

## VAZIOS QUE TRANSBORDAM: REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Luciana Velloso<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente texto reflete sobre aspectos do que tem sido definido por “crise na educação” dentro do contexto da sociedade dita como pós-moderna, bem como suas implicações em termos de relações dentro e fora do ambiente escolar. Serão discutidos aspectos como o papel dos docentes neste debate, e para tanto utilizaremos como exemplo de análise a película cinematográfica “O Substituto” (“Detachment”, 2011). Utilizando-nos de referenciais como Bauman, Lipovetsky e Arendt, discutimos a relação entre este suposto momento de crise, associados às propostas de reforma educacional com discursos que colocam o foco no fator docente. No filme em questão, observamos os reflexos da sensação de desesperança que ronda as vidas dos personagens, o que nos faz pensar em um vazio que é também resultado de um excesso de demandas e da impossibilidade de não se envolver com as tantas vidas que ali se entrecruzam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise na Educação; Pós-Modernidade; Trabalho Docente.

**ABSTRACT:** This paper reflects on aspects of what has been defined as "crisis in education" within the context of dictates how postmodern society and its implications in terms of relationships within and outside the school environment. Aspects as the role of teachers in this debate are discussed, and both use as an example of the film analysis film "The Substitute" (Detachment, 2011). Using us as references Bauman and Lipovetsky Arendt, we discuss the relation between this supposed time of crisis, associated with proposals for educational reform with speeches that put the focus on the teacher factor. The film in question, we observed the effects of the sense of hopelessness that surrounds the lives of the characters, which makes us think of a void that is also the result of excessive demands and impossible not to engage with the many lives that there is intersect.

**KEYWORDS:** Crisis in Education; Postmodernity; Teaching Work.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro: E-mail: [lucianavss@gmail.com](mailto:lucianavss@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Um espectro paira sobre os cidadãos do mundo líquido-moderno e todos os seus esforços e criações: o espectro da super-fluidez. A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte. Com estas linhas impactantes lidas em Bauman (2013, p.22-23) que podemos começar a discutir uma série de questões que implicam nossas relações e interações na sociedade contemporânea e como a educação pode se situar neste imenso oceano no qual parecemos navegar à deriva. O autor traça um panorama do momento presente, fazendo uma espécie de mapeamento do que observa. Ele identifica que se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre. Objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a “*virar coisa do passado*” muito antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito.

Sem entrarmos na ordem dos juízos de valorativos de seus argumentos, Bauman (2013) afirma que tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o “*prazo de validade*” impresso ou presumido. A construção de novos prédios não tem início a menos que se tenham emitido as permissões de demoli-los quando chegar a hora, como decerto ocorrerá; contratos não são assinados a não ser que sua duração seja determinada ou que seja fácil rompê-los quando se julgar necessário. Poucos compromissos na verdade, duram tempo suficiente para alcançar um ponto sem retorno, e só por acidente essas decisões, todas destinadas a valer apenas “*por tempo indeterminado*”, permanecem válidas.

A modernidade e suas promessas de bem-estar, de uma educação que pudesse promover a mudança social e incluir contingentes imensos da população que até então nem sequer imaginavam a escola, a Universidade e o alcance de um diploma de

graduação como “*horizonte de expectativa*”, utilizando-nos dos termos de Koselleck (2006). O autor apresenta esta categoria com a de “*espaço de experiência*”, no sentido de fazer uma análise do tempo histórico através destas noções antropológicas. Define experiência como o “*passado atual aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados*” (p.309). Na experiência de cada um, que vai sendo forjada também através da transmissão por gerações e instituições, há um espaço que envolve a conservação das experiências alheias. É nesta mescla que concebemos a nossa história: nossas experiências individuais entrelaçadas com as experiências coletivas. No caso da expectativa, é algo que envolve um “*futuro presente*”, voltado para o ainda-não, pois apenas pode ser previsto. Para Koselleck (2006), expectativas se envolvem e se constituem de esperanças, medos, desejos, vontades, inquietude e curiosidade. Nesse sentido, entendendo a dificuldade de expressar o tempo, emprega os termos “*espaço*” e “*horizonte*” para se referir às experiências e expectativas, respectivamente. Com estas duas noções em mente, afirma que o que vamos presenciando cada vez mais seria um suposto distanciamento entre espaços de experiência e horizontes de expectativa, pois não há como afirmar que modelos de outrora ou experiências vividas por nossos ancestrais ou por nós mesmos, garantirá que nossas expectativas, no campo do “*ainda-não*”, venham a se concretizar. Pois retomando às promessas da modernidade, fomos percebendo que o desenvolvimento da ciência e da técnica voltadas para o progresso, já não eram suficientes para servir de base a novas expectativas para o futuro. É quando gradativamente o espaço de experiência vai deixando de ser limitado pelo horizonte de expectativa, pois se até então caminhavam juntos, os limites de um e de outro encontram-se cada vez mais separados.

É neste contexto que o presente texto intenta refletir sobre aspectos do que tem sido definido por “*crise na educação*” dentro do contexto da sociedade dita como pós-moderna, bem como suas implicações em termos de relações no ambiente institucional escolar e em termos mais amplos. Serão discutidos aspectos como o

papel dos docentes neste debate, e para tanto utilizaremos como exemplo de análise a película cinematográfica “O Substituto”<sup>2</sup> (2011), no qual o protagonista, um professor que trabalha fazendo constantes substituições, sem nunca assumir uma vaga fixa, ainda traz consigo todos os dramas de uma história familiar complexa e dolorosa, que o tempo todo são trazidas à tona pelo personagem. Chamado para realizar uma substituição em uma escola vista como em estado caótico, terá de lidar com docentes que não sentem apego nenhum pela sua profissão, estudantes desestimulados e sem perspectivas de vida da vida, além de adolescentes à procura de adultos que possam suprir o vazio deixado por pais negligentes ou ausentes.

### **EXCESSOS QUE PODEM PRODUZIR ABCESSOS**

Conforme explicitado no trecho acima, o que podemos perceber diante do excesso de estímulos que recebemos cotidianamente, é uma vida que pressupões que se aprenda com rapidez, mas o que não necessariamente irá implicar a apreensão do que for apresentado. Excessos não se convertem em algo efetivo, como na Medicina os abcessos representam uma inflamação, um excesso de algo que é danoso. Dentro desta perspectiva, Bauman (2013) percebe gradualmente vai se valorizando o que ele define como “*arte de surfar*”, algo que tem tomado a posição na hierarquia das habilidades úteis e desejáveis, antes ocupada pela arte de aprofundar-se. Tratando do papel das tecnologias multimidiáticas nesta reconfiguração, entende que em um contexto no qual o que se supervaloriza é o comentário de amanhã sobre os eventos de amanhã, a memória dos eventos de anteontem será de pouca utilidade. “*E como a capacidade de memória, ao contrário da capacidade dos servidores da internet, não pode ser ampliada, numa boa – ou seja, longa – memória, na verdade, pode limitar sua habilidade de absorver e acelerar a assimilação*” (p.38). Quando Lipovetsky (2005) levanta a tese da era do vazio, sustenta que ao invés de pensarmos no fim da

---

<sup>2</sup> Título original: “Detachment” (2011). País: EUA. Diretor: Tony Kaye. Roteiro: Carl Lund. Vencedor do prêmio do público na Mostra Internacional de São Paulo.

sociedade do consumo, ao estilo da *American Way Life* está identificando, ao contrário, que o processo de personalização deste consumo torna-se cada vez mais ampliado. O autor afirma que

A recessão atual, a crise energética, a consciência ecológica, não fazem dobrar os sinos de finados da era do consumismo; estamos destinados a consumir cada vez mais objetos e informações, esportes e viagens, formação e relações, música e cuidados médicos. Isto é a sociedade pós-moderna: não além do consumismo, mas, sim, na sua apoteose, na sua extensão até a esfera particular, até a imagem e o devir do ego conclamado a conhecer o destino da obsolescência acelerada, da mobilidade, da desestabilização. Consumismo da própria existência por meio da mídia multiplicada, dos lazeres, das técnicas relacionais, o processo de personalização gera o vazio colorido, a flutuação existencial na e pela abundância de modelos [...] (p.XIX-XX)

Dentro desta perspectiva, Bauman (2011b) indica que, na por ele denominada sociedade de consumidores líquida moderna, o tempo não é cíclico nem linear, como em outras sociedades conhecidas da história moderna ou pré-moderna. Ele sugere dois termos bastante elucidativos para reflexão sobre tal contexto: vida “pontilhista” e “agorista”. Por “pontilhista”, o autor refere-se a uma sociedade na qual o tempo surge “*esfacelado numa infinidade de fragmentos separados, cada qual reduzido a um ponto cada vez mais próximo de uma idealização geométrica de adimensionalidade*” (p.176). Ele sugere que caso se traçasse um mapa de uma vida pontilhista, ele iria parecer um cemitério de possibilidades imaginárias ou não realizadas. Quando se refere ao conceito de “agorismo”, refere-se a uma vida “apressada”, na qual as oportunidades que cada ponto possa conter o seguirão até a sepultura; para essa oportunidade em particular, sem igual, não haverá ‘segunda chance’. Para Bauman (2011b), na vida “agorista” do consumidor ávido de novas experiências vividas, a razão para se apressar não é a aquisição tanto quanto possível, seguida do descarte e da substituição tanto quanto se puder. A velocidade com a qual a cavalgada das inovações sai em disparada a fim de exceder qualquer objetivo feito à medida da demanda já registrada deve ser alucinante a ponto de lançar a perspectiva

de domesticação e assimilação das novidades bem além da capacidade humana normal.

Em função de tantos excessos identificados, Bauman (2011b) apropria-se de Simmel (2005), conforme este último descreveu em seu texto redigido em 1903, intitulado “*As grandes cidades e a via do espírito*”, sobre nossa atual versão de adotar o que denomina como uma “atitude *blasé*” em relação a ‘conhecimento, trabalho e estilo de vida’. Esta percepção foi sinalizada no começo do último século, vindo à tona, em primeiro lugar, entre os residentes das grandes cidades, mas que permanece bastante atual ainda no século XXI. De acordo com Simmel (2005), a essência da atitude *blasé* consiste no abrandamento da discriminação. Isso não quer dizer que os objetos não são percebidos, mas que o significado e os valores diferenciais das coisas, são experimentados como destituídos de substância. Elas aparecem para a pessoa *blasé* num tom uniformemente plano e fosco; objeto algum merece preferência sobre o outro... todas as coisas flutuam com gravidade específica igual no curso sempre móvel do dinheiro.

Em um contexto no qual cada vez mais as cidades tornam-se templos globais de trocas e interações incessantes, há que se destacar advento da multidão, que foi sendo alvo de preocupações já no século XIX pelo seu possível potencial revolucionário. Hoje, a multidão apresenta feições diversas, multifacetadas, mas também conserva certos resquícios do que Simmel já sinalizava em sua clássica obra acerca as metrópoles e a vida do espírito. A idéia trazida por Simmel e retomada por Bauman do sentir-se “*sozinho no meio da multidão*” parece-nos bastante elucidativa, mas que foi ganhando novos contornos em um cenário no qual as tecnologias parecem se colocar como mediadoras privilegiadas em nossas relações, em detrimento dos contatos face a face. Neste vaivém que nos entrelaça em nossas rotinas profissionais e domésticas, nossas relações e vínculos parecem cada vez mais quantitativos e menos qualitativos. O autor entende que

O advento da internet permitiu esquecer ou encobrir o vazio, e, portanto, reduzir seu efeito deletério; pelo menos a dor podia ser aliviada. Contudo, a companhia que tantas vezes faltava e cuja ausência era cada vez mais sentida parecia retornar nas telas eletrônicas, substituindo as portas de madeira, numa reencarnação analógica ou digital, embora sempre virtual: pessoas que tentavam escapar dos tormentos da solidão descobriram nessa nova forma um importante avanço com referência à versão cara a cara, face a face, que deixara de existir (BAUMAN, 2011b, p.15)

No âmbito da sociedade do consumo, Bauman (2013) reitera que somos instigados, forçados ou induzidos a comprar e gastar o que temos e o que não temos, mas que esperamos ganhar no futuro. O autor entende que a menos que isso passe por uma mudança radical, são mínimas as chances de dissidência efetiva e de libertação dos ditames do mercado. E suas apostas de mudança residem, em grande parte, em uma mudança na organização escolar, chegando a falar em uma “revolução cultural” e suas potencialidades, pois por mais que as potencialidades do atual sistema educacional possam parecer limitadas ou atadas, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda podemos acreditar em poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores que acredita como sendo promissores para essa revolução.

### **CRISE? REFORMAR E FORMAR PARA REFORMAR NOVAMENTE**

Cada vez mais estudos têm sido produzidos no sentido de analisar o papel dos professores e professoras e o que aparece-nos como evidente é o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) enquanto agência multilateral difusora de políticas públicas educacionais, apresentando um discurso que coloca o foco no professor, defendendo o “fator docente” como responsável pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme indicam Dias e López (2006), a UNESCO atribui essa responsabilidade aos atores sociais que ocupam a posição de docentes, mesmo reconhecendo que outros

fatores variáveis como condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores irão pesar na balança que mensura os desempenhos.

Evangelista e Shiroma (2007) também reforçam o peso que as políticas educacionais colocam sobre os docentes e sua formação (ou desinformação). Elas argumentam que o professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado. Respaldam tal raciocínio por reconhecerem no professorado a *“maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países e por perceberem que “sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma”* (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p.533). Daí identificarem que o docente é visto, ao mesmo tempo, protagonista e obstáculo das reformas. A problemática das constantes reformas educacionais também é acentuada por Bauman (2011), quando sinaliza que a mera reforma de estratégias educacionais resolve muito pouco ou quase nada. Pode-se lançar a culpa às costas dos educadores, sobretudo por erros e negligência. O mundo de *“fora”* dos prédios escolares foi se tornando cada vez mais distinto do tipo de ambiente para o qual as escolas clássicas preparavam seus alunos. Não estamos mais no *“labirinto dos behavioristas”* (p.118) pensado na fase sólida da história moderna e agora há que se pensar que novos problemas requerem novas soluções.

Desse modo, Bauman (2011) assinala que na fase *“líquida”* da modernidade, o que se busca não são mais professores que possam fazer com que crianças e jovens sigam uma única estrada possível, mas sim orientadores que possam mostrar o como caminhar, diferentemente dos educadores vistos como ortodoxos, que desejavam comunicar o *“saber que”*. O orientador focaliza o saber prático, ou em outras palavras, o *“como fazer”*. Pois se a diferença, o *“seja você mesmo”* e não a mesmice é a receita do sucesso, não mais basta adquirir os conhecimentos necessários para, por exemplo, ocupar determinada função no mercado de trabalho. Acima de tudo, o que se valoriza

são as ideias incomuns e os projetos incomuns que ninguém até então sugerira. Daí a supervalorização do papel do “orientador” enquanto alguém que irá estimular cada um a andar com seus próprios pés. Mas claro, como ironicamente sugere o autor, com mãos disponíveis para financiar este auxílio prestado na busca deste diferencial.

Diante de cenários complexos que vão se descortinando, uma ideia de que vivenciamos um profundo momento de crise. Já nos anos de 1957, em seu texto intitulado “A crise na educação”, Hannah Arendt ocupa-se em discutir as imbricações entre questões educacionais e políticas, indicando que em todas as utopias políticas, a busca de um novo começo tende a recair sobre as crianças, haja vista os movimentos revolucionários que chegam ao poder e imediatamente subtraem os filhos e filhas de suas famílias para dar início a todo um processo de doutrinação. De modo bastante instigante, a autora afirma que a educação está entre as atividades humanas mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento de outros seres humanos. Deste modo, estes recém-chegados, não estão de forma alguma acabados, mas em estado de vir a ser, que irá gradualmente formando-se, fruto da educação que receber.

Falar em crise da educação tornava-se para Arendt (1957) algo urgente, pois em seus dizeres, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois essa é a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. Para a autora, a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise da tradição ou a nossa atitude face ao passado. Torna-se difícil para o educador arcar com este aspecto da crise moderna, pois é seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. O choque advém quando lidamos com um “novo” que para nós também é desconhecido e quando esta mediação tem de se dar no contexto de uma cultura marcada pelo “pontilhismo” ou “agorismo”

(BAUMAN, 2011b). Novamente, as antigas fórmulas não mais parecem fornecer respostas.

Ainda Bauman (2011a) entende que a tão discutida “crise da educação” não é absolutamente nova. Embora a crise atual pareça distinta das anteriores, historicamente a educação esteve repleta de períodos cruciais nos quais se tornou evidente que pressupostos até um determinado momento confiáveis, estavam perdendo contato com a realidade e necessitando serem revistos. Se, no mundo líquido moderno a solidez das nossas relações humanas e de todo um conjunto de elementos que nos circundam tem sido interpretada como ameaça, o famoso “*pacote de conhecimentos*” (BAUMAN, 2011a, p.113) não poderia ficar de fora deste questionamento. Pois em um mundo que coloca em xeque a noção do conhecimento como representação fiel do mundo já que este se encontra em constante mutação, até mesmo as pessoas tidas como “*bem informadas*” estão o tempo todo tendo de lidar com surpresas e a necessidade de rever seus paradigmas.

Em conversa com Riccardo Mazzeo, Bauman (2013) reflete sobre seus escritos na obra “A arte da vida”, quando ressalta que atualmente o que se tem percebido é uma ordem na qual os cuidados dos pais para com seus filhos, que poderia ser pautada em momentos de reflexão, trocas de experiências, carinho e atenção, mas tem sido transmutada por momentos de isolamento multitarefas propiciados pelas redes de Internet. Na conjuntura da sociedade pelo autor denominada como líquido-moderna, ele demonstra preocupação, mas não desespero no que se refere a este panorama, aventando para a possibilidade de mudanças. Pois nos dizeres de Bauman (2013), “*se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo*” (p.28). Pois é nesta tensão entre rebelião e conformismo que se situa a discussão que será traçada a seguir, na qual utilizaremos como foco analítico o desvelar do filme “*O Substituto*”.

## UM MERGULHO ATRAVÉS DO OUTRO: “*SUBSTITUTO*” QUE DEIXOU MARCAS

Com a epígrafe de Camus citada acima, podemos iniciar nossas reflexões acerca do contexto paradoxal que nos envolve na sociedade contemporânea. Tal epígrafe não foi escolhida de maneira fortuita. É com ela que temos acesso à porta de entrada da película cinematográfica “*O Substituto*” (2011), que em seu título se traduzido conforme o inglês “*Detachment*”, significando “*indiferença*” ou “*afastamento*”, talvez fosse mais elucidativo para nos situar na trama que envolve o docente o professor substituto Henry Barthes, mas que podemos tomar como pano de fundo para analisar nossos sentimentos e atitudes diante de um mundo que parece para tantos, de fato, algo indiferente e como consequência, preferem manter-se afastados.

Chegando na escola, o professor precisa lidar com a cobrança da diretora, indicando que se preocupasse com o currículo e nada mais; desinteresse geral de alunos que não conhecem limites dentro de sala e se dirigem à ele empregando termos de baixo calão; o aluno que agride animais, pois alega “se sentir aprisionado como eles”; a aluna que não é valorizada pelo pai por seus talentos artísticos (fotográficos e pictóricos) e ainda é ofendida por seu excesso de peso e por não “fazer sucesso” com os meninos; jovem que, sem perspectiva de vida, vende seu corpo em troca de dinheiro e encontra em Henry o único homem que não tenta violentá-la, enxergando-a como um ser humano e não apenas como objeto de satisfações sexuais.

Novamente as noções de uma vida marcada pelo agorismo/ pontilhismo, definidos por Bauman (2011b) parecem permear a vida destes jovens: sem perspectivas, só pensam em aproveitar o presente, esquecem o passado e não se importam com o futuro, justamente por, mesmo que inconscientemente, saberem que seu horizonte de expectativas não vai muito além do espaço de experiências. Com isto, é como se acabassem por atestar que suas vidas seguirão por um caminho sem alternativas de mudança e que tudo o que precisam fazer é acordar todos os dias,

caminhas de forma errante para suas salas de aula, cumprindo o ritual tácito de ficar ali até que soe o sinal e possam sair, para que no dia seguinte comece tudo de novo. Mas a pergunta que nos fica é: o que de fato ocorre nestas idas e vindas, ou o que poderia ocorrer, para que o estar na escola não seja apenas parte de um rito de passagem, mas algo que possa ter um ou mais sentidos na vida destes tantos jovens? O que precisa mudar? E como efetuar estas mudanças em um contexto no qual os próprios docentes, que tanto se atribui a tarefa de auxiliar neste percurso, desacreditam, perdem a esperança talvez nunca obtida e abandonam o barco no meio do trajeto?

Henry se admira com o que vê, percebendo que o contexto que circundava aqueles jovens em nada lhes favorecia. Tal assertiva fica bem nítida quando ele nos diz: “eles não têm um intervalo de atenção. Estão entediados. Então, como supõe conduzi-los a literatura clássica se eles não acreditam que você tenha algo significativo para compartilhar”. E a princípio, seu objetivo parece mesmo o de manter-se distanciado daquele turbilhão e seguir a orientação da diretora, preocupando-se unicamente com o conteúdo de sua disciplina. Em suma, assumir uma atitude *blasé*, nos dizeres de Simmel (2005). Henry nos diz ainda:

*Fiquei um tempão tentando não me envolver, não me comprometer.  
Sou professor substituto. Não existe responsabilidade em ensinar. A  
responsabilidade é manter a ordem, certificar-se que ninguém se  
matará em sala de aula, e que passarão para o próximo ano.*

Em seu soneto intitulado “Desesperança”, datado de 1906, Manuel Bandeira (2012) parece fazer uma leitura do mais íntimo dos sentimentos de Henry, que no decorrer do filme luta para manter suas convicções, mesmo sendo posto à prova cotidianamente. Assim nos diz Bandeira em alguns trechos:

Esta manhã tem a tristeza de um crepúsculo  
Como dói um pesar em cada pensamento!  
Ah, que penosa lassidão em cada músculo...

O silêncio é tão largo, é tão longo, é tão lento  
Que dá medo... O ar, parado, incomoda, angustia...  
Dir-se-ia que anda no ar um mau pressentimento.

[...]

Minha respiração se faz como um gemido.  
Já não entendo a vida, e se mais a aprofundo,  
Mais a descompreendo e não lhe acho sentido.

Por onde alongue meu olhar de moribundo,  
Tudo a meus olhos toma um doloroso aspecto:  
E erro assim repellido e estrangeiro no mundo.

Vejo nele a feição fria de um desafeto.  
Temo a monotonia e apreendo a mudança.  
Sinto que a minha vida é sem fim, sem objeto...

- Ah, como dói viver quando falta a esperança!

Ao relacionarmos as linhas do soneto de Bandeira com as questões levantadas pelo filme, entendemos que viver em um mundo que, ao mesmo tempo nos fornece tantas fontes de prazer e alegrias imediatas, porém efêmeras, coloca-nos nesta situação de questionar a suposta falta de esperança que pode se esconder entre os bancos da sala de aula, na fala rouca do docente que já não conseguem falar mais alto, por ter passado o dia inteiro utilizando seu principal instrumento de trabalho em classes com turmas de mais de quarenta alunos e alunas, a desesperança que está nos mínimos detalhes, nas frases de protesto das portas dos banheiros e nos corredores, nos muros e nos riscos das grades. Como se a “*esperança*” estivesse em algum lugar, que não a escola, mas que ninguém saberia ao certo onde encontrá-la. Lipovetsky (2005) oferece-nos algumas reflexões sobre este tema, quando afirma que

Nossa sociedade não conhece precedência, codificações definitivas, centragem: conhece apenas estímulos e opções

equivalentes em cadeia. Daí resulta a indiferença pós-moderna, indiferença por excesso e não por falta, por hiper-solicitação e não por privação. O que ainda consegue nos espantar ou escandalizar? A apatia responde à plethora de informações, à sua velocidade de rotação; assim que registrado, um acontecimento é imediatamente esquecido, expulso por outros ainda mais sensacionalistas. Cada vez mais informações, sempre mais depressa [...] (p.22)

A fala de Henry Barthes parece-nos interessante para exemplificar noções que marcaram muito fortemente as propostas de educação, formação docente e função da escola. Não sem pesar, ele nos diz:

A maioria dos professores aqui, em algum momento, eles acreditavam que podiam fazer a diferença. Sabe, eu sei como é importante isto... ter direção e alguém para te ajudar a entender as complexidades do mundo no qual vivemos. Eu realmente não tive esse crescimento.

Destacamos alguns pontos de sua fala: i) a crença no “*fazer a diferença*”; ii) a importância de alguém que ofereça uma orientação neste tão vasto, complexo e dinâmico mundo no qual estamos imersos; iii) o lamento por não ter tido este referencial em sua vida (o filme nos mostra o personagem quando criança neste momento) e uma tentativa que vai se desvelando por todo o filme, de tentar oferecer para seus discentes esta orientação que ao longo de sua vida não teve. O filme é permeado por flashes de memória da mãe de Henry, Patrícia, o tempo todo clamada por seu avô com Alzheimer. Em muitas das cenas ela aparece bebendo, e em uma delas jogada no chão com um pote de comprimidos na mão, nos levando a entender que cometera suicídio muito jovem. Henry então criança, ficara aos cuidados do avô que já em seu leito de morte pede desculpas por tudo o que afirma ter feito de errado, ao que Henry responde: “*you não fez nada de errado, você só cuidou de mim. Pode partir quando se achar preparado*”.

Após a morte do avô, sentado no parque explica para a jovem que estava sob seus cuidados que seu pai o abandonara e a mãe Patrícia quando eram bem jovens. Os

três moravam na casa do avô e um dia Henry, então com sete anos, encontra sua mãe estirada ao chão morta por ter ingerido muitas pílulas. O avô fica atônito e Henry admite que algo deve ter ocorrido na relação de ambos, mas que a mãe nunca lhe contara nada, talvez numa tentativa de protegê-lo. Henry se admira com a complexidade das vidas que tem de lidar, afirmando que: *“deveria haver um pré-requisito, um currículo para ser pais, antes que as pessoas tentassem ser”*. Hannah Arendt (1957) já se preocupava com tal questão, alertando que os pais humanos não apenas trazem seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Tratando do contexto norte-americano, mas que podemos ampliá-lo para um espectro mais amplo, Bauman (2013) indica que um diploma de alto nível foi por muitos anos o melhor investimento que pais amorosos faziam por seus filhos e pelos filhos deles. Ou pelo menos era o que se acreditava. Essa crença, como tantas outras que se combinaram no sonho americano (e não só americano) de portas escancaradas a todas as pessoas trabalhadoras determinadas a empurrá-las e mantê-las aberta, agora foi abalada.

O mercado de trabalho para portadores de credenciais de educação superior hoje está encolhendo – talvez mais depressa até do que o mercado. Atualmente, não são apenas as pessoas que não conseguiram fazer o tipo certo de esforço e sacrifício que encontram as portas – previsivelmente – fechadas na cara; pessoas que fizeram tudo o que acreditavam necessário para o sucesso estão se vendo – embora no seu caso inesperadamente – em situação bastante semelhante, obrigadas a retornar de mãos vazias (p.64)

Bauman (2013) percebe que a promoção social por meio da educação serviu por muitos anos como folha de parreira para a desigualdade nua e imoral das condições e expectativas humanas; enquanto as realizações acadêmicas correspondiam a recompensas sociais atraentes, as pessoas que não conseguiam ascender na pirâmide social tinham apenas a si mesmas para culpar – e só a si

mesmas como alvo de sua amargura e indignação. Novamente recorrendo a Koselleck (2006), um esgarçamento entre o espaço de experiência das gerações mais velhas em relação ao horizonte de expectativas que se coloca no presente. Afinal (assim insinuava a promessa da educação), os melhores lugares estavam reservados para as pessoas que trabalhassem melhor, e a boa sorte vinha para as que forçavam a sorte boa pelo aprendizado diligente e pelo suor do rosto; se a má sorte foi sua sina, seu aprendizado e seu trabalho obviamente não foram tão bons quanto deveriam. Essa apologia da desigualdade crescente e persistente hoje soa quase vazia; mais vazia ainda do que teria soado sem as estrondosas proclamações do advento da “sociedade do conhecimento”, um tipo de sociedade em que o conhecimento se torna a fonte básica da riqueza nacional e pessoal, e em que aos possuidores e usuários do conhecimento se concede, de modo correspondente, a parte do leão dessa riqueza” (BAUMAN, 2013, p.64).

Porém, em nossas sociedades com economias supostamente orientadas pela informação, o conhecimento parece ter deixado de garantir o sucesso, e a educação já não provê esse conhecimento. Vai se esvaindo a crença de uma mobilidade social ascendente orientada pela educação, neutralizando as toxinas da desigualdade e tornando-as suportáveis e inofensivas; e, simultaneamente, o que é ainda desastroso, rarefaz-se a visão da educação tal como a conhecemos. Para Arendt (1957), parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais. Choca-nos como algo estranho que tal dano ao desenvolvimento da criança seja resultado da educação moderna, pois esta sustentava que seu único propósito era servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração as necessidades infantis. E se a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola, ela não é e não deve fingir ser o mundo. É sim uma instituição que se coloca como *locus* de transição entre o domínio privado do lar e o mundo.

A educação escolar se apresenta de forma distinta da familiar. Neste ponto, coloca-se a questão da autoridade do educador e suas qualificações no que diz respeito a conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste. É o que Arendt (1957) denomina como uma “*autoridade que se assenta na responsabilidade*” (p.239) que os educadores assumem por este mundo. No filme em questão, o docente mantém ao longo de toda a película sua posição enquanto figura de autoridade atrelada à responsabilidade, conforme sinaliza Arendt (1957). Pois embora com todos os seus dilemas, incertezas e momentos de frustração, por vezes tem de amenizar o afã conteudista do qual é cobrado para poder minimamente dar conta de tantas outras demandas daquele grupo de jovens. Mesmo que não fosse uma instrução no sentido de conhecimentos acadêmicos, ele os instruía a seguir em frente, mesmo quando todo o mundo ao redor parecia pesado demais sob seus ombros e os caminhos pareciam escuros e tortuosos demais. Para ele também era e talvez por ter tido uma infância e juventude tão difíceis, conseguia colocar em prática o exercício da alteridade, tentando ao menos ouvir com atenção mesmo quando não tivesse respostas para o turbilhão que eram aquelas vidas.

#### **PARA UMA “INDIFERENÇA DIFERENTE”**

*“Fracasso. Todos nós fracassamos. Fracassado, num sentido, que decepcionamos todos. Incluindo nós mesmos”.* Este fracasso total ao qual Henry se imputa não é completo como parece. Ao final, apesar de ter entregue a jovem que estava em sua casa para o Conselho Tutelar, alegando não ter como cuidar dela, com esta atitude, ele a tira da rua e o reencontro de ambos parece reafirmar que para além de nossos fracassos, por menores e ínfimas que sejam nossas conquistas a nosso ver, podem ser feitos que mudam vidas. Laços que não se desfizeram. Laços tão necessários em uma sociedade que parece carecer em demasia de vínculos mais sólidos entre os seres humanos que aqui estão.

E no que tange ao papel da educação, conforme sugere Arendt (1957), o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Concordamos com Arendt quando a autora destaca a importância de se deixar bem clara que a função da escola é ensinar às crianças e jovens como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver, algo que cada uma irá descobrindo respeitadas as suas idiossincrasias. Henry declara em determinado momento: *“Temos a responsabilidade de guiar nossos jovens para que eles não terminem se desintegrando. Caindo no esquecimento. Tornando-se insignificante”*. Indo mais além, assevera: *“Todos temos problemas. Todos temos que lidar com isso. Alguns dias são melhores. Outros, nem tanto. Alguns dias temos tempo limitado para os outros”*. Mas a vida segue seus caminhos tortuosos e respostas definitivas não são em momento algum fornecidas.

A questão da responsabilidade sobre as gerações mais jovens não é somente uma preocupação de Henry, mas também aparece durante uma conversa entre as duas professoras esperando os pais para uma reunião, na qual ninguém apareceu: *“Sinto-me horrível por ela. Nossa escola. Pode soar estranho, mas sempre senti que ela tinha espírito. Não só um monte de tijolos, mas que estava viva. Só não consigo entender. Onde estão todos os pais?”*. Dado que o mundo será sempre mais velho, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. Além disso, a linha estabelecida entre os mais jovens e os mais velhos jamais deveria implicar que se construa uma muralha a separá-los, como se não vivessem no mesmo mundo.

Daí o papel fundamental da educação e da necessidade de estar revendo seus papéis e funções neste contexto de suposta crise. Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera com muita facilidade, em retórica moral e emocional. Pode-se, porém, ensinar sem educar

e pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado. O fato concreto é que o mundo está constantemente se renovando mediante os nascimentos e mortes. E para Arendt (1957), que finaliza seu texto de forma magistral

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (p.247)

Retomando a epígrafe do texto, na qual o filme se inicia: *“e eu nunca me senti tão imerso e ao mesmo tempo tão desapegado de mim e tão presente no mundo”*. Essa é a situação pessoal do protagonista, de seu vazio e ao mesmo tempo, tão transbordando de si e dos demais. Naquele espaço escolar, parece-nos o único professor, dentre os tantos que passam pelo filme, realmente interessado em educar seus alunos e lançá-los um olhar mais atencioso, não somente ficando restrito à transmissão de conhecimentos. Este outro olhar também se amplia para fora da escola, sobretudo na relação com a jovem abrigada em sua casa e com seu avô. Não unicamente como professor, mas enquanto ser humano em sua dimensão mais profunda, que tenta chegar ao centro da tempestade que os adolescentes vivem, descortinando os dramas que ocultam, não se conformando com a manipulação que sofrem e se questionando / fazendo-os questionar o que a sociedade lhes oferece como via única para suas vidas.

Paradoxalmente, a ideia da “indiferença”, ao qual podemos nos remeter se fixarmos nossa atenção no título original do filme, não é o que se revela nas atitudes de Henry. Ao contrário, ele tenta não se envolver, por ser considerado “apenas mais um substituto naquela escola”, mas sem que se desse conta, sua vida e a vida daqueles estudantes e profissionais já estavam enredadas. Pois “não satisfeito em produzir o

isolamento, o sistema engendra seu desejo, desejo impossível que, no instante em que é alcançado, revela-se intolerável: o indivíduo quer ser só, sempre e cada vez mais só, ao mesmo tempo em que não suporta a si mesmo estando só” (LIPOVETSKY, 2005, p.30). Apesar de sua inicial opção pelo isolamento, Henry via os alunos e as alunas. Sua feição sempre tristonha e cabisbaixa, parece refletir justamente esta preocupação por não saber como conduzir suas ações para modificar o que percebia ao seu redor.

Podendo adotar uma atitude *blasé*, nos termos de Simmel (2005), o que parece ser o mecanismo de defesa empregado pela grande parte dos profissionais que ali se inseriam, por mais ciente de que seu vínculo com aquele grupo seria temporário, Henry segue o caminho inverso e acaba por arcar com as conseqüências de seu envolvimento tão visceral. Ao conversar sobre o sobre o suicídio da aluna fotógrafa que, nos dizeres da mesma, era o único que se importava e a enxergava, Henry se lamenta sobre sua impotência por não ter conseguido impedir a morte da jovem, comentando com outra professora da escola, logo após o ocorrido: “*Percebi algo hoje. Não sou um ser humano, Sarah. Não deveria estar aqui. Eu não estou aqui. Talvez possa me ver, mas estou vazio*”. Nunca um vazio foi tão cheio e tão repleto de imensidões. Porque por mais que houvesse a desesperança em diversos momentos, também havia esperança e para além da indiferença, o colocar-se no lugar daqueles jovens. E isto ainda pode fazer toda a diferença.

#### REFERÊNCIAS:

ARENDETT, Hannah. Crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1957, p. 221-247.

BANDEIRA, Manuel. *Bandeira de bolso: uma antologia poética*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *44 Cartas do Mundo Líquido-Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

\_\_\_\_\_. *A ética é possível num mundo de consumidores?*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

**DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B.** *Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.53-66, jul./dez. 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 05/07/2014.

**EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, E. O.** Professor: protagonista e obstáculo da Reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

**KOSELLECK, Reinhart.** *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

**LIPOVETSKY, Gilles.** *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2005.

**SIMMEL, Georg.** As Grandes Cidades e a Vida do Espírito. *MANA*, 11(2):577-591, 2005.