

Imaginário e representação social da escola nos filmes *Ser e ter*, *Pro dia nascer feliz* e *La educación prohibida*

Denise Tavares da Silva*
Tatiane Mendes**

Resumo

Com este artigo pretende-se discutir a representação da escola ocidental contemporânea no cinema, baseando-se em três filmes: Ser e ter (2002), Pro dia nascer feliz (2004) e La educación prohibida (2012). Na seleção das obras foram considerados, principalmente, os processos de produção diferenciados, percebidos, relativamente, à margem do cinema comercial; o fator geográfico distinto – Brasil, Argentina e França; e proximidade temporal do período em que foram realizados. Sem ter a pretensão de formular um painel relacionado ao tema, o objetivo é destacar alguns indicativos desses “filmes de escola”, debatendo suas contribuições (ou não) para a consolidação de determinado desenho do imaginário e da representação sobre a educação escolar atual.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Imaginário. Cultura.

* Professora da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo – pela PUC/Campinas. Mestre em Multimeios pela Unicamp e doutora em Integração Latino-Americana, pelo PROLAM/USP. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação Mídia e Cotidiano e do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense.

** Mestranda em Mídia em Cotidiano na Universidade Federal Fluminense.

Introdução

A imensa produção de filmes de ficção e documentários que se debruçam sobre a escola poderia configurar, com certeza, um subgênero. Palco de embates e espaço privilegiado da construção social moderna, a escola rendeu inúmeros roteiros de sucessos – por exemplo, *Sociedade dos poetas mortos* (1989), que teve grande repercussão no público brasileiro, especialmente entre professores. No entanto, como ocorre com muitos filmes, a obra de Weir, apesar de um roteiro e atuações razoáveis, não consegue superar uma trajetória esquemática ao apresentar o embate entre uma instituição escolar arcaica e a predisposição inovadora do professor John Keating, que ensina aos seus alunos poesia e novas visões de mundo. Um exemplo mais distante desta simplificação é *Entre os muros da escola* (2008), narrativa em que um professor trava embates cotidianos em uma escola francesa. Apesar das diferenças, no entanto, nesses exemplos e em inúmeros outros, a representação escolar pode ser vista como um possível retrato do cenário social onde os filmes foram realizados. Tal diagnóstico, apresentado de forma simplificada, é uma das motivações deste artigo, cujo objetivo é discutir a representação social da escola contemporânea valendo-se, para tanto, de três filmes: *Ser e ter* (2002), *Pro dia nascer feliz* (2004) e *La educación prohibida* (2012).

Na seleção das obras foram considerados, principalmente, os processos de produção diferenciados, percebidos, relativamente, à margem do cinema comercial, o fator geográfico distinto – Brasil, Argentina e França –, e a proximidade temporal do período em que foram realizados. Além disso, em razão do papel da educação como instrumento de construção da realidade, considerou-se, na seleção dos três filmes, também, o fato de serem obras com propostas bem distintas quanto às pretensões de discutir a educação. Esse foco foi possível porque na metodologia usada incluiu-se um primeiro mapeamento de filmes sobre escola, contendo várias fontes, além de reportagens sobre educação. Em uma delas, destacava-se o documentário *La educación prohibida* (2012).

O filme argentino incluiu em seu processo de produção o sistema *crowdfunding*¹ o que resultou em sua divulgação livre em meios eletrônicos. A iniciativa possibilitou que inúmeros educadores pudessem ter acesso às discussões e se tornassem, também, coprodutores, criando legendas nos países por onde o filme passou. Tal estratégia parece ter colocado a obra no centro de debates sobre escola, tantas são as listas de discussão e páginas abertas sobre a produção. Já o brasileiro *Pro dia nascer feliz* (2006)

1 Espécie de financiamento coletivo de projetos, é uma iniciativa que normalmente se utiliza dos meios eletrônicos devido à capacidade de mobilização (fonte: portal SEBRAE)

tem também uma proposta geograficamente abrangente, pois percorre escolas públicas e particulares em três Estados brasileiros: Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Optando por interferir minimamente nas entrevistas, Jardim construiu um relato conciso sobre a escola brasileira, mesmo reconhecendo-se que apenas três Estados não dão conta da imensidão continental do país. Finalmente, o documentário francês *Ser e ter* (2002) concentra seu foco em uma escola do interior da França. Nela, o professor é o elemento central na tarefa de formar cidadãos.

Apesar de a proposta deste estudo não ser comparativa, algumas questões surgem ao se colocar esses filmes lado a lado. Por exemplo, quais seriam os imaginários consolidados a partir desses filmes e como podem referendar ou não discussões sobre a escola e seu caráter transformador ou repressivo? Nessa perspectiva, foram utilizados os conceitos de representação, imaginário e modernidade para pensar não somente as formas que assumem os filmes escolhidos, como as representações da escola nesse contexto e suas transformações na passagem da época moderna até o período contemporâneo. Há, aqui, a opção por problematizar os signos presentes nos filmes. Mais do que isso, as obras constroem não somente imagens das relações sociais, mas propõem olhares que podem construir outras formas de ver e pensar a educação.

Escola, modernidade e aceleração do tempo

Matriz da modernidade (SODRÉ, 2012), a escola foi concebida para atender às demandas industriais do capitalismo e formular corpos dóceis (FOUCAULT, 1987), combinando disciplina e ordem como meta para o desenvolvimento da humanidade. Como lembra Kant (2002 *apud* SIBILLIA, 2012, p. 20), “a capacidade de se curvar à razão e à disciplina deveria ser muito precocemente inculcada na trajetória vital de todos os cidadãos”. Unindo a essa lógica o conceito de indivíduo atravessado pela lei e pelo princípio de igualdade, herança da revolução francesa, percebe-se um sujeito alheio a si mesmo, parte de um mecanismo industrial retratado por Charles Chaplin no clássico filme *Tempos modernos* (1936) e reforçado pelo que Bourdieu (2007) denominou de “estruturas estruturantes”², sendo a escola um de seus mais representativos exemplos.

Modelado conforme as necessidades de expansão do mercado, o que o sujeito vai encontrar na escola é um sistema com o objetivo de formar engrenagens bem adaptadas às tarefas cotidianas e cujo imaginário deve corroborar a lógica capitalista: “Aprende-se na escola regras de respeito

² “Princípio que gera e estrutura as práticas sociais e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas” (ORTIZ, 1994, p. 15)

à divisão social técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1985, p. 58). Seguindo a linearidade histórica, a partir do breve século XX, os ponteiros do relógio, impulsionados pelas novas tecnologias e descobertas científicas, aceleram as transformações de estruturas e sujeitos (HOBBSAWM, 1995). A esses movimentos a escola não escapa, apresentando-se como meio reproduzidor de valores, em um processo paradoxal: de um lado, o discurso oficial de que, sem “educação”, nenhum país sairá do contexto de pobreza e, de outro, a crise em função de uma sociedade midiaticizada, com o cotidiano marcado pelo uso da Internet e redes sociais.

Sob a perspectiva da comunicação, alguns autores, como Sibilia (2012), debruçam-se sobre o lugar da escola no cenário atual para questionar a relação de alunos e educação numa época de dispersão e primado das novas tecnologias. Se o formato moderno do sujeito se torna cada vez mais inadequado para atuar como ferramenta no cenário contemporâneo, o que dizer dos dispositivos de reprodução dessa modernidade? Há espaço para se transformarem ou devem ser substituídos por outros? Que imaginário e reflexões possibilitam? E os quadros-negros, tão fundamentais na escola moderna, deveriam ser substituídos por telas de televisão? Há, neste trabalho, o objetivo de abordar essas questões mediante a análise dos documentários citados acima. Observa-se que a narrativa fílmica constrói um mundo com base nas experiências que engendra, o que tem a possibilidade de interferir em subjetividades e a própria realidade, segundo Benjamin (2012).

Nesse viés, o que se sugere é que o mundo real e o fictício podem imbricar-se e onde o “imaginário representa a cada instante o sentido implícito do real” (SARTRE, 1996, p. 244), tornando-se difícil determinar onde começa a materialidade e termina a imaginação. O que determina, em última instância, o lugar de uma obra fílmica nas prateleiras de documentários ou ficções vai ser tão somente a asserção pressuposta de que nos fala Nichols (2004), para quem o documentário sinaliza uma intenção e legitimidade que sobram da obra fílmica, chegando até os meios de comunicação e atingindo o espectador, que vai interpretar o que vê como real ou fictício. Logo, se há nos filmes documentais a tarefa de aproximarem-se do real, cabe então observar elementos que possam auxiliar na compreensão das representações da escola nos filmes escolhidos e caminhos possíveis do cinema como meio de reflexão sobre a realidade.

Os filmes suas perspectivas sobre a educação

O filme *Ser e ter* (2002) é um documentário francês que narra o cotidiano de alunos de uma escola do interior da França, em Aubergne. Acompanhando uma turma multisseriada da escola (várias faixas etárias na mesma sala), Phillibert faz uso do tempo cronológico para mostrar cada evento da turma do professor George Lopez. Assim, cada cena é prolongada até o limite, para que o público compreenda a passagem do tempo. Da mesma forma, a narrativa acompanha as mudanças de estação e as intempéries do clima francês, enquanto o senhor Lopez segue ensinando seus alunos a contar, escrever e conviver uns com os outros ao longo do ano.

A história inicia-se em pleno inverno e é com dificuldades que os alunos atravessam os caminhos cobertos de gelo para chegar até a escola. Lá, antes mesmo que os alunos entrem, há um plano de cerca de um minuto em que uma tartaruga atravessa vagarosamente toda a extensão da sala. O plano parece ser um convite para que o espectador embarque em uma nova configuração temporal, em que as narrativas procuram respeitar, dentro do possível, o tempo da realidade que retratam. Vale lembrar que Phillibert opta pela ausência do narrador, deixando a diegese por conta da captura de som direto e dos diálogos das crianças.

Além disso, a câmera posiciona-se quase sempre sob o ponto de vista dos alunos, deixando a cargo do professor a tarefa de abaixar-se para entrar no quadro de cada cena. Da mesma forma, o diretor opta por não intervir na maioria do filme, revelando, apenas na entrevista com o professor, sua voz em *off*. Refletindo sobre esses elementos, o que pode ser percebido, resguardadas as diferenças de contexto histórico e social, é uma aproximação com o conceito de John Grierson sobre os tratamentos cinematográficos do tempo, relatado na obra de Da-Rin (2004, p. 81): “A interpretação decorre do comentário visual, privilegiando o ritmo dos próprios eventos para deles extrair emoção e significado social”. Em alguma medida, o filme tenta reproduzir o tempo cotidiano na escola, revelando em suas tarefas diárias certo viés lúdico na relação dos alunos e professores.

Apoiada na perspectiva do professor como mediador do conhecimento, pequenos e grandes compartilham experiências, protegidos pela presença de Lopez, apropriando-se de saberes e simbolismos e salvaguardados por princípios educacionais que remontam à Revolução Francesa, quando teve força a ideia de instruir todas as classes da sociedade. É preciso acentuar, porém, a completa ausência de etnias diversas na turma (há apenas um aluno japonês), o que infere questionamentos

sobre o conceito de educação e seu papel no processo de inclusão na França. Há, também, na didática do docente, elementos que parecem se aproximar do pensamento construtivista sobre trabalho e experiência, ao cobrar dos alunos a realização de tarefas julgadas necessárias para seu cotidiano não somente nas disciplinas pedagógicas, mas na vida prática.

Contudo, convém ponderar que as construções do filme não podem ser encaradas como o reflexo exato da realidade (JOLY, 2007). Há escolhas que definem o poder da câmera e do realizador, assim como performances dos atores sociais que só existem pela circunstância de serem filmados. Parece faltar à narrativa algum elemento que indique a construção do discurso cinematográfico, tensionando os limites entre o real e o imaginário. De certo modo, *Ser e ter* apresenta-se como uma construção simbólica fechada em si mesma que cristaliza a visão da escolinha do professor Lopez como o modelo educacional francês de modo abrangente.

Já o documentário argentino *La educación prohibida* (2012), de Germán Doin, é realizado em um processo oposto, ou seja, numa lógica de alargamento tanto da produção quanto do escopo temática: sua produção contou com mais de 90 educadores, cujo envolvimento tinha como pretensão pensar um modelo de educação fora dos muros da sociedade contemporânea. Concebido para se tornar um viral na internet, em menos de dois meses foi visto por mais de cinco milhões de pessoas. Todos os elementos e agentes da educação são escrutinados pelo filme, que tem duas horas e meia de duração.

Em vez de optar por uma única forma narrativa, Doin usou bastante o formato-padrão do documentário contemporâneo, ou seja, entrevistas fechadas sem interferência aparente, combinadas a animações e fragmentos de filmes que reforçam a ideia de que a educação na atualidade cumpre o propósito de segregar e reprimir tanto alunos quanto familiares e professores. O filme inicia-se com uma animação que retrata o mito da caverna. A educação seria a luz que se lançaria para a compreensão humana. Em paralelo, vemos educadores do Chile, da Argentina e da Colômbia falando sobre o modelo de educação atual. Perpassando as duas narrativas, há uma dramatização de um ambiente escolar, onde alunos querem fazer um manifesto por melhores condições de ensino, mas são reprimidos pela direção. Parece evidente a preocupação na edição em costurar animações e depoimentos pelo mesmo padrão estético, compartilhando cores e texturas.

De modo específico, o uso de grafismos e recursos visuais sugere a perspectiva de um lugar para animação no *front* da arte, como pensa o

autor Lucena (2002). Sem posicionar-se integrada ou apocalipticamente, Lucena (2002, p. 23) considera as animações “uma forma de arte que, a exemplo do desenho/pintura, conta com diversas técnicas de produção”. Unindo essa perspectiva ao conceito de arte como consciência da cotidianidade (HELLER, 1992) é possível identificar o uso da animação como uma estratégia de aproximação do discurso fílmico de seu público, por ser uma linguagem largamente utilizada pela publicidade e que permeia o cotidiano atual.

Nota-se o uso do modo de expressão que se assemelha ao vídeo, como forma de pensar a realidade (DUBOIS, 2004), pela fragmentação da tela em quadros, uma estética que também se assemelha às histórias em quadrinhos e que descentra a narrativa em múltiplas imagens e possibilidades. Da mesma forma, na primeira imagem, percebemos o uso da técnica de *motion graphics*³ para gerar profundidade de campo nos planos e deslocar os personagens, dando dinamismo à narrativa e propondo novos diálogos em cada elemento. Da mesma maneira que Orson Welles, ao realizar *Cidadão Kane* (1941), abusou da profundidade de campo para expandir as perspectivas visuais e narrativas, há uma indicação de que o uso de *motion graphics* no filme aproxima-o do conceito de Dubois (2004) sobre o vídeo, visto pelo autor como uma forma de pensar. O olhar que se depara com os primórdios da educação na Prússia não para nas duas dimensões de uma imagem simples. Vai além. Convida o público a mergulhar na imagem, rearranjando-a pela pura percepção dos elementos visuais em movimento, sugerindo não somente uma nova sintaxe, mas um novo imaginário, onde a educação deve ser inserida. Não se trata de representações simbólicas da realidade, mas de um caminho outro, que usa a imaginação de produtores e espectadores para compor novos “reais” partindo da ficção.

Há uma multiplicidade de narrativas que se unem em prol de uma possibilidade educacional alternativa, diante de um cenário onde os alunos se tornam clientes e os cidadãos, consumidores. Esse talvez seja o motivo do título do documentário chamar-se *A educação proibida*, uma vez que a prática pedagógica libertária, se pensarmos em Freire (1987), teria a possibilidade de formar sujeitos desarticulados dos moldes industriais tão necessários ao capitalismo. Assim, a educação proibida retratada seria, assim, um antídoto ao método de absorção de conteúdo pelos alunos, sem questionamento, algo parecido com o modelo “bancário” de Freire? Por outro lado, seria a educação proibida tolerada pelas instituições que sustentam o capitalismo? As questões sugerem que *La educación* seria mais

3 Abarca todo e qualquer tipo de design para mídias com imagens em movimento (fonte:site www.videoguru.com.br)

do que um registro, mas um manifesto a favor de uma proposta diferente de educação que pudesse transformar visões de mundo.

Percebe-se uma grande diferença em relação ao filme anterior, *Ser e ter*, não somente pela linguagem utilizada, mas pela representação social da escola. No primeiro filme, a educação é vista como de responsabilidade do educador, embora os pais tenham seu papel nas lições de casa. Em *Educación prohibida*, todos fazem parte do processo de aprendizagem e não há verdades absolutas. Entretanto, é possível enxergar um diálogo entre os filmes, uma vez que ambos mostram a perspectiva de uma escola integral e que valoriza a experiência do aluno. Enquanto *Ser e ter* usa a câmera como um narrador discreto, que interage com os alunos e entrevista o professor, em *La educación* a câmera não participa ativamente, mas é a janela por onde entram as múltiplas narrativas da proposta. As representações sociais da educação, em ambos os filmes, podem ser confrontadas e encontrados espaços de convergência em ambas as propostas.

Quanto ao documentário de João Jardim, *Pro dia nascer feliz* (2006), seu projeto é próximo de um “road movie”, pois percorre o cotidiano de quatro escolas públicas nos Estados brasileiros de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. O enredo é construído de forma que os personagens sejam parte essencial para sua narrativa. Assim, a ideia do diretor é entrevistar os alunos e professores e narrar um pouco da rotina de cada um. Sua apresentação, relatos e cotidiano são priorizados no filme, como forma de conferir identificação por parte do público.

A primeira cidade visitada é Manari, Pernambuco, uma das mais pobres do país, onde os investimentos em educação não chegam a 1,200 reais por mês e não cobrem as demandas mais elementares da escola local – Escola Estadual Souza Neto. É nessa escola onde estudam Mariana e Aline, adolescentes que, como muitas no local, têm de enfrentar viagens diárias de ônibus para a cidade próxima, para cursar o ensino médio. Por vezes, o ônibus quebra e elas não conseguem chegar até a escola, o que gera sérios problemas de aprendizagem. Em outro plano, vê-se a professora falando aos alunos sobre Frei Caneca, enquanto a maior parte da turma não presta atenção no que ela diz. É possível perceber as intervenções de Jardim com todos os entrevistados e a preocupação em mostrar de modo detalhado o cotidiano dos alunos, seja dentro da escola ou em seus afazeres diários. Há a opção em usar primeiros planos e closes, de modo a aproximar o público do personagem.

A parada seguinte é no Colégio Estadual Guadalajara, em Duque de Caxias, município fluminense. Ali o narrador já avisa que a localização

da escola fica a cinco metros da boca de fumo do lugar. São utilizados planos-sequência para percorrer a escola, entrar nas salas e acompanhar os alunos que se deslocam entre os corredores. Da mesma forma, o diretor usa o recurso de entrevistar separadamente alunos e professores e narrar à trajetória de um deles, Davidson, cuja aprovação no ano letivo depende da boa vontade das professoras, reunidas em conselho de classe. O próprio adolescente narra sua proximidade com o crime e a facilidade de conseguir drogas e armas, mas nega que faça parte desse mundo. A narrativa em *off* permite visualizar Davidson circulando pela escola até chegar ao núcleo de cultura, onde toca bumbo. Entra em cena a coordenadora do núcleo, explicando que a participação dos ensaios da banda é o elemento que tem conseguido deixar Davidson longe do crime. Conforme Heller⁴ (1992), em seu conceito da suspensão da cotidianidade, Davidson eleva-se acima de seu cotidiano, tendo alternativas ao contato com armas e drogas.

Atravessando mais um Estado, a narrativa do filme chega à escola Parque Piratininga, em Itaquaquecetuba (SP), apresentada pelo narrador como a periferia da periferia paulista. Aqui, o diretor mostra uma imensa lacuna entre professores e alunos, dado o desinteresse pelos conteúdos abordados, que parecem estar anos luz afastados de uma realidade juvenil dispersa e igualmente cansada. Aproximando este diálogo daquilo que Sibilia (2012) denominou novas subjetividades⁵, encontram-se jovens que pensam e sentem-se em desacordo com o que a escola ensina. Em um modelo educacional falido, no esfacelamento do “Estado de Bem-Estar-Social”, os professores são os primeiros a cair. Segundo a jovem professora Celsa, “o professor perdeu a dignidade”. Apesar disso, é dela a iniciativa do *fanzine* da escola, que salvou a vida da aluna Aline. Em depoimento em sua própria casa, Aline relata que foi a atividade o que a fez não pensar mais na própria morte. Logo depois de seu relato, em outro plano, o cineasta retorna à casa de Aline e a encontra, já fora da escola, trabalhando em uma fábrica e com muita saudade do ambiente das aulas e dos amigos que tinha lá.

Há nos relatos dos alunos um olhar para o papel do professor como peça ainda importante na construção da identidade dos jovens com os quais convive. O que o filme mostra é que, a partir do momento em que há uma movimentação por parte do professor para mobilizar os alunos, estes acabam por se aproximar da escola, reforçando vínculos afetivos. Seria esse um caminho similar ao já trilhado por Davidson no centro cultural de sua escola? Poderia ser o acesso a atividades culturais

4 “Elevação ao humano genérico, suspensão da cotidianidade.” (HELLER, 1992, p. 41)

5 “Florescem atualmente e manifestam sua flagrante desconformidade com tais ferramentas, ao passo que se encaixam alegremente com outros artefatos.” (SIBILIA, 2012, p. 16)

o que falta aos jovens que estão na escola Parque Piratininga? Por mais que os exemplos da escola pública Piratininga não sejam totalizantes da realidade, o uso de métodos alternativos de aproximação com os jovens parece ser uma das intenções do diretor. Um pouco além, na mesma cidade, encontra-se o Colégio Santa Cruz, particular, de classe média alta, onde os alunos reunidos no chão, assim como seus colegas de Duque de Caxias e da Piratininga, falam sobre sua relação com a pobreza. É possível perceber que há uma preocupação com o futuro, mas não pela falta de garantia de escola, e sim pela insegurança característica da idade, fator que afeta todos os jovens entrevistados, incertos quanto ao rumo que darão à vida deles e de temas como medo, depressão, carência dos pais e falta de afeto.

E é ali que o cineasta insere a última escola, Escola Estadual Levi Carneiro. É também onde ocorrem os diversos relatos sobre jovens falando como praticam assaltos para se divertirem e consumir produtos. Os relatos parecem sugerir que os alunos afastam-se da escola e, em consequência, aproximam-se da realidade do crime como forma de entretenimento, mas também para estarem inseridos na lógica do consumo, que, de outra maneira, não seria atingível. Como último relato, a câmera se volta para uma poça de chuva, onde legendas reforçam o relato narrado em *off*. Uma aluna conta que brigou com uma colega e lhe deu uma facada. A jovem agredida morreu dez minutos depois.

É impossível não pensar, ao ver a sequência, no poder de quem filma, assim como nas escolhas narrativas e estéticas que caracterizam o episódio representado. Ao contrário do filme francês, em que o recurso estético se limita à passagem do tempo, o filme brasileiro tem sua marca estética na narração dos crimes cometidos pelos jovens, enquanto a câmera foca a poça d'água. Há evidências de uma preocupação ética com os relatos, bem como o silêncio visual (SALLES, 2005) presente nas imagens da mídia brasileira sobre a violência. Não há dramatizações, apenas o relato que, ao contrário do que pode parecer, assusta pela simplicidade com que é exposto, quase em tom confessional. Banalizando, assim, o assassinato da aluna pela colega, Jardim parece alertar para a necessidade de olhar para a educação de forma mais responsável, encarrando a realidade de maneira próxima, sem mistificações.

Conclusão

Colocados lado a lado, os documentários aqui focados sugerem, inicialmente, caminhos bastante diversos entre si. Se nos dois primeiros há uma perspectiva transformadora nos esforços dos alunos e dos professores,

para os alunos das escolas brasileiras resta muito pouco a modificar. O sistema falho e os professores mal remunerados não dão conta de tamanho distanciamento com a realidade social dos alunos. Nesse viés, as representações sociais da escola passam do lugar do encontro e da descoberta, na proposta argentina e francesa, para o lugar da opressão e da ausência nas escolas brasileiras.

Diferente, também, é a forma narrativa que permeia os três filmes. Na história francesa, há a preocupação em registrar, quase sem intervenções, o cotidiano de crianças e do professor. Se há o tratamento criativo da realidade, ele cabe ao registro do passar do tempo, em todas as estações. Já no filme brasileiro, o recurso estético fica por conta dos relatos, seja de poesia ou do assassinato de um colega, deixando o protagonismo a cargo dos personagens. Por sua vez, o filme argentino usa diversos recursos para construir seu argumento, servindo-se de animação, truagens, relatos, dramatizações e filmes de arquivo. Transparece em todos os filmes a mesma preocupação com o futuro dos alunos e da educação de modo geral. Se alguma perspectiva se abre nos filmes francês e argentino, um flagrante pessimismo se reflete no filme brasileiro, resultado de uma realidade social adversa, mas também de diferentes escolhas do diretor. Coube a João Jardim, diretor brasileiro, a ingrata tarefa de mostrar o difícil cotidiano de quem precisa lutar contra vários obstáculos para poder estudar. Associado ao modelo escolar ultrapassado diante de uma realidade midiaticizada e interconectada, está o completo descaso dos governantes pela educação brasileira. No entanto, há um elemento fundamental nas três histórias: a importância da educação como processo de construção de subjetividades para os cidadãos. Os três filmes reforçam o discurso de que é preciso pensar o modelo educacional vigente e propor alternativas que permitam o diálogo entre alunos, educadores e a realidade da sociedade contemporânea.

É claro que o escopo dessa reflexão, limitada a três filmes de realidades culturais distintas, significa arriscar deixar de lado uma série de detalhes sobre muitos aspectos em um artigo cujo formato não poderia dar conta de perspectivas históricas, sociais, culturais e econômicas em sua totalidade. Dessa forma, não há a pretensão de apresentar nada definitivamente conclusivo sobre um quadro tão complexo quanto o educacional na contemporaneidade. Por outro lado, em razão do papel fundamental do audiovisual e da própria iniciativa da Educação em valorizar o uso do filme em escolas – caso de projetos como o Cineduc e outros –, é inegável que o cinema se tornou “fonte” primária, com potencial suficiente para tornar-se referência, seja como “elemento disparador” para

discussões sobre a situação da escola, seja como agente sutil da cultura e arte, mobilizadora de reflexões íntimas e/ou coletivas, o que, por si, motiva esses estudos. E se é possível perceber nas obras fílmicas o mecanismo das representações sociais, que revela pistas sobre as relações com a escola, também é possível perceber que os filmes indicam caminhos possíveis e debates necessários sobre a educação.

O que filmes como *Pro dia nascer feliz* e muitos outros parecem fazer é representar um momento de crise, mas também sinalizar possibilidades para que os alunos possam participar de forma mais ativa em sua própria formação. Longe de serem apenas “tijolos iguais no muro”, como retratado no filme *The wall* (1982), os alunos do século XXI criam sensibilidades distintas, estimuladas pela saturação midiática e imagética com as quais são confrontados cotidianamente. Isso traz ao primeiro plano a responsabilidade do dispositivo escolar de gerar novos modos de pensar e sentir que, como sabemos, não podem mais ignorar as interações midiáticas para que, de fato, consigam gerar novas representações e percepções de mundo.

Enfim, trazer aqui estas narrativas fílmicas foi uma tentativa de identificar no cinema a tarefa de mediar sensibilidades e consciências, propondo novas construções simbólicas que auxiliem a compreender a realidade com base na formação do sujeito. Portanto, o objetivo com este trabalho, salvaguardadas as limitações do texto, é, partindo das representações do audiovisual, suscitar diálogos que façam emergir uma possibilidade educacional compreensiva de não aceitação do senso comum e construção de pensamento crítico. Compreender partindo das representações seria, então, a alternativa libertária que perpassaria a dura realidade diária de professores e alunos inseridos em um modelo anacrônico de formação.

Imaginary and social representation of the school in the movies Ser e ter, Pro dia nascer feliz and La educación prohibida

Abstract

The proposal of the article is to discuss the representation of the contemporary western school in the movies basing on three films: Ser e ter (2002), Pro dia nascer feliz (2004) and La educación prohibida (2012). In the selection of the works they were considered, mainly the production processes differentiated, perceived, relatively to the margin of the commercial cinema; to the different geographical factor – Brazil,

Argentina and France – and to the temporary proximity of the period in that were accomplished. Without having the pretension of formulating a panel related to the theme, the proposal it is to detach some indicative dome of those “school films”, debating their contributions (or not) for the consolidation certain drawing of the and of the representation about the current school education.

Keywords: Cinema. Education. Imaginary. Culture.

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Hemerson Alves Baptista e José Carlos Martins Barbosa. 7. ed. São Paulo: 2012.

BOURDIEU, P. *A distinção*: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

CIDADÃO Kane. *Direção*: Orson Welles. Estados Unidos, 1941. 1 DVD (119 min), son., color., legendado.

DA-RIN, S. *Espebo partido*: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ENTRE os muros da escola. *Direção*: Laurent Cantet. França, 2008. 1 DVD (128 min), son., color., legendado.

FOUCAULT, Michel. *Vigia e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOLY, Martine. *A imagem e sua interpretação*. Lisboa: Edições 70, 2002.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Ed. da Unimep, 2002.

LA EDUCACIÓN prohibida. *Direção*: Germán Doin. Argentina, 2012. 1 DVD (145 min), son., color.

LUCENA, J. Alberto. *A arte da animação*: técnica e estética através da história. São Paulo: Senac, 2002.

NICHOLS, Bill. A voz do documentário. In: RAMOS, Fernão (Org.). *Teoria contemporânea do cinema*. São Paulo: Senac, 2004.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: _____ (Org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PRO dia nascer feliz. *Direção:* João Jardim, Brasil, 2006. 1 DVD (88 min), son., color.

SALLES, João Moreira. Imagens em conflito. In: MOURÃO, Maria Dora; LABAKI, Amir (Org.). *Cinema do real*. São Paulo: Cosac Naif, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. *O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação*. São Paulo: Ática, 1996.

SER e ter. *Direção:* Nicolas Philibert. França, 2002. 1 DVD (105 min), son., color., legendado.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOCIEDADE dos poetas mortos. *Direção:* Peter Weir. Estados Unidos, 1989. 1 DVD (128 min), son., color., legendado.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

TEMPOS modernos. *Direção:* Charles Chaplin. Estados Unidos, 1936 (87 min), son., color., legendado.

THE wall. *Direção:* Alan Parker. Inglaterra, 1982 (95 min), son., color., legendado.

Enviado em 30 de setembro de 2013.

Aceito em 17 de outubro de 2013.

