pedagogia do afeto, os sujeitos “conduziam” ou buscavam conduzir o andamento das aulas, de modo que essa pedagogia, no filme, era um elemento cambiante, ora conduzido por alunos/ alunas, ora por professores/professoras.

Por isso, a pedagogia do afeto não pode ser considerada algo relacionado à formação inicial de docentes, mas algo que é sustentado por outros pressupostos e atravessamento, os quais, em minha análise, remetem a questões de gênero, conforme procurei mostrar nesta subseção.

É por meio do elemento gênero que essa pedagogia ganha força nas aulas de Marin, e observando o relato do professor Stephane, no excerto de filme 9, percebemos que sua utilização não se restringe às aulas de Marin, mas a uma forma (in)direta de embate entre sujeitos que representam a cultura escolar e a cultura não escolar. No caso da fala desse professor, também é importante ressaltar que ela também é um ponto alto no livro de Bégaudeau (2009)⁹⁹.

Importante é também citar que esse estudo, ao defender a pedagogia do afeto não está, com isso, se posicionando contrário ao afeto como sinônimo de

⁹⁹ - Já estou cheio desses palhaços, não aguento mais olhar para eles, não quero mais olhar para eles. Eles me aprontaram uma daquelas, não aguento mais, não aguento mais aturá-los, não aguento mais, não aguento mais, eles não sabem de nada, olham para você como se você fosse uma cadeira assim que você tenta ensinar alguma coisa, então que fiquem na merda, que fiquem nela, eu não vou mais procurar por eles, fiz o que devia fazer, tentei tirá-los da merda, mas eles não querem e ponto final, não posso fazer mais nada, puta merda, não aguento mais olhar para eles, ainda vou bater em um, tenho certeza, eles são de uma baixeza, de uma má-fé, sempre procurando confusão, mas vão lá, garotada, fiquem no seu bairro podre, vocês vão ficar lá o resto da vida e vai ser bem-feito, mas o pior é que eles estão felizes de ficar lá, os palhaços, vou procurar o diretor e vou dizer que não vou pegar os da oitava B daqui até o fim do ano, eles vão ter dois meses de física a menos? Imagine se eles estão preocupados! De física, eles não tiveram nem um segundo este ano, não fizeram nem um segundo, então não vão ser dois míseros meses de merda que vão fazer a diferença, não é agora que eles vão começar a estudar, metade está no cio, gritando no pátio e até na classe, mas é um delírio, pode ter certeza, eles são como animais, juro, nunca vi coisa igual, não aguento mais aturá-los, não são nem as oitavas que vou pedir para não pegar, é todo mundo, é isso aí, vou procurar o diretor e dizer que não pego mais nenhum aluno daqui até o fim do ano, senão eu juro, sou capaz de matar um, ele vai ficar bravo, o diretor, mas é quase uma medida de segurança, juro [...]. (p. 193-194).

amorosidade, ao afeto como algo que também caracteriza a docência ou à amorosidade como algo dispensável. Porém, a pedagogia do afeto tensiona que a única forma de afeto que exista dentro da sala de aula seja aquela caracterizada pela linguagem sentimental, “[...] muitas vezes entendida como único atributo necessário para o exercício da docência”, como afirma Carvalho (2014, p. 233).

O autor caracteriza o afeto (*afectio*) como um conjunto de discursos que se proliferaram na docência por meio de pedagogias com ênfase psicológica, como forma de caracterizar um bom professor ou uma boa professora (op cit.). Porém, meu tensionamento procura se distanciar desse imperativo, de que um bom professor ou uma boa professora precisem, obrigatoriamente, ter sua prática pedagógica atravessada pelos discursos do *afectio*, pois, para mim, François Marin é um bom professor, mesmo que não seja amoroso. Trata-se, em minha análise, de um professor de “carne e osso”, cuja docência vai sendo constituída por meio de erros e de acertos.

Além disso, em Marin vemos um sujeito comprometido com a sala de aula, que planeja, avalia, defende seus alunos/ suas alunas quando necessário e que cumpre prazos. Porém, no contexto dos discursos do *afectio*, Marin representa uma descontinuidade, pois não possui linguagem, comportamento ou postura afetiva, nem carismática. Sua ação, pelo contrário, estimula a pedagogia do afeto por desacomodar os sujeitos. Claro que não estou afirmando, com isso, que um professor/uma professora não possa, em sua docência, ao colocar em prática a pedagogia do afeto, utilizar uma postura de *afectio*, porém o professor que analiso não age desta forma.

Afirmar isso não significa, entretanto, que a sala de aula de Marin seja marcada por uma atmosfera de ódio, pois há empatia entre ele e os alunos/ as alunas. Dentro daquela sala de aula, a pedagogia do afeto instituiu-se, como afirma Saballa ao olhar para o afeto (*afectio*), como uma prática social atravessada por gênero. (CARVALHO, 2014, p. 233-234). Se, para o autor, “[...] os significados do afeto no exercício da docência só existem como resultados inacabados que tratam de nomeá-lo e conformá-lo”, de modo que caracterizem o ato de reconhecer-se como mulher e professora da Educação Infantil (p. 234), no caso de Marin, temos não um movimento não oposto, mas o exercício da pedagogia do afeto como forma de dar visibilidade à sua condição de homem e professor, distante do feminino por sua condição biológica de homem e diferente dos demais masculinos (dos alunos) por ocupar uma posição masculina hegemônica quando exerce sua prática pedagógica.

Se a docência analisada pelo autor (CARVALHO, 2014), no âmbito da Educação Infantil, é pautada por um processo de efetivação, em Marin observamos um processo de despreocupação com afetivação, o que se aproxima das considerações de Rinaldo Corrê e Ana Paula Vianna de Souza (2015), de que “no exercício da virilidade, o ser masculino deveria desenvolver (ou teria naturalmente) a insensibilidade (*homem não é muito sensível*), sendo depositário, na sua identidade de gênero, de atributos que contêm a superioridade física e moral”. (p. 1548).

Além disso, outro detalhe – como apontam Corrê e Souza (2015, p. 1548) – seria a “natural” impulsividade sexual do homem, como uma forma biológica e superior de expressar sua virilidade, como sendo conquistador. Esse papel de gênero considerado *a priori* masculino poderia, por meio da pedagogia do afeto, estar sendo rejeitado pelo professor, não como forma de expressão de uma possível homossexualidade, mas como uma forma de colocar em evidência, mais do que uma relação de gênero, uma relação pedagógica.

Contudo, em nome desse distanciamento, Marin entra num outro jogo de poder envolvendo gênero: o de colocar-se numa posição de superioridade em relação ao feminino, como ocorre nos excertos de cena 8, 10 e 11. Isso, ao invés de constituir para o desenvolvimento da aula da forma que se supõe que o professor espera, mais reforça as desigualdades de gênero e o sexismo, empoderando – também – os meninos a tratarem suas colegas de modo distante e preconceituoso, como sujeitos à margem de um suposto mundo masculino, como no caso do excerto de cena 7.

Carvalho (2014, p. 236) também define afeto como uma manifestação de sentimentos não apenas de amor e carinho, mas também de cansaço, angústia, aflição e raiva, dialogando com a noção de *afficere*. Deste modo, penso que a noção de pedagogia do afeto, igualmente, não rejeita nenhum sentimento, nem pressupõe seu abandono, uma vez que o sentir também faz parte do agir.

Ana Abramowski (2010) contribui para que o autor (CARVALHO, 2014) aprofunde a noção do afeto (docente) para além do senso comum da ordem do amor e do carinho, para a inclusão dos sentimentos que, na prática docente, são considerados impoliticamente incorretos. Isso significa, por exemplo, expressar desdém quando o outro sujeito manifesta carinho, ou raiva quando o sujeito anterior manifesta serenidade, o que me contribui para chegar à conclusão de que o *afectio* pode não atravessar a pedagogia do afeto, mas o *afficere* sempre a atravessará. Outro detalhe está no fato de que a pedagogia do afeto caracteriza-se mais por uma

manifestação horizontal do que vertical, que combate a hierarquia estabelecida entre os sujeitos, mas que, ainda assim, aparece fortemente atravessada pelas questões de gênero, o que constitui uma generificação dessa pedagogia, como quando Marin enfatiza os “erros” nas respostas das alunas, corrigindo-as ou autorizando outros meninos da turma a fazê-lo.

Outra forma de caracterizar o que estou denominando por pedagogia do afeto é, como sugerem Juliana Ribeiro Vargas e Carvalho e (2012), um processo de desnaturalização das palavras, afirmando que “[...] a naturalização dos discursos sobre os afetos docentes deve ser problematizada [...] no intuito de refletirmos sobre as ortopedias discursivas que nos tornam reféns de nossas próprias palavras.” (p. 117).

Um último movimento analítico que apresento nesta subseção diz respeito ao excerto de filme 9. Nele, vemos a indignação do professor Stéphane com seus alunos e alunas, porém, não há uma referência clara sobre qual turma é/ quais turmas são referida(as) por ele.

O que chama atenção, olhando a partir de uma perspectiva de gênero na constituição da pedagogia do afeto é a expressão de alguém que, aparentemente, não está obtendo “vantagens” em relação ao uso dessa pedagogia, ou para quem as relações de poder estão se verticalizando em direção aos alunos/às alunas.

Para Safatle (2015, p. 221), “o indivíduo moderno é, antes de mais nada, um regime de afecções. [...] é aquele que organiza seus desejos sob a forma de ‘interesses’, suas habilidades sob a forma de propriedades, que se relaciona com o Outro sob a forma de múltiplas relações contratuais.” Não estamos, no caso de Stéphane, analisando, propriamente, o indivíduo moderno, mas partimos da premissa de um sujeito cujas relações contratuais foram quebradas, e cuja manutenção da pedagogia do afeto foi subjugada nas relações de poder.

Mais do que isso, trazendo para o contexto das relações de gênero, temos em Stéphane alguém que, tentando exercer a docência, por meio da pedagogia do afeto posta em ação, não obteve êxito, não somente na sua condição de professor, mas de homem. Essa leitura pode ser feita a partir da fala do professor que, considerando nulos os “resultados” de sua ação dentro da sala de aula, busca apoio em meio ao desabafo com aqueles/aquelas que, aparentemente, ocupariam o mesmo patamar nas relações de poder estabelecidas pelo currículo escolar.

Isso, obviamente, não significa que o professor tenha obtido vantagem em suas manifestações, pois na cena, Stéphane é somente observado; apenas um colega, não identificado, se aproxima posteriormente para tentar acalmá-lo. Nota-se que, no desabafo do professor, embora estejam relatadas situações de comportamento dos alunos/ das alunas que deixem o docente inseguro, também há uma “fuga” para um “lugar comum” nas relações ali estabelecidas: o lugar de um homem francês que goza de certo *status* social, ainda que não tenhamos como avaliar isso externamente aos muros da escola.

No entanto, ao apegar-se para criticar os alunos/ as alunas por meio de sua condição social, Stéphane aparentemente procura silenciar questões de gênero, mas, seu “refúgio”, ao se sentir ameaçado diante dos alunos/ das alunas é sua condição de homem, francês, de determinada condição social. Isso é mostrado quando, o professor deseja que os/as discentes “fiquem lá no seu bairro de merda”, o que mostra o posicionamento de Stéphane como superior a seus alunos/ suas alunas. Sua proteção, neste caso, mais do que apenas uma condição social, é um lugar conferido pelas relações de gênero e, mais especificamente, pelo lugar da masculinidade hegemônica que o currículo do Colégio Dolto constitui.

Para encerrar esse primeiro bloco de análise, penso ser importante que, ao olharmos com cuidado para a relação que vai sendo estabelecida entre professores (no caso, o foco das análises prevaleceu no olhar sobre a atuação de homens cisgênero professores), alunos e alunas, está atravessada por relações de gênero que ultrapassam as noções binárias de bem e mal, de certo e errado ou mesmo de uma polarização cristalizada, mas que se modificam constantemente, constituindo uma pedagogia do afeto.

O que vi, na atuação das personagens, ocorreu no campo das relações de poder, marcadas por uma constante desqualificação do conhecimento (re)produzido pelo feminino, um empoderamento da relação verticalizada entre masculinidades e feminilidades, sendo priorizadas as primeiras, e – entre as masculinidades – uma relação que constitui o agir docente como detentor de uma masculinidade hegemônica, que se constitui no âmbito do currículo escolar.

A partir de Dal'Igna (2007), é possível compreender as diferenças entre feminilidades e masculinidades com subclassificações do tipo “ativas” e “passivas”, sendo – a partir de uma lógica heteronormativa – as feminilidades e masculinidades mais “ativas” mais próximas das masculinidades hegemônicas. Porém, dentro da sala

de aula de Marin, não é permitido nem às feminilidades mais ativas se aproximarem do *status* de masculinidade hegemônica. Às feminilidades e masculinidades mais passivas, resta, da parte de Marin, uma espécie de tratamento mais privilegiado, sem afrontas e com o incentivo para que continuem aprendendo e se manifestando. Isso leva a supor que, dentro do contexto da sala de aula, atravessado pelo currículo que institui a subjetividade do professor Marin como masculinidade hegemônica, as masculinidades e feminilidades mais passivas são aquelas que já foram subjetivadas pelo currículo escolar. Ressalto, porém, que a adjetivação “ativa” e “passiva” às masculinidades e feminilidades seja estável, pois essa condição é subvertida pelos alunos, como quando Louise afronta Marin durante a aula, ou quando Carl parte em defesa de Esmeralda e Khoumba, chamando o professor de “filho da mãe”.

Com essa forma de relação entre os sujeitos, fica difícil estabelecer lugares – como mencionado anteriormente – considerados fixos no desenrolar da narrativa. Nem em Marin, nem em seus alunos e suas alunas, nem em Stéphane temos “modelos” sobre o que fazer ou o que não fazer nas relações que se estabelecem no Colégio Dolto, mas sujeitos constituídos por erros e acertos e que, mesmo (talvez) conscientes desses erros e desses acertos, por meio da mobilização de uma pedagogia do afeto procuram sempre transferir para o outro/ a outra a responsabilização dos fracassos, como forma de manutenção – para além de uma simples e neutra relação entre docentes e discentes – suas identidades de gênero.

5.2.2 Take 2 – Docência: O homem cisgênero professor François Marin em sala de aula

- Não, machão não é a mesma coisa, machão é um homem que mostra os músculos, que banca o viril e por isso trata as mulheres de uma forma um tanto depreciativa. Mas não é o termo exato para designar aqueles que não gostam de mulheres, porque a rigor o machão ama as mulheres, de uma certa maneira.
 - Como é que se diz, então?
 - Homossexuais.
 - Ah, não tem nada a ver, não é porque alguém não se sente atraído sexualmente pelas mulheres que não gosta delas. Pelo contrário, em geral os homossexuais adoram as mulheres.
- (BÉGAUDEAU, 2009, p. 132).

Entre os muros da escola, ao contrário de outros filmes que tensionam as relações de gênero, não se propõe a isso, diretamente. Porém, há um forte processo

de naturalização dessas relações, que acontece por meio do currículo escolar e das subjetividades.

Marin é um professor de Francês que, longe de ser um herói ou um vilão, mostra-se como um docente que, por meio de erros e de acertos, busca manter a centralidade do ensino, embora na maioria das vezes, não obtenha sucesso em sua empreitada. Ele é impelido, por meio do currículo disciplinar do Colégio Dolto, a adotar, diante dos alunos e das alunas uma postura de superioridade, de controle de toda e qualquer situação por meio de seu exercício docente.

Como tinha sido abordado no subcapítulo anterior, por meio do currículo escolar, é estabelecida, dentro da sala de aula, uma masculinidade tida como hegemônica, a saber, aquela representada pela identidade do homem professor cisgênero. Porém, essa identidade não é estável, muito menos sólida pois, a todo momento, ela é colocada em xeque, de diferentes maneiras, pelos alunos e pelas alunas.

No caso de François Marin, percebi algumas situações que me levaram à conclusão de que, dentro do contexto da sala de aula, atravessada e construída pelas relações de gênero, de identidades e do próprio currículo, a masculinidade representada pelo docente, na relação com alunos e alunas, embora no contexto social talvez não seja hegemônica, dentro da sala de aula, dadas todas essas condições, o é. Essa conclusão a que cheguei foi sustentada por exemplos de excertos de cena como os cinco que trago. Por isto, nesta subseção, procurarei olhar com maior cuidado essa relação, tomando como foco a atuação do professor François Marin. Para isso, serão analisados cinco excertos, que foram selecionados aleatoriamente.

Excerto de cena 12



Voz de Marin: - Otem, entre amigos, usamos o imperfeito do subjuntivo... (long shot pela sala de aula, até Boubacar).

Boubacar: - Não, alguém normal! (Khoumba, que também aparece no enquadramento, abre a boca, em sinal de espanto. Mudança de take. Câmera em Marin, que observa Boubacar com olhar atravessado.)

Marin: - Tudo bem, tudo bem... eu posso responder? (Mudança de take. Câmera em Boubacar)

Boubacar: - Sim.

Voz de Marin: - É muito bom o debate, mas com calma. (Mudança de take. Câmera em Marin). De fato, nem todas as pessoas falam assim. E são raras as pessoas que o fazem. Diria mesmo que só as pessoas esnobes (mudança de take. Câmera em Esmeralda) usam o imperfeito do subjuntivo.

(Mudança de take. Câmera em Dalla). Dalla: - O que quer dizer esnobe?

(Mudança de take. Câmera em Marin): - Esnobes são as pessoas um pouco afetadas, com maneirismos, que falam cheias de manias (gesticula com os ombros).

Voz de Boubacar: - São os homossexuais? (Mudança de take. Câmera em Boubacar. Ouve-se risos pela sala)

(Mudança de take. Câmera em Marin, que ri). Marin: - Não, não são os homossexuais. Podemos ser afetados e refinados (mudança de take. Câmera mostra Dalla e outra menina, que riem) e não sermos homossexuais, Boubacar. (A câmera mostra, agora, somente Dalla, que ri muito). De qualquer forma, é verdade que este registro pode aparecer um pouco formal e um pouco afetado, e até aburguesado.

Cena 5 (00: 18:38 – 00:19:35)

Percebi, ao longo do filme, que a matriz de disciplinas que compõem o currículo dos alunos/ das alunas do 8º-3º (e, possivelmente dos/das demais) era caracterizada, como mencionado anteriormente, por: Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ciências, Música, Química, Inglês, Espanhol e Francês. Talvez, haja outras disciplinas, porém, as mencionadas em diferentes momentos do longa foram essas.

Num primeiro olhar, se percebe que, no caso do longa, é priorizada a disciplina de Francês, tomando todas as aulas. Não há nenhuma cena no filme que remeta a outra aula, exceto em poucos momentos em que se via os alunos (meninos) jogando futebol, acompanhados pelo professor de Educação Física. Em suma, durante todo o tempo do enredo, a turma 8º-3º estudou francês, o que, no contexto -, a saber: uma escola suburbana de Paris, com diversos alunos/diversas alunas de origens diferentes – pode significar muito, especialmente se considerarmos que a escola representa uma forma de cultura que está sendo tratada como sobreposta às demais.

Como reflete Veiga-Neto (2003), o currículo escolar é um artefato pautado por “[...] práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais”. (p. 5). Há, nas aulas de Francês ministradas por Marin, embates culturais visíveis, como quando a personagem chega a afirmar, sobre a Áustria, que “a rigor, se a Áustria desaparecesse, ninguém se daria conta” (Cena 4 – 00:10:29), também relatado em seu livro: “[...] em linhas gerais é um país que não tem nenhuma importância no mundo, nem mesmo na Europa. [...]. Se uma bomba

explodisse a Áustria do mapa, ninguém sentiria falta” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 169-170), ou quando Khoumba procura Marin, preocupada com Souleymane, alegando que se ele for expulso da escola, o pai o enviará de volta à sua aldeia de origem, no Mali (Cena 23 – 01:30:08). Outro exemplo ocorre durante a aula na Informática, quando Marin se mostra impressionado com Khoumba e Esmeralda, por descobrir que essas passeiam pelos bairros centrais de Paris (Cena 14 – 1:02:39 – 1:09:07). Além disso, temos outro exemplo que reforça a noção de que, para o currículo do Colégio Dolto, a cultura francesa – mais especificamente a parisiense – é colocada em destaque em relação às demais, quando o professor Stéphane, em extremo descontentamento, deseja que os alunos/ as alunas “[...] fiquem lá no seu bairro de merda” (Cena 9 – 00:26:01).

Mesmo que não seja o foco desta Tese olhar para a relação que se estabelece entre cultura e currículo no filme, parto deste ponto de discussão por entender que, por meio dele, torna-se possível “eleger” certas masculinidades como hegemônicas, como modelos a serem seguidos pelas outras masculinidades, tidas como periféricas. Há, quase, no filme, uma atuação que nos leva a compreender que a cultura da Paris central simboliza uma alta cultura, como representação de um modelo, em detrimento de uma baixa cultura, como aqueles que, no longa, representam os bairros longes do centro parisiense que predomina nos holofotes.

A cultura privilegiada pelo currículo do Colégio Dolto é mantida por uma forma de ensino que prioriza cuidado, disciplina e instrução (VEIGA-NETO, 2003, p. 8), operando como modelo de civilidade a ser incorporado pelos sujeitos que estão à margem dessa alta cultura. No Colégio Dolto, não se fala em culturas, pelo menos, dentro da sala de aula de Marin. Prioriza-se o repertório linguístico francês, chamando-se atenção para tudo aquilo que, aparentemente, estiver fora desse repertório.

Outro ponto que quero destacar, profundamente conectado com as noções de cultura e de currículo representadas no filme, é a questão da prática docente de François Marin, a partir da autora Cristina F. C. Porto e do autor Douglas A. Consolo (2013). A autora e o autor, associando o pensamento de Paulo Freire e de Philippe Perrenoud, analisam práticas docentes em dois filmes, sendo um deles *Entre os muros da escola*. Inicialmente, afirmam a autora e o autor que a escolha desse e do outro filme que analisam se deu por considerarem a prática docente francesa, nesses longas, semelhante à brasileira. Destacam que:

Toda a história gira em torno da aula de língua francesa, o professor François com seus alunos que entram em conflito com ele por qualquer motivo. Diante de tantos atritos tornam-se evidente os problemas de convivência na sala de aula e na relação professor-aprendiz, obstáculos que podem ser facilmente comparados com a realidade brasileira. E, neste caso, a questão não é somente quanto à dificuldade de ensinar, mas sobretudo na construção do sentido do que é ensinado, para que serve tudo aquilo. (PORTO; CONSOLO, 2013, p. 48).

Além disso, a autora e o autor também observam que, na relação entre Marin e seus discentes, há um distanciamento e uma ignorância do professor em relação à diversidade cultural existente em sua sala de aula, o que pode ser exemplificado em momentos quando, na Cena 4 (00:08:03-00:13:08), Marin exemplifica as situações linguísticas com nomes e pratos estadunidenses (Bob; cheeseburger), o que é prontamente ignorado por Chérif, Khoumba e Esmeralda, a única aluna francesa do trio. Marin chega a questionar por que Esmeralda disse aquilo, já que também é francesa. O que ela responde a ele é que, apesar de possuir nacionalidade francesa, não possui orgulho disso.

Outro apontamento realizado por Porto e Consolo (2013) é de que Marin praticamente não aproveita nenhum conhecimento prévio dos/das estudantes, o que reforça ainda mais a noção de que, na sala de aula, apenas uma cultura é privilegiada. Para ele e ela, “[...] falta ao professor do filme a prática do bom senso. [...] não há um esforço de sua parte que sinalize uma possível mudança neste sentido.” (p. 50).

Há outros pontos também destacados pela autora e pelo autor, tais como: 1) a construção do enredo dramático através da atuação de Souleymane; 2) a falta de ética e de preparo didático de Marin; 3) a inadequação do nível de linguagem com o qual, muitas vezes, Marin se dirigiu a seus alunos/ suas alunas. Destacam, também, que:

[...] temos no filme, *Entre os muros da escola*, a exposição de uma sala de aula que se mostra um terreno extremamente sensível, no qual se instauram vários medos: os pais sentem medo que seus filhos sejam vítimas de bárbaros; há a inquietação diante de uma juventude que acreditamos não conseguir dominar; e, principalmente, o enfraquecimento de uma sociedade incapaz de afirmar seus princípios e valores, uma problemática cuja esperança da solução parece estar longe de existir. (PORTO; CONSOLO, 2013, p. 54).

Todo esse cenário de acertos e desacertos, de disputas de poder, travadas no interior do currículo escolar e de considerações sobre a prática docente de Marin me levam ao ponto de análise que optei por observar: a constituição, a partir dos atravessamentos de gênero e de sexualidade, de uma docência cisgênero e

heterossexual. Já analisei, no subcapítulo anterior, como as relações de gênero contribuíam para produzir a pedagogia do afeto, elemento presente no currículo do Colégio Dolto e nas ações dos sujeitos que analisei. Ambos os elementos – a meu ver – podem ser entendidos como algo que vai além dos muros da escola representada no filme, mas que perpassam também os bancos das escolas brasileiras, especialmente quando os embates culturais são frequentemente revisitados.

Desta forma, assim como o currículo torna visível a pedagogia do afeto, também o currículo e as relações culturais e de poder na sala de aula de Marin contribuem para tornar visível a relação entre masculinidades e feminilidades, que, a meu ver, ocorre mais por um movimento de negação que constitui uma afirmação. A negação a que me refiro está imbricada em uma disputa que busca sua autoafirmação negando a subjetividade do outro/ da outra.

Um desses meios de negação foi percebido por mim, no excerto de cena 12, quando a sexualidade de quem fala como Marin, usando conjugações verbais no imperfeito do subjuntivo, seria “esnobe”, “afetado”, o que fez com que Boubacar, “naturalmente” associasse esse determinado modo de falar com os homossexuais, já que as masculinidades dos alunos presentes ali na sala – a menos aquelas que tomam voz – não utilizam tal modo e tempo verbal.

Ao negar essa forma de falar, jogando-a para o campo da homossexualidade, Boubacar estabelece um grupo de masculinidades específicas: as heteronormativas. Nesse grupo, não é preocupação usar o imperfeito do subjuntivo, já que esse uso remete a homens afetados. Sinaliza-se, aqui, como argumenta Almeida (1996, p. 162), uma vigilância da masculinidade.

Ao mesmo tempo, a justificativa de Boubacar para a não utilização, na fala, do imperfeito do subjuntivo, é mobilizada pela negação por meio da afirmação de uma masculinidade heterossexual. Ao fazer isso, Boubacar “transfere” para si uma forma de masculinidade hegemônica temporária, pondo em xeque a masculinidade representada pela figura de Marin.

No caso dos dois personagens, temos um conflito e masculinidades, como abordado por Almeida (1996, p. 161). Entretanto, convém mencionar que esse conflito não atravessa as posições de aluno e de professor dentro da sala de aula, mas uma disputa, promovida no campo do diálogo, dicotomizando um suposto saber escolar e um suposto saber prático, ou não-escolar, que carrega o símbolo de uma masculinidade heterossexual.

A tentativa de Marin, de retomar essa masculinidade hegemônica dentro da sala de aula, está em revidar os argumentos de Boubacar, por meio do tensionamento de sua suposição sobre modos de falar e sexualidade. Convém, além disso, observar como é colocada a questão da sexualidade, no diálogo entre as personagens, uma vez que essa se torna mapeada não, nesse caso, pelas práticas sexuais em si, mas com uma “marca” que é considerada, neste caso, indício dessas práticas para Boubacar.

O que enxergo, nesse excerto, é a mobilização de duas personagens em torno de uma disputa pela hegemonia da masculinidade, que se dá utilizando como “ação prática” os modos de (não)falar. Essa disputa não se limita, como abordado, ao campo das masculinidades, já que esses modos de (não)falar também denotam os modos de viver a sexualidade.

Marin, ao tensionar a fala de Boubacar, dizendo que é possível aos sujeitos homens serem refinados sem, necessariamente serem homossexuais, procura retomar a hegemonia da masculinidade por meio da retomada de um comportamento que marca uma heterossexualidade masculina, não posta como alternativa, mas como superior, por unir heterossexualidade a comportamentos que o professor denomina como refinados.

Excerto de cena 13



(Câmera em Boubacar). Boubacar: - Professor, o Souleymane quer dizer uma coisa.

Souleymane (que aparece no enquadramento): - Cala a boca!

Voz de Marin: - O que ele quer me dizer?

Boubacar (virando-se para Souleymane): - Fala aí!

Souleymane: - Você é um linguarudo!

(Mudança de take. Câmera em Marin, que observa). Marin: - O que você tem a me dizer?

(Mudança de take. Câmera em Boubacar e Souleymane, que se empurram). Parem com isso!

Nada de brigas! (Take em Marin. Take nos meninos).

Boubacar (olhando para Souleymane): - Você merece umas porradas!

Souleymane: - Vá em frente, irmão!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - O que é que há? Boubacar, vire para a frente! O que ia dizer?

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Nada!

(Mudança de take. Câmera em Marin): - Não nada, aparentemente.
 Voz: - Manda ele para a direção!
 Souleymane: - Se eu disser, vai me mandar é pra Guantánamo!
 Vozes de alunos: - Guantánamo! Guantánamo!
 Souleymane: - Ainda me ferro, deixa estar.
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Não se ferra nada.
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: não, não...
 Voz de Marin: - Mas você tem alguma pergunta?
 Souleymane:- Tenho...
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Então, pergunte.
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane): - É muito mau.
 Voz de Marin: - Não é nada.
 Souleymane: - É muito embaraçoso para você.
 (Mudança de take. Câmera em Marin): - Diga lá de uma vez.
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane): - Tenho sua palavra?
 Voz de Marin: - Diga logo!
 Souleymane: - Isso foi o que eu ouvi... Não fui eu que disse, mas ouvi dizer... que o professor gostava de homens (sons de risos e gritos na sala. Mudança de take. Câmera em Marin, quieto, mãos nas costas, na altura da cintura, visto sob um ângulo da sala de onde se enxerga os alunos e as alunas em suas classes. Expressa um sorriso discreto. Mudança de take. Câmera em Boubacar e em Souleymane, que olham para Marin.)
 Souleymane: - Não fui eu que disse!
 Voz de Marin: - Quem é que disse isso?
 Souleymane: - As pessoas. Todo mundo diz que o professor Marin gosta de homens (mudança de take. Câmera em Marin, que os observa).
 Marin: - São os outros que dizem, mas você não? (Take em Souleymane) Isso não te interessa?
 Souleymane: - Não estou nem aí!
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Então por que é que perguntou?
 Voz de Souleymane: - Por causa dos outros. (Mudança de take. Câmera em Souleymane). Sou um porta-voz.
 Voz de Marin: - Mas essa questão não te interessa (take em Marin)?
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Se gosta de homens, é com você.
 Voz de Marin: - Exatamente. (take em Marin).
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane): - Mas é verdade?
 Voz de Marin: - Mesmo assim você pergunta! (take em Marin)
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Homossexual não é um insulto, professor!
 Voz de Marin: - Está dizendo que não é um insulto, mas parece que isso é um problema para você. (Take em Marin. Ouve-se a sala fazendo silêncio). Não é evidente que haja homens que gostem de homens (take em Souleymane, que observa, pensando)?
 Souleymane: - Talvez seja, não sei. Mas é verdade ou não?
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Não, não é verdade.
 (Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Ah, sim? Tudo bem.
 (Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Desculpe se te desapontei. (take em Souleymane, que olha para baixo).

Cena 6 (00:20:40 – 00:22:23)

- A pergunta é sacana, prô. Sobre o Alcorão, o senhor vai mandá-lo diretamente pra sala do diretor, depois.
- Eu já fiz isso alguma vez?
Autoridade futebolística.
- Não, mas a questão dele, prô, é muito sacana.

- Faça-a de uma vez.
 - Não, prô, vai pegar mal pro senhor.
 - Faça a de uma vez.
 - Vamos falar o português claro.
 - O senhor vai se irritar.
 - Tenho cara de que vou me irritar?
 - É claro.
 - Já que você começou, termine.
- Ele se mexia em sua carteira, sorria constrangido.
- Hum, o pessoal diz que... não, deixa pra lá, é assunto encerrado.
- Eu tinha compreendido desde o início.
- Eles dizem o quê?
 - Hum, eles dizem que o senhor gosta de homem.
 - Eles dizem que eu sou homossexual?
 - Sim, é isso.
 - Pois bem, não.
 - Aqueles que disseram isso juram por suas vidas.
 - Pois bem, isso ainda vai provocar mortes.
 - É imaginação?
 - E imaginação?
 - Bem, sim, lamento. Se eu fosse homossexual eu lhe diria, mas não sou.
- (BÉGAUDEAU, 2009, p. 80-81).

Novamente, nesse excerto (que possui versão bastante semelhante no livro de Bégaudeau (2009)), temos a constituição de masculinidades pautadas pela heterossexualidade. Esse excerto, porém, de todo o longa, foi o único que me fez colocar sob tensionamento a heterossexualidade de Marin, de modo a supor que a personagem pudesse ser – de fato – um docente homossexual que, em sua prática docente, tentasse silenciar essa homossexualidade, por meio de ações que sugerissem uma suposta heterossexualidade de sua parte, para manter a hegemonia masculina que o currículo escolar sustenta. Não quero, com isso, atribuir juízo de valor à personagem, mas colocar sob suspeição os modos como é posta em exercício a heteronormatividade cisgênero nessa docência.

Convém registrar que discussões sobre a homossexualidade também são vistas no livro de Bégaudeau (2009):

Eles começaram a falar sobre casamento homossexual, as garotas não eram contra, os garotos totalmente, entre os quais Hakim, que fez uma careta de nojo ao dar sua opinião. Assitou pensava, Mohammed-Ali disse que não é assim que se faz amor, Sandra disse que no campo as garotas praticavam sodomia para permanecerem virgens para o casamento, viu, é besteira, os rapazes fazem gênero, não querem garotas vulgares, mas eles são uns verdadeiros animais, viu. As garotas algumas vezes se costuram, acrescentou Katia, mesmo beijar em público é proibido no Marrocos, disse Hinda, que se parece não sei mais com quem e Sandra olhou para ela com um ar maroto, muito sugestivo. (BÉGAUDEAU, 2009, p. 252).

Considerarei bastante emblemático esse excerto de cena (a cena toda, na verdade) porque ela mostra que o investimento de Marin na construção dessa masculinidade hegemônica heterossexual, sustentada pelo currículo escolar, talvez não esteja tão naturalizado assim como o professor esperaria.

Se nos perguntássemos por que, supostamente, essa masculinidade heterossexual do professor foi desacreditada, talvez uma explicação esteja na ausência de um outro elemento, que configura a masculinidade heterossexual, mas que é silenciado pelo currículo: a virilidade, como sendo – nas palavras de Corbin, Courtine e Vigarello (2013a, p.7), como um ideal de força, virtude, segurança, maturidade, certeza e dominação. Percebi, assistindo o filme, que, no caso da constituição da masculinidade do homem cisgênero professor Marin, o currículo contribui para a constituição de uma espécie de “castração” da virilidade, o que leva os demais homens cisgênero alunos do 8º-3ª a não se identificarem com aquela masculinidade, ou ainda, a desvalidarem.

Essa reflexão me leva a uma observação que, embora não possa ser aprofundada, pode ser questionada: parece que, no filme, o tensionamento entre os sujeitos homens está vinculado às relações de poder que, estabelecidas pelo currículo, castram a virilidade do docente, produzindo uma masculinidade cisgênero heterossexual hegemônica encenada, o que é veementemente negado e rejeitado pelos demais alunos, por não representar a masculinidade cisgênero heterossexual hegemônica já naturalizada por meio da virilidade. É o exercício da virilidade que constitui a hegemonia dos masculinos.

Trazendo a discussão para fora do contexto escolar ou, dito de outro modo, para fora dos muros da escola do Colégio Dolto, me parece que os professores homens que regem disciplinas que envolvem mais um trabalho intelectual e menos um trabalho físico (com exceção daqueles que representam as chamadas “ciências duras”, tais como Matemática e Ciências da Natureza) não representam, no âmbito da construção de masculinidades hegemônicas, ideais de virilidade, ligadas à valorização do físico como ponto de partida para essa virilidade.

Outro destaque que faço é que entre Boubacar e Souleymane, ao provocarem Marin, houve uma espécie de empoderamento concedido do primeiro para o segundo aluno, como uma forma de autorização para que ele, de posse de uma hegemonia masculina temporária, colocasse como suspeição a masculinidade exercida por Marin.

Um destaque que faço em relação a esse excerto, também, é a provocação de Marin para Souleymane, de modo que esse abandone seus tabus e que fale o que pensa. Pelo desenvolver da cena parece que, na percepção de Marin, ele já espera receber algum questionamento constrangedor, porém, estimula isso. Quando, por sua vez, Souleymane afirma ter ouvido dos outros que o professor Marin “gosta de homens”, Marin recebe essa informação e põe sob suspeição os interesses e a curiosidade de Souleymane, procurando inverter o jogo, retomando para si a hegemonia masculina. Porém, como Souleymane não se convence dos tensionamentos de Marin, como último recurso, o docente se utiliza da negação, buscando empoderar-se novamente, e também continuar sua prática pedagógica.

Antes de passar para a análise do próximo excerto de cena, também considero importante pensar a produção dessa masculinidade cisgênero heterossexual hegemônica constituída dentro da sala de aula, pelas relações entre currículo e gênero, a partir do olhar do autor Rogério Diniz Junqueira, o qual denomina essa tendência de masculinidade privilegiada pelo currículo como “pedagogia do armário”. Segundo o autor, “pedagogia do armário é o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 481).

O que estou procurando fazer, com minha análise, é, buscando operar com o conceito de gênero, entender como esse atravessa e constitui essa docência, de modo a propor tensionamentos à pedagogia do armário, abordando seus deslocamentos no contexto do filme, na medida em que vai sendo encenada pelas relações de gênero e de sexualidade que vão constituindo o enredo.

Por meio da pedagogia do afeto, o que percebi olhando para a conduta de Marin e analisando a masculinidade proposta por sua ação docente, o que percebi, nesse emaranhado de relações que procuro descrever, é um processo de construção de uma masculinidade encenada, ou ainda, dentro da concepção de masculinidade cisgênero heterossexual hegemônica privilegiada pelo currículo escolar, por meio da atuação do docente, há um processo de encenação da masculinidade o que, dentro do processo de naturalização, é posto sob suspeita pelos demais sujeitos da sala de aula, por marcar constantemente a diferença entre sua suposta hegemonia e as demais masculinidades, abrindo mão de práticas consideradas viris pelos/pelas demais.

Sendo a heteronormatividade um conjunto de elementos que “[...] se voltam a naturalizar, impor, sancionar e legitimar a única sequência sexo-gênero-sexualidade”, cuja centralidade pressupõe uma heterossexualidade regulada e vigiada pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2013, p. 483), no contexto do filme, essa heteronormatividade precisa ser manifesta pela ação dos corpos, e isso falta em Marin, pois ao exercer um trabalho mais intelectual, silencia não a heteronormatividade, mas a virilidade que ajuda a constituir a hegemonia de sua masculinidade.

Isabella T. Elian (2013), ao analisar a heteronormatividade na escola, percebe que o padrão heteronormativo é uma regra imposta não somente aos alunos, mas também aos professores e a todos os homens do contexto escolar, a menos aqueles que se identifiquem com a heterossexualidade. Isso não significa, no entanto, que os homens homossexuais ou mesmo bissexuais não estejam debaixo dessa norma, vigiando e tendo vigiadas suas condutas. Percebi isso, no contexto do filme, porque, embora Marin tenha dito a Souleymane que não era homossexual, meu olhar para além de pesquisador, mas como sujeito, não teve nenhuma certeza de que essa resposta era verdadeira, pois no filme faltam elementos – tanto na visão das personagens, como da minha, como espectador – que não levem a sexualidade de Marin a constantes tensionamentos.

Excerto de cena 14



Marin está olhando as redações.

Voz de Khoumba: - O respeito. Os adolescentes aprendem gradualmente a respeitar seus professores por causa das ameaças deles ou pelo medo de arranjar problemas. (Mudança de take e de ambiente. Câmera em Khoumba, na sala de aula, que olha em direção ao professor, com ares de braba. Em sua lateral direita, no enquadramento, vê-se Boubacar e Souleymane, conversando, distraídos flashback). Para começar, eu o respeito, e o respeito deve ser mútuo. (Mudança de take. Câmera em Marin, sentando em sua mesa, escrevendo, cabisbaixo). Por exemplo, se eu não digo que o professor é histérico (Marin olha para os alunos, e continua escrevendo), por que é que o professor me chama assim? (Mudança de take. Câmera em Khoumba, que agora parece pensativa) Eu sempre o respeitei, e é por isso que não compreendo por que tenho que escrever isso. (Mudança de take. Câmera em Marin, que aparece levantando-se de sua mesa). Sei que tem qualquer coisa contra mim, mas eu não sei

por quê. (Mudança de take. Câmera em Khoumba). Resolvi sentar no fundo da sala (Mudança de take. Marin vai passando por entre as classes, observando os textos. A câmera o acompanha), para evitar conflitos, (Mudança de take. Câmera em Khoumba, que com os olhos, acompanha os movimentos de Marin) a menos que me provoque. Admito que posso ser insolente, mas só quando me provocam. Não voltarei a olhá-lo (movimento de câmera em direção a outros alunos e outras alunas), para que não volte a dizer que meu olhar é insolente. (Mudança de take. Câmera mostra Marin conversando com Dalla, apontando para seu texto). Normalmente, numa aula de Francês, devemos falar do Francês, e não da nossa avó, da nossa irmã ou da menstruação das garotas. (Mudança de take. Câmera focando em Dalla). E é por isso que, a partir de agora, não volto mais a falar com você. (Mudança de take. Câmera em Khoumba, que escreve). Assinado Khoumba.

Cena 12 (00:45:58 – 00:47:46)

No meio *gay* pelo menos no Rio Grande do Sul, há uma gíria denominada *gaydar* (uma espécie de radar de identificação de outros *gays*), usada como referência à percepção, que outro sujeito homossexual tem, de, supostamente, identificar *gays* “no armário”. Ela é, assim como os tensionamentos que realizados por Boubacar e por Souleymane nos excertos anteriores, uma forma que os sujeitos homossexuais possuem para descrever o ato de colocar sob suspeita a sexualidade do outro, especialmente aquela que não se enquadra dentro dos limites da heteronormatividade. Dito de outro modo, o *gaydar* seria uma espécie de mecanismo cultural, utilizado para identificar a ausência de traços da masculinidade hegemônica nos corpos de homens, relacionando essa ausência de traços ao distanciamento da heteronormatividade.

No caso de Marin, na visão de um espectador/ de uma espectadora, é possível que esse *gaydar*, ou a desconfiança sobre a (homos)sexualidade da personagem seja colocada em ação não pela ausência de traços heteronormativos, mas – como já abordado anteriormente – pelo caráter encenado como essa masculinidade é exercida. Por isso, a masculinidade de Marin não “convence” pela polidez com que a educação escolarizada a atravessa. E essa impressão é reforçada, no filme, pela manifestação (principalmente) dos alunos e (também, em alguns casos) das alunas.

Desde o início do longa, Marin parece ter certa implicância com Khoumba e Esmeralda, aparentemente sem motivo. Porém, isso não significou que as garotas aceitaram tal implicância passivamente; pelo contrário, reagiram lançando mão da pedagogia do afeto e, na (talvez) insegurança de apelar para a desconfiança sobre a sexualidade de Marin, apegaram-se em reagir à sua postura como docente e também àquilo que ele procurava ensinar.

É interessante observar, no longa, como gênero e sexualidade operam sobre essa docência, revestida pela masculinidade hegemônica cisgênero heterossexual hegemônica e encenada, pois, enquanto nas relações de poder entre masculinidades esse modo de operar ocorre por meio da tensão voltada para a sexualidade dos sujeitos, no caso das relações de poder entre masculinidades e feminilidades, essa se volta não para a sexualidade, mas para as práticas, que podem não estar, diretamente, relacionadas à sexualidade.

No excerto de cena, temos um desabafo que Khoumba realizou, endereçado a Marin, feito por meio de uma redação solicitada pelo professor. No desabafo, Khoumba denuncia a forma como o professor a trata, com desrespeito e desdém, e também se queixa de que, supostamente, o professor troca os conteúdos de suas aulas pela investigação da vida pessoal das alunas e, dentre os assuntos que o interessam, está a menstruação das garotas.

Diferente do modo como Marin ocupa um espaço de masculinidade cisgênero heterossexual hegemônica em relação aos meninos, para com as meninas, ele manifesta essa masculinidade por meio de uma vigilância constante, além de um movimento de proibição ou de intimidação de sua manifestação em sala de aula. Enquanto com os meninos Marin se manifestava de forma mais pacífica no momento em que participavam da aula, incentivando-os mesmo quando os considerava errados, com as meninas, Marin não apresentava a mesma generosidade, especialmente com Khoumba e com Esmeralda.

A primeira queixa realizada por Khoumba e percebida no excerto remete à adjetivação que Marin utiliza para tratá-la, tal como com as qualificações de “histérica” e possuidora de um “olhar insolente”. Nos próximos excertos, veremos outras situações mais constrangedoras do que essas, porém, enquanto para as meninas Marin lança mão de adjetivação, para os meninos, a única ocorrência é quando Souleymane é classificado como “limitado”, e isso numa reunião de conselho de classe da qual ele não participa.

Khoumba, em sua queixa, não se sente respeitada pelo professor, e qualifica a relação entre ele e ela como desigual, pois enquanto ela deve respeitá-lo, ele, por sua vez, não a respeita. Aqui, o que percebo é, além de uma relação bilateral, a constituição de uma forma de masculinidade pautada no sexismo. Ela se constitui não na busca pela equidade entre masculino e feminino, mas pela negação do feminino.

Se com os garotos, essa forma de masculinidade aparenta não conseguir ser bem-sucedida, com as garotas também não funciona, porém, isso não significa que o investimento mais intensivo de Marin não pareça repousar sobre as meninas, o que põe em evidência não uma masculinidade hegemônica, mas uma masculinidade machista.

Por meio da heteronormatividade e do heterossexismo, gênero é controlado: “o aporte da escola, com suas regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial.” (JUNQUEIRA, 2013, p. 484). Isso se manifesta desde a preocupação de Marin, conforme o relato de Khoumba, em fazer as meninas falarem sobre sua menstruação, como também em garantir, por meio de procedimentos de correção e de repreensão às suas falas, mantê-las quietas, enfatizando marcas da diferença que tornam as identidades de gênero dicotômicas, como já abordara Sabat:

Para garantir aos sujeitos modos de conduta socialmente adequados, é necessário potencializar o discurso hegemônico de modo a forçar uma identidade definitiva e, de alguma forma, tentar eliminar as “marcas” da diferença. Por isso, falar de identidade implica sempre falar de diferença. Toda e qualquer identidade é sempre construída pelo olhar sobre o outro, e constituída pelo que o outro não é. Assim, a identidade não implica somente positividade, mas está repleta de negatividade, pois é sempre a negação de marcas culturais que estão presentes por sua ausência. Nessa política da diferença, frequentemente concretizada de maneira dicotômica, há sempre um termo dominante, a partir do qual se produzem diferenças relacionadas a termos subalternos, o termo subalterno é sempre constitutivo do termo dominante e necessário a ele. (SABAT, 2012, p. 143).

Na mesma linha de raciocínio da autora, penso que os procedimentos de regulação das condutas generificadas, nas aulas de Marin, ocorrem pela diferenciação de tratamento entre os sexos, e também, entre membros representantes do mesmo sexo. Por exemplo: enquanto Marin entra em constantes embates com Esmeralda e Khoumba, as alunas mais questionadoras de suas aulas, com outras, tais como Eva e Louise, que manifestam personalidades mais quietas, não há embates, ou mesmo repreensões severas, inclusive quando as alunas demonstram dificuldades para aprenderem.

No final da cena 27 (01:53:49 – 02:00:47), por exemplo, quando todos os alunos e todas as alunas são dispensados/dispensadas para o pátio da escola, em virtude de o ano letivo estar terminando, Lucie (também bastante quieta) procura Marin, e diz

não ter aprendido nada ao longo dos nove meses de aula, Marin a trata de forma completamente distinta das outras duas alunas: tenta ser amável com ela, e diz que, provavelmente ela aprendeu algo do qual não está lembrando naquele momento.

Essa diferenciação no tratamento sugere que não apenas, nas palavras de Sabat (2012, grifos meus), “só as bem quietinhas vão casar”, mas também, no contexto das aulas de Marin, “só as bem quietinhas chegarão *perto* dos meninos, em níveis de aprendizagem”.

Quanto aos meninos, temos o movimento de embate de masculinidades entre os mais viris (Souleymane, Boubacar, Carl, Chérif) e de um tratamento mais afável para com aqueles considerados mais sensíveis, como Wey e Mezut, o que sugere que a maior “cobrança” é colocada por Marin nos ombros daqueles que simbolizam uma ameaça à masculinidade que atravessa sua docência.

Na prática docente de Marin, na relação com as feminilidades, se torna mais recorrente na tentativa de ser vigiada e controlada de diferentes formas, até ser quase silenciada, o que contribui para tornar visível uma forma de masculinidade sexista. Isso não significa, porém, que não haja resistência por parte das alunas, o que é mostrado no excerto pelas ações de sentar-se mais ao fundo e de não conversar mais com o professor, proferidas por Khoumba. No entanto, na tentativa de se fazer ver e de constituir uma masculinidade hegemônica diante tanto dos meninos e do restante da turma, Marin ignora os processos sexistas e excludentes que ele mesmo protagoniza em sua sala de aula.

Para finalizar a análise desse excerto de cena e apresentar o próximo, vou explicar melhor o que estou entendendo por essa masculinidade cisgênero heterossexual hegemônica encenada a que me refiro quando olho para a atuação docente de Marin. Quando, no capítulo três busquei definir os conceitos de gênero e de masculinidade hegemônica, entendi que esse último conceito serve como uma forma potente de analisar como é produzida, nas relações de gênero, a masculinidade e, conseqüentemente, como essa masculinidade é um elemento fragilizado dentro dos processos das relações de poder, tanto entre gêneros como entre masculinidades.

Essa hegemonia do masculino, por sua vez, conforme as palavras de Giffen (2005, p. 55-56), estaria relacionada, primeiramente, a um reconhecimento e fixação das diferenças entre homens e mulheres e, em segundo momento, entre homens e homens, como forma de hierarquizar a dominação entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, essa hegemonia é constituída a partir de elementos visíveis e relacionais de

diferenciação, que podem ser: corpo, sexo biológico, raça/etnia, sexualidade, religião, classe econômica, entre outros que também marcam não apenas a masculinidade, mas a virilidade entre os homens.

Atendendo a todos os requisitos necessários, a masculinidade hegemônica é naturalizada no âmbito das culturas, como um modelo de representação. Porém, isso não significa que não haja rupturas nesse processo, e que não surjam, durante sua construção, outras formas de viver a masculinidade que, mesmo marginalizadas, também produzam suas masculinidades hegemônicas. Por exemplo: entre determinados grupos de homens heterossexuais podem haver determinadas formas de masculinidade hegemônica diferentes daqueles idealizadas em grupos de homens homossexuais, bissexuais e, inclusive, de outros grupos de homens heterossexuais. Porém, isso não significa que todas essas masculinidades hegemônicas, dadas suas representações e seus *status* não estejam submetidas à heteronormatização: quanto mais diferente do feminino ela se constitui, mais heteronormatizada está.

Porém, nesse processo, assim como ocorre a naturalização constante dessas masculinidades hegemônicas, quando temos um sujeito que, por algum motivo se “obriga” a revestir-se dessa hegemonia, temos um processo de encenação. É esse processo, por exemplo, que explica a opção de muitos sujeitos homossexuais não assumirem sua sexualidade publicamente, ou manterem-se no armário, compreendido por Eve K. Sedgwick (2007) como “[...] a estrutura definidora da opressão *gay* no século XX” (p. 26), como uma metáfora do parecer-se heterossexual para viver uma heteronormatividade social. No entanto, como abordado no início desse texto, isso não significa que, em contrapartida, metáforas como a do *gaydar* não atuem como uma forma de resistência ao armário, afirmando que, mesmo vivendo heteronormatizados, esses sujeitos ainda assim, são reconhecidos como homossexuais.

Nesse contexto, ao olhar para a atuação docente de Marin no Colégio Dolto, não estou querendo entrar em detalhes sobre sua sexualidade, mas mostrar que o currículo escolar “obriga” o professor a ser mais do que ele é, trazendo-o para o centro de uma heteronorma masculina e hegemônica que, por não estar naturalizada no sujeito, torna-se encenada. Essa encenação é percebida pelos demais sujeitos e pelo espectador, como forma de identificar não a presença, mas a falta de supostos elementos mais viris que estariam mais próximos da constituição de uma forma de masculinidade hegemônica naturalizada pelos processos culturais.

Outro fator que considero importante ao analisar a atuação docente de Marin é que o professor dá visibilidade a uma forma de identidade docente que não se enquadra nem se classifica sob nenhuma forma de docência pautada pelo sentimentalismo abnegado, pelo sacrifício em prol dos alunos e das alunas, ou mesmo, pelo distanciamento de um compromisso de ensinar. Marin é um tipo de professor que revela mais a postura das descontinuidades do que de um suposto modelo a ser evidenciado. É por caracterizar essas descontinuidades de sentimentos, de ações, de acertos e erros que a personagem é interpelada não apenas por um currículo que (re)produz uma sociedade em crise, mas nos mostra uma identidade docente em crise entre o ser e o fazer.

Essa crise pode ser percebida pela postura do professor que, ao mesmo tempo em que exige uma suposta disciplina da parte de seus alunos e alunas, também não sabe bem onde pretende chegar com ela; que aplica punições mas que parece sentir-se sensibilizado quando essas são levadas às últimas consequências; que mostra-se afetivo com seus alunos e alunas longe da presença deles/delas.

Uma das suposições que faço a respeito dessa identidade está no fato de que o currículo do Colégio Dolto, ao priorizar a disciplina dos corpos e dos sujeitos, não enfatiza criatividade, emotividade ou ainda relações horizontalizadas. Isso produz uma identidade na sobrecarga desse docente, pois torna a vigilância dos sujeitos um imperativo e, ao mesmo tempo, exige-lhe não apenas vigiar o outro, mas a si mesmo. Por isso que, nessa perspectiva, a vigilância sobre si é falha, já que, entre as masculinidades, apresenta um sujeito cuja masculinidade é constituída, dentro da sala de aula, não pelos mesmos processos de naturalização que acompanham as culturas da sociedade, mas dentro do contexto de uma cultura escolar que, por assumir caráter de reprodução do conhecimento, também enfraquece a naturalização dessa masculinidade, tornando-a, desse modo, encenada.

Excerto de cena 15



A câmera mostra, no enquadramento, Rabah e outro colega, não identificado.
Colega: - Ele não leu tudo! Pulou duas linhas! (Mudança de take. Câmera em Marin/ take nos garotos. Boubacar puxa a folha das mãos de Rabah.)
Voz de Marin: - Hei! Parem com isso! (Take em Marin. Take nos meninos. Boubacar toma a folha de Rabah e também de outro colega, no enquadramento. Foco em Boubacar).
Voz de Rabah: - Devolva, cara! (Boubacar começa a rir, lendo a folha.)
Boubacar: - Gosto de fazer amor. (Lendo o texto. Sons de risos na sala)
Voz de Rabah: - Nunca escrevi isso.
Boubacar: - Gosto de me arranjar para elas (take em Rabah) e gosto muito do verão para ver as garotas de decote (take em Boubacar, que olha para o professor com tom de deboche. Ouve-se gritos e vaias na sala)
Voz não identificada (take em Rabah): - Por que não, Rabah?
(Mudança de câmera. Take em Marin). Voz de Rabah: - Nunca escrevi isso!
(Marin pega a folha para ler. Mudança de take. Câmera em Rabah).
Voz de Marin: - Parece a sua letra.
(Marin devolve o texto para Rabah). Voz de Rabah: - Acha que é a minha letra? Não, não é. (Mudança de take. Câmera em Marin, caminhando para a frente e falando). Marin: - Não é vergonha nenhuma gostar do verão para ver os decotes das garotas. (Take em Rabah) Não é pecado. (Um colega próximo a Rabah aparece rindo, no enquadramento).

Cena 12 (00:50:33 - 00:51:01)

Nesse excerto, destaca-se a conversa entre Rabah, Boubacar e Marin, a partir da “revelação” de Boubacar sobre elementos que Rabah teria escrito em sua redação, mas que teria omitido de Marin. Rabah, ao afirmar que gosta de fazer amor, de se arrumar para as meninas e do verão para ver seus decotes está se posicionando não apenas como um adolescente heterossexual e com vida sexual ativa, mas como um sujeito que, dentro daquele contexto, está buscando aproximação do campo semântico da masculinidade hegemônica, já que, ao ter sua intimidade revelada, rompe com um tabu produzido pela ordem do desejo.

Esse excerto é um dos poucos onde se percebe que Marin não disputa a hegemonia da masculinidade com um aluno, mas aprova seus atos, afirmando não haver problema em gostar de ver o decote das garotas. Apela inclusive para a religião (Rabah é muçulmano, como boa parte dos alunos e das alunas ali presentes), afirmando que não é pecado olhar para as garotas. Mesmo que Marin possa estar representando uma forma de masculinidade que, religiosamente, está ancorada na tradição judaico-cristã (Marin não fala em nenhum momento do filme sobre sua religiosidade, mas claramente, ele não adere ao islã, como boa parte de seus alunos e de suas alunas, o que pressupõe que ele se diferencie dos/das demais nesse quesito), a religião não se torna um empecilho para as masculinidades, quando essas demonstram virilidade.

Marin, nesse sentido, apoia Rabah e, ao mesmo tempo, reforça – dentro da sala de aula – o masculino, com uma liberdade que, no caso do feminino, é silenciada. Inclusive, ver-se-á que, no próximo excerto de fala, essa suposta liberdade, quando se refere ao feminino, é freada.

Outro aspecto é que o professor Marin, quando reforça tal postura de seu aluno, também está contribuindo para a generificação das práticas, já que aos meninos é permitido olhar, enquanto às meninas, é permitido serem olhadas, e não o contrário. O mais intrigante é que as reações dos/das estudantes sobre a postura de Rabah só ocorreram quando foi dito o que esse gostava de fazer, e não foi em nenhum momento questionado ou mesmo tensionado aquilo que o professor havia dito, como forma de encorajamento às atitudes de Rabah.

Nem as meninas nem os meninos se manifestaram, o que sugere tanto a heteromornatização dos procedimentos como o reconhecimento de que o professor, mesmo que assuma uma identidade masculina hegemônica encenada, tem argumentos válidos quando reconhece, dentro de sua aula, outra forma de masculinidade naturalizada e compactua com ela. Trata-se de uma situação bastante complexa, que não apenas rompe com o protocolo inicial da masculinidade representada por Marin, mas que reforça a condição de que a masculinidade ideal é a viril e heterossexual.

No excerto, mais uma vez, quando pensamos na forma como se estabelece a identidade docente de Marin, vemos um professor cuja atuação docente é atravessada por gênero, sexualidade e masculinidade numa forma de reforçar a generificação e a manutenção das masculinidades sobre as feminilidades, pautada pela heteronormatividade, regulando as práticas dos sujeitos.

Marin não parece preocupado em buscar equidade nas relações de gênero, nem mesmo em silenciar a heteronormatividade ou diminuir a separação entre gêneros. Pelo contrário, contribui para reforçá-las e para demarcar de forma bem visível os “lugares” de cada gênero.



Câmera em Rabah, com a mão levantada.

Voz de Marin: - O que há?

Rabah (abaixa a mão e olha para Marin): - 11,47 dá... 11,5?

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: 11,47 é o número de sílabas?

(Mudança de take. Câmera em Rabah). Rabah: - Não, é minha média. Desceu!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - E o que é que isso tem a ver com poesia?

(Mudança de take. Câmera em Rabah). Rabah: - Baixaram a minha média! 11,47, é 11,5.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Quem é que te disse a sua média? (Mudança de take. Câmera em Louise, que se vira olhando para Rabah). Ainda não deveria tê-la.

Voz de Rabah: - Foi a Esmeralda que me disse. (Mudança de take. Câmera em Rabah).

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda, que escreve, de cabeça baixa). Voz de Marin: - Afinal as delegadas da turma até trabalharam. Deram suas médias.

(Mudança de take. Câmera em Louise) Louise: - Está brincando? Me cansei de fazer anotações!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Fiquei com a impressão de que não estavam muito atentas na reunião.

(Mudança de take. Câmera em Louise, que fala algo que não consegui identificar.)

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Fizeram um ótimo trabalho de transmissão de informação. (Mudança de take. Câmera em Esmeralda, que ergue a cabeça e olha para Marin). Vou continuar com a poesia, se não se importarem. (Mudança de take. Câmera em Marin). A regra é contar quando há uma consoante, e não contar...

(Mudança de take. Câmera em Souleymane, que ergue o braço). Souleymane: - Tenho uma pergunta.

Voz de Marin: - O que foi? (Mudança de take. Câmera em Marin).

Voz de Souleymane: - Ouvi dizer que ontem, na reunião, o professor me perseguiu. (Marin ouve, cabisbaixo)

Marin: - Mais outro comentário sobre a poesia? (Take em Souleymane)

Souleymane: - Não estou falando de poesia.

Voz de Marin: - Bem, vejo que você não fala de poesia. (Take em Carl, que observa com um sorriso).

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - O que quer dizer com “perseguiu”?

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Não sei, mas me “perseguiaram”.

(Mudança de take. Câmera em Marin): - Houve pessoas, eu não, que disseram que se continuasse assim... (take em Souleymane) Alguns professores disseram que continuando assim você terá problemas. (take em Marin) Não se tratou de “perseguiem” você.

(Mudança de take. Take em Souleymane). Souleymane: - Mas isso é vingança. Não compreendo. Os professores querem se vingar de mim?

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - O que é que isso tem a ver com vingança?

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Se dizem que eu vou arranjar problemas, isso é vingança, ou não?

(Mudança de take. Câmera em Marin): - Não tem anda a ver com vingança.

Voz de Souleymane: - Como não?

Marin: - Claro que não! Não estamos na rua. (Take em Souleymane). Estamos lhe prevenindo.

(Take em Marin). Não estamos aqui para nos vingarmos, (take em Souleymane) mas para impor a disciplina. Percebe a diferença?

Souleymane: - Não.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Quando um juiz condena uma pessoa, não é para se vingar dela. É simplesmente para fazer com que a sociedade funcione.

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - O professor quer se vingar. Tem alguma coisa contra mim.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Acha que não tenho mais nada para fazer além de me vingar de você? (Take em Souleymane, que fala palavras que não consegui compreender). Acha que acordo de manhã e digo: Vou me vingar do Souleymane? (Take em Marin/ Take em Souleymane/ Take em Marin)

Voz de Esmeralda: - Você diz que não tem nada para fazer, mas ontem você se cansou de me insultar. (Take em Esmeralda, de costas, apontando o dedo para Marin. Vira-se para Souleymane e aponta o dedo para ele). Souleymane, ele ontem te insultou muito! (Mudança de take. Câmera no rosto de Esmeralda). O que é que ele disse, Louise?

(Mudança de take. Câmera em Louise). Louise: - Ele disse que era "limitado". Até sublinhei, porque fiquei chocada.

Voz de Souleymane: - Eu, limitado? (Take em Souleymane. Tom de entristecido. Abaixa os olhos.)

(Mudança de take. Câmera em Marin, que olha para as meninas desapontado.). Marin: - Muito bem, muito bem... (take mostra os rostos de Khoumba, Louise e Souleymane, ainda cabisbaixo)

(Mudança de take. Câmera em Marin, que observa, desapontado. Take em Souleymane, que ergue os olhos, encarando Marin).

Voz de Marin: - Louise, Esmeralda, qual é exatamente o seu papel como delegadas? (Câmera em Marin) É representar os alunos para assegurar o bom funcionamento da turma, ou que isso aqui vire um bordel entre eu e seus colegas? (take no rosto das duas meninas, cobertos pelos cabelos)

Louise: - Só fizemos o nosso trabalho.

(Mudança de take. Câmera no rosto de Esmeralda). Esmeralda: - Relatamos o que ocorreu no conselho de classe.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Com certeza. Não foi essa a impressão que tive. (Take nas meninas. Take em Marin). Quando vi vocês aos risinhos, na reunião, senti vergonha. Vergonha por vocês. (take no rosto de Esmeralda, que fala algo que não consegui decifrar). Não era a hora nem o lugar para fazerem aquilo. Não me pareceu muito sério. (Take em Marin)

(Take nas meninas. O rosto de Louise vira-se na direção de Esmeralda, cujo rosto está escondido pelos cabelos). Esmeralda: - Ninguém mais se incomodou. (Take no rosto descoberto de Esmeralda)

Voz de Marin: - Está enganada!

Esmeralda: - Só você se incomodou. (Take em Marin)

Marin: - Não, incomodou a mim e aos outros também.

(Take em Esmeralda. Em primeiro plano, aparece outro aluno, cabeça baixa). Esmeralda: - Não, não... só você se incomodou. (Take em Souleymane, cabisbaixo)

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Desculpem, mas ao rirem assim pareciam duas vagabundas.

(Mudança de take, focando, entre os alunos o rosto de Louise, impressionada com o que ouviu). Louise: - O quê?

(Mudança de take. Câmera mostra a sala de um ângulo, mostrando a turma, que vaia.)

Esmeralda (no enquadramento): - Está doido? (Take em Marin) Isso não se diz!

(Mudança de take. Câmera em Marin. Take em Louise). Louise: - Não pode nos tratar disso.

(Mudança de take. Câmera em Marin): Marin:- Não, se diz "tratar de", se diz "insultar".

(Take em Esmeralda). Esmeralda: - Não pode nos insultar de vagabundas!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Não, não. Diz-se "tratar por" ou "insultar". Eu as insultei ou as chamei de vagabundas, mas não os dois ao mesmo tempo.

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda). Esmeralda: - Sim, sim, continue falando.

Voz de Marin: - Além do mais, (take em Marin) além do mais, eu nunca insultei ninguém, nunca disse que eram vagabundas. O que eu disse foi que num determinado momento do conselho de classe, vocês tiveram uma sua atitude de vagabundas. Entenderam?

(Mudança de take. Câmera em Carl). Carl: - Não tente nos enganar, você disse vagabundas.

(Take em Marin). Marin: - Não estou tentando enganar vocês. Estou tentando explicar a diferença (take mostra os rostos de Khoumba e de Souleymane).

Voz de Souleymane. (take em Marin): - Professor, não se fala assim com as garotas!

Marin: - Olha quem fala! (take em Souleymane) Está sempre insultando todo mundo!

Souleymane: - O professor agora (take em Marin) desconta nas garotas!

Voz de Marin: - Esse número do nobre cavalheiro que vem em favor das duas damas (take em Marin [ânimos exaltados]) não cola!

(Mudança de câmera. Take em Souleymane) Souleymane: - Não fale comigo assim! (Aponta do dedo para Marin)

Voz de Marin: - Pare de faltar com respeito para com seus professores! (Take em Marin)

(Take em Souleymane). Souleymane: - Eu falo assim quando eu quiser!

(Take em Marin): - Se continuar assim, vai arranjar problemas graves!

(Take em Souleymane): - Você acha que é durão?

Voz de Marin: - Não é uma questão de força, mas de disciplina!

Souleymane: - Quando quiser apanhar, é só dizer. (Take nos alunos e alunas, long shot pela turma, que observam a reação de Souleymane) Pare de se fazer de bom.

(Take em Marin. Take em Khoumba, de costas). Khoumba: - Acalme-se! (Take em Marin. Take em Souleymane. Sons de conversa pela sala.)

Souleymane (vira-se para Khoumba e Esmeralda): - Não se metam!

(Take em alunas. Take em Souleymane). Voz de Boubacar: - Souleymane, para com isso!

(Mudança de take. Câmera em Boubacar, que toca no braço de Souleymane).

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Não me toque! (conversas. Mudança de take. Marin anda pela frente da sala, pensativo. Muitos sons de conversas. Souleymane levanta-se com ímpeto, jogando seus materiais para cima. Fala coisas que não consegui identificar. Pega sua mochila e vai caminhando para a frente da sala.)

Voz de Marin: - Não, não... o que vai fazer?

Souleymane: - Vou vazar!

(Take em Marin, que vai em sua direção). Marin: O que está fazendo?

(Take em Souleymane): - Vou vazar! (vai caminhando para a frente da sala. Marin vem até sua frente. Mudança de take. A Câmera foca Marin, pela frente, e Souleymane, pelas costas. Marin tenta barrar Souleymane com o corpo.)

Marin: - Não pode sair da sala assim! (Souleymane toca em Marin, tentando empurrá-lo. Marin o segura)

Marin: - Está louco?

(A câmera mostra-os por outro ângulo, Marin de costas e Souleymane de frente. Carl salta nas costas de Souleymane).

Carl: - Acalme-se!

Souleymane: - Me solta!

(Mudança de take. Marin, de frente, começa a gritar com Souleymane). Marin: - Vai parar com isso! Já chega! (Souleymane começa a se agitar, sacudindo a mochila, que pega no rosto de Khoumba. Take no rosto de Khoumba quando é agredida pela mochila. Khoumba grita. Esmeralda grita, assustada. Souleymane sai em disparado para a rua, passa por Marin, empurrando o braço dele. Marin pega em seu braço.

Marin: - Aonde vai?

Souleymane: - Me deixa, seu viado! (Puxa o braço) e sai em direção à porta.

(Mudança de take. Câmera mostra Souleymane saindo rápido e, atrás, Marin, que o olha).

Marin: - Que tristeza...

Take em Souleymane, que abre a porta e passa, batendo a porta. A porta é mostrada fechando e se abrindo.

Mudança de take. Câmera em Khoumba, que segura o rosto com a mão, como se estivesse chorando.

Cena 19 (01:27:24 – 01:32:22)

Esse, talvez, seja o excerto de cena que, além de maior, seja o mais complexo de analisar, de todo o filme inclusive, por se tratar do clímax do enredo. Não é à toa que essa tensão entre Marin e Souleymane é também descrita no livro (BÉGAUDEAU, 2009), porém, na literatura, quem dá vida a ela é o aluno Dico, que por diversas vezes, em desentendimentos com Marin, chama-o de “bichinha” (p. 226; p. 238). Nas análises anteriores, já procurei mostrar como o currículo do Colégio Dolto colabora para a generificação dos sujeitos, e também como, por meio dessa generificação atravessando as relações de poder que são travadas dentro da sala de aula, é instituída a pedagogia do afeto, como uma das formas de resistência, de insubmissão ao currículo, ao ensino e à disciplina que Marin pretende estabelecer ou ainda, dito de outro modo, a pedagogia do afeto é instituída como uma forma generificada de relacionar-se dentro da sala de aula de Marin.

Ao mesmo tempo, também busquei olhar para a identidade que foi sendo constituída por meio da atuação docente de Marin, e encontrei uma identidade docente descontínua, complexa e condicionada pelo currículo e pelas relações de poder, de modo – inclusive – a chegar a concorrer por autoridade com os próprios alunos.

O currículo do Colégio Dolto, embora heteronormativo, disciplinador e sexista, pretende estabelecer a identidade docente de Marin como a identidade de um homem cisgênero heterossexual professor e “portador” de uma masculinidade hegemônica, constituída por elementos de ordem biológica e cultural, porém, essa identidade não se sustenta por causa da ausência de um elemento que participa da construção cultural da masculinidade hegemônica: a virilidade.

Os atributos viris não estão explícitos na postura de Marin, o que faz todo esse projeto curricular de masculinidade naufragar. Porém, isso não significa que ele, assim como os demais sujeitos da sala de aula, não disputem essa hegemonia nas relações entre as masculinidades. Marin, no entanto, somente aparenta uma hegemonia temporariamente, porque essa – carente de virilidade – é compreendida como um elemento falso, ou, como já afirmei, encenado. Nada nas relações entre professor, alunos e alunas, é pleno, permanente ou torna o outro/a outra subjetivado/subjetivada. As reações ocorrem sempre da maneira mais inesperada possível e, ao longo de cada

cena a que assistia, como pesquisador-espectador, cheguei a esperar uma tragédia no final do filme.

Porém, a “tragédia” que constatee não foi tão física, mas no campo da subjetivação generificada, da exclusão, do empoderamento e da exclusão dos sujeitos, favorecendo não apenas um ambiente de disputas, mas quase predominantemente sexista que, para além de ensinar a gramática da língua francesa, ensinou a personagens e espectadores os lugares que gênero, num contexto de sujeitos à margem de uma possível francesidade plena. Ao contrário, temos, na sala de Marin, um francês que, pelo que é percebido pelo currículo escolar, ensina os alunos/as alunas a se parecerem franceses/francesas. E, dentro desse ensino, percebemos lições sobre disciplina, raça/etnia, gênero, sexualidade, heteronormatividade e masculinidades, entre outros. Esses são os “conteúdos” que aparecem com mais ênfase ao longo de cada cena.

O excerto que trago faz referência a episódios bastante tensos na relação entre Marin e seus alunos/suas alunas, culminando num acontecimento inesperado. Primeiramente, cabe contextualizar a cena, a fim de mostrar o que ocorrera antes do episódio apresentado.

Houve conselho de classe no Colégio Dolto, no qual, além dos professores e das professoras, participaram duas alunas, Esmeralda e Louise, como “delegadas” da turma, com o objetivo de representar os alunos e as alunas durante o conselho. Ao longo das avaliações de cada aluno/ cada aluna, Esmeralda e Louise realizavam anotações e conversavam de forma baixa, enquanto se sobressaía a voz de professores, professoras e direção escolar.

Num dado momento, as duas alunas começaram a rir constantemente, atraindo os olhares dos professores, das professoras e da direção. Esmeralda pediu licença e retirou-se da sala, ainda rindo. Após o retorno de Esmeralda, Marin lhe chamou atenção, e ela retornou ao seu lugar exatamente no momento em que os/as docentes se queixavam de Souleymane. Ao finalizar a avaliação do aluno, Marin disse achar que punir o aluno não fosse a melhor alternativa, porém o diretor alegou que, no dia anterior, Marin o havia encaminhado à sua sala por indisciplina. Naquele momento, Marin, buscando defender o aluno, qualificou-o como “limitado”. Ao ouvirem isso, as alunas comentaram entre si, em voz baixa mas perceptível na cena, que aquilo não era jeito de se referir a um aluno/uma aluna.

Na aula seguinte, Esmeralda e Louise contaram aos alunos/às alunas todas as suas notas, o que gerou o tumulto apresentado no excerto de cena. Não fica claro, no filme, qual seria a função dessas “delegadas” na reunião de conselho de classe – a não ser, representar a turma e resumir o conselho -, porém, pelo desenvolvimento da cena, fica subentendido que não deveriam ter contado tais informações aos/às colegas.

O tumulto inicia quando Marin descobre que as meninas contaram essas informações, quando Rabah está mais preocupado com sua nota do que em prestar atenção na aula de Marin. Esse tenta retomar o andamento da aula, mas é interpelado também por Souleymane, que questiona sua perseguição em relação a ele. Marin tenta revidar a queixa do aluno, porém partem para a discussão, e Marin perde a paciência quando Louise diz para Souleymane, em voz alta, que o professor o chamara de “limitado”.

O desapontamento de ambos, Marin e Souleymane, é visível. Analisando pelo viés da produção das masculinidades no contexto da sala de aula, naquele momento, embora Marin não representasse para Souleymane uma masculinidade hegemônica naturalizada, já que em outro momento do longa o aluno questionou sobre a sexualidade do professor, Marin “usou” contra o aluno um dos únicos recursos que poderiam tensionar sua subjetividade, naquele momento: a condição intelectual. Marin, com isso, pela primeira vez, conseguiu, aparentemente, retomar o *status* de masculinidade hegemônica das mãos de Souleymane, deixando-o sem reação. Porém, essa retomada é rápida.

Embora para mim não tenha ficado visível a intenção de humilhar Souleymane com aquele comentário, a repercussão de sua fala foi destrutiva e, usada naquele contexto, antiética. Porém, Marin toma uma atitude inesperada: vira-se contra as meninas. Não se desculpa nem dirige a palavra a Souleymane, mas se volta contra as duas garotas, chamando-lhes a atenção e dizendo que no dia anterior, ao rirem daquela maneira durante a reunião, “pareciam duas vagabundas” (sic), o que chocou não apenas as alunas, mas todos os demais envolvidos/ todas as demais envolvidas.

Imediatamente, as alunas procuram responder-lhe à altura, porém, Marin não reconhece o que fez. Imediatamente, Souleymane sai em defesa das duas garotas, e a situação se complica ainda mais. Ficamos sabendo também ao analisar a cena que Esmeralda usou aquela revelação feita a Souleymane como vingança em virtude dos

insultos que disse ter recebido do professor no dia anterior, porém, percebe-se na análise da cena que o insulto daquele momento havia sido bem mais grave.

No calor da discussão entre Souleymane e Marin, o aluno se levanta para sair da sala, é segurado por Carl, mas, num determinado momento, consegue livrar-se do aluno batendo com a mochila, sem intenção, no rosto de Khoumba. Souleymane empurra Marin e sai da sala gritando “me deixa, seu viado!”.

Essa cena pode ser analisada sob várias perspectivas. Porém, em minha impressão como espectador, vi um professor totalmente despreparado para lidar com aquela situação ou, apegado à pedagogia do afeto, mais preocupado em encontrar os erros nos alunos/nas alunas do que em si próprio. O desenrolar dos fatos teve consequências desastrosas, pois Khoumba saiu machucada e, posteriormente, Souleymane acabou sendo levado ao conselho disciplinar, de onde foi expulso da escola.

Entre um acontecimento e outro, as duas meninas prestaram queixas de Marin para a coordenadora pedagógica, que veio falar com o professor. Imediatamente, Marin mais uma vez comete uma atitude precipitada, e vai tirar satisfação com as meninas diretamente no pátio, onde é insultado por outros alunos/ outras alunas, inclusive chamado de “filho da mãe” por Carl. Ao final da cena, Marin desiste da discussão.

O que chama atenção na cena é, primeiramente, um movimento que vem ocorrendo ao longo do filme: a implicância de Marin para com as alunas, especialmente com Esmeralda e Khoumba, o que é mais um pressuposto que serve como mote para suspeita sobre a sexualidade de Marin. Porém, o professor não manifesta nenhuma tentativa de reverter a situação, e mantém uma postura bastante diferenciada com as meninas. Sobre essa postura já haviam sido realizados comentários anteriores, principalmente no que diz respeito à constante vigilância e às formas como procurava disciplinar as alunas, diferentemente dos modos que procurava disciplinar os meninos.

Esse elemento – a disciplina escolar – é importante, também, para entendermos o processo de generificação das condutas, pois embora todos/todas estejam debaixo de uma suposta mesma disciplina, aos meninos há maior permissividade de Marin tanto para falar como para aprender. Os modos como Marin realiza as correções verbais com os meninos são mais brandos e menos criteriosos

do que com as meninas. Isso pode ter relação com a pesquisa de Dal'Igna sobre o desempenho escolar de meninos e meninas, afirmando que:

[...] pode-se pensar que as feminilidades ativa e passiva são classificadas tendo-se como referente a noção de masculinidade ativa, o que contribuiria para reforçar a ideia de que há um princípio normativo masculino (no que se refere ao comportamento e ao conhecimento) em relação ao qual os desempenhos são classificados e hierarquizados. (DAL'IGNA, 2007, p. 263).

A hierarquização generificada, nas aulas de Marin, ocorre não na avaliação do aluno – pelo menos, não durante as aulas -, mas nas formas como o professor conduz e incentiva as respostas dos alunos, tratando, na maioria das vezes, as alunas quietas (feminilidades passivas) e os alunos (masculinidades) com incentivos à aprendizagem, nunca pondo sob suspeita suas respostas. Em contrapartida, no caso das meninas que representam feminilidades ativas, os modos de condução e apreciação das respostas das alunas focalizavam naquilo que elas não aprenderam.

Outro detalhe interessante é que, na discussão de Marin com Souleymane, especialmente a partir do momento em que o aluno sai em defesa de Esmeralda e Khoumba, Marin o repreende dizendo já conhecer o discurso do nobre caveleiro que sai em defesa das duas damas, o que torna aquela discussão uma disputa pela masculinidade hegemônica. Marin age com seus alunos e suas alunas, nesta cena, de uma forma que, particularmente, jamais aprovaria; porém, é uma das únicas vezes em todo o longa que o professor ataca frontalmente a masculinidade de um aluno, mesmo que tenha sido atacado outras vezes e revidado.

E o ataque, de modo geral, vem por meio do desprezo. Trava-se, nesse contexto – assim como em vários outros – uma disputa de forças pela hierarquização das masculinidades, o que leva ambos – professor e aluno – a cometerem *bullying*. Da mesma forma, quando Marin repreendeu as meninas, o recado estava sendo dado não apenas a elas, mas, principalmente, às outras masculinidades (e feminilidades) ali presentes, de que o professor, detentor temporário de uma masculinidade hegemônica, reveste-se da potência de, não apenas definir os lugares dos demais sujeitos, mas também de julgá-los/las e subjugar-los/las.

Penso ser importante, ainda, estabelecer um refinamento conceitual acerca da masculinidade hegemônica, pois, para Connel e Messerschmidt (2013), trata-se do estabelecimento de uma forma de caráter fixo (p. 264), mas que não está “colado” aos sujeitos. Por isso, conversando com os autores, cheguei à conclusão de que na sala

de aula de Marin temos as masculinidades, hegemônicas ou não, como um caráter temporário e provisório dos corpos, e não efetivamente garantido. Por isso que, nas disputas de poder, Marin tenta disputar com Souleymane, principalmente, essa posição, mas geralmente perde. Porém, também Souleymane não está posicionado como detentor fixo dessa hegemonia.

Se o currículo escolar posiciona Marin na centralidade do ensino dentro da sala de aula, isso não significa que ele – a partir das reflexões sobre gênero e masculinidade – ocupe lugar central na aprendizagem, pois não serve como modelo masculino, por estar associado a toda forma de francesidade que os alunos e alunas evitam. Eles/elas não estão ali para se tornarem franceses/francesas, e isso é percebido constantemente por suas falas, inclusive quando, por meio da pedagogia do afeto, tensionam o que estão aprendendo. Mas isso também não deve ser considerado como uma relação dicotômica ou polarizada, já que tanto professor como alunos e alunas reagem ao outro/à outra defendendo suas visões de mundo sem estarem dispostos/dispostas ao diálogo com as diferenças.

Para finalizar essa subseção, trago o último ponto sobre o qual gostaria de refletir: o que podemos aprender com Marin e seus alunos/suas alunas? Antes de mais nada, penso que a escola, não apenas francesa mas brasileira, está inserida no tempo das descontinuidades que Foucault (2012) nos ajuda a enxergar. Nas palavras do autor, descontinuidade é um princípio discursivo que consiste no cruzamento, no ato de ignorar e de excluir discursos (p. 49-50), o que o torna algo sem linearidade, um campo de encontros e desencontros.

Nessa descontinuidade das relações, dentro dos muros da escola, o único artefato que pode determinar uma suposta estabilidade e imutabilidade nas relações de gênero, de sexualidade e na constituição de uma masculinidade hegemônica, representada pelo professor, em geral, com os critérios raça/etnia, sexualidade, religião e virilidade bem estabelecidos, que pode soar como naturalizada ou encenada, na medida em que a forma de viver sua masculinidade é mais ativa ou passiva, e na medida em que se aproxima ou distancia, em sua subjetividade, dessa hegemonia, o que causa deslocamentos nessa identidade docente que o currículo constitui.

As relações de gênero, por sua vez, configuram a materialização das relações e disputas de poder presentes no currículo escolar, e é por meio dessas relações que os lugares dos sujeitos são delimitados, hierarquizados e também subvertidos. Ao

entrar na sala de aula, o professor representa discursos hegemônicos, dentre os quais está o da masculinidade, porém, nesse campo de disputas, os demais sujeitos também reivindicarão outras formas de hierarquização, das quais nem a figura do professor escapará, já que também é fruto de uma subjetividade mobilizada pelas relações de poder. Deste modo, mesmo que a construção de masculinidades hegemônicas passe pela constituição de critérios estáveis, isso não significa que os sujeitos sejam detentores também estáveis dessas hegemonias, o que as torna cambiantes e sujeitas às descontinuidades, de modo que não marca um único corpo ou grupo de corpos num movimento atemporal.

Na sala de aula de Marin, a falta de atributos que representam a virilidade, da parte do professor, são fundamentais para que se observe os movimentos cambiantes dessa masculinidade hegemônica, que submetida à heteronormatividade, é “retirada” dos sujeitos quando sua sexualidade não é “validada” dentro dessa norma. Isso mostra que, na sala de aula, alguém ou alguns estarão mais próximos da masculinidade hegemônica em determinados momentos, e outros não; porém, essa situação pode ser invertida constantemente, na medida em que os lugares atribuídos a gênero e sexualidade vão sendo modificados. Porém, dentro desse contexto, o movimento do currículo é o de trazer o professor homem para a centralidade da masculinidade, e um lugar seguro, um “armário” para as outras masculinidades e feminilidades é ou a passividade ou, no caso de masculinidades e feminilidades ativas, a pedagogia do afeto.

5.3 “CORTA!”: ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”

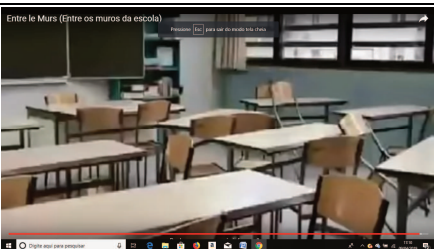
Película 11 - Cena final – parte 1 (02:01:43)



Película 12 - Cena final – parte 2 (02:02:11)



Excerto de cena 17



Sala de aula vazia. Ouve-se os gritos dos alunos e alunas no pátio, onde ocorre um jogo de futebol de encerramento de ano. A câmera mostra o ambiente da sala do 8º-3º após a despedida dos alunos e saída rumo ao pátio, sendo mostrada sob dois ângulos diferentes. Classes e cadeiras desorganizadas. Ao fundo, chama atenção a parede verde. As classes vazias, com o som da euforia pelo jogo insinuam que a alegria está do lado de fora da sala de aula.

Cena 29 (02:01:43 – 02:02 -11)

Embora seja um filme, *Entre os muros da escola* nos ensina que, no cerne da produção das identidades, o currículo atua fortemente, como impulsionador da delimitação das diferenças, e dentre essas diferenças, as de gênero, de sexualidade e de masculinidades. Nessa perspectiva, não há como estabelecer padrões de subjetividades, ou mesmo, atribuir juízo de valor às atuações de Marin e de seus alunos e alunas, pois todos/todas estão imersos/imersas nas mesmas relações de poder.

Analisar Marin e a turma 8º-3º também mostrou que as relações e subjetividades não são estáveis e que, no que se refere a masculinidades, a hegemonia, embora seja uma construção mais duradoura, ainda assim não é “colada” aos sujeitos, mas cambiante nos corpos que mais se aproximam dela em dados momentos.

Ainda assim, percebemos que entre as masculinidades há aqueles mais ativos e mais passivos, estando as primeiras mais próximas da masculinidade hegemônica por possuírem traços mais viris, apreciados culturalmente. Nesse sentido, o currículo falha, pois impulsiona o docente a representar essa masculinidade, que casta de uma virilidade impulsiva, se torna encenada para não dizer anulada pelas demais. O professor Marin é reconhecido por seus alunos e alunas como representante do saber, mas não como homem cisgênero heterossexual, detentor dessa masculinidade hegemônica, e esse deslocamento ocorre pela forma como ele se relaciona com as feminilidades mais ativas, representadas por Esmeralda e Khoumba, e pela forma como se relaciona com as masculinidades também ativas, representadas principalmente por Souleymane, Boubacar e Rabah.

Por relacionar-se de forma excludente com as duas garotas, a masculinidade que Marin busca representar é desqualificada por seus alunos, pois desprezar o sexo biológico oposto como Marin faz não é uma atitude enquadrada em traços viris, o que leva os alunos/as alunas a porem sua suposta heterossexualidade sob suspeita. Não apenas eles/elas, mas também o espectador fica confuso quanto a esse critério.

Isso mostra que a constituição de masculinidades ativas que dialogam com a masculinidade hegemônica, num contexto de heteronormatividade, precisam estar conectadas a ideais viris, que se desdobrem em inclinações heterossexuais que consigam “convencer” as demais masculinidades, de que aquele sujeito, além de masculino, é “macho mesmo” e não outra coisa.

Acredito que *Entre os muros da escola* nos ensine muito sobre gênero e docência, especialmente por tratar-se de um filme que, mesmo desprovido de um caráter legitimado de realidade, pelo formato cinematográfico, repercute uma docência “do mundo real”, desprovida de elementos hollywoodianos e salvacionistas, buscando mostrar uma sala de aula em que os sujeitos não estão lá por vocação, mas que estão ali porque devem estar: alunos e alunas em idade escolar, imigrantes que são obrigados/ obrigadas a frequentarem aquele espaço, professores e professoras que em nenhum momento falam ou transparecem uma postura romantizada pela educação, mas que estão ali para exercerem uma profissão como qualquer outra.

Não quero, com essas afirmações, defender ou generalizar o que encontrei em *Entre os muros da escola*, pois compreendo que há inúmeras outras possibilidades de se representar tanto a docência como os modos de ensinar e de aprender em sala de aula, assim como há outras relações de gênero possíveis de serem analisadas no viés do cinema. Porém, para mim, esse filme apresentou algo diferente do que eu conhecia, mostrou-me uma representação da realidade de uma sala de aula tensionada e crua, que mostra que a educação ocidental precisa ser (re)pensada ainda sob diferentes perspectivas. Ainda, ressalto que o longa, por possuir esse formato que o distancia de outros filmes sobre educação, talvez tenha rompido com uma forma de representar a escola indo até ela, e não trazendo-a para si. Esse movimento diferenciado de produção faz com que *Entre os muros da escola*, visto sob a perspectiva da educação, se torne uma obra de arte, distanciando-se de boa parte das formas de se produzir cinema sobre educação.

Por fim, não com o intuito de generalizar, mas de refletir sobre as contribuições que Marin e o 8^o-3^o podem dar para além dos muros da escola, penso que o que eles/elas nos ensinam é que, um currículo escolar, centrado na figura docente como principal sujeito da relação de ensino, pressupõe a construção de masculinidades e feminilidades ativas, mais próximas possíveis de uma espécie de hegemonia de gênero. Os sujeitos docentes, mesmo que subvertam essa norma, são constantemente atravessados por ela, de modo que só perdem sua hegemonia quando entre alunos e alunas surgem formas de resistência e de subversão da norma. Porém, como a construção dessa hegemonia está ancorada no currículo e materializada na figura docente, livrar-se dela se torna impossível, independente da subjetividade, de gênero e da sexualidade que o/a docente assuma, pois mesmo com

resistência e com a diferença demarcada, a heteronormatividade prevalece regulando a atuação e a ação pedagógica.

6 CENA FINAL: DESFECHOS (IN)CONCLUSOS

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
 Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 [...]

(Raul Santos Seixas. *Metamorfose Ambulante* In: Álbum Krig-há, Bandolo!. Gravadora Philips Records, 1973.).

Embora esse texto marque o que se espera, um fechamento, isso não é um fechamento. Trata-se, mais de uma retomada sobre o percurso realizado na construção dessa tese, assim como o apontamento de lacunas que possibilitam continuidade de movimento, e também, desconfiança de certezas. Nesse processo, não poderia deixar de fazer parte da “discografia” da tese (que certamente, eu escolheria, se fosse a produção de um filme), a música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas (1973).

Entendo metamorfose, aqui, não como uma constante indefinição na vida, mas como um movimento de constante zigue-zague, como disseram Meyer e Paraíso (2012). Entendo que a partir desse zigue-zague se torna possível questionar não apenas o que vemos e pensamos, mas também o que dizemos e, nesse constante exercício, nos tornamos nossa própria e única metamorfose ambulante.

A metamorfose, aqui, pode ser explicada como um movimento constante durante minha trajetória como doutorando, uma vez que a pesquisa e a dinâmica de estar vinculado a um programa de pós-graduação é algo que não apenas instiga, mas que exige a transformação, tanto no âmbito acadêmico como pessoal. Sem me prolongar nessa reflexão, passarei às considerações finais em duas dimensões: 1) considerações finais sobre esta Tese; 2) minhas impressões como pesquisador.

Fazer uma Tese sobre cinema, no campo da Educação foi um trabalho desafiador, porque exigiu, ao longo do processo, a reafirmação de um sujeito que fala de um determinado lugar – a educação – a partir de uma perspectiva de gênero. Ao mesmo tempo, como já comentado no início deste trabalho, a pesquisa demandou um

movimento duplo, que foi sua realização e também a apropriação da linguagem advinda de um campo teórico que não era aquele com o qual eu estava habituado.

Também a realização desta tese me possibilitou ampliar meu repertório fílmico e analítico em relação a este artefato, de modo a considerá-lo um elemento que, apesar da pluralidade de filmes analisados, ainda rende muitas possibilidades em áreas e com enfoques distintos.

Retomando o objetivo geral da tese, creio que tenha sido possível investigar os modos como gênero, articulado a sexualidade, opera sobre a docência, uma vez que a descrição das práticas docentes de Marin, nos excertos fílmicos apresentados, possibilitou olhar para uma forma de docência masculina cisgênero e heterossexual que, ao entrar em contato com outras masculinidades e feminilidades dentro da sala de aula, constitui a pedagogia do afeto, achado que constituiu o coração desta Tese. Da mesma forma, ao olhar para a docência de Marin, percebi que há outras lacunas que constituiriam futuras pesquisas, tais como: os modos como gênero atravessa e dimensiona, de forma mais ampla, o currículo escolar do Colégio Dolto; os modos como gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a autoridade docente exercida pela personagem Marin; ou ainda, uma análise cultural com enfoque no item raça/etnia, considerando a pluralidade dos sujeitos. Embora esses elementos não fossem meu foco – alguns são abordados de forma sucinta – percebi que também há potência nessas análises.

Do mesmo modo, para atingir ao objetivo proposto, foi necessário focar em um professor – François Marin – sendo os demais/ as demais considerados/consideradas com menor profundidade na Tese, porém, mesmo que as cenas de sala de aula estejam mais focadas nas aulas de francês, é possível analisar a docência pelo viés desses outros professores/ dessas outras professoras a partir das cenas na sala dos professores.

Todo esse movimento analítico possibilitou – a meu ver – chegar aos objetivos específicos da Tese, olhando para a docência de François Marin e para um de seus desdobramentos, mais especificamente, a pedagogia do afeto. Porém, os elementos que mencionei perceber anteriormente também possibilitam outros desdobramentos analíticos, os quais contribuiriam significativamente para a realização de outras pesquisas.

Em relação ao procedimento teórico-metodológico da etnografia de tela, penso que tenha sido bastante potente, porém, a falta de subsídios práticos sobre o *como*

fazer a etnografia exigiu-me como pesquisador, lançar mão da bricolagem e optar pela busca de fragmentos discursivos para eleger as categorias analíticas. Trata-se de um procedimento ainda pouco usado em pesquisas e, por isso, sua principal forma *de fazer* apenas pode ser percebida pela leitura das descrições analíticas que cada autor/cada autora realizou desse a partir deste procedimento, o que distancia esta pesquisa de outras que investiguei.

Também, gostaria de ressaltar que considerei um desafio fazer uma tese considerando como material de análise apenas um filme. Essa foi uma angústia que me acompanhou, principalmente, até a qualificação desta pesquisa. Porém, o material que fui encontrando ao transcrever o filme foi riquíssimo, sendo em minha opinião suficiente para a sustentação dos argumentos a que aqui me propus.

Acerca desse material produzido, uma das limitações foi definir uma quantidade de excertos a analisar, para não estender a extensão da Tese, pois ao olhar para as possibilidades de cada excerto transcrito no caderno de campo, vi muitos outros excertos os quais não foi possível trazer para o corpo desta Tese, que também teriam elementos a acrescentar para as análises. Essa riqueza de materiais, que possibilitam operar com gênero articulado a sexualidade como ferramentas, e que permitiriam – a meu ver – operar, também, com outras ferramentas teórico-metodológicas, me fez perceber que não estava diante de um filme qualquer, ou de uma produção meramente comercial.

Nesse sentido, *Entre os muros da escola* é uma obra de arte do cinema; é um filme ímpar sobre docência e, ainda que esteja calcado na contemporaneidade pelo sistema escolar, pode ser analisado de outras formas, de possibilita várias leituras, o que lhe confere uma das características mais importantes de uma obra artística: ser atemporal.

Também cabe ressaltar, aqui, que o cronograma geral da Tese procurou ser seguido à risca, embora fosse necessário que, internamente, entre um procedimento programado e outro, fossem necessários alguns ajustes, como o afastamento dos materiais, da escrita, ou mesmo parar de transcrever o filme somente para analisar o que há havia sido escrito. Destaco, ainda, que para a realização desse movimento, uma aproximação anterior com a linguagem e a história do cinema foi fundamental, pois sem essa aproximação, o ato de operar com as ferramentas teórico-metodológicas teria sido de outra forma.

Por fim, destaco que ainda há muito o que se dizer sobre a docência analisada a partir de artefatos pois, como um elemento atravessado pelas relações de gênero e também que vai sendo constituído ao longo do tempo, definir o que é docência não pode ser resumido a poucas linhas, mas, defini-la pode ser visto como um movimento constantemente ressignificado e subjetivo, o que mostra que aprendemos sobre docência a partir dos modos como se vê e dos modos como se ensina sobre essa docência.

Para encerrar esta abordagem, gostaria de dizer que espero que esse trabalho contribua, mesmo que de forma mínima, para desdobramentos de pesquisas nos campos de estudos com os quais ele dialoga, ou que pelo menos sirva para colocar em pauta a discussão sobre temas como gênero e sexualidade em articulação com a docência. Termino esta conclusão da mesma forma que já encerrei outras pesquisas anteriores: sem alimentar uma postura ingênua de achar que essa pesquisa vai mudar o que se pensa sobre docência no campo da Educação, porém, desejando que ela, mais do que trazer respostas, nos ajude a mantermos “vivas” nossas perguntas.

7 SEM CORTES: VIVÊNCIAS E MANIFESTOS ENTRE OS MUROS DA MINHA ESCOL(H)A

Balada do louco¹⁰⁰
 Dizem que sou louco por pensar assim
 Se eu sou muito louco por eu ser feliz
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, não é feliz
 Se eles são bonitos, sou Alain Delon
 Se eles são famosos, sou Napoleão
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, não é feliz
 Eu juro que é melhor
 Não ser o normal
 Se eu posso pensar que Deus sou eu
 Se eles têm três carros, eu posso voar
 Se eles rezam muito, eu já estou no céu
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, não é feliz
 Eu juro que é melhor
 Não ser o normal
 Se eu posso pensar que Deus sou eu
 Sim, sou muito louco, não vou me curar
 Já não sou o único que encontrou a paz
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, eu sou feliz

(Arnaldo Baptista/ Rita Lee)

Decidi escrever essa segunda parte das considerações finais para refletir não sobre os achados da Tese propriamente, mas sobre o processo de construção de uma tese, das impressões, percepções e desafios de um aluno brasileiro de Doutorado.

Retomando a mesma fala realizada na abertura do capítulo 2, se essa Tese fosse um filme, acredito que a trilha sonora de encerramento seria com a canção “Balada do Louco”, composta por Arnaldo Baptista e por Rita Lee. Escrevo isso porque, em minhas percepções como sujeito, tornar-se professor/professora no Brasil e ainda cursar uma pós-graduação é uma loucura. Mas, uma loucura deliciosa, pois, embora muitos/muitas não compreendam, constituir um percurso docente e acadêmico é, mesmo com os desafios impostos pela realidade brasileira, um caminho que envolve dor e prazer, lamento e satisfação e, na conclusão do percurso, felicidade e (im)possibilidade de enxergar a vida e os caminhos como antes de trilhar esse percurso.

¹⁰⁰ Intérpretes: Os Mutantes. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mutantes/47541/> . Acesso em: 03 dez., 2018.

Realizar essa pesquisa de Doutorado me fez chegar a algumas conclusões para além do percurso de pesquisador e da própria pesquisa. Em relação a isso, primeiramente, concordo plenamente com Freitas (2006): a Tese é uma bichinha autoritária. Ela toma a nossa (e, nesse contexto, a minha) vida de diferentes maneiras, e me acompanhou praticamente a todos os lugares a que ia... no trabalho, em casa, na Universidade e até no banheiro. Isso para também não deixar de dizer que até meus sonhos ela invadiu! Essa preocupação de “dar conta” de uma pesquisa e de, ao mesmo tempo, cumprir os demais compromissos de vida, já que a vida não é monótona, é algo que, a meu ver, cria um jogo de dor e de prazer o qual durou aproximadamente os últimos quatro anos inteiros.

E a Tese, essa bichinha caprichosa, na medida em que ia tomando forma e engordando, encorpando, crescendo e sendo alimentada, queria mais. Até agora, quando finalizo esse texto, continua querendo. Porém, agora, foi necessário colocar um ponto final nela, soltá-la no mundo para que possibilite a outras pessoas irem além (assim espero).

Fazer uma Tese sobre um filme e, paralelamente, realizar uma segunda graduação me exigiu escolhas desde o início de minha trajetória, como, por exemplo, não realizar um Doutorado Sanduíche, dentre outras. Além disso, tive que muitas vezes enfrentar duplas (e triplas) jornadas, com estudo e trabalho, (re)negociar diversos prazos em locais de trabalho e abrir mão de oportunidades em prol de um objetivo maior. E essas negociações não foram tranquilas, pois, infelizmente, em muitas instituições de educação básica, o discurso predominante é o de que o/a docente deve continuar estudando, porém, em termos práticos, esse incentivo quase não é dado, nem financeiramente nem por meio da oportunização do tempo (ainda que não seja remunerado) para estudar. Além disso, um doutorando/uma doutoranda precisa ouvir o tempo todo de que se está cursando uma pós-graduação, “não vai ficar [subentenda-se ‘não quer’] muito tempo” na educação básica, na visão de colegas e gestores/gestoras.

Apesar de todos os desafios, realizar uma Tese sobre cinema, e sobre um filme que aprendi a amar e odiar, foi maravilhoso. Cansativo, porém, maravilhoso. Escrever, praticamente a mão, quase oitenta páginas de transcrição, passar noites em claro, viver de angústia em angústia para terminar a Tese, além das idas e vindas do material entre mim, o grupo de pesquisa e minha orientadora foram movimentos todos que, apesar de cansativos, conferiram significado e valor à minha trajetória.

Outro fator que considero importante mencionar é que, na atualidade, a trajetória de muitos/muitas estudantes de pós-graduação, no Brasil, ao menos na área de Educação, é dual, pois o grupo discente é, em grande parte, composto por pessoas que, além de estudarem, trabalham. E, no nosso país, infelizmente, dividir a carga horária entre ser pesquisador e ser professor é quase natural, embora seja prejudicial para o desenvolvimento de pesquisas, já que o lado de professor de educação básica também exige muito nem sempre valoriza o lado pesquisador.

Realmente, todos esses desafios do contexto educacional brasileiro “empurram” o professor pós-graduado/ a professora pós-graduada para o Ensino Superior, especialmente pela falta de investimentos em pesquisa que atravessa as redes educacionais, em todas as dimensões, inclusive na tentativa de desqualificar o trabalho docente com pesquisa por propor alterações na rotina da escola, que priorizem o burocrático em detrimento ao didático. Vi e testemunhei, com meus próprios olhos, que Mestres/Mestras e Doutores/Doutoras não são interessantes na Educação Básica, pois se tornam caros/caras (quando a rede de ensino é obrigada legalmente a considerar a formação como critério para remuneração), e também quando a presença de um professor/uma professora com esse tipo de formação se torna uma ameaça para a gestão das escolas. Além disso, vi também professores e professoras da Educação Básica abrirem mão do sonho de fazerem uma pós-graduação pela falta de incentivo e também pelo discurso de que se deve definir prioridades, no caso, ficar integralmente à disposição de uma rede de ensino sem poder se qualificar.

Presenciei que, assim como um professor/ uma professora com pós-graduação se torna “caro/cara” financeiramente para diversas redes de ensino que /a tem, outras repensam sua contratação pela marca de ter uma pós-graduação, ou de estar pesquisando. Essa é uma triste realidade em nosso país, que desqualifica profundamente os ensinos Fundamental e Médio brasileiros.

Outra questão também importante que gostaria de registrar são os movimentos políticos que têm interpelado a docência. Ser professor/ser professora já é um posicionamento político: é preparar gerações na expectativa de uma sociedade melhor. Isso não é partidarismo, mas o resultado da relação entre ensino e aprendizagem. Por isso, a presença do professor/da professora se torna tão nociva, a ponto de que se permita burlarem leis que garantem a dignidade do trabalho docente em prol de denúncias muitas vezes infundadas. No tempo atual, pasme-se, com todos

os desafios que temos para sermos professores/professoras, conseguimos tempo, na fala de alguns/algumas, para sermos “doutrinadores/doutrinadoras”.

Para finalizar, trago uma reflexão que sempre ouvi de minha orientadora: é importante que nos posicionemos para ocupar determinados espaços, pois, se não o fizermos, outros o farão. Como pesquisador, tenho orgulho por inscrever esta Tese nos Estudos de Gênero, não apenas por militância, mas por dar minha parcela de contribuição para a produção intelectual desse país, mostrando a importância de que se continue a debater gênero e docência no cinema, para refletir sobre o cenário educacional, a fim de que continuemos, com isso, combatendo os preconceitos e afinando os olhares para tornar difíceis os gestos mais simples, que por serem assim, perpetuam determinadas formas de olhar para o mundo e para o outro/a outra, necessitam ser constantemente tensionados, nos campos do pensar e das políticas. Meu convite, ao encerrar esta Tese, é que demos ouvidos à última música que a encerra, e que sejamos loucos/loucas e felizes, seguindo na contramão do movimento de precarização da carreira docente e colocando constantemente sob suspeição as verdades naturalizadas.

CRÉDITOS

(____) Biografia irmãos Lumière. In: **Web Cine**. Disponível em: <http://movie-web.webnode.com/news/biografia-/> Acesso em: 08 fev., 2017.

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**: los afectos docentes em las relaciones pedagógicas. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

AGROSINO, Michel. Uma breve história da pesquisa etnográfica. In: _____. **Etnografia e Observação Participante**. 1 ed. (Tradução: José Fonseca). Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. p. 16-17.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, Masculinidade e Poder: Revendo um caso no Sul de Portugal. In: **Anuário Antropológico**, 95: 1996, p. 161-190.

ALVES-MAZZOTTI, Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 1 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. s/ ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **Poética**. 3 ed. Lisboa/ Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARILHA, Margareth; MEDRADO, Benedito; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. 34 ed. São Paulo: ECOS/ Ed., 1998.

AZEVEDO, Adriana Barin de. A arte dos afectos em Deleuze e Espinosa. In: **Alegria** nº 7, set/ 2011, p. 1-11.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Geraldo. (Comp.). **Pensar el cine 1**: imagen, ética y filosofía. s/ed. Buenos Aires: Matantial, 2004, p. 23-81.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. In: **Letras escreve**, Macapá, vol. 7, nº I, I semestre, 2017, p. 137-164.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Gênero, desejo e prazer: um ensaio de análise fílmica. In: **Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: UFSC, 23 a 26 de agosto de 2010.

_____. **O corpo rifado**. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. 1 ed. (Tradução: Marina Ribeiro Leite). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BERLANT, Lauren; WARNER, Michael. Sex in public. (tradução: Beatriz P. Bagagli). In: **Critical Inquiry**, v. 24, n. 2, p. 547 – 566, 1998.

BERNARDET, Jean- Claude. **O que é cinema**. s/ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BHABHA, Homi K. Interrogando a identidade. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 1 ed. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte/ MG: Ed. UFMG, 1998, p. 70-104.

BOTTON, Fernando Bagiotto. **O homem da imagem e a imagem do homem: A construção da subjetividade masculina por meio dos retratos e periódicos de Curitiba na virada do século XIX para o XX**. (Dissertação de Mestrado em História). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

BRAZ, Camilo Albuquerque de. Macho *versus* Macho: um olhar antropológico sobre as práticas homoeróticas entre homens em São Paulo. In: **Cadernos Pagu**, 28, janeiro-julho de 2007, p. 175-206.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 1 ed. (Tradução: Renato Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALEIRO, João Pedro. De Bolly a Nollywood: as 4 megaindústrias de cinema no mundo. In: **Exame.com**, 06 jun., 2014. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/de-bolly-a-nollywood-as-4-megaindustrias-de-cinema-do-mundo/> Acesso em 08 fev., 2017.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer uma análise de conteúdo: uma questão metodológica. In: **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. p. 173-188.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio de Assis. Sexualidade, Cultura e Política: a trajetória da identidade sexual masculina na antropologia brasileira. In: **Cadernos Pagu**, 28, janeiro-julho de 2007, p. 65-99.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogias de formação. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246. Jan./ mar, 2014.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. (Tese de Doutorado em Educação). Juiz de Fora – MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SIERRA, Jamil Cabral. Gênero, Sexualidade e Educação: a Crítica Feminista e a Teoria Queer. In: HAGEMEYER, Regina Cely de; SÁ, Ricardo A.; GABARDO, Cleusa Valério. (Orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. (Coleção Pesquisa em Cultura e Escola). 1 ed. Curitiba: W & A Editores, 2016, p. 205-216.

COMISSÃO INTERNACIONAL DE JURISTAS E O SERVIÇO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Princípios de Yogyakarta**: Princípios da aplicação da lei internacional dos direitos humanos em relação à identidade de gênero e orientação sexual. 2007.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: Teoria e Prática. 3a. ed. Rio de Janeiro, Artemídia Rocco, 1998.

CONNELL, Robert W. **Masculinidade**. 1 ed. (em espanhol). Tradução: Irene Ma. Artigas. Ciudad de México: PUEG, 2003.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: **Educação & Realidade**. 20 (2), jul/dez. 1995, p. 185-206.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: **Estudos Feministas**. 21(1): 424, janeiro-abril/2013, p. 241-282.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da Virilidade**. 1. A invenção da virilidade: Da Antiguidade às Luzes. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da Virilidade**. 2. O triunfo da virilidade: O século XIX. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da Virilidade**. 3. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c.

CORRER, Rinaldo; SOUZA, Ana Paula Vianna de. Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., 2015, p. 1545 – 1559.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. 3 ed. Tradução: Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Globo, 2003.

CRUZ, Éderson da. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação na formação inicial de docentes. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Leopoldo: Unisinos, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: A professoralidade em construção. In: **Educação** (Porto Alegre), vol. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr., 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FÁBRIS, Eli Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. In: **Educação Unisinos**. Volume 19, n. 1, janeiro a abril 2015, p. 77-87.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Há diferença?** Relações de desempenho escolar e gênero. (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? In: **Educação em Revista**. n. 46, dez., 2007. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 241-267.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Família S/A”**: um estudo sobre a parceria família-escola. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin. Gênero, Sexualidade e Processos de In/Exclusão: desafios da escola contemporânea. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Diferença e Inclusão na Escola**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 122-133.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidadona formação inicial de docentes sob a perspectiva de gênero**. (Projeto de Pesquisa com o apoio da Capes). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017 – atual.

DELEUZE, Gilles. Cinema. In: _____. **Conversações**. 1 ed. Tradução: Peter Pál Perbart. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 51-104.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. s/ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Anfrancio Ferreira; XAVIER, Antônio Jefferson Barreto. A ausência de educadores do sexo masculino nas creches da cidade de Jequié. In: **Saberes em Perspectiva**: revista multidisciplinar em ciências humanas, v. 3, n. 5 (2013), p. 103-115, jan.-set., 2013.

DICIONÁRIO de Latim-Português e de Português-Latim. s/ ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 278-316.

DRUCKERMAN, Pamela. **Crianças francesas não fazem manha**: Os segredos parisienses para educar os filhos. 1 ed. Rio de Janeiro: Editorial Fontanar, 2012.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. 1 ed. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

EDGAR-HUNT, Robert; MARLAND, John; RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. 1 ed. Tradução: Francine Facchin Esteves. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ELIAN, Isabella Tymburibá. A heteronormatividade no ambiente escolar. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013, p. 1-7.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz. **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2 ed. (Tradução: Antonio Fernando Casacis). Lisboa: Veja, 2000.

FABRIS, Annateresa. A invenção da fotografia: repercussões sociais. In: _____. (Org.). **Fotografia: Usos e Funções no Século XIX**. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 11-38.

FABRIS, Elí T. H. **Em cartaz**: O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia**: Cenários da carreira. 1 ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2013.

FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. (Entrevista concedida a João Vitor Santos). In: **Revista IHU on line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 4 de dezembro de 2017, nº. 516, ano XVII, p. 56-61.

FABRIS, Elí T. H.; LOPES, Maura C. O olhar do cinema sobre a diferença. In: LOPES, Paulo da Moita; BASTOS, Liliana C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. 1 ed. Campinas/ SP: Mercado das Letras, 2002, p. 451-463.

FARO, Livi; KRAKOWSKI, Lilian Chazan; ROHDEN, Fabíola; RUSSO, Jane. Homem com “H”. Ideais de masculinidade (re)construídos no *marketing* farmacêutico. In: **Cadernos Pagu**, 40, janeiro-julho de 2013, p. 287-321.

FÉLIX DA SILVA, Jeane. **“Quer teclar?”**: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate papos virtuais. 2012. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 7 ed. Curitiba/ PR: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil** como prática da economia da educação. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

FERREIRA, Rodrigo Almeida. Consumo cinéfilo e cultura contemporânea: um panorama. In: **Logos 32** Comunicação e Audiovisual. Ano 17, nº 01, 1º semestre 2010, p. 29-42,

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. 1ed. (Tradução: Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg.). Rio de Janeiro: F Alves, 1977.

FILHO, Amílcar Torrão. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. In: **Cadernos Pagu** (24), janeiro-julho de 2005, p. 127-152.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, Cinema e Televisão: questões sobre a formação ética e estética. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan – abr, 2009, p. 93-102.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. In: **Revista Teias**, v. 17, n. 47, jan./mar. – 2016: Cinema e Educação em Debate, p.13-29.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. 22 ed. (Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8 ed. (Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder, saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 1 ed. (Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 1 ed. (Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. 1 ed. (Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17 ed. (Organização e tradução: Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002, p. 15-38.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder, saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortex, 2006. p. 215-226.

FRIEDERICH, Marta Cristina. Corpo, gênero e sexualidade em uma cena do cinema. In: **IX ANPEd Sul**. Caxias/RS: 29 jul. a 01 ago., 2012.

FRIEDERICH, Marta Cristina. **Quanto mais quente melhor: corpos femininos nas telas do cinema**. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez., 2010.

GEIGER, Paulo. (org.). **Caudas Aulete: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

GIFFIN, Keren. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 10(1), 2005, p. 47-57.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRALDELLI JÚNIOR, Pablo. **O que é pedagogia**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana**. 2 ed. Zahar (e-book), Coleção Passo a Passo 53, s/d.

GREENAWAY, Peter. O cinema está morto, vida longa ao cinema? In: **Caderno SESC Videobrasil**. Vol 3, n 3. São Paulo: Edições SESC SP, 2007, p. 89-103.

GUALDA, Linda Catarina. Literatura e Cinema: elo e confronto. In: **MATRIZES**, Ano 3 – Nº 2, jan./jul. 2010, p. 201-220.

GUTMANN, Matthew. Traficando com homens: la antropología de la masculinidad. In: FONSECA, Cláudia. **Horizontes Antropológicos: Diversidade Cultural e Cidadania**. Porto Alegre: Ano 5, número 10, maio de 1999, p. 245-286.

HABERMAS, Jürgen. A pergunta pela ética na educação e a relação com o outro. In: HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014, p. 15-25.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9 ed. (Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: _____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. 1 ed. (Organização: Liv Sovik). (Tradução: Adelaide La Guardia Resende, Ana Carolina Ecosteguy, Cláudio Álvares, Francisco Rüdiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003, p. 25-50.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. [org.]. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

JR., Renato Luiz Pucci. Cinema Pós-Moderno. In: MASCARELLO, Fernando. (Org.). **História do cinema mundial**. 1 ed. Campinas/ SP: Papirus Editora, 2006, p. 361-378.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 13, p. 481-498, jul./dez., 2013.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006. P. 63-93.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”**. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LACLAU, Ernest. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura – mundo: Resposta a uma sociedade desorientada**. 1 ed. (Tradução: Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Vá ao cinema! In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel. (Orgs.). **A mulher vai ao cinema**. 1 ed. Belo Horizonte/ MG: Autêntica, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Viladore. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafrão**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte/ MG. n. 46, p. 201-218, dez., 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-34.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12 ed. (Tradução: Ricardo Correa Barbosa) São Paulo: José Olympio, 2009.

MACIEL, Paula Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A produção acadêmica sobre a homossexualidade e a identidade docente. In: **Momento**, v. 23, jul/dez. 2014, p. 35-54.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. In: **Revista Sexta-feira**, n. 1, maio de 1997.

MANDARINO, Cláudio M. Gêneros Docentes. In: **Encontro do grupo de grupo da disciplina de Prática de Pesquisa – Linha de Pesquisa II: Relações de gênero, profissionalização e formação inicial de docentes**. São Leopoldo: Unisinos, 14 jun., 2017.

MARCELLO, Fabiana; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pensar o outro no cinema: Por uma ética das imagens. In: **Revista Teias**, vol. 17, n. 47 (jan. / mar. – 2016): Cinema e Educação em Debate, p. 13-29.

MARCELLO, Fabiana; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. In: **Educação & Realidade**, vol. 36, n. 2, mai/ago. 2011, p. 505-519.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. 1 ed. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MASCARELLO, Fernando. Cinema hollywoodiano contemporâneo. In: _____. (Org.). **História do cinema mundial**. 1 ed. Campinas/ SP: Papirus Editora, 2006, p. 333-360.

MASCSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Domando o professor. In: _____. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 1 ed. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 131-170.

MEYER, Dagmar E. E. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: _____. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MESQUITA, Carla Gonçalves Rodrigues de. O professor de matemática no cinema: cenários de identidades e diferenças. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG: 21 a 24 nov., 2004.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia/ GO: 29 set. a 02 out., 2013.

MORAIS, Henrique Martins de. O Cinema vai à Escola: o filme “Entre os Muros” sob a ótica de Gransci. Minas Gerais: Faculdade de Educação da UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/entre-os-muros-da-escola.pdf> Acesso em: 14 abr., 2017.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: s/ed., 1955.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Vol. 37, n. 2, p. 607-625, mai/ago., 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 8. Vol. 2/2000, p. 9-41.

NICKELS, Ulises Toledo. La epistemología según Feyerabend. In: **Cinta de Moebio**, n. 004, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

NIETZSCHE, Fredrich Wilhelm. **Genealogia da Moral: Uma polêmica**. s/ed. (Tradução: Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 7-14.

NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances**. Vol. III, setembro de 1997, p. 5-14.

PIRES, Daniela Jardim Strüssmann. **Cinema e infâncias: as crianças entre elas**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

POPKEWITZ, Thomas S. Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia. In: **Cadernos de Educação**/ FAE/PPGE/UFPel. Pelotas [38]: 361-391, janeiro/ abril 2011a.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011b.

PORTO, Cristina Francisca de Carvalho; CONSOLO, Douglas Altamiro. A prática docente nos filmes franceses: *Entre os muros da escola e Ser e ter*. In: **Leia Escola**, Campina Grande, v. 13, n. 1, 2013, p. 43 – 59.

RAMOS, Fernão Pessoa. O lugar do cinema. In: FABRIS, Mariarosaria [et al.] (orgs.). **Estudos Socine de Cinema**, Ano III, 2001. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 35-48.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil**: relações de poder e processos de (des)naturalização. (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

REIS, Joari. **Breve história do cinema**. 1 ed. Pelotas/ RS: EDUCAT, 1995.

RENAUT, Alan. **O fim da autoridade**. s/ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

RIAL, Carmem Sílvia. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam et al. (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 107-136.

ROSA, Rogério Machado. Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/ MG: 17 a 20 out., 2010.

ROSSINI, Miriam de Souza. **Fundamentos de Cinema**. Porto Alegre: FABICO, UFRGS, 2007. Disponível em: https://chasqueweb.ufrgs.br/~miriam.rossini/neo_cont.html Acesso em: 15 out., 2018.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SAFATLE, Vladimir. Por outros corpos políticos, individuais e coletivos. In: **Revista Epos**. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 2, jul-dez. 2015, p. 220-224.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. s/ed. (Tradução: Rita Correia Guedes). Paris: Nagel, 1970.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. (organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye). 27 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. (Tese de Doutorado em Educação). Florianópolis/ SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SCHERER, Renata P; CRUZ, Éderson da. Docências (a)generificadas? Relações entre gênero e docência no Relatório TALIS. In: OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; SENHORAS, Eloí M. (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas**. 1 ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018, p. 41-71.

SCHERER, Renata P.; CRUZ, Éderson da. Gênero, Sexualidade e Formação de Professores: Uma análise da produção científica da ANPEd entre 2004 e 2014. In: **XI ANPEd Sul**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.

SCHERER, Renata P. **A desfeminização do magistério**: Uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. Lições sobre a docência na mídia: entre professores inteligentes e professoras dedicadas e afetivas. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/ MG: 07 a 11 out., 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: vol. 20, n. 2, jul./ dez. 1995, p. 71-99.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: Representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/ RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcas da vida viável, marcas da vida vivível**: O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. (Tese de Doutorado em Educação). Curitiba/ PR: Universidade Federal do Paraná, 2013.

SILVA, Miriã Zimmerman. **Amor e profissionalidade**: Uma análise da docência brasileira. (Projeto de Tese de Doutorado). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** : a docência masculina na educação infantil. (Dissertação de Mestrado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo e práticas de identidade**. 1 ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2002, p. 35-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: _____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte/ MG: Autêntica Editora, 2010. p. 7-30.

SILVA, Vandrê Gomes da; AMLEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n. 160, p. 286-311, abr./ Jun. 2016.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. Cinema, formação cultural e expressão simbólica. In: **Encontro Dialógico Transdisciplinar** – Enditrans. Salvador, 2013, s/p.

SOARES, Angélica. O drama. In: _____. **Gêneros literários**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 63-64.

SOMMER, Luiz Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69-83.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 1 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: **Ilha do Desterro**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, n. 51, 2006, p. 19-53.

STAM, Robert. Cinema, Literatura e a trajetória de uma metodologia de pesquisa. Entrevista – Diálogos Midiológicos 37. In: **Intercom – RBCC**. São Paulo: Vol. 40, n. 2, p. 203-212, mai/ago., 2017.

TARDIFF, Maurice. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. (Entrevista concedida a João Vitor Santos). In: **Revista IHU on line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 4 de dezembro de 2017, nº. 516, ano XVII, p. 62-64.

VARGAS, Juliana Ribeiro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Discursos sobre afeto docente: uma ortopedia de gênero? In: **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 129, ano XI, fevereiro de 2012, p. 111-117.

VEIGA, Ana Maria; SILVA, Alberto da. Estudos de gênero e o cinema francês: Entrevista com Geneviève Sellier. In: **Estudos feministas**, Florianópolis, 22(1): 416, janeiro- abril/ 2013, p. 343 – 359.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23, p. 5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: **Contrapontos**. Ano 2, n. 4 – Itajaí, jan/abr, 2002, p. 43-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. (Dissertação de Mestrado). Salvador – BA: Universidade Federal da Bahia, 2016.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. (traduções: Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte/ MG: Editora Autêntica, 2000, p. 35-82.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. S/ed. Tradução de José Arthur Gianotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

XAVIER, Ismail. A janela do cinema e a identificação. In: _____. **O discurso cinematográfico**. A opacidade e a transparência. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 17-26.

ZAGO, Luiz Felipe. **Os meninos**: corpo, gênero e sexualidade em e através de um site de relacionamentos na internet. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Homens (futuros) pedagogos?** Relações de gênero nos caminhos de profissionalização. (Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

CRÉDITOS EXTRAS¹⁰¹

- A caça*. Diretor: Thomas Vintenberg. 2012.
- A mentira*. Diretor: Will Gluck. 2010.
- A Onda*. Diretor: Dennis Gansel. 2008.
- Adorável Trapalhão*. Diretor: J. B. Tanko. 1966.
- Anjos do Arrebalde*. Diretor: Carlos Reichenbach. 1986.
- Anna e o Rei*. Diretor: Andy Tennant. 1999.
- Ao mestre com carinho*. Diretor: James Clavell. 1967.
- Aurora*. Diretor: Friedrich Wilhelm Murnau. 1927.
- Ça commence Aujourd'hui*. Diretor: Bertrand Tavernier. 1999.
- Cinderela*. Diretor: Georges Méliès. 1899.
- Escritores da Liberdade*. Diretor: Richard LaGravenese. 2007.
- Gênio Indomável*. Diretor: Gus Van Sant. 1997.
- Harry Pother e a Câmara Secreta*. Diretor: Chris Columbus. 2002.
- Harry Pother e a Pedra Filosofal*. Diretor: Chris Columbus. 2001.
- Harry Pother e a Ordem da Fênix*. Diretor: David Yates. 2007.
- Harry Pother e as Relíquias da Morte - parte 1*. Diretor: David Yates. 2010.
- Harry Pother e as Relíquias da Morte - parte 2*. Diretor: David Yates. 2011.
- Harry Pother e o Cálice de Fogo*. Diretor: Mike Newell. 2005.
- Harry Pother e o Enigma do Príncipe*. Diretor: David Yates. 2009.
- Harry Pother e o Prisioneiro de Azkaban*. Diretor: Alfonso Cuarón. 2004.
- Lição de Amor*. Diretor: Eduardo Scorel. 1976.
- Machuca*. Diretor: Andrés Wood. 2004.
- Mr. Holland - adorável professor*. Diretor: Stephen Herek. 1995.

¹⁰¹ Os créditos extras tratam-se das referências filmográficas usadas no corpo do projeto. Foram postos nesta lista todos os filmes referidos durante a argumentação do projeto de tese e que, segundo a proposta, não serão analisados.

- O Cangaceiro*. Diretor: Lima Barreto. 1953.
- O cantor de jazz*. Diretor: Alan Crosland. 1927.
- O céu de Suely*. Diretor: Karim Aïnouz. 2006.
- O gabinete do Dr. Caligari*. Diretor: Robert Wiene. 1920.
- O grande assalto do trem*. Diretor: Edwin Porter. 1903.
- O professor alopado*. Diretor: Tom Shadyac. 1996.
- O primeiro da classe*. Diretor: Peter Werner. 2008.
- Orquestra dos meninos*. Diretor: Paulo Thiago. 2008.
- O sorriso de Monalisa*. Diretor: Mike Nevell. 2003.
- Os Trapalhões no Reino da Fantasia*. Diretor: Dedé Santana. 1985.
- Parahyba Mulher Macho*. Diretora: Tizuca Yamasaki. 1983.
- Preciosa - uma história de esperança*. Diretor: Lee Daniels. 2009.
- Professora sem classe*. Diretor: Jake Kasdan. 2011.
- Rita*. (1ª Temporada). Diretores: Jannik Johansen e Laars Kaalund. 2012.
- São Bernardo*. Diretor: Leon Hirszman. 1971.
- Será que ele é?*. Diretor: Frank Oz. 1997.
- Sociedade dos poetas mortos*. Diretor: Peter Weir. 1989.
- Uma professora muito maluquinha*. Diretores: André Alves Pinto e César Rodrigues. 2011.
- Um tira no jardim de infância*. Diretor: Ivan Reitman. 1990.
- Vem Dançar*. Diretora: Liz Friedlander. 2006.
- Viagem à lua*. Diretor: Georges Méliès. 1902.

CENAS CORTADAS

CENA A - FICHA TÉCNICA DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”¹⁰²

Nome original: *Entre les Murs*.

Versão em português: *Entre os muros da escola*.

Baseado no livro: *Entre les Murs*, de François Bégaudeau

Duração: 128 minutos.

Direção: Laurent Cantet.

Roteiro: François Bégaudeau, Laurent Cantet e Robin Campillo.

Música/ Som: Olivier Mauvezin, Antoine-Basille Mercier e Paulin Sagna.

Fotografia: Pierre Milon, Catherine Pujol e Georgi Lazarevski.

Montagem: Robin Campillo e Stéphanie Léger.

Procedência: França.

Estúdios: Canal+ / France 2 Cinéma / Haut et Court / Memento Films Production / Centre National de la Cinématographie.

Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal.

Gênero: drama.

Apresentação (no Brasil): legendado.

Distribuição: Sony Pictures Classics / Imovision

Indicação: 12 anos.

Ano: 2008 (2009 no Brasil).

Elenco principal/ Atores:

François Marin / François Bégaudeau.

Esmeralda / Esmeralda Ouertani

Khoumba / Rachel Regulier

Souleymane / Franck Keïta

Boubacar / Boubacar Toure

Wei / Wei Huang

Carl / Carl Nanor

Premiações:

OSCAR – Indicação de melhor filme estrangeiro (2009).

INDEPENDENT SPIRIT AWARDS – Melhor filme estrangeiro (2009).

FESTIVAL DE CANNES – Palma de Ouro (2008).

¹⁰² Para elaboração dessa ficha técnica, baseei-me no modelo presente no texto de Fabris e Lopes (2002), acrescentando os demais dados.

CENA B – GLOSSÁRIO DE TERMOS SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA103

A

- **AÇÃO:** Termo utilizado para descrever a função do movimento que acontece diante da câmera.
- **AÇÃO DIRETA:** Roteiro que obedece à ordem cronológica.
- **AÇÃO DRAMÁTICA:** Soma da vontade da personagem, da decisão e da mudança.
- **ADAPTAÇÃO:** Processo de passagem de uma linguagem para outra.
- **ANTECIPAÇÃO:** Capacidade de antecipar uma situação. Criação de uma expectativa.
- **ARGUMENTO:** Desenrolar da ação, resumo que contém as principais indicações da história: localização, personagens. Defesa da história.
- **ÁUDIO:** Parte sonora de um filme ou programa.

.....

C

- **CÂMERA SUBJETIVA:** Câmera que funciona a partir da ótica do ator, como se fosse seu próprio olho.
- **CAPA:** Folha do roteiro que contém o título, nome do autor etc.
- **CASTING:** Formação do elenco. Ver elenco.
- **CENA:** Unidade dramática do roteiro; seção contínua dentro da ação, dentro de um mesmo lugar.
- **CLAQUETE:** Pequeno quadro onde se indicam as cenas e as tomadas.
- **CLÍMAX:** Ponto culminante da ação dramática.
- **CLOSE UP:** Primeiro plano ou plano de pormenor. Plano que acentua um detalhe.
- **COMPOSIÇÃO:** Características psicológicas, físicas e sociais que definem uma personagem. (Composição da personagem, tipologia.)
- **CONFLITO:** Confrontação de forças e personagens com a qual a ação se desenvolve.
- **CONSTRUÇÃO DRAMÁTICA:** Realização da estrutura dramática.
- **CONTRASTE:** Criação de diferenças explícitas referentes à iluminação de objetos ou zonas.
- **CORTE:** Passagem direta de uma cena para outra.
- **CORTE DE CONTINUIDADE:** Corte no meio de uma cena que é retomada mais adiante.
- **CRÉDITOS:** Relação das pessoas físicas e jurídicas que participaram da ou contribuíram para a – realização de um produto audiovisual. Geralmente mostrada no final da produção.
- **CRISE DRAMÁTICA:** Ponto de grande intensidade e mudanças da ação dramática.
- **CURVA DRAMÁTICA:** Variação da intensidade dramática em relação ao tempo.

.....

D

- **DECURSO DA AÇÃO:** Conjunto de acontecimentos relacionados entre si por conflitos que se vão resolvendo ao longo da história.
- **DESFOCAR:** A câmera altera o objeto focado.
- **DIÁLOGO:** Corpo de comunicação do roteiro. Discurso entre personagens.
- **DOLLY BACK:** Travelling ou grua de afastamento. A câmera afasta-se do objeto.
- **DOLLY IN:** Travelling ou grua de aproximação. A câmera aproxima-se do objeto.
- **DOLLY OUT:** A câmera retrocede e abandona o objeto.
- **DOLLY SHOT:** Movimento de câmera caracterizado por se aproximar e se afastar do objeto e também por movimentos verticais.

.....

E

- ELENCO: Conjunto de atores selecionados.
 - ELIPSE: Passagem muito rápida do tempo.
 - EMISSOR: Que transmite uma mensagem.
 - EMPATIA: Identificação do público com a personagem.
 - ENCADEADO: Fusão de duas imagens, uma sobrepondo-se à outra.
 - EPÍLOGO: Cenas de resolução.
 - ESFUMAR: A imagem dissolve-se na cor branca ou funde-se com outra.
 - ESPELHO: Página do roteiro onde se anotam os dados sobre personagens, cenários, localizações etc.
 - ESTRUTURA: Fragmentação do argumento em cenas; esqueleto da seqüência das cenas.
 - ETHOS: Ética, moral da história narrada.
 - EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS: Cenas explicativas, de informação.
-

F

- FADE IN: O surgir da imagem a partir de uma tela escura que se vai aclarando.
 - FADE OUT: Escurecimento gradual da tela.
 - FICÇÃO: Inventar, compor e imaginar. Recriar a realidade.
 - FLASH BACK: Cena que revela algo do passado.
 - FLASH FORWARD: Cena que revela parcialmente alguma coisa que vai acontecer.
 - FOTONOVELA: Ver novela.
 - FREEZE: Congelado. Manter uma mesma imagem por repetição do quadro. Congelar a imagem.
 - FULL SHOT: Ver long shot.
 - FUNÇÃO DRAMÁTICA: Quando o objetivo dramático de uma cena se converte em realidade.
-

G

- GANCHO: Momento de grande interesse colocado antes de um intervalo.
 - GIMMICK: Recurso utilizado para resolver uma situação problemática. Mudança de expectativas.
 - GUERRA DO PAPEL: Momento de discussão e análise, depois da escrita do primeiro roteiro.
-

H

- HALO DESFOCADO: A câmera desfoca em volta de um objeto, enquanto este se mantém focado.
-

I

- IDÉIA: Semente da história. Primeira ideia.
 - INDICAÇÕES: Anotações sobre a cena, o estado de ânimo etc.
 - INSERTO: Imagem rápida que antecede um fato.
 - INTENÇÃO: Vontade implícita ou explícita da personagem.
-

L

- LOCALIZAÇÃO: Situação de uma história no espaço.
- LOGOS: Palavra, discurso, estrutura verbal de um roteiro.
- LONG SHOT: Full Shot, plano geral, plano que abarca todo o cenário. Utiliza-se para mostrar um grande ambiente.
- LOOP: Fita ou aro. Pedaco de película, cortado e separado para a montagem.

.....

M

- MACROESTRUTURA: Estrutura geral do roteiro.
 - MEIO: Por onde se transmite a mensagem.
 - MICROESTRUTURA: Estrutura da cena.
 - MINISSÉRIE: Obra fechada, com vários plots, que se desenrola durante um número de episódios geralmente não superior a dez.
 - MOVIOLA: Máquina utilizada na montagem de filmes ou vídeos.
 - MUDANÇA DE EXPECTATIVAS: Quando o curso da história muda de repente.
 - MULTILOT: Diversas linhas de ação, igualmente importantes, numa mesma história.
-

N

- NOVELA: Obra aberta com multiplot.
 - NÚCLEO DRAMÁTICO: Reunião das personagens relacionadas entre si por uma mesma ação dramática e organizadas num plot.
-

O

- OBJETIVO DRAMÁTICO: A razão de existência de uma cena.
 - OFF: Vozes ou sons presentes, sem que se veja a fonte que os produz.
-

P

- PANORÂMICA (pn): Câmera que se desloca de um lado para o outro dando uma visão geral do ambiente.
 - PASSAGEM DO TEMPO: Artificio utilizado para mostrar que o tempo passou.
 - PATHOS: Drama, conflito.
 - PERSONAGEM: Quem vive a ação dramática.
 - PLANO MÉDIO: Plano americano. Vê-se uma pessoa da cintura para cima.
 - PLOT: Espinha dorsal dramática do roteiro; núcleo central da ação dramática.
 - PONTO DE IDENTIFICAÇÃO: Relação convergente entre o público e a ação dramática.
 - PONTO DE PARTIDA: Conjunto de cenas que iniciam o espetáculo.
 - PONTO DE VISTA: Câmera situada à altura dos olhos do ator.
 - PREPARAÇÃO: Cenas que antecipam uma complicação e/ou clímax.
 - PROCESS SHOT: Maneira engenhosa de simular movimento. Uma cena pré-filmada projeta-se por trás do atores.
-

Q

- QUICK MOTION: Câmera rápida. Movimento acelerado.
-

R

- RECEPTOR: Quem recebe a mensagem.
 - REPETIÇÃO (Usada em comédia): O roteiro repete situações dramáticas já conhecidas do público.
 - RESOLUÇÃO: Final da ação dramática.
 - RITMO: Cadência do roteiro. Harmonia.
 - ROTEIRO: Forma escrita de qualquer espetáculo audiovisual.
 - ROTEIRO FINAL: Roteiro aprovado para o início da filmagem ou gravação.
 - ROTEIRO LITERÁRIO: Roteiro que não contém indicações técnicas.
 - ROTEIRO TÉCNICO: Roteiro contendo indicações referentes à câmara, iluminação, som etc.
-

S

- SCREENPLAY: Roteiro para cinema.
- SCRIPT: Roteiro pronto para ser entregue à equipe de filmagem.
- SEQÜÊNCIA: Série de tomadas.
- SÉRIE: Obra fechada, com personagens fixas, que vivem uma história completa em cada capítulo.
- SET: Local de filmagem.
- SHOOTING SCRIPT: Roteiro feito pelo diretor a partir do roteiro final. Emprega-se para a produção.
- SHOT: Plano. Imagem gravada ou filmada.
- SIMPATIA: Solidariedade do público para com a personagem.
- SINOPSE: Visão de conjunto. Narrativa breve.
- SITCOM (Comédia de situação): Série fechada de humor, normalmente de um só plot.
- SLOWS SCREEN: Divisão da tela mostrando, ao mesmo tempo, imagens de dois acontecimentos separados.
- STORY BOARD: Série de esboços em seqüência das principais tomadas ou cenas.
- STORY LINE: Síntese de uma história.
- SUBPLOT: Linha secundária de ação.
- SUBTEXTO: Sentido implícito. Entrelinhas.
- SUSPENSE: Antecipação urgente.

.....

T

- TAKE: Tomada. Inicia-se quando se liga a câmera e dura até que se desliga.
- TELEGRAFAR: Breve informação que se dá sobre alguma coisa que vai passar.
- TELEVISIONPLAY: Roteiro para televisão.
- TEMPO DRAMÁTICO: Tempo estético. Cadência.
- TEMPORALIDADE: Localização de uma história no tempo.
- TOTALIDADE: Princípio básico da unidade.
- TRAVELLING: Câmera em movimento que acompanha, por exemplo, os atores enquanto caminham, com a mesma velocidade. Também qualquer deslocação horizontal da câmera.

.....

V

- VALORES DRAMÁTICOS: Pontos-chave de um roteiro.
- VARRIDO: A câmera corre, mudando a imagem de lugar rapidamente.

.....

Z

- ZOOM: Efeito ótico de aproximação ou afastamento da objetiva

.....

Fonte: COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro. 3a. ed. Rio de Janeiro, Artemídia Rocco, 1998

CENA C – E-MAIL ENVIADO A FRANÇOIS BÉGAUDEAU

Inquietações sobre “Entre os Muros da Escola” para uma pesquisa de doutorado

Prezado François Bégaudeau: meu nome é Éderson. Primeiramente, peço desculpas se meu francês não é dos melhores, pois tive pouco contato com essa tão bonita língua em minha trajetória. Sou estudante de doutorado em Educação no Brasil, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e minha tese será sobre o filme baseado em seu livro, "Entre os muros" (traduzido em meu país como "Entre os muros da Escola"). Escolhi trabalhar a partir de sua produção por ter ficado impressionado com seu trabalho, e por acreditar que os fatos que você apresenta na história se assemelham, em determinados aspectos, a situações que os professores brasileiros passam nas escolas públicas. Por isso, gostaria de saber se você teria disponibilidade para conversar um pouco sobre seu livro, sua história e os motivos que o levaram a escrevê-la, a fim de poder contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa. Ressalto o quanto sua participação será importante, tanto para a pesquisa, como para nos ajudar a refletirmos sobre os desafios da educação e de ser professor nos dias atuais. Desde já, agradeço por sua atenção e aguardo seu retorno.

Cordialmente,
Éderson da Cruz

Les préoccupations au sujet de « Entre les murs » pour une recherche doctorale

Cher François Bégaudeau: Mon nom est Éderson. Tout d'abord, je me excuse si mon français est le meilleur, parce que j'avais peu de contacts avec cette belle langue dans ma carrière. Je suis un étudiant au doctorat en éducation au Brésil, à l'université du Vale do Rio dos Sinos et ma thèse est sur le film basé sur son livre, « Entre les murs » (traduit dans mon pays « Entre les murs de l'école »). J'ai choisi de travailler à la production d'avoir été impressionné par son travail, et je crois que les faits que vous présentez l'histoire sont similaires à certains égards, les situations que les enseignants brésiliens passent dans les écoles publiques. Alors, je me demande si vous avez la disponibilité de parler un peu de votre livre, son histoire et les raisons qui l'ont amené à écrire, afin de contribuer au développement de cette recherche. Insistez sur le fait de leur participation sera important à la fois pour la recherche, et pour nous aider à réfléchir sur les défis de l'éducation et d'être un enseignant aujourd'hui. Déjà, je vous remercie de votre attention et attendre son retour.

Sincèrement,
Éderson da Cruz

CENA D – CRONOGRAMA DA PESQUISA

ATIVIDADE	PERÍODO
Cumprimento de todas as disciplinas do PPG, incluindo Proficiência em Língua Estrangeira	2015 a 2016
Eventos e outros compromissos acadêmicos	2015 a 2017
Qualificação da Tese	2017/2
Estágio Docente Obrigatório	2017/2
Retomada da Tese pós-qualificação	2018/1
Empíria	2018
Análises	2018
Finalização da Tese	2018/2
Correção e Formatação	Dez./2018
Entrega da versão final da Tese	Jan./2019
Defesa	Fev./2019

CENA E – QUADRO DE ANÁLISE DO LIVRO “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”

Ocorrência	Localização	Quem disse?	O que disse?	O que pensei a respeito? (palavras-chave)
0001	11	Diretor	- Ainda que metade dentre vocês esteja de volta à nossa escola neste ano, ninguém ignora que há escolas bem menos cansativas do que a nossa. Vocês vão ver que aqui não falta espontaneidade aos alunos. Alguns são mesmo extraordinariamente espontâneos.	Docência
0002	11	Narrador	[...] Jean-Philippe, no cargo há quatro anos, deslizava seu dedo sobre os nomes de uma classe da sexta série, dizendo a cada vez “comportado” ou “não comportado”.	Docência
0003	13	Khoumba	- Não é uma hora, o senhor disse uma hora, mas não é uma hora.	Poder
0004	13	François	- Sim, enfim, bem, o importante é que se perde muito tempo e agora mesmo ainda estamos perdendo tempo. Peguem uma folha e dobrem ao meio.	Docência/ Poder
0005	13	Mohammed	- Professor, por que o senhor está pedindo isso? Nós já demos as fichas ao coordenador pedagógico e tudo.	Poder
0006	13	François	- Sim, mas isso é para mim.	Docência/ Poder
0007	13	Narrador	Escrevi a palavra [autorretrato] com giz, hesitando no uso do hífen.	Docência/ Poder
0008	13	Khoumba	- Prô, eu não vou pôr eu me chamo Amar, eu vou pôr eu me chamo Khoumba.	Poder
0009	14	Diretor	[depois de pedir aos alunos que se levantassem] - É uma maneira de dizer bom-	Poder

			dia ao adulto que entra. Não precisam se sentir humilhados.	
0010	14	Danièle	[...] eu fiz sofrologia [...]	Docência
0011	15	Élise	[...] mas começar na segunda às oito horas é dose.	Docência
0012	15	Élise	- Sim, mas pelo menos os meninos estão dormindo, é mais calmo.	Gênero/ Masculinidade
0013	15	Souleymane	- Por que a gente tem que fazer isso?	Poder
0014	15	François	- Eu peço isso em todas as minhas classes.	Poder/ Docência
0015	15	Souleymane	- Isso não serve pra nada.	Poder
0016	15	François	- Isso serve para eu conhecer vocês.	Poder/ Docência
0017	15	François	E ganhar tempo no início do ano.	Docência
0018	15	Souleymane	- Mas a gente não sabe nada sobre o senhor.	Poder
0019	16	Tarek	- O senhor faz muitos ditados como prô?	Discência
0020	16	François	- O que você me aconselha? Fazer muitos ou poucos?	Docência
0021	16	Tarek	- Eu não sei, o senhor é que é o prô.	Discência/ Poder
0022	16	François	- Nesse caso, vou pensar sobre isso.	Docência/ Poder
0023	16	François	- Mezut, é para mim que você deve olhar. Ele pareceu não ouvir.	Docência/ Poder
0024	16	François	- Mezut, é para mim que você deve olhar, sim ou não? Ele murmurou um sim nada convincente. - Você virá falar comigo no fim da aula.	Poder
0025	17	François	- Você vai ser assim o ano inteiro?	Poder
0026	17	François	- Pode falar. Você vai ser assim o ano inteiro?	Poder
0027	17	Mezut	- Assim como?	Poder
0028	17	François	- Como “tipo assim eu me viro sem parar e eu rio bobamente quando falam comigo”.	Poder
0029	17	Mezut	- Tem uma coisa que eu não entendi	Discência
0030	17	François	- Você vai ser assim o ano inteiro?	Poder
0031	17	Mezut	- Não.	Poder

0032	17	François	- Porque se você for assim o ano inteiro, vai ser a guerra e você é quem vai perder. Ou é a guerra e vai ser um pesadelo para você, ou você faz as coisas direito e tudo estará bem, bom fim de dia.	Poder
0033	17	Mezut	Obrigado. Até logo, prô.	
0034	18	Line	- É um tanto ingênuo [o seriado], mas justamente por isso poderia agradar aos meninos.	Gênero/ Masculinidade
0035	19	Valérie	- Por que eu, são loucos furiosos [os alunos da sexta A]. Primeira aula, já fiz três fichas de ocorrência.	Poder
0036	19	François (Souleymane)	Folha pequena, grande, quadriculado. Eu me chamo Souleymane. Sou na verdade calmo e tímido em classe e na escola. Mas, fora, sou outra pessoa: <i>exitado</i> . Não saio muito. Só para ir ao boxe. Eu gostaria de levar minha vida numa boa, e sobretudo não gosto de conjugação.	Subjetividade
0037	19	François (khoumba)	Folha pequena de fichário, grande quadriculado. Khoumba é meu nome, mas não gosto muito dele. Gosto de francês, desde que o professor não seja um zero à esquerda. As pessoas dizem que sou mau caráter, é verdade, mas isso depende de como me tratam.	Subjetividade
0038	19-20	François (Djibril)	Folha de caderno de rascunho. Djibril é o meu nome. Sou malinês e me	Subjetividade

			orgulho disso, pois este ano Mali vai participar da Copa da África. Eles caíram com a Líbia, Argélia e Moçambique. Gosto muito do meu colégio porque os prós não interfere, só quando a gente ta muito agitado.	
0039	20	François (Frida)	Folha grande de fichário, quadriculado pequeno. Eu me chamo Frida, tenho catorze anos e esse é o mesmo número de anos que vivo em Paris com meu pai e minha mãe. Não tenho nem irmão nem irmã, mas muitas amigas. Gosto de música, de cinema, de teatro e de dança clássica, que pratico há dez anos. Mais tarde gostaria de ser advogada, pois eu penso que é a melhor profissão do mundo e que é genial defender as pessoas. Quanto a caráter, sou muito gentil e de fácil convivência, mas meus pais dizem que penso demais. Por outro lado, às vezes sou meio lunática e acho que é porque sou do signo de Gêmeos.	Subjetividade
0040	20	François (Dico)	Folha pequena, grande quadriculado, arrancada de um caderno. Eu me chamo Dico e não tenho nada a dizer sobre mim, pois ninguém me conhece, só eu mesmo.	Subjetividade
0041	20	François (Sandra)	Folha arrancada de agenda, linhas horizontais, sem quadriculado. Eu me chamo Sandra e estou um pouco triste de voltar para a escola mas também contente porque gosto muito da escola principalmente de francês e história, quando a gente aprende como os humanos construíram o mundo em que vivemos hoje. Eu ainda teria muita coisa para	Subjetividade

			contar, mas o senhor vai logo recolher minha folha, porque eu quis fazer muito bem e comecei a escrever faz dois minutos desculpa os erro.	
0042	20-21	François (Mezut)	Folha com pequeno quadriculado, arrancada de um caderno espiral. Tony Parker é o melhor jogador de basquete. É por isso que ele joga na América. Ele é pequeno mas corre depressa e faz lançamentos magníficos de 3 pts. Mas na verdade ele é grande. Quando ele ta do lado do jornalista, é o jornalista que é pequeno. Assinado: Mezut.	Poder
0043	21	François (Hinda)	Folha pequena de fichário, quadriculado grande. Eu me chamo Hinda, tenho catorze anos e sou feliz por viver. Mais tarde gostaria de ser professora primária. Gostaria de trabalhar no pré-primário, porque assim tem menos trabalho, uma folha e uma canetinha, isso as ocupa o dia inteiro. Não, estou brincando, é justamente porque eu gosto muito de crianças e também de histórias de amor.	Docência
0044	21	François (Ming)	Folha pequena, quadriculado grande. Eu me chamo Ming. Tenho quinze anos e sou um chinês. Moro na rua Nantes, 34 75019 com meus pais e ia para a escola com meus colegas, estou na quarta 2 e é um pouco difícil para mim como eu não falo muito bem o francês. Meus pontos bem é que sou gentil e trabalhador. <i>Minhas</i> pontos ruins é que sou curioso.	Subjetividades
0045	21	François (Alyssa)	Meia-folha Canson. Eu me chamo Alyssa, tenho treze anos e problemas no joelho porque cresci muito	Subjetividades

			depressa. O francês eu não sei ainda o que penso. Às vezes eu gosto, às vezes acho isso totalmente inútil de fazer perguntas que não têm respostas. Gostaria de ser médica humanitarista, pois um dia um médico humanitarista me falou do seu trabalho e eu soube que era isso que é preciso fazer. Não falo mais sobre isso, deixo que vocês julguem por vocês mesmos.	
0046	22	François	- Por exemplo, Mezut? Se você quiser olhar pra cá.	Poder
0047	22	Mezut	- Eu não entendi a pergunta, prô.	Discência
0048	22	François	- Comece a prestar atenção, você verá, é mais simples.	Poder
0049	24	François	Eu não tinha dormido bem, eles dormiam.	Subjetividade
0050	25	François	- Gibran, pode falar.	Autoridade
0051	25	Gibran	- O que, prô?	Autoridade
0052	25	François	- Eu escuto seu aforismo.	Autoridade
0053	25	Gibran	- Meu o quê, prô?	Autoridade
0054	25	François	- Seu aforismo.	Autoridade
0055	25	Gibran	- Eu não sei o que é, prô.	Autoridade
0056	25	François	- É o que deveria ter feito para hoje.	Autoridade
0057	25	François	- Eu lhe mandei entrar?	Autoridade
0058	25	Mohammed-Ali	- Não, prô.	Autoridade
0059	25	François	- E você entra assim mesmo?	Autoridade
0060	25	Mohammed-Ali	- O senhor quer que eu saia de novo, prô?	Autoridade
0061	26	François	- Não, não, tudo bem. Você tem algum bilhete:	Autoridade
0062	26	Mohammed-Ali	- Bem, não, prô, porque eu disse para mim mesmo que não valia a pena me atrasar ainda mais, parando com os inspetores e tudo.	Disciplina
0063	26	François	- E por que você chegou atrasado?	Disciplina
0064	26	Mohammed-Ali	- É o meu elevador, prô.	Autoridade
0064	26	François	- Ele é lento?	Autoridade
0065	26	Mohammed-Ali	- Não, prô, mas ele pára o tempo todo.	Autoridade
0066	26	François	- Deve ter sido terrível.	Docência/ Afeto

0067	26	Mohammed-Ali	- Não, tudo bem, é tranquilo.	Afeto
0068	27	Narrador	Como era previsto, Fangjie e Ming dividiam a mesma mesa. Eu havia notado seus nomes na lista sem me perguntar o estágio de sua francofonia. Agora eu me perguntava, temendo interrogá-los e que eles se fechassem por incompreensão como um ouriço preso numa mão. Esperei o primeiro exercício para espichar o pescoço sobre seus ombros.	Docência
0069	29	Mohamad	- Prô, o senhor prefere ser ou não ser?	Subjetividade
0070	29	François	- Eis a questão.	Subjetividade
0071	29	Mohamad	- Eu prefiro ser.	Subjetividade
0072	29	François	- Você tem razão, mas vamos continuar a aula.	Subjetividade
0073	29	Djibril	- Por que é sempre o Bill ou coisa parecida?	Subjetividade
0074	29	François	- Levanta-se a mão quando se quer interferir.	Autoridade
0075	29	Djibril	- Por que é sempre Bill ou coisa parecida? Por que não é nunca, eu sei lá, Rachid ou o que quer que seja?	Subjetividade
0076	29	Narrador	Fiquei envergonhado que minha estratégia para esquivar-me do problema não tivesse surtido efeito.	Subjetividade
0077	29	François	- Se eu começar a querer representar todas as nacionalidades com nomes, não vou conseguir. Mas, bem, vamos pôr Rachid para agradar Djibril.	Subjetividade
0078	30	Sylvie	- Você parece cansado.	Subjetividade
0079	30	Gilles	- São as sétimas séries. Elas começam a me...	Docência
0080	30	Léopold	- Espere! Se você visse a sexta A!	Docência
0081	30	Élise	- São pirados, te juro.	Subjetividade
0082	30	Gilles	- Há também casos terríveis nas oitavas. Hadia, por exemplo, é insuportável.	Docência
0083	33	François	- Levanta-se a mão quando se quer falar. E então, para que servimos?	Autoridade

0084	33	François	- Kevin não se interessa o sentido da existência?	Subjetividade
0085	33	Kevin	-Quê?	Subjetividade
0086	33	François	- Não se diz "Quê".	Autoridade
0087	33	Kevin	- Como?	Subjetividade
0088	33	François	- Parece que não te interessa o sentido da existência?	Subjetividade
0089	34	François	- Nesse caso, escute os outros e você saberá Frida, você pode nos dizer como podemos definir o sentido da existência?	Autoridade/ Subjetividade
0090	34	François	... As pessoas que acreditam em Deus, é uma maneira de dar sentido à existência...	Subjetividade
0091	34	Lydia	- O sentido é ajudar os outros também.	Subjetividade
0092	34	François	- Levanta-se a mão quando se quer falar. Ajudá-los como, Lydia.	Autoridade
0093	34	Lydia	... dando-lhes de comer...	Subjetividade
0094	34	François	...compromisso humanitário...	Subjetividade
0095	34	Lydia	- Ensinando-lhes coisas.	Docência
0096	34	François	- Então um professor, sua vida tem sentido?	Docência
0097	34	Lydia	- Bem, sim, porque ele tem uma missão e tudo mais.	Subjetividade/ Docência
0098	35	François	- Você quer dizer que ele veio ao mundo para isso?	Subjetividade/ Docência
0099	35	Lydia	- Pode sê. Não sei.	Subjetividade
0100	35	Narrador	Fileira da esquerda para, primeiro lugar, Dico saiu de seu silêncio distante.	Subjetividade
0101	35	Dico	- Não importa o quê, o outro. Ei, prô, por acaso quando você nasceu você queria ser prô?	Subjetividade
0102	35	François	- Não. Há dois ou três anos somente.	Subjetividade
0103	35	Narrador	Bastante sem graça, Sofiane começou a ler as instruções de um trabalho de artes plásticas. Mal se ouvia sua voz insegura, mas era evidente que os deveres tinham sido mal anotados, como eu esperava demonstrar.	Subjetividade
0104	37	Narrador	- Se tudo ocorrer como previsto em lei, os estrangeiros que chegaram	Disciplina

			antes vão primeiramente para uma classe de francês intensivo, depois para uma classe de admissão e somente depois passam a integrar uma escola qualquer, com a possibilidade de fazer um curso de francês como segunda língua ou francês como língua estrangeira.	
0105	38	Valérie	- Desde de já seria importante fazer com que eles tragam apenas o necessário.	Discência
0106	38	Claude	- Seria importante ensinar-lhes a trazer somente o necessário.	Discência
0107	38	Daniele	- Seria importante ter um jogo de manuais disponível nas classes.	Discência
0108	39	Diretor	- A vantagem do sistema de pontos é a da carteira de habilitação, o aluno sabe quando haverá sanção e é um encorajamento para acalmar-se. A desvantagem é a mesma da carteira de habilitação: enquanto houver pontos, ele pode prosseguir quase impunemente...	Disciplina
0109	41	Valérie	- De qualquer forma, você percebe que os tipos que nos chateiam são os que não compreendem nada, e o importante seria pegá-los à parte e recomeçar tudo com eles.	Subjetividade
0110	42	François	- Sente-se direito, eu disse.	Disciplina
0111		Narrador	Ela se mexeu indolente.	Subjetividade
0112		François	- Melhor que isso.	Disciplina
0113		Narrador	Ela se endireitou ironicamente.	Discência
0114		François	- Pode falar.	Disciplina
0115	42	Dianka	- Quê?	Discência
0116	42	François	- Pode falar, eu disse.	Disciplina
0117	43	Khoumba	- O senhor disse que quando não se está de acordo não é uma verdade absoluta, pois bem, eu não concordo.	Discência

0118	43	François	...Eu acrescento que se você persistir nessa atitude, eu pedirei três dias de suspensão. Olhe para mim, quando eu falo com você.	Disciplina
0119	44	Khoumba	você vai se perguntar por que eu perdi meu tempo com minhas imbecilidades, em três meses, você vai se dizer o professor de francês tinha razão, eu deveria tê-lo escutado, eu teria entrado imediatamente na série e não teria perdido três meses, eis o que você vai dizer para você mesma em três meses, quer que eu aposte? Você vai se dizer eu fui uma bobalhona e perdi meu tempo, então o que eu te proponho é dizer desde agora, assim não haverá problema, você pode ir embora, já te vi o bastante por hoje.	Subjetividade
0120	45	Narrador	O sinal interrompeu suas vociferações ao mesmo tempo em que a algazarra das quatro horas da tarde, que se multiplicou por três depois, evaporou-se nos corredores como um vôo de patos ao longe.	Subjetividade
0121	45	Sandra	- Prô, por que o senhor sempre zomba da gente como se a gente não soubesse nada?	Subjetividade
0122	45	François	- Nem sempre. Você exagera um pouco.	Subjetividade
0123	46	François	- É verdade que às vezes tenho a impressão de que vocês nunca saem desse bairro.	Subjetividade/ Cultura
0124	47	Narrador	Eles invadiram a sala numa balbúrdia de depois do almoço. Pedi, sem sucesso, que se sentassem. Dico e Khoumba se insultavam no fundo da sala. Pensei que fosse a rotina de provocação expressa, mas o tom subiu e ele a empurrou. Eu me precipitei para interpor-me. Ele	Subjetividade

			pretendia continuar, sem usar de violência, no entanto.	
0125	47	François	- Volte para o seu lugar e sente-se.	Disciplina
0126	48	François	- Peça desculpas.	Disciplina
0127	48	François	...Eu apertei o braço do primeiro na direção de sua cadeira.	Disciplina
0128	48	Dico	- Com que direito o senhor me toca?	Disciplina
0129	48	François	- Sente-se.	Disciplina
0130	48	Dico	- Eu sento, mas o senhor não me toca.	Disciplina
0131	48	François	- Não é esse o seu lugar, você vai para o fundo da sala. Eu o empurrei pelas costas, ao que ele opôs a resistência de seu peso de aspirante a obeso. Eu puxei brutalmente as alças de sua mochila, que aterrisou sobre uma carteira individual encravada num canto.	Disciplina
0132	48	Kevin	- Por que o senhor descarrega em mim?	Subjetividade
0133	48	François	- Eu descarrego em quem eu quiser. É você o professor ou sou eu?	Disciplina
0134	48	Kevin	- Prô, o senhor viu o que ele jogou?	Subjetividade
0135	49	Dico	- Não fui eu, eu estou dizendo, eu quero mais é que ela se foda.	Subjetividade
0136	49	François	- Você quer o quê?	Docência
0137	49	Dico	- Eu quero que ela se dane.	Subjetividade
0138	49	François	- Assim é melhor.	Disciplina
0139	50	François	- Este é um verbo para aborrecer o mundo, emocionar*. Mesmo os adultos têm dificuldade, é só fazer o teste e vocês vão ver, é um desastre. Só pessoas muito cultas como eu é que sabem.	Docência
0140	50	Narrador	Um riso zombeteiro inundou a sala, combinado com limpezas de garganta gozadoras. Humilhado, fechei o parêntese	Subjetividade

			pretendido cômico, retomando minha frase no quadro com austeridade jesuítica...	
0141	51	Kátia	- Prô, isso não se faz, o senhor está fulo e desconta em mim, isso não se faz.	Subjetividade
0142	51	François	- Em primeiro lugar não se diz fulo, diz-se o quê?	Disciplina
0143	51	Kátia	- Diz-se o que o quê?	Disciplina
0145	51	François	- Use uma palavra verdadeiramente da nossa língua, isso já melhora.	Disciplina
0146	51	Kátia	- O senhor está com raiva e desconta em mim, isso não se faz, pô.	Disciplina
0147	51	François	- Não cabe a você dizer-me se estou com raiva ou não, e agora cale-se, porque se não isso ainda vai acabar mal.	Disciplina
0148	51	Imane	- Prô, é verdade, ela não estava falando nada, fui eu que falei, eu juro,	Subjetividade
0149	51	François	- Você quer a punição em lugar dela, é isso?	Disciplina
0150	51	Imane	- Não, pô, mas Katia não estava conversando.	Subjetividade
0151	51	François	- Ela tem três anos, Katia? Ela não pode se defender sozinha?	Disciplina/ Subjetividade
0152	51	Imane	- Ei, professor, francamente, o senhor também exagera.	Subjetividade
0153	52	François	Pedi a Khoumba que lesse um trecho, ela disse que não estava a fim. - A fim ou não, você vai ler.	Subjetividade/ Disciplina
0154	52	Khoumba	- O senhor não pode me forçar a ler.	Disciplina
0155	52	François	Eu peguei os outros vinte e quatro como testemunhas. - Que nome se dá ao que Khoumba acaba de fazer?	Disciplina
0156	52	Kevin	- Insolência.	Disciplina
0157	52	François	- Bom Kevin. Vê-se que estamos tratando com um especialista.	Disciplina
0158	53	khoumba	- Não sei, no ano passado, éramos amigos, você gostava de mim, e este ano você me inferniza a vida, por isso eu digo que neste	Subjetividade/ Disciplina

			verão fizeram a minha caveira para você.	
0159	54	François	- Repete depois de mim' senhor' peço-lhe desculpas por ter sido insolente com o senhor.	Disciplina
0160	54	Khoumba	- Eu não fui insolente.	Subjetividade
0161	55	François	1. Quais são os valores da escola republicana e como fazer para que a sociedade os reconheça? 2. Qual deve ser o papel da escola para a Europa de hoje e das décadas futuras? 3. Que tipo de igualdade deve a escola perseguir? 4. Deve se partilhar de outra forma a educação para jovens e adultos, e investir mais no mundo de trabalho? 5. Que base comum, de conhecimentos, de competências e de regras de comportamento os alunos devem dominar prioritariamente ao fim de cada etapa da escolaridade obrigatória? 6. Como a escola deve adaptar-se à diversidade de alunos? 7. Como melhorar o reconhecimento e a organização da via profissional? 8. Como motivar os alunos e fazê-los trabalhar com eficiência? 9. Quais devem ser os objetivos e as modalidades de avaliação dos alunos, de atribuição de notas, de exames? 10. Como organizar e melhorar a orientação dos alunos? 11. Como preparar e organizar a entrada para o curso superior? 12. Como os pais e parceiros externos da escola podem favorecer o sucesso escolar dos alunos? 13. Como ocupar-se dos alunos com grandes dificuldades? 14. Como promover a escolaridade de alunos com deficiências ou	Docência

			doenças graves? 15. Como lutar eficazmente contra a violência e comportamentos anti-sociais? 16. Que relações estabelecer entre os membros da comunidade educativa, em particular, entre pais e professores e entre professores e alunos? 17. Como melhorar a qualidade de vida dos alunos na escola: 18. Como, em matéria de educação, definir e repartir os papéis e as responsabilidades respectivas do Estado e das coletividades territoriais? 19. Deve-se dar mais autonomia às escolas e avaliar seu desempenho nesse aspecto? 20. Como a escola deve maximizar os meios de que dispõe? 21. Deve-se redefinir as funções da escola? 22. Como formar, recrutar, avaliar os professores e organizar melhor sua carreira?	
0162	61	Kevin	- Prô, o senhor viu como ela me empurrou?	Discência
0163	61	François	- Não estou nem aí.	Subjetividade
0164	62	François	... Um adolescente aprende pouco a pouco a respeitar seus professores por causa das ameaças destes ou por medo de ter problemas. Esses são apenas exemplos. Quanto a mim, eu respeito vocês, e o respeito deve ser mútuo...	Subjetividade
0165	67	Narrador	Souleymane entrou na sala com o capuz sobre a cabeça, eu esperei que ele sentasse para adverti-lo.	Disciplina
0166	67	François	- Souleymane, proponho-lhe uma coisa' para segunda-feira você escreve vinte linhas para me convencer de que é muito importante para você conservar todo esse material sobre a cabeça. Se me convencer, deixo você	Disciplina

			tranquilo com isso até o fim do ano. Combinado?	
0167	67	François	- Porque eu sou o professor coordenador e porque pedi especialmente à equipe de professores que me informassem de tudo a seu respeito.	Disciplina
0168	73	François	- Não é o momento de lhe dizer, mas francamente, tive vergonha de você. Isso não se faz, desatar a rir assim em pleno conselho, todos ficaram incomodados de não poder fazê-la parar.	Disciplina
0169	74	François	- Me desculpem, mas rir dessa maneira em público é o que eu chamo de atitude de vagabundas.	Disciplina/ Subjetividade/ Gênero
0170	74	François	- Eu não disse que vocês são vagabundas, eu disse que naquela situação vocês tiveram atitude de vagabundas.	Disciplina/ Subjetividade/ Gênero
0171	77	François	Agitando-se ao longo da multidão, Sandra o eletrizava. Eu quase a agarrei pelas plumas de sua roupa. - Venha aqui um pouco. Meu olhar devia estar autoritário, pois ela obedeceu sem reclamar. - Acabo de saber que você foi se queixar de mim para o coordenador pedagógico, bravo, obrigado por tudo.	Disciplina
0172	77	Sandra	- Nós, quando os prô se queixam, eles vão ver o coordenador pedagógico, não vejo por que a gente não possa fazer o mesmo, quando vocês não agem corretamente.	Disciplina
0173	78	Sandra	- Opa! Não diga isso, meu pai sabendo que o senhor me insultou de vagabunda, ele mata o senhor, eu lhe juro pela vida de meus futuros filhos.	Disciplina

0174	78	François	- Primeiramente, não se diz insultadas de vagabundas, diz-se insultadas ao dizer que vocês eram vagabundas, ou então se diz tratadas de vagabundas, mas não se diz "insultar de", comece por aprender o francês se quiser descarregar em mim, segundo, eu não tratei vocês de vagabundas, eu disse que vocês tinham se comportado como vagabundas, isso não tem nada a ver, você é capaz de compreender, sim ou não?	Disciplina/ Gênero
0175	79	François	- Uma vagabunda é... é... é uma jovem pouco inteligente, que fica dando risada bobamente. E vocês, no CA, em dado momento, tiveram comportamento de vagabundas. Quando vocês soltavam gargalhadas, era como se fossem vagabundas.	Subjetividade/ Cultura/ Disciplina
0176	80	Dico	- Prô, eu tenho uma pergunta, mas se eu a fizer, o senhor vai me mandar para Guantânamo.	Subjetividade
0177	80	François	- Ah?	Subjetividade
0178	80	Djibril	- A pergunta é sacana, pô. Sobre o Alcorão, o senhor vai mandá-lo diretamente pra sala do diretor, depois.	Subjetividade
0179	80	François	- Eu já fiz isso alguma vez?	Subjetividade
0180	80	Djibril	- Não, mas a questão dele, pô, é muito sacana.	Subjetividade
0181	80	François	- Faça-a de uma vez.	Subjetividade
0182	80	Djibril	- Não, pô, vai pegar mal pro senhor.	Subjetividade
0183	80	François	- Vamos falar o português claro.	Disciplina
0184	80	Djibril	- O senhor vai se irritar.	Subjetividade
0185	80	François	- Tenho cara de que vou me irritar?	Subjetividade
0186	80	Djibril	- É claro.	Subjetividade
0187	80	François	- Já que você começou, termine. Ele se mexia em sua carteira, sorria constrangido.	Subjetividade

0188	80	Djibril	- Hum, o pessoal diz que... não, deixa pra lá, é assunto encerrado.	Subjetividade
0189	81	François	Eu tinha compreendido desde o início. - Eles dizem o quê?	Subjetividade
0190	81	Djibril	- Hum, eles dizem que o senhor gosta de homem.	Gênero/ Sexualidade/ Subjetividade
0191	81	François	- Eles dizem que eu sou homossexual?	Gênero/ Sexualidade/ Subjetividade
0192	81	Djibril	- Sim, é isso?	Subjetividade
0193	81	François	- Pois bem, não.	Subjetividade
0194	81	Djibril	- Aqueles que disseram isso juraram por suas vidas.	Subjetividade/ Gênero/ Sexualidade
0195	81	François	- Pois bem, isso vai ainda provocar mortes.	Subjetividade
0196	81	Djibril	- E imaginação?	Subjetividade
0197	81	François	- Bem, sim, lamento. Se eu fosse homossexual eu lhe diria, mas não sou	Subjetividade
0198	82	François	- Dico, uma frase com C.O.I.?	Docência
0199	82	François	- Pois bem, por exemplo, ern "eu vendi meu carro a um homossexual", "a um homossexual" é C.O.I.	Docência/ Gênero/ Sexualidade
0200	82	Dico	- Pro, já é muita gozação.	Subjetividade
0201	101	Narrador	Claude e Chantal tentavam chamar à razão dois engalfinhados sobre o cimento do pátio interno. Sob efeito hipnótico depois de quatro horas de aula, eu não hesitei. Debruçando-me para separá-los, puxei um pelo capuz e empurrei o outro que se agarrava ao primeiro. Ele caiu sentado e bateu a cabeça. Eu pensei merda.	Subjetividade
0202	101	François	- Que história é essa de lutar assim? Ele se levantou.	Disciplina
0203	101	Vagbéma	- Por que você me empurrou?	Disciplina
0204	101	François	- Como? O que é que eu estou ouvindo aí?	Disciplina
0205	101	Vagbéma	- Desde quando você pode me empurrar?	Disciplina
0206	101	François	- Não se trata os professores por você!	Disciplina

0207	101	Vagbéma	- É só você não me empurrar.	Disciplina
0208	101	François	- Não se trata os professores por você, eu disse. Ele tentava escapar, eu o retinha pela manga. Eu estava pondo fogo pelas ventas. - Peça desculpas! Dobrando-se, conseguiu escapar, eu o segui por três metros, agarrando-o novamente. Cinco ou seis vezes assim. - Peça desculpas!	Disciplina
0209	101	Vagbéma	- É só você não me empurrar.	Disciplina
0210	101	François	- Não se trata os professores por você. Eu falava comprimindo os dentes. - Peça desculpas.	Disciplina
0211	102	François	Mais uma vez ele havia escapado, eu o alcancei com três passadas e agarrei sua mochila com a mão livre. - Peça desculpas.	Disciplina
0212	102	Vagbéma	- Por que o senhor está cuspidando em cima de mim?	Disciplina
0213	102	François	- Eu cuspo onde eu quiser. peça desculpas.	Disciplina
0214	102	Vagbéma	- Por que você me empurrou?	Disciplina
0215	102	François	- Pare de me tratar por você.	Disciplina
0216	102	Diretor	- Então, Vagbéma, o que você ainda está aprontando?	Disciplina
0217	102	François	- Faz cinco minutos que ele me trata por você.	Disciplina
0218	102	Diretor	- O que que é isso, Vagbéma, tratar um professor por você? O que isso quer dizer?	Disciplina
0219	102	François	- Eu o deixarei se ele pedir desculpas.	Disciplina
0220	102	Diretor	- Apresente suas desculpas, Vagbéma. Apresente suas desculpas imediatamente.	Disciplina
0221	102	Vagbéma	- Desculpe-me.	Disciplina

0222	103	Narrador	Sem uma palavra, larguei a presa, depois afundei pela porta da sala a dez metros. Às minhas costas, o diretor continuava o sermão para limpar a minha barra.	Subjetividade
0223	104	François	Assunto: com base no modelo de texto estudado em classe, escolher um interlocutor fictício, sobre o tema "nós não somos do mesmo mundo".	Docência
0224	114	Dico	- Prô, dá pra mudar de classe?	Discência
0225	114	François	- Não.	Disciplina
0226	114	Dico	- Dá pra ter um outro prô de francês?	Subjetividade/ Discência
0227	114	François	- Mexa-se.	Disciplina
0228	119	François	- Quando eu lhe digo para subir, você chispa, sem que eu tenha de aguentar os beijinhos na colega.	Disciplina
0229	123	Mezut	- Sim, mas, prô, como a gente sabe que não é verbo?	Discência
0230	123	François	- Francamente, é evidente, não? Um verbo indica ação, "seu" é uma ação para você?	Docência
0231	130	Dico	- Por que o senhor me menospreza?	Subjetividade
0232	130	François	- É você que menospreza seus professores, quando responde para eles.	Disciplina
0233	132	François	- Não, machão não é a mesma coisa, machão é um homem que mostra os músculos, que banca o viril e por isso trata as mulheres de uma forma um tanto depreciativa. Mas não é o termo exato para designar aqueles que não gostam de mulheres, porque a rigor o machão ama as mulheres, de uma certa maneira. Como é que se diz, então?	Gênero/ Sexualidade
0234	132	Faiza	- Homossexuais.	Sexualidade
0235	132	François	- Ah, não, não tem nada a ver, não é porque alguém não se sente atraído sexualmente pelas mulheres que não goste	Gênero/ Sexualidade

			delas. Pelo contrário, em geral os homossexuais adoram as mulheres.	
0236	137	François	- Sente-se aí e cale a boca.	Disciplina
0237	144	François	Devemos restaurar a autoridade que nossos avós conheceram na escola? Penso que devemos deixar o passado para trás e que as coisas que funcionaram bem antes talvez sejam menos eficazes agora e no futuro. Penso que cabe ao adulto se afirmar e impor suas regras segundo seus valores, e não em nome de uma moda que voltaria com força e consistiria em ser mais severo com os alunos. Ainda que a falta de assiduidade, de respeito e de muitos outros fatores que são a causa desse questionamento estejam frequentemente presentes nos estabelecimentos, restaurar essa autoridade nos moldes dos costumes antigos seria uma boa solução? Acho que não. Os jovens de hoje não aceitariam esse tipo de autoridade. Nem sequer conseguem imaginá-la. Essa nova geração não é majoritariamente partidária de sanções, de pressão constante e intempestiva, já basta a que existe. Além do mais, em alguns países, em particular os do Terceiro Mundo, esse tipo de ensino é aplicado nas escolas, e acho que posso dizer que os alunos gostariam muito de estar no nosso lugar! Então, se é para restaurar alguma coisa por causa de nostalgia do passado, não!	Docência/ Subjetividade
0238	161	Khoumba	- O senhor viu, prô, corno ele tipou para mim?	Subjetividade/ Cultura
0239	162	Djibril	- Ah vai, eu não tipei. Tsss.	Subjetividade/ Cultura
0240	162	Khoumba	- Sim, você tipou.	Subjetividade/

				Cultura
0241	162	Djibril	- Eu não tipei, tô cagando e andando para você.	Subjetividade/ Cultura
0242	162	Khoumba	- Prô, o senhor deixa ele falar assim comigo e eu que falei do livro é que saio?	Disciplina
0243	162	François	- Não estou nem aí para as suas histórias. Só quero que você saia e não quero ouvir que livros são caros para quem come kebab todos os dias.	Disciplina
0244	167	François	- Não vejo relação com ressurreição. Se ao menos você soubesse o que é, mas nem isso.	Subjetividade
0245	167	Dico	- Eu sei, sim.	Subjetividade
0246	167	François	- Então?	Subjetividade
0247	167	Dico	- Não estou com vontade de dizer.	Subjetividade
0248	167	François	- Sabe que estou reunindo elementos sobre você para mover um processo de expulsão?	Disciplina
0249	167	Dico	- Estou me lixando pro seu processo.	Subjetividade
0250	168	Dico	- Prô, por que os professores querem sempre se vingar?	Disciplina/ Subjetividade
0251	168	François	- Em quem você está pensando?	Disciplina
0252	168	Dico	- Quando o senhor diz que está preparando um processo contra mim, isso é vingança.	Disciplina
0253	168	François	- Trata-se de disciplina, é bem diferente.	Disciplina
0254	168	Dico	- O senhor se vinga porque ficou com muita raiva quando eu respondi pro senhor na frente da classe, é isso.	Disciplina
0255	168	François	- Quando um juiz manda prender alguém, não é por vingança, é para que a sociedade funcione.	Disciplina
0256	168	Dico	- O senhor não é juiz e o senhor se vinga.	Disciplina
0257	168	Dico	- Prô, o senhor viu meu gorro, está todo empoeirado, isso não se faz.	Disciplina
0258	168	François	- Acho que o melhor seria não trazê-lo mais.	Disciplina

0259	168	Narrador	Ele enfiou o gorro na cabeça murmurando um rap. Nada a construir, nada a quebrar, o que é que me resta fora minha alegria.	Disciplina
0260	169	Narrador	...Virando-me para Ming, disse-lhe que austríaca era de fato bastante conhecida, mas que, bem, na verdade era um país pequeno, que ninguém se importava muito com os austríacos. Mesmo assim, você conhece o país chamado Áustria, Ming:	Cultura/ Subjetividade
0261	169	Ming	- Não.	Subjetividade
0262	169	François	- Bem, francamente, não é preciso esquentar a cabeça com isso, porque em linhas gerais é um país que não tem nenhuma importância no mundo, nem mesmo na Europa. Alguém aqui conhece um austríaco célebre?	Cultura/ Disciplina
0263	170	François	Nenhuma mão levantada, assunto encerrado. - Pois é, era o que eu estava dizendo. Se uma bomba riscasse a Áustria do mapa, ninguém perceberia.	Docência
0264	170	François	- Deve pedir licença antes de levantar, Fayad. Ele se sentou.	Disciplina
0265	170	Fayad	- Posso me levantar, Prô?	Disciplina
0266	170	François	- Bem, agora sim.	Disciplina
0267	173	Imane	- Eu fiquei contente no 11 de Setembro. Contento de poder lutar.	Subjetividade/ Cultura
0268	173	François	- Três mil mortos e você ficou contente? Mohammed-Ali recomeçou.	Subjetividade/ Cultura
0269	173	Mohammed	- Eh, prô, tem que ver também todos os mortos que os americanos fizeram na Palestina e tudo.	Subjetividade/ Cultura
0270	176	Narrador	Fingi não ter ouvido.	Subjetividade
0271	176	Dico	- Prô, podemos levar um amigo?	Subjetividade
0272	176	François	- O que foi que eu disse no início da aula? Tempo perdido.	Subjetividade

0273	176	Dico	- Estou fazendo uma pergunta, só isso.	Discência
0274	176	François	- O que eu disse no início da aula? Eu havia dito que, na primeira gracinha, ele sairia.	Disciplina
0275	176	Dico	- Mas é só uma pergunta, só isso.	Discência
0276	176	François	- Ok. Você sai.	Disciplina
0277	190	Narrador	Michael se levantou e veio até mim	Disciplina
0278	190	Michael	- Professor, é para copiar as instruções ou posso fazer direto?	Disciplina
0279	190	François	- Mas assim não dá, não, sair do lugar desse jeito. Não estamos na primeira série, não se sai do lugar assim.	Disciplina
0280	190	Michael	- Desculpe, prô.	Disciplina
0281	193 /194	Stéphane	- Já estou cheio desses palhaços, não aguento mais olhar para eles, não quero mais olhar para eles. Eles me aprontaram uma daquelas, não aquento mais, não aquento mais aturá-los não aguento mais, não aguento mais, eles não sabem nada de nada, olham para você como se você fosse uma cadeira assim que você tenta ensinar alguma coisa, então que fiquem na merda, que fiquem nela, eu não vou mais procurar por eles, fiz o que deveria fazer, tentei tirá-los da merda, mas eles não querem e ponto final, não posso fazer da merda, mas eles não querem e ponto final, não posso fazer mais nada, puta merda, não aguento mais olhar para eles, ainda vou bater em um, tenho certeza, eles são de uma baixeza, de uma má fé, sempre procurando confusão, mas vão lá, garotada, fizerem no seu bairro podre, vocês vão ficar lá pelo resto da vida e	Disciplina/ Docência/ Subjetividade/ Cultura

			vai ser bem-feito, mas o pior é que eles estão felizes de ficar lá, os palhaços, vou procurar o diretor e vou dizer que não vou pegar os da oitava B daqui até o fim do ano, eles vão ter dois meses de física a menos? imagine se eles estão preocupados! De física, eles não tiveram nem um segundo este ano, não fizeram nem um segundo, então não vão ser dois míseros meses de merda que vão fazer diferença, não é agora que eles vão começar a estudar. metade está no cio, gritando no pátio e até na classe, mas é um delírio, pode ter certeza, eles são como animais, juro, nunca vi coisa igual, não agüento mais aturá-los, não são nem as oitavas que vou pedir para não pegar, é todo mundo, é isso aí, vou procurar o diretor e vou dizer que não pego mais nenhum aluno daqui até o fim do ano, senão, eu juro, sou capaz de matar um, ele vai ficar bravo, o diretor, mas é quase uma medida de segurança, juro, alguém tem um lenço de papel?	
0282	199	Hakim	- Podemos pôr Delphine?	Discência
0283	199	François	- Não, Delphine não. O céu desaba sobre a cabeça.	Disciplina
0284	199	Hakim	- Por que não?	Discência
0285	199	François	Porque não, Delphine, de jeito nenhum. Nas minhas aulas, nunca vai ter uma Delphine, só se passarem por cima do meu cadáver.	Disciplina
0286	218	Narrador	Levadas talvez pelo cheiro de laranja, duas folhas sumiram do armário entreaberto. Duas fichas de ocorrência redigidas por Chantal e guardadas por ela na minha presença. Local, sala 102. Data, 10/05. Relato dos fatos:	Subjetividade

			Mariana se levantou sem a minha autorização para jogar alguma coisa no lixo. Explico a ela que não deve se levantar sem a minha autorização. Ela me olha direto nos olhos e retruca, "É mesmo eu não sabia. Mas agora é tarde demais". A insolência dessa aluna me obriga a requerer uma punição. seu comportamento e suas tagarelices constantes se tornaram um verdadeiro empecilho ao bom andamento das aulas. Local sala 101. Data, 10/05. Relato dos fatos: Peço a Dico, pela enésima vez, que se cale. Ele resmunga: Essa é boa! Tô cagando montes... Esse comportamento associado à tagarelice sem fim se tornou um incômodo sonoro. Exijo que Dico apresente suas desculpas e seja no mínimo punido, pois seu comportamento se tornou indigesto.	
0287	221	Diretor	...Há lugar para todo mundo no sistema educacional.	Cultura/ Escola
	225	François	Dico subia para a classe atrás dos outros, mas na minha frente. Ultrapassando-o sem olhar para ele, eu disse para ele acelerar, ele resmungou que estava cagando e andando. Após um tempo de pseudo-reflexão, eu parei, virei para ele com o indicador na altura do seu nariz e ele envesgou para medir de alto a baixo.	Subjetividade
0288	225	Dico	Não fale assim comigo. - Quê? Não tô nem aí.	Disciplina
0289	226	François	Ele estava cercado, tentou continuar, eu segurei seu braço, ele levantou a voz.	Disciplina
0290	226	Dico	- O senhor não pode me segurar desse jeito.	Disciplina

0291	226	François	- Eu não seguro se você parar.	Disciplina
0292	226	Dico	- O senhor não pode me segurar desse jeito e pronto.	Disciplina
0293	226	François	- Eu não seguro se você parar, e em primeiro lugar você não me dá ordens.	Disciplina
0294	226	Narrador	Ele estava a ponto de explodir, minhas pernas bambearam.	Disciplina
0295	226	Dico	- Está bem, me solta.	Disciplina
0296	226	François	- O que é que há, está nervoso? Outro dia você disse que eu tinha raiva de você, mas parece que agora é você.	Disciplina
0297	226	Narrador	Ele subiu um degrau para me desafiar.	Disciplina
0298	226	François	- OK, você me acompanha até a diretoria. - A classe tinha descido novamente um lance de escada e se comprimia alguns degraus acima. Djibril se destacou do grupo e se interpôs, empurrando o amigo e o chamando à razão como em um milhão e quinhentos mil filmes. - Djibril, o justiceiro em ação. Não precisamos de você. E os outros, subam, não estamos num teatro. Você me acompanha. Parar de pensar no resto, pernas bambas e tudo o mais. Surpreendentemente, Dico me seguiu, mas a alguns metros.	Disciplina
0299	226	Dico	- Para de andar desse jeito, por que vai procurar o diretor, por que a gente não fica por aqui? Bichinha.	Disciplina/ Gênero e Sexualidade
0300	226	François	Eu me plantei no meio do pátio, nossas vozes se ergueram. - O que você acabou de dizer?	Disciplina
0301	226	Dico	- Por que a gente não fica por aqui?	Disciplina

0302	227	François	- Porque quero me livrar de você, é muito simples, extremamente simples.	Disciplina
0303	227	Dico	- Fica, se o senhor é homem.	Gênero/ Masculinidade
0304	227	François	- Por quê! O que você quer fazer aqui, exatamente? Você vai me esperar aqui, não se mexa.	Disciplina
0305	227	Narrador	Andar com passo firme, evitar levantar os olhos para as janelas de onde a classe se deleitava com o espetáculo. A porta da diretoria estava aberta, e pude ver que uns oito alunos escutavam um sermão do diretor. Voltei até Dico, agora sentado num banco. Voz baixa, inclinado sobre ele, nariz contra nariz, pensamento desligado do resto.	Disciplina
0306	227	François	- O diretor está ocupado, então você vai esperar aqui. Está claro que não quero mais ver você. Amanhã é feriado e depois de amanhã é o simulado, então não posso fazer nada, mas na quarta-feira não quero ver você na minha aula.	Disciplina
0307	227	François	Mariana tinha descido para ver, minha raiva se voltou contra ela. - O que é que a zeladora está fazendo aqui?	Subjetividade
0308	227	Mariana	- Eu não sou zeladora, essa é boa.	Subjetividade
0309	227	François	- Suba e me deixe em paz..	Disciplina
0310	238	Narrador	Rapidamente eu me distanciei dele, que arrastava os pés atrás de mim. Eu me abaixei para tornar a amarrar meu sapato a fim de que ele me alcançasse e me ultrapassasse.	Subjetividade
0311	238	Dico	- Olha o babaca, ela está amarrando o sapato, a bichinha.	Gênero/ Sexualidade/ Masculinidade

0312	238	Dico	- Não é bater, eu vou mostrar para o senhor o que é bater.	Disciplina
0313	238	François	- Ah é, você vai me mostrar?	Disciplina
0314	238	Dico	- É, vou mostrar para você.	Disciplina
0315	238	Narrador	- Eu recomencei a andar em direção à diretoria, ele me seguia, esse babaca.	Subjetividade
0316	239	François	- E você, por que você ainda vem à escola? Estamos no fim do ano, ninguém vai pegar em seu pé por causa das faltas, por que é que você ainda vem aqui encher o nosso saco?	Disciplina
0317	239	Dico	- Mas é por isso mesmo.	Subjetividade
0318	239	François	- Você sabe por que você ainda vem? Você vem porque você não sabe fazer mais nada. Porque, senão, você fica de saco cheio.	Subjetividade
0319	239	Dico	- Chega para de falar comigo.	Disciplina
0320	239	François	- E você sabe por que você fica de saco cheio? Porque a sua vida não é nada. Porque você tem uma porcaria de vida.	Disciplina/ Subjetividade
0321	239	Dico	- E a tua é melhor?	Disciplina
0322	239	François	- Sim, a minha é mil vezes melhor do que a sua, que vem para a escola porque não tem mais nada para fazer. Eu pelo menos não passo a minha vida num lugar que eu não posso suportar.	Disciplina/ Subjetividade
0323	239	Dico	- Vai, chagou, para de falar comigo.	Disciplina
0324	239	François	- E você sabe também por que você vem? Porque você não é forte. Você não é forte o suficiente para não vir.	Subjetividade
0325	239	Dico	- Porque, você por acaso, é um guerreiro?	Subjetividade
0326	239	François	- Sim, eu sou um guerreiro.	Subjetividade
0327	239	Dico	- É isso aí, você é um guerreiro.	Subjetividade
0328	239	François	- Exatamente.	Subjetividade
0329	240	Narrador	Para provocá-lo, passei um braço pelas suas costas, tocando-o de leve com uma	

			das mãos. Ele explodiu, começou a gritar e a girar, cavalo na baía antes da tempestade. Até então indiferente, o diretor interveio.	
0330	249	Narrador	O mundo nada mais é que um esgoto sem fundo onde as focas mais disformes rastejam e se contorcem sobre montanhas de lodo.	Subjetividade
0331	252	Narrador	Eles começaram a falar sobre casamento homossexual, as garotas não eram contra os garotos totalmente, entre os quais Hakim, que fez uma careta de nojo ao dar sua opinião. Aissatou pensava, Mohammed-Ali disse que não é assim que se faz amor, Sandra disse que no campo as garotas praticavam sodomia para permanecerem virgens para o casamento, viu, é besteira, os rapazes fazem gênero, não querem garotas vulgares, mas eles são uns verdadeiros animais, viu. As garotas algumas vezes se costuram, acrescentou Katia, mesmo beijar em público é proibido no Marrocos, disse Hinda, que se parece não sei mais com quem e Sandra olhou para ela com um ar maroto muito sugestivo.	Gênero/ Sexualidade
0332	252	François	- Não é como na França, hein, Hinda? Ela fez que não tinha entendido para fazer durar a alusão que só lhe trazia felicidade. Sandra insistiu. com olhares de devoradora de doces.	Cultura
0333	256	Alyssa	Adeus, Camille, volte para o seu convento, e quando alguém lhe fizer essas narrativas hediondas que a envenenaram, responda o que vou lhe dizer, todos os	Subjetividade/ Gênero

			homens são mentirosos, inconstantes, falsos, tagarelas, hipócritas, orgulhosos e covardes, desprezíveis e sensuais, todas as...	
0334	257	Alyssa	...mulheres são pérfidas, artificiosas, vaidosas, curiosas e depravadas; o mundo nada mais é que um esgoto sem fundo, onde as focas mais disformes rastejam e se contorcem sobre montanhas de lodo, mas há no mundo uma coisa santa e sublime, é a união de dois desses seres tão imperfeitos e tão terríveis...	Gênero

**CENA F - ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DAS CENAS A PARTIR DAS
IMPRESSÕES DURANTE A PESQUISA**

CENA	TEMPO DE DURAÇÃO	TÍTULO
1	00:00:46 – 00:04:23	Reunião de professores
2	00:04:24 – 00:07:29	Primeira aula
3	00:07:30 – 00:08:02	Intervalo
4	00:08:03 – 00:13:08	Aula sobre o significado das palavras
5	00:13:09 – 00:14:17	Conversa entre dois professores
6	00:14:18 – 00:22:32	Queda de Rabah
7	00:22:33 – 00:23:15	Intervalo no pátio
8	00:23:16 – 00:25:33	Aula sobre verbos
9	00:25:34 – 00:27:13	Revolta de Stéphane
10	00:27:14 – 00:40:27	Negação de Koumba
11	00:40:28 - 00:45:12	Reunião de professores sobre disciplina
12	00:45:13 – 00:56:28	Leitura das redações
13	00:56:29 – 01:02:38	Reunião de pais
14	01:02:39 – 01:09:07	Surpresa de Marin com Koumba e Esmeralda
15	01:09:08 – 01:11:56	Problemas com a família de Wey
16	01:11:57 – 01:12:58	Jogo de futebol no pátio
17	01:12:59 – 01:20:07	Discussão de Souleymane com Nassin
18	01:20:08 – 01:26:28	Conselho de classe
19	01:26:29 – 01:32:22	Discussão sobre as notas e briga de Souleymane com Marin
20	01:32:23 – 01:32:32	Marin escrevendo
21	01:32:33 – 01:33:33	Conferência do relatório de Souleymane pelo diretor
22	01:33:34 – 01:38:22	Conversa de Julie com Marin e briga dele com os alunos/ as alunas no pátio.
23	01:38:23 – 01:38:55	Marin no refeitório
24	01:38:56 – 01:43:34	Conversa na sala dos professores sobre Souleymane
25	01:43:35 – 01:45:10	Marin e o diretor
26	01:45:11 – 01:53:48	Conselho disciplinar: Souleymane expulso
27	01:53:49 – 02:00:47	Última aula
28	02:00:48 – 02:01:42	Jogo de futebol no pátio, com professores e alunos
29	02:01:43 – 02:02:11	Cena final

CENA G – DIGITALIZAÇÃO DO CADERNO DE CAMPO



Dia 12 de julho de 2018

Filme "Entre os muros da escola"

↳ Neo-realismo italiano

↳ Observar a relação que a cultura francesa possui com o cinema, o cinema com a escola e vice-versa.

↳ Pelas observações iniciais, é preciso levar em conta que a relação francesa com o cinema e com a educação é diferente da brasileira

A capa-fronte



O que se vê:

Dois estudantes, em foco centralizado. Ambas estão com os dedos levantados, olhando fixamente para o mus-

no lugar. Uma é negra e outra branca. Ambas estão sentadas. Não há como, pela foto, afirmar que estão em uma sala de aula, mas deduzimos isso pelo título do filme. Há muito azul em tom claro numa capa, dentro e fora da sala. Além disso, no que se refere à linguagem verbal, além do título do filme, do nome do diretor e da indicação do gênero e da produtora, também se percebe as legendas de dois prêmios recebidos pelo filme e também de uma frase, possivelmente dita por um crítico de cinema. Na foto circular, ao lado de cada menina, vê-se parte do corpo de dois meninos, posicionados atrás delas. Enquanto próximo da menina branca temos um menino negro, do lado da menina negra temos o oposto. Tanto as meninas como os meninos da foto estão vestidos com roupas diferentes.

Impressões, ideias

- Pela capa, subentende-se não haver, na escola, uniformes.
- Há uma pluralidade de identidades, etnias, modos de ser e de viver.
- O formato da sala de aula, no enfoque dado, não é tradicional.
- A menina branca não parece feliz.
- A menina negra parece estar interessada.
- Parece tentar-se estabelecer "equilíbrio" de gênero/sexo biológico e raça/etnia na cena (imagem).

assumem posturas e vestimentas que considero estarem dentro de um padrão "juvenil".

- Oposicionamento das fotografias não tenta "equilibrar" sexo biológico, mas raça/etnia, sim.
- O professor não aparece em nenhuma das imagens, nem o ambiente escolar pode ser visto com clareza.

CENA 1 (0:46 - 9:23) -

A câmera foca François Marin pelas costas, focando/mostrando seu pescoço e sua orelha direita. Parece estar atento a algo. Ele olha para o lado direito, sendo focado seu rosto. Movimentos ocorrem à sua frente, num fundo branco, porém não são visíveis, ou melhor, não há como definir o que faz esses movimentos. Parecem, em alguns casos, carros e pessoas. Ele toma um último gole de café/chá, levanta-se e vai em direção a uma saída, que dá acesso a uma rua. Antes, enquanto pensa, François tem uma fisionomia que mistura sono, cansaço e tristeza. Ele continua sendo filmado de costas enquanto vai para a rua. Caminha. Veste uma camiseta marrom. À sua frente, uma sinaliza no vermelho. Pessoas cruzam seu caminho, cada qual em direção a seus compromissos. Ele caminha, carregando algo que parece uma mala, mas que devido ao foco da câmera, que mostra de sua cintura para cima, isso não fica visível.

A câmera muda de ângulo, filmando Marin de frente, da barriga para cima. Um homem magro, barriga saliente (peitos também). Olhos e cabelos claros, nariz e queixo salientes, andando cabibaiexo, ~~4~~ boca um pouco aberta. Cara de desânimo. Olha para a frente, encontra dois homens. Um, moreno, de costas. Outro, também moreno, de cabelos compridos, aparece com o rosto em lateral, olhando para François. Se cumprimentam com as mãos. Sons de carros, conversas...

- Olá!

- Stéphane...

- François...

Os três, agora, andam na mesma direção.

- Tudo bem, François?

- Tudo e com você.

Todos estão de camisetas/camisas de manga curta. Andam em um lugar, por meio de uma passagem (porta) aberta. A câmera fica pelas costas dos três, cintura alta.

- Continua conosco?

- Mais preparado do que nunca.

Mudança de local. Francisco, cabineiro, é visto acima da barreira, subindo uma escada de corrimãos brancos, paredes vermelhas. Sozinho. Ele é filmado de cima. Ao subir, passa por um homem, filmado de costas, com roupa azul (de manutenção) e uma furadeira na mão. Barulho de obra (bitadeira)

- Bom dia.

O homem de azul, filmado pela lateral do rosto (muita idade), com olhos mais jovens, aparece carregando uma cadeira escolar de pés pretos, com os pés virados para cima. Na sala, há alguém, homem, mas a câmera, nesse homem, está desfocada. O homem mais velho fala:

- Onde é que porco isso?

O de dentro da sala responde

- Há para trás, por favor.

Sendo melhor, há uma sala sendo limpa e, dentro, um homem limpando janelas e uma mulher limpando clarões. Ninguém estabelece qualquer tipo de contato visual. Os homens da manutenção entram na sala. Maria passa pela frente dessa porta, mas segue olhando para dentro. A câmera muda de lado e o foco pelas costas. A sua frente, temos clarões empilhados, corrimãos, cadeiras... tudo, inclusive a parede, parece ter um tom acinzentado. Ele caminha. Agora, vê-se sua calça jeans e uma bolsa preta que carrega em mãos. Ao fundo, do corredor, Francisco entra numa porta à esquerda. Ouve-se uma voz enquanto ele entra.

- Bom dia a todos. Me chamo Hervé.

Mudança de cenário. A câmera foca no rosto de Hervé.

Branco, jovem, cabelos curtos e claros. Camisa azul clara.

- Há 3 anos que dou aulas aqui. Sou professor de Educação Física. Dou aulas vindas dos colegas novos.

A câmera muda de foco. Agora, mostra rostos. Ao centro, um homem negro com dreads curtos. Em seu lado direito, uma senhora branca, cabelos curtos e, um pouco mais longe, um homem branco, de barba, apenas com o rosto (de lado) aparecendo. Em seu lado esquerdo, vemos um homem jovem, de barba, cabelos bem curtos e, um pouco mais longe, o cabelo ruivo, ondulado e amarrado de uma mulher.

- Os alunos podem ser um pouco difíceis mas são garotos adoráveis.

A câmera foca no rosto de 03 mulheres brancas, cabelos compridos, que observam atentamente a fala de Hervé.

A mulher cujo rosto aparece ao centro está de óculos, cabelos amarrados e roupa clara.

Henri aparece falando novamente. Atrás dele, há 3 pessoas em pé. Não vemos seus rostos, mas a julgar pelas roupas, são duas mulheres e um homem.

Mudança de foco. Homem careca, apresentável, branco, roupas de sono.

- Bom dia a todos. Sou me chamo Olivier. (Poca e nariz). Sou professor de Física. Já estou nesta escola há 4 anos. (Da uma risadinha e faz o número 4 com o dedo).

A câmera foca em uma senhora, branca, cabelos grisalhos e curtos, de óculos. Ela olha atentamente para algo/alguém. Uma voz masculina fala.

- Me chamo Patrick.

Aparece um homem branco, grisalho, roupas claras. É de quem fala.

- Sou professor de tabuada e eventualmente de Matemática.

A câmera foca no rosto de outras 03 pessoas, que não da fala de Patrick. De mais distante para o mais próximo um homem grisalho, uma mulher de meia idade e uma mulher mais jovem, todos brancos. Câmera foca em Henri, que já está entusiasmado.

- Sou professor nesta escola já há alguns anos.

Câmera volta para Patrick e vai para Anne (Óculos, cabelos compridos, amarrados, cabelos claros).

- Bom dia, eu me chamo Anne. Dava aulas nos subúrbios de Lyon, e sou professora de Inglês. Onde estão os meus novos colegas?

Câmera foca para um grupo de pessoas, homens e mulheres de diferentes idades. Apenas um negro. Uma mulher no centro, branca, cabelo comprido e claro, não é possível ver mais que a lateral do seu rosto) levanta o dedo.

- Aqui.

- Bom dia, me chamo Isabelle.

- Bom dia, eu sou Cristiane (Câmera volta para Anne, que sorri).

- Sou sou Frédéric, sou professor de História e Geografia, (Câmera foca num homem, branco, cabelos volumosos) Atrás, um professor negro, de óculos, já apresentado antes. Os demais rostos não são possíveis de serem identificados, pois estão desfocados). Costumava dar aulas nos subúrbios de Paris e está contente por estar de volta à cidade.

A câmera passa para uma mulher, branca, cabelos volumosos. De seu fundo, um homem negro e uma mulher branca.

Dia 15/07

- Bom dia, me chamo Julie, sou a coordenadora. Mulher branca, cabelos castanhos-claros e volumosos, corte curto. Ao fundo, um professor negro e à sua direita, uma professora branca. Não vemos seus rostos por interesse.)
Desejo bom dia a todos e espero que esse ano corra bem.

- Bom dia, eu me chamo Aline e sou a cozinheira. (Mulher loira, branca, cabelos curtos. Ao seu lado, vê-se uma mulher e um homem. Ambos não são ~~do~~ mostrados ao todo. Ao fundo, uma janela. Não se consegue ver a imagem além dessa janela por estar desfocada.)
- Desejo boas-vindas a todos.

(Vozes diversas) - Obrigado, Aline. (A câmera segue para o lado. Homem - grisalho, meia idade, casaco marrom e camisa branca, ao lado de Aline. Ao fundo, uma janela).

- Bom dia a todos, eu sou o Gilles, professor de Matemática há muitos anos já. Vou me aposentar no final do ano e desejo aos que acabaram de chegar muita "força" (Boa sorte). (Risadas)

(Câmera continua seguindo, sem interrupções, para François).

- Bom dia, me chamo François. Sou professor de Francês e este é o meu quarto ano aqui. Sejam todos bem-vindos (cara de desânimo, olha para os lados. Mudança de câmera. Um homem careca, óculos e terno cinza entrega aos presentes alguns papéis. Sons de conversa ao fundo. Os papéis são coloridos, parecem diários de classe. Ele diz)

- Nos encontramos ao meio-dia na cantina para uma bebida de início de ano.

(A câmera o foca ~~atrás~~) por detrás dos professores. Parece uma sala de aula. À suas costas, um fundo branco lembra um quadro. Uma mulher, de cabelos amarrados, passa por detrás desse homem, sem parecer prestar atenção. Sons de comemoração, assim que ele termina de falar. Ele se vira para o lado e François vai ter com ele. Sons de várias conversas. Mudança de câmera. Os professores aparecem olhando, curiosos, fixos e atentos, aqueles papéis. O homem de terno cinza continua entregando essas folhas para supostos que chegam e que o procuram (Gilles). Mudança de câmera. A conversa e visualização dos documentos continua.

Uma mulher, branca, cabelos negros, fala para

um casal à sua frente.

- Ficou com a 4ª feira como queria. Se quiser, podemos trocar o 7º - 3º.

Anne está interagindo com dois colegas (senhora de cabelos grisalhos e curtos, camiseta vermelha, ao ~~centro~~ centro e à direita dessa mulher está um homem jovem, branco, de barba. Mudança na câmera

Olivier conversa com Frédéric e outra mulher que está de costas. Olivier aponta para o papel de Frédéric e fala:

- Bem comportado, bem comportado... mal comportado, muito mal comportado. Este é bem comportado. Este não, fique atento, é muito mal comportado, bem comportado, mal comportado, esta não é mesmo nada bem comportada.

Dia 17/07

Cena 2 (4:29 - 7:29)

François parado em uma lateral, ^{de termo (não estava antes) camiseta} vista de perfil. Ao seu fundo, uma janela com um prédio branco. Alunos passam no corredor, mas com foco desfocado. Muitos alunos também entram na sala de aula, mas não é possível ver seus rostos. Entram em duplas, conversando. A câmera muda de ângulo, para detrás de François. Ele fala, para um dos alunos que entram:

- Arthur, o boné.

- Bom dia

- Bom dia...

(Os alunos parecem não responder.)

Mudança de foco. Os alunos estão se organizando buscando lugares dentro da sala. Conversam, se empurram, fazem barulho. O professor, em pé entre sua classe e o quadro negro, os observa. A câmera se aproxima dele, enquanto chama atenção dos estudantes, solicitando-lhes atenção. O barulho de conversa não para, e ele bate em sua classe, dizendo:

- Acalmem-se.

A câmera foca em uma aluna negra, sorriso grande, que se vira, olhando-o com seriedade. Em seguida, vira o rosto para uma colega e continua conversando.

(François aparece na câmera agora, apontando com o indicador para alguém): - Você aí, que ainda não parou! Começa tirando o capuz, fazendo o favor. (A câmera mostra o aluno negro, olhos baixos, tirando o moleton).

- Você dois aí atrás, há um lugar aqui.

- Um de vocês venha aqui para a frente. (A câmera vai para outro aluno, negro, de boné). Alguém responde?
- Mas há lugares aqui também.
- François aparece falando, levantando a mão com os dedos em forma de pinça.
- Vamos já esclarecer uma coisa...
- Hei, Oi! (A câmera foca em dois meninos e duas meninas, só a aluna).
- Perdemos 5 minutos fazendo fila lá fora (leque o dedo indicador), 5 entrando e 5 para se acomodarem. (Gesticula com a mão). Perdemos 15 minutos de uma hora. (leque o polegar novamente). Tem noção do que significa perder 15 minutos de uma hora? Em 25 horas por semana é quase 30 semanas por ano. (A câmera foca nos alunos, diferentes etnias, prestando atenção) São milhares de minutos que perdemos. Há escolas em que trabalham durante uma hora inteira. Vejam a vantagem que temos sobre vocês (câmera volta para Martin, com o indicador levantado) (câmera volta para o resto de duas alunas) e depois vocês se surpreendem!
- (Aluna negra, focada na câmera - a mesma que antes ignorou o professor)
- Mas nunca tivemos uma hora de aula!
- (François) - Levante a mão para falar. (Khoumba!) (Olha para ela). (Câmera volta para o professor, olhar altivo)
- 4 (A mesma aluna levanta a mão).
- (François) - O que foi?
- (Aluna) - Nunca tivemos uma hora de aula. Foi o professor que disse. Os professores dizem isso, mas nunca temos uma hora de aula. (Câmera volta para François, sério, parece pensar no que respondeu). (Aluna) - Começamos às 8:30 e terminamos às 9:25. Isso não chega a uma hora. (Câmera focada na aluna, que gesticula negativamente com a cabeça).
- (Câmera em François) - Sim, é verdade, são 55 minutos. Obrigado. O detalhe é muito importante.
- (Câmera na aluna) - Pare de dizer que as outras escolas têm uma hora de aula.
- (Câmera em François) - Se está dizendo que perdemos tempo, como agora. Para começar (segue caminhando, acompanhado pela câmera), peguem uma folha de papel. (Câmera foca nos alunos, sem mostrar a totalidade dos rostos, pegando folhas), vocês devem dobrá-la ao meio e colocá-la em cima da carteira, para que fiquem visíveis. E vão escrever em letras maiúsculas o seu nome e sobrenome (Câmera em François) *nota: Por que*

esse modo de filmagem não foca constantemente o rosto?

(Câmera para ^{Esmeralda} Khaymha): - Por que é que temos que escrever os nossos nomes!

(Voz de François): - Para eu saber quem são vocês.

^{Esmeralda} Khaymha: - Mas você já nos conhece! Tivemos aula com você ano passado.

(François): - Esmeralda, não sei se reparou, mas a metade da turma é nova! Devia ficar contente, as pessoas vão ficar sabendo o seu nome!

(Esmeralda, mão levantada): - Tudo bem, mas eu não vou fazer isso. Só se o professor escrever também. (ela olha para ele como se o estivesse desafiando. Inclina seu corpo para a frente).

(François): - Muito justo. Para aqueles que não me conhecem, eu sou o senhor Marin (vira-se e escreve no quadro).

(Voz de menina): - Sr. Marin.

(Voz de menino): - O professor é marinho?

(François): - ~~Sim~~ Que engraçadinho.

(Câmera vai focando numa camiseta vermelha, regata, estilo hip-hop, até focar no rosto do menino, que ~~está~~ escreve seu texto.

(Voz não identificada): - Que palhaçada! (Câmera focada em carutas, mãos escrevendo a carteta (voz de menina): - Vai fazer besteira, professor!

(Câmera foca em um celular, sendo usado escondido por um aluno negro de moleton branco, embaixo da cadeira).

(François): - Não podemos perder tanto tempo com isso! Preciso ser mais rápidos. (Câmera foca em um par de tênis, batendo um contra o outro, de modo impaciente. Tênis velhos, gastos. Após, é mostrada uma folha de papel sendo dobrada ao meio, posta sobre a mesa.

(François): - Demoraram 5 minutos para escrever seus nomes. Não pode ser.

~~Três~~

Cena 3 (7:30-8:02)

(François, de camisa escura - manga comprida ^{nome de companhia}) está na sala dos professores, em uma mesa, escrevendo com uma caneta azul. Ao seu fundo, pessoas que não se consegue identificar, uma menina com mochila - parece uma aluna. Mudança de câmera. Professores conversando.

Mudança de câmera. Uma mulher ~~loira~~ loira, cabelos compridos, se aproxima de François e diz:

- Tem discutição para o próximo dia? (ele não olha. Outros professores próximos pegam da causa que ela

traz.) - Rachel, um bispo vai te fazer bem. (Alguém de cabelos curtos, de costas - provavelmente Rachel pega.) Ela sai, François continua concentrado.

Observações: capítulo do livro sobre as revoluções.

Cena 4 (8:03 - 13:08)

François: - "Espiritual!" (Na sala, duas alunas o observam). Mudança de ^{27:07} "É uma palavra que vamos (ver mais a fonte) tentar entender mais a fonte (escreve no quadro algumas palavras, de costas para a câmera). Há mais palavras que não entenderam nesse texto? (Vira-se de frente. Câmera nos alunos. Alguns levantam as mãos. Uma menina branca, cabelos curtos, ~~do~~ parece querer falar. Porém Marin dá a palavra a um menino branco, de mão levantada).

Marin: - Burak.

Burak: - A palavra "conducendência"

Marin: - Sim, é uma palavra bastante complicada (Vira-se para o quadro para escrever lá). Faz alguma ideia do que pode significar? (Câmera em Burak).

Burak: (Lê o texto em voz baixa, olha para o professor). - Sim, mas não tenho certeza. (Câmera em Marin) que olha para ele).

- Marin: - Não tem certeza? Bem, vamos falar dela mais tarde. (Câmera volta para os alunos. Outro aluno, menino e branco, se destaca). - Sim, Damien?

- Damien: - "Argentaria" (Bataria).

Marin: - "Argentaria". O que é que significa "argentaria"? (Fala olhando para os alunos).

- Damien: - São... os habitantes da Argentina?

Marin: - Exatamente, são os habitantes da Argentina.

(Alguns alunos aparecem rindo. Câmera volta para Marin) Claro que não é isso. Damien, qual o nome que se dá para os habitantes da Argentina?

Damien: - São os (olha o texto) "Argentários".

Marin (olhando para ele): - Você sabe bem, você vê fu lebel na TV... Os jogadores da Argentina são...

Damien: "Futebolistas" (Câmera foca na turma, que ri. Voz de Marin).

Marin: - Preocupando... Há mais outra palavra difícil no texto? Henriette? (Menina negra, aparece pensativa, não está com a mão levantada.) Há alguma palavra nesse texto que você não compreendeu? (Ela olha para o texto, procurando. François e alguns alunos a olham).

Henniette: - "Obrigado"?

François: - Obrigado pela ajuda, Samantha.

(François aparece escrevendo a palavra no quadro).

François: - Acho que por agora chega. Vamos tentar dar uma olhada nessas palavras. (Câmera foca em 03 alunos negros. O que aparece em primeiro plano presta atenção). Muito bem. "Austriaco" Foi o Wey (Câmera foca no aluno) quem escolheu "Austriaco".

Sim, Cosmuralda?

- Cosmuralda: - Todo mundo sabe o que significa "austriaco". (Câmera foca em Marin, com um sorriso discreto nos lábios, entendendo o peçoço). São os habitantes da Áustria.

- François: - Sim, só que o que o Wey não sabe é... (Câmera foca nos alunos. Voz de Cosmuralda)

Cosmuralda: - Tudo bem mas é o único aqui que não sabe. (Câmera foca em Marin)

Marin: - Certo, já entendemos. Mas ainda há pouco não sabia o que significava "engarador". Nesse caso, acho que você não pode falar muito. (Câmera foca em Cosmuralda, que estorce um sorriso).

Cosmuralda: - Sim, mas ~~acho~~ "austriaco" Todo mundo sabe o que significa.

Marin: - Tem sempre algum imbecil.

Cosmuralda: - Imbecil é você.

Marin: - "Austriaco" é uma palavra muito importante, Wey. Refere-se aos habitantes da Áustria, que é um país muito pequeno (Câmera foca em Wey. Ao fundo, um aluno negro, halo desfocado, olha para algo em suas mãos, sem prestar atenção à aula). Vamos além do significado desse termo. (Câmera em Marin)

Alguém sabe me dizer o nome de um austriaco célebre? (Uma voz): - Mozart, "Wolfgang" Amadeus Mozart. (Câmera foca no aluno negro, do fundo da sala).

(Voz de Marin): - Como é que ele se chama?

- Aluno (negro, o mesmo que antes não prestava atenção): "Wolfgang" Amadeus Mozart. (Algumas rixadas. Câmera em Marin).

Marin: - "Wolfgang" talvez, se fosse inglês, mas o Mozart é austriaco. (Câmera no aluno que falou).

Em todo caso, há muitos austriacos famosos! A rigor, se a Áustria desaparecesse, ninguém se daria conta. (Câmera foca em Wey). Agora sério, é um país que fica ao sul da Alemanha, tem que olhar no mapa, Wey. (Câmera para Marin)

Marin: - Você vai ver onde fica Soulymane (o menino negro que falou "Mozart" e mesmo que não prestava atenção), por que não está anotando as palavras?

Soulymane: - Esqueci minhas coisas (fala me-
kendo em sua corrente). Câmera em Marin.

Marin: - Alguém poderia lhe emprestar uma folha?
(Câmera em Soulymane): - Eu posso copiar depois
em casa. (Voz de Marin): - Você vai copiar em casa.

(Câmera em Marin, ar de sério): - Claro, imagino
que sim. Então, essa é a sua estratégia (Ma-
rin balança a cabeça afirmativamente e se move).
Não faz nada na aula, mas faz tudo em casa (câme-
ra para Soulymane. Uma menina um pouco desfo-
da, observa o professor).

Soulymane: - Estou falando sério.

(Voz de Marin): - Se pudesse ter certeza que você
realmente trabalha em casa...

Soulymane (interrompe): - Não se preocupe.

Marin: - ... eu concordaria.

Soulymane: - Obrigado.

(Voz de Marin): - Bem, vamos passar a "Suculento".
É uma palavra que eu gostaria (Câmera em Marin)
que vocês tentassem adivinhar o significado (Câmera
foca em uma aluna negra, que não presta atenção).

O que há em "Suculento"?

(Voz não identificada de aluno): - Sucs...

(Câmera muda para outros alunos: E Wey, e Khombra
e um aluno negro e fundo. Esse último fala "sugar".
Os outros riem. Voz de Marin): - Muito engraçados,

Proubacar.

(Câmera em Marin, que faz um gesto com as
mãos): - Muito espirituoso! (Câmera mostra Khombra
e Proubacar focando nesse último, que ri. Voz de

Marin): - Vou escrever uma frase (Câmera em Marin,
de costas, escrevendo no quadro) com a palavra
"suculento". O Bill está comendo... um suculento
cheesburger.

(Voz de aluno): - Cheesburger é uma porcaria (Câmera
foca num aluno branco, olhos e cabelos claros, cabeça
raspada. Mudança de ângulo - Câmera foca por
cima da cabeça desse aluno focando Marin, que
se vira para a turma, parecendo de escrever).

Marin: - Quem disse isso?

Aluno: - Foi eu. (Câmera foca no aluno). Por que

um cheeseburger?

(Câmera em François, em seu rosto, sério): Se você acha que os cheeseburgers são uma porcaria, é porque para você os cheeseburgers não são suculentos.

(Aluno): - Tudo bem, mas são uma porcaria. Para que imaginem o que é "suculento" (Câmera em Marin).

Marin: - O que eu acabei de dizer devia tê-los deixado com a pulga atrás da orelha.

(Voz de aluno): - O que isso quer dizer?

Marin (com o dedo indicador no ouvido): - O quê?

(Câmera em uma aluna negra, de cabelo amarrado, expressão de confusão): - A coisa da pulga...

(Câmera em Marin, expressão uma reação de desapontamento com a pergunta). Marin: - "Pulga atrás da orelha". Ninguém conhece essa expressão! (Câmera nos alunos, que riem, confusos).

Marin: - "Ficar com a pulga atrás da orelha" significa ter uma desconfiança. (Câmera ~~fora~~ fora em Esmeralda e Khoumba. Ambas riem e Esmeralda comenta algo no ouvido de Khoumba).

(Câmera em Marin): Quando digo que para Chris os cheeseburgers são uma porcaria, que não são suculentos, isso deveria ajudá-los a entender o que significa "suculento".

(Câmera em Khoumba): - É porque é que não para de dizer, Bills?

(Voz de Marin): - Que Bills?

Khoumba: - Bill, o nome. (Câmera em François, que olha para o quadro) - Você sempre usa nomes estranhos.

Marin: - Não é nada estranho. É o nome de um presidente americano recente.

Khoumba: (~~Mas não~~) (Câmera nela) - Mas por que é que não usa Aliissata ou Rachid ou Ahmed ou...

Esmeralda: - Usa sempre nomes de "pato" (idiotas).

(Voz de Marin): - Nomes o quê? (Câmera foca no rosto de Marin, expressão confusa).

(Câmera em Esmeralda): - De "baston" (bravos).

(Voz de Marin): - O que é um "baston"? (Câmera em Marin).

(Câmera em Esmeralda): - "Baston", franceses, caras de papel higiênico...

(Voz de Marin): - Você não é francesa?

Emeralda: - Não não sou francesa.

(Câmera em Marin, com ar de descrença): Ah, não! Não sabia.

(Voz de Emeraldalda): - Sou, mas não tenho orgulho disso (câmera em Emeraldalda).

(Voz de Marin): - Ah, tudo bem, claro, eu também não.

(Voz não identificável): - Se fôr.

~~Emeraldalda~~ Khourmba: - Mas então porque é que você usa sempre esse tipo de nome?

Marin: - Khourmba, se começou a escolher os nomes em função das diferentes origens aqui da sala (câmera foca nas duas meninas), isso não vai acabar nunca.

(As duas meninas falam juntas): - Então varie um pouco. (Voz de Marin): - É o que é que propõe?

Khourmba: - Aiiissata. Fatah... (Emeraldalda: - Aiiissata).
Não, Aiiissata!

25/07/18

Cena 5 (13:09 - 14:17)

Sala dos professores. Marin aparece entrando. Numma mesa, um homem e uma mulher olham alguns papéis. Marin passa por eles sem prestar atenção. Vai até seu armário e, no caminho, cumprimenta alguns colegas. Abre o armário. Há, nele, folhas e materiais. Procura algo. pega uma pasta amarela com algumas folhas e fecha o armário. Retorna caminhando, olhando para essas folhas, cabibaire. (Mudança de câmera). Marin aparece sentado, sobre uma mesa, olhando para uns papéis. Ainda está na sala dos professores. Parecem ser redações. Um homem de camisa e calça social, f. emado de costas (somente o tronco) se aproxima de Marin.

Homem: - Com licença, você dá aulas de Francês ao 5º - 3º? (Marin o olha).

Marin: - Sim. E também sou o coordenador de turma. (o homem se senta com Marin).

Homem: (câmera em seu rosto) - E você já sabe que livro eles vão ler?

Marin: (câmera em seu rosto) - Não, ainda não decidi.

Homem: (câmera em seu rosto) - Em História, vou começar pelo antigo regime. Se quiser fazer um trabalho conjunto, que eles acham que teríamos?

Marin (câmera em seu rosto, arque os olhos, como se estivesse pensando, Mão no queixo): - Há o glumismo, mas isso é difícil para o 8º ano.

Homem (câmera em seu rosto): - É o ditame, é muito difícil?

Marin: - Não é fácil.

Homem (arque os olhos, pensando): - O "lândido" é simples...

Marin (câmera em seu rosto, arque os olhos pensando): - Não para o 8º ano.

Homem: - O "Zadig"...

Marin (Ajeita-se na cadeira): - Sim, mas... (faz sinal negativo, junta as mãos) em minha opinião não dá. Cera 6 (14:18-22:32)

(Mudança de tomada) - Da janela, Marin observa os alunos jogando futebol, na aula de Educação Física. Primeiro, aparecem os alunos no jogo; depois, Marin, observando, os de uma janela, pelo lado de dentro (a câmera). (A câmera se afasta. Marin está com o 8º-3º. Os alunos estão escrevendo, fazendo atividades. Todos estão de cabeça baixa. Marin os observa. A câmera foca nos alunos escrevendo, diferentes rostos, feições, cores... Why, com outra colega (oriental) troca ideias. (Câmera em Marin, que os observa).

Marin: - Vou corrigir em 20 segundos. (A câmera o foca do fundo lateral da sala, de modo a mostrar os alunos.

Aluno: - Não professor, por favor, ainda não acabamos. (Câmera mostra Soulymane com um colega branco. Voz de Marin): - Não podemos ficar duas horas só com o imperfeito. (Câmera foca um menino e

uma menina, que olham para o lado. Uma outra menina faz um gesto para eles com as mãos. A câmera volta a focar em Marin, de um canto da sala, de modo que durante sua fala são vistos os alunos trabalhando.

Marin: - Dalia, você pode perguntar as horas diretamente para mim. (Câmera foca em Dalia, negra, cabelos compridos. Ela olha para Marin, nada responde e abaixa a cabeça. Continua escrevendo. Um menino, branco de cabeça raspada, a observa. Câmera muda para o aluno branco do lado de Soulymane, ele se dirige a Marin erguendo uma caneta.

Aluno: - Professor, a minha caneta estourou. É

uma porcaria.

(Câmera em Marin): - Quem é que tem um lenço.
Voz: - Eu! (Câmera foca no aluno que antes diria para Dália. Ele ergue a mão, levanta-se e sai do lugar.

(Câmera em Marin): - Hei, Rabah, Rabah...

(Câmera em Rabah). Ele continua andando em direção ao aluno. Olha para trás. Voz de Marin: - Peça para se levantar, certo? (Ele volta para o lugar, senta, ergue a mão e diz:

Rabah: - Posso levantar?

(Voz de Marin): - Sim.

Rabah levanta, mas ao ir na direção do colega, acidentalmente escorrega, ergue as mãos e cai no chão. Colegas riem. Ele se levanta.

(Voz de Marin): - Bem calma, certo?

(Voz): - Que pervertido! Tocou nos peitos dela! (Uma colega estava sentada bem ao lado de onde ele caiu).

(Voz de Marin): - Ande, entregue o lenço.

Câmera foca em Rabah, que entrega o lenço ao colega e volta para o lugar. Câmera foca na menina que, supostamente, foi tocada.

(Voz de Marin): - Dispensamos comentários, Babacar.

(Voz de Babacar): - Seu pedófilo! Porco! (Arremonia ni).

(A câmera foca em outros colegas, rindo).

(Voz de Marin): - Já chega!

(Voz): - Professor... (Esmeralda - câmera nela, que ergue o braço). - Por que imperfeito do indicativo?

(Câmera em Marin, que franze a testa. Conversas paralelas).

Marin: - Parem com isso!

(Câmera em Esmeralda): - Por que não é só imperfeito?

(Voz de Marin): - Já chega, Soulymane.

(Câmera em Marin): - Boa pergunta, Esmeralda.

Por que é que dizemos do imperfeito?

(Câmera em Esmeralda): - Se eu soubesse, não tava perguntando.

(Câmera em Marin): - Sim, tem razão. Alguém sabe por que especificamos imperfeito do indicativo? E por que não apenas imperfeito? Nassim.

(Câmera em Nassim, de dedo levantado): - Posso ir lavar as mãos?

(Câmera em Marin, ar de desapontamento): - Sim, está bem, vai lavar as mãos e nós vamos continuar de (Marin aparece levantando e se dirigindo para

sair. Obs: Nassim é o menino ao lado de Soulymane.
 Marin: - Mas rápido! Rapidamente!
 (Voz): - Ele vai demorar uma semana! (A câmera o segue. Câmera em Marin, que o olha.)
 (Voz): - Você vai com ele.
 (Marin): - Com calma! (Marin olha para baixo, por um instante e retorna o olhar para os alunos).
 Marin: - Se dizemos imperfeito do indicativo (câmera em Dalla, que conversa), é para distinguir de outro imperfeito. (Câmera em Marin). Que imperfeito é esse? (Câmera em Agam - negro, cabelos raspados). Agam?
 Agam: - É o imperfeito do subjuntivo.
 (Voz de Marin): - Exatamente. O imperfeito do subjuntivo! (Câmera em Marin. Expressa entusiasmo). Alguém pode me dar um exemplo do imperfeito do subjuntivo?
 (Câmera em Khoumba, que levanta a mão.)
 (Câmera em Marin): - Não posso acreditar, Khoumba, mas quero escutar. (ri discretamente).
 (Câmera em Khoumba, que junto com Bismualda, também ri): - Posso estar enganada...
 (Câmera em Marin): - Eu acho que é bem possível.
 (Câmera em Khoumba): - (rindo) Eu estive.
 (Voz de Marin): - Eu estive, muito bem.
 (Câmera em Marin): - (caminha) De verbo estive.
 (Câmera em Khoumba): - Não sei.
 Bismualda (sentada ao lado de Khoumba): - Eu estive.
 Khoumba: - Eu estive, nós estivemos, tu estiveste...
 (Câmera em Marin, que a olha com ar de espanto): - Não está mal, mas não está utilizando o verbo corretamente. (Câmera em Khoumba e Bismualda). Tem alguma vaga lembrança do imperfeito do subjuntivo. 17:03
 (Câmera em Marin, escrevendo no quadro, filmado de costas): - Imaginem que eu digo... "É necessário que eu esteja... em forma". O que é este "estaja" aqui? (Vira para a frente). Era?
 (Câmera em Eva. Leria, cabelos cacheados, olhos): - É o presente do subjuntivo.
 (Voz de Marin): - Muito bem. (Eva ri, satisfeita). Se quisermos construir no imperfeito do subjuntivo, (Câmera em Marin, de costas, escrevendo no quadro) temos que fazer a concordância dos tempos. Vou colocar aqui no quadro: "Era necessário..." Era preciso que eu... Khoumba? (Vira-se e aponta para ela).
 (Voz de Khoumba): - Estive.

(Câmara em Bismaralda): - Você acha mesmo que vou dizer pra minha mãe: - "bom necessário que eu estivesse"?

(Câmara em Marim, que se via para lhe dar atenção): - Não é "que eu estivesse". Aprende primeiro a conjugar.

(Câmara em Bismaralda, mão levantada): - "bom necessário que eu estivesse em forma". (Câmara em Marim, sem de conversa ao fundo). - Ninguém diz isso.

(Voz, Câmara em Khoumba): - Eu tinha razão!
Khoumba: - Eu tinha razão, é. (Câmara em Marim) "que eu estivesse"!

Marim: - Posso responder à pergunta que me fizeram?

(Câmara em Khoumba. Seu rosto é tapado por um braço levantado. Se é que estamos interessados mesmo.)

Bismaralda: - Sim, eu autorizo.

(Câmara em Marim): - É que antes mesmo de sabermos conjugar o imperfeito do subjuntivo, já estão me dizendo que ele não serve para nada. Começam (aponta os indicadores das duas mãos para os alunos) aprendendo a conjugar e depois questionem o uso dele.

(Voz): - Professor, fala sério?

(Câmara em uma aluna negra, cabelos cacheados, mão levantada): - Eles têm razão, porque as pessoas não falam assim hoje em dia. Nem mesmo a minha avó fala assim. Nem o seu bisavô!

(Câmara em Boubacar e Khoumba) Boubacar diz): - Nem mesmo a minha avó fala assim. Nem o seu bisavô. Isso é da Idade Média!

(Voz de Marim): - Não é nada da Idade Média. (Câmara em Marim + Cam)

(Câmara em Boubacar): - Claro que é (toca o rosto).

(Khoumba também aparece na enquadratura): - É burguês!

(Aluna negra que falou antes - Câmara se movimenta até ela): - Qual foi a última vez que ouviu alguém falar assim? (Câmara em Marim, que observa espantado)

(Câmara na aluna).

Voz de Marim: Então, entre amigos, ~~assim~~ usamos o imperfeito do subjuntivo... (Câmara passeia até Boubacar)

Boubacar: - Não, ninguém normal! (Khoumba abre a boca, espantado). (Câmara em Marim, que observa Boubacar com olhos arregalados.)

Marim: - Tudo bem, tudo bem... Sou posso responder? (Câmara em Boubacar)

Boubacar: - Sim.

(Voz de Marin): - É muito bom o debate, mas com calma. (Câmera em Marin): - De fato, nem todas as pessoas falam assim. E são raras as pessoas que o fazem. Diria mesmo que só as pessoas esnobes (Câmera em Esmeralda) usam o imperfeito do subjuntivo.

(Câmera na aluna negra, que perguntara antes): - O que quer dizer esnobe?

(Câmera em Marin): - Esnobes são pessoas um pouco afetadas, com maneirismos, que falam cheias de manias. (Gesticula com os ombros).

(Voz): - São os homossexuais? (Câmera em Boubacar): - perguntou. Sons de risos.

(Câmera em Marin, que ri): - Não, não são os homossexuais. Podemos ser afetados e refinados (Câmera na menina de antes com outra colega. Ambas riem muito) e não somos homossexuais, Boubacar. (Câmera apenas na menina negra, que continua rindo muito). De qualquer forma, é verdade que este registro pode parecer um pouco formal e um pouco afetado, e até aburguesado. Mas o importante é perceber que existem diferentes registros, como tenho dito repetidamente, todos os dias, para vocês. (Câmera em Boubacar, virado para atrás, conversando com Soulymane) e saber alternar entre eles: o familiar, o coloquial (Câmera em Eva e em outra menina. Ambas prestam atenção.), o formal, o oral e o escrito. (A menina ao lado de Eva levanta a mão) Com suma, saber viajar entre todos e dominá-los. Sim, Lucie? (Câmera em Marin).

(Câmera em Lucie): - Mas como sabemos qual é o da escrita e qual é o oral?

(Câmera em Marin): - Como é que sabemos que a palavra se adequa melhor a um dos registros? Normalmente, isso é uma coisa que... se aprende com a prática. É preciso saber utilizar a intuição. (Câmera num aluno, menino, branco, cabelos curtos). Sim?

Aluno: - O que significa "intuição"?

(Voz de Marin, barulho de escrita no quadro): - A intuição é quando não utilizamos a razão. (Câmera em Marin, de frente para os alunos) quando não podemos... não é só tanto uma questão de saber ou não saber, mas de sentir as coisas. A intuição é quando sentimos as coisas. (Se não)

(Câmera no mesmo aluno que antes perguntou): - E se

não sentimos!
(Câmara em Marin, que balança a cabeça, pensando):
- Se não sentimos, bom... A intuição adquire-se prati-
cando muito a língua. É assim que aprendemos a
distinguir quase automaticamente entre o oral e o
escrito.

(Câmara em Boubacar): Professor, o Souleymane quer dizer
uma coisa.

(Souleymane, atrás): - Cala a boca!

(Voz de Marin): - O que ele quer me dizer?

Boubacar: - Fala aí!

Souleymane: - Você é um linguarudo!

(Câmara em Marin, que observa): O que você tem a
me dizer? (Câmara nos meninos) Falem com isso! Nada
de brigar! (Os meninos se empurram). (Câmara em
Marin). (Câmara nos meninos).

Boubacar, olhando para Souleymane: - Você merece umas porradas!

Souleymane: - Vá em frente, irmão!

(Câmara em Marin): - Souleymane, o que é que há? Boubacar,
vine para a frente. O que ia dizer?

(Câmara em Souleymane): - Nada.

(Câmara em Marin): - Não nada, aparentemente.

(Voz): - Não mande ele para a direção. Se eu disser, vai me
mandar e pra Quantámano!

↳ Souleymane (Câmara nele).

(Câmara em Marin)

(Voz de Souleymane): - Quantámano! Quantámano! Ainda me
ferno, deixa estar.

Marin: Não

(Câmara em Marin): - Não se ferra nada.

(Voz de Souleymane): - Não, não... (Câmara nele).

(Voz de Marin): - Mas você tem alguma pergunta?

Souleymane: - Tenho...

(Câmara em Marin): - Então, pergunte.

(Câmara em Souleymane): - É muito mau.

(Voz de Marin): - Não é nada.

Souleymane: - É muito embaraçoso para você.

(Câmara em Marin): - Diga lá de uma vez.

(Voz de Souleymane): - Tenho sua palavra? (Câmara
em Souleymane)

(Voz de Marin): - Diga logo!

Souleymane: - Isso foi o que eu quis... Não fui eu que
disse, mas quis dizer... Que o professor gostava de homens.

(Sem de rir na sala e qntos). Câmara foca em Marin,
aquele, mãos nos costas, na altura da cintura, visto

por um canto da sala onde mostram-se alunos, nas suas classes. Opreressa um sorriso discreto. Câmera em Boulbacar, que o olha e em Souleymane.

Souleymane: - Não foi eu que disse!

(Voz de Marin): - Quem é que disse isso?

Souleymane: - As pessoas. Todo mundo diz que o professor Marin gosta de homens. (Câmera em Marin, que os olha).

Marin: - São os outros que dizem, mas você não!

(Câmera em Souleymane): - Isso não (Voz de Marin): - Isso não te interessa?

Souleymane: - Não estou nem aí!

(Câmera em Marin): - Então por que é que perguntou?

(Voz de Souleymane): - Por causa dos outros. (Câmera em Souleymane) Sou um porta-voz

(Voz de Marin): - Mas essa questão não te interessa? (Câmera em Marin).

(Câmera em Souleymane): - Se gosta de homens é com você.

(Voz de Marin): - Exatamente. (Câmera em Marin).

(Câmera em Souleymane): - Mas é verdade?

(Voz de Marin): - Mesmo assim você pergunta! (Câmera em Marin)

(Câmera em Souleymane): - Homossexual não é um insulto, professor!

(Voz de Marin): - Está dizendo que não é um insulto, mas parece que isso é um problema para você. (Câmera em Marin).

(A sala faz silêncio). Não é evidente que haja homens que gostem de homens. (Câmera em Souleymane, ele para, pensando)

Souleymane: - Talvez seja, não sei. Mas é verdade ou não?

(Câmera em Marin): - Não, não é verdade. Satisfeito?

(Câmera em Souleymane): - Ah, sim? Tudo bem.

(Câmera em Marin): - Desculpe se te desapontei (Câmera em Souleymane, ele olha para baixo).

(Câmera em Marin, que vai caminhando em direção ao quadro): - Se o Souleymane não se importa, agora que já resolveu seus problemas psicológicos (Câmera em Souleymane, que continua a olhar para baixo), vamos voltar ao imperfeito do indicativo. (Souleymane dá um sorriso).

Cena 7 (22:33 - 23:15)

Na rua. Uma espécie de rua asfaltada, com os muros e paredes nas laterais. Uma pintura de linhas sinuosas de ultrassom no chão. Vários alunos caminham,

sentam-se no chão... Ao fundo, uma escada, com alunos sentados. Um poste amarelo no meio desse asfalto. Com execuções do poste e das pinturas, todo o rosto é curvado. Isso fica no pátio da escola. Barulho de alunos conversando.

Diferentes feições de ser/etnias.

(Voz): Suoff, assim! O que você tá fazendo aí? - Cai fora! Um menino "toca" no ombro de outro sujeito, menina.

Mudança de câmera. 03 meninas sentadas. Uma delas toca, com a palma da mão, a palma de outro menino que ali está, de pé. (Mudança de câmera.)

(Voz): Alguém te chamou? Olha pra tua cara! (A menina com quem estão mexendo é Khourmba. Ela está com esmeralda e mais três meninos da turma. Parecem ser Souleymane e os outros dois não foram identificados.)

Khourmba: - Está tudo bem, vai se ferrar! (Ela estava tirando uma foto quando os 3 meninos apareceram). Tire a foto dessas ferracas, mas depois você vai ver!

(Voz de menino): Vai, vai, todos de costas (Enquanto fala, a câmera foca em outros estudantes (Voz de Khourmba):

- Essas caras são todos uns palhaços. Mais uma. (Câmera em Khourmba, um menino com um relógio e esmeralda).

Menino: - Saca só a qualidade dessa máquina! Podes ver!

Khourmba (olhando para ele): Não tem como conseguir uma? Você não tem dinheiro. (Voz do garoto).

Khourmba: - Mas quanto custa?

Garoto: - É muito cara.

Khourmba: - Eu não sou uma pobretona como você!

Cena 8 (23:16 - 25:33)

Uma mulher, branca, cabelos corpridos, suéter vermelho, escreve no quadro. Ao fundo (a câmera filma suas costas), ouve-se a conversa dos alunos.

(Câmera em Khourmba, que conversa com outra colega negra): - Ela se engomou ali. Começou pelo verbo "crer" (aponta com um lápis para ela).

(Colega negra): - Não, é o verbo "crer". Ou "creio". A menina no quadro é uma aluna. Marin observa do fundo da sala. A câmera o foca por sobre as cabeças dos alunos. Ela faz o som de silêncio (shh). A câmera volta a filmar a aluna, de costas. Ela parece estar escrevendo conjugações. Mudança de câmera. Dália chama a aluna, em voz baixa. (Dália está sentada ao lado de Barak).

Dalla: - Justine.

Dalla e Bouak (em voz baixa): - O "cremos".

(Câmera em Justine, que virá o rosto para trás, olhando-os.)

(Câmera em Marin): - Justine, faça pela sua cabeça.

(Câmera em Khoumba e na aluna negra): Khoumba: - "Suavemos". O melhor uma mistura dos dois.

(Câmera em Bouakari): - O "Criamos".

(Câmera em outro aluno - Cherif (?)) - branco, cabeça raspada. Ele ergue o rosto, prestando atenção nas anotações do quadro. (Rabah)

^{Rabah} Cherif: - Ela escreveu "eles cedem".

(Câmera em Justine, escrevendo. Voz de Marin): - Muito bem, obrigado. Experimenta "creiem"! Pode ir para o seu lugar. (Justine para de escrever, se vira e retorna)

(Câmera em Marin): - Vamos ver.

(Câmera em ~~Rabah~~ Cherif): - Chindo - Ela não sabe escrever!

(Câmera em Marin): - Ela não sabe escrever! (Olha para Rabah) - O você sabe, Rabah?

(Câmera em Rabah): - Claro que sim!

(Câmera em Marin): - Então, vá! Corrija o que ela fez mal.

(Câmera em Rabah): - Para começar antes do "i" tem um "t".

(Câmera em Marin): - Não. Continue. (Câmera em Rabah, sério. Outros alunos riem dele.)

(Voz de Marin): - Parem com isto! (Câmera em Marin)

(Câmera em Rabah): - Não, é um "ti", com um "t".

(Câmera em Marin): - Também não. (Vozes de risos dos alunos). (Câmera em Rabah, sério/desapontado).

Voz de aluno: - Você deveria manter a boca fechada, cara!

Rabah: - Estou boricando. A 1ª e a 2ª pessoa do plural não se escrevem assim.

(Câmera em Marin): - Então como é?

(Câmera em Rabah): - CRD... (Câmera se afasta dele, mostrando junto outros alunos) Não é com I.

(Câmera em Marin / balança a cabeça e vai em direção ao quadro): - Pois bem, não é com I. Francamente, ~~Rabah~~ Rabah, porque é que implicou com a Justine, se não sabe mais que ela?

(Câmera foca Rabah no fundo da sala. Alunos conversam): - Mas eu sei mais que Justine.

(Voz de Marin): - A Justine pelo menos nos três primeiros... (Alunos conversam e riem). Agora já chega!

(Câmera em Henriette esondando os olhos). Vozes não

incapazes de se concentrar por mais de 20 segundos, parecem crianças de 3 anos (Câmera mostra Eva dormindo). (Sorris de risos). (Câmera em Marin). Se vocês se comportarem como pessoas de 13, 14 ou 15 anos (Câmera nos alunos, que gritam, conversam) respondam a pergunta num minuto e não se falava mais russo.

(Câmera em Khourmba e Esmeralda). Khourmba: - Está pegando muito pesado com essa brincadeira!

(Voz de Marin): - Não acho.

Khourmba: - Todo mundo acha isso.

Esmeralda: - Estou com ela.

(Câmera em Marin): - Todo mundo pensa ou só você pensa?

(Câmera em Esmeralda. Ao lado, Khourmba). Esmeralda: - Não, todo mundo.

Khourmba: - Todo mundo pensa e eu também acho que você está abusando.

(Câmera em Marin): - Se eu deixar vocês em paz, nunca irão a lugar nenhum!

(Câmera em Khourmba): - Mais isso não é motivo para gozar da gente!

(Câmera em Marin): - Foi exatamente pelo motivo que acabei de dizer!

(Câmera em Khourmba e Esmeralda, que dão risadas debochadas).

Cena 9 (25:34 - 27:13)

Um professor, branco, cabelos cacheados (Stéphane) dobra o corredor, hábil, até a sala dos professores. Parece irritado. Stéphane: - Estou cansado desses palhaços! Cansado! (Sentado).

Mudança da câmera. Frédéric o observa. Não consegue nem olhar pra eles! (Câmera em Stéphane). Não são ninguém, não sabem nada, parece que olham através de nós (Câmera foca em uma professora, mulher, branca, cabelos compridos, que o observa) quando tentamos enfiá-los. (Câmera em Stéphane) Então que continuam na merda! Não sou eu que vou correr atrás!

(Outro professor, branco, maior idade, cabelos cacheados o observa) A câmera se ~~aprox~~ afasta, ficando perto a ele, a professora loira, cabelos compridos). São tão básicos de uma má fé, sempre tirando sarro, (Câmera em Stéphane). Então tá, fapaziada. Fiquem lá no seu bairro de merda! (Câmera foca em Marin) volta para Stéphane). vão morrer por lá e é bem feito.

(Câmera foca em outro professor, que o observa e depois pensa). Vai ter uma reunião com o diretor e vou lhe dizer que não volto a dar aulas do 1º-2º (O outro professor, de antes, o observa). Um outro professor, sentado com a mão no pescoço, abaixa a cabeça. Não vão ter aulas de informática até o fim do ano. Pior para eles. (O professor - 1º sexo biológico indefinido - cabelos curtos - o olha) Já se passaram 3 meses e não fizeram rigorosamente nada. (Outra professora o olha). (Câmera em Stéphane). Já olharam para eles no recreio? Parecem que estão no rio! (Frédéric o olha) Sempre em cima uns dos outros, parecem animais! (Marin o olha). É uma loucura! Não fazem o mesmo na sala. (Stéphane). O Kevin passou uma hora inteira nisso... (faz uma careta e uns sons). Nunca vi uma coisa assim em cinco anos de ensino! Basta (balança a cabeça) já chega. Não somos animais. Desculpem. Eu... Lhi). (Um dos professores, o qual não identifico o nome, o olha). Que imbecilidade. (O outro professor se aproxima de Stéphane e diz)
Professor: - Venha, vamos tomar um ar.

CENA 10 (27:14 - 40:27)

Khoumba, mais duas colegas próximas, aparecem lendo algo.

(Voz de Marin): - Não era muito complicado ler um capítulo para hoje. Alguém ~~leu~~? Ninguém leu? (Câmera em Marin). Estamos perdendo tempo. Vamos ler novamente. (Câmera foca em Henriette). Alguém quer ler? (Câmera em Marin). Mas que bom. Que belo ambiente de trabalho temos hoje. Khoumba, pode começar. (Câmera para Khoumba, que o olha com cara de braba.)

Khoumba: - Não quero ler.

(Câmera para Marin): - Por que não?

(Câmera para Khoumba): - Não tenho vontade.

(Câmera para Marin): - É desde quando a sua vontade prevalece?

(Câmera para Khoumba): - Não tenho vontade.

(Voz de Marin): - É eu com isso? (Câmera para Marin. Khoumba faz um barulho com a boca). O que foi isso que Khoumba acabou de fazer?

(Câmera para Wey, que levanta a mão. Voz de Marin): - Wey?

Wey: - Bránnis.

(Câmera para Marin): - Refiro-me à atitude. O que é que ela demonstrou?

(Câmera para Boubacar e Agam). Boubacar: - Simoli
(Agam, com a mão levantada, agora a baixa).
(Câmera em Marin): - Exatamente, você é um especialista. (Risos, câmera ~~fora~~ em Agam).
Khoumba começa a falar. Câmera se desloca até ela: - Você parece que "venera", que adora ficar implicando comigo! - É o que é isso?
(Câmera em Marin): - Isso não é verdade. Mas experimenta falar em francês coloquial. Ou estou o quê?
(Câmera em Khoumba): - "Venera".
(Câmera em Marin): - Diga em francês coloquial (tem alguma coisa contra mim?).
(Câmera para Khoumba): - Tem alguma coisa contra mim.
(Voz de Marin): - Agora sim, é francês coloquial.
(Câmera em Marin): - Eu só pedi que você lerne, só isso. Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler. Não concorda?
(Câmera em Khoumba): - Não.
(Câmera em Marin. Feição de bravo).
(Câmera em Khoumba): - Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.
(Câmera em Marin): - Não é verdade. Só quero que trabalhe. Eu escolhi você (Câmera em Khoumba), como é meu direito.
Khoumba: - Tá bom, deixe estar!
(Câmera em Marin): - Cale-se agora. Comece a ler.
(Voz de Khoumba): - Não. (Câmera em Khoumba): - Primeiro você diz para eu me calar e depois manda eu ler. É o que isso?
(Câmera em Marin): - O que é o quê?
(Câmera em Khoumba): - Decida-se! Pense um pouco.
(Câmera em Marin): - No final da aula conversamos. Garanto que não vai ser nada bonito. (Câmera em Khoumba).
Khoumba: - Tudo bem.
(Câmera em Marin): - Sim, tudo bem, mas logo não vai ser tão bom para você.
(Câmera em Esmeralda, ao lado de Khoumba e de Henriette). Marin: - Esmeralda, também está em greve como a sua colega ou pode ler para nós?
Esmeralda: - A vida é dela. Não quero saber.
(Câmera em Marin): - Nesse caso, pode ler para nós?
(Câmera em Esmeralda): - Com muito, muito prazer.
(Voz de Marin): - Muito bem, Esmeralda, estamos lhe

ouvindo

Esmeralda: "Querida Kitty, sou conhecida por ser cheia de contradições." (Câmera em Rahab). "Como já várias vezes te disse," "a minha alma está dividida em duas." (Câmera na salina negra, cujo nome não aparece.) "De um lado, a minha exuberante alegria," "o meu olhar irônico, sobretudo o meu prazer de viver," "e sobretudo, minha forma leve de encarar as coisas." (Câmera em Esmeralda). "Com isto, quero dizer que não vejo problema na redução." (Estão lendo o diário de Anne Frank), "em dar um beijo ou abraçar alguém," "ou dizer uma piada de mau gosto." (Câmera em Lucie). "Este lado é bastante mais aguçado e esconde o outro lado." "que é mais belo, mais puro e mais profundo." (Câmera foca em Marin, sendo mostrado no canto da sala, na frente). "A verdade é que ninguém conhece o lado mais bonito da Anne." "E é por isso que a maioria das pessoas não me suporta." (Câmera em Esmeralda). "Posso ~~ter~~ ser uma palhaca divertida durante a tarde." "mas já em seguida todos já ficaram uma coisa suficiente de mim." (Câmera em Khourmba). "Com sociedade, nunca ninguém." "Viu a doce Anne." (Câmera em Boulbazar). "Mas na solidão, ela sempre aparece." (Câmera em Esmeralda). "Iua, Anne Frank. Aqui termina o diário de Anne Frank."

(Câmera em Marin): - Aqui termina o diário de Anne Frank. Por quê? Por que a polícia apareceu nos quartos (Câmera em Esmeralda e Henriette) onde se escondia a família dela e foram todos deportados. (Câmera em Marin) e Anne Frank morreu pouco tempo depois. (Coincidência ou não, em "Escritores da liberdade" é usado o mesmo livro. Como já havia dito para vocês quando leio isso, descubro coisas sobre Anne Frank, ela fala sobre seus sentimentos, sobre sua personalidade (Câmera em Rahab) e isso permite que eu a conheça. (Câmera em Boulymarre). Quando pegos a vocês escreverem seu autobiôntato, ~~isso~~ espero a mesma coisa." (Câmera em Marin) que me revelem coisas, que expressem sentimentos, sensações, que me contem histórias, que me revelem coisas, que expressem sentimentos, sensações, que me contem histórias (Câmera em alemão) que me permita conhecê-los melhor. (Câmera em Marin ~~Sim~~, mas aquilo que escrevermos não vai ser tão apaixonante... Lucie?

(Voz de Lucie): - Sim, mas aquilo que escrevermos

não vai ser tão apaixonante (câmera em Lúcia) como o que Anne Frank escreveu. As nossas vidas não são tão apaixonantes (câmera em Wey e Juliette ao fundo com a mão levantada).

(Voz de Marim): Entendo... Juliette?

Juliette: Isso seria compreensível para uma pessoa de 70 anos, mas aos 13 anos não temos nada para contar. (câmera em Marim, que pensa a respeito)

(Voz de Marim): Aos 14, 15, até mesmo 13 anos, já tivemos experiências. (câmera em Dalla, com a mão levantada)

(Voz de Juliette): - Mas menos que uma pessoa de 70, que já viveu muito mais.

(Voz de Marim): - Sim

(câmera em Dalla, com Juliette ao fundo). Juliette: - Ela sabe muito sobre a vida.

(câmera em Marim): Voz de Marim - É engraçado é que vocês não acham suas vidas interessantes.

(câmera em Dalla): Voz de Dalla - Mas nós só vamos à escola, voltamos para casa, corremos e dormimos.

(câmera em Marim): Voz de Marim - Vão à escola, correm e dormem. (esticula com as mãos) Se só olharmos para os fatos, as nossas vidas são chatas. (câmera em Dalla, que olha atentamente). Mas aquilo que sentem é interessante.

Dalla: - Mas isso é privado.

(câmera em Marim, mãos na mesa - a câmera o mostra pelos fundos da sala): - Sim, mas eu digo que me interessa.

(câmera em Dalla): - Mas com você é diferente.

(Voz de Marim): - Mas por que é que é diferente? (câmera em Marim)

(câmera em Dalla): Porque é o professor.

(câmera em Marim, de pé): Mas não é o professor ^{alô} que está falando.

(Khumba - câmera): - É o seu trabalho.

(Voz de Marim): - É o ser humano.

(câmera no rosto de Dalla): - Acho que só está dizendo isso porque quer que a gente fale e tal, mas não é verdade.

(câmera em Marim): - Ah, sim? (Olha para a aluna com o rosto baixo, está de pé) É que não é verdade?

(câmera em Dalla): - O fato de estar interessado em saber tudo isso.

(câmera em Marim): - Você acha, então, que eu estou mentindo, que não me interessa por vocês, e que estou

forçando um pouco.

(Câmera em Dalla): (Voz de Marim): Para convencê-los de que é interessante? (Voz de Dalla): Não tanto quanto está dizendo.

(Câmera em Marim): - Talvez esteja exagerando um pouco. Como vocês não concordam comigo (câmera em Lúcio - 1º plano), é natural que eu exagere. Mas no fundo (câmera em Marim) estou sendo sincero. Por que é que é um problema tão grande para vocês falarem de suas vidas? (Câmera em Boubacar, que levanta a mão) Boubacar?

Boubacar: Bem, porque há coisas que... Há coisas que são privadas.

(Câmera em Marim): ^{Marim} Claro que sim. (Câmera em Boubacar) O que é que pode ser difícil contar sobre a sua vida privada? (Boubacar faz uma cara, ergue os olhos para cima, pensando). Bahak?

(Câmera em Boubacar, mãos erguidas, põe a mão sobre a boca para falar). Podemos ter vergonha de contar certas coisas.

(Câmera em Marim, que gesticula positivamente com a cabeça). E isso, claro, é uma questão de vergonha. São coisas difíceis de escrever e ainda mais de dizer.

(Câmera em Boubacar. Volta para Marim, que continua falando). Nas suas vidas privadas, quando é que sentem vergonha? (Câmera afastada de Marim, do fundo da sala. Alunos de costas, uma mão levantada.

Voz de Boubacar): Podemos ter vergonha da mãe de um amigo. (Voz de Marim - Câmera em Boubacar)

Por quê? Por que a acham feia? (ele ri). Não. Por exemplo, quando fui a casa do Rabah... (Câmera em Rabah, que observa). Voz de Boubacar: A mãe dele me convidou para almoçar mas eu recusei, porque tinha vergonha. (Câmera volta para Boubacar e vai para Marim, que fala).

Marim: Tive vergonha de comer com a mãe do Rabah? (Câmera em Boubacar: Sim). Voz de Marim: Por quê? Não a achava digna de você?

Boubacar: Não é isso.

(Câmera em Marim): Não compreendo, me explique.

(Câmera em Boubacar): Tenho vergonha de comer com ela porque a respeito.

(Câmera em Marim - mãos na cintura): Nunca come com pessoas que você suspeita?

(Câmera em Boubacar): Não, não é isso! Ela não

é minha namorada!

(Câmera em Marim, do fundo da sala. Serás
mão levantam, mas ele continua olhando para
Boubacar): Você só come com a sua namorada?
Ou com uma amiga? (Câmera em Boubacar) Bem,
me explique melhor, Boubacar. Isso me interessa.

Boubacar: Não sei como explicar. O que importa, é
que fico envergonhado. O Rabah é meu amigo,
estou sempre com ele, (câmera em Rabah) e por isso,
respeito a mãe dele. Não como com ela, e pronto.

(Câmera em Boubacar).

(Câmera em Marim, que fala): - Portanto, se o Boubacar
não come com a gente é porque ele nos suspeita.

(Câmera em Boubacar, que fala): Não, não é isso! (ru)
Você não me entende. Eu não entendo. [Eu não
sou suficientemente inteligente? ~~Marim~~ - Marim] Não é
isso. Só que o senhor não entende. (Câmera em

Rabah, mão levantada - voz de Marim: Rabah!)
Rabah: Outro dia fui numa festa onde só havia
"pão com manteiga."

(Câmera em Marim, sons de riso) "Pão com manteiga"?

(Voz de Rabah): - Sim, como o professor.

(Voz de Marim, câmera em Rabah, câmera em Marim).

Explique o que é um "pão com manteiga"?

(Câmera e voz de Rabah): São pessoas que não gostam
de queijo.

(Câmera e voz de Marim): Então você foi a uma festa
onde ninguém gostava de queijo? (Risos)

(Câmera e voz de Rabah): Estavam todos de terno e
gravata. Eu ia de calças largas e todos me olhavam
de lado.

(Câmera e voz de Marim): E você teve vergonha por
isso?

(Câmera e voz de Rabah): Por causa daqueles olhares
estranhos.

(Voz de Marim): Portanto, eles tiveram vergonha de
você. (Câmera em Marim) E você teve vergonha deles.

(Câmera e voz de Rabah): Eles não estavam envergo-
nhados. Olhavam para mim como se eu fosse um extra-
terrestre.

(Voz não identificável): Mas você é um extra-terrestre!

(Voz de Rabah): "Por que é que este arabe está aqui?"

(Câmera e voz de Marim): Ah, então era uma questão
de raça.

(Câmera e voz de Rabah): Não sei, não sei. Calou-se

a cabeça e pensa). Mas as batatas fritas tinham um sabor de bacon.

(Câmera e voz de Marin): - Oh então...

(Câmera e voz de Rahab!): Tive que me abster.

(Câmera e voz de Marin): Ah, certo. Bacon, presunto... / Já entendi. Wey?

(Câmera em Wey, braço levantado / o colega da frente estava com o braço levantado, mas a câmera se desloca para Wey): De fôrems de hoje?

(Câmera em Marin): - Como você por exemplo?

(Câmera e voz de ~~Rahab~~ ^{Louise}): - Praise as calcinhas! Alguém faz som de silêncio para ela.

(Câmera e voz de Wey): - Eles não têm vergonha. Mas é normal. Sempre tudo é normal.

(Câmera e voz de Marin): - O Wey, é como eles?

(Câmera e voz de Wey): - Não, eu não sou como eles.

(Voz de Marin): - Você tem vergonha, às vezes?

(Voz e Câmera em Wey): - Sim, vergonha por eles mesmos.

(Câmera em Marin, que ri). (Vozes não identificadas):

Olha que acabo com você!

(Câmera e voz de Marin): Hei, Hei! Todos podem falar, mas sejam educados! Wey, você pode explicar por que sente vergonha por eles?

(Câmera e voz de Wey): Porque eles não têm vergonha. Qui tem, se magoam. Fazem piadas, chateiam as pessoas. Não têm vergonha. (Câmera em ~~Rahab~~ ^{Louise}, boquiaberta)

(Câmera e voz de Marin): Wey, você não estaria confundindo a vergonha com a disciplina? (Câmera em Wey, que ri) Você acha que todos os países não são disciplinados e educados. (Câmera em Marin)

(Câmera e voz de Wey): Mas também pode ser vergonhoso.

(Câmera em Louise, dedo levantado).

Marin: Louise?

Louise: Podemos ter vergonha da nossa aparência.

(Voz de Marin): - Claro, quem sim, podemos ter vergonha da nossa aparência. (Câmera em Marin) Diga-me, Louise, do que você sente vergonha na sua aparência?

(Câmera em ~~Marin~~ ^{Louise}): Das... minhas orelhas.

(Câmera e voz de Marin): Das suas orelhas? Podemos ver? Você tem vergonha de suas orelhas? (Câmera em Louise, que mostra uma das orelhas).

Voz de Marin: O que é que elas têm de mal?

Louise: São orelhas de abano.

Voz de Marin: Você acha que tem orelhas de abano.

Rahab (ao lado de Louise): - As minhas também.

(Câmera e voz de Marin - somente ele): Acho que já vimos todas as questões, e que já têm tudo o que precisam para passar a ação. Peguem seus cadernos. (Câmera nos alunos, que movimentam-se, pegando materiais). E vão anotar o trabalho de casa para a próxima quinta-feira. (Câmera movimentando-se pelos alunos pegando materiais).

(Câmera e voz de Marin): É muito simples: "Escreva seu autorretrato" (Barulho do sinal, eles começam a levantar-se. Câmera no fundo da sala.) Devo lembrá-los que um autorretrato não é uma autobiografia. (Os alunos vão guardando seus materiais, sem prestar atenção). Não quero que me contem as suas vidas. Quero que me descrevam quem são, sobre sua personalidade. Vamos lê-los na aula e depois veremos o que fazer com eles. (Os alunos vão rindo). Não se esqueçam. (Câmera em Khoumba guardando os materiais e depois em Marin, que a observa). A câmera acompanha Khoumba saindo, e Marin a chama.

Marin: - Khoumba! Você sabe que quero falar com você. (Ela volta e vai até ele). Me dê a sua caderneta.

Khoumba (com a mochila sobre a chaise): Por quê?

Marin: Você sabe muito bem por quê.

Khoumba vai abrindo a mochila para pegar a caderneta. Esmeralda e outra aluna voltam até a porta e observam. Khoumba pega a caderneta e a joga sobre a mesa de Marin.

Marin: - Não, me entregue educadamente. (devolve a ela) ela entrega na mão de Marin). Por hora, já chega. (Ela pega novamente a caderneta). Você tem que colocar uma fotografia aqui. (Ela observa) Acha normal se recusar a ler quando um professor lhe pede? Acha normal?

Khoumba: Sim. Havia outros na sala.

Marin: Mas quando você faz besteiras, não posso olhar para o lado. Não acha? (Ela mexe a cabeça em sinal de positivo). (Marin parece estar anotando coisas no material de Khoumba. Ele para, olha para ela). Que aconteceu nesse verão passado? (Khoumba faz as de penúltima. O que aconteceu durante as férias?)

Khoumba: - Não é ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ nas férias.

Marin: - Sim, eu sei. É por isso que estou intrigado no final do ano passado, em junho, nos dávamos muito

Bem, tínhamos nos entendido, você participava das aulas. Desde setembro, desde o início do ano, não coopera, está sempre de tromba, peço que leia e não o faz... O que é que está acontecendo?

Khoumba: - Não gosto de ler, é só isso. Poderia terminar, por favor?

Marin: - Não terminei ainda! (para, olhando seriamente para ela. Anota em seu caderno). Me explique porque é que as coisas mudaram de repente?

Khoumba: - Não posso ler uma garotinha para sempre.

Marin: - Conto cooperar é coisa de garotinhas?

Khoumba: - Conto, é isso. Há outras pessoas na turma.

Marin: - Claro, quando você trabalha, isso é... ainda não terminamos.

Khoumba: - Estou com pressa. A minha mãe está me esperando.

Marin: - Mas primeiro quero que peça desculpas. Quero que se desculpe pelo que fez há pouco. "Peço desculpas, professor, por ter sido insolente com você" (Khoumba cala a boca).

Khoumba (enque a cabeça): - Desculpe, tá bom?

Marin: - Não, "desculpe" não. "Peço desculpa, professor, por ter sido insolente com você." Está esperando.

Khoumba (braba): - Desculpe por ter sido insolente...

Marin: - Não, "Peço desculpas, professor, por ter sido insolente com você." Me diga sinceramente. Quero que seja um pedido de desculpa verdadeiro.

Khoumba: Pode terminar com isso, por favor? A minha mãe está esperando...

Marin: Peça desculpas. Você sabe falar, tá vendo? Quero ouvir a frase. Quero que seja sincera e que se mantenha assim até o final do ano. Porque não podemos continuar assim.

Khoumba (cara de indignada): - Peço desculpas por ter sido insolente... com você.

Marin: - Com mais convicção.

Khoumba: - Não vou repetir isso 50 vezes!

Marin (olha para as meninas na porta): - Vocês duas! O que é que estão fazendo aí?

Emeralda: - Estamos esperando.

Khoumba (estende a mão para pegar a caderneta) Posso?

Marin: Ainda está esperando.

Khoumba: Peço desculpa por ter sido insolente com você. Posso ir embora agora, por favor? (Marin entrega a caderneta a Khoumba) ela pega e sai da sala. As meninas

nem e comentam algo.
Rheumba (olha para trás e diz): Não fui sincera. (As
três meninas saem rindo. Marin chuta a sua cadeira)

Cena M (40:28 - 45:12)

Reunido de professores. Todos sentados, em volta de
uma mesa.

Diretor: Há duas semanas durante a última reunião,
da comissão permanente, os professores sugeriram a
introdução de um sistema de penalização por pontos
para os alunos baseado no sistema da carta de
condução. Se um aluno infringir uma regra, perderá
pontos. Como a ideia é dos professores, passo-lhes a
palavra.

Professor (branco, homem): - Desde setembro, notamos
um aumento dos problemas na escola. Os castigos já
não têm efeito nos alunos, daí temos tido essa
ideia de um sistema de penalização por pontos. Cada
aluno tem, por exemplo, seis pontos, e em função da
gravidade do erro poderá perder 1 ou 2 pontos.

Professora 1 (branca, mulher, meia idade): - Já quando já
não tiverem pontos, o que é que acontece?

Professor (câmara continua na professora): - Devem ser
encaminhados ao Conselho Disciplinar.

Professora 2 (branca, jovem): - Como representante da Comissão
de pais, acho que isto é típico da linha de orientação da
escola. Estão sempre prontos a penalizar. (câmara na
diretor e na coordenadora pedagógica), mas nunca valou-
zar os alunos (câmara na professora 2).

Professora 3 (branca, loira): - Os alunos se valorizam sozi-
nhos, se valorizam pelas notas, passando de ano e não
os valorizamos nos conselhos de classe, encorajando-os
quando uma média não é boa. (câmara em outros
professores) Também há o quadro de honra, as recomen-
dações... (câmara na professora 3) tudo isso conta!

Professora 4 (branca, cabelos castanhos): - no seu sistema,
retiram pontos de quem comete erros, mas por que é
que não damos o sistema mais longe, atribuindo
pontos a quem faz as coisas bem?

Professora 3: Tipo medalhas!

(câmara direciona-se à coordenadora pedagógica, que diz):
Sou a favor da valorização dos alunos, mas se um
aluno acumular pontos e acabar com 34 pontos, de
repente fica com uma margem enorme para fazer
tudo o tipo de disparate, e depois não vamos conse-

quim controlá-los.

~~Professor 1~~ ^{Professor 1}: Mesmo sem esses hipotéticos 34 pontos (câmera no professor), seis pontos para começar significa que podem causar problemas sem serem castigados. Perder 1 ou 2 pontos, para mim, não é um verdadeiro castigo. Pode criar um sentimento perigoso de impunidade. Para mim, esta é uma típica falsa boa ideia.

^{Professor 2} Diretor (câmera e voz): Nesse caso, podíamos tentar encontrar um castigo em que os alunos perdem todos os pontos de uma vez. Mas assim, o sistema perderia o seu interesse. (Risos). Não é simples. Aquilo que você chama de sentimento de impunidade nos dá um espaço de manobra.

(Câmera em direção a Marin, que fala): - Quando temos que lidar com castigos demasiado rígidos, não podemos aplicá-los da mesma forma a todos os casos.

^{Professor 2} Professor 2 (de costas): - Não concordo. As regras devem-se aplicar da mesma forma a todos os alunos. Se as infringirmos, são castigados ^(consequência) não foi assim, pra que nos preocuparmos?

^{Marin} Marin: (C/câmera): - Mas é por haver regras tão restritas que seria uma enorme tensão. O controle dos celulares, por exemplo. Todos concordamos com a regra que os celulares eram proibidos na sala de aula. Desculpem, mas eu quebrei a regra porque não era um problema para mim. Tem de haver um espaço de manobra (o professor 2 aparece olhando-o), uma zona de tolerância.

^{Professor 2} Professor 2: - Isso é o reino da arbitrariedade.

^{Voz} Voz não identificada: - Não, é a lei e o espírito da lei.

^{Professor 2} Professor 2: - Podíamos ficar falando aqui até a meia-noite, mas isso não é possível. Temos outros temas para abordar. (câmera no diretor). Nomeadamente, uma questão essencial e muito delicada: a máquina de café. Que os professores têm abordado (risos).

(Câmera na professora 3): - É verdade, é uma questão delicada! Todos concordam que este ano existe um verdadeiro problema. O preço do café subiu de 40 centimos para 50 centimos. Isto pode parecer mesquinho, mas como bebemos vários cafés por dia, às 8, às 10 ou às 4 da tarde, isto se torna uma grande despesa, de tal forma que nos quetizamos para comprar uma máquina de café. (Risos) E lá vão, podemos beber os cafés que quisermos, sem ter que fazer contas.

Diretor: O senhor Pierre vai ter o prazer de lhe responder.

Pierre: Antes de mais nada, esta máquina foi instalada em 2001 para substituir uma máquina que precisava da intervenção de uma empresa externa para reabastecê-la, repará-la etc. ^(câmera) (Câmera foca na lateral de Pierre, mostrando o rosto de Marin e da professora 3). Foi extremamente cara e nada rentável. (Câmera no rosto de Pierre. O diretor o observa). Mudamos para uma nova máquina, que, por agora, ainda não é muito rentável. (Câmera em Marin e professora 3).

Professora 3: - Lamento muito isso! (risos)

(Voz de Pierre): - Foi por isso que aumentamos, (Câmera em Pierre e diretor) o preço do café em 10 centimos. Isso tem que ser economicamente viável. (Câmera em Marin e professora 3).

Professora 3: Ninguém está chocada? (cara de espanto)

(Voz não identificável): Me parece claro e lógico.

Cena 12 (45:13 - 56:28)

Professora em pé, todos no fundo. Um homem e uma mulher conversam mais afastados e os demais, de pé em volta de uma mesa que parece ter alimentos. Pouca luminosidade. Marin vem caminhando, segurando sua pasta e ~~uma~~ de sacos. Despede-se e segue, cabisbaixo, em direção à câmera. A câmera se aproxima de seu rosto. Ele não a vê, segue seu caminho. A) Mudança de câmera.

Agora, François aparece subindo escadas. Aproxima-se da câmera, que muda o ângulo frontal para lateral, e o filma pelas costas, enquanto ele se afasta. Mudança de câmera. Marin entra em outra sala. (Pouca luminosidade). Há pessoas, mulheres, sentadas, cujos rostos não estão em foco.

Marin: - Boa noite, senhoras (tom sério)

Vozes: - Boa noite. (São duas mulheres, uma branca e outra negra. A câmera as mostra. Elas se levantam, para ir em direção a Marin). Não se incomodem.

~~As~~ Mulher 1 (negra, de vestido longo/meia idade): - Temos que ir. Ainda não terminamos. Todas vão caminhando. Mudança de câmera. Marin abre um armário e pega um papéis. As mulheres aparecem em outra câmera, indo para o corredor, com materiais de limpeza. Vão se afastando. Mudança de câmera: ~~(rosto)~~ rosto de Marin, lateral, observa os papéis/materiais que pegou. A câmera vai em direção a eles. Parece uma redação. Câmera

no rosto de Marin novamente, olhando o papel.
 (Voz de menina adolescente, enquanto Marin olha o papel): O respeito. Os adolescentes aprendem gradualmente a respeitar seus professores por causa das ameaças deles ou pelo medo de arranjar problemas. (A câmera, simulando lembrança, mostra a sala de aula. Foco no rosto de Khoumba, que olha em direção ao professor - não mostrado com ar de braba, com sua lateral direita, vê-se Boubacar e Souleimane conversando, disfarçados). Para começar, eu o respeito e o respeito deve ser mútuo. (Câmera mostra Marin, sentado, na sala de aula, escrevendo). Por exemplo, se eu não digo que o professor é histérico (ele olha para os alunos, ~~mas~~ continua escrevendo), por que é que o professor me chama assim? (Khoumba aparece, persuasiva) Eu sempre o respeitei, e é por isso que não compreendo por que tenho que escrever isso. (Marin aparece, levantando-se) Sei que tem qualquer coisa contra mim, mas eu não sei porquê. (Câmera em Khoumba) Resolvi me sentar no fundo da sala (Marin vai passando, observando os textos), para evitar mais conflito. (Câmera em Khoumba, que observa os movimentos de Marin) a menos que me provoque. Admito que posso ser insolente, mas só quando me provocam. Não voltarei a olhá-lo (câmera move-se em direção a ~~Marin~~, a outros alunos), para que não volte a dizer que meu olhar é insolente. (Câmera mostra Marin apontando algo na atividade de Dalla e conversando com ela). Normalmente, numa aula de Francês, devemos falar do Francês, e não da nossa avó, da nossa irmã ou da minúscula das garotas. (Câmera foca mais em Dalla) É por isso que, a partir de agora, não volto a falar com você. (Câmera em Khoumba, que escreve). Assinado Khoumba
 (Câmera em Marin que, no fundo da sala, observa Rabah)
 Marin: O que é isso?
 Rabah: Só um segredo.
 Marin: Um segredo? Não vai ser segredo durante muito mais tempo. (Câmera em Marin, que segue caminhando entre as classes. Ele para). Esmeralda, por que você trocou de lugar? (Câmera vai até Esmeralda)
 Esmeralda: - Por nada. (Câmera mostra Khoumba, que os observa). Tire vontade (Câmera volta a mostrar Esmeralda).
 Marin: Há algum problema?
 Esmeralda: Não, nenhum. (Câmera em Khoumba, que os olha e, logo em seguida, vira para a frente). Problema nenhum. Tudo

mudar de ares. (Marin continua caminhando, em direção a Khoulmba. Passa para a frente da sala)

Voz de Marin: Pronto, acho que já chega. Vamos trabalhar.

(Câmera em Marin, de costas, que se aproxima do quadro).

~~Alô~~ (Voz de aluno): - Não, professor, por favor.

(Câmera em Boukacar): - Professor, por favor!

(Câmera em Marin, caminhando, em frente ao quadro): - Estou só copiando o que tinham feito em casa, já tiveram muito tempo. (Câmera em alunos conversando)

Câmera em Marin: Esmeralda, queremos lhe ouvir.

(Câmera em Esmeralda): - Sou obrigada!

(Câmera em Marin): - Sim, absolutamente.

(Câmera em Esmeralda): - Eu me chamo Esmeralda Quertani, tenho 14 anos, vivo na avenida Père Julien Dhuit, número 20, com meus pais e com meus irmãos e irmãs. (Câmera em Marin, que observa. Daqui a uns anos, quero ser policial, porque as pessoas dizem que só há policiais maus e por isso precisamos de bons. Senão, gostaria de ser rapper e sou fã de Bakar (uma aluna, em segundo plano, beija) Médine (câmera em outra aluna, que observa Esmeralda) Younes, Marvin and Blafiak'1 Fry. Por outro lado, gosto de comer, dormir (câmera em Esmeralda) e andar pelo "queto".

(Câmera em Marin): - Quantos?

(Câmera em Esmeralda): - Quatro.

(Câmera em Marin): - Por que é que não diz diretamente o que já sabe? (Câmera em Esmeralda) Quando escrevermos o registro corrente. Não espere que lhe cerijam. (Câmera em Khoulmba, cabisbaixa) Câmera em Marin: Wey, agora você.

(Câmera em Wey, lendo): - Chamo-me Wey, sou churris tenho 15 anos, duas irmãs, sou o mais novo da família. Adoro jogos de vídeo, e posso jogar durante 4 horas. Tenho dificuldade em usar o francês corretamente. É tão difícil me expressar que os outros não me compreendem. Essa é uma das razões (câmera em Esmeralda, cabisbaixa) porque não me comunico tanto com os outros. (Câmera em Marin, pensativo). Quase nunca saio. Quase nada me interessa lá fora. (Câmera em Wey). O ambiente não é bom para mim porque sou alérgico mas não sei "do" quê.

(Câmera em Esmeralda, que ergue a cabeça e diz): - É alérgico a você mesmo, é isso que é. 49:28

(Voz de Marin): Muito bem, Wey. (Câmera em Wey). Sinto que lhe conheço melhor agora que ouvi o seu

autorretrato. (Câmera em Marin). Esse era o objetivo: contar coisas.

(Voz desconhecida): - Tinha que ser ele.

(Marin): - Como?

(Câmera e voz de Rabah): - Quando é ele está bom. Quando somos nós, nunca está bom.

(Câmera e voz de Marin): - Isso não é verdade. (Câm. em Rabah)

(Câmera e voz de Rabah): - Quando o Wey faz as coisas bem, eu lhe dou os parabéns, (Câmera em Marin) e se vocês fizerem as coisas bem,erei o 1º a felicitá-los. Rabah, a lua para nós o seu autorretrato.

(Voz de Rabah): - Não.

(Câmera em Rabah / voz de Marin): - Como posso lhe felicitá-lo se você não lê?

Rabah: - Não preciso disso.

(Câmera e voz de Marin): - Se decida. Estamos esperando.

(Câmera e voz de Rabah): - Eu me chamo Rabah, tenho 14 anos, ouço rap. Adoro a minha aldeia na Babilônia e vou para lá todos os anos. Gosto de música, rap e o islã. Tenho dois irmãos mas não gosto da escola - não gosto de vagabundas. Gosto do Zidane, gosto de falar e gosto dos vídeos Psy 4 de La Rime. Vamos Manuê! (Câmera em Marin)

(Marin): - Podemos passar sem o Manuê.

(Voz não identificável): - Vamos, Paris Saint-Germain!

(Marin): - Não precisamos disso num autorretrato.

(Câmera em Rabah e em outro aluno - esse último diz): -

dele não leu tudo! Pulou duas linhas! (Câmera em Marin / Câmera nos meninos. O aluno puxa a folha das mãos de Rabah.

(Voz de Marin): - Hei, parem com isso! (Câmera em Marin)

(Câmera nos alunos. Boubacar toma a folha dos dois)

(Voz de Rabah): - Devolva, cara! (Boubacar começa a rir, lendo a folha.

Boubacar: - Gosto de fazer amor. (Lendo no texto / riu)

Voz de Rabah: - Nunca escrevi isso.

Boubacar: - Gosto de me arrastar para elas, (Câmera em Rabah) e gosto muito do verão para ver as garotas de decote. (Câmera em Boubacar, que olha para o professor com olhos debochados. Gritos e vozes na sala).

(Voz não identificável / Câmera em Rabah): - Por que não, Rabah?

(Câmera em Marin / voz de Rabah): - Nunca escrevi isso!

(Marin pega a folha para ler. Câmera volta para Rabah)

Voz de Marin: - Pare a sua letra.

(Marin devolve o texto para Rabah / voz de Rabah): - Acha

que é a minha letra? Não, não é.

(Câmera em Marin, caminhando para a frente e falando): - Não é vergonha nenhuma, gostar do verão para ver os decotes das garotas. (Câmera em Rabah)
Voz de Marin: - Não é pecado. (O colega de Rabah ri).

(Câmera e voz de Marin): Souleymane, para de se balançar e leva para nós o seu autorretrato.

(Câmera em Souleymane, balançando-se na cadeira, encostado na parede - voz de Marin): - Estou muito curioso. (Souleymane organiza-se na cadeira, riendo.)

(Câmera e voz de Marin): - Aqui não tem "ah, não".

(Câmera e voz de Souleymane): - Não escrevi nada.

(Voz de Marin): - Mas ainda há pouco te vi escrevendo.

Souleymane: - Não, não escrevi nada.

(Câmera e voz de Marin): - Escreveu, sim.

(Voz de Souleymane): - Não fiz nada.

Marin: - Estamos esperando.

(Câmera e voz de Souleymane, que pega a folha ainda balançando-se na cadeira): - Eu me chamo Souleymane. Não tenho nada a dizer sobre mim porque só eu me conheço. (Câmera em ^{outro aluno, negro,} ~~Souleymane~~, que começa a aplaudir sorrindo de olhos fechados) Souleymane agradece).

Voz de Marin: - Chega, chega.

(Câmera e voz de Marin): - Muito bem. Talvez um pouco longo demais. (Boubacar começa a rir) Câmera em Souleymane, que ri também).

(Câmera em Marin que, debochando, faz cara de admiração.). Marin: - Porque é que não se esforçou como os outros?

(Câmera e voz de Souleymane): - Não gosto de falar da minha vida, só isso.

(Câmera e voz de Marin): - É porque é que os outros se esforçam para contar as suas vidas e você...

(Câmera e voz de Souleymane): - Isso é problema deles. Não gosto de falar da minha vida.

(Câmera e voz de Bisméralda): - Ele não sabe escrever, é isso!

(Câmera e voz de Souleymane, irritado): - Por que não cala a boca, oh polícia? Você está falando comigo, polícia? Culpada!

(Voz não identificada): - Já chega!

(Câmera em Marin, que observa voz de Souleymane): - Já prender pessoas, em vez de falar comigo!

(Câmera nos alunos, mostrando Souleymane e Bisméralda, dentre outros) Souleymane: - Já tem as algemas (câmera

foca nê!)
 (voz de Esmeralda): - É bom que você fique calado!
 Souleymane: - Você tem mau hálito (risos).
 (Câmera foca por trás da cabeça de Esmeralda, que olha para Souleymane): - É melhor calar a boca!
 Souleymane: - Já ouviu falar em Aquafresh?
 (Câmera em Souleymane / voz de Marim): - Souleymane, não vale a pena ofender. (Câmera em Marim)
 (Câmera em Souleymane, que olha para Esmeralda): - Quer que eu lhe empreste a minha escova de dentes?
 (Câmera e voz de Marim): - Você é muito melhor no insulto do que na escrita.
 (Câmera em Souleymane / câmera em Esmeralda): - Ele nem sabe escrever o seu próprio nome!
 (Câmera em Souleymane, que faz um sinal de "feche a boca para Esmeralda com a mão): - Fica calada aí! O que é que está escrito aqui? (ergue a manga da blusa).
 (Câmera e voz de Esmeralda): - Nos poupe de seu Corão.
 (Câmera e voz de Souleymane): - Cala a boca. Qual o problema do Corão?
 (Câmera e voz de Esmeralda): - Vou prender você numa cela até se acalmar!
 (Câmera e voz de Marim): - Hei, hei! Menos barulho!
 (Câmera em Esmeralda / voz de Souleymane): - Isso é o Corão, alguma vez?
 (Câmera em Souleymane): - É o Corão, cala a boca.
 (voz de Marim): - Que tatuagem é esta, Souleymane? (Câmera em Marim): - Por que é que a está mostrando?
 (voz não identificável): - Diz que é o Corão. (Câmera em Esmeralda, ela que falou várias conversas juntas)
 (voz e câmera em Marim): - Que tatuagem é esta? Por que é que a está mostrando?
 (Câmera em Souleymane e vai para Paulacar, que diz): - Significa "cala a boca."
 (Câmera em Souleymane): - Não quer dizer nada disso!
 (Câmera e voz de Marim): - Então nos dê a tradução certa. Vamos lá, nos diga.
 (Câmera e voz de Souleymane): - Não quero.
 (Câmera e voz de Marim): - Está mostrando na minha sala de aula; por isso nos diga o que quer dizer.
 (Câmera em Souleymane, que ergue a manga novamente, mostra a tatuagem e diz): - Lembra-se bem de que está escrito aqui: "Se o que tem adizer é menos importante que o silêncio, cale-se".

(Câmara e voz de Boulbaccar): - Foi o que eu disse!
 (Voz de Souleymane): - Não foi nada! (Câmara em Souleymane)
 (Voz de Marin): - Porque é que não é a mesma coisa que ele disse?
 Souleymane: - É diferente. É acho que é mais bonito.
 (Voz de Marin): - Muito bem dito.
 (Câmara e voz de Marin): - Souleymane, se escrevêssemos essas coisas tão interessantes no papel, (Câmara em Souleymane) seria extraordinário.
 Souleymane: - Também acho.
 (Voz de Marin): - Isso prova que você pode fazer.
 (Voz de Bourmoula): - Ele é um incapaz.
 (Câmara e voz de Marin) caminha em direção ao quadro! - Agora que vemos os ~~port~~ autorretratos (alguns), gostaria que vocês os descrevessem e aperfeiçoassem, assegurando que responderam às perguntas que fizemos no início da aula: (Câmara em Souleymane) O que gosto e o que não gosto, as minhas qualidades e as minhas falhas, o que é que gostaria de ser...
 (Câmara do fundo da sala mostra os alunos e Marin escrevendo no quadro. Sons de batida na porta.)
 Marin: - entre!
 A porta se abre. É o diretor.
 Diretor: - Bom dia. (entra um novo aluno atrás dele).
 Levantem-se, por favor. (todos levantam) Isso também é para os que estão lá atrás. (Câmara foca no diretor, em Marin e no aluno). Vamos lá, levantem-se. Chérif, não ouviu o que eu disse? Todos têm que se levantar.
 (Câmara nos alunos, de pé. Ao fundo, Chérif sentado. Ele se levanta). Lembrem-se que é esta a forma de cumprimentar um adulto. (Câmara no diretor e no aluno) Não é um sinal de submissão ou humilhação. Muito bem. Podem se sentar. (Câmara nos alunos, que sentam e observam).
 Vou apresentar a vocês um novo aluno. Chama-se Carl.
 (Câmara no diretor e no aluno). Espero que façam com que ele se sinta bem vindo nessa turma até o final do ano. (O diretor olha para Marin, sorri e diz): Obrigado.
 (Sai).
 (Marin se dirige a Carl e aponta um lugar para ele, com o dedo.)
 Marin: - Carl... sente-se na 3ª fila, naquele lugar livre.
 (Câmara na turma, focando em Khoumba). Khoumba, por favor, tire as suas coisas daí. (Câmara em Carl, que vai se aproximando do lugar e senta). Pegue uma folha

e uma caneta e sente acompanhar o resto da turma. Con-
versamos depois. (Mudança de câmara - sem de sinal -
Alunos saíndo). (Só os) ~~dois~~ François: Não se esqueçam
do trabalho que têm que entregar na 2ª feira. Não falta
para acabarmos com isto. Até logo. (ninguém responde).
Carl, fique aqui mais um minuto (câmara em Carl,
que se arruma e acena positivamente com a cabeça).
Até logo. (câmara no fundo da sala
(Voz não identificada): Adios, senhor. (Marin olha
para trás. Vira para a frente e vai até Carl. Marin
sentou-se sobre a classe.

Marin: - Bem-vindo.

Carl: - Obrigado.

Marin: - Não sei se te dirigiram mas sou o Sr. Marin,
professor de François e diretor da turma. (câmara
em Carl). Se tiver algum problema venha falar comigo.
(câmara em Marin) Sei quem você é... Ou melhor, sei
porque está aqui. (câmara em Carl) O diretor me
contou, mas para mim não tem importância. Vamos come-
çar do zero. Acho que vai correr tudo bem (Carl o (of) olha
sério e faz sinal positivo com a cabeça. (câmara em
Marin) Bem, como viu... Estamos escrevendo autobiógrafos
que têm que ser entregues na 2ª. (câmara em Carl). Seria
bem se conseguisse fazer um também. Sabe quando é
a próxima aula? (Carl procura um caderno).

Carl: - Segunda-feira, às 9:30.

(câmara e voz de Marin): - Muito bem. Gosta de François?

(câmara e voz de Carl, que ri): - Como todo mundo.

(câmara e voz de Marin): - Isso não quer dizer grande
coisa. Vá, pode ir. (levantam-se e Carl vai saíndo).

Marin: - Até logo. (Carl vai saíndo).

(Voz de Marin): - Sabe o que é um autobiógrafo?

Carl (pelas costas): - Sim.

(Voz de Marin): - Tem certeza?

Carl (vira para trás): - Sim. Um bom dia para você.
(Carl fecha a porta. Marin vai para sua mesa recolher
suas coisas.

Cena 13 (56:29 - 1:02:38 / Tomada 1 (56:29 - 57:45)

(Marin, de camisa social e blazer, cumprimenta uma
mulher asiática). Muito prazer. (Cumprimenta um
homem): - Certo-se, por favor. (eles sentam, ambos
asiáticos): - Obrigado por terem vindo. (eles sentam).
Sei que não é fácil. (câmara em Marin).

Marin: - Estamos muito contentes com o Wey. (Câmera nos pais). Muito contentes. Todos os professores no Conselho de classe concordam. (Câmera em Marin). Ele é bem educado, simpático... É muito bom tê-lo como aluno. (Câmera em Marin). Isso é visível pelas notas dele. Como podem ver... (Câmera em Marin) Tem sempre boas notas em matemática. Ele é bom em Matemática. (Câmera ~~em~~ na mãe). Ele é bom na Matemática. 13 em 20. Mas em Francês, tem aqui um 9... (Câmera em Marin). Ele ainda não fala bem Francês, mas isso é natural (Câmera no pai) Câmera em Marin). Ele fala muito. Me fala de muitas coisas. (Câmera nos pais) Fala muito do computador. É a paixão dele.

Mãe: - Até muito tarde.

(Câmera em Marin): - Acha que ele trabalha até tarde?

(Voz do pai): - Sim, muito tarde, dormir não muito.

(Câmera no pai). E depois, a escola não ser boa.

(Câmera em Marin, que ri).

(Voz do pai): - Os olhos depois ficam doentes. (Câmera no pai)

(Câmera e voz de Marin): - Sim, sim, os olhos... Ele até pode passar muito tempo no computador, mas, por agora, as coisas vão bem na escola. Ele trabalha bem e não (Câmera no pai) parece cansado.

Pai: - Obrigado.

Tomada 2 (57:46 - 58:26)

Naxim aparece com o pai.

Pai: - O Naxim... Gostaria que ele... Queria que ele fosse longe. Tem tudo o que precisa. (fala olhando para o filho).

(Câmera em Marin, mostrando os dois por trás / Câmera nos dois, de frente). Com a idade dele, não tinha tanta sorte. (Câmera em Marin) Ou o protejo. (Câmera no pai).

Tudo o que ele precisar, eu avanço. (Câmera em Naxim)

Mas ele tem que se esforçar. Não tenho problemas com ele em casa, mas gostaria que continuasse estudando. (Câmera em Marin no pai / em Marin) Ou é a mãe dele gostaríamos de ter orgulho nele. (Câmera no pai). É isso que exigimos. (olha para o filho / Câmera em Naxim, que observa o pai).

(Voz de Marin): - Acho que estamos de acordo no diagnóstico e no que é preciso fazer. (Câmera em Marin, que observa os dois). É visível como são parecidos.

(Voz de ~~Marin~~ Naxim): - Somos todos parecidos na família. (Câmera em Naxim e no pai)

Pai: - Pais é ~~isso~~

Tomada 3 (58:27 - 59:08)

(Mulher loira, branca): Um adolescente que fala com a família, que tem boas notas, que tem amigos, ainda que seja um pouco solitário, pode ser considerado um marginal (Câmera foca em Marin, pelas costas da mãe).
 É um rapaz que fala com adultos, ^(câmera na mãe) que é capaz de verdadeiro diálogo. Talvez não seja assim com você, mas (câmera pelas costas da mãe, com foco em Marin) não duvida de ser um adolescente tentando se definir. (Câmera na mãe). Foi primeira aluna na escola durante anos. Recebava a ideia de um sistema que nos obrigava a aceitar normas. ~~He~~ Lhe incomoda que ele se vista de preto? É isso? O visual dele lhe irrita? (Câmera pelas costas dela em Marin) (Câmera na mãe). Não compreendo.

Tomada 4 (59:09 - 1:00:14) Burak

Mulher loira, branca, com o filho): - Eu gostaria que ele fosse para (olha para o filho) a Henri IV. (ri)
 Câmera e voz de Marin: - Henri IV? Desculpe perguntar, mas por quê?
 Mãe (Câmera nela): - É novamente a questão dos padrões...
 Burak (interrompe): - Ela pensa que... (porque eles têm padrões muito elevados - mãe fala) (Câm. Marin - volta p mãe e filho)
 Mãe (continua): - Uma mãe que é melhor para seu filho.
 Burak: - Ela tem medo que eu me sinta perdido no secundário, porque ~~os~~ os outros estiveram em boas escolas privadas e o liceu Delto não é assim. (Câmera em Marin)
 (Voz da mãe): - É uma pena que os professores... Não quero acusar ninguém... (Câmera na mãe - ri)
 (Marin - Câmera nele): - Não faz mal, acuse. É um prazer.
 (Câmera na mãe, que ri): - Porque é justamente não nivelar todos os alunos um pouco mais, em vez de fazer estagnar por causa dos alunos... mais medíocres?
 (Câmera mostra Burak também): - A minha mãe inventa coisas. O liceu Delto não é nada mau. 1:00:05
 Mãe: - Eu não disse ruim. Disse que era de nível médio. (Câmera em Marin) (Câmera em mãe e filho).
 Mãe: - Eu não disse que era mau.

Tomada 5 (1:00:15 - 1:02:37)

^{Kapaz} Souleymane e a mãe. (parentes de Souleymane)
 (Voz de Marin): - Falamos bastante de Souleymane no conselho da turma. (Câmera por trás dos dois, ^{rapaz} nos fundos e

rosto de Marin.) Alguns professores se queixaram da atitude dele, que é cada vez mais negativa. (Câmera no filho e na mãe). A maioria queixa-se dele não trazer o material. (Câmera mostrando Marin) Quem do vai às aulas, porque falta muito e chega tarde. (Câmera na mãe e no filho). Acho que estavam cientes.

^{Rapaz} Soulymane: - Não, não estávamos

(Câmera mostrando Marin): - O Soulymane nos disse que trabalhava muito.

(eles falam entre os dois num dialeto sem tradução).

A câmera os mostra. Depois mostra Marin, observando. Mostra novamente ambos.

(Voz de Marin): - Pode traduzir?

^{Rapaz} Soulymane: - Ela não acredita.

(Câmera mostra Marin, que fala): - Ele já tinha levado alguns avisos na cadueta dele desde setembro, há 8 meses. (Câmera nos dois) Chamam avisos que assinalam os problemas que estavam acontecendo.

^{Rapaz} Soulymane: - Mas ela assina os avisos sem saber, porque não sabe ler.

(Câmera em Marin, que fala): - Mas você também lê os avisos, ou não?

Rapaz: - Sim, mas eu sou o irmão dele. Entende?

(Câmera em Marin): - Mas sabia que havia um problema?

(Câmera nos dois - Rapaz fala): - Não, não sabia. Sempre que pergunto, ele diz que está tudo bem.

(Câmera em Marin, que fala, e depois nos dois): - Ele trabalha em casa?

^{Rapaz} Soulymane: - Se tranca no quarto, não sei...

(Câmera em Marin): - Percebo...

(Filho e mãe conversam novamente no dialeto sem tradução). (Câmera em Marin, que observa). (Câmera nos dois, novamente).

Rapaz: - Ela diz que não entende os avisos.

(Voz de Marin): - Já compreendi.

(Câmera e voz de Marin): - Mas agora estão cientes da situação. (Câmera nos dois e depois em Marin).

Marin: - Diga-lhe oficialmente que existe um problema. Vocês tem que falar com ele. (Câmera nos dois novamente).

Rapaz: - Vou falar com ele sobre isto. (A mãe fala com ele no dialeto. Câmera em Marin, que observa) volta para os dois. Ela se levanta e cumprimenta Marin.

Câmera em Marin: - Talvez... Talvez conversar com o pai dele pudesse ajudar. (Câmera no rapaz / Câmera em Marin)

(Câmera no rapaz): - Vou falar com meu pai e vamos ver

o que podemos fazer (levanta câmera na mão, que fala no dialeto).

(Voz de Maria): - Isto não é um ajuste de contas.

Câmara em Marim e no rapaz, que conversam. A mãe observa de longe, na porta). Marim: - Queremos ajudar ~~quis~~ para que ele melhore.

Rapaz: - Alé logo. (sem conversando. Marin senta em sua cadeira. Coça a cabeça e pensa. ^{32.12.2018} _{10h} Fissom de música de piano ao fundo)

Cena 14 (1:02:39 - 1:09:07)

Meninos olham uma câmera (negra) com uma foto de mulher (negra). A câmera foca na câmera fotográfica com dedos negros.

Memo 1: 6 a sua mãe? (voz)

Mesunio 2: Clavo que som (voz)

Menino 3: Casa, que feio! A sua velha é muito feia e
você também!

(Câmara mostra os meninos, Kabah, Carl e mais dois negros).

Carl: - Não, não gosta e de ser fotografada.

Carl: Eu e o meu irmão chatamos ela. (câmera em Carl). Mudança de câmara. Marim passa, ~~que~~ de costas, entrando na sala de aula.

Marin: - Varnos entras!

vob: - Professores! (você se virou de frente)

(Câmera nos meninos) - voz: O Souleymane trouxe fotos para o autorretrato dele. (parece a voz de Boubaan). Kharrba aparece, sinto deles).

Soulymarie- Porém com isso, as minhas fotos não valem nada.

(Câmara em Marim, que os olha) : - Isso é uma boa ideia.

(Voz): - Avança aí uma pra você!

(Marin, filmado de costas, fala para Boulevard): - Os pintores fazem autorretratos. Os fotógrafos também.

Soubeyrname: - Naro son pinto.

Marin: - Sim, isso eu sei. (Marin se afasta e diz): - Vamos entrar. (Câmera mostra um menino, negro, de capuz na porta, parado. Câmera mostra Marin parado na porta e os alunos entrando.)

(Voz) :- Poor dia.

Marum:- from dia.

Câmera num cartaz, vai passando e mostra mãos digitando.

(Voz): - Nos meus tempos livres, toco guitarra. (Mostra o rosto da aluna)

(Voz de Marin): - Se ainda estão escrevendo, apressem-se para terminar.

(Câmera mostra Marin passando, alguns alunos digitam e outros aguardam) para deixar os outros colegas escreverem o seu aut retrato. Poulymane, não faça isso explodir!

(Câmera em Poulymane): - Está tudo bem.

(Voz de Marin): - Sabe o que está fazendo? Já que é um génio da informática, depois volte a colocar tudo no lugar.

Poulymane: - Não se preocupe.

(Voz de Marin): - Está contando comigo. Poulymane mexe nos equipamentos. (Câmera em Carl, de costas, digitando. Marin sedutoramente).

Marin: - Está tudo bem, Carl? (Ele vira o monitor para seu lado). Não posso ver?

Carl: - Não, ainda não.

(Voz): - Professor! (Câmera mostra Marin, que olha), como se escreve Lafayette? (Câmera mostra Esmeralda lhe perguntando).

Esmeralda: - O que é que quer dizer? (Voz)

Esmeralda (olha para a tela): - Como em Gabriel Lafayette.

(Voz de Marin): - Porque é que quer falar nisso? (Câmera em Marin - volta pl Esmeralda).

Esmeralda: - Porque eu vou lá muitas vezes e queria acrescentá-lo ao meu texto.

(Câmera em Marin): - Que estranho! Isso fica a 4 estações de metrô. Para quem não sai do bairro, isso é um grande salto.

(Câmera em Esmeralda. Khoumba ao lado dela, olha para Marin). Esmeralda: - Não somos bobas! Somos garotas da cidade!

(Câmera em Marin): - Costumam passear nos bairros do centro de Paris?

(Câmera em Esmeralda): - ^{Khoumba} Vou a todos. Ao 1º, 5º, 2º, 12º, 19º. (Khoumba fala).

(Câmera em Marin): - O que vai fazer no 5º?

(Voz de Khoumba): - No 5º vou visitar meus amigos do liceu. (Câmera nas meninas). Ao pé do Luxemburgo.

(Câmera em Marin): - Vai aos jardins do Luxemburgo?

(Câmera nas meninas - Khoumba): - Aos jardins não, ao Luxemburgo.

(Câmera em Marin): - O pai?

(Câmera em Khoumba): - Não, a estação de metrô do

Luxemburgo!

(Câmera em Marin): - Então, afinal, sempre saem.

(Câmera nas meninas, formal da ó via).

(Câmera em Marin): - Já vi que fizeram as peças.

(Voz de Khoulma): - Isso é com a gente. Não tem nada a ver com isso. (Marin sai, e a câmera volta para as meninas).

Khoulma: - Como é que se escreve Lafayette então?

(Câmera volta para Marin, que vem se aproximando.)

Marin: - Lafayette escreve-se LAFAYETTE, com maiúscula no início (câmera em outros alunos).

^{Poubacari} ~~Pauline~~ e Carl dividem um computador ^{Pauline} Carl abre a foto de sua mãe.

Poubacari: - Muito melhor.

(Marin se aproxima e observa): - É verdade, é uma boa foto. Podia acrescentar uma legenda.

~~Pauline~~ ^{Poubacari} ~~Carl~~ ^{Pauline}: - O que é uma legenda? (câmera mostra os dois garotos de costas).

Poubacari: - É tipo uma história ou conto.

(Voz de Marin): - Não é bem isso. (câmera mostra Marin novamente). É um pequeno texto que acompanha as fotos nos jornais.

~~Pauline~~ ^{Poubacari} ~~Carl~~ ^{Pauline}: - Como no Le Parisien?

Marin: - Como por exemplo no Le Parisien, sim. O que é que você pode escrever aqui? Quem é essa mulher?

~~Pauline~~ ^{Poubacari} ~~Carl~~ ^{Pauline}: - É a minha velha.

Marin: - O que é que isso significa?

~~Pauline~~ ^{Poubacari} ~~Carl~~ ^{Pauline}: - A minha mãe.

Marin: - Pode dizer que é a sua mãe. Depois pode explicar porque é que ela está fazendo esse gesto de rifiutação ao fotógrafo. (câmera pelas costas dos meninos).

Poubacari: - Porque ele é o irmão a chatear.

~~Pauline~~ ^{Poubacari} ~~Carl~~ ^{Pauline}: (câmera mostra-os de frente, com Marin também): - Não vou escrever isso!

Marin: - Porque ela está fazendo esse gesto?

~~Pauline~~ ^{Poubacari} ~~Carl~~ ^{Pauline}: - Ela não gosta de ser fotografada.

Marin: - Então escreve isso. "A minha mãe detesta ser fotografada". (câmera nos meninos de costas). Isso é uma legenda. Entendem? Faça o mesmo com as outras fotos e está feito. (câmera mostra-os de frente, com Marin). Impressões de fotos saindo. Carl as pega.

A câmera mostra alunos conversando, digitando, apontando para o computador. Marin se aproxima de Carl.

Marin: - Já imprimi todas!

^{Souley}
Carl:

- Sim, acabei. (Marin as pega).

Marin: - Mostro ótimas. (Ele sai. Carl o observa e vai atrás).

^{Souley}
Carl: - O que está fazendo, professor? (Marin está colocando-as em um painel).

Marin: - Como vê, estou afixando suas fotos para ter uma visão de conjunto. (Carl o observa). Os outros deram os autorretratos em público e você vai afixar publicamente o seu autorretrato.

Carl: - Mas as minhas fotos não prestam.

Marin: - Não é verdade. São muito boas (coloca-as no mural).

^{Souley}
Carl: - Ah, vai...

Marin: - Se um aluno faz um bom trabalho, posto para que toda a turma veja.

^{Souley}
Carl: - Só pode estar gozando de mim.

Marin: - Não, só quero contigo se achou que pode fazer melhor. Mas isto é bom. (Carl ri).

^{Souley}
Carl: - Tá de brincadeira!

Marin: - Se já acabaram, venham aqui ver a obra-prima de Souleymane. Com calma. (Souleymane sai atrás de Marin. Alunos se aproximam para olhar). Vou incluí-los.

(Voz): - Olha a tatuagem. (Câmera passa pelas fotos. Mostra alunos observando, inclusive Souleymane. Mostra as fotos.

(Mudança de câmera) um aluno - lendo).

: Gosto de jogar bola. Gosto de jogos de computador. Gosto de brincar com garotas bonitas. Gosto de passar férias nas Antilhas. Gosto de música zoulé e dancehall. Gosto de ver a MTV Base e gosto dos meus pais e do meu irmão. Gosto dos meus amigos e de fazer baguete. Gosto da série sobre comércio de escravos. Gosto do meu boiote. Gosto da série "Estado em Alerta". Gosto de comer em restaurantes e de fazer loucuras. Não gosto de pessoas que chamam por tudo e por nada. Não gosto de techno e techtonic. Não gosto de garotas e garotas que se amam. Não gosto de visitar o meu irmão na prisão. Não gosto de ídolos e do "bluza de estúlio". Não gosto de políticos, de guerra no Iraque, de góticos e de skaters. Não gosto de profs muito rigidos. Não gosto de matemática, de racistas, e não gosto de Matorazzi. Não gostei de andar no lixão Paul Eluard e gosto de estar aqui.

Cena 15 (11:08:08 - 11:11:56)

Sala dos professores. Conversas. A coordenadora pedagógica

chega.

Coordenadora - Bom dia. Tenho uma coisa para dizer a vocês. (Câmara nos professores). Posso ter a sua atenção, por favor? Tenho uma coisa para dizer a vocês. A mãe do Wey, um aluno do 8º ano, foi presa. Estava ilegal na França (Marin vem chegando). Foi presa e pode ser julgada na próxima semana. (Professores olham) Talvez ela seja deportada para a China. Queriam avisar vocês porque me parece importante.

(Câmara em uma professora, ares de asiática): - Que estranho, a família já está aqui há 3 anos!

(Voz da Coordenadora): - Pois é... Mas é assim mesmo, se estiver no lugar errado, na hora errada, pode haver uma confusão e é apavorada.

(Professores): - É o pai, nada?

(Coordenadora, voz): - O pai também não tem papéis, mas sabe-se lá porque não o incomodaram. Para começar, como os advogados são caros, proponho fazermos uma coleta e que fosse me ao tribunal tentar exercer alguma influência no veredicto. 20:03

(Câmara em Marin): - O Wey também tem que ir embora?

(Câmara na Coordenadora): - Por agora não, mas nunca se sabe. (Câmara mostra professores, sérios, pensativos).

Professora loira (da máquina de café): - Bom, (Câmara nos professores, com foco na coordenadora) agora estou me sentindo meio idiota. (Câmara na professora) Tinha uma coisa para dizer, mas acho que não é o momento certo.

(Câmara em outra professora, que sorri): - Mas já disse muito. (A professora loira se abaixa, abre o frigorífico e pega uma garrafa).

Professora loira: - Estou grávida. (Todos comemoram)

(Voz): - Temos que celebrar! Parabéns! (ela sorri).

(Câmara em outra professora): - Está com quantos meses?

(Voz da professora loira): - Dois. (Câmara nela) Vou só posso beber um pequinês. Um dedinho.

(Câmara em outro professor, que "estoura" a champagne. Sons de comemoração).

(Voz): - Boa, Vicent! (risos)

(Voz, câmara em outros professores): - Ele é o especialista!

(Voz de Vicent): - Não fiz de propósito! (Câmara nos professores) Quem é que pegou o Champagne?

(Câmara em Vicent, sorrindo. Uma profa. pega e

ela "muito obrigada".
 (Câmera na professora loira / voz de ~~homem~~ ^{Marin}): - Como é que vai se chamar? Se for um rapaz (Câmera em Marin), por exemplo?
 (Voz da profª loira): - Se for um menino, gostaria que se chamasse Longueman. (Câmera na professora loira)
 (Câmera mostra mãos com taças / voz de Marin): - Sêrio? É bem começar a vida em desvantagem, já que as vantagens são tantas... (Voz de Marin e de outros professores) (Câmera na professora loira).
 Profª loira: - Espero que não! É muito simpático! (Câmera mostra professores bebendo.)
 (Voz): - Todos já têm copo?
 (Voz): - Espere um pouco...
 (Câmera e voz da profª loira): - Bom... tenho dois desejos. O primeiro é que a mãe do Wey permaneça na França. O segundo é que meu filho seja tão inteligente como o Wey. (Voz / brindam).

Cena 16 (1:11:57 - 1:12:58)

Meninos jogam bola no pátio. Um aluno asiático segura a bola.
 (Voz): - Jacki Chan! (ale ri). Vai, joga! (ale joga para Soulymane. Há vários alunos de diferentes turmas. Um menino toma a bola de Soulymane e o derruba).
 (Voz): - Eu não fiz nada. (Soulymane se levanta).
 (Voz): - Ele saiu sozinho.
 (Recreio - a câmera mostra vários alunos, jogando, brincando no pátio, conversando. Mostra-se Soulymane jogando, conduzindo a bola. Ele faz um gol).
 (Voz): - O que é que diz agora, menino do Mali?
 (Soulymane se vira): - O que é que você quer, cabulento de merda? Vou acabar com você! Sou acabar com a sua raça! (O jogo acaba. Cada um para cada lado).
 (Outro menino): - Você pegou! (Um colega o segura).
 Vai fazer um bico pro Thierry Henri! (jogador de futebol)

Cena 17 (1:12:59 - 1:20:07)

(Marin aparece caminhando) Voz de Marin): - Fique aqui. Vai falar alto para todos te ouvirem (ale vai até a frente, ao lado de Marin) e tente convencê-los. Pode começar.

(Marin se afasta). Aluno: A Taça das Nações Africanas está quase começando. Estou contente porque o Marrocos vai participar. (Câmera em Marin, de pé) (Câmera no aluno) É a melhor equipe do mundo, na minha opinião.

(Câmera no aluno) O que me chateia é que meus amigos do Mali não vão jogar. É uma pena para eles. (Câmera nos alunos). O nível deles era fraco e não conseguiram se classificar. Marrocos até podia tê-los deixado fazer um jogo mais amigável, (Câmera no aluno) mas 4-0 é duro (ri).

(Câmera em Marin): - 4-0 como?

(Câmera no aluno): - Quando o Mali jogou contra o Marrocos, eles levaram 4-0. (Câmera em Marin, que acena positivamente com a cabeça). Mas o que é esquisito (Câmera no aluno) é que quando o Mali não joga é como se todos os africanos que estão aqui deixassem de ser africanos. Sempre que há uma Taça Africana ficam completamente doidos, (Câmera mostra alunos focando o rosto de Boukacar) mas quando o Mali não joga, quase nem sentem falta deles. (Câmera em Souleymane) É muito estranho.

(Voz de Marin): - Então, em função do Mali jogar ou não jogar a Taça Africana, (Câmera em Marin) os africanos da turma podem sentir-se mais ou menos africanos. (Câmera no aluno).

(Voz de Marin): - Obrigado, Nassim. Tenho a sensação que a sua opinião se dirige (Câmera em Marin) ao seu colega, Souleymane. (Câmera em Souleymane, que ri).

Souleymane: - A esse marroquino idiota nem me dou ao trabalho. (Câmera mostra Nassim voltando ao seu lugar tranquilamente).

(Câmera em Marin): - Arthur, você é o próximo.

(Arthur, próximo de Marin, levanta / Câmera mostra o pelas costas indo até a frente da sala).

(Voz de Marin): - Já vi que trouxe anotações como um político.

(Voz de Arthur): - Exatamente.

(Voz de Marin / Arthur se vira para a frente): - Muito bem, fale alto, Arthur - bem ali, deixe ele falar primeiro. (Câmera em Marin, no fundo da sala).

(Voz de Arthur): - Quero defender o meu visual, porque há muita gente que detesta. (Câmera em Arthur).

(Câmera em aluno / Câmera em Arthur).

Arthur: - Eu não falo sobre suas roupas, por isso não

podem falar das minhas. A roupa é uma liberdade de expressão, (Câmera em Esmeralda que abre a boca como se estivesse espantada - Khoulma, calis baixa, ao lado) por isso me visto como quiser e vocês se vestem como quiserem. (Câmera em Arthur). Me visto assim para ser diferente e não seguir os outros, como um camuflado. (Câmera nos alunos)

(Voz): - Eu acho que você é que é um camuflado! (Câmera passeia pela sala).

(Câmera em Arthur): - Sinto-me melhor sendo eu mesmo e não igual a todos os outros (Câmera em Marin e em alguns alunos). Mas também acho que se houvesse aqui 22 góticos e apenas um como vocês, ficariam calados (Câmera em Arthur/em Esmeralda/em Arthur) (risos)

(Voz): - Mas não é esse o caso.

(Voz de Marin): - Arthur, acho que há uma contradição no seu discurso. (Câmera em Marin) Você diz que quer ser você mesmo. Mas essas roupas correspondem a você? É que essas roupas são usadas por inúmeras pessoas.

(Câmera em ^{Arthur} ~~Marin~~): - A maioria das pessoas que se vestem assim é melancólica no interior, por isso todos parecidos. ~~Se não~~...

(Câmera em Marin): - Se são todos parecidos e melancólicos, então não é você.

(Câmera em Arthur): - Tentamos ser diferentes.

(Câmera em Marin): - Diferentes e parecidos.

(Câmera em Arthur) ^{ele volta para o seu lugar}. (Voz de Marin): - Obrigada por ter tomado uma posição e pela coragem que teve. (Câmera em Marin) Beubacar, vai lá. (Câmera em Beubacar, ~~se~~ levantando).

(Voz): - Beubacar, meu amigo!

(Câmera em Marin): - Ihhh! Vamos ouvir.

(Câmera em Beubacar, dirigindo-se à frente da sala):

- Serão aqui responder ao Nassim (Câmera em Nassim).

Ele disse que como o Mali não se classificou para a Taça das Nações Africanas, (Câmera em Beubacar) os africanos negros não têm uma equipe para apoiar.

(Câmera em Nassim) Mas ele está se esquecendo da Costa do Marfim, que tem um jogador que é um símbolo,

o Didier Drogba (Nassim sinaliza desdém / Câmera em

Marin / Câmera em Beubacar). O Didier Drogba é

mais forte que todos os marroquinos. (Câmera em

Nassim, que faz um som com a boca). O Didier Drogba

joga no Chelsea. (Câmera em Boubacar) Que (o) mamboquino é que joga na Inglaterra? (câmera nos alunos) jogam todos na França e ainda querem falar! Já terminei (câmera em Boubacar, que volta ao seu lugar).

(Voz de Marin): - Obrigado, Boubacar. (câmera nos alunos) Acho que essa discussão era realmente... indispensável. (Câmera em Nassim / Câmera em Marin). Quem segue? (Câmera vai a Carl). Carl, é a sua vez.

Carl: - Na verdade, queria dizer que eles (câmera em Carl) não param de nos chatear com a Taça de África. (câmera em Marin) Já no recreio não se calavam com a sua taça. (câmera em Carl, que ergue a mão). E ainda quem sequer começou... (câmera nos alunos)

Cibz): - Cor, fui muito educado com você. (Boubacar falou) (câm. em Carl).

Boubacar: - Desculpe interrompê-lo, (câm. em Boubacar) mas qual é a sua seleção?

(Voz de Carl): - A França. (câmera em Carl).

(câm. em Boubacar): - Então porque é que você diz que é caribenho, em vez de francês? (câmera em Carl)

Carl: Mas nós somos franceses! É uma região francesa!

(câm. em Boubacar): - Então porque é que não diz sempre que é francês, mas caribenho?

(Voz de Carl): - É a mesma coisa.

Boubacar: - Eu não acho.

(câm. em Carl): - Olha para os nossos jogadores: Thierry Henry, Wilfried Zaha, Abidal, Thuram...

(câm. em Souleymane): - É o Diarra, onde é que joga?

(câm. em Carl): - Não joga no Mali, meu irmão, não é assim tão louco.

(câm. em Souleymane): - Cala a boca cara, que eu não sou teu irmão! Um macaco como você, idiota... (câm. em Carl, sério / em Souleymane. Um lado do rosto de Marin aparecendo).

Marin: - Isso não é para se insultarem.

Souleymane: - Acabou de chegar e já acha que é o maior mal.

(câmera em Marin): - Podem falar com calma. Isso não é um concurso (câm. em Carl / em Marin e Souleymane) de insultos. É um debate. Souleymane, cuidado com a linguagem. (câmera em Souleymane / em Cosméralda)

Cosméralda: - Beleza tá tudo certo!

(câmera em Souleymane que mostra o "dedo do meio para

ela): - Pega ~~o~~ o seu dedo e enfia naquele lugar!
(Marin, morchado de lado, levanta e vai na direção de Soulymane): - Hei! Pare com essas vulgaridades! Já chega!

(Câmera em Soulymane, que abre a mão em sinal de "pare" para Marin): - Não estou falando com você!

Voz de Marin: - Mas eu estou falando com você! (câmera em Marin) Isso é feito de se falar com um professor? (câmera em Soulymane) Agora já chega! (câmera em Marin, que aponta para ele) Pegue suas coisas e venha comigo. Você está falando comigo!

(Voz de Soulymane): - Não quite comigo, certo? (câmera em Soulymane, que aponta para Marin, pega suas coisas e levanta. Olha para Nassim): - Te pego lá fora, seu bichinho!

(Voz de Marin): - Não sabem falar normalmente? (Soulymane vai andando rápido, a câmera o segue até a fonte. Carl volta para o seu lugar e Marin vai acompanhando Soulymane. Voz dos outros alunos). Fiquem quietos. (A câmera acompanha Soulymane caminhando. Marin vai na frente. Outro ângulo, mostrando o rosto de Marin, que olha para trás. Eles vão descendo as escadas. Andam pelo pátio. Marin vira para trás.

Marin: - Pode se apressar? (O espera. Olha para a janela da sala e vê os outros espiando. Toca nas costas de Soulymane - câmera mostra-os de cima, como se fosse a visão dos alunos) - Ande! (Ele se esquivou bruscamente.

Soulymane: - Não me toque! (Marin sai andando apressado na frente. Soulymane, de vagar, pega a mochila e para amarrar o fecho. Marin vira para trás, parado).

Marin: - Você não se cansa de se meter em confusões como um bobo? (Vozes) (Marin e Soulymane aparecem num corredor, em direção à sala do diretor. Marin, na frente, bate na porta).

Diretor (voz): - Sim!

(Marin abre a porta. Vê - se o diretor em sua mesa, escrevendo.

Marin: - Bom dia.

Diretor (o olha): - Bom dia. (Soulymane ainda fora)

Marin: - Desculpe incomodá-lo. (Câmera mostra Soulymane do lado de fora, entrando). Trouxe um lagartinho que me distraziu na sala de aula. (Ele fala olhando Soulymane e ambos dirigem-se ao diretor. (Soulymane fecha).

Voz do diretor: Não disse para se sentar, Soulymane.
 Cê tá está cabibauco (levanta-se).
 (Câmera em Marin, que aparece de costas): - Tenho
 que voltar para a sala.
 (Voz do diretor: - Ou eu ouido disto (Marin sai e
 fecha a porta. A câmera o mostra pelo corredor,
 se afastando).
 (Câmera no rosto de Soulymane / voz do diretor: - Pode
 sentar agora. (Ele senta e olha para o diretor).
 (Câmera no diretor, que o olha): - Estou ouvindo.
 (Câmera em Soulymane / voz do diretor): - Pode
 me explicar o que aconteceu? (Câmera no diretor)
 - Acha certo que o professor interrompa a aula para
 trazer um aluno ao diretor? (Câmera em Soulymane,
 que apenas o olha).

Cena 18 (1:20:08 - 1:26:28)
 (Esmeralda e outra aluna estão sentadas juntas,
 fazendo anotações. Parece um conselho de classe.)
 (Voz de homem): - Resultados... muito agitados...
 (elas parecem rir.) muito bate-papo na sala (câmera
 mostra o rosto do diretor e parte do rosto da coordena-
 dora.) Diretor: - Bem seguida, passamos a Louise, que
 (câmera nas meninas) está presente aqui hoje.
 (Voz de homem): - É o grande destaque da turma.
 O que vamos fazer (câm. no professor) contigo? (câ-
 mera nas meninas). Não, está muito bem. Sempre
 muito bem, eu diria.
 (Professora loira, grávida) (câmera nela): - É uma
 alegria ter uma aluna como ela. É preciso dizer...
 (câmera em Louise / voz de homem): - Então, vamos
 propor a recomendação dessa jovem?
 (voz de homem): - Claro.
 (câmera no prof. careca): - Pego desculpas por não
 estar completamente de acordo com vocês. (câmera
 em Marin, que o olha / câmera novamente no professor).
 O valor dela na turma é muito relativo, de um
 ponto de vista numérico. (câmera em outra professora)
 Mas uma recomendação? (câmera no professor) Ela
 ainda tem a sua ferida (câmera na profa grávida
 e no outro professor, que falara antes) uma margem
 de progresso enorme. (câmera no prof. careca) e
 não acho que ela tenha a atitude de uma aluna (câmera
 em Louise) que mereça realmente uma recomendação.
 (câmera / voz de Marin): - Mas esse é o problema das

recomendações. São puramente numéricas, matemáticas, ou são também em função da atitude (~~profess~~) câmara no professor careca) e da forma como ela assume o papel de líder da turma? (Várias conversas / Câmera no diretor e na condenadora, que conversam).

(Voz do homem): - Está dizendo que, para receber uma recomendação, (câmera num dos professores) tem que ser um aluno excelente e, ao mesmo tempo, (câmera em Marin e no professor Careca) ~~ser~~ ser o líder da turma? (Várias conversas)

(Câmera no diretor e na condenadora). Diretor: - Vamos fazer a recomendação este período. (Câmera em Louie) e a Louie, que é uma menina inteligente, percebe que vai ter que se esforçar mais para satisfazer os seus desejos. (Câmera em Marin). Câmera mostra uma mão de homem, escrevendo o parêntese num boletim-diretor).

(Câmera mostra o rosto de Marin, entre os rostos anteriores). - A seguir, Chérif. (Diretor fala).

(Câmera em outro professor / voz de Marin): - Nosso amigo Chérif.

(Câmera e voz de outro professor): - Tenho um grande problema com o Chérif. É um garoto com capacidade, (câmera mostra os professores, na sala, com as classes em forma de um quadrado) e daria um ótimo aluno. Poderia facilmente lhe dar um A+, mas como conversa muito e perturba o funcionamento da aula, a média dele é muito baixa (câmera nas meninas, que cochicham). É uma pena.

(Voz de outro professor): - Tem um comportamento muito singular. (Câmera perto outro professor). Às vezes, é um desastre e não conseguimos fazer nada com ele, ~~ou~~ e outras vezes (meninas conversam) é ótimo.

Diretor: - O que é que dizemos ao Chérif? Um aviso sobre trabalho ou sobre o comportamento? (Meninas ruem em voz alta. Diretor as observa).

Professora loira: - do meu cargo, é comportamento, e não trabalho. (Câmera na professora / long shot / long shot para outra profa., cabelo curto).

Profº: - na minha aula, é mais trabalho.

Voz do diretor: - Me parece mais um problema de trabalho. Olhando as notas dele... (câmera no diretor) Matemática 6 (vê-se o rosto de Esmeralda cole a ela / câmera nas meninas, ruído), Francis:

8. (Câmera em Marin, que olha as meninas / Câmera nas meninas) - História e Geografia: 9 (câmera no diretor, que as olha) Inglês: 9,5... (Câmera em Esmeralda, que levanta e sai, surda: A câmera o acompanha. Esmeralda: - Com licença. Câmera no diretor) Diretor: - Ciências: 12. Música: 11. [As notas dele são bastante baixas, mas me parece que há um problema de comportamento (Câmera e voz de François). Porque é que não lhe dizemos isso e deixamos o comportamento de lado, por agora] Diretor: - E não vou escrever: "Cherif (Câmera no diretor) pode melhorar desde que mude sua atitude (Câmera em professores) em relação ao trabalho. Vamos passar para Soulymane. (Câmera no diretor, ainda em direção aos professores) Professor: - O Soulymane... Professora: - Não, sou eu que vou começar. (Câmera, parece entre os professores.) Voz do diretor: - O que é que dizemos? Professora loira: - Mal. Voz do diretor (câmera em outro professor): - É o que mais! Voz de Marin: Falamos sobre o caso dele no primeiro período, (Câm. em Marin) e acho que já dizemos tudo. Tem grandes lacunas nomeadamente na expressão escrita, (Câmera mostra Esmeralda voltando). Voz do diretor: Acho que não há nada de extraordinariamente novo a se referir neste 2º período. Voz de Marin: Já se sente ~~uma~~ melhor, Esmeralda? (Câmera em Marin) (Câmera em Esmeralda). Voz de Marin: - Não sabia que era tão engraçado (Câm. em Marin) ser delegada de turma. (Câmera no diretor). Diretor: - Estávamos falando do Soulymane. Voz de professor: - Queria acrescentar ao que François disse (Câmera no professor) que durante esse período ele se esqueceu quase sempre do material e não fez grande coisa (Câmera em François e outra professora). Voz de outro professor (câmera): - É não é só isso, é muito mais do que isso. (Câmera em Esmeralda, que ergue a mão). Está cada vez mais abusada. (Câmera no professor e no diretor) Impede de os outros trabalharem. (Câmera em Esmeralda): - Posso dizer mais uma

coisa, por favor?

Voz do diretor: - Sim, Esmeralda, assim que largou esse biscoito. (Câmara no diretor | Câmara em Esmeralda). Deve lembrá-la que é proibido comer na sala de aula.

Esmeralda: - Bem, a verdade é que a média dele subiu de 6,75 para 7,25...

(Câmara no diretor e um dos professores). Esmeralda: - Portanto...

Diretor: Nesse momento, não estamos discutindo (Câmara ~~em~~ em Esmeralda) as notas, mas o comportamento. (Câmara no diretor e no professor)

Câmara em outro professor: - Tenho a impressão que... devíamos considerar uma ação disciplinar. O comportamento é muito ruim. (Câmara em professores)

Professora: - Corrijo e simplis. De duas em duas aulas, ponho ele pra fora.

Professor: - Eu já nem ponho pra fora. Porque sempre que isso acontece, ele fica contente. Não vale a pena. (Câmara passa pelo diretor e professor). Porque, sempre que isso acontece, ele fica contente. Não vale a pena.

Voz do ~~professor~~ diretor: - Acho que com ele, a ação disciplinar não vai adiantar (Câmara em Marin); porque é assim que as coisas vão ficar mesmo mal.

Câmara em outro professor: - Mas já estado muito mal. Já passou dos limites. Então, como pedimos aos outros que tenham um bom comportamento? (E deve lembrar (Câmara em Marin) o senhor Marin, que ontem você o levou em meu gabinete [voz do diretor] (Câmara no diretor).

Câmara em Marin: - Sim, mas foi o primeiro incidente do ano. Ele foi mal-educado e tive que impor limites. Fiz o que fiz, mas penso que foi um incidente que não se repetirá. (Câmara nas meninas) Desde

o início do ano (Câmara em Marin) que não tenho razões de queixa, ~~foi~~ tirando o que se passou ontem. (Professor - voz): - Mas o nosso trabalho não é assegurar que os alunos se sentem (Câmara nele) quietos no fundo da sala e fiquem calados, temos que chamar a atenção por eles!

Câmara em Marin: - Eu não quero fazer isso com ameaças e castigos. Prefiro valorizar o que eles fazem de bem. E há coisas que é interessante. Ele diz coisas bastante boas.

Câmera no outro professor: - ~~Sob~~ Sob o pretexto que, de vez em quando, ele faz coisas boas, vamos deixar o garoto enfiado lá no fundo, sem fazer nada. Isso é corrigir a paz social. (Câmera em Marin).

Voz do diretor: → Dito isso, (câmera) o que é que escrevemos? O que é que fazemos? Uma advertência? (Câmera em Marin). Marin: - Acho que não é de uma advertência que ele precisa. O melhor seria dizer que o Soukymane já passou dos limites, porque, do ponto de vista escolar, é limitado.

(Câmera nas murmurarias que cochicham). Voz do diretor: - Isso é muito bonito, mas eu estou cansado e preciso preencher este quadro. (Câmera no diretor). O que é que escrevemos?

(Câmera nos professores). Cochichos das meninas: - Não, se pode dizer aquilo! (Câmera em Marin, nas meninas).

Cena 13 (01:26:28 - 01:32:22)

(Marin, em frente ao quadro, olha para os alunos, com um livro em mãos.) Marin: Três versos numa estrofe? Que nome damos a isso? (Câmera nos alunos). Wey?

Voz de Wey: - Um terceto.

Voz de Marin: - Um terceto. Muito bem. (Câmera em Marin, que se vira para o quadro e começa a escrever). E se tivesse quatro versos, Wey, que nome teria? (Câmera nos alunos).

Voz de Wey: - Uma quadra.

(Câmera em Marin, que se vira): - Uma quadra. É fácil. O nome é parecido. Terceto, três versos. Quadras quatro versos. (Câmera nos alunos). E os versos têm quantas sílabas? Quem é que pode responder?

(Câmera em Khoumba, mão levantada). Marin: Khoumba? Khoumba: - Eu sei que aqui há 10.

(Câmera em Marin): - Você sabe que há 10?

(Câmera em Khoumba): - Quer que lhe mostre? (ela começa a falar, silabicamente, lendo o texto.) São 10.

Marin (câmera): - Você diz: (começa a soletrar em francês). Tem duas sílabas a mais. (Câmera em Khoumba e Cosméralda) porque está contando os "e" mudos. Não pode contá-los, pois são mudos. (Câmera em Marin, que começa a soletrar em francês novamente.) São 8. (Câmera em duas alunas Jamos

sublinhar todas as sílabas. (câmera em Marin, escrevendo no quadro) em (câmera em francês no somente) (câmera mostra Rabah conversando com um colega) de pois volta a essa. (-Rab) Rabah ergue a mão e chama Marin). Dois pontos e um verso de quatro sílabas.

Câmera em Rabah, com a mão levantada.

Voz de Marin: - O que há?

Rabah (abaixa a mão e olha para Marin): - 11,47 dá,, 11,5?

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: 11,47 é o número de sílabas?

(Mudança de take. Câmera em Rabah). Rabah: - Não, é minha média. Desceu!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - E o que é que isso tem a ver com poesia?

(Mudança de take. Câmera em Rabah). Rabah: - Baixaram a minha média! 11,47, é 11,5.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Quem é que te disse a sua média? (Mudança

de take. Câmera em Louise, que se vira olhando para Rabah). Ainda não deveria tê-la.

Voz de Rabah: - Foi a Esmeralda que me disse. (Mudança de take. Câmera em Rabah).

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda, que escreve, de cabeça baixa). Voz de Marin: -

Afinal as delegadas da turma até trabalharam. Deram suas médias.

(Mudança de take. Câmera em Louise) Louise: - Está brincando? Me cansei de fazer anotações!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Fiquei com a impressão de que não estavam muito atentas na reunião.

(Mudança de take. Câmera em Louise, que fala algo que não consegui identificar.)

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Fizeram um ótimo trabalho de transmissão de informação. (Mudança de take. Câmera em Esmeralda, que ergue a cabeça e olha para Marin). Vou continuar com a poesia, se não se importarem. (Mudança de take. Câmera em Marin). A regra é contar quando há uma consoante, e não contar...

(Mudança de take. Câmera em Souleymane, que ergue o braço). Souleymane: - Tenho uma pergunta.

Voz de Marin: - O que foi? (Mudança de take. Câmera em Marin).

Voz de Souleymane: - Ovi dizer que ontem, na reunião, o professor me perseguiu. (Marin ouve, cabisbaixo)

Marin: - Mais outro comentário sobre a poesia? (Take em Souleymane)

Souleymane: - Não estou falando de poesia.

Voz de Marin: - Bem, vejo que você não fala de poesia. (Take em Carl, que observa com um sorriso).

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - O que quer dizer com "perseguiu"?

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Não sei, mas me "perseguram".

(Mudança de take. Câmera em Marin): - Houve pessoas, eu não, que disseram que se continuasse assim... (take em Souleymane) Alguns professores disseram que continuando assim você terá problemas. (take em Marin) Não se tratou de "perseguiem" você.

(Mudança de câmera. Take em Souleymane). Souleymane: - Mas isso é vingança. Não compreendo. Os professores querem se vingar de mim?

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - O que é que isso tem a ver com vingança?

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Se dizem que eu vou arranjar problemas, isso é vingança, ou não?

(Mudança de take. Câmera em Marin): - Não tem nada a ver com vingança.

Voz de Souleymane: - Como não?

Marin: - Claro que não! Não estamos na rua. (Take em Souleymane). Estamos lhe prevenindo.

(Take em Marin). Não estamos aqui para nos vingarmos, (take em Souleymane) mas para impor a disciplina. Percebe a diferença?

Souleymane: - Não.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Quando um juiz condena uma pessoa, não é para se vingar dela. É simplesmente para fazer com que a sociedade funcione.

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - O professor quer se vingar. Tem alguma coisa contra mim.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Acha que não tenho mais nada para fazer além de me vingar de você? (Take em Souleymane, que fala palavras que não conseguiu compreender). Acha que acordo de manhã e digo: Vou me vingar do Souleymane? (Take em Marin/ Take em Souleymane/ Take em Marin)

Voz de Esmeralda: - Você diz que não tem nada para fazer, mas ontem você se cansou de me insultar. (Take em Esmeralda, de costas, apontando o dedo para Marin. Vira-se para Souleymane e aponta o dedo para ele). Souleymane, ele ontem te insultou muito! (Mudança de take. Câmera no rosto de Esmeralda). O que é que ele disse, Louise?

(Mudança de take. Câmera em Louise). Louise: - Ele disse que era "limitado". Até sublinhei, porque fiquei chocada.

Voz de Souleymane: - Eu, limitado? (Take em Souleymane. Tom de entristecido. Abaixa os olhos.)

(Mudança de take. Câmera em Marin, que olha para as meninas desapontado.). Marin: - Muito bem, muito bem... (take mostra os rostos de Koumba, Louise e Souleymane, ainda cabisbaixo)

(Mudança de take. Câmera em Marin, que observa, desapontado. Take em Souleymane, que ergue os olhos, encarando Marin).

Voz de Marin: - Louise, Esmeralda, qual é exatamente o seu papel como delegadas? (Câmera em Marin) É representar os alunos para assegurar o bom funcionamento da turma, ou que isso aqui vire um bordel entre eu e seus colegas? (take no rosto das duas meninas, cobertos pelos cabelos)

Louise: - Só fizemos o nosso trabalho.

(Mudança de take. Câmera no rosto de Esmeralda). Esmeralda: - Relatamos o que ocorreu no conselho de classe.

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Com certeza. Não foi essa a impressão que tive. (Take nas meninas. Take em Marin). Quando vi vocês aos risinhos, na reunião, senti vergonha. Vergonha por vocês. (take no rosto de Esmeralda, que fala algo que não cons

decifrar). Não era a hora nem o lugar para fazerem aquilo. Não me pareceu muito sério. (Take em Marin)

(Take nas meninas. O rosto de Louise vira-se na direção de Esmeralda, cujo rosto está escondido pelos cabelos). Esmeralda: - Ninguém mais se incomodou. (Take no rosto descoberto de Esmeralda)

Voz de Marin: - Está enganada!

Esmeralda: - Só você se incomodou. (Take em Marin)

Marin: - Não, incomodou a mim e aos outros também.

(Take em Esmeralda. Em primeiro plano, aparece outro aluno, cabeça baixa). Esmeralda: - Não, não... só você se incomodou. (Take em Souleymane, cabisbaixo)

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Desculpem, mas ao rirem assim pareciam duas vagabundas.

(Mudança de take, focando, entre os alunos o rosto de Louise, impressionada com o que ouviu). Louise: - O quê?

(Mudança de take. Câmera mostra a sala de um ângulo, mostrando a turma, que vaia.)

Esmeralda (no enquadramento): - Está doido? (Take em Marin) Isso não se diz!

(Mudança de take. Câmera em Marin. Take em Louise). Louise: - Não pode nos tratar disso.

(Mudança de take. Câmera em Marin): Marin: - Não, se diz "tratar de", se diz "insultar".

(Take em Esmeralda). Esmeralda: - Não pode nos insultar de vagabundas!

(Mudança de take. Câmera em Marin). Marin: - Não, não. Diz-se "tratar por" ou "insultar". Eu as insultei ou as chamei de vagabundas, mas não os dois ao mesmo tempo.

(Mudança de take. Câmera em Esmeralda). Esmeralda: - Sim, sim, continue falando.

Voz de Marin: - Além do mais, (take em Marin) além do mais, eu nunca insultei ninguém, nunca disse que eram vagabundas. O que eu disse foi que num determinado momento do conselho de classe, vocês tiveram uma sua atitude de vagabundas. Entenderam?

(Mudança de take. Câmera em Carl). Carl: - Não tente nos enganar, você disse vagabundas.

(Take em Marin). Marin: - Não estou tentando enganar vocês. Estou tentando explicar a diferença (take mostra os rostos de Khoumba e de Souleymane).

Voz de Souleymane. (take em Marin): - Professor, não se fala assim com as garotas!

Marin: - Olha quem fala! (take em Souleymane) Está sempre insultando todo mundo!

Souleymane: - O professor agora (take em Marin) desconta nas garotas!

Voz de Marin: - Esse número do nobre cavaleiro que vem em favor das duas damas (take em Marin [ânimos exaltados]) não cola!

(Mudança de câmera. Take em Souleymane) Souleymane: - Não fale comigo assim! (Aponta do dedo para Marin)

Voz de Marin: - Pare de faltar com respeito para com seus professores! (Take em Marin)

(Take em Souleymane). Souleymane: - Eu falo assim quando eu quiser!

(Take em Marin): - Se continuar assim, vai arranjar problemas graves!

(Take em Souleymane): - Você acha que é durão?

Voz de Marin: - Não é uma questão de força, mas de disciplina!

Souleymane: - Quando quiser apanhar, é só dizer. (Take nos alunos e alunas, long shot pela turma, que observam a reação de Souleymane) Pare de se fazer de bom.

(Take em Marin. Take em Khoumba, de costas). Khoumba: - Acalme-se! (Take em Marin. Take em Souleymane. Sons de conversa pela sala.)

Souleymane (vira-se para Khoumba e Esmeralda): - Não se metam!

(Take em alunas. Take em Souleymane). Voz de Boubacar: - Souleymane, para com isso!

(Mudança de take. Câmera em Boubacar, que toca no braço de Souleymane).

(Mudança de take. Câmera em Souleymane). Souleymane: - Não me toque! (conversas.

Mudança de take. Marin anda pela frente da sala, pensativo. Muitos sons de conversas.

Souleymane levanta-se com ímpeto, jogando seus materiais para cima. Fala coisas que não consegui identificar. Pega sua mochila e vai caminhando para a frente da sala.)

Voz de Marin: - Não, não... o que vai fazer?

Souleymane: - Vou vazar!

(Take em Marin, que vai em sua direção). Marin: O que está fazendo?

(Take em Souleymane): - Vou vazar! (vai caminhando para a frente da sala. Marin vem até sua frente. Mudança de take. A Câmera foca Marin, pela frente, e Souleymane, pelas costas.

Marin tenta bassar Souleymane com o corpo.)

Marin: - Não pode sair da sala assim! (Souleymane toca em Marin, tentando empurrá-lo. Marin o segura)

Marin: - Está louco?

(A câmara mostra-os por outro ângulo, Marin de costas e Souleymane de frente. Carl salta nas costas de Souleymane).

Carl: - Acalme-se!

Souleymane: - Me solta!

(Mudança de take. Marin, de frente, começa a gritar com Souleymane). Marin: - Vai parar com isso! Já chega! (Souleymane começa a se agitar, sacudindo a mochila, que pega no rosto de Khoumba. Take no rosto de Khoumba quando é agredida pela mochila. Khoumba grita. Esmeralda grita, assustada. Souleymane sai em disparado para a rua, passa por Marin, empurrando o braço dele. Marin pega em seu braço.

Marin: - Aonde vai?

Souleymane: - Me deixa, seu viado! (Puxa o braço) e sai em direção à porta.

(Mudança de take. Câmera mostra Souleymane saindo rápido e, atrás, Marin, que o olha).

Marin: - Que tristeza...

Take em Souleymane, que abre a porta e passa, batendo a porta. A porta é mostrada fechando e se abrindo.

Mudança de take. Câmera em Khoumba, que segura o rosto com a mão, como se estivesse chorando.

Cena 20 (01:32:23 - 01:32:32)

Marin aparece, numa musa, escurvendo. ~~Marin~~

Cena 21 (01:32:33 - 01:33:33)

(O diretor aparece olhando o "Relatório de incidentes" preenchido por Marin.)

Diretor (câmera mostra Marin, sentado, em frente ao diretor): - De agora, o que vamos fazer? (Ele faz sinal de que não sabe.) Acho que precisamos acionar o conselho disciplinar. (Câmera no diretor). Isso já é demais. Começa com... (para para ler) o desrespeito, depois a briga, com um ferido, e por fim, sai da sala (câmera em Marin) sem autorização.

Marin: - Na verdade, só houve um incidente que tomou grandes proporções. Uma coisa, levou à outra, e houve uma reação em cadeia.

Diretor: - O que posso fazer é tomar uma medida provisória (câmera no diretor) dada a gravidade da situação, e suspender Soulymane por 48 horas. (Câmera em Marin). Assim teremos algum tempo para tomar uma decisão. (Marin dá OK e vai se levantando). Estamos combinados? (Marin vai saindo). No entanto, preciso me reunir com você amanhã. Pode passar no meu gabinete? (Marin, perto da porta, olha). Até amanhã.

Marin: - Até amanhã.

Cena 22 (01:33:34 - 01:35:22)

Marin, descendo as escadas, na frente de um aluno. Julie o chama.

voz de Julie: - François? (Ele para no patamar e se vira). Preciso falar contigo. (Julia chega até ele.) (Ele olha para os lados). Anda covendo um boato.

Marin: - Um boato?

Julia: - Sim. Umas alunas vieram falar comigo e me disseram que... (ela olha, espera um aluno passar) ... que você as insultou durante a aula. (câmera em Marin, que a olha e olha para a janela).

Marin: - Quem lhe disse isso? A Louise e a Esmeralda?

Câmera em Julie: - Me disseram que as tinha chamado de vagabundas e isso levou ao incidente com Soulymane. (Câmera em Marin, cabibaixo). Marin: - E você acreditou?

voz de Julie: - Sim e não, por isso vim falar com você. E como não mencionou nada no relatório...

(ele abaixa a cabeça)
 Marim: - Se eu não mencionei... o que posso dizer?
 (Câmara se afasta um pouco). Julie: - Mas você fez ou não?

Marim: - O quê?

Julie: - Você chamou as duas... (olha e espera um pouco) de (Câmara em Julie) vagabundas!

Câmara em Marim: - Sim, mas o Soulymane é outro assunto!

Voz de Julie: - Eu sei que não teve nada a ver com ele, eu sei. Mas o boato está se espalhando. As pessoas começam a falar. (Câmara em Julie) Querida só lhe prevenir.

Câmara em Marim: - Obrigado por avisar. (Câmara mostra a janela, descendo até o pátio, onde há pessoas conversando, entre elas, Vê-se Esmeralda.)

Mudança de take. Marim desce até o pátio da escola, caminhando rápido. Mudança de câmara. Vê-se o rosto de Khoulma, com outras garotas. Marim se aproxima. Chega até as meninas.

Marim: - Vocês duas fizeram queixa de mim. Muito obrigado!

Câmara em Esmeralda: - De nada!

Câmara em Marim: - Podiam ter vindo falar comigo!

Voz de Esmeralda: - Se os professores podem se queixar no Conselho de classe, nós também podemos, certo! (Câmara em Louise)

Câmara em Marim: - Não funciona da mesma maneira. Câmara nas meninas tem Marim) e esperar o que com isso?

Câmara em Esmeralda: - Que o professor seja punido, como nós.

Câmara em Marim: - Que eu seja punido?

Esmeralda: - Sim.

Voz de Marim: - Então, quer me punir?

Câmara em Esmeralda: - Nos insultou, merece uma punição.

Câmara em Marim: - É o que é que vai ganhar com isso?

Esmeralda: - Pelo menos, eu disse.

Câmara em Marim: - Boa, vai lhe servir muito.

Câmara em Esmeralda: - Sabe o que é que significa vagabunda?

Voz de Marim: - Mas isso não é um problema, porque nunca lhes tratei como vagabundas. (Câmara em

(Marin).

~~Camêra~~ Camêra em Esmeralda: - Tratei, sim. Pra mim, vagabunda significa prostituta.

Camêra em Marin: - Não é isso.

Voz de Esmeralda: - Ah, é sim.

Marin: - Não é isso o que significa para mim. Não é nada de grave, é apenas uma garota que sei como uma estúpida. Camêra mostra de longe, vários alunos em volta.

Camêra em Esmeralda (chama alguém): - Você aí, para você, vagabunda significa prostituta, não é?

Voz (vemos o rosto de Marin): - Claro.

Camêra em Khourmba: - O Soulymane não vai ser expulso!

Camêra em Marin: - Não sabemos.

Khourmba: - Vai ter que ir ao conselho disciplinar?

Marin: - Ainda não sabemos. É uma possibilidade.

Camêra em Marin (parem de arranjar confusão antes de haver uma decisão).

Khourmba: - Nós sabemos que já está tudo decidido.

Marin: - Por que diz isso!

Khourmba: - Porque é sempre a mesma coisa!

Marin: - Você não pode falar nada! Não esqueça que você saiu ferida.

Khourmba: - Mas ele não fez de propósito. A mochila tinha uma coisa de metal.

Marin: - Seja como for, o fato é que ele perdeu a cabeça e isso é grave.

Carl: - Professor, qualquer um pode perder a cabeça.

Marin: - Claro, mas de pois temos que nos acalmar.

Carl: - Não necessariamente.

Marin: - Você se acalmou.

Carl: - Não.

Marin: - Você agora está mais calmo.

Carl: - Não, não estou. O professor não me conhece!

Marin: - Todos os professores dizem que seu comportamento é o timo.

Carl: - Pensam o que, que me amoleceram?

Marin: - Não, mas o fato de ter sido mandado para cá te ajudou a perceber certas coisas.

Carl: - Não me ajudou nada. Não concordo em nada com vocês!

Marin: - Ao tomarem essa decisão, os seus antigos professores queriam lhe ajudar, e se fizemos o mesmo com Soulymane, também virá para ajudá-lo.

Carl: - Desculpe, mas os profs que expulsam os alunos

Marin).

Carl: Câmera em Esmeralda: - Então, sim. Pra mim, vagabunda significa prostituta.

Câmera em Marin: - Não é isso.

Voz de Esmeralda: - Ah, é sim.

Marin: Não é isso o que significa para mim. Não é nada de grave, é apenas uma garota que ri como uma estúpida. Câmera mostra de longe, vários alunos em volta.

Câmera em Esmeralda (chama alguém): - Você aí, para você, vagabunda significa prostituta, não é?

Voz (vem do rosto de Marin): - Claro.

Câmera em Khoumba: - O Soulymane não vai ser expulso!

Câmera em Marin: - Não sabemos.

Khoumba: - Vai ter que ir ao conselho disciplinar?

Marin: - Ainda não sabemos. É uma possibilidade.

Câmera em Marin (parem de arrastar confusos antes de haver uma decisão).

Khoumba: - Não sabemos, que já está tudo decidido.

Marin: - Por que diz isso?

Khoumba: - Porque é sempre a mesma coisa!

Marin: - Você não pode falar nada! Não esqueça que você saiu ferida.

Khoumba: - Mas ele não fez de propósito. A mochila tinha uma coisa de metal.

Marin: - Seja como for, o fato é que ele perdeu a cabeça e isso é grave.

Carl: - Professor, qualquer um pode perder a cabeça.

Marin: - Claro, mas de pois temos que nos acalmar.

Carl: - Não necessariamente.

Marin: - Você se acalmou.

Carl: - Não.

Marin: - Você agora está mais calmo.

Carl: - Não, não estou. O professor não me conhece!

Marin: - Todos os professores dizem que seu comportamento é o timo.

Carl: - Pensam o que, que me amoleceram?

Marin: - Não, mas o fato de ter sido mandado para cá te ajudou a perceber certas coisas.

Carl: - Não me ajudou nada. Não concordo em nada com vocês!

Marin: - Ao tomarem essa decisão, os seus antigos professores queriam lhe ajudar, e se fizemos o mesmo com Soulymane, também era para ajudá-lo.

Carl: - Desculpe, mas os profs que expulsam os alunos

são uns "filhos da puta"! (Os outros o aplaudem)
 Marin: - Repete?
 Carl: - São uns "filhos da puta, mãe"! É incrível,
~~Marin~~ digo uma palavrinha de nada e ficam todos
 nervosinhos.
 Marin: - Você diz "filho da mãe" e eu não posso dizer
 nada?
 Carl: - Mas eles são "filhos da mãe" mesmo!
 Marin: - Já chega, não chega?
 Voz: - Você diz "vagabunda", nós dizemos "filho da
 mãe". É a mesma coisa.
 Marin: - Não é a mesma coisa. Vocês precisam entender
 que eu sou o professor e posso dizer certas coisas e os
 alunos não! É assim mesmo! Vocês estão sempre
 falando! Nunca se calam!
 Carl: - Sempre que nós falamos, o professor grita. O
 que é isso?
 Marin (vai saindo): - Já chega. Foi o suficiente (vai saindo
 e deixa os alunos falarem sozinhos). A câmera o
 acompanha. Ele aparece entrando no prédio novamente,
 dizendo uma arcada.
 Voz de aluna: - Professor?
 Marin: - O que foi? (Ele se vira)
 Khourmba: - Agora é sério, o Souleymane vai para o
 conselho dos alunos?
 Marin: - Pare com isso! Até parece que quer que ele vá.
 (câmera em Khourmba). Fica feliz com isso?
 Khourmba: - Não, sabe o que vai acontecer se ele for
 expulso?
 Marin: - Terá que ir para outra escola.
 Khourmba: - Não, não vai para outra escola.
 Marin: - É automático, somos obrigados a isso. Ele
 vai ser assim com o Souleymane.
 Khourmba: - Você conhece o pai dele?
 Marin: - Já o vi uma ou duas vezes.
 Khourmba: - Se o Souleymane for expulso, o pai manda
 ele de volta pra aldeia deles.
 Marin: - Deixa de fantasias...
 Khourmba: - Ele vai de volta para o Mali.
 Marin: - Acho que é melhor mantermos a cabeça
 fria. (câmera em Khourmba). Não se preocupe.
 (Marin se afasta e continua descendo as escadas
 em direção ao saguão).

Cena 23: (01:38:23 - 01:38:55)

Marin está no refeitório, sozinho, pensando. Parece estar fumando.

Cozinheira: - Não pode fumar aqui, professor

Marin: - Eu sei, mas como estava sozinho... (ele larga o cigarro, e continua a pensar. A auxiliar passa recolhendo pratos -

Cena 24 (01:38:56 - 01:43:34)

Professor: - É verdade que você foi um pouco longe demais com as garotas. Todos fazemos bobagem. Mas isso não explica o que Souleymane fez. (Câmera em Marin).

Professora: - Ele tem razão, François. Eu vi a Khawwa. (Câmera na professora). O rosto dela estava coberto de sangue. O que ele fez é ~~um~~ inadmissível. Isso é verdade.

(Câmera em Marin): - Mas essa história não foi bem assim. A mochila dele acidentou nela por acidente, ela começou a sangrar porque foi no sobucilho. Foi só isso.

(Câmera em outra prof^a): - Não pode ignorar isso!

(Câmera em outro prof): - Não leve a mal, mas foi vir como eles falam com a gente?

(Câmera em Marin): - Ah, a relevância disso! O que eu sei é que o Souleymane vai para o conselho disciplinar e depois será expulso. Não foi forçado.

(Câmera em professores, ~~to~~ pararia ali a prof^a que falou antes [última a falar]): - Foi lógico. Vamos falar sobre isso. (Marin ~~se~~ caminha). Quantos conselhos disciplinares houve no ano passado? (Sentar-se). Pelo menos doze.

(Câmera em professores). Professora: - Não foram tantos ~~expulsões~~.

Voz da ~~prof^a~~ ~~prof^a~~: - É bem provável que tenha sido.

Marin (câmera): - Eu sei porque estou no conselho disciplinar. Tivemos uma média de dois por mês, doze no total, e terminaram todos com expulsão.

(Câmera em outro prof): - O conselho disciplinar é também um local de debate. Tudo bem (câm. em Marin) que houve doze expulsões, mas se calhar (câm. no prof.), não havia outra solução.

Prof^a: - Com doze expulsões, dá pra questionar sobre o papel do debate. (câm. em Marin)

Prof. de Hist.: - Mas doze em doze quer apenas dizer... que quando um aluno vai ao conselho disciplinar

já é muito tarde. (Cam. em Marim)

Prof.^a: - O que era justificado

Marim: - É óbvio que se passariam coisas que justificam o conselho. Mas depois, o que é que acontece? O que é que podemos esperar de um conselho disciplinar?

Prof.^a: Há algumas penas: Aqui na escola, (câmara) temos os conselhos pré-disciplinares, informamos os pais, os alunos são avisados...

Volz: - Nunc caso não. Não tivemos tempo. Mas é muito raro.

Marim: - É raro porque sabemos que existe esse castigo final que nos permite ignorar outras medidas. É mesmo que as utilizássemos, o simples fato de expulsar um aluno... é como jogar fora tudo o que temos antes.

(Câmara em Professor): - Sim, mas é também uma oportunidade para o Goullymarre se explicar.

Prof.^a: - Num conselho disciplinar, não se fala. (Cam. na prof.^a) Os alunos ficam com medo, paralisam.

Marim: - Exatamente. Deixem-me resumir. Goullymarre vai para o conselho (escola) disciplinar, vai ser expulso e talvez tenha que voltar para o Mali.

Prof.^a: - Esta fantasmagoria ou o quê?

Marim: - Não estou na. Há alunos que os conhecem melhor do que todos nós aqui e que conhecem o pai dele, e que dizem que é provável que ele o mande de volta para o Mali, depois disso.

Prof.^a: - Alguns alunos são ameaçados com colégios internos, mas depois disso nunca acontece.

Prof.^a: - Quase sempre não dá em nada. (Cam. Marim)

Prof.^a: - Há pais que estão sempre ameaçando não podemos levar isso em conta.

Marim: - Mas se houver o mínimo risco de um conselho disciplinar pedir mandá-lo para o Mali, eu não quero correr esse risco.

Prof.^a: - É como quando hesitamos em castigar um garoto. Porque sabemos que quando for para casa, assim que a porta se fechar, ele vai levar uma surra dos pais. Nós sabemos de caras. Mas não é por isso que deixamos de castigá-lo; quando passamos dos limites... sejam quais forem as consequências, não é dizem respeito.

Marim: - Como ignorar! Sou rei que o castigo pode ter essa consequência, mas fecho os olhos e não quero saber, é isto!

Prof 5: Você não pode se envolver em todos os casos.

Prof: Há a violência, se serão mandados de volta. Então, você tem que levar isso em conta, mas depois de algum tempo...

Prof: Não há presentes de Natal... Isso acontece. ~~Então~~

Prof: É uma questão de princípio. Cada um tem o seu papel. Não podemos substituir os pais.

Marin: Desculpem, mas se rebobinar o filme, é uma estranha cadeia de acontecimentos: começa com supressões, porque o Souleymane se esquece do material e, porque responde errado. A seguir, começamos a castigá-lo. E depois, de castigo em castigo, chegamos ao conselho disciplinar, que não sabemos como vai acabar. Perdemos o controle.

Prof: Claro, vendo as coisas deste modo, é muito chocante. Mas não é a escola que vai expulsar Souleymane. Já não o controlamos há muito tempo. (Câmera em Marin, que pensa)

Cena 25 (01:43:35 - 01:45:10) Resumo

Sinal, alunos no pátio -

François bate na porta do diretor para comunicar a decisão: Conselho disc. Conversam sobre o bate-boca com a emerald e Louise. Pede que isso também seja relatado no documento.

Cena 26 (01:45:11 - 01:53:48) Resumo

Marin assume o relatório. Conselho disciplinar - Souleymane expulso.

Cena 27 (01:53:49 - 02:00:47)

21/10

Louise, não no queixo, olha para a classe.

Louise: As proporções, em Matemática...

(Câmera em Marin): - Breve ano, você aprendeu as proporções em Matemática.

(Câmera em Nassim): - Sou gostei de Ciências.

Voz de Marin: - Perguntei o que você aprendeu e não o que gostou. Mas se gostou, é porque aprendeu.

(Câmera em Marin): - É o que é que você aprendeu em Ciências?

(Câmera em Nassim): - Tudo sobre vulcões, tremores de terra,

(Câmera em Marin) placas tectônicas... (Câmera em Nassim) A convergência e o afastamento da placa tectônica.

... Foi fascinante.

Voz de Marin: - O que se interessou de verdade? Sim, muito bem.

(Câmera em Poubacar): - Em Matemática, o teorema de Pitágoras e o teorema de Tales.

(Câmera em Marin): - Tenho que pedir que pases. Não pode ficar por aí se gabando porque aprendeu o Teorema de Pitágoras. Tens que enunciá-lo para nós. (Câmera em Poubacar)

Poubacar: - Ah... Se num triângulo, os dois... os dois lados forem iguais ao seu... se a raiz... se o quadrado dos dois lados for igual ao quadrado... ao quadrado da hipotenusa... então é um triângulo retângulo.

Voz de Marin: - É mais ou menos isso.

Poubacar: - Não é mais ou menos. É exatamente isto. (ri).

Voz de Marin: - Se é você que diz, eu acredito.

(Câmera em Dalia): - Em História, aprendi o comércio triangular. Havia barcos que partiam da Europa com produtos manufacturados, que (mudança de ângulo no rosto da aluna) levavam para a África para trocarem por homens que se tornavam escravos, e que eram levados para a América para trabalhar. (rosto mostrado de frente) Depois levavam para a Europa o dinheiro que ganhavam. Isto é comércio triangular.

(Câmera em Carl): - Química.

(Câmera em Marin): - De que em Química?

(Câmera em Carl): - A combustão.

(Voz de Marin): - Sim, o que é isso?

Carl: - É quando se mistura solução de Fehling e glicose.

(Câmera em Marin): - O que é que acontece?

(Câmera em Carl): - O tubo de ensaio se aquece e muda de cor.

(Voz de Marin): - O qual é o interesse disso?

Carl: - O interesse? Sei lá. Se os professores ensinam é porque tem interesse.

(Câmera em outro aluno): - A reprodução.

(Câmera em Marin): - O que é que aprendem sobre reprodução humana?

(Câmera no aluno): - A reprodução humana... Bem, o espermatozóide entra no óvulo, depois esperamos 9 meses, fazemos uma ultrassonografia e ele sai.

(Câmera em Marin): - O que é que sai? O espermatozóide? (chura na turma)

(Câmera no aluno): - Não, o bebé. O ser humano que estava no útero.

(Voz de Marin): - Ok (Câmera passa em direcção a Khourmba). Khourmba?

Khoumba olha): - Eu?

(Câmara em Marin): - Sim. Esse é o seu nome, não é?

(Câmara em Khoumba): - Sim. (ui). Com música, aprendi a tocar flauta, contralto... e em espanhol.

(Câmara em Marin): - Aprendeu a tocar flauta em espanhol?

(Câmara em Khoumba): - Não! Não é isso. Com música, aprendi a tocar flauta. E aprendi muitas coisas em espanhol.

Voz de Marin: - Muito bem. (Câmara em Marin): - Pode sua fazer uma frase em espanhol?

(Câmara em Khoumba): - (pronuncia algo em espanhol)

[Tradução minha: Chegaron as férias] (ui).

Voz de Marin: - O que significa?

Khoumba: - As férias estão chegando ou as férias chegaram. (ui)

Câmara em Esmeralda: - Eu não aprendi nada. (ui)

Câmara em Marin: - Não se passa 9 meses na escola sem aprender nada.

Câmara em Esmeralda: - Se passa sim. Sou a prova disso.

Câmara em Marin: - Nos livros que lemos deve ter aprendido alguma coisa.

Voz de Esmeralda: - Os seus livros são uma droga.

Marin: - São o quê?

Câmara em Esmeralda: - São inúteis.

Câmara em Marin: - É um livro que você tenha lido por sua iniciativa, por exemplo?

Câmara em Esmeralda: - Livros que eu li? Sim... "A República". O livro "A República"

Câmara em Marin: - "A República" de Platão?

Câmara em Esmeralda: - Sim...

Voz de Marin: - Você leu isso? (ui)

Câmara em Marin: - Como é que leu isso?

Câmara em Esmeralda: - Era da minha irmã mais velha.

Câmara em Marin: - Ela estuda Filosofia?

Câmara em Esmeralda: - Não, Direito.

Câmara em Marin: - Então, fale pra gente. Que livro é esse?

Câmara em Esmeralda: - Há um cara... como se chama?

Câmara em Marin: - Chama-se Sócrates.

Câmara em Esmeralda: - É isso, Sócrates. Ele aparece para as pessoas no meio da rua e pergunta: tens coragem

de que pensas aquilo que pensas? Tens certeza que fazes o que fazes? E por aí vai. As pessoas ficam confusas. E fazem perguntas e é muito forte.

Câmara em Marin: - Que tipos de perguntas eles fazem, sobre o quê?

Câmara em Bernaralda: - Sobre tudo: sobre amor, religião, Deus, sobre as pessoas, sobre tudo.

Câmara em Marin: - É muito bom que tenha lido isso.

Câmara em Bernaralda: - É, eu sei. Não é um livro de vagabunda! (ri)

(Câmara em Marin) Apenas ri. Câmara em Bernaralda, que ri! O som do riso. Sons de ~~de~~ alegria.

Câmara em Marin: - Esperem! Esperem! Antes de saírem, queria entregar os seus autógrafos. (Os alunos vão pegando, com pressa) Uma um. Depois de receberem o seu, podem sair. (Todos vão pegando, olhando, conversando entre si).

Voz: - É muito legal da sua parte.

Voz: - O que é isso?

Marin: - São os port retratos que fizeram e que encadernamos com a fotografia humana da turma. Ainda não tem o seu?

Aluno: - Por que é que põe isso aqui?

Voz: - Olha como está bonito.

Voz: - Pare com isso.

Voz: - Olhe, você parece um líder.

Voz: - Adeus, professor.

Marin: - Adeus. Boas-feitas.

Voz: - Para você também. (Câmara mostra uma aluna, Lucie, cumprimentando até o professor.)

Lucie: - Proferra?

Marin: - O que houve?

Lucie: - Eu não aprendi nada.

Marin: - Porque está dizendo isso? Não é verdade.

Lucie: - Agora há pouco, todo mundo disse que tinha aprendido alguma coisa. Comparando com eles, não aprendi nada.

Marin: - Aprendeu tanto quanto eles. Também tiveram que se lembrar. Não é fácil nos lembrar do que aprendemos.

Lucie: - Mas eu não compreendo.

Marin: - O que quer dizer com isso?

Lucie: - Não compreendo o que fazemos.

Marin: - Em francês?

Lucie: - Com tudo.

(Khoumba olha): - Eu?

(Câmara em Marim): - Sim. Sou eu o seu nome, não é?

(Câmara em Khoumba): - Sim. (ri). Com música, aprendi a tocar flauta, contralto... e em espanhol.

(Câmara em Marim): - Aprendeu a tocar flauta em espanhol?

(Câmara em Khoumba): - Não! Não é isso. Com música, aprendi a tocar flauta. E aprendi muitas coisas em espanhol.

Voz de Marim: - Muito bem. (Câmara em Marim): - Pode sua fazer uma frase em espanhol?

(Câmara em Khoumba): - (pronuncia algo em espanhol)

[Tradução minha: Chegaram as férias] (ri).

Voz de Marim: - do que significa?

Khoumba: - As férias estão chegando ou as férias chegaram. (ri)

Câmara em Bismuralda: - Eu não aprendi nada. (ri)

Camera em Marim: - Não se passa 9 meses na escola sem aprender nada.

Câmara em Bismuralda: - Se passa sim. Sou a prova disso.

Câmara em Marim: - Nos livros que lermos deve ter aprendido alguma coisa.

Voz de Bismuralda: - Os seus livros são uma droga.

Marim: - São o quê?

Camera em Bismuralda: - São inúteis.

Câmara em Marim: - De um livro que você tenha lido por sua iniciativa, por exemplo?

Câmara em Bismuralda: - Livros que eu li? Sim... "A República". O livro "A República".

Camera em Marim: - "A República" de Platão?

Câmara em Bismuralda: - Sim...

Voz de Marim: - Você leu isso? (ri)

Câmara em Marim: - Como é que leu isso?

Câmara em Bismuralda: - Era da minha irmã mais velha.

Camera em Marim: - Ela estuda Filosofia?

Câmara em Bismuralda: - Não, Direito.

Câmara em Marim: - Então, fale pra gente. Que livro é esse?

Camera em Bismuralda: - Há um cara... como se chama?

Camera em Marim: - Chama-se Sócrates.

Câmara em Bismuralda: - É isso, Sócrates. Ele aparece para as pessoas no meio da rua e pergunta: tem certeza

de que pensas aquilo que pensas? Tens certeza que fazes o que fazes? E por aí vai. As pessoas ficam confusas. E fazem perguntas. Ele é muito forte. Câmera em Marin: - Que tipos de perguntas eles fazem, sobre o quê?

Câmera em Cornualda: - Sobre tudo: sobre amor, religião, Deus, sobre as pessoas, sobre tudo.

Câmera em Marin: - É muito bom que tenha lido isso.

Câmera em Cornualda: - É, eu sei. Não é um livro de vagabunda! (ri)

(Câmera em Marin) Apenas ri. Câmera em Cornualda, que ri! O som do riso. Sons de alegria.

Câmera em Marin: - Esperem! Esperem! Antes de saírem, queria entregar os seus autorretratos. (Os alunos vão pegando, com pressa) Uma um. Depois de receberem o seu, podem sair. (Todos vão pegando, olhando, conversando entre si).

Voz: - É muito legal da sua parte.

Voz: - O que é isso?

Marin: - São os portarretratos que fizeram e que encadernamos com a fotografia humana da turma. Ainda não tem o seu?

Aluno: - Por que é que põe isso aqui?

Voz: - Olha como está bonito.

Voz: - Pare com isso.

Voz: - Olhe, você parece um líder.

Voz: - Adeus, professor.

Marin: - Adeus, boas-feitas.

Voz: - Para você também. (Câmera mostra uma aluna, Lucie, cumprindo até o professor.)

Lucie: - Proferra?

Marin: - O que houve?

Lucie: - Eu não aprendi nada.

Marin: - Porque está dizendo isso? Não é verdade.

Lucie: - Agora há pouco, todo mundo disse que tinha aprendido alguma coisa. Comparando com eles, não aprendi nada.

Marin: - Aprendeu tanto quanto eles. Também tiveram que se lembrar. Não é fácil nos lembrando que aprendemos.

Lucie: - Mas eu não compreendo.

Marin: - O que quer dizer com isso?

Lucie: - Não compreendo o que fazemos.

Marin: - Com Francis?

Lucie: - Com tudo.

Francois: - Não pode dizer que não aprendeu nada em nenhuma disciplina. Isso não é verdade.
(Câmera em Lucie, calisbaixa). Lucie: - Não quero ir para um curso profissional.

Francois: - Não vale a pena pensar nisso agora. Agora você vai passar para o 9º ano. Você ainda tem muito tempo para pensar no que vai fazer no futuro. Não é evidente (Câmera em Lucie) que você tenha que ir para um curso profissional... Isso vai depender dos seus resultados no próximo ano.
Lucie: - Mas eu não quero.

Cena 28 (2:00:48 - 2:01:42) (Retorno)

fogo de futebol, no pátio. Alunos, alunas e professores / direção. Integração.

Cena 29 (02:01:43 - 02:02:11) → final

Sala de aula vazia. Une-se os quitos dos alunos, no pátio, onde ocorre o fogo. É a sala do 8º - 3º. A sala é mostrada sob outro ângulo. Classes e cadeiras desorganizadas. Ao fundo, chama atenção a parede verde. Imagem preta ao som dos quitos.
[A alegria está fora da sala de aula.

Créditos (02:02:12 - 02:04:18).

CENA H - FICHA TÉCNICA DA TESE

AÇÃO	PROFISSIONAL RESPONSÁVEL	CONTATO
Arte da Capa e Formatação	Daniel de Oliveira Vieira	danieldeoliveira.rs@gmail.com
Resumos em Inglês, Espanhol e Francês	Éderson da Cruz	edersoncruz.sl@gmail.com
Revisão em Português I	Éderson da Cruz	edersoncruz.sl@gmail.com
Revisão em Português II	Maurício Gonçalves	mauriciogoncalves.fati@gmail.com
Ficha catalográfica	Biblioteca UNISINOS	biblioteca@unisinos.br
Versão Impressa e encadernação	AC Cópias	accopias@accopias.com.br

CENA I - GLOSSÁRIO DE TERMOS DA LINGUAGEM DO CINEMA UTILIZADOS COMO METÁFORA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

TERMO/ EXPRESSÃO	SIGNIFICADO
Trailer	Resumo da Tese
Seleção de cenas	Sumário
Spoiler	Resumo do filme
Em cartaz	Sistematização do que foi produzido sobre o tema da pesquisa; resumo estendido
Bastidores	Apresentação inicial do trabalho – abertura da primeira parte da Tese
Making off	Introdução do capítulo 1
Roteiro	Apresentação da trajetória acadêmico-profissional, que possibilitou a escrita da Tese
Flashback	Relato de experiência/ lembrança
Set	Campo da pesquisa
Estrelando	Ênfase às pesquisas produzidas sobre o tema da Tese – revisão bibliográfica
Holofotes	Direcionamento do olhar
Lentes de filmagem	Campos teóricos
Primeiro plano	Conceitos teórico-metodológicos primários da Tese
Segundo plano	Conceitos teórico-metodológicos secundários da Tese
Long shot	Cerceamento do campo empírico
Cenário	Objeto de análise
Ajuste das lentes	Procedimento teórico-metodológico
Macroestrutura	Modos de fazer análise
Pré-Estreia	Efetivação do procedimento teórico-metodológico
Decurso da ação	Visão geral sobre o objeto de pesquisa
Traveling	Considerações sobre o filme
Elenco	Elenco
Script	Currículo do Colégio Dolto
Zoom	Olhar a partir das ferramentas teórico-metodológicas
Take	Categoria de análise
“Corta!”	Finalização das análises
Cena final	Considerações finais
Sem cortes	Manifesto
Créditos	Referências bibliográficas
Créditos extras	Lista de referências fílmicas
Cenas cortadas	Apêndices
Cenas bônus	Anexos

CENAS BÔNUS

CENA BONUS A – MANIFEST DES SEPT ARTS

PRIX : (France et Colonies) 2 FRANCS

2 • CAZETTE • 25 DES SEPT ARTS JANVIER 1923

ARCHITECTURE • PEINTURE • SCULPTURE
MUSIQUE • POÉSIE • DANSE • CINÉGRAPHIE

CANUDO, DIRECTEUR

Comité de Rédaction : René BLUM ; Fernand DIVOIRE ;
WALDEMAR-GEORGE ; André LEVINSON ; Rob. MALLET-
STEVENS ; Roland MANUEL ; Léon MOUSSINAC.
Secrétaire de la Rédaction : Raymond COGNAT.



ABONNEMENTS :

	FRANCE	ÉTRANGER
24 numéros.....	40 fr.	50 fr.
21 numéros.....	22 fr.	30 fr.
Un numéro à l'Étranger.....	3 fr.	
Tirage de luxe limité : les 24 numéros.	120 fr.	



SOMMAIRE

De s ce numéro :

MANIFESTE DES SEPT ARTS par CANUDO

PRÉLUDE AU FILM " LA ROUE "

Page musicale autographe de A. HONEGGER

MUSIQUE, POÉSIE, DANSE

A. HONEGGER : Adaptations Musicales.
GEORGES MIGOT : Musique et Cinéma.
FERNAND DIVOIRE : Amatorisme.
HENRI HERTZ : Education (Poème).
André ARNYVELDE, André LEBEY, CL. ROGER-MARX,
MARCELLE PRAT : Les Livres par leurs Auteurs.
CANUDO : Critique Théâtrale, Splendeurs Russes.
JEAN CASSOU : La Jeune Poésie Espagnole (Ramon Gomez de la Serna).
GEORGES PILLEMENT : La Jeune Poésie Américaine du Nord (Alfred Kreymborg).
André LEVINSON : Lieux Communs.
André RIGAUD : Danses Espagnoles (Vicent Escudero).

ARCHITECTURE, PEINTURE, SCULPTURE :

Rob. MALLET-STEVENS : Les Caractéristiques de l'Architecture Moderne.
WALDEMAR-GEORGE : Exposition de Peinture Moderne.
W.-G. : Jacques Lipschitz.

CINÉGRAPHIE :

LÉON MOUSSINAC : Visa.
JEAN EPSTEIN : Pourquoi j'ai tourné Pasteur.
Rob. MALLET-STEVENS : Les Dégâts au Cinéma.
LÉON MOUSSINAC : Technique Commande.
LUCIEN WAHL : Carnet du Cinégraphiste.
Bulletin du Club des Amis du Septième Art (C. A. S. A.).
La Vie Artistique Pêle-Mêle. — Expositions. — Conférences. — Concerts. — Chez le Libraire.

Sélection de Bois Gravés de : LABOUREUR, ROGER DE LA FRESNAYE, MALOCH, ROUX, CHANA ORLOFF, LAURENT COURAU.

Illustrations de : La danseuse TERPSICHORE, Rob. MALLET-STEVENS, JACQUES LIPSCHITZ, De l'Aube à Minuit (film), Le Double (film), Le Docteur Caligari (film).



Bois de Laboureur.

DIRECTION : 12, Rue du Quatre-Septembre, PARIS (2^e)

Administration et Publicité : Librairie Povotovsky, 13, rue Bonaparte, Paris (6^e). — Téléphone Gobelins 53-62.

Téléphone : Central 20-68

Manifeste des SEPT ARTS

La théorie des sept arts, telle que pour la première fois je pus l'exposer au Quartier Latin, il y a trois ans, a gagné le terrain de toutes les logiques et se répand dans le monde entier. Dans la confusion totale des genres et des idées, elle a apporté une précision de source retrouvée. Je ne m'enorgueilliss pas de cette découverte, toute théorie comportant la découverte du principe qui la régit. J'en constate le rayonnement ; ainsi que, en l'affirmant, j'en constatais la nécessité.

Si les innombrables et néfastes boutiquiers du cinéma ont cru s'approprier le mot « Septième Art », qui rehaussait immédiatement le sens de leur industrie et de leur commerce, ils n'ont pas accepté la responsabilité imposée par le mot : Art. Leur industrie est la même, plus ou moins bien organisée au point de vue technique ; leur commerce est tout à tour florissant ou médiocre, selon la hausse et la baisse de l'émotivité universelle. Leur « art », sauf en certains cas où l'écraniste sait vouloir, et imposer sa volonté, demeure un peu partout celui qui animait Xavier de Montépin et autres Decourcelles. Mais cet art de totale synthèse qu'est le Cinéma, ce nouveau-né fabuleux de la Machine et du Sentiment, commence à cesser ses vagissements, entrant dans son enfance. Son adolescence viendra, bientôt, happer son intelligence et multiplier ses rêves ; nous demandons à hâter son épanouissement, à précipiter l'avènement de sa jeunesse. Nous avons besoin du Cinéma pour créer l'art total vers lequel tous les autres, depuis toujours, ont tendu.

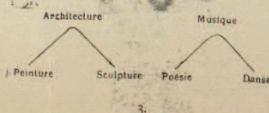
2

Et voilà où il me faut une fois de plus expliquer, rapidement, la théorie que les milieux avertis étudient sous le nom de « Théorie des sept arts ». La source retrouvée, nous la révèle dans sa limpidité. Nous y voyons que deux arts, en réalité, ont surgi du cerveau humain pour lui permettre de fixer tout le fugitif de la vie, luttant ainsi contre la mort des aspects et des formes et enrichissant de l'expérience esthétique les suites des générations. Il s'est agi, à l'aube de l'humanité, de parfaire la vie en l'élevant hors des réalités éphémères, en affirmant l'éternité des choses dont les hommes s'émouvaient. On voulait créer des foyers d'émotion capables de répandre sur toutes les générations ce qu'un philosophe italien appela « l'oubli esthétique », c'est-à-dire la jouissance d'une vie supérieure à la vie, d'une personnalité multiple que chacun peut se donner en dehors et au-dessus de sa propre personnalité.

Dans ma *Psychologie musicale des Civilisations* (1), je remarquai déjà que

(1) L'HOMME, *Psychologie Musicale des Civilisations*. Sansot, Ed. 1908.

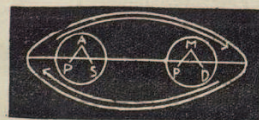
L'Architecture et la Musique avaient immédiatement formulé ce besoin inexorable de l'homme primitif, qui cherchait à « arrêter » pour lui toutes les puissances plastiques et rythmiques de son existence sentimentale. En fabriquant sa première cabane, et en dansant sa première danse avec le simple accompagnement de la voix que cadenciaient les trappements des pieds sur le sol, il avait trouvé l'Architecture et la Musique. Ensuite, il embellit la première avec les figurations des êtres et des choses dont il voulait perpétuer le souvenir, en même temps qu'il ajoutait à la Danse l'expression articulée de ses sentiments : la parole. De la sorte, il avait inventé la Sculpture, la Peinture et la Poésie ; il avait précisé son rêve de perpétuité dans l'espace et dans le temps. L'Angle esthétique se posa dès lors devant son esprit.



Je fais tout de suite remarquer que si l'Architecture, née du besoin tout matériel de l'abri, s'affirma très individualisée avant ses complémentaires, la Sculpture et la Peinture ; la Musique, de son côté, a suivi le long des siècles le processus exactement inverse. Née d'un besoin tout spirituel d'élévation et d'oubli supérieur, la Musique est vraiment l'intuition et l'organisation des rythmes qui régissent toute la nature. Mais elle s'est manifestée d'abord dans ses complémentaires, la Danse et la Poésie, pour aboutir après des milliers d'années à sa libération individuelle, à la Musique hors la danse et le chant, à la Symphonie. Comme entité déterminante de toute l'orchestrique du lyrisme, elle existait avant de devenir ce que nous appelons la Musique pure, devant la Danse et la Poésie.

Ainsi que toutes les formes sont dans l'Espace avant toute Architecture, tous les rythmes ne sont-ils pas dans le Temps, avant toute Musique ?

Aujourd'hui, le « cercle en mouvement » de l'esthétique se clôt enfin triomphalement sur cette fusion totale des arts dite : Cinématographie. Si nous prenons l'ellipse comme l'image géométrique parfaite de la vie, c'est-à-dire du mouvement — du mouvement de notre sphère écrasée aux pôles — et si nous la projetons sur le plan horizontal du papier, l'art, tout l'art apparaît ainsi :



Des centaines de siècles humains ont jeté dans cette ellipse en mouvement leur plus haute aspiration commune, dressée toujours sur le tumulte des siècles et les bouleversements de l'âme individuelle. Tous les hommes, sous n'importe quel climat historique, ou géographique, ou ethnique, ou ethnique, ont trouvé leur plus profonde jouissance, qui consiste tout simplement dans le plus intense « oubli de soi-même », en enroulant autour d'eux les spirales tenaces de l'oubli esthétique. Ce sublime oubli, on le reconnaît dans le geste du père, blanc ou nègre ou jaune, sculptant une branche d'arbre dans la désolation de sa solitude. Mais, pendant tous les siècles jusqu'à notre, chez tous les peuples de la terre, les deux Arts avec leurs quatre complémentaires, sont demeurés identiques. Ce que les phalanges internationales des pédants ont cru pouvoir appeler : l'évolution des Arts, n'est que logomachie.

Notre temps est incomparable de vigueur intérieure et extérieure, de création nouvelle du monde intérieur et extérieur, d'engendrement de puissances jusqu'à nous insoupçonnables : intérieures et extérieures, physiques et religieuses.

Et notre temps a synthétisé d'un élan divin les multiples expériences de l'homme. Et nous avons fait tous les totaux de la vie pratique et de la vie sentimentale. Nous avons marié la Science et l'Art, je veux dire les trouvailles et non les données de la Science, et l'idéal de l'Art, les appliquant l'une à l'autre pour capter et fixer les rythmes de la lumière. C'est le Cinéma.

L'Art Septième concilie ainsi tous les autres. Tableaux en mouvement. Art Plastique se développant selon les normes de l'Art Rythmique.



Voici sa place (C) dans la prodigieuse joie que l'instinct de sa perpétuité vient d'accorder à l'homme moderne. Les formes et les rythmes, ce qu'on nomme la Vie, jaillissent des tours de manivelle d'un appareil de projection.

Nous vivons la première heure de la nouvelle Danse des Muses autour de la nouvelle jeunesse d'Apollon. LA RONDE DES LUMIERES ET DES SONS AUTOUR D'UN INCOMPARABLE Foyer : NOTRE AME MODERNE.

CANUDO.

CENA BÔNUS B – ENTREVISTA CONCEDIDA POR LAURENT CANTET AO SITE UOL SOBRE O FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”

14/04/2017

Diretor fala sobre 'Entre os Muros', filme indicado ao Oscar que retrata nova sociedade francesa - 30/01/2009 - UOL Cinema

- Últimas
 - Notícias
 - Fotos
 - Vídeos
 - Infográficos
 - Blogs
- Artistas de A-Z
- Celebidades
- Cinema
 - **Guia**
- GUIA UOL
 - São Paulo
 - Rio de Janeiro
 - Brasília
 - Belo Horizonte
 - Curitiba
- OUTROS
 - Guia da Semana
 - Guia Folha
 - Oba Oba
- Humor
- Música
- Revistas
- Televisão e Novelas
- + Canais
 - Antena
 - BBB13
 - Crianças
 - F5
 - Jogos
 - Páscoa
 - Receitas
 - Sexo
 - Viagem

Oscar 2009

[HOME](#) | [VENCEDORES](#) | [INDICADOS](#) | [ENQUETES](#) | [NOTÍCIAS](#) | [FOTOS](#) | [TRAILERS](#)


30/01/2009 - 07h00

Diretor fala sobre 'Entre os Muros', filme indicado ao Oscar que retrata nova sociedade francesa

TAÍSSA STIVANIN

Colaboração para o UOL, de Paris

Manhã chuvosa, dia típico de inverno em Paris. A entrevista do **UOL** com o diretor francês Laurent Cantet, agendada há um mês, está marcada em um café no centro da capital. A data não poderia ser mais oportuna: na véspera, dia 22 de janeiro, a Academia de Artes Cinematográficas de Hollywood confirmou a indicação de "Entre os Muros da Escola" na categoria de Oscar de melhor filme estrangeiro - o último filme francês indicado foi "Feliz Natal" (2005), de Christian Carion.

14/04/2017

Diretor fala sobre 'Entre os Muros', filme indicado ao Oscar que retrata nova sociedade francesa - 30/01/2009 - UOL Cinema



O diretor Laurent Cantet (de camisa preta à direita) conversa com atores de "Entre os Muros da Escola", indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro

📺 "ENTRE OS MUROS DA ESCOLA" GANHA PALMA DE OURO EM CANNES

🎬 ASSISTA AO TRAILER DE "ENTRE OS MUROS DA ESCOLA"

🗣️ DIRETOR QUER EVITAR QUE FAMA PERTURBE VIDA DOS ALUNOS

🎭 ATORES VOLTAM ÀS AULAS DEPOIS DE PRÊMIO EM CANNES

"Entre os Muros da Escola" coleciona prêmios. Já levou Palma de Ouro no Festival de Cannes e disputa o César de melhor filme do ano. Baseado no livro homônimo de François Bégaudeau, que será lançado no Brasil pela editora Martins Fontes, o filme retrata o cotidiano de uma classe de oitava série em uma escola pública do subúrbio parisiense.

Bégaudeau, professor de francês na vida real, também é o ator principal do filme. Os alunos foram selecionados em ateliês de improvisação realizados pelo diretor no colégio Françoise Dolto, onde também aconteceu a filmagem. O resultado: um retrato da nova sociedade francesa, onde miscigenação, desigualdade social e choque cultural confrontam os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Bem vindos à França, onde a Torre Eiffel é só uma imagem de cartão postal.

Em tempo: a distribuidora brasileira do filme, Imovision, deve trazer Cantet e Bégaudeau para o lançamento do filme em São Paulo, no dia 13 de março.

UOL - Qual o significado para você desta indicação ao Oscar?

Laurent Cantet - O filme teve um grande reconhecimento do público no mundo todo, mas foi feito de uma maneira diferente do modo habitual de produção, com atores que não eram profissionais, uma grande liberdade no roteiro, com um orçamento restrito ["Entre os Muros da Escola" custou cerca de 2,5 milhões de euros]. Não é muito para um filme que depois fez sucesso em vários países. Isso me conforta. Significa que há várias maneiras de se pensar o cinema.

UOL - Como foi a filmagem?

Cantet - Durante todo o ano escolar, entre 2006 e 2007, houve ateliês de improvisação na escola Françoise Dolto, às quartas-feiras após o almoço. Nós improvisávamos, testávamos situações, recuperávamos aquilo que eles diziam de verdade e trechos de diálogos para inserir no roteiro. O que significa que a partir do momento em que damos um sentido à aquilo que os adolescentes fazem, eles são capazes de se concentrar e de se esforçar de uma maneira que não podemos nem imaginar.

UOL - Como os alunos do filme lidam com essa fama repentina?

Cantet - Muito bem. Foi uma de nossas maiores preocupações, principalmente depois do Festival de Cannes, que teve uma grande repercussão. Eles foram perseguidos pelas câmeras na escola, na casa deles... Nós conseguimos protegê-los de alguns jornalistas que começaram a segui-los para ver o que iriam fazer nas férias, por exemplo. Por outro lado, eles mesmos não estavam interessados, o grupo é muito

14/04/2017

Diretor fala sobre 'Entre os Muros', filme indicado ao Oscar que retrata nova sociedade francesa - 30/01/2009 - UOL Cinema



Professor na vida real, François Bégaudeau atua em filme inspirado em seu livro

▣ "ENTRE OS MUROS" GANHA PALMA DE OURO

🔊 ASSISTA AO TRAILER

▣ DIRETOR QUER EVITAR QUE FAMA ATRAPALHE

🔊 ATORES VOLTAM ÀS AULAS DEPOIS DE CANNES

no filme.

sólido. Eles não davam entrevistas, ou pediam para ligar para o assessor de imprensa. Em nenhum momento um tentou passar por cima do outro. Eles são muito unidos, e o filme foi feito com esse espírito.

UOL - No momento da filmagem, todos os personagens já faziam parte do roteiro?

Cantet - Alguns já estavam pré-estabelecidos e outros foram adaptados em função da personalidade de cada um. Outros personagens nasceram dos atores que eles encarnaram. Esses ateliês permitiram que a gente aprendesse a se conhecer melhor. O resultado é uma retroalimentação entre o trabalho escrito e aquilo que eles propunham. Alguns personagens foram integrados ao roteiro... Um dos exemplos é Wei, o aluno chinês. No roteiro tínhamos um menino chinês, filho de imigrantes clandestinos, mas que era tímido, tinha medo de abrir a boca e errar, e não falava nada do começo ao fim do filme. Então encontramos Wei, que adora falar e mesmo se comete alguns erros em francês, não tem problema. Wei adora conversar. Não íamos pedir para ele ficar quieto, aceitamos Wei do jeito que era e como vocês vêem

UOL - Esmeralda é um personagem escrito?

Cantet - Sim, tínhamos um personagem parecido com ela. Havia a preocupação de criar uma classe com todos seus arquétipos: o vagabundo, o engraçadinho, o respondão, o líder, o roteiro estava baseado nesta tipologia. Depois foi preciso 'alimentar' esse personagem da Esmeralda, para ele se tornar o que se tornou. Nós a encontramos no primeiro ateliê, quando saímos, eu e François [François Bégaudeau, autor do livro], falamos um para o outro: Temos nossa estrela! [Cantet evita elogiar demais para não causar ciúmes nos outros alunos].

UOL - Como está a venda do filme? Antes mesmo de Cannes, já havia 43 países interessados.

Cantet - Hoje, segundo nossas projeções de mercado, já existem cerca de 60 países interessados na compra do filme. Todos os países europeus, Canadá e Estados Unidos, Brasil, Argentina, China e México na América Latina, Austrália, onde o filme entra em cartaz nesta semana, Índia...

UOL - Como as pessoas compreendem o filme? É difícil de entender a história sem conhecer um pouco a sociedade francesa atual.

Cantet - Realizamos debates em vários países. As questões formuladas por jornalistas, ou professores, são as mesmas da França. O tema abordado é universal, mesmo que haja problemas específicos do sistema escolar francês. Mas a questão central é compreendida da mesma forma aqui ou em outros países.

UOL - Assistindo ao filme na versão original, parece complicado traduzir todas as gírias e expressões em várias línguas...

Cantet - Isso foi um longo trabalho. Cuidamos da versão em inglês para o Festival de Cannes, e o tradutor pesquisou muito para encontrar palavras e expressões equivalentes. Não é uma tradução, na verdade. Somos obrigados a reescrever o texto para encontrar fórmulas com o mesmo sentido, que causem o mesmo efeito, nível de linguagem, o mesmo tipo de registro. Este trabalho foi muito longo, do qual eu participei, fazendo perguntas e sugestões ao tradutor. O que me tranquiliza, agora que já assisti a várias projeções em diferentes línguas, é que as pessoas riem nos mesmos momentos do que os franceses, o que me leva a crer que as legendas funcionam.

UOL - É um filme sobre educação?

<https://cinema.uol.com.br/oscar/ultnot/2009/01/30/ult4332u980.jhtm?action=print>

3/5

14/04/2017

Diretor fala sobre 'Entre os Muros', filme indicado ao Oscar que retrata nova sociedade francesa - 30/01/2009 - UOL Cinema

Cantet - Não, ele vai além disso. Atravessamos os muros da escola para falar da sociedade nos dias de hoje, das relações humanas, da noção de autoridade, não só através da figura do professor, e de como as pessoas se colocam diante dessa autoridade. O filme também aborda o fato de pertencer a uma comunidade. O que isso significa? Como crescemos? Como transitamos entre tantas culturas diferentes? São questões que não fazem parte apenas do universo escolar, apenas um microcosmo num contexto maior.

UOL - Houve reação da parte dos professores?

Cantet - Sim, muitos se identificaram com o filme, com os problemas. Ao mesmo tempo, as piores críticas também vieram dos professores. Alguns disseram que criamos uma imagem pessimista demais para a escola. Eu acho o contrário: a imagem é otimista e alegre, mesmo se trata de questões às vezes trágicas. Em todo o caso, tentamos abordar o tema de maneira suficientemente complexa para que o filme não aborde apenas o lado ruim da escola. Também acho que os adolescentes sempre acabam surpreendendo em algum momento.

UOL - Como quando Esmeralda disse ter lido 'A República', de Platão...

Cantet - Por exemplo. Alguns professores ficaram com medo da imagem que reproduzimos da escola, e não se identificaram com François, muito desajeitado, alguém que comete muitos erros, o que faz parte do cenário original. Por isso é importante diferenciar um documentário de uma ficção: criamos o personagem dessa maneira porque precisávamos que ele fosse dessa maneira. E também porque acredito que é preciso criar personagens que representem seres humanos com suas fraquezas. Não tinha a menor vontade de criar um personagem, professor, que fosse um exemplo de cultura, que tivesse sempre a boa reação, encontrasse sempre o bom exemplo. O erro existe; talvez em relação a um professor seja mais sério do que em outras profissões, mas é assim. O que não devemos dizer é o que acabamos dizendo. Algumas cenas, inspiradas no livro, aconteceram mesmo.

UOL - Você se identifica com um dos alunos do filme?

Cantet - Não, eu era mais tranquilo. Curioso, mas tranquilo. A escola também era muito diferente, no interior [Cantet nasceu em Melle, no sudoeste da França], num meio bem mais homogêneo. Na época, o sistema também era outro, não havia toda essa diversidade.

UOL - Os alunos vão para Los Angeles?

Cantet - Só tenho direito a dois lugares no teatro. Oscar de melhor filme estrangeiro não é tão badalado assim...

UOL - Já teve tempo para pensar em um novo projeto?

Cantet - Não. Estou precisando de tempo... Mas tenho a impressão de que encontrei um método de trabalho com esse filme, essa liberdade, e isso é o que é mais importante para mim agora.

Destaques de Cinema

Home



Crítica

"Hitchcock" é sobre Alma Reville, a mulher do diretor



"The Muppets...Again!"

Veja a primeira foto de Ricky Gervais com os Muppets



Melhor diretor

Pesquisa aponta Spielberg como favorito ao Oscar 2013

Últimas Notícias

Mais notícias

- 31/01/2013
- 17h00
- **Parentes de vítimas do 11/9 defendem filme sobre caçada a Bin Laden**
- 16h51
- **Superman: Unbound | Sai o primeiro trailer da animação**
- 16h47
- **Jorge Mautner - O Filho do Holocausto (2013)**
- 16h21
- **Círculo de Fogo (2013)**
- 15h45
- **Com aneurisma, ator pornô Ron Jeremy ficará internado por pelo menos duas semanas**
- 15h45
- **Com aneurisma, ator pornô Ron Jeremy ficará internado por pelo menos duas semanas**
- 14h36
- **Tony Stark aparece em queda livre em novo pôster de "Homem de Ferro 3"**
- 12h14
- **Filme "Hitchcock" é, na verdade, uma história sobre Alma Reville, a mulher do diretor**
- 12h14

CENA BÔNUS C – LINK PARA O TRAILER DO FILME “ENTRE O MURO DA ESCOLA”

O trailer do filme pode ser acessado pelo link abaixo

[Trailer do filme “Entre os muros da escola”](#)

ou pode ser visualizado no DVD anexo (versão impressa).

CENA BÔNUS D – LINK PARA O FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA”

O trailer do filme pode ser acessado pelo link abaixo

[Filme “Entre os muros da escola”](#)

ou pode ser visualizado no DVD anexo (versão impressa).