

O professor em filmes americanos (1955-1975): imagem, cultura e História

Teachers in the movies (1955-1975): image, culture and History

Susana da Costa Ferreira*

Procuro nas sombras pelas imagens dos professores e do ensino. É um exame particular, uma maratona solitária na loucura do cinema, e minha mente e meu corpo começam a doer. Mas eu sou um explorador, relembro meu próprio trajeto, e mesmo abatido ou maltratado preciso continuar...

William AYERS (1994, p. 147).

RESUMO

Este artigo é resultado do exame crítico de uma seleção de filmes americanos produzidos dos anos 50 até meados dos anos 70, os quais representam histórias de professores. Direcionamos a análise de modo a tentar observar como os professores são romantizados nos enredos com o objetivo de disseminar (ou não) a doutrina do *American Way of Life* em diferenciadas circunstâncias contextuais. Essas observações tentam demonstrar a plasticidade dos valores atribuídos a essas caracterizações, que frequentemente retratam arquétipos profissionais, algumas vezes transformados em mitos. As escolas nas quais esses professores trabalham, podem também ser interpretadas como pequenas réplicas da sociedade americana.

Palavras-chave: filmes, professores, cultura.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Setor de Educação da UFPR. susana@ufpr.br

ABSTRACT

This article is the result of a review of selected American movies made in the 50's to the mid-70's, which depicted teachers. The focus was analyzing how teachers were romanticized in the plot with the objective of disseminating (or not) doctrines of the American Way of Life, in different contextual circumstances. These observations tried demonstrate the plasticity of values attributed to these characters often portrayed as professional archetypes, in some instances almost transformed in myths. The Schools in which they teachers worked could also be interpreted as smaller replicas of the American society.

Key-words: films, teachers, culture.

Introdução

O hábito de assistir filmes pode ser analisado como um dos rituais da vida cotidiana, passando a integrar, dessa forma, o *repertório cultural do indivíduo* (SWIDLER, 1986, p. 273) A produção das imagens fílmicas pode propor uma direção e revelar um controle social, uma espécie de filtro do real (SORLIN, 1994, p. 86-100). A seleção, o controle e a direção das imagens, ao longo de décadas de hegemonia¹ na produção de filmes, fizeram com que Hollywood construísse uma tipicidade² de personagens e modelos que habitam os roteiros e as telas, integrados em papéis sociais oficiais ou circulando pelas margens consentidas do *establishment*. Tais personagens têm, a nosso ver, permitido a continuidade do sucesso dos filmes e,

1 Usamos aqui o conceito de hegemonia de Gramsci, que observa na análise de diferentes relações de força “que determinam uma *situação* (...) no momento em que (...) a luta puramente econômica de um grupo se eleva a um plano *universal*, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados”. (GRAMSCI, 1978, p. 30, nota n. 10 da edição francesa).

2 Para Umberto Eco, pode ser reconhecida como típica uma personagem que, pela organicidade da narrativa que a produz, adquire uma fisionomia completa, não apenas exterior, mas intelectual e moral. (ECO, 1970, capítulo: As personagens).

por outro lado, têm reforçado as características de individualismo da sociedade e a reprodução das diretrizes principais ou *idéias-força*, que, segundo Fichou, formam a base da civilização americana do Norte.³

Os filmes com histórias de professores, muitas vezes autobiográficas ou baseadas em fatos reais, têm em comum a constante tensão quanto ao papel do profissional do ensino. Para o professor, dificilmente as intenções, a realidade e os resultados de seu trabalho formam um todo coerente. Os professores, entre outros personagens modelos e heróis do cinema, têm características especiais de vulnerabilidade, de importância e mesmo de dificuldade no trato cinematográfico, provavelmente ampliadas também pelas ambigüidades não resolvidas a respeito do papel social do professor, sempre enevoado entre o herói e o subalterno, que, de certa forma, o faz síntese das contradições do sistema social americano, que, se por um lado é marcado pelo controle coletivo, por outro emblematiza as aspirações de liberdade individual.

Entendemos que as imagens dos professores nos filmes são construídas a partir de uma série de circunstâncias ou determinações, entre as quais devemos considerar primeiramente o contexto da sociedade que produziu o filme, as questões prementes que se espraiam e se revelam nas produções culturais, as condições de produção, o roteiro que lhe serviu de base e a interferência do diretor e de sua equipe, que acabam por caracterizar cada trabalho também com seu cunho pessoal.

Para a compreensão da trajetória de apogeu e crise político-ideológica dos anos 50 aos anos 70 nos Estados Unidos, os filmes são estudados como unidades, como discursos significantes face ao conjunto tecnológico ou econômico (METZ, 1971, p. 59), ou seja, os filmes são observados como mensagens⁴ apresentadas por meio de uma série de códigos específicos: a linguagem cinematográfica. Essa linguagem, entretanto, transmite infor-

3 Para as finalidades deste artigo, as preocupações se relacionaram mais de perto a alguns aspectos do “igualitarismo americano”, da “democracia majoritária”, da “doutrina puritana”, do “isolacionismo” e do “imperialismo” (FICHOU, 1990).

4 “Quando se diz de um autor, que ele não estuda a linguagem cinematográfica, mas os filmes, entende-se por isso que ele tenta estabelecer o modo pelo qual são constituídos os filmes (tomados um a um), a organização de seus temas e de seus motivos, o uso singular que nele se faz dos diversos processos cinematográficos, as relações que unem esse uso ao conteúdo, etc.” (METZ, 1980, p. 84).

mações que não são exclusivamente cinematográficas. “O filme está ligado ao mundo real (...) e só será entendido se o espectador identificar com clareza que coisas da vida real são traduzidas por esta ou aquela combinação de manchas luminosas no écran” (LOTMAN, 1978, p. 75-76). Assim, no nosso caso, o entendimento da linguagem cinematográfica se orienta para a análise diegética (para o que o roteiro e o filme têm em comum), para a história ou a estória, o conteúdo. “Só quando se articulam a um conteúdo os componentes expressivos do filme adquirem uma razão de existir” (VANOYE, 1994, p. 40-41).

Os filmes

Marcamos com um filme de 1955, *Good Morning Miss Dove* (*Ocaso de uma alma*, no título em português), dirigido por Henry Koster, a possibilidade de identificar a conjuntura pós-macartista da sociedade americana, pontuada, de início, pelo elogio acrítico ao *American way of life*.⁵

A terrível Miss Dove lecionou para várias gerações da comunidade de *Liberty Hill*. Os relógios podiam ser acertados à sua passagem. Sua disciplina era rígida, seu caráter irretocável, sua memória prodigiosa e conhecia de seus alunos as qualidades, os defeitos e principalmente o caráter. Seu zelo era constante e o senso de dever sempre garantiu a superação de seus momentos de fragilidade. Ao ficar doente, a cidade inteira permaneceu em vigília em frente ao hospital. Em retrospectiva, os episódios a respeito de vários de seus ex- alunos vão sendo contados e, em cada um deles, existe um depoimento sobre a presença, o apoio e o exemplo da professora nas vidas dos habitantes da pequena cidade. O filme é produzido em

5 O *American way of life* é entendido principalmente como conquista do trabalho organizado, nos Estados Unidos. Os trabalhadores sindicalizados começaram a definir o *American way of life* não mais pela livre concorrência e a corrida industrialista ds anos 20, mas pelas condições de igualdade econômica, justiça social e direitos humanos e em particular por um salário decente para suprir as situações de doença, velhice e desemprego (FONES WOLF, 1994, p. 84).

Cinemascope⁶ e se propõe a contar histórias dentro de uma história. Os recursos de cor e de fusões são utilizados de maneira tão integrada à narrativa que estranhamos os créditos de efeitos especiais que constam da ficha técnica do filme.

Pensamos que nesse, como em tantos outros filmes sobre diferentes temas no período, o diretor se propõe a apresentar, pelo recorte de uma pequena cidade, as possibilidades do homem e da sociedade americana tornarem-se modelarmente eficientes e justas a partir de um perfil estável e mesmo tradicional.

Estrangeiros, como o diretor desse filme, são recebidos na terra das oportunidades⁷ e divulgam o *American way of life* e o *sonho de América de Eisenhower*: prosperidade, paz, controle da ameaça comunista e tranquilidade eram as metas. Dwight Eisenhower, herói da Segunda Guerra, venceu Stevenson, candidato democrata, por grande maioria de votos, em 1952. O slogan *I Love Ike* marcou essa eleição. Eisenhower venceu novamente Stevenson⁸ em 1956. Os republicanos reivindicavam os créditos de prosperidade e paz (YANAK; CORNELISON, 1993, p. 144 -145). Essa observação diz respeito à interferência da propaganda americana, em uma espécie de continuidade, de uma afirmação interna ou versão própria da Guerra

6 O Cinemascope, o Cinerama e o Cinema em 3D apareceram como técnicas inovadoras que procuravam vencer uma crise do cinema, provocada num primeiro momento pelo decreto antitruste de 1946 e depois pelo expurgo do meio cinematográfico, efetivado pelo Comitê de Atividades Antiamericanas, nos anos 40/50, que pretendeu a *eliminação de todos os comunistas de seus respectivos empregos em Hollywood* (SKALAR, 1975, p. 305). Tal comitê instaurou o medo e a censura e ocasionou o afastamento de muitos dos melhores escritores e diretores de Hollywood. Além disso, o cinema passou a enfrentar, nos anos 50, a concorrência da televisão. O primeiro filme em Cinemascope, que aparece em 1953, *The Robe* (*O Manto Sagrado*), foi dirigido por Henry Koster, o mesmo diretor do filme que estamos analisando, também produzido em Cinemascope. A inovação constituía-se na possibilidade de projeção da imagem em uma tela alongada, cujas dimensões eram bem maiores do que a das telas comuns.

7 As palavras grifadas foram retiradas do filme *Ocaso de uma alma*, de 1955. Um ex-aluno da professora protagonista, ao encontrar o colega judeu Maurice, então famoso escritor, diz ter orgulho dele e enfaticamente pronuncia a seguinte frase: *quando escuto algum idiota comunista falando mal do país, digo p'ra ele: olhe o meu amigo Rabí Levin e veja se ele não acha que a América ainda é "a terra das oportunidades"*.

8 Depois de perder a indicação para candidato a Presidente do Partido Democrata para John F. Kennedy em 1960, Adlay Ewing Stevenson II foi indicado pelo presidente para representante nas Nações Unidas em 1961 (YANAK; CORNELISON, 1993, p. 368).

Fria (após o expurgo de Hollywood dos suspeitos de ligações comunistas), assimilada mais facilmente no ideário dos imigrantes, que, perseguidos em seus países de origem, passaram a ter oportunidades de trabalho nos Estados Unidos e reverenciaram a boa recepção em livros, roteiros e filmes.

No segundo filme selecionado, Stanley Kramer, como produtor independente, utiliza um episódio real a respeito da prisão de um professor de escola pública em 1925, pelo motivo de ensinar a teoria da evolução de Darwin, para um filme de crítica ao macartismo, em 1960. O filme *Herdeiros do Vento* (*Inherit the wind*), tendo como personagem-vítima um professor, aponta para o confronto das características de fanatismo do fundamentalismo religioso face à democracia individualista americana dos anos 20, estabelecendo, na verdade, um paralelo com o fanatismo macartista anticomunista dos anos 40/50.

Em *Ao mestre com carinho* (*To Sir with love*), de 1966, James Clavell, estrategicamente faz da Inglaterra o cenário para a discussão do problema racial e do relativo abandono da escola pública. Evidenciam-se as diferenças e a ascendência de um professor negro culto e refinado, educado nos Estados Unidos, sobre os adolescentes da periferia de Londres.

Entre os focos de inconformismo dos anos 60, presentes na Europa e nas Américas, o problema racial aparece como fundamental nos Estados Unidos, de certa forma deflagrando outros movimentos pelos direitos civis, mesmo porque o problema do negro na sociedade americana, segundo Fohlen, “a meio do século XX divide os Estados Unidos, tal como a escravidão o fizera a meio do século XIX (...) São duas comunidades que se opõem e se defrontam, criando uma tensão dramática e dividindo o país em facções inimigas” (FOHLEN, 1973, p. 7). Talvez por esse motivo o filme tenha sido locado na Inglaterra, mas com produção e atores principais americanos. Vale lembrar que, no mesmo ano e com o mesmo ator (Sidney Poitier), foi produzido o polêmico *Adivinhe quem vem para o jantar?*, que discute o casamento inter-racial, abrindo espaço para que outros filmes, daí para diante, passem a expressar a crise de um sistema social já vazado pela luta pelos direitos civis.

Conrack foi produzido em 1974, por Harriet Frank Jr., Richardd Kobritz e Martin Ritt, que também dirigiu o filme. Martin Ritt fez parte da lista dos perseguidos de Hollywood por suspeita de filiação comunista.⁹ *Conrack*

9 Martin Ritt foi listado pela Comissão Parnell Thomas em 1951, por filiação anterior ao Partido Comunista, e passou a ter dificuldades em sua carreira de ator de teatro,

tem o roteiro adaptado do romance autobiográfico de Pat Conroy: um professor branco, sulista, que leciona em uma ilha da Carolina do Sul, habitada exclusivamente por negros, no período em que ainda está em curso a Guerra do Vietnã. Conroy vê e sente, na América sulista, cidadãos negros confinados em uma ilha (Yamacraw) sem recursos, típica de terceiro mundo.

No longo histórico da discriminação racial nos Estados Unidos, *Conrack* apresenta mais um ângulo de mal-estar com relação a um sistema escolar público supostamente democrático, mas que discrimina e isola crianças negras apesar de todos os esforços do professor, por sua vez isolado e desamparado pelo sistema.

Em síntese e em largos traços, a partir de Eco e Fichou, encontramos: a professora 1 (*Miss Dove*) como representante da garantia e da tranquilidade da reprodução dos valores sociais estáveis sobre uma base moral puritana; o professor 2 (Cates) como vítima do sistema (corpo livre numa mente presa?); o professor 3 (Thackeray), que encontra as possibilidades de entrar e se afirmar no sistema; e o professor 4 (Conrack), que podemos ver como *outsider* a partir de suas tentativas frustradas de tentar integrar as crianças negras na vida social “democrática” dos Estados Unidos.

O cinema

Walter Benjamin indica as vantagens da análise das cenas de um filme, da interpretação dos artistas sobre a análise da pintura e do teatro, pelo aprofundamento das possibilidades da percepção. A premissa de Benjamin nos permite incluir os filmes, de um modo geral, no que Ann Swidler define como *repertório cultural*. Em sua visão de cultura a autora refere-se a “veículos simbólicos de significados, incluindo crenças, práticas rituais, formas de arte e cerimônias, da mesma forma que práticas culturais informais como linguagem, fofocas, estórias e rituais da vida cotidiana”. O modelo alternativo

cinema e TV. Ritt começou a lecionar no Actor’s Workshop para alunos como Paul Newman, Rod Steiger e Lee Remick. Seu primeiro filme como diretor é de 1957: *Edge of the City*. Passou então a produzir filmes críticos sobre os problemas sociais americanos como *Norma Rae* (1979) e *Stanley & Iris* (1990), seu último filme.

de análise cultural proposto por Swidler “assume que a cultura modela a ação por fornecer fins ou valores na direção em que a ação é dirigida, então fazendo dos valores o central elemento causal da cultura” (SWIDLER, 1986, p. 273).

Na abertura deste trabalho, apontamos que assistir filmes consistia em hábito nas sociedades. Entendemos que hábitos significam também os *rituais da vida cotidiana* arrolados por Swidler.¹⁰ Portanto, não incluímos aleatoriamente os filmes na categoria das formas de arte, porém não os excluímos do repertório cultural das pessoas. Valemo-nos das afirmações de Escudero para reafirmar a importância desse hábito ou prática social:

Dizemos que o cinema influencia o traje (sic), os costumes, a maneira de pensar e de amar, as maneiras de ser. O homem atual é aquilo que o cinema quer que ele seja. Mas, a que cinema nos referimos? Aquele que não se propõe a nenhuma dessas coisas, mas apenas e simplesmente a diversão. É este cinema que engloba oitenta por cento dos filmes produzidos, aquele que é visto por oitenta por cento dos espectadores e aquele que dia-a-dia, insensivelmente vai formando (ou deformando) a humanidade. Na trama intranscendente, uma simples palavra, um gesto, um silêncio, podem abrir uma brecha que deixe passar os verdadeiros problemas (ESCUDERO, 1961, p. 17).

Mesmo que Escudero tenha radicalizado a influência do cinema, não podemos contestar que os filmes trazem, de alguma forma, a representação de imagens analógicas que buscam a verossimilhança, alinhavadas pelas personagens num enredo, num roteiro, numa estória (SORLIN, 1994, p. 83-100), que contém, mesmo que de forma diluída, uma concepção de vida (ESCUDERO, 1961, p. 20) que, em última análise, acaba por propor mitos de auto-realização, heróis modelos (MORIN, 1997, p. 90-91).

Podemos compatibilizar também *o repertório cultural* com as idéias do *currículo oculto*, que, a grosso modo, representaria todos os contatos culturais, experiências e aprendizagens não formalizadas que o indivíduo

10 Não estamos observando o sentido mais abrangente de *hábitus* das reflexões de Bourdieu, mas sim aproximado, no que esse autor indica também o *hábitus* como: uma maneira de ser, um estado habitual e, em particular, predisposição, tendência, propensão ou inclinação (BOURDIEU, 1983, nota 20, p. 61).

amealha no decorrer de sua vida. Nesse sentido, o professor significa o elo entre a sociedade e a escola e lhe cabe encaminhar os alunos das experiências empíricas para o conhecimento concreto, o que corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1980, p. 13).¹¹

O professor deve cumprir seu papel valendo-se da qualificação, mas principalmente da autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDDT, 1968, p.239). As questões que se seguem são as de que: se o educador é agente e produto da educação (SAVIANI, 1980, p.13) como os filmes constroem a imagem desse personagem que é, ao mesmo tempo sujeito e objeto de um processo sobre o qual ele tem responsabilidade limitada?

O Cinema como produto

Considerando a inserção dos filmes, nossas fontes de pesquisa, na discussão dos produtos culturais e para pensar nas raízes e dimensões dessa questão, voltamos a Benjamin e suas premissas sobre a sociedade contemporânea, vista como uma sociedade de bens descartáveis, que é o ponto de partida de Adorno, com relação à sociedade industrializada e ao que ele chamou de *indústria cultural*. O abandono da expressão *cultura de massa* e sua substituição por *indústria cultural* teve origem na preocupação de distinguir, na crítica de 1947,¹² a cultura que surge espontaneamente das massas, a forma de arte popular.

A diferença da cultura de massa para a indústria cultural em Adorno e Horkheimer é a fabricação de produtos retirados da própria cultura, com

11 O que significa, para Saviani, passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional ativa e cultivada (SAVIANI, 1980, p. 10).

12 Dialektik der Aufklärung, de HORKHEIMER e ADORNO (1947).

adaptações para o consumo. Graças aos meios técnicos, à concentração econômica e administrativa, os diversos elementos culturais são recolhidos da própria cultura corrente e são adaptados e justapostos para constituir um sistema (ADORNO, apud COHN, 1986, p. 92).

Observe-se que, desde o início das invenções dos brinquedos óticos, que deram origem ao cinema, tais descobertas passaram a ser utilizadas tanto para uso didático (aulas de medicina e física) como para ingênuos divertimentos, assim como para espetáculos visando o lucro. O cinema, algumas décadas depois de sua invenção, passa a ser utilizado também como propaganda ideológica.

O que pretendemos registrar é que o cinema nasce como produto de entretenimento para o consumo das massas e, como tal, passa a integrar a gama de produtos da indústria cultural no sentido adorniano. Entretanto, o contexto dos escritos de Adorno justifica consideravelmente sua radicalização crítica, que pode incluir teatro e literatura, face ao que podemos chamar de ruptura dos limites de manipulação das massas engendrada por Goebbels,¹³ em um contexto em que todo processo cultural era dirigido doutrinária, arbitrária e violentamente. Por outro lado, não negamos também uma direção doutrinária da indústria cultural dentro de um regime capitalista, porém amenizamos seu sentido apenas com a retirada dos conceitos de arbitrariedade e violência, principalmente considerando como mecanismos de defesa da força da indústria cultural a intensidade de investimentos sociais em escolarização democrática, que entendemos como uma espécie de antídoto para a massificação.

Tentando resumir precariamente o grau de exacerbação da indústria cultural corresponde, via de regra, ao grau de extrapolação dos limites da exploração industrial.

Para Adorno, a desconfiança em relação à cultura de massa é a desconfiança com relação a uma forma de poder intelectual, capaz de levar os

13 “A nomeação de Goebbels, em 1933, para o Ministério da Propaganda, marcou uma virada decisiva na vida cultural alemã (...) Goebbels era o responsável pela organização das artes. Dirigiu o serviço de cultura, órgão dividido em seis câmaras especiais consagradas à literatura, teatro, música, rádio, imprensa, belas artes. O cinema já tinha sido incluído anteriormente (...) O nazismo apresentou um projeto de embelezamento do mundo através da erradicação do feio, do sujo, do maléfico, do impuro. O objetivo mais alto da cultura era a expressão da raça ariana. A idéia de raça pura coincidia com a cultura superior” (CAPELATO, 1998, p. 101).

cidadãos a um estado de sujeição gregária, terreno fértil para qualquer aventura autoritária (ECO, 1970).

Já na perspectiva de Umberto Eco, a origem da indústria cultural pode ser encontrada na difusão da Bíblia e no primeiro jornal adequadamente formatado. A invenção da imprensa implicaria nas ideologias de igualitarismo e soberania popular.

Na França de 1885, as projeções de Lumière já causavam aglomerações, mas, a par de seu nascimento como produto industrial, surge também com o cinema uma vocação maior, a perspectiva de registro e perpetuação (TOULET, 1988, p. 17).

Para Dieter Prokop, tanto os filmes quanto os outros produtos da cultura de massa não exercem efeito de sugestão, mas sim de fascinação. Na forma de fascinação, a atenção está fixada, mas o ego continua deserto e o espectador não é manipulado pelo respectivo objeto. Umberto Eco já teria apontado para as possibilidades de uma reação ativa e crítica do espectador, seja através de um movimento de revolta, uma hipótese operativa e mesmo um juízo (ECO, 1970).

Prokop analisa os vários sentidos do conceito de fascinação, alertando para o fato de que nem sempre as coisas que fascinam são verdadeiras, belas e boas no sentido da estética clássica (PROKOP, 1986, p. 150). Há a fascinação pelo poder, pelo *status*, pela submissão sexual, pela irresponsabilidade, pelo novo e nessa aproximação, ao mesmo tempo, surge o medo de não poder (querer?) acompanhar ou cumprir as normas e tendências transmitidas.

A nosso ver, Prokop revela a essência da idéia de fascinação quando escreve sobre o prazer do espectador de jogar com a fronteira entre a realidade de superfície e a realidade secreta e sutil, sem ultrapassá-la. O interesse pelo “atrás do palco”, pelo “atrás da notícia” e principalmente a possibilidade de uma ligeira ruptura com o mundo rotineiro, mesmo que essa ruptura seja apenas aparente ou compensatória, constitui essa fascinação que aparece, entretanto, somente quando o indivíduo necessita dessa ruptura, dessa sensação.

Encontramos convergências, com diferenciações muito sutis, nas explanações de Prokop e Jameson, quando este último explica, nas sociedades contemporâneas, um estágio indiferenciado, difuso e automático da comunicação em geral, que criaria a libido escópica, que consistiria na erotização do olhar, na formação de um amálgama dos diferentes ímpetos de poder e de desejo, fixando-os em representações visuais. Nesse desvio

da libido, o desejo se restringiria à superfície do visível, ou seja, à imagem, desvinculando-se de qualquer interesse relativo à substância do real. (JAMESON, apud OLIVEIRA, 1988, p. 43)

Para Prokop, como outro lado da moeda da fascinação (pelo que entendemos, normal e necessária como forma de distensão, informação e satisfação, ou seja, a própria definição de entretenimento), existe a possibilidade do tédio.

Muitos produtos culturais, por não se aprofundarem em seu objeto, acabam por entediar o público. Mais particularmente a televisão, e por conseguinte os programas e filmes que ela veicula, acaba por apresentar uma ambivalência, por ser vista, por um lado, como algo que distrai e, por outro, como representação do perigo de ser absorvido, de perder tempo, sem conseguir livrar-se do hábito, da comodidade e da distensão. Essa necessidade de desligamento da rotina pode ser pensada, mais radicalmente, como consequência do enfraquecimento das primeiras relações familiares objetivas nas sociedades complexas, assim como pelo anonimato das funções no trabalho e a impossibilidade de identificação das autoridades condutoras dessas funções na sociedade industrial contemporânea (MITSCHERLICH, 1966).

Nesse sentido é que Prokop vai observar o efeito da comunicação de massa apenas em um público pré-disponível: “Há nos produtos de monopólio estereótipos, valores modais de fantasia e signos, mas a consciência real dos receptores não fica absorvida por eles” (PROKOP, 1986, p. 169).

Mesmo assim, a reprodução dos produtos culturais “é, em certo sentido, efetiva” (BENJAMIN, apud PROKOP, 1986, p. 169) e a reprodução de valores se faz com a escolha de pessoas que personifiquem a estrutura modelar de uma tendência. Essas pessoas escolhidas como modelos lutam contra *preconceitos e desconhecimento* de maneira que todos os outros sejam integrados de forma harmônica e racional. O modelo, que se situa entre a “teimosia iluminada e o comportamento democrático, representa a construção do valor de fantasia da modernidade e reveste-se então de todos os signos do real” (PROKOP, 1986, p. 160).

Assim, o interesse analítico pela realidade, como uma forma de reconhecimento das experiências que as pessoas já tenham dentro de si e que vejam reunidas em uma forma de representação afinada,¹⁴ pode despertar a

14 Para Prokop, afinação de um produto significa reflexão, o cuidado com os detalhes, a representação conseguida. Afinação significa que, por exemplo, nada se autonomize, nem a representação dos atores, nem o movimento da câmara, nem a decoração, nem o texto (PROKOP, 1986, p. 155).

fascinação pelos bons produtos monopolistas. Dessa forma é que pretendemos incluir os filmes que selecionamos dentro da categoria apontada pelo autor: bons produtos culturais com histórias de professores que personificam estruturas modelares de tendências em cada período.

Para Umberto Eco, assim como para Prokop, o sistema de condicionamento denominado indústria cultural não apresenta a possibilidade de dois níveis independentes (*highbrow e lowbrow culture*) de uma cultura com ou sem altas experiências intelectuais ou uma qualidade inferida de um consenso consciente.

Os bons produtos da cultura de massa, “são, em geral obras livremente produzidas, não regulamentadas burocraticamente, não previsíveis em função de ponderações mercadológicas nas quais deixa-se ao artista mais liberdade ou esquece-se de controlar o produto de forma precisa” (PROKOP, 1986, p. 155). Não foi por acaso que, num estudo mais apurado de nossas fontes, acabamos por selecionar primeiramente um filme que, segundo Prokop, seria um filme de confirmação ideológica (*Good morning Miss Dove*), dois deles que permitem a discussão das estruturas e contradições do objeto representado (*Ao mestre com carinho e Conrack*) e uma crítica produzida de forma independente (*Herdeiros do vento*).

O cinema como produto americano

Tentaremos aqui redirecionar nossas reflexões para esclarecimentos quanto ao cinema americano e considerar, de alguma forma, o contexto de produção desses filmes.

Por toda uma trajetória de produção e encenação de peças de teatro, musicais, *shows* e filmes, os Estados Unidos passam a ser considerados como *A república do entretenimento* (GABLER, 1999, p. 19) e é no cinema americano que ocorre a relação “significativa da orientação do imaginário em relação ao realismo, que estimula a reação do espectador com o herói” (MORIN, 1997, p. 90-91).

Segundo Toulet, a primeira projeção do cinematógrafo nos Estados Unidos aconteceu em 1896, no *Keiths Theatre*, de Nova York, feita por um operador da *Lumière*, que teria sido carregado em triunfo pelos america-

nos. Entretanto, o clima isolacionista¹⁵ do período do Presidente McKinley teria incitado a competição com os franceses e a criação de aparelhos rivais acompanhados do slogan *America for Americans*.

Os filmes começaram a ser apresentados como curiosidade, ao final dos espetáculos de *vaudeville*, depois passaram a ser exibidos nos fundos das galerias de diversões mecânicas. Por volta de 1905, começaram a se mudar para as salas já de frente para a rua, apelidadas de *nickelodons*, nome que veio do preço da entrada, que era de um níquel (GABLER, 1999, p. 50).

A competição pela produção de filmes passa a ser acirrada a ponto de haver um entendimento de que, quando falamos em cinema americano hoje, estamos falando do cinema produzido nos Estados Unidos. Já nas décadas de 10 e 20, Sklar quantifica em dez mil e tantos os filmes mudos produzidos entre 1912 e 1929, dos quais muito poucos permanecem resguardados em arquivos, museus ou sociedades de cinema universitárias. O autor também registra que a maioria das cidades de tamanho médio das décadas de 20 a 30 se envaideciam de possuir pelo menos um suntuoso palácio de cinema com requintes de arquitetura de imitação de um templo egípcio ou de um palácio barroco (SKLAR, 1975, p. 106).

A literatura de Fitzgerald coloca em foco o abalo da crença americana nos anos 20. A lei da Proibição ou Lei Seca entrou em vigor em 1919 e foi uma medida que representou a oposição e a força da América provinciana contra a América urbana, cidadina, cosmopolita, revelando o desencantamento do período que nutriu-se de reais excessos no consumo, nas tradicionais dificuldades da vida na fronteira.¹⁶ Imbricada em algumas de suas raízes

15 O isolacionismo americano é estudado por Fichou como uma tendência fundamental da civilização americana que se coloca contra o expansionismo e o imperialismo. A história do país foi marcada pela existência desses polos, entre os quais balançam constantemente as autoridades federais, as potências econômicas e a opinião pública, que se deixa atrair por um ou outro em função de situações interiores e exteriores. As forças que agiriam de modo constante a favor do isolacionismo seriam as lembranças coletivas de sofrimentos sob a dominação européia, os ideais originais de George Washington e a teoria dos dois oceanos (consideraram-se por muito tempo protegidos entre o Atlântico e o Pacífico, de tal forma que até hoje os estrangeiros são considerados do além-mar na linguagem comum). Aderidas estão as necessidades de proteção da indústria nacional (FICHO, 1990, p. 122-123).

16 A *teoria da fronteira* é a mais amplamente utilizada para explicar a civilização americana e também a que causa maiores polêmicas. Formulada em 1893, por Fredrick Jackson Turner, refere-se à progressão dos pioneiros, dos fazendeiros, dos artesãos e depois dos comerciantes e dos prestadores de serviços que, em ondas sucessivas, ocuparam o Oeste

com os princípios gerais da organização *Ku Klux Klan*, que contava na época com quatro milhões de adeptos, a Lei Seca tinha como propósito restaurar os valores da América primitiva. O *pânico vermelho* era compartilhado pelas autoridades em seu crescente temor pela revolução que seria causada pelos imigrantes.

Os intelectuais Mencken e Sinclair Lewis manifestaram-se na época com extremo desprezo pelos evangélicos “que envolviam a cruz na bandeira e a carregavam com a Bíblia, que se batizavam às centenas e que atacavam a bebida alcoólica, Darwin e a anarquia num mesmo fôlego” (BARITZ, apud COBEN, p. 242).

Alguns aspectos da década de 20 cabem aqui, na medida em que Stanley Kramer, que produziu e dirigiu *Herdeiros do vento* (*Inherit the wind*) em 1960,¹⁷ utilizou para o enredo do filme um episódio real ocorrido em 1925 e fez de seu filme uma crítica contundente a respeito das bases estruturais dos Estados Unidos, denunciando um fundamentalismo supostamente religioso que se relacionava equivocadamente com o exacerbado individualismo da forma democrática americana.

As diferenças culturais entre a América cosmopolita e a América provinciana eram tão marcadas (nos anos 20 até 50) que, no filme de Kramer, quando as autoridades se reúnem para discutir os efeitos do julgamento do professor na pequena cidade, a opinião de um *bando de forasteiros* parece não importar muito. O prefeito pergunta ao dono do hotel: “Frank, você já hospedou um francês em seu hotel?”, ao que ele responde negativamente e o prefeito continua: “qual foi a última venda feita a um novayorquino?”

França ou Nova York representam os estrangeiros no entender das autoridades da pequena cidade do roteiro do filme. O ímpeto da luta na fronteira volta-se internamente para o combate dos provincianos contra o professor e os princípios da ciência, assumidos pelos representantes das grandes cidades, o que de certa forma desequilibrava a segurança das tradições da formação americana.

do país. Esta zona em contínuo movimento, em que os pioneiros estão em contato direto com a terra virgem e com os povos índios – os quais pertencem a uma civilização totalmente diferente – faz surgir novas atitudes que contribuem para formar o caráter nacional (FI-CHOU, 1990, p. 21-22).

17 Conhecemos mais duas versões a partir do mesmo roteiro: a de David Greene, de 1965, a de Daniel Petrie, de 1988, e sabemos de uma versão para televisão, de 1999.

O julgamento se inicia assim, com dificuldades da defesa já na escolha dos jurados, em grande parte fanatizados por Brady e suas palavras da Bíblia. Quando dizemos suas palavras da Bíblia é porque a leitura de Brady dos textos bíblicos não é analítica, é literal. O ponto de partida é de que elas são as palavras de Deus, portanto incontestáveis. A partir dessa premissa, não existe a possibilidade de reflexão.

O fanatismo religioso se apresenta estendido, além da argumentação de Brady no tribunal, para as conversas nos restaurantes, nas casas e nas ruas. Passeatas agitam a cidade, um boneco representando o professor é queimado na rua. Pedras são atiradas no local onde ele está preso. O testemunho de cientistas e professores universitários trazidos pela defesa é impedido.

No registro cinematográfico de Kramer, do episódio de 1925, a participação da *Ku Klux Klan*¹⁸ é assemelhada com a das mulheres religiosas que marcham rígidas e furiosas. São as *matronas provincianas*, já então com direito a voto democrático conquistado na Décima Nona Emenda.

Essa relação, sugerida por Kramer, evidencia-se para o espectador quando o jornalista, que representa o analista cínico da situação, brinca com o advogado de defesa batendo em sua porta, no hotel em que estava hospedado, com um saco de papel enfiado na cabeça, em arremedo aos uniformes da *Klan*.

A metáfora de Kramer diz respeito a uma forma de fanatismo posterior, à do macartismo, traduzida na a fúria induzida por uma liderança medíocre, personificada no Senador Joseph McCarthy,¹⁹ quando atçou o impulso irrefreável da grande maioria do povo americano, fanatizando o repúdio ao desconhecido, ao estrangeiro, ao novo, enfim a tudo que de alguma forma pudesse modificar o contorno de uma fronteira que já fora conquistada e deveria ser defendida da ameaça comunista.

18 Do grego *Kyklos*, círculo, e do celta *klan*, raça, tribo. Sociedade secreta dos Estados Unidos fundada em Pulaski, no Tennessee, em 1865, com a finalidade de manter sempre puro o sangue da raça e da religião protestante. Teve seu auge em 1924.

19 Joseph R. McCarthy fez parte do Senado Americano como representante de Wisconsin pelo Partido Republicano em 1946 e em 1950. Ganhou proeminência com acusações de infiltração comunista no Departamento de Estado e nas Forças Armadas. Seus ataques custaram os empregos e as carreiras de milhares de pessoas. Seus métodos de agressão, televisionados em 1954, acabaram por fazê-lo perder o apoio público e causaram sua saída do Senado em 1954.

De forma totalmente diferente, o filme de 1955, *Ocaso de uma alma* (*Good morning Miss Dove*), reverencia a pequena cidade constituída nos moldes do *American way of life*. A professora *Miss Dove* nos parece a projeção de todos os valores construídos a partir dos anos 30, inserida numa sociedade ideal. *Liberty Hill*, a cidade em tela, representa, segundo a sinopse, “o mais profundo e complacente sonho da América de Eisenhower, um mundo no qual todos tem um lugar pré-determinado”. Desta forma, também a escola tem seu papel de reprodutora dos valores necessários à continuidade da estabilidade social. Como reza o texto de abertura, nesta pequena cidade, “uma impressão de continuidade paira no ar”.

Na realidade, por trás das cenas dessa praça tranqüila, a sociedade americana digeriria o que o historiador H. C. Allen chama de *acidente da Coréia*. Conforme a análise de Aron, foi na Coréia do Norte que os Estados Unidos conheceram uma guerra e uma paz sem vitória.

Como pano de fundo para o idealismo do filme, entendemos que o colapso econômico de 29, com seu desemprego devastador, desacreditou os americanos no que se refere à comunidade empresarial. Os trabalhadores do período da Depressão perderam a confiança nas habilidades do empregador e no apoio das comunidades étnicas para assegurar o bem-estar e o emprego (FONES WOLF, 1994, parte 1, item 1).

O *American way of life*, no sentido da organização do trabalho, parece iniciar-se pelas reivindicações de condições de igualdade econômica, justiça social e direitos humanos e em particular por um salário decente para suprir as situações de doença, velhice e desemprego. Para os empregadores, o *New Deal*²⁰ não produziu a inclusão esperada de bem-estar social para os trabalhadores. Não obstante, o Estado cresceu e encontrou novas formas de autonomia (FONES WOLF, 1994). A resposta da sociedade americana e a superação da depressão econômica deveram-se, consideravelmente, a um triunfo sociológico e psicológico resultante da unidade proporcionada pela organização e pela comunicação, que ofereceu uma série de exemplos de um brilhante senso simbólico da própria administração: a Águia Azul, as exibições das bandeiras, os desfiles. O rádio levava Roosevelt até a sala de estar dos Americanos (SUSMAN, apud COBEN, p. 283) e as donas de casa retoma-

20 Conjunto de medidas organizadas para a recuperação econômica e social dos Estados Unidos em 1932, coordenadas pelo Presidente Roosevelt, do Partido Democrata.

vam nostalgicamente os trabalhos de *patchwork* e os *quilts*²¹ das pioneiras, como que num esforço para tecer novamente uma identidade nacional.

A constituição dos parâmetros que iriam identificar o cinema americano (como clássico) até os anos 60 ocorreram nesse período. Inicialmente, alguns cineastas desafiaram os valores tradicionais e, no afã do lucro, jogaram na tela todo o tipo de situação (gangsterismo, violência, sexo), deslumbrados com as possibilidades do som. Mas a “New Deal Administration estava procurando levantar o moral de um povo confuso e ansioso alimentando o espírito de patriotismo, unidade e compromisso com os valores nacionais, meta política que coincidia com tendências similares observadas na indústria cinematográfica” (SKLAR, 1975, p. 206-207). Além do predomínio das técnicas cinematográficas que resultassem em clareza, homogeneidade, linearidade e coerência narrativa, com cenas e seqüências ligadas por figuras de demarcação nítidas (VANOYE, 1994, p. 27), passaram a fazer parte dos referenciais clássicos do cinema dos Estados Unidos a representação do *American way of life* e do *happy end* (final feliz).²²

Depois de definidos os marcos da política externa nos anos 40 com um intervencionismo que pretendia a manutenção do *status quo*, um refortalecimento dos valores típicos da sociedade americana se fazia presente. A política da boa vizinhança no campo da política externa pedida por Roosevelt originou a criação, no Brasil, de um escritório de Coordenação Comercial e Cultural entre as Américas, cuja direção foi entregue a um jovem milionário: Nelson Rockefeller. Rockefeller estava envolvido na luta contra a expansão do nazismo, mas acima de tudo prevalecia a visão política do empresário que queria afastar da América Latina os produtos alemães que concorriam com os americanos. Para obter e analisar dados sobre a América Latina, Rockefeller teve a ajuda de George Gallup, que comandou uma grande pesquisa, especialmente no Brasil, a fim de conhecer os gostos e as opiniões dos latino-americanos. Foi registrado, no período de 1942 a 1944, um crescimento vertiginoso da audiência de filmes de 16

21 Trabalhos de agulha e bordados a partir de retalhos, acolchoados ou colchas.

22 O Final Feliz é uma solução do cinema americano que pode ser vista como consequência do pragmatismo. Pode corresponder ao otimismo histórico dos americanos e a uma forma de moralismo para o qual não basta uma responsabilidade difusa. É necessário que a culpabilidade se concentre na culpabilidade de alguns ou de alguém, que passam a ser, por conseguinte, os maus da “fita”, que devem ser castigados devidamente nessa vida. Isto reflete as exigências de um puritanismo cujas pegadas se encontram em toda parte na sociedade americana (ESCUADERO, 1961, p. 195).

milímetros na América Latina, mostrados principalmente nas escolas e instituições públicas (TOTA, 2000, p. 62-67).

Os filmes que pretendemos analisar foram produzidos a partir de 1950, subseqüentes portanto à fase de tensão extrema da Guerra Fria, que incluiu duas crises internacionais: o Bloqueio de Berlim e a guerra da Coréia. O Bloqueio de Berlim teve como consequência a divisão da Alemanha e a construção do muro, que tornou-se o símbolo da divisão de potências estabelecida pela Guerra Fria.

Para Peter Clecak, por volta de meados dos anos 50, a oposição popular ao comunismo, absorvida na religião civil americana, estava evidentemente segura. Entretanto, o autor nos descreve o posicionamento da população jovem frente às consequências mais amplas dessa situação mundial com o texto *Movimento dos anos 60 e seu legado cultural e político: a força jovem*, “embora fraca, espalhada, inexperiente, teoricamente primitiva, moralmente vaga e politicamente ingênua (...) era uma fonte internacional vital de esperança radical” (CLECAK, 1985, p. 330). Para o autor, seguidores de várias linhas político-filosóficas aglutinaram-se no *Movimento* com objetivos diversos, vagos, e freqüentemente incompatíveis, mas salienta que, de qualquer forma, ele apresentava grande vitalidade como presença social e cultural e abrigava focos de não conformismo.

Para Janice Theodoro, “a palavra que regeu os anos 60 foi *Contra*, que é filha do conservadorismo e do autoritarismo de uma conjuntura de guerras, mas principalmente é filha do crescimento econômico que transformou a vida da sociedade americana no pós-guerra” (THEODORO, 2001, p. 2). Todos esses *Contra* dos anos 60 se organizaram em focos de não conformismo e entre eles, dentro das reivindicações pelos direitos civis, vemos como um dos mais importantes o movimento contra a discriminação racial.

Os filmes *Ao mestre com carinho* e *Conrack* mostram verso e reverso da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos centralizada na questão racial e representada pelas relações intra e extra-escolares, envolvendo o professor, os alunos e a comunidade, testemunhando um problema que entendemos como ainda não resolvido no país.

Não existe a suposição de que os filmes tenham auxiliado na resolução do problema racial ou os problemas disciplinares e metodológicos do processo de ensino. No entanto, tais filmes, de alguma forma, sensibilizaram, expuseram e proporcionaram possibilidades de interferência a longo prazo na percepção cultural.

Com exceção de EDELMAN (1983), JOSEPH e BURNAFORD (1994), AYERS (1994) e DALTON (1996), temos encontrado poucos trabalhos que tratem com mais especificidade do professor e do ensino nas telas e da imagem que eles possam revelar. Cabe a nós, desvelar em cada filme o papel desse personagem, perdido entre nossa memória e nossa imaginação, situado entre o herói e o subalterno e representado, por meio de uma linguagem própria e pelo ponto de vista particular de um autor e de uma equipe, em um dado momento histórico. Tal tarefa é a que pretendemos desenvolver.

REFERÊNCIAS

- COHN, G. (Org.). *Theodor Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, T. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. P. 97-117.
- ALLEN, H. C. *História dos Estados Unidos da América*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- ARENDET, H. *Entre o passado e o futuro*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992
- ARON, R. *República Imperial* – os Estados Unidos no mundo do pós-guerra. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- AYERS, W. *A teacher ain't nothin' but a hero*. Teachers and teaching in film. New York: St. Martin's Press, 1994.
- ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- CAPELATO, M. H. R. Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.
- COBEN, S.; RATNER, L. *O desenvolvimento da cultura norte-americana*. Tradução de Élcio Gomes e Neide Loureiro Pinto. Rio de Janeiro: Anima, 1985.
- DALTON, M. M. O currículo de Hollywood. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 97-122, jan./jun. 1996.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- EDELMAN, R. *Teachers in the movies*. New York: American Educator, 1983.

- ESCUADERO, J. M. G. *Cinema e problema social*. Tradução de José Carlos Gonzáles. Lisboa: Aster, 1961.
- FICHOU, J. P. *A civilização americana*. Tradução de Maria Carolina F. de Castilho Pires. Campinas: Papirus, 1990.
- FHOLEN, C. *Os negros nos Estados Unidos*. Estúdios Cor, 1973. (Breviários de Cultura, 2).
- FONES WOLF, E. *Selling free enterprise: the business assault on labor and liberalism, 1945-60*. Illinois, U.S.A.: University of Illinois Press, 1994.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- JAMESON, F. *As marcas do visível*. Estudos de cultura. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- JOSEPH, P. B.; BURNAFORD, G. E. *Images of schoolteachers in Twentieth-Century America*: Paragons, Polarities, Complexities. New York: St. Martin Press, 1994.
- LOTMAN, Y. *Estética e semiótica do cinema*. Tradução da versão francesa de Alberto Carneiro. Lisboa: Estampa, 1978. (Imprensa Universitária, n. 1).
- METZ, C. *Linguagem e cinema*. Tradução de Marília Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MITSCHERLICH, A.; MITSCHERLICH, M. Les masses ou deux sortes d'absence du père. In: MITSCHERLICH, A.; MITSCHERLICH, M. *Le devil impossible*. Les fondements du comportement collectif. Paris: Payot, 1996. Capítulo 12.
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: neurose*. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. *O cinema ou o homem imaginário*. Tradução de António Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- MARCONDES FILHO, C. (Org.). *Dieter Prokop*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SKLAR, R. *História social do cinema americano*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SORLIN, P. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DA HISTÓRIA, 3., 1998, Curitiba.
- SWIDLER, A. Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, v. 51, 1986.

THEODORO, J. *Guerra e identidade cultural: Vietnã*. Curitiba, Paraná. Texto CEVEH, 2000.

TOTA, A. P. *O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

TOULET, E. *O cinema, invenção do século*. Tradução de Eduardo Brandão. Objetiva, 1988.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

VEILLON, O. R. *O cinema americano dos anos cinqüenta*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YANAK, T.; CORNELISON, P. *The great American History*. Fact – Finder. Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Texto recebido em 27 mar. 2002
Texto aprovado em 24 mai. 2002