

ESCRITORES DA LIBERDADE: O CINEMA COMO EXPRESSÃO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Veralúcia Pinheiro – UEG

INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora desenvolvemos diz respeito às relações entre o cinema, as lutas culturais e a violência simbólica, tendo como recorte filmes que tratam da temática da educação e que, por isso mesmo são frequentemente utilizados por professores tanto da rede de educação básica, quanto nos cursos superiores de licenciatura. Para este trabalho restringiremos nossa análise ao filme *Escritores da liberdade*, de Freedom Writers (EUA, 2007).

O significativo alcance da produção cinematográfica em geral justifica a importância de sua análise no campo das ciências humanas. Nesse sentido, não podemos negligenciar essa produção cultural no contexto das lutas em prol das transformações sociais, posto que a educação ocupa espaço importante enquanto mecanismo de produção e reprodução das relações sociais, podendo dessa forma contribuir tanto para manter quanto para transformar tais relações.

O mundo contemporâneo é denominado pelos meios de comunicação como *mundo global*, cuja essência é bastante contraditória. De forma quase unânime, os discursos nas mídias, cotidianamente referem-se à educação como prioridade número um, tanto para o desenvolvimento pleno do país, quanto para a elevação do nível de vida das pessoas e sua colocação bem sucedida no mercado de trabalho. Isso é praticamente consensual. Tais crenças foram impulsionadas em grande escala pelas mudanças no mundo do trabalho, pelos processos de globalização e também pela implantação das políticas neoliberais. Todavia, ao mesmo tempo em que se propaga uma *sociedade do conhecimento* a educação como prioridade, contraditoriamente é negada por estes mesmos processos.

Dentro deste quadro teórico-político devemos procurar compreender as várias formas de inovação que vêm marcando a educação formal, tais como: as cotas, o Ensino a Distância (EaD) com suas novas tecnologias e paralelamente um grande número de filmes produzidos principalmente por Hollywood que trata da temática da educação e da escola. Nosso objetivo neste artigo é discutir o lugar da educação na sociedade e em seguida abordaremos a pertinência do filme *Escritores da Liberdade*, que aborda

exatamente a importância da formação no mundo contemporâneo e as dificuldades de inserção (com qualidade) na escola pelos segmentos populares da sociedade.

IDEOLOGIA, CINEMA E EDUCAÇÃO

A educação como nos mostrou Mészáros (2008), precisa ser entendida como a *própria vida*. Esta ampliação conceitual articula profundamente a educação à totalidade dos processos sociais de produção e reprodução da vida. Nessa perspectiva, embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a um período restrito da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda sua vida. Isso significa que os processos de internalização ideológica cumprem a dupla função de, por um lado, criar qualificações necessárias ao funcionamento da economia e, por outro, elaborar métodos de controle político.

A partir do conceito de ideologia como ilusão, inversão da realidade, elaborado por Marx (2007), identificamos nos discursos do Estado capitalista sobre as reformas que visam atenuar os impactos desumanizadores do mercado no sistema educacional, um caráter meramente ideológico. Na realidade, não se trata de atenuar; o que está em jogo é a impossibilidade ontológica de plena realização humana sob o capitalismo. Assim, mesmo uma mudança educacional radical no contexto do capitalismo é ineficaz no sentido de garantir uma transformação social verdadeira. Até mesmo as preocupações humanitárias genuínas presentes no interior das utopias educacionais mais nobres da tradição iluminista liberal estavam, segundo Mészáros (2008), fadadas ao fracasso. Tais utopias¹ propalavam o pleno desenvolvimento humano dos indivíduos particulares, desse modo, embora fizessem críticas aos excessos praticados pelo capitalismo, por se identificarem com o ponto de vista do capital, não puderam perceber a incompatibilidade estrutural entre seus ideais educativos e a lógica do próprio capital.

Se as determinações gerais da produção e reprodução da vida afetam profundamente cada âmbito particular da existência humana, um projeto educacional precisa estar profundamente inserido à totalidade dos processos sociais. Assim, uma contestação à educação, por afetar os próprios processos de internalização ideológica, representa uma profunda contestação à estrutura social vigente.

¹ Que somente poderiam surgir na fase ascendente das mudanças capitalistas.

Dentre os estudiosos que buscaram compreender a contribuição do cinema e da televisão na produção e reprodução do conhecimento, destacamos as reflexões de Almeida (2000), segundo as quais, as imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstróem à sua maneira, a história de homens e sociedades. Desse modo, podemos dizer que a escola enquanto instituição é construída socialmente também por meio dessas imagens e sons da língua escrita de uma realidade guardada na memória e transmitida por imagens em movimento. Trata-se de uma realidade discursiva que reflete as ambiguidades, os conflitos, as lutas que compõem a vida social das nossas instituições escolares. Um discurso que tenta nos impor às ideologias do poder, mas, ao mesmo tempo não pode deixar de refletir a vida como ela é. Pois, se para Pasolini (1990), fazer um filme obriga a olhar as coisas, assisti-lo nos obriga a participar desse olhar. Ao conhecermos os recursos técnicos de que se utilizam os diretores podemos perceber como o filme é produzido e como suas imagens condicionam a produção de uma estética. A linguagem da realidade desde o momento em que surge escrita por meio do cinema, não pode deixar de encontrar-se com nossa consciência. Assim, essa linguagem escrita da realidade, antes de tudo, nos mostrará o que é a linguagem da realidade; e acabará por finalmente modificar o nosso pensamento diante dela, tornando as nossas relações físicas, pelo menos, com a realidade, relações culturais.

As representações do mundo elaboradas pelo cinema se caracterizam e se constituem por meio do entrelaçamento de vários fatores sociais, isso, não significa, contudo, que as características de uma obra sejam simplesmente o fruto dessa interferência. Candido (2000), analisou o fenômeno da criação no âmbito da literatura, e nos mostrou que a relação do trabalho artístico com a realidade é arbitrária e deformante mesmo quando se tem a intenção de observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a *mimese* é sempre uma forma de *poiese*. Prevalece a liberdade de criação, mesmo dentro da orientação documentária, ela é o quinhão da fantasia que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no público graças a esta traição metódica.

Tal liberdade de criação nos leva a pensar que, se uma obra é condicionada por um conjunto de relações sociais ela também não é neutra, sua criação pressupõe escolhas essencialmente estéticas. Além disso, toda escolha estética é também social, política, determinada pela pessoa a quem se dirige a representação e pelo contexto no

qual a representação se desenrola. Por isso, nossas críticas em relação ao filme *Escritores da Liberdade*, não se vinculam a uma suposta distância entre aquilo que ocorre no interior das escolas no mundo contemporâneo e a história contada no filme. De modo algum, corroboramos as ideias doutrinárias e ilusórias do movimento cine-olho ou *cinema socialista*, representado principalmente pela conhecida dupla de cineasta russo Vertov-Kulechov. Segundo as ideias defendidas por este movimento, os filmes deveriam constituir-se como reprodução literal da vida real.

Ao invés disso, nossas considerações sobre o filme dizem respeito aos valores que subjaz a obra que se expressa na narrativa linear da história protagonizada pela professora Erin Gruell. No filme a população jovem, negra e pobre da periferia de Los Angeles vive em uma verdadeira guerra social causada pela miséria (material, social e psíquica), pela ação das gangues, pelas drogas e pelas relações raciais. Em meio a tudo isso, Gruell, assume seu primeiro emprego como professora. O filme nos mostra uma personagem totalmente alheia à realidade e que se surpreende com os métodos, utilizados pelas instituições para tratar os indivíduos pobres de seu país, de sua cidade. Cheia de expectativa assume sua nova profissão, se deparando com os conflitos no interior da sala de aula, fruto do descaso do Estado e da sociedade com aqueles jovens, daquele grupo social.

Dáí em diante o filme procura apresentar ao espectador todo o *heroísmo* individual de Erin. Incansável ela busca ajuda na direção da escola, não consegue, porém não desiste. Encontra então, formas alternativas de se comunicar com os alunos, por meio da música, da literatura e assim vai desconstruindo as barreiras levantadas pelo preconceito e autoritarismo da própria escola e da sociedade. O filme possui um caráter axiológico e apenas reproduz uma *visão de mundo* que credita aos preconceitos as razões pelas quais, os jovens negros e pobres da periferia nos Estados Unidos da América são condenados à marginalidade social. A linearidade do filme não nos permite participar de sua história com a nossa imaginação, a montagem é feita de forma que o público não tenha tempo para pensar. Neste caso, como afirmou Guimarães (1998) o que acontece entre as cenas é manipulado pelo diretor do filme que ao juntar os estilhaços nos doutrina, nos domestica. Ele recorta e interpreta as imagens a partir da perspectiva tanto dos produtores quanto do próprio Estado capitalista para quem não interessa que o público reflita sobre os reais problemas da educação dos jovens das classes trabalhadoras.

Para garantir que os *vencidos* permaneçam em silêncio é preciso produzir histórias convincentes, críveis. A história oficial geralmente é contada de forma cronológica e representa quase sempre o modo de pensar e interpretar o mundo das camadas dominantes da sociedade, as quais procuram recontar à sua maneira as narrativas anteriores, produzem assim, suas narrativas por meio da escrita, mas, especialmente por meio de imagens espetaculares. É isso que ocorre nos filmes mais comerciais, mais populares. Como identificou Almeida (2000), em suas pesquisas sobre a educação visual, as histórias, os mitos, são reconstruídos constantemente, personagens reais e ficcionais nascem e morrem em alguns minutos de exibição. Expressam, em imagens e palavras, valores e mensagens diversas e participam de diferentes maneiras da construção dos mitos na sociedade contemporânea. Tais narrativas os apresentam como figuras morais e modelos de virtudes e vícios. Lugares, homens e mulheres reais são transcritos pela linguagem dos meios de comunicação de massa em signos da realidade. Dessa linguagem que expressa a realidade em signo da própria realidade, decorre a credibilidade quase total do espectador naquilo que vê nas telas e que acredita ser real e verdadeiro.

Isso não significa, contudo, afirmar que os filmes comerciais são todos de baixa qualidade e seus espectadores incapazes de pensar criticamente sobre eles. Concordamos com Viana (2009) quando este critica o elitismo cultural e defende que, assim como qualquer outro, os filmes comerciais podem ser objetos de reflexão crítica, afinal isso não depende do filme em si; mas sim, do espectador e da problematização que ele pode fazer em torno do material que se coloca diante dele. Precisamos, no entanto, superar tanto a historiografia tradicional que tem por base a mera descrição, quanto o processo de fetichismo do cinema, que consiste basicamente em sistematizar as representações cotidianas ilusórias dos agentes da produção cinematográfica em linguagem técnico-científica e as transformar em ideologias.

Tais ideologias cumprem seu papel ao sistematizar as representações ilusórias do processo de produção e reprodução do cinema, legitimar e justificar com discurso científico, os valores e representações forjadas neste espaço social. Uma vez produzida e divulgada, estas ideologias passam por um processo de difusão social, alcançando as camadas mais intelectualizadas da população, mesmo que de forma fragmentada e superficial, mas não deixam de reproduzir os valores e representações ilusórias dos diretores e financiadores do cinema. Talvez, por isso, as resenhas *críticas* sobre *Escritores da liberdade*, elaboradas no mundo acadêmico ou fora dele, nunca abordem

as ideias que embora centrais, estão implícitas no filme. Segundo estas ideias, a eliminação do preconceito colocaria um fim na miséria dos jovens da periferia dos Estados Unidos e que a miséria e o abandono em que vivem esses jovens decorrem de sua inserção no mundo das drogas e das gangues. Inferimos desse modo, que a superação dessa condição dependeria tão somente do comportamento solidário das pessoas, ou melhor, da solidariedade e compromisso dos professores. Ora, a concepção materialista da história nos diz justamente o contrário, ou seja, as drogas e a organização em gangues é o que resta a estes jovens miseráveis em um mundo que se pauta pela concorrência nada *livre* do mercado global, no desemprego estrutural, cuja violência se torna cada dia mais banal; em síntese são as condições materiais daqueles jovens que define o lugar que eles ocupam no mundo.

A utopia da escola como instituição capaz de mudar o destino das pessoas e de incluí-las em um mundo de consumo material e espiritual, é reforçada pelo sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam do destino de fracasso coletivo reservado aos segmentos das classes trabalhadoras. A ascensão de alguns serve para dar uma aparência de legitimidade ao processo de seleção realizado pela escola. Dessa forma, o sistema escolar confere às desigualdades culturais uma aprovação bem de acordo com os ideais democráticos e, ao mesmo tempo, oferece uma importante justificativa para as desigualdades sociais.

Em sua obra sobre a economia das trocas simbólicas, Bourdieu (2001), procura nos mostrar o significado da educação para os grupos e classes sociais. A partir de um caso particular, o autor busca os traços transistóricos e transculturais que aparecem, com poucas variações, nos demais grupos com posições semelhantes. Assim, ele identifica as características do modo de vida da pequena burguesia no período da ascensão da sociedade moderna, suas aspirações e visões de mundo. São inúmeros os traços que, sobretudo, em matéria de atitudes com relação à educação e à cultura, são válidos, ainda nos dias de hoje, para as classes médias de nossa sociedade: a crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como meio de curar os *males* sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia, mais rica e mais piedosa; a crença de que é preciso reivindicar uma educação *prática*, capaz de propiciar um treinamento na futura profissão, a estética utilitarista que leva a julgar o valor de um livro segundo sua utilidade.

Ainda de acordo com o autor, os membros das classes médias são conscientes de que sua ascensão só pode acontecer por meio de suas próprias privações e sacrifícios.

Esta é uma dimensão fundamental do *ethos* e da ética ascética da pequena burguesia, pois os ricos não dependem da escola para ascender socialmente. A escola, portanto, desde o início, se apresentou às camadas médias da população como a grande descoberta, a fórmula para sanar suas inseguranças quanto ao futuro. Daí que a moral da pequena burguesia, da qual pode se dizer são signatários a maioria dos professores, considere desprezível tanto o comportamento dos burgueses para quem tudo parece muito fácil, quanto o descompromisso irresponsável dos pobres que não fazem da necessidade uma virtude. Mas não se trata, evidentemente, de uma *falta de vontade* dos pobres. O que acontece, simplesmente, é que as escolas não foram feitas para a população de filhos de trabalhadores que, hoje, majoritariamente, ocupam suas salas de aula, as mais numerosas, das séries iniciais. Foi somente a partir das lutas sociais que as classes dominantes e seus aliados, meio a contragosto, permitiram a inclusão escolar destes segmentos populares. Essa ampliação, no entanto, nem sempre significou democratização. Além disso, em relação à cultura de forma ampla vivemos um período de plena ascensão da indústria cultural e da semicultura, fatores que influenciam diretamente na constituição dos valores.

Na perspectiva da democratização, a educação deveria ser o livre processo de desenvolvimento das potencialidades humanas e da sociabilidade, cujos fundamentos encontram-se na igualdade e na liberdade. Mas isto, só é possível com a superação da unilateralidade imposta pela própria divisão social do trabalho, com o desenvolvimento do ser humano omnilateral, ou seja, de um ser humano que tenha superado essa unilateralidade, tornando-se capaz, então, de desenvolver o conjunto de suas potencialidades. O indivíduo, na sociedade atual, não consegue desenvolver todas as suas potencialidades e, mesmo que a escola tentasse realizar isso, o faria com um indivíduo que não é tabula rasa, pois já foi socializado na família, na comunidade etc., adotando valores, sentimentos, representações típicas desta sociedade, elementos, enfim, limitadores de sua criatividade.

Para garantir legitimidade no bojo da desigualdade e da injustiça social, a sociedade capitalista necessita da ideologia do progresso e da igualdade de oportunidades. Estas crenças, ou formas de ver o mundo, são reproduzidas principalmente pelas instituições (mídia, escola, igreja etc.) as quais divulgam e repetem incansavelmente que todos têm as mesmas oportunidades nesta sociedade, imputando, dessa forma, ao indivíduo ou, no máximo, a sua família, toda a responsabilidade pelo próprio insucesso econômico, social e cultural. A falta de inteligência ou de força moral

são as justificativas utilizadas para o não acesso de grandes contingentes da população aos bens materiais e culturais. Assim, a ideologia do mérito individual garante legitimidade ao processo de seleção educacional e social, ficando claro que este tipo de explicação para o sucesso ou o fracasso não é fornecido somente pelos segmentos dominantes. Se assim fosse, seria relativamente fácil sua desconstrução, o que não ocorre porque as próprias vítimas desta estrutura se impregnam pelas ideias e, até mesmo, pelo exercício de um poder que está em toda parte e, ao mesmo tempo, em parte alguma. Segundo Bourdieu,

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 7).

O poder simbólico, nas formulações de Bourdieu é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnosiológica*: o sentido imediato, especialmente do mundo social, construindo uma espécie de adesão que o dominado faz em relação às ideias daqueles que o dominam. Por isso, para o autor, é importante ressaltar que não só as tendências à submissão, dadas, por vezes, como pretexto para *culpar a vítima*, são resultantes das estruturas objetivas. Essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. O poder simbólico não pode ser exercido sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder.

Assim como em outras instituições sociais, na escola, o poder simbólico que, às vezes, se apresenta de maneira suave e invisível até mesmo para aqueles que sofrem suas consequências, se exerce preferencialmente pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, inclui os sentimentos, constrói relações sociais, estilos de vida, maneiras de falar ou de agir, assumidos, tanto pelo dominado quanto pelo dominante, em nome de um mesmo princípio simbólico. Como lembra Bourdieu (1989), a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo, mas, sim, no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as vontades e no qual se

define e se redefine continuamente, na luta e por meio dela, a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos.

Com estas reflexões, não pretendemos desculpar os atores institucionais que exercem cotidianamente um poder segregacionista, impregnado de violência simbólica. Importa, no entanto, ressaltar que os traços apresentados pela escola na contemporaneidade resultam de características, que foram incorporadas institucionalmente pela educação que emergiu da Revolução Burguesa e que permanece presa às crenças em seu valor como instrumento de ascensão social e também como meio de curar os males sociais, livrando a humanidade da ignorância. Assim, as propostas atuais que têm por objetivo melhorar a qualidade da educação escolar baseiam-se geralmente em técnicas que visam à racionalização e ao controle do saber, concepções que são herdeiras do liberalismo do século XVIII. Como herdeira do legado Iluminista, coube à escola a transmissão de uma cultura, cujos princípios, de acordo com Bourdieu (2001), propiciam aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares, capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome da *habitus* cultivado.

A escola desenvolve cotidianamente ações pedagógicas, as quais propagam valores das classes dominantes, em detrimento de outros hábitos das classes dominadas que não encontram no interior da escola espaço para se expressarem. Os significados impostos são considerados os únicos legítimos, constituindo-se, por isso mesmo, em violência simbólica. Neles se dissimulam as relações de força utilizadas para fazer com que os alunos se reconheçam como o único responsável, por seu desempenho nas atividades escolares e, passem dessa maneira, a culpar a si próprios pelos fracassos acumulados durante suas vidas escolares, interiorizando, assim, a ideia de que tiveram as chances necessárias para a conquista de melhores posições sociais; mas fracassaram por falta de vontade, por incompetência, ou mesmo por falta de inteligência que uma suposta natureza humana ou genética não lhes reservou. Estas ideias são reforçadas implícita ou explicitamente por outras instituições e, especialmente, pelos meios de comunicação que divulgam incansavelmente histórias de indivíduos excepcionais os quais driblaram todas as dificuldades e venceram devido ao seu próprio talento e esforço pessoal.

As ideias que vinculam o fator mobilidade social à escola propagam-se independentemente da realidade. Qualquer observação mais atenta para a realidade das instituições de ensino nos permite visualizar a baixa inserção em níveis mais elevados dos indivíduos oriundos dos meios menos favorecidos. Para Bourdieu (1998), não basta enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é preciso descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.

Estes mecanismos, para o autor, estão relacionados com o capital cultural que os indivíduos recebem de suas famílias, de acordo com a classe social destas. Assim, as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos utilizáveis nas tarefas escolares, pois a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais podem lhes oferecer. Elas herdaram também saberes, gostos e comportamentos que influenciam diretamente a alta rentabilidade escolar destas crianças.

No bojo deste capital cultural, amplamente discutido por Bourdieu (1998), encontra-se o manejo da língua escolar, considerada pelo autor como uma língua materna apenas para as crianças oriundas das classes cultas. Daí que de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos professores. Por isso, tanto a cultura livre como o ensino da língua são transmitidos de maneira osmótica, sem qualquer esforço metódico ou ação manifesta, o que contribui para reforçar nos membros da classe culta a convicção de que seus conhecimentos, aptidões e comportamentos devem somente aos seus dons; não resultando, assim, de uma aprendizagem.

Nas famílias das classes populares, há uma compreensão dos limites de suas possibilidades de ascensão social por meio da escola, limites aos quais elas devem se adaptar e que reproduzem as desigualdades sociais demarcadas pelos diversos tipos de ensino. Como diz Bourdieu (1998), as crianças e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outras palavras, a estrutura das oportunidades de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola – atitudes que contribuem para definir as oportunidades de se chegar à escola, aderindo a seus valores para obter êxito. Desta

forma, torna-se possível realizar uma ascensão social, que ocorre por intermédio de esperanças subjetivas² que não são, senão, as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

Prevalecem, no interior dos grupos populares, atitudes realistas que representam uma forma de renunciar à esperança, pois o capital cultural define as condutas escolares e as atitudes diante da escola, constituindo o princípio da eliminação diferencial das crianças pertencentes a diferentes grupos sociais. Mesmo que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural transmitido pela família, desempenhe um papel na escolha da orientação, o determinante principal para o prosseguimento dos estudos será a atitude da família em relação à escola, atitude que se define em função das esperanças objetivas de êxito escolar.

CONSIDERAÇÕES GERAIS: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

O filme *Escritores da Liberdade* reforça a atitude heroica e isolada da professora e assim, deixa em segundo plano qualquer reflexão crítica sobre o sistema econômico e educacional. Defende implicitamente que não é necessário haver transformações estruturais, basta que os professores tenham compromisso com seus alunos e enfrentem as adversidades impostas pelo sistema. A ideia da educação como a esperança de salvação é uma ideologia, uma ilusão que a história contada neste filme reproduz. Lembramos, todavia, que nas sociedades de classes, a socialização é uma socialização repressiva e coercitiva, ela prepara o indivíduo para viver no interior de uma sociedade igualmente repressiva e coercitiva; pois para Viana (2007), todo modo de produção específico cria sua própria educação e, este modo de educação faz parte das formas de regularização da vida social. Não devemos, portanto, nos esquecer, que a escola é uma instituição burguesa que tem por objetivo colaborar com a reprodução do modo de produção capitalista, e, além disso, contribuir para reproduzir o próprio modelo de funcionamento dessa sociedade, cuja sociabilidade não prescinde da alienação, corrupção, competição etc.

O elemento fundamental da sociabilidade capitalista que se reproduz na escola é a alienação, a qual se caracteriza, em geral pelo controle da atividade de um indivíduo por outro. A alienação em nossa sociedade surge nas relações de produção capitalista,

² Partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçados pelos apelos à ordem do grupo.

onde o trabalhador é dirigido pelo não trabalhador, perdendo assim, o controle de seu trabalho e, conseqüentemente, do produto de seu trabalho, que é apropriado por aquele que o dirige. Na escola, existe uma rede complexa de alienação, onde a burocracia escolar é dirigida pelo capital e pelo Estado, os professores e funcionários pela burocracia escolar e os alunos, na sala de aula, pelos professores, e fora dela, pela burocracia escolar. Assim, a educação vive sob o signo da alienação.

Nesta sociedade os professores são formados não para colaborar com o desenvolvimento da consciência e criatividade dos alunos, e sim para exercer o controle sobre elas. Cabe aos professores, na sala de aula, formar a força de trabalho e o cidadão necessário à sociedade capitalista. O sucesso dessa missão, além das técnicas pedagógicas, depende da legitimidade que muitas vezes, se imprime, nas formas de divulgação, daí a importância das ideologias sobre a educação difundidas largamente pelos meios de comunicação de massa.

Portanto, é inegável que a escola propaga valores e normas das classes dominantes, colaborando para dissimular as relações de poder que permanecem ocultas nas aparentes relações de igualdade e liberdade. No entanto, o sonho de uma vida melhor, como mostrou Bloch (2005), é assumido de forma bem mais ampla, pois, sem a função utópica, as ideologias de classe teriam chegado a ser meramente ilusão passageira, ao invés de se tornarem modelos na arte, na ciência e na filosofia. Assim, os sonhos de uma vida melhor transcendem, em muito, a sua origem utópico-social em todo tipo de antecipação cultural. Todo plano e toda estrutura, levados até os limites de sua perfeição, tangeram a utopia, proporcionando grandes obras da cultura que continuam a atuar numa visão transformadora. Assim, o desenvolvimento da resistência pode ser identificado no cotidiano das práticas sociais na escola, vinculadas à perspectiva de uma contra-hegemonia que, a despeito da pouca visibilidade, se espalha pelo interior da escola e questiona a legitimidade desta instituição, que ao longo de sua existência, prioritariamente reproduziu e reforçou a divisão da sociedade em classes sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: 5ª. ed. Perspectiva, 2001.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BLOCH, Ernest. *O princípio esperança*. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Vol. I, Contraponto, 2005.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: 8ª. Ed. T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Campinas/SP: Boitempo, 2008.

PASOLINI, P. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

VIANA, Nildo. *A Consciência da História*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

VIANA, Nildo. *A Concepção Materialista da História do Cinema*. Porto Alegre, Asterisco, 2009.

PERÍODICOS

ALMEIDA, Milton José. A educação visual na televisão vista como educação cultural, política e estética. In: *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*. Campinas: V. 1, n. 4, out. 2000.

GUIMARÃES, A. M. “O cinema e a escola: formas imagéticas da violência”. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 47. Campinas/SP: Unicamp, 1998.

FILMOGRAFIA

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: de Freedom Writers (EUA, UIP, 122 minutos, 2007).