

Rosana Elisa Catelli

**Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e
a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Instituto de Artes, da Universidade
Estadual de Campinas, para
obtenção do título de Doutor em
Multimeios.**

**Orientador: Prof. Dr. Fernão Vitor
Pessoa de Almeida Ramos**

**Campinas
2007**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

C282d Catelli, Rosana Elisa.
 Dos \"Naturais\" ao documentário: o cinema educativo e a
 educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930. / Rosana
 Elisa Catelli. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

 Orientador: Prof. Dr. Fernão Vitor Pessoa de Almeida Ramos.

 Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Instituto de Artes.

1. Cinema na educação. 2. Cinema e historia-Brasil. 3. Escola Nova.
4. Comunicação de massa. 5. Documentário- Cinema. I. Ramos, Fernão Pessoa.
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.
(em/ia)

Título em ingles: “From \"Natural\" to documentary films: educational cinema and the
education of cinema, in 20s and 30s”.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Educational Cinema. Cinema-Brazil-Hisrtory.
Escola Nova. Mass Media. Documentary Cinema.

Titulação: Doutor em Multimeios

Banca examinadora:

Prof^o. Dr^o. Fernão Vitor Pessoa de Almeida Ramos.

Prof^a. Dr^a. Marília Franco.

Prof^a. Dr^a. Flavia Cesarino Costa.

Profa. Dr^a. Sheila Schwarzman.

Prof^o. Dr^o. Fernando Passos.

Prof^o. Dr^o. André Pietro Gatti

Prof^o. Dr^o. Nuno Abreu.

Data da defesa: 10-12-2007

Programa de Pós-Graduação: Multimeios

Instituto de Artes Comissão de Pós-Graduação

**Defesa de Tese de Doutorado em Multimeios, apresentada pela
Doutoranda Rosana Elisa Catelli - RA 905219 como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca
Examinadora:**



Prof. Dr. Fernão Vitor Pessoa de Almeida Ramos
Presidente/Orientador



Prof. Dr. Antonio Fernando da Conceição Passos
Membro Titular



Profa. Dra. Marília da Silva Franco
Membro Titular



Profa. Dra. Flávia Cesarino Costa
Membro Titular



Profa. Dra. Sheila Schvarzman
Membro Titular

Ao Paulinho e ao Miguel

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Fernão Pessoa Ramos pelas leituras e indicações bibliográficas sugeridas para a confecção deste trabalho, assim como as observações da Profa. Sheila Schvarzman que participou de vários momentos de discussão desta pesquisa, inclusive na banca de qualificação, tendo sido preciosas suas críticas e suas sugestões. Agradeço também ao prof. Elinaldo Teixeira pela sua leitura e sugestões na banca de qualificação.

Aos representantes das Instituições que contribuíram para esta pesquisa: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro; Cinemateca Brasileira; Museu Lasar Segall; Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Biblioteca da Faculdade de Educação e Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas; Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Gostaria ainda de agradecer aos colegas de trabalho da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, em especial a Professora Rita Virginia Argollo, pelo apoio para o término deste trabalho. Agradeço também, a leitura cuidadosa e as sugestões da Professora Élide Paulina Ferreira, que contribuíram para a redação deste trabalho.

Aos amigos pelo incentivo para a realização deste projeto, em especial, Maria Fernanda Fernandes Lombardi e Marco Antonio de Almeida, pelo carinho, pela amizade e pelo companheirismo nos vários anos de trabalho em conjunto.

A minha família, especialmente meu irmão Roberto Catelli Junior pelo seu apoio incondicional às minhas escolhas.

Por fim, agradeço a inestimável dedicação e o precioso afeto de Paulinho.

Noto que gerações novas se preocupam com o cinema e com o pouco que uns velhos como nós fizemos. Regozijo-me recebendo homenagem tão carinhosa como esta na festa. Não o façam por mim só, eu lhes peço. Façam pela gente irrequieta de Cataguases, que ainda hoje se projeta, com sua arquitetura, com seu new face urbanístico, com muitos daqueles rapazes que não murcham, não envelhecem, e que ainda realizam aqui muita coisa. Façam pelos que podem buscar pequena coisa que seja, no nosso exemplo de ideal. Pois uma coisa, apenas uma, posso garantir-lhes: pelo cinema, pela loucura do celulóide, das histórias, das continuidades, dos ângulos, das câmaras; lutei, passei privações e, bem ou mal, nessa luta, exclusivamente nela e nos meus vinte e cinco anos de Instituto Nacional de Cinema Educativo – para o qual fui chamado como colaborador do inesquecível mestre Roquette-Pinto -, encontrei os meios que me permitiram, com os meus, estar ainda aqui, de pé.

Humberto Mauro

RESUMO

Esta pesquisa teve por finalidade avaliar as propostas de cinema educativo, entre os anos de 1920 e 1930, no Brasil. Teve por objetivo refletir a respeito das concepções de cinema nacional, cinema educativo e cinema documentário no período, além de investigar a inserção do cinema no contexto cultural daquele momento. Para isso foi analisada a bibliografia referente ao cinema educativo, em especial aquela vinculada aos educadores da Escola Nova, que foram os principais formuladores desta proposta de uso do cinema na educação. Também selecionamos as matérias da Revista Cinearte, do período em questão, que trataram do tema. A partir deste material destacamos a presença das influências do cinema educativo francês e americano no Brasil e observamos também a contribuição desta proposta para uma padronização na forma de realização do cinema nacional, em especial dos chamados “naturais”. Sendo assim, o cinema educativo teria contribuído não só para educar as massas, na sua formulação original, mas inclusive para educar o próprio cinema.

Palavras-Chave: Cinema Documentário; Cinema Educativo; Cinema – Brasil-História; Escola Nova; Meios de Comunicação de Massa.

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the proposals by educational film, in the 1920s and 1930s, in Brazil. Furthermore, a main objective is to reflect on the conceptions concerning national, educational and documentary cinema in the period established, as well as to investigate cinema's penetration in the cultural context in that time. It was analysed bibliographic material related to educational cinema, especially that linked to the approach adopted by Escola Nova's educators, who were the mayor proponents of educational cinema use. It was also selected and analysed material on the subject published by Revista Cinearte, in the period studied. Considering the analysis of the collected data, we ponder the influence of french and american educational cinema in Brazil as well as its contribution to the standardization of national cinema, especially concerning to "natural" films, in Brazil. In this way, we argue that educational cinema has contributed, in its original conception, not only to educate people but also to educate the cinema itself.

Keywords: Documentary Cinema, Educational Cinema, Cinema-Brazil-History, Escola Nova, Mass Media.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A BIBLIOGRAFIA NACIONAL REFERENTE AO CINEMA EDUCATIVO, ENTRE OS ANOS DE 1920 E 1930.....	15
1.1.Cinema e Estado Novo.....	49
1.2.História e Crítica do Cinema Nacional.....	31
1.3.Cinema e Historia.....	40
1.4.Cinema e Educação.....	44
2. O CINEMA NA EDUCAÇÃO.....	41
2.1.Mudança Social e renovação educacional em Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.....	54
2.2.Escola e Comunidade em Manuel B. Lourenço Filho.....	68
2.3.A moralização do cinema em Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho.....	71
2.4.Educação Popular e Meios de Comunicação de Massa em Edgar Roquette- Pinto.....	76
2.5.A Escola Nova e os meios de Comunicação de Massa.....	84
2.6.O Cinema no âmbito da Escola Nova.....	95
2.7.Colecionando imagens: o cinema documentário na perspectiva dos educadores da Escola Nova.....	116
2.8.O Estado Novo e a integração das massas pelo cinema.....	130

3. A EDUCAÇÃO NO CINEMA	123
3.1.A Revista Cinearte.....	141
3.2.A Educação na Cinearte.....	149
3.3.Museus, Comissões, Revistas e Cinema.....	165
3.4.Índios, Negros e Jacarés: a domesticação do cinema nacional.....	188
3.5.Cinema educativo: o modelo americano.....	206
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
 BIBLIOGRAFIA.....	221

INTRODUÇÃO

Entretenimento, comunicação, educação, registro do “real”. Estes atributos do cinema estavam presentes na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX. Desde o seu surgimento no Brasil o cinema sempre suscitou diversos escritos a respeito de suas potencialidades enquanto entretenimento ou quanto aos usos sociais que ele poderia vir a ter, seja na educação, na ciência, na política. A produção cinematográfica circulava pelos centros urbanos, com cenas da natureza, de eventos sociais ou políticos, paisagens urbanas, demonstrações científicas ou dramas e comédias que agradavam o gosto do público e divertiam as novas populações das grandes cidades. Nos jornais e nas revistas especializadas, da época, análises e comentários eram publicados sobre o cinema tratando-o ora como entretenimento, como arte, como um problema moral ou como instrumento do progresso científico e da educação. A partir da década de 1910, intelectuais, políticos, educadores e cineastas passaram a escrever sobre este tipo de vínculo entre o cinema e a educação, e sobre as possibilidades de implementação deste recurso nas escolas públicas espalhadas pelo território nacional.

Analisar a produção bibliográfica referente ao que foi chamado de cinema educativo consistiu no recorte definido para este trabalho. Em seguida, definiu-se o período a ser analisado, tendo sido estabelecidas as décadas de 1920 e 1930, enfocando principalmente a produção realizada anteriormente à constituição do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937. A escolha se deveu ao fato de haver, neste período, uma produção bibliográfica significativa sobre a questão, que desencadeou várias iniciativas oficiais de implementação do cinema nas escolas. Esta produção estava associada ao movimento educacional chamado de Escola Nova, que, entre outros instrumentos pedagógicos, elegeu o cinema educativo como forma de renovar as práticas escolares e garantir o

acesso ao conhecimento a um maior número de pessoas. Sendo assim, selecionamos as publicações dos educadores vinculados ao movimento da Escola Nova como uma das fontes de pesquisa de nosso estudo sobre o cinema educativo. Também destacamos para análise os artigos publicados na Revista Cinearte, entre os anos de 1920 e 1930, já que tal publicação empreendeu uma ampla campanha pela implementação do cinema educativo no Brasil. Os integrantes da Cinearte associaram-se aos educadores da Escola Nova neste projeto de uso do cinema na educação. Por fim, investigamos parte da documentação existente no Centro de Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (CPDOC), que compõe o Arquivo Gustavo Capanema. Ainda do CPDOC, verificamos as correspondências dos arquivos de Anísio Teixeira e Manuel B. Lourenço Filho.

A etapa inicial deste trabalho consistiu num levantamento das pesquisas recentes sobre o cinema educativo no Brasil, a fim de fazermos um breve balanço da produção sobre o tema. Esta análise nos levou a duas recorrências na bibliografia contemporânea sobre o cinema educativo, as quais nós consideramos dignas de problematização: 1. o cinema educativo foi analisado primordialmente como instrumento político e ideológico do Estado Novo; 2. O cinema educativo foi tratado principalmente no âmbito das práticas pedagógicas e das reformas educacionais do período e poucas pesquisas foram realizadas na ótica da própria história do cinema nacional e mais especificamente do cinema documentário no Brasil.

A primeira questão nos motivou a investigar outras referências presentes no ideário do cinema educativo, que não aquela vinculada exclusivamente ao governo Vargas. Pois, apesar do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) ter sido criado, no Brasil, em 1937, no Estado Novo, com o apoio do presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema, do Ministério da Educação e da Saúde, as concepções que deram origem à criação de um cinema educativo no Brasil, não estavam associadas exclusivamente ao cenário ideológico do Estado Novo. O debate de uso do cinema na educação já

ocorria desde o final do século XIX, em vários países, e desde o início do século XX no cenário brasileiro. Este debate em torno da implementação deste tipo de uso do cinema foi realizado por tendências políticas e ideológicas diversas. Este fato nos levou a problematizar o vínculo quase que exclusivo estabelecido por alguns autores do cinema educativo com o Estado Novo.

Tal tendência, presente em parte da bibliografia contemporânea, justifica-se pelo fato de muitos dos trabalhos sobre o cinema educativo terem sido empreendidos por pesquisadores das áreas de Ciências Sociais e História, com o intuito de elucidar o uso dos meios de comunicação de massa pelo Estado. Sendo assim, buscaram refletir sobre as formas de controle das massas desenvolvidas pelos governos, em especial pelo de Getúlio Vargas. O foco não era tanto o cinema, mas ele tornou-se fonte para a compreensão de determinados processos políticos e sociais. Tais estudos são bastante significativos, mas concentraram suas análises a respeito do cinema educativo apenas na perspectiva autoritária de controle das massas via meios de comunicação, tal como foi modelado pelo Estado Novo. Por isso, consideramos interessante abordar outras perspectivas da relação entre cinema e educação, que estiveram também presentes no Brasil, entre elas, o cinema educativo e científico francês e o modelo americano centrado nas concepções liberais de formação de uma cidadania com o auxílio dos meios de comunicação de massa.

No escopo do cinema educativo vinculado exclusivamente ao Estado Novo, os propósitos de uso dos meios de comunicação de massa foram analisados da perspectiva única do modelo elaborado pelos governos fascistas ou totalitários europeus, como a Alemanha e Itália. O Brasil manteve vínculos com os institutos de cinema educativo destes dois últimos países, mas também teve intensos contatos com o cinema educativo francês e com a experiência de uso do cinema nas escolas e nas universidades dos Estados Unidos.

Sendo assim, procuramos ressaltar na nossa análise outros vínculos do cinema educativo. Apontamos a presença entre os educadores brasileiros, nos anos de 1920 e 1930, de um dos teóricos da Escola Nova, o americano John

Dewey, que privilegiava os princípios liberais de formação de uma cidadania para o exercício da Democracia, tendo a comunicação como elemento central. Também destacamos as menções encontradas na Revista Cinearte relativas a esta experiência americana de utilização do cinema em escolas e universidades. Indicamos ainda, a forte presença do cinema educativo francês, principalmente do cinema científico de Jean Painlevé, que desencadeou uma série de atividades desenvolvidas no INCE de registro de experiências científicas e utilização do cinema no ensino das ciências.

O segundo ponto, que nos interessou problematizar, refere-se ao resultado desta experiência para a própria história do cinema nacional. Além de um projeto que serviu a determinados propósitos educacionais e políticos, o cinema educativo foi também uma proposta dos “homens de cinema” daquele período. Neste sentido serviu a uma determinada “política” do cinema no período, de direcionamento das atividades de captação, produção e circulação das imagens em movimento. Sendo assim, apontamos que a união entre educadores e os “homens de cinema”¹ foi interesse também para o cinema nacional. Não apenas por fomentar a produção de filmes brasileiros, fato geralmente demonstrado na bibliografia, mas, sobretudo, porque contribuía para uma “domesticação” do cinema nacional, em especial do cinema documentário.

O cinema educativo cumpriu um papel de padronização das formas de se fazer o filme “natural” que era produzido sem controle, por amadores e ou estrangeiros. O esforço da Revista Cinearte estava no sentido de educar este cinema, ensinar a técnica cinematográfica e controlar as imagens captadas da realidade nacional. Os educadores poderiam contribuir trazendo para o cinema o discurso da educação, da ciência, das artes, da literatura, dignificando este entretenimento popular e formando um “bom” público de cinema. O cinema educativo, na perspectiva da história do cinema tal como era vista no período,

¹ Chamaremos de “Homens de Cinema” todos aqueles que se dedicavam a atividade e a crítica cinematográfica do período. Tal denominação se deve ao fato de se tratar de um grupo heterogêneo, sem uma formação profissional específica.

daria conta de fazer o cinema nacional passar para uma nova etapa na “escala evolutiva” do cinema mundial. Nesse processo educativo poderíamos dizer que a produção nacional passaria do filme “natural” para o estágio do documentário.

Os educadores e os homens de cinema, no Brasil, descreveram o surgimento do cinema como o ápice de um processo de invenções relativas à imagem. Mas a sociedade brasileira, pelo menos uma determinada elite intelectual da época, também o via de uma forma marginal. O cinema ainda não tinha o total reconhecimento de artistas e intelectuais, que ainda atribuíam maior valor a outras expressões artísticas. Como já havia demonstrado Ismail Xavier (1978), o discurso da educação no cinema serviu para legitimar o próprio cinema como entretenimento para as classes médias, para dar notoriedade e seriedade a um entretenimento considerado popular.

Podemos dizer que a emergência do cinema educativo no Brasil fazia parte de um sistema cultural mais amplo, caracterizado principalmente por uma intensa circulação de imagens. Neste sentido, nos reportamos a algumas colocações de Tom Gunning (1994), nas quais ele afirma que o estudo do início do cinema deve estar associado às várias intersecções de um complexo cultural. Inserindo o cinema neste complexo mais amplo percebemos que a sua origem está muito distante de uma metáfora biológica da evolução, e que sua origem não significa o ponto máximo de um conjunto de invenções técnicas relativas à reprodução da imagem ou como se fosse o ápice de uma determinada cultura visual. Mas, ao contrário, verificamos que ele emerge como um entretenimento marginal de um complexo cultural composto de outras atividades culturais que já tinham conquistado sua legitimidade, como a literatura, o teatro, as artes plásticas, os museus.

Os formuladores do cinema educativo pertenciam a um ideário de modernização do período em que a técnica e a ciência eram consideradas como os instrumentos propulsores do progresso. Acompanha os escritos destes autores o elogio à máquina, à velocidade, ao saber científico. Ao mesmo tempo em que o moderno era identificado com a ciência, o cinema significava também uma nova

técnica capaz de visualizar o Brasil. Nesta nova construção do olhar, numa ótica nacionalista, a imagem foi um dos elementos de relevo, por sua capacidade de divulgação, de publicidade, de educação, de visualização. Experiências com imagens na educação já estavam sendo desenvolvidas desde o século XIX: a pintura histórica, os filmes etnográficos da Comissão Rondon, o acervo de imagens do Museu Nacional.

É nesta conjunção entre entretenimento, modernização e educação que pretendemos tratar do cinema educativo no Brasil. A educação era um dos elementos centrais nos postulados de modernização da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. A idéia de educar a sociedade brasileira é o que aproximava os educadores da Escola Nova, por exemplo, da figura de Monteiro Lobato, presente no cenário paulista dos anos de 1910 e 1920. Serão várias as referências ao escritor das histórias infantis, que se tornou amigo pessoal deste grupo de educadores. Monteiro Lobato simboliza bem o ideário destes homens, crentes nos valores do progresso científico, mas que, ao mesmo tempo, se voltaram para o interior do Brasil, em busca de uma nacionalidade genuína. Lobato acreditava que no interior estava o verdadeiro brasileiro, “a voz de Lobato é a ‘voz do sertão’, do interior, do ‘verdadeiro brasileiro’, chamando à razão seus conterrâneos, de costas para a realidade circundante” (CHIARELLI, 1995, p.110). Esta “voz do sertão” também será ecoada pelos educadores do cinema educativo, admiradores de Euclides da Cunha e imbuídos da missão de “civilizar” o sertanejo.

Assim como Lobato, os formuladores do cinema educativo estão imbuídos de valores nacionalistas, preocupados com o resgate de uma cultura autenticamente brasileira e com a formação de um cinema verdadeiramente nacional. Assim como Lobato, estavam presos a uma estética naturalista, concebendo o cinema como um instrumento capaz de reproduzir a realidade com objetividade e precisão, apresentando um Brasil sem contradições, sem confrontos. Ademais mantiveram uma relação dicotômica com a educação e com o cinema e permaneceram entre dois pólos: inovação e conservadorismo. Por um lado, inovaram determinadas concepções de educação advindas do século XIX,

centradas na erudição e no academicismo, conseguiram trazer, para o cenário nacional, práticas escolares mais democráticas e introduziram mudanças significativas quando puseram em relevo as possibilidades culturais e artísticas do cinema, num período em que muitos ainda o viam como um simples entretenimento das classes populares. Eles levaram o cinema a sério. Mas foram conservadores na forma de conceber as relações entre a elite e o povo, entre aqueles que são detentores do saber e os iletrados, em formular mudanças sociais via Estado.

Tinham, neste sentido, uma dimensão autoritária na concepção de mudança social, se auto-proclamando fundadores e dirigentes de uma nova mentalidade. Foram também conservadores em suas concepções sobre cinema, crentes na reprodução objetiva da realidade, desconsiderando outras formas de fazer cinema e defensores na utilização dos meios de comunicação como forma de “civilizar” ou “doutrinar” às massas. Nessa vertente conservadora abriram caminho para as ações do Governo Vargas no âmbito da educação e no uso dos meios de comunicação para fins políticos. Como inovadores contribuíram para a efetivação de experiências democráticas nas escolas e para o fomento da produção de filmes nacionais, como a que foi realizada pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo ao longo de seus vários anos de existência.

As páginas da Revista Cinearte também revelam o mesmo conjunto de valores apontados acima, com ênfase na discussão de como deveria ser o cinema genuinamente nacional. A famosa polêmica, “naturais” ou “posados”, refletia a preocupação com a formatação do cinema nacional, a opção pelo cinema narrativo hollywoodiano e mais do que isso a gestação de um cinema documentário nacional. Quais as características deste tipo de filme? Quais imagens deveriam ser retratadas? Que Brasil deveria ser documentado? Qual seria a função do documentário: propaganda, turismo, educação, etc?. Enfim, qual seria a melhor fórmula de filme documentário para o cinema nacional, dada a urgência em controlar e domesticar o que estava sendo captado e veiculado nos centros urbanos.

O debate sobre a utilização do cinema na educação acabou por dar origem, em 1937, ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, sob a direção de Edgar Roquette-Pinto e tendo como técnico Humberto Mauro. Este cineasta não foi um ideólogo do cinema educativo, mas partilhava dos valores que compuseram a defesa deste tipo de cinema. Acreditava nas possibilidades educativas do cinema. Era um admirador da ciência e da técnica. Admirava também o homem do interior e o seu modo de vida. Defendia, do mesmo modo, uma vertente nacionalista para o cinema, como podemos verificar nas suas declarações:

Tenho alguns filmes planeados, de ambiente rural. A cidade cosmopolita não entra nas minhas cogitações. O filme brasileiro devia mostrar a terra, o povo, o Brasil tal qual é. As películas estrangeiras ou estrangeiradas concorrem para a desnacionalização de nossa cultura. O filme de carácter nacional deve concorrer para fixar o homem à terra² (VIANY, 1978, p.159).

Mauro nasceu em Cataguases, cidade mineira que abrigou diversas manifestações modernistas: o “Grupo Verde” de 1927, obras arquitetônicas de Niemeyer na década de 1940 e no cinema, o “Ciclo de Cataguases” dos anos de 1920, do qual Mauro fez parte junto com o amigo Pedro Comello. Conforme nos conta Paulo Emílio Salles Gomes (1974), desde jovem o cineasta de Cataguases interessou-se por eletricidade e mecânica. Nos anos de 1920 trabalhou como eletricitista, levando luz a várias fazendas da cidade. Posteriormente trabalhou numa oficina, aprendendo a lidar com motores. A partir daí, dedicou-se à invenção de diversos aparelhos. Primeiramente construiu um rádio, instalou um aparelho em uma das casas de uma família abastada da cidade. Segundo Paulo Emílio, construir rádios e aperfeiçoar os aparelhos tornou-se durante algum tempo a

² Entrevista realizada por Fernando Segismundo, sob o título “Como vê o cinema brasileiro um dos seus fundadores”, publicada no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1952.

ocupação principal de Humberto Mauro. Entusiasmou-se pelas possibilidades que esta nova tecnologia apresentava e chegou a tentar convencer o secretário da educação a instalar um sistema de comunicação entre Belo Horizonte, Juiz de Fora e outras cidades do interior mineiro.

Depois do rádio, veio o interesse de Mauro pela fotografia. Foi no laboratório de Pedro Comello, em Cataguases, que ele aprendeu a lidar com a máquina fotográfica e a técnica de revelação. Foi com Comello também que Mauro se iniciou no cinema, primeiro como espectador do cine Recreio de sua cidade e logo após como amador, manuseando uma Pathé-Baby, filmando já uma fita de ficção realizada por ele e Comello, intitulada Valadião, o Cratera. Como observa Paulo Emílio, a atração inicial pelo cinema era de ordem mecânica e técnica. Não importava o enredo ou a interpretação, “mas a manipulação do chassi, a obtenção da luminosidade adequada, o efeito de escurecimento paulatino obtido com o obturador, o trabalho de revelação dentro de um grande copo” (GOMES, 1974, p.80).

Estes aspectos da trajetória de Humberto Mauro, relatados por Paulo Emílio, nos remete a um Mauro vinculado às inovações tecnológicas de sua época, inovações que apontam para a mesma perspectiva de modernização que relatamos acima. Humberto Mauro compartilhava também dos princípios que orientaram a criação do INCE, concordando com as teses defendidas pelo fundador do Instituto, Edgar Roquette-Pinto, sobre os meios de comunicação e a necessidade de educar o povo. Para Mauro o filme brasileiro deveria transportar para a tela o ambiente brasileiro, sendo “fiel ao que somos e ao que desejamos ser” (VIANY, 1978, p.109). Deveria disseminar por todo o país o que somos e os fundamentos da nossa nacionalidade.

Mauro partilhava das concepções da época, quanto ao fato de o cinema representar um veículo de propaganda externa e interna. Também se interessou pelas novas tecnologias de comunicação e o que elas poderiam representar para a população brasileira em termos culturais e educacionais. Considerava que os brasileiros desconheciam seu próprio país e que pelo cinema poderíamos

conhecer a nós mesmos, nossos costumes, nossas riquezas e possibilidades econômicas nas diferentes regiões do país. E acreditava que o documentário seria o melhor caminho para isso, já que poderia proporcionar um verdadeiro intercâmbio cultural. Não só entre os brasileiros, mas entre os povos. Segundo ele, “o mundo se desconhece, e só o cinema poderá fazê-lo conhecer-se. (...) através do documentário vamos apresentar uns aos outros os diversos países, em desconhecidos aspectos da Terra e da geografia humana” (VIANY, 1978, p.137).

Nos trinta anos em que o cineasta permaneceu no INCE, ele também refletiu e trabalhou para o desenvolvimento do cinema nacional. Em uma entrevista publicada no Jornal do Brasil em 1938, Humberto Mauro fala do Instituto Nacional do Cinema Educativo e de sua participação na Exposição de Veneza. Segundo ele, esta exposição lhe sugeriu que o caminho do cinema nacional, como indústria, era o filme documentário, “não o de pequena metragem, e dirigido por leigos, como os que produzimos, mas o trabalho de arte, com um acentuado caráter humano ou social, como vi em Veneza, e que é, no momento, em todo o mundo, o espetáculo mais apreciado” (VIANY, 1978, p.111). Para Mauro, os documentários que ele tinha assistido procuravam estudar o homem como produto de seu meio, que era a sua proposta também para o documentário brasileiro, que segundo ele, deveria importar-se menos com a natureza e mais com o homem. Ele compara o documentário às obras de Jorge Amado, Graciliano Ramos e José Lins do Rego, pois, segundo Mauro, é “a filmagem bem ao vivo do que se chama, na literatura moderna, a grande reportagem (...) ao fixarem essa nossa vida, esses nossos costumes tão diretamente ligados à terra” (VIANY, 1978, p.116).

No tempo em que Humberto Mauro permaneceu no INCE, suas preocupações e sua produção não se direcionaram exclusivamente ao filme de caráter pedagógico. Mauro continuou a fazer cinema de enredo e a se interessar pelos destinos do cinema nacional, preocupando-se com a formação de um processo industrial de produção. Também defendia a produção de filmes industriais de qualidade que, segundo ele, poderiam ter grande impacto sobre o público, servindo até mais à educação do povo.

Segundo Carlos Roberto de Souza, entre 1933 e 1937, Humberto Mauro realizou duas fitas importantes: “Favela dos Meus Amores” e “Descobrimento do Brasil”. Esses filmes representariam as diretrizes do filme de ficção e do documentário produzidos por Mauro posteriormente. Segundo Souza, em seu trabalho no INCE, Mauro retomará o documento histórico, do tipo Descobrimento e realizará alguns filmes de curta e média metragem sobre a História do Brasil. Ainda conforme Souza, o cineasta procurava pôr cinema em todos os seus filmes, e ele o conseguiu, nos trinta anos em que permaneceu no INCE.

Mauro iniciou sua vida no cinema, querendo realizar filmes tipicamente hollywoodianos, mas acabou por fazer em maior número filmes documentários, como técnico do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Apesar de ser o grande realizador da produção do INCE, este trabalho não enfocou especificamente a atividade de Humberto Mauro como cineasta do cinema educativo. O recorte deteve-se mais especificamente nos escritos anteriores à criação do INCE, a fim de refletir sobre as concepções de cinema educativo presentes no período.

O presente trabalho sobre o cinema educativo, no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, foi elaborado em três capítulos. O primeiro corresponde à uma breve análise da bibliografia sobre o tema e foi intitulado, “Algumas considerações sobre a bibliografia nacional referente ao cinema educativo entre os anos de 1920 e 1930”, no qual apontamos algumas tendências presentes nas pesquisas contemporâneas sobre o cinema educativo.

A fim de contextualizar as idéias de cinema educativo no Brasil, desenvolvemos no capítulo 2, “O Cinema na Educação”, as principais idéias que deram origem ao movimento da Escola Nova, ressaltando aqueles aspectos que interferiram na implementação de um cinema educativo no Brasil. Desta forma, selecionamos alguns autores que escreveram sobre a relação entre cinema e educação e que desempenharam ações políticas e governamentais relativas à criação de mecanismos que viabilizassem a propagação do cinema na educação, quais sejam eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manuel B. Lourenço

Filho, Francisco Venâncio Filho, Jonathas Serrano e Edgar Roquette-Pinto. Destacamos dos escritos destes autores as concepções sobre educação, sobre a utilização dos meios de comunicação de massa na educação e sobre o papel do cinema na sociedade moderna.

A partir da leitura dos artigos extraídos da Revista Cinearte, a respeito da relação entre cinema e educação, alguns temas se destacaram pela frequência com que apareceram e sendo assim deram origem a cada tópico abordado no capítulo III, intitulado “A Educação no Cinema”, composto da seguinte forma: primeiramente fazemos uma pequena contextualização da Revista Cinearte, sem muitos detalhes, já que esta revista já foi amplamente analisada dando origem a trabalhos, hoje de referência, como os de Paulo Emílio Sales Gomes (1974) e Ismail Xavier (1978). Mais recentemente temos a dissertação de Taís Campelo Lucas (2005) que faz também uma análise bastante minuciosa dos principais autores da revista e de suas propostas para o cinema nacional. No tópico seguinte, “A educação na Cinearte”, fazemos uma análise da concepção de educação presente na revista, procurando inserir estas propostas no ideário de modernização partilhado pelos intelectuais dos anos de 1920 e 1930. Apontamos também para uma concepção de educação bastante ampla, que não se reduzia aos bancos escolares, mas que incluía, sobretudo, a educação das massas, sendo o cinema o veículo privilegiado naquele momento. A seguir no item “Comissões, Museus, Revistas e Cinema” tratamos da utilização da imagem no início do século XX, no Brasil, e como o uso do cinema na educação se insere num processo de ampla circulação de imagens em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. As “imagens em movimento”, na forma como foram pensadas por pesquisadores e educadores do período, dão continuidade às coleções dos museus, que incorporaram os filmes documentários, concebidos como verdadeiros arquivos de imagens de diferentes grupos humanos, de localidades geográficas, de diversas culturas, enfim, como um arquivo de conhecimentos sobre o mundo, sendo a exibição destes filmes o novo meio de divulgação.

O cinema educativo, além de ser uma proposta vinculada ao projeto de

modernização do Brasil via educação, pode ser também analisado como um projeto de modernização do próprio cinema, ou mais especificamente, uma proposta de “padronização” das formas de retratar o Brasil por meio de documentários. Esta questão é abordada em “Índios, negros e jacarés: a domesticação do cinema nacional”, em que analisamos a proposta de cinema educativo como um projeto dos “homens de cinema” de educar o próprio cinema, principalmente os filmes que eram chamados de “naturais”, que eram um dos principais alvos de crítica da Revista Cinearte, por representar o Brasil com imagens de um país selvagem em oposição a um Brasil moderno. Em “Cinema educativo: o modelo americano”, procuramos resgatar as propostas que serviram de referência à formação de um cinema educativo no Brasil. Muito já se falou da influência dos institutos de cinema educativo europeus, principalmente em países como Alemanha e Itália, entre os anos de 1920 e 1930, mas pouco ainda foi analisado sobre o que os brasileiros assimilaram dos Estados Unidos. Encontramos na revista Cinearte várias referências ao cinema educativo americano, assim como as várias visitas dos educadores brasileiros e dos próprios “homens de cinema” que foram feitas para se conhecer o que era realizado naquele país em termos de cinema educativo.

Capítulo I: Algumas considerações sobre a bibliografia nacional referente ao cinema educativo entre os anos de 1920 e 1930

Antes de entrar na análise propriamente dita sobre o que se escreveu a respeito do cinema educativo nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil, serão ressaltadas algumas tendências presentes nas abordagens mais recentes sobre o tema, principalmente a partir dos anos de 1980, quando surgem algumas pesquisas sobre a relação entre cinema e educação nas primeiras décadas do século XX. Esta análise bibliográfica não representa, por hora, um trabalho exaustivo do que se tem escrito sobre o tema no Brasil, devido às dificuldades de acesso à produção bibliográfica nacional, concentrando-se mais no que foi produzido nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foi realizado um levantamento das monografias de mestrado, teses de doutorado, ensaios e publicações sobre o cinema nacional que abordassem em algum momento o cinema educativo no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930.

A partir de uma primeira leitura desse material foram selecionados alguns temas que apareceram com mais frequência nas abordagens sobre o cinema educativo e que poderiam servir para caracterizar cada uma das análises em questão. Assim, agrupamos a bibliografia selecionada por temas, conforme segue: Cinema e Estado Novo; História e Crítica do Cinema Nacional; Cinema e História; Cinema e Educação. Estes temas serviram para apontar algumas linhas de tratamento do cinema educativo no Brasil, embora as fronteiras entre os mesmos fossem tênues, e houvesse trabalhos que poderiam ser inseridos em

mais de uma temática. Mesmo assim, optamos classificá-los por temáticas, levando em consideração a ênfase do tratamento dado em cada abordagem.

1.1. Cinema e Estado Novo

Em grande parte das referências bibliográficas sobre o cinema educativo encontramos a presença do vínculo com o Estado Novo, já que o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) foi fundado em 1937, em plena era Vargas, e grande parte desta produção foi marcada pelos ideais nacionalistas e centralizadores do período.

Na publicação organizada por Simon Schwartzman (1984), que não tem o cinema como objeto específico de análise, mas trata da atuação do Ministro Gustavo Capanema na área de educação e cultura, no período do governo Vargas, há referências ao cinema educativo e à formação do INCE. O autor mostra que o que ocorria na área de educação e cultura naquele período fazia parte de um processo mais amplo de transformação do país, mas que não havia um projeto coeso e nem uma ideologia uniforme. A ação educativa era vista como um instrumento de poder, por parte de vários grupos sociais, e, por isso, era intensamente disputada. A Escola Nova, por exemplo, via a educação como um instrumento de neutralização das desigualdades sociais e em nome deste ideal, seus representantes apoiaram algumas medidas de centralização do poder.

A análise aponta para a importância que os meios de comunicação de massa adquiriram como instrumento de mobilização popular e para as disputas entre educadores e políticos pela utilização desses meios, entre eles o cinema. Destaca ainda a ambigüidade que se estabelecia entre um cinema que se

propunha educativo e formativo, tal como propunha a Escola Nova, e outro de caráter mobilizador e propagandístico como era o caso da produção que veio a ser realizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Segundo Simon Schwartzman, havia uma dificuldade conceitual e institucional em estabelecer a separação entre educação e mobilização político-social. A presença destas duas vertentes, educação e mobilização, nem sempre é lembrada na bibliografia sobre o cinema educativo. No entanto, essa diferenciação nos permite perceber que o projeto de cinema educativo que se pretendia implementar no final dos anos de 1920, liderado pelo grupo vinculado a Escola Nova, diferenciava-se da utilização que o Estado Novo fez do cinema e que, portanto, a associação direta entre cinema educativo e Estado Novo nem sempre é pertinente para entendermos a forma como o cinema foi pensado no contexto das propostas educacionais e políticas da Escola Nova.

A reflexão da importância que o cinema teve nas estratégias políticas e coercitivas do governo Vargas, entre elas a utilização do cinema educativo, aparece também no trabalho de José Inácio de Melo e Souza (2003), intitulado “Ação e imaginação de uma ditadura: controle, coerção e propaganda política nos meios de comunicação durante o estado novo”. O autor faz uma análise da atuação dos meios de comunicação na República Velha e após 1930. Ele mostra como o Estado Novo se relacionou com os meios de comunicação, como esta relação se diferenciou da que se estabeleceu na República Velha e como havia uma disputa entre diferentes projetos ideológicos dentro do Estado sobre os destinos da propaganda.

A aproximação do cinema com a educação é tratada por Souza, a partir dos anos de 1920, quando o Estado passa a se preocupar com a moralidade dos espetáculos públicos. Várias medidas são tomadas, da censura às prescrições médicas até se chegar à questão da educação como solução para enfrentar os filmes nocivos às crianças e adolescentes. Segundo o autor, no final da década de 1920 o cinema estava firmemente manietado pelo Estado, no entanto, sem uma diretriz definida do que deveria ser apresentado para a sociedade. A maioria dos

filmes assistidos vinham de Hollywood e por isso estavam fora do controle do Estado brasileiro. Desta forma, atrelar o cinema ao governo era uma forma também de “direcionamento do olhar das câmaras” (SOUZA, 2004, p.39).

Podemos dizer que este “direcionamento do olhar das câmaras” foi conduzido não apenas pelo Estado, mas por um conjunto de profissionais interessados em “formatar” a produção cinematográfica nacional, realizada até os anos de 1920 de forma “artesanal” e sem um modelo definido. Os educadores da Escola Nova e os “homens de cinema” tiveram um papel significativo neste direcionamento por meio do cinema educativo. A união da educação com o cinema, seja pelo discurso da moralização da produção cinematográfica ou pelas manifestações das exigências de se incluir o cinema nacional no âmbito da “verdadeira” arte cinematográfica, contribuíram para se estabelecer um controle das imagens captadas e veiculadas pelo cinema nacional.

Em relação ao grupo de educadores vinculados à Associação Brasileira de Educação (ABE), que formularam algumas das idéias sobre o cinema educativo, Souza afirma ter sido o grupo que mais se interessou no período pelo cinema, ora de forma repressiva ora como educação de massa. Menciona também a criação do INCE, no contexto das disputas políticas que envolviam o Ministério da Educação, no período Vargas, e concentra sua análise no Departamento de Imprensa e Propaganda, criado em 1939.

Em análise sobre as ações institucionais do governo brasileiro com relação à produção cinematográfica nacional, Anita Simis (1996) mostra as várias ações em torno da implementação do cinema educativo no Brasil. Destaca as idéias de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, por considerar que entre os defensores do cinema educativo foram suas idéias que tiveram maior influência na elaboração de uma política cinematográfica no governo Getúlio Vargas. A autora aborda os usos sociais e políticos que foram imputados ao cinema, como a questão da propaganda, da integração nacional e da comunicação entre as regiões do território nacional. Aponta também, que, na década de 1930, em vez de uma dificuldade em separar o caráter educativo ou mobilizador do cinema, como

apontou Simon Schwartzman, ocorreu uma disputa entre os dois ministérios (Ministério da educação e Saúde e Ministério da Justiça) em torno da utilização do rádio e do cinema. Além disso, Simis (1996) nos mostra que todo o debate em torno da utilização do cinema como instrumento pedagógico já havia se iniciado na década de 1910, muito antes da implantação do Estado Novo. Ela aponta nomes como os de Rui Barbosa e Venerando da Graça entre os que defenderam o cinema educativo em escritos publicados na década de 1910.

Para Simis (1996) o Estado Novo usurpou da sociedade as novidades que foram gestadas nos anos anteriores, como as reformas educacionais, as idéias de modernidade e os instrumentos de difusão cultural como o cinema. Assim como Souza (2003), Simis destaca o decreto 21.240/32, assinado por Francisco Campos e Osvaldo Aranha como um marco nas relações entre o Estado e a classe cinematográfica. A formulação deste decreto foi consequência de uma comissão presidida por Francisco Campos, representante do Ministério da Educação, por educadores como Lourenço Filho e Jonathas Serrano e por representantes da classe cinematográfica, Adhemar Gonzaga e Mario Behring, a fim de analisar a questão do cinema nacional. Entre as medidas adotadas pelo Decreto estava a federalização da censura, a inclusão de um filme educativo em cada programa das salas de exibição e alteração das tarifas de importação (SOUZA, 2003, p.70).

Nos trabalhos tratados acima o cinema educativo é parte de uma temática maior que é a relação entre Estado e cinema ou Estado e meios de comunicação de massa³. Ainda nessa linha, podemos citar a análise de Cláudio Aguiar Almeida (1999a), que também se deterá sobre a utilização do cinema pelo Estado Novo, mas tendo por objeto uma produção específica, o filme “Argila”, obra ficcional produzida em 1940 por Carmem Santos, dirigida por Humberto Mauro e tendo a participação de Edgar Roquette-Pinto no roteiro. Neste trabalho há uma abordagem sobre o desenvolvimento do cinema nacional a partir dos anos 1920,

³ Ver também, MORENO, Antonio. Cinema brasileiro: história e relações com o Estado. Niterói: EDUFF; Goiânia: CEGRAF/ UFG, 1994.

inserindo a temática do cinema educativo na própria luta de cineastas da época para a formação de uma indústria cinematográfica nacional, o que justificaria a união entre cineastas e educadores. Aguiar aponta também para a presença das teorias eugênicas e positivistas de Roquette-Pinto no filme *Argila*. Observamos também no trabalho de Aguiar uma ênfase muito acentuada na influência que o cinema de propaganda alemão ou italiano poderia ter tido na produção dos filmes educativos do período Vargas. Segundo o autor, a propaganda realizada pelos “regimes de força” europeus interessou não somente o Estado brasileiro, mas também aos cineastas do período, pelas vantagens que poderiam vir junto. Como afirma o autor, “diversos cineastas ansiavam pelo aparecimento de um Führer brasileiro que, lançando mão de seus poderes totalitários, contribuísse para a consolidação da ansiada indústria cinematográfica nacional” (ALMEIDA, 1999a, p.90).

Almeida (1999b) analisa, ainda, a relação entre os produtores cinematográficos e o Estado, comparando com os sistemas de produção cinematográfica oficiais da Alemanha, Itália e URSS. Segundo o autor a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que produzia o cinejornal brasileiro, somada à produção do Ministério da Agricultura e à do INCE, acirrou a disputa entre instituições oficiais e empresas privadas na produção de curtametragem para o cumprimento da lei de obrigatoriedade. Segundo o autor, as “produções oficiais prescindiram dos recursos de bilheteria para a sua sustentação, concorrendo deslealmente com as produtoras privadas que tinham o aluguel das fitas como sua fonte de renda” (ALMEIDA, 1999b, p.127).

Como apontaremos mais adiante, a união entre educadores e os “homens de cinema”, vai além da conquista das verbas governamentais para a produção cinematográfica nacional. Nossa opinião é de que havia uma comunhão de interesses sim, mas também compartilhavam as concepções em torno da necessidade da educação do povo brasileiro. Do ponto de vista do cinema, os propósitos dos educadores serviram também para educar o cinema e formar o público de cinema.

A bibliografia aqui estudada e que aborda a relação entre o Estado e o cinema no Brasil traz grandes contribuições a respeito da implementação do cinema educativo no Brasil, mas acaba por identificar principalmente a ideologia do Estado Novo para este uso do cinema. A partir das relações que se estabeleceram entre o cinema educativo e o Estado Novo, a historiografia que fez referências ao cinema educativo, muitas vezes, atrelou esta produção exclusivamente às fronteiras ideológicas presentes na era Vargas. Comumente associou-se às iniciativas de formação de um cinema educativo primordialmente à formação do INCE, em 1937, sem fazer referências aos trabalhos que já pensavam a relação entre cinema e educação desde a década de 1910. Associou também todo o movimento em torno da construção de um cinema educativo, a um uso de propaganda oficial ou de coerção nos moldes do que foi realizado na Alemanha, pelo Ministério de Propaganda, criado em 1933 e dirigido por Joseph Goebbels, ou na Itália, pelo Instituto de Cinematografia ou Instituto LUCE, criado em 1924. A relação entre o cinema educativo brasileiro e o italiano vem sendo analisada, mais recentemente, por Cristina Souza da Rosa (2005), que realiza um estudo comparativo entre os dois Institutos de cinema: o INCE do Estado Novo de Vargas e o LUCE do fascismo de Mussolini. Segundo Rosa o LUCE tinha a missão de divulgar a cultura italiana e tornou-se exemplo de cinema educativo em todo o mundo. Para Rosa (2005), o Estado Novo tanto quanto o fascismo italiano tinham a necessidade de formular um novo homem, papel este atribuído ao cinema.

Entretanto, há a necessidade de se repensar a presença do cinema educativo de forma bastante atuante já na década de 1920, marcada também pelas ideologias liberais de utilização dos meios de comunicação de massa, utilização esta formulada a partir das teorias americanas advindas da filosofia do pragmatismo, preconizadas por John Dewey (1859-1952), um dos teóricos que exerceram influência no movimento da Escola Nova. Há de se considerar ainda as experiências que vinham sendo feitas na França, com a realização de filmes de ensino e a produção de uma literatura sobre o tema, por homens ligados ao

cinema e ao ensino, tais como: Jean Benoit-Levy, que exerceu diversas atividades vinculadas ao uso do cinema no ensino e o cinema documentário; Jean Maré, fundador da liga de ensino na França; G.M. Coissac, fundador da Revista Cinèopse, citada com frequência pelos educadores brasileiros.

Há ainda outras análises que apontam para uma disputa pela utilização do cinema entre os diversos grupos sociais atuantes no início do século XX e não como uma proposta de caráter unicamente estatal. É o caso da Igreja Católica que teve várias ações no sentido de promover um cinema no âmbito de seus princípios, conforme a dissertação de Maria Lucia Morrone (1997), na qual ela analisa as relações entre os setores educacionais, católicos e oficiais com o cinema. Almeida (2002) também analisou a relação da Igreja Católica com os meios de comunicação de massa, a partir dos grupos católicos ligados à Ordem Franciscana, investigando a utilização que fizeram da imprensa e do cinema⁴.

Outro grupo com propostas de utilização do cinema, desde a década de 1910, para fins educativos, são os anarquistas que constituem o objeto de estudo de Cristina Aparecida R. Figueira (2003), em que é analisado o debate anarquista em torno dos usos do cinema. Para este grupo o cinema deveria estar a serviço da educação do homem do povo, numa perspectiva revolucionária de transformação social, transformando-se em “arte revolucionária”. Figueira afirma que os anarquistas desenvolveram uma intensa reflexão sobre o cinema, em periódicos como *A Lanterna* (1901-1914) e *A Plebe* (1917-1921), fontes de seu estudo. O objetivo da autora foi entrecruzar o debate anarquista com os dos adeptos da Escola Nova.

⁴ Ver também, ALCÂNTARA, Maria de Lourdes. Cinema, quantos demônios: a relação da igreja com o cinema. São Paulo: tese de doutorado, PUC-SP, 1990.

1.2. História e Crítica do Cinema Nacional

Jean-Claude Bernardet, em *Historiografia Clássica do Cinema Brasileiro*, faz uma análise de como foi contada a história do cinema nacional, principalmente nas obras de Alex Vianny e Paulo Emílio Salles Gomes. Pela análise dos recortes e temáticas estabelecidas por estes autores, Bernardet (1995) aponta, nessa historiografia, a ausência da produção dos filmes naturais ou de “cavação”, como eram chamados, privilegiando-se o filme de ficção. Segundo Bernardet, parecia natural que tratar de cinema era falar de filmes de ficção. Mas o que era considerado natural era de fato um recorte que deixava de fora uma vasta produção dos anos de 1920, composta de documentários. Essa produção fílmica, composta de documentários, era a responsável pelo sustento financeiro do cinema nacional naquele período. Como afirma Bernardet, esta produção “fazia circular algum dinheiro na área, mantinha, bem ou mal, equipamentos e laboratórios, impedia que a produção brasileira sumisse completamente das telas, e desse ao público alguma imagem cinematográfica da sociedade” (BERNARDET, 1995).

Segundo José Inácio de Melo e Souza (2003), alguns fatores contribuíram para que os documentários tivessem sido desprezados por algum tempo nas análises historiográficas, tais como: 1. as demandas que eram feitas aos arquivos pela chamada historiografia clássica, como a de Paulo Emílio Salles Gomes e Alex Vianny, giravam sempre em torno das obras ficcionais, provocando assim o abandono do material documentário; 2. incêndios em depósitos, produtoras e arquivos de imagens que destruíram parte do material de não-ficção; 3. o predomínio da *política de autores* em detrimento dos filmes anônimos próprios da *cavação*; 4. uma “desconfiança generalizada quanto aos conteúdos veiculados por documentários e cinejornais oficiais e oficiosos” (SOUZA, 2003, p.5).

Nessa historiografia clássica, o INCE é mencionado sempre em que há referências a obra de Humberto Mauro. O cineasta de Cataguazes foi exaltado pelo seu trabalho no cinema nacional, sobretudo por seus filmes ficcionais de

longa-metragem. Mauro era visto como um cineasta autenticamente brasileiro. Era assim que Viany o considerava, ou seja, um dos cineastas mais ilustre e consciente de fazer um cinema legitimamente nacional. Ainda segundo Viany, Humberto Mauro seria o autor da seguinte frase “a vida brasileira tem que ser passada na tela como ela é” (VIANY, 1959, p.90).

Quando menciona o INCE, Viany parabeniza Mauro pelo seu trabalho, ao mesmo tempo em que lamenta a ausência da direção do cineasta nos filmes de longa-metragem:

Ocupado no INCE, para o qual já produziu dezenas de comentários de todas as espécies – educativos, científicos, musicais, turísticos, etc, Humberto Mauro afastou-se dos filmes comerciais de longa metragem há alguns anos. É uma pena, pois, indubitavelmente, muita coisa boa e brasileira ainda poderia contar. Contudo, mesmo que continue apenas a produzir filmes curtos para o INCE, estará sempre a trabalhar pelo cinema que descobriu, rapazola, em Cataguazes, e ao qual desde então tem servido com dignidade e dedicação (VIANY, 1959, p.90).

Na obra de Paulo Emílio, “Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte”, encontramos algumas referências à produção dos filmes educativos do cineasta. Entretanto são dados informativos que servem mais para salientar a não realização dos filmes de enredo pelo cineasta, durante um período, do que propriamente para analisar esta produção de documentários por Humberto Mauro, mesmo porque o objetivo de Paulo Emílio (1974) era o de tratar da produção de Mauro anterior à sua entrada no INCE. Nesta obra, recupera-se a biografia de Humberto Mauro, sua trajetória em Cataguases e suas primeiras produções e tem-se uma análise da filmografia relativa aos filmes de enredo. Os filmes educativos aparecem quando o autor trata da visão da Revista Cinearte em relação ao cinema nacional. Paulo Emílio destaca os temas que mais se sobressaíram neste

debate sobre a produção de filmes nacionais, como a questão da propaganda do país no exterior e o problema do moralismo presente na crítica aos filmes da época. É sob a égide desses temas que o autor insere a produção dos filmes educativos no Brasil, sendo que, tratar o cinema educativo a partir desta ótica tornou-se uma constante nos trabalhos posteriores sobre o tema.

Quando Paulo Emílio analisa o debate, ocorrido na Revista Cinearte, em torno da questão pedagógica e o cinema, ele salienta seu desgosto com os artigos:

O interesse maior por problemas pedagógicos desligou sua coluna do que havia de mais vivo em Cinearte e como ele também se afastou pouco a pouco das tarefas de preparo da revista, a importância de Adhemar aumentou muito. Com a retração de Behring, o nível intelectual baixou e tornou-se mais interessante. Sucedeu à parte cinematográfica de Para Todos...(GOMES, 1974, p.322)

O artigo deve ser encomendado por Behring que nesse período sai da sonolência pedagógica e da preocupação com a censura e volta os olhos para o nosso cinema (GOMES, 1974, p.323).

Na fase em que Mauro se dedica ao INCE, Paulo Emílio vê na figura de Roquette-Pinto o novo mestre do cineasta. No passado, Mauro teria sido discípulo de Cypriano Teixeira Mendes, Pedro Comello e Adhemar Gonzaga, os quais lhe ensinaram as principais técnicas cinematográficas e agora este novo mestre, nas palavras de Paulo Emílio, tinha “respeito pedante pela cultura oficial”. Mauro tornou-se então um representante do cinema oficial. Somente quando Humberto Mauro se libertou desta fase negativa de sua temporada no INCE é que, então, ele chegará a sua fase de “luminosa maturidade” (GOMES, 1974, p.451). Portanto, um outro incômodo de Paulo Emílio quanto à produção cinematográfica de Mauro no INCE, seria o vínculo com a cultura oficial, a relação com o Estado, o que teria

desviado a produção nacional do verdadeiro cinema, o filme de ficção. Como afirma Moura (2003), este tipo de avaliação da produção de Mauro tornou-se recorrente, ou seja, a idéia de que as influências de Adhemar Gonzaga e de Roquette-Pinto constituir-se-iam em redutor estético e ideológico na obra do cineasta.

Este mesmo tom depreciativo, dado por Paulo Emílio ao cinema educativo, não aparece quando, na década de 1950, escreve uma série de artigos sobre o documentarista inglês John Grierson, em razão de uma doação que o governo inglês havia feito à cinemateca brasileira. Nestes artigos Paulo Emílio comenta a produção cinematográfica de Grierson, descreve as relações que o mesmo tinha com o governo inglês e, posteriormente, com o canadense e refere-se às concepções do documentarista quanto ao uso do cinema na educação ⁵.

Em outro livro, organizado por Alex Viany sobre a vida e a obra de Humberto Mauro, encontramos também uma série de comentários sobre a atuação do cineasta no Instituto Nacional de Cinema Educativo. Francisco Luiz de Almeida Salles, por exemplo, em 1967, participa da inauguração do Centro Acadêmico Humberto Mauro da Escola Superior de Cinema de São Luís. Nesse encontro, ele faz a seguinte observação sobre o cineasta: “ingressando nos quadros técnicos do INCE, ali se dedicou apenas ao documentário, honestamente bem feito, mas despido do espírito de pesquisa e da experiência, que tão bem orientou em sua obra de ficção” (SALLES apud VIANY, 1978, p.57).

As expressões utilizadas já denotam certa ressalva à produção realizada no INCE e pelo próprio órgão. Referências como “a toca do INCE, o velho Mauro, até então a jazer esquecido arquivado nos laboratórios do INCE, burocratizado no INCE (...) Mauro permanece em arquivos empoeirados”, demonstram muitas vezes a ambigüidade com que foi tratada esta produção

⁵ Paulo Emílio escreveu três artigos sobre o documentarista John Grierson, todos eles publicados no suplemento literário do jornal O Estado de São Paulo: “A lição inglesa”, de 19/04/1958, “A ideologia de Grierson”, de 26/04/1958, “A ação de Grierson”, de 03/05/1958. In GOMES, Paulo Emílio. Crítica de cinema no Suplemento Literário. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, vol.1.

documentária de Mauro, pelo fato de pertencer a um órgão oficial. A última frase citada é de Glauber Rocha, cineasta que tecia grandes elogios ao estilo cinematográfico de Mauro, como tendo inspirado o próprio movimento do cinema novo, mas que carrega algo de velho e paralisado, quando se trata da sua produção ligada ao INCE:

Isto porque este velho mineiro de Cataguases – burocratizado no INCE e sem produtor para fazer novos filmes – é um cineasta de ontem e de hoje: é o mais novo dos cineastas do Brasil, é naturalmente a bandeira do nosso movimento (com licença da bandeira e do movimento) e está sendo descoberto no momento em que o país cinematográfico está maduro para recebê-lo. Bom que Mauro não tivesse sido estragado no monstro da Vera Cruz. Bom que Mauro permanecesse em arquivos empoeirados em quanto as experiências de imitação humilharam o cineasta brasileiro até reduzi-lo a um marginal desprestigiado e justamente omitido (ROCHA apud VIANY, 1978, p.84).

Para Glauber Rocha, Humberto Mauro conseguiu com seus filmes obter um quadro real do Brasil. Comenta as virtudes de Mauro em não esconder a “violência da miséria” e em abordar os problemas sociais, características que são identificadas, por exemplo, no documentário “Engenhos e Usinas” de 1955. Glauber afirma ainda que esquecer Humberto Mauro “é tentativa suicida de partir do zero para um futuro de experiências estéreis e desligadas das fontes vivas de nosso povo, triste e faminto, numa paisagem exuberante” (ROCHA, 2003, p.54). Evidentemente a obra de Mauro não foi esquecida, sendo ao contrário bastante revista e homenageada. Apenas sua participação no INCE, como documentarista, é que, por algum tempo, foi vista como um enfadonho trabalho burocrático. Contudo, na afirmação de Ramos:

Não se deve ver os quase trinta anos de Humberto Mauro no INCE como mero emprego burocrático que suga suas potencialidades de cineasta. A infra-estrutura técnica do INCE permite-lhe o exercício do documentário e o horizonte ideológico nacional – cientificista que predominou nas suas obras do Instituto parece-lhe ser próximo. Talvez seja exagero afirmar que Mauro é um documentarista convicto que teve brevemente sua carreira desviada pelo cinema de ficção” (RAMOS & MIRANDA, 2000, p.180).

Sheila Schvarzman (2004b), em artigo sobre a obra documentária do cineasta mineiro, afirma que Humberto Mauro não passou à história do cinema brasileiro como um documentarista. Apesar da grande produção de documentários realizada pelo cineasta enquanto estava no INCE, passou para a história apenas como cinema oficial. Schvarzman mostra como o cinema educativo, na década de 1930, estava no centro de um debate que já vinha de desenrolando entre cineastas, produtores e críticos, que era da aceitação ou não do filme documentário, que só será plenamente aceito a partir da década de 1950. Analisa, ainda, os temas que permearam os documentários produzidos por Mauro como as comemorações de datas oficiais, a natureza, os filmes de higiene, os filmes com temas históricos, o Brasil rural.

Com relação à aceitação ou não do documentário podemos também citar o trabalho de Ismail Xavier (1978), em que o autor já se referia a esse debate que ocorrera na revista Cinearte acerca dos filmes naturais. O autor mostra como o documentário era visto por alguns críticos que desejavam a produção do “bom” cinema no Brasil. Segundo ele, nas primeiras décadas do século XX tinha-se a seguinte opinião: “nada de documentários, pois não há controle total sobre o que se mostra e os elementos indesejáveis podem infiltrar-se” (XAVIER, 1978, p.182).

Ainda segundo Xavier, a Revista Cinearte fazia uma defesa do cinema, caracterizando-o como um produto benéfico, atrativo, culto, ou seja, como Arte. O enobrecimento do cinema procurava atrair uma elite letrada que ainda não via com bons olhos a indústria cinematográfica, além de contribuir para a

campanha em prol do cinema nacional que a revista realizava. Portanto, “a aplicação pedagógica e os serviços do cinema à ciência concluiriam a imagem de seriedade e fariam a ponte para a sensibilização das elites letradas” (XAVIER, 1978, p.194).

A revista Cinearte também foi objeto de estudo em trabalho recente de Taís Campelo Lucas (2005), em sua dissertação de mestrado. A autora rejeita a noção de que o pensamento crítico de cinema, no Brasil, desenvolveu-se ora pela importação de idéias do mundo desenvolvido como aponta a análise de Ismail Xavier no trabalho citado acima, ora pelas idéias fora do lugar para explicar os problemas do cinema nacional. Segundo a autora, a Revista Cinearte representou uma estrutura de sociabilidade, “que reúne um grupo de intelectuais-artistas para construir, organizar e propagar as suas idéias, para além dos copismos simplistas” (LUCAS, 2005, p.58). Quanto ao cinema educativo ela mostra em sua análise a importância que o tema teve para a revista Cinearte, estando presente em vários números: como forma de combater a influência do cinema estrangeiro, como benefício para a institucionalização de uma identidade nacional, como incentivo ao cinema nacional, como educação das massas iletradas. Sendo que a proposta de Mario Behring, um dos editores da revista, era a produção de filmes documentários educativos, a fim de mostrar o Brasil aos brasileiros.

A produção de documentários de Humberto Mauro, enquanto membro do INCE, foi também analisada por Fernão Pessoa Ramos. Segundo este autor a relação entre cinema e educação aparece como uma justificativa para se conseguir o apoio do Estado à atividade cinematográfica, ou seja, o conceito de educação associado ao cinema é o “verniz que cobre a visão do que é o gênero documentário, permitindo o apoio oficial” (RAMOS, 2000, p.196)⁶.

Sheila Schvarzman (2004a) considera que as imagens produzidas na obra de Humberto Mauro, seja nos filmes de enredo ou nos documentários,

⁶ Do mesmo autor ver também, Humberto Mauro. IN: PARANAGUÁ, Paulo. Cinema documental em América Latina. Madrid: Editora Cátedra, 2003.

constituíram-se como as matrizes do cinema brasileiro. A autora analisa a obra de Mauro no INCE pelas próprias imagens produzidas pelo cineasta, recupera também toda a documentação oficial sobre o cinema educativo. A partir dessa análise ela mostra como esta produção ficcional e documentária “ressignifica os ícones da nacionalidade, inventa outros e institui um Brasil no cinema” (SCHVARZMAN, 2004a, p.20).

Nos últimos anos, algumas análises a respeito do cinema documentário nacional têm mencionado a produção do INCE. É o caso de Machado (2003), que ao fazer uma retrospectiva do percurso do filme de não ficção no Brasil, registra uma trajetória para os anos de 1920 e 1930 que vai da cavação, passando pelos filmes etnográficos e científicos, até termos os filmes oficiais do INCE. Segundo a autora, a produção nacional foi caracterizada primeiramente pelos documentários sob encomenda, os chamados filmes de cavação, tendo depois sido apropriada pelo discurso da ciência e por uma “antropologia silenciosa”, que descreveu o outro: “um índio, a mata, uma anta, o rio – foram igualados no registro neutro de Major Thomaz Reis, a serviço do exército brasileiro e do positivismo” (MACHADO, 2003, p.238).

Segundo a autora, o conceito de documentário que circulava por aqui nos anos de 1930 era o de John Grierson, que defendia a função social deste gênero de filme. Com certeza havia proximidades entre as idéias de Grierson e as defendidas pelos adeptos do cinema educativo brasileiro, mas não há notícias do contato entre estas duas propostas. Grierson não é citado nenhuma vez pelos educadores ou cineastas que formularam o cinema educativo no Brasil. Mesmo assim podemos aproximar essas concepções de documentário, já que possuíam proposições e referenciais teóricos comuns, como os autores do pragmatismo americano. Aqui no Brasil a influência mais forte foi a de John Dewey, no caso do documentarista inglês encontramos referências a Walter Lippmann.

Ao comentar o documentário produzido no INCE, Machado (2003) recorre a uma diretriz de análise já conhecida; segundo a autora, “Humberto Mauro foi dirigir o Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE, após sua ficção

delicada e a narrativa clássica do Brasil. Em 1937 e durante a ditadura do Estado Novo, Mauro como tantos artistas e intelectuais, se jogava no grande esforço de criação de uma nacionalidade sob Getúlio Vargas” (MACHADO, 2003, p.240). Entretanto, poderíamos dizer que apesar do “caráter estatal” da produção documentária do INCE, Mauro realizou seus filmes documentários também com a mesma delicadeza anterior.

É interessante notar que, quando se analisa o percurso do documentário nacional, o cinema educativo parece sempre ser colocado como um momento de exceção, como se a produção cinematográfica tivesse dado uma parada para servir ao Estado e depois retomado sua trajetória novamente. O debate em torno da necessidade de se produzir filmes educativos e a produção destes filmes parece não ter nada a ver com o que existia anteriormente em termos da produção cinematográfica. Fala-se na questão do discurso cientificista presente entre os formuladores do cinema educativo, vinculado principalmente à visão positivista do período, mas não se fala em termos de uma herança do tipo de visualidade produzida pelos primeiros filmes do final do século XIX e início do XX. No entanto, quando lemos as idéias propagadas pelos formuladores do cinema educativo, esta trajetória está presente, as referências que aparecem são os filmes do cinema científico do período, como também os filmes da Comissão Rondon, da qual Roquette-Pinto fez parte. Ele que, anos depois, veio a ser o fundador do Instituto Nacional de Cinema Educativo.

Num outro panorama do documentário nacional, Labaki (2006) também compara a produção de Humberto Mauro no INCE com a do escocês John Grierson, que liderou o movimento documentarista inglês na Inglaterra, a partir de 1929. Segundo Labaki (2006) a fórmula de Grierson “veste como uma luva o mais importante movimento do documentário no Brasil no momento da chegada do som ao cinema” (LABAKI, 2006, p.38). O autor ainda afirma que “o projeto do INCE combinava o documentarismo instrumental de John Grierson ao preservacionismo cultural de Mário de Andrade” (LABAKI, 2006, p.40). Estas aproximações merecem no nosso entender novas investigações, que poderiam revelar novas

interpretações a respeito do cinema educativo no Brasil e da história do cinema documentário nacional.

1.3. Cinema e História

No Brasil, já desde a década de 1950 podemos encontrar textos que relacionam cinema e História, é o caso do historiador José Honório Rodrigues que em 1952 analisa as possibilidades que o filme pode oferecer à pesquisa histórica (MORETTIN, 2003, p.38). O cinema, nos últimos anos, no Brasil, tornou-se também fonte e objeto de estudo das análises históricas. Com a escolha de novos temas e novos objetos de pesquisa sobre o passado, por influência da Nova História, os historiadores passaram a se interessar pela busca não só das fontes documentais tradicionais, mas também por outras fontes de pesquisa. É o caso da imagem visual, como a pintura, a fotografia e o cinema, este último, em grande parte foi incorporado ao fazer histórico por influência do historiador francês Marc Ferro (GASKELL, 1992).

Tratando-se ainda dessa temática, podemos mencionar o já citado trabalho de Sheila Schvarzman (2004a) que toma por objeto a obra de Humberto Mauro para mostrar como elementos da nacionalidade e da modernidade são apresentados numa linguagem cinematográfica. Segundo a autora os filmes produzidos pelo INCE se constituíram como veículos de visões historiográficas consagradas. Utilizando o cinema, procurava-se proporcionar ensinamentos sobre os acontecimentos históricos, os grandes personagens da nossa cultura e sobre a natureza. Esta entendida no seu sentido utilitário e não exótico. Segundo SCHVAZMAN (2004a), os filmes do INCE não apresentam valores de ufanismo, mas de civilização. Colocam à disposição dos brasileiros os patrimônios do

presente e do passado.

O trabalho de Schvarzman (2004a), portanto, dialoga com a tradição cinematográfica e com a historiografia nacional. A produção documentária de Humberto Mauro, vinculada ao cinema educativo, aparece como parte de um projeto de modernização para o país e de construção das imagens de referência para a formação de uma identidade nacional⁷.

Outro trabalho que estabelece este diálogo do cinema com a história é o de Eduardo Morettin (1998). A partir da análise do filme *Os Bandeirantes*, de Humberto Mauro, realizado em 1940, produzido pelo INCE, com a participação de Afonso de Taunay e Edgar Roquete-Pinto, o autor analisa as propostas do cinema educativo e o projeto do Estado Novo, que é expresso simbolicamente nas imagens cinematográficas. Em outra análise Morettin (2001) faz um estudo do filme *Descobrimento do Brasil*, também de Humberto Mauro, realizado em 1937. Este filme foi produzido pelo Instituto de Cacau da Bahia, contou também com a participação de Afonso de Taunay e Edgar Roquette-Pinto. O autor procura mostrar os projetos ideológicos contidos na produção destes filmes e as concepções historiográficas presentes nestas produções. Analisa a mitificação do tema do descobrimento, desde o século XIX, não só pelas produções bibliográficas, mas, sobretudo pela utilização da imagem visual como recurso pedagógico, como foi o caso das imagens criadas pela pintura histórica do século XIX. No século XX, por intermédio do cinema, a historiografia encontra um novo campo para a circulação do tema e a possibilidade de ampliar a força do mito. Morettin analisa também o cinema educativo do ponto de vista das concepções que seus membros tinham do que seria um filme histórico e a utilização dos meios de comunicação como veículo de propaganda no governo Getúlio Vargas.

Com relação ao cinema educativo, Eduardo Morettin (1995) já havia feito uma breve análise das concepções dos educadores da Escola Nova com

⁷ Ver também sobre a obra de Humberto Mauro, FERREIRA, Daniel Wanderson. *Fazer cinema, construir a nação: as imagens do cineasta Humberto Mauro*. Belo Horizonte, dissertação de Mestrado, UFMG, 2004.

relação ao uso do cinema na educação. Segundo o autor, “a preocupação ética e moral dos educadores, ia ao encontro da procura de “seriedade” que estes críticos queriam dar ao cinema brasileiro, a fim de aumentar a sua aceitação no restante da sociedade” (MORETTIN, 1995, p.14). Na sua tese de doutorado, intitulada “Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica: uma análise do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro”, Morettin (2001) mais uma vez trata da produção do INCE, entre os anos de 1920 e 1930. Centra sua análise sobre o cinema educativo, no controle sobre a produção e veiculação dos filmes, pela implantação da censura. A justificativa para existência de uma fiscalização dos filmes e a possível censura dos mesmos era a má influência do cinema comercial sobre o público, principalmente os jovens. Decorre daí, também, a necessidade de se produzir filmes educativos a fim de combater este “mau cinema”. Também enfatiza as relações que se estabeleceram com os governos totalitários europeus, principalmente Itália e Alemanha, na organização do cinema educativo no Brasil. O autor faz também um pequeno comentário a respeito das outras influências externas que aparecem nos textos da época, como a França e EUA, cuja atuação na área, segundo Morettin (2001), era elogiada desde o início da década.

Com relação ao vínculo do INCE com o governo Vargas Sheila Schvarzman afirma:

(...) Nos países europeus, com a iminência da guerra, o cinema educativo foi sendo absorvido pela propaganda, seja pelo acirramento do nacionalismo contido nos filmes, em que o conteúdo pedagógico confundia-se com a doutrinação ideológica, seja pela absorção pura e simples pelos aparelhos de propaganda, como aconteceu com o Luce Italiano, eliminando-se a preocupação educativa.

No Brasil, se houve essa tensão muito clara, nos momentos em que Lourival Fontes tentou encampar o INCE ao DIP (entre 1939 e 1942), a encampação não chegou a se consolidar: o papel da educação, vista pelo regime como “matéria de salvação nacional”, aliada às desconfianças de

Vargas em relação às pretensões centralizadoras de Lourival Fontes, permitiram resguardar a autonomia do INCE. Além disso, Roquette-Pinto procurou demarcar nos filmes as temáticas educativas (ênfase nos filmes científicos ou técnicos) e a distância da propaganda aberta ao regime (...) (SCHVARZMAN, 2004, p.271).

Não só as idéias impressas nas publicações, mas também as imagens produzidas nesses países pelos respectivos cinemas educativos também circulavam por aqui. Pelas citações podemos dizer que parte do referencial imagético do cinema educativo, no Brasil, era o francês e o americano.

O trabalho de Morettin (2001) reconstrói uma história da visualidade em relação ao tema do Descobrimento do Brasil. O mesmo poderia ser feito com a circulação das imagens referentes ao próprio modelo de filme educativo: reconstituir um diálogo formado pelas referências advindas de vários países que na época, realizaram uma produção cinematográfica considerável deste tipo de filme, abrangendo os gêneros do filme documentário, do filme etnográfico e do filme científico. Também podemos refletir sobre a circulação de determinados temas em diferentes suportes imagéticos e como foi se formando uma determinada cultura visual sobre tema. O filme “O Descobrimento do Brasil” foi abordado também por Bezerra (2005), que se propõe a analisá-lo como uma obra audiovisual de instrução, informação e educação política do governo de Getúlio Vargas.

Na área de História encontramos ainda pesquisas que foram realizadas no sentido de resgatar esta experiência, realizada entre os anos de 1920 e 1930, relacionando-a com as transformações urbanas de cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo. Nesta linha podemos citar o trabalho de Teles (1995), segundo a autora, “para os agentes sociais que tomaram a cidade e suas relações como um problema a ser equacionado, este recurso pedagógico ou de propaganda – muitas vezes o segundo sentido foi tomado como o primeiro – foi estratégico para a moralização dos hábitos urbanos” (TELES, 1995, p.99). A autora tratou o cinema

educativo como uma renovação nos processos de ensino e ainda como um instrumento para o enfrentamento das questões sociais do período.

1.4. Cinema e Educação

Várias análises sobre o cinema educativo, no Brasil, estão voltadas para a relação mais estrita entre o cinema e as suas possibilidades de uso pedagógico. É assim que se coloca o trabalho pioneiro de Marília Franco (1987), que trata da proposta de utilização do cinema na educação como uma tentativa de modernização do processo educacional. Segundo a autora, tal proposta, concebida pelos Pioneiros da Escola Nova, foi formulada numa sociedade ainda não preparada para tal, dadas suas características aristocráticas, tradicionalistas e por ser uma economia dependente e pouco voltada para a produção científica e tecnológica. Do ponto de vista do cinema, havia as dificuldades em se constituir uma indústria cinematográfica nacional e nesse sentido, o INCE pode ser visto, segundo Franco, como a 'ilha da fantasia' da produção cinematográfica, no Brasil dos anos 30 e 50. O Instituto realizava em torno de trinta filmes, por ano, com recursos técnicos próprios. (FRANCO, 1987).

Nessa relação entre cinema e educação, há também as análises que elegeram como personagem central na formulação das propostas do cinema educativo, no Brasil, a Escola Nova. Este movimento reuniu, nos anos de 1920, um grupo de educadores como Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros, que defenderam a modernização da sociedade brasileira pela educação. Vigorava a ciência como procedimento de inovação, como a psicologia e a pedagogia. Pretendiam ser identificados com o florescimento de uma sociedade

capitalista, liberal e de livre-mercado no Brasil. Estas análises sobre o cinema educativo são, em grande parte, realizadas por educadores, que reconstituíram as ações e idéias sobre o cinema educativo no período, no qual se realizaram diversas reformas educacionais.

O grupo da Escola Nova será o grande fomentador das ações de cinema educativo e das formulações de como deveria ser o filme de caráter pedagógico, por isso há várias análises, sobre o tema, que estão associadas aos nomes que compuseram este grupo. Neste contexto, encontramos o trabalho de Vidal (1994), no qual a autora insere o uso do cinema na sala de aula no contexto das transformações da sociedade industrial. Segundo a autora, “o projetor cinematográfico reforçava a representação da máquina. A imagem da indústria sintetizava as novas relações do homem com o real” (VIDAL, 1994, p.28). Também no âmbito da Escola Nova, Morrone (1997), por exemplo, reconstitui pela documentação oficial o projeto educacional escolanovista e suas idéias sobre a utilização das imagens cinematográficas com fins pedagógicos. Seu trabalho resgata também o pensamento católico sobre a utilização do cinema, assim como a utilização do mesmo pelo Estado Novo. Destaca, ainda, as três vertentes de utilização do cinema que estavam presentes no período, ou seja: Escola Nova, Igreja Católica e Estado Novo. Estas vertentes em alguns momentos se conciliaram e em outros entraram em conflito durante a década de 1930 (MORRONE, 1997).

Como o foco de análise de Morrone são as práticas pedagógicas, suas conclusões giram em torno da eficácia ou não das medidas que foram implementadas no sentido de se utilizar o filme educativo nas escolas. Neste sentido, aponta para um não cumprimento do objetivo proposto nos discursos oficiais de implementação de fato do cinema nas escolas. A autora considera o projeto como apenas um produto importado de outros países, e que não se efetivou como prática pedagógica. Segundo ela, a produção do INCE não possuía correlação com o conteúdo programático dos programas escolares e que a circulação dos filmes ficou restrita a um pequeno número de escolas.

A fim de refletir sobre os efeitos da utilização do cinema na sala de aula, encontramos o trabalho de Bustamante (1999), que investigou a documentação da escola Caetano de Campos, de São Paulo, entre os anos de 1920 e 1930 ⁸.

Outro trabalho que tem como foco central a Escola Nova e que aborda o cinema educativo é o de Cecília Hanna Mate (2002). Com o objetivo de fazer uma releitura do projeto educacional da Escola Nova, ela situa este movimento nos anos de 1920, em vez de vinculá-lo exclusivamente ao governo Vargas. Para a autora o modelo escolanovista desdobrou-se num projeto bem mais amplo de reeducação da sociedade, pela transmissão de modos de comportamento. A técnica e a ciência aparecem aqui como ingredientes nas ações de regulação social, sendo que o cinema educativo é um dos instrumentos de intervenção do Estado, que tem como objetivo construir “o sentimento de nacionalidade através da veiculação de imagens do território brasileiro e fazer frente a outro tipo de cinema que ameaçava a sociedade” (MATE, 2002, p.17). A autora, ao analisar os artigos publicados pelas revistas de educação do período, enfatiza a polarização entre cinema educativo e um cinema perigoso, ou o cinema que deseducava, formulada pelos educadores dos anos de 1920 e 1930. Segundo ela, as diversas vozes publicadas na Revista Escola Nova revelam a tensão entre setores conservadores da sociedade e aqueles considerados renovadores. Ambos construíam formas de veicular um cinema que, além de combater o cinema nocivo, formularia também novos hábitos sociais (MATE, 2002).

Ainda nesta linha temos a análise de Antonacci (1993) que também enfatiza esta mesma polarização entre um cinema que educa e outro que deseduca, entre um cinema perturbador da formação sadia das crianças e outro que seria agente da educação moral, patriótica e dos padrões culturais.

⁸ A respeito do ensino de História especificamente ver SILVA, André Chaves de Melo. Ensino de história, cinema, imprensa e poder na Era Vargas (1930-1945). São Paulo, dissertação de Mestrado, USP – FE, 2005. Há ainda análise específica sobre o INCE e a questão da educação científica, ver: GALVÃO, Elisandra de Araújo. A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do INCE. Rio de Janeiro, dissertação de Mestrado, UFRJ, 2004.

Maria Eneida F. Saliba (2001) também irá analisar a concepção de educação presente na obra de um dos formuladores do cinema educativo: Joaquim Canuto Mendes de Almeida. A autora faz um levantamento biográfico, expõe a trajetória de Canuto como cineasta nas primeiras décadas do século XX, em São Paulo e analisa a publicação deste autor intitulada de “Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil”, publicada em 1931.

A autora aponta a presença das idéias positivistas na concepção de educação de Canuto, que visava a adaptação do indivíduo à sociedade. Ainda quanto à concepção do autor sobre a educação, a autora demonstra o vínculo de Canuto com os princípios da Escola Nova, centrados numa pedagogia embasada nas contribuições da biologia e da psicologia, e imbuídos de um espírito científico, de tal forma que a ciência é considerada o instrumento capaz de compreender os problemas sociais do homem moderno. Quanto ao cinema ela mostra como o autor, com uma visão instrumental e pragmática, defendia que o cinema poderia resolver os problemas de educação do país e que

a sua proposta de moralização do cinema, com propósitos educativos, estava fortemente apoiada na atuação do Estado-único que seria capaz, nos termos de Canuto, de resolver o conflito do ‘cinema contra cinema’ e conduzi-lo a um bom termo, isto é, às legítimas finalidades educacionais (SALIBA, 2001, p.141).

Cabe lembrar que a relação entre cinema e educação, nos termos postos pelos autores dos anos de 1920 e 1930, como aponta Saliba, não se restringe exclusivamente às ações desencadeadas nos bancos escolares. A visão com relação à educação tem uma abrangência maior, e por isso o cinema é posto como um fator de educação ou até mesmo como um elemento civilizador. Ainda segundo Saliba, o cinema naquele período era também visto em função da sua

vocação democrática, pois estava ao alcance de todos. Era exaltado não só pela sua capacidade de observação da realidade, mas representava a passagem de uma “civilização de comunicação verbal para uma sociedade industrial que veiculava, de forma acelerada, as mensagens audiovisuais. Era a chegada do mundo moderno, marcado pela presença da visualidade e da sonoridade” (SALIBA, 2001, p.137)⁹.

⁹ Ver também, BRUZZO, Cristina. Filme “ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. *Pro-posições*, v.15, n.1 (43), jan/abr., 2004. VIDAL, Diana Gonçalves. A imagem na reforma educacional da década de 20: fotografia, cinema e arquitetura. IN: *Pedagogia da Imagem e Imagem da Pedagogia*. Anais do Seminário. Niterói, UFF, 1996.

Capítulo II. O cinema na educação

Neste capítulo pretendemos contextualizar a atuação dos educadores que realizaram as primeiras formulações sobre o cinema educativo e do movimento educacional ao qual se filiaram, chamado de Escola Nova. Também relataremos as principais medidas governamentais relacionadas ao uso do cinema na educação até a criação do INCE em 1937, no Estado Novo.

A relação entre cinema e educação pode ser notada desde o início do século XX, em publicações da imprensa diária, em revistas especializadas de cinema, em revistas de educação, como também em alguns livros publicados por teóricos ou educadores, entre os anos de 1920 e 1930. Foram analisados neste capítulo artigos da revista Educação (1927-1930/ 1932) e da Revista Escola Nova (1930/1931) que trataram do tema em questão. Estas revistas foram selecionadas por conterem vários artigos sobre o cinema educativo e por representarem, naquele momento, um veículo das novas idéias pedagógicas e do pensamento escolanovista. Também se caracterizaram como fontes de pesquisa os livros publicados no período pelos educadores da Escola Nova e que tratavam do cinema educativo, entre eles, Jonathas Serrano, Manuel B. Lourenço Filho, Venâncio Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Sendo que, no caso deste último autor, também utilizamos obras posteriores ao período estudado, “A Cultura Brasileira” e “Sociologia Educacional”, publicadas na década de 1940, mas

que recolocam as idéias sobre cinema educativo que vigoraram anteriormente. Também utilizamos os artigos de Roquette-Pinto sobre o tema, já que ele aderiu ao Manifesto da Escola Nova e, posteriormente, foi o fundador do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937.

Também foi analisada a publicação de Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1922-1931) intitulada “Cinema contra Cinema: base geral para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil”, de 1931. Canuto partilhava dos mesmos ideais professados pelos escolanovistas, acreditava no potencial educativo do cinema, expressão da modernidade, fruto da ciência e da tecnologia. Diferenciava-se, porém, por sua trajetória vinculada ao cinema paulista, onde ele atuava como roteirista, diretor e “crítico” de cinema dos anos de 1920. Como crítico, escreveu para o “Diário da Noite” (1926-1930) e no “Diário de São Paulo” (1929-1930). Participou do jornal “O Estado de São Paulo” (1928) e da “A Platéia” (1933). Formou-se em Direito e passou a escrever sobre o cinema nacional e sobre a necessidade de implementação de um cinema educativo no Brasil, sendo que esta implementação deveria contar com o apoio institucional. Segundo SIMIS (1996), entre os defensores do cinema educativo, foi quem mais teve influência na elaboração da política cinematográfica no governo Vargas. Era defensor do cinema nacional e escreveu na Revista Cinearte, nos anos de 1930, em prol do cinema educativo.

Acrescentamos ainda, como fonte de pesquisa, a correspondência de Anísio Teixeira e de Manuel B. Lourenço Filho que estão arquivadas no Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (CPDOC). Investigamos também os documentos referentes ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, que fazem parte do arquivo Gustavo Capanema, da mesma instituição, ou seja, o CPDOC.

A partir dos anos de 1920, vários intelectuais brasileiros apontaram o atraso da população como uma das questões sociais a ser enfrentada e empenharam-se em buscar soluções para este problema. Médicos, engenheiros, educadores, confiantes numa perspectiva técnico-científica, imbuíram-se de uma

missão “civilizatória” que deveria ser disseminada pelo território nacional. Os conflitos sociais passaram a serem interpretados a partir de uma nova perspectiva, não mais tendo em vista as teorias raciais que preconizavam o branqueamento da população brasileira. A questão racial recebeu um novo enfoque que redirecionou as teorias do final do século XIX, segundo as quais a miscigenação racial justificava a existência de muitos dos problemas sociais. Com o abandono das teorias de branqueamento e consequentemente das políticas de imigração, a partir do final da segunda metade da década de 1920, elege-se o trabalhador nacional como o novo problema a ser enfrentado. Considerado inculto, este trabalhador deveria passar por uma mudança de mentalidade pela educação. A escola aparece como recurso de incorporação da população inculta à ordem política e social. Como coloca Capelato (1989), as concepções raciais sofreram certa alteração: em vez de fator determinante e imutável, a raça passou a ser entendida como uma variável que poderia ser manipulada e moldada pela educação.

Com a educação, pretendia-se também resolver um novo problema enfrentado pelo poder público, ou seja, o êxodo migratório do interior do país para cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Levar a escola para os sertões brasileiros era uma das alternativas para manter estas populações nos seus locais de origem. Era necessário ainda consolidar o sistema de ensino nos centros urbanos, a fim de formar trabalhadores e, sobretudo, as elites dirigentes.

Com a eleição da educação popular como prioridade para as ações governamentais, várias reformas educacionais foram realizadas, principalmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e Minas Gerais. Foi neste contexto de proposições na área das políticas educacionais que surgiram as primeiras formulações de cinema educativo e que deram origem, anos mais tarde, em 1937, ao Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

Como apontou Schwartzman (1984), o debate em torno dos rumos que a educação deveria tomar atingiu seu ápice na década de 1930, num contexto de centralização do poder no governo de Getúlio Vargas e de fortes disputas políticas entre diferentes grupos com interesses no controle das políticas educacionais.

Tanto os setores liberais como antiliberais acreditaram na necessidade de educar o povo brasileiro, que, segundo a visão da época, não tinha ainda maturidade para a vida social e política no novo contexto urbano e industrial. A educação passou, então, a ser palco de propostas e disputas de projetos políticos para o Brasil, e, em torno dela, configuraram-se três grupos distintos: o de Francisco Campos, que defendia um Estado forte e corporativo, a Igreja Católica que não abria mão do ensino religioso nas escolas e o grupo da Escola Nova, que propunha uma série de reformas educacionais de cunho liberal. A educação e a cultura eram as novas estratégias de transformação do país, mas não havia um projeto coeso e nem uma ideologia uniforme que desse sustentação às novas estratégias em ação. Como afirmou Sérgio Milliet a respeito daqueles que faziam parte de sua época:

somos comunistas, mas não nos conformamos com a socialização da propriedade; somos fascistas, porém não aceitamos o totalitarismo; dizemo-nos liberais e ansiamos pela intervenção do Estado no mercado de café; e chegamos a ser católicos sem acreditar em Deus (MILLIET, 1981, p.266).

Esta ambigüidade justificava-se pela grande instabilidade política do final dos anos de 1920, com crises sociais, abalo da ordem liberal e o início de tendências fascistas no cenário nacional, que passavam a enfocar o controle da sociedade de massas em detrimento das concepções iluministas que postulavam a autonomia do indivíduo. Do mesmo modo, podemos dizer que, em torno da idéia de um cinema educativo, várias tendências ideológicas gravitaram e, algumas vezes, mesclaram-se a fim de promover a utilização dos meios de comunicação de massa para consolidar projetos políticos diferenciados.

O movimento da Escola Nova reuniu, nos anos de 1920, um grupo de educadores, intelectuais e políticos que ficaram conhecidos como Pioneiros da Educação ou escolanovistas. Entre seus integrantes citamos Heitor Lira, Antonio

Carneiro Leão, Edgar Sussekund de Mendonça, Fernando de Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, Manuel B. Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho, Jonathas Serrano, Edgar Roquette-Pinto, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto. Este grupo defendeu a modernização da sociedade brasileira pela educação por meio de uma série de reformulações, como a inclusão de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência nas políticas públicas educacionais. Entre os escolanovistas vigorava a utilização da ciência como procedimento de inovação, principalmente dos referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia. Defendiam a necessidade de educação da população brasileira, com base nas teorias americanas de John Dewey (1859-1952). O filósofo americano lecionou na Universidade de Chicago entre 1894 e 1904, local de onde surgiu a tradição sociológica que ficou conhecida como Escola de Chicago. Nos anos de 1920 lecionou na Universidade de Columbia, tendo sido professor de Anísio Teixeira, quando realizava ali seus estudos de pós-graduação na área de educação.

As primeiras intenções de constituição de um cinema educativo no Brasil surgiram neste contexto de novas propostas educacionais e de disputas políticas entre liberais e antiliberais. Os três setores em questão: Escola Nova, Igreja Católica e Estado Novo fomentaram projetos de utilização do cinema para a educação da população brasileira. Em torno do uso pedagógico do cinema aglutinavam-se posturas ideológicas diferenciadas. O termo cinema educativo reuniu proposições comuns a respeito do cinema como meio de irradiar a cultura pelo vasto território nacional, mas também abrigava educadores com concepções e posturas ideológicas diversas.

Vamos a seguir fazer uma breve descrição da trajetória desses homens que formularam as primeiras idéias de cinema educativo no Brasil.

2.1. Mudança social e renovação educacional em Fernando de Azevedo (1894 – 1974) e Anísio Teixeira (1900 – 1971)

Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo possuíam ideais comuns quanto à necessidade de educar a população brasileira e se entregaram, nos anos de 1920 e 1930, a “‘grande aventura’ de renovação educacional¹⁰”. Estiveram juntos no enfrentamento dos problemas que encontraram no decorrer das ações de implantação das reformas educacionais. Aborrecimentos, falta de apoio político, desavenças, oposições ideológicas e exílio estavam entre os sobressaltos relatados por ambos em cartas que trocaram neste período. Apesar de possuírem referenciais teóricos diversos e de nem sempre compactuarem os mesmos pontos de vista sobre a educação, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo se uniram a fim de fundar uma nova escola, que segundo eles, estaria mais apta a formar cidadãos para uma sociedade moderna.

Fernando de Azevedo iniciou sua vida profissional como crítico literário, no Correio Paulista e no Jornal O Estado de São Paulo, e foi num trabalho desenvolvido neste jornal, intitulado “Inquérito sobre a Instrução Pública”, em 1926, que despertou seu interesse pela educação. O jornal, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, identificava-se com o projeto de reforma liberal para a sociedade brasileira, no qual se valorizava a técnica e a ciência como fundamento do saber moderno impulsionador do progresso. Neste projeto de reconstrução da sociedade brasileira dois fatores foram considerados essenciais: formação das elites e educação popular.

Tanto Fernando de Azevedo como Anísio Teixeira acreditavam que dever-se-ia pensar a questão educacional para além do problema do analfabetismo; os cidadãos precisariam ser educados integralmente, para que pudessem se inserir ativamente na vida em sociedade. Partidários do liberalismo,

¹⁰ CPDOC, AT, 28.06.22. Carta de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira, São Paulo, 27 de dezembro de 1931.

da escola laica e pública, acreditavam que o povo ainda em estágio infantil necessitava amadurecer para poder participar da vida democrática, e que era preciso educar os homens para se formar uma opinião pública capaz de diagnosticar os problemas nacionais e a partir daí propor soluções. A educação tradicional, de cunho verbalista, devia ser substituída por uma pedagogia com fins sociais, que formasse homens para o trabalho e para a vida em sociedade. A escola passava a ter um papel nacionalizador, de integração das várias regiões. Dada a diversidade geográfica, étnica, cultural e econômica do país, era necessário despertar o sentimento de brasilidade. A cultura era apontada como um dos caminhos para essa integração e a ciência merecia um papel de destaque nesse processo como instrumento primordial para a compreensão dos problemas nacionais. Nas palavras de Antonio Candido, Fernando de Azevedo se destacou em coroar o estudo da sociedade e da cultura pelo estudo da educação. “Em vez de tomar a educação do ponto de vista pedagógico ‘ele a concebe como coroamento e ângulo privilegiado para compreender a cultura de seu país’” (Apud Bonemy, 2001, p.159).

O conceito de cultura utilizado por Azevedo está associado às produções intelectuais e artísticas que contribuíram para a formação das tradições nacionais. Segundo ele, a definição antropológica francesa de cultura abrange tanto os produtos imateriais como os do espírito e afigurou-se como uma violação do seu sentido corrente e tradicional e um deturpamento do vocábulo. Adota, então, o conceito de cultura de G. Humboldt, para quem a cultura está associada à produção intelectual e artística para satisfazer às necessidades espirituais. Esta produção cultural é realizada por “uma elite incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas, que constituem certa formação social, acima das classes e fora delas” (AZEVEDO, 1963, p.38). Azevedo enfatiza a necessidade de se criar instituições destinadas à transmissão dessa cultura produzida e ou sistematizada por uma elite, considerando a educação o principal veículo de irradiação da cultura e da civilização.

No livro “Sociologia Educacional” publicado em 1940, Fernando de

Azevedo (1964), expõe as premissas teóricas que nortearam sua ação na área educacional, como político, teórico e professor. A base teórica desse trabalho é, sem dúvida, o pensamento de Émile Durkheim sobre educação:

A língua, a moral, a religião, as ciências, tudo o que integra a cultura de um grupo, é produto social, obra coletiva, e o seu conjunto é o que forma o ser social; constituir e organizar esse ser em cada um de nós, ensina Durkheim, tal é o objetivo preciso da educação. (...) A sociedade desempenha o papel de um mecanismo de transmissão que supõe a manutenção da sociedade como um todo (AZEVEDO, 1964, p.72).

Nesse sentido, a educação é vista como fenômeno social responsável pela transmissão da tradição e pela coesão social do grupo. As idéias, normas e práticas que servem de base à vida social, constituem os padrões de cultura do grupo e são transmitidas aos indivíduos por uma constante ação da sociedade: pelos meios pedagógicos, proporcionados pela instituição escolar; pelas técnicas de comunicação, como o livro, o cinema e o rádio e pelos meios de transporte que facilitam o processo de assimilação.

Para Azevedo, a assimilação é a chave para a formação da nação, já que, sem instituições homogêneas e tradições comuns, seria impossível estabelecer uma vida coletiva. Além da influência do sociólogo francês, estão presentes na reflexão de Azevedo as idéias de John Dewey, segundo o qual a educação não se dá somente na escola, mas é proporcionada por todo o meio social a que as novas gerações têm acesso. Para Azevedo, seria possível unir os conceitos de transmissão de Durkheim e de reconstrução de Dewey, já que o jovem assimila o que foi transmitido pela tradição, ao mesmo tempo em que reconstrói novos conhecimentos. As formas de experiência social que são transmitidas por uma geração não são recebidas passivamente, mas reconstruídas e modificadas e reintegradas ao patrimônio social e cultural de uma

determinada sociedade. “É por isto que, como observa John Dewey, ‘uma sociedade humana está sempre começando de novo, sempre em processo de renovação e perdura só por causa da renovação’” (AZEVEDO, 1964, p.76).

Admiradores dos Estados Unidos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira defendiam a democracia liberal, a garantia do voto universal, secreto e direto e a constituição da opinião pública que deveria justamente ser formada, de acordo com Capelato (1989), nesse projeto pedagógico. Para a realização desse projeto, acreditavam na necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o Brasil. Para isso, Fernando de Azevedo fundou em 1931 a coleção Brasileira, que, nas palavras de Anísio Teixeira era uma obra destinada a “descobrir o Brasil aos brasileiros”, assim como tinham sido as obras de Silvio Romero, Euclides da Cunha e as expedições de Rondon pelos sertões, que conseguiram dar “clareza aos muitos Brasileiros” (AZEVEDO, 1958a, p.15).

Como integrante dos setores administrativos, Fernando de Azevedo ocupou cargos referentes à escola primária, secundária, normal e superior. Foi responsável pela reforma educacional de 1928, quando ocupava o cargo de diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, no qual se lançaram as diretrizes de uma nova política de educação, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais. Segundo Azevedo, estas diretrizes foram elaboradas para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper com as tradições exclusivamente individualistas da política no país, fortalecer laços de solidariedade nacional e manter os ideais democráticos de nossos antepassados. Foram pensadas também a fim de adaptar a educação à vida, “às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionam hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio” (AZEVEDO, 1963, p.666). Tanto na reforma de 1928 como no manifesto de 1932, duas vertentes estão presentes: a necessidade de uma mudança de mentalidades e a idéia de que a discussão sobre a educação deve relacionar-se com suas finalidades sociais (PENNA, 1987).

Pelo posicionamento em defesa da escola pública, laica e gratuita, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, são taxados, em 1935, de comunistas pelos educadores católicos e foram afastados dos principais cargos governamentais. A mesma acusação sofreu Dewey nos Estados Unidos por afirmar que não vivia numa sociedade democrática, já que esta se encontrava dividida em classes sociais. Mas assim como os brasileiros, Dewey era um liberal, mas que defendia a presença do Estado nas políticas sociais.

Segundo Bomeny, com o Manifesto de 1932, cruzaram-se dois modelos de reforma educacional:

seguindo a tradição do pragmatismo norte-americano, Anísio defendia uma reforma que democratizasse a educação segundo o princípio do reconhecimento da inteligência do senso-comum. Fiel à versão francesa, Fernando de Azevedo distinguiria em papéis muito distintos a massa e a elite, confiando à última o papel civilizador (BOMENY, 2003, p.48).

Segundo Rocha (2002/2003), esse Manifesto representou uma nova modernidade na política educacional brasileira, com uma crítica às antigas estruturas que utilizavam a educação como reprodutora das desigualdades sociais. Não é sem razão que Fernando de Azevedo, em “A Cultura Brasileira” (1963), iguala as reformas educacionais, promovidas por ele, à inovação artística da Semana de 1922. De fato suas idéias irão subverter as concepções educacionais da época. Note-se que seu vínculo maior com os modernistas será justamente com aqueles que foram colocados à margem pelos membros da Semana de 22, tais como Cecília Meireles e Monteiro Lobato, com os quais se estabelecerá uma forte amizade e uma afinidade quanto aos ideais educacionais e políticos. Lobato teve um papel importante no cenário paulista, desde a década de 1910, engajado na causa nacionalista, criou um espaço dissidente no cenário

intelectual da cidade e formou vários seguidores, preocupados com o resgate de uma cultura genuinamente nacional. Nesses anos, Lobato queria descobrir as raízes da brasilidade e da verdadeira cultura do povo brasileiro. Nesta perspectiva, interessou-lhe a viagem de Roquette-Pinto pelo interior do país com a Comissão Rondon e o livro decorrente desta viagem intitulado de “Rondônia”. Como afirma Chiarelli,

“para um homem preocupado em encontrar as raízes da brasilidade, o relato de Roquette-Pinto sobre os seus contatos com os nhambiquaras devia interessar enormemente, uma vez que trazia à tona a figura do indígena brasileiro e sua realidade natural” (CHIARELLI, 1995, p.244).

Por causa do famoso episódio com Anita Malfatti, em que Lobato teceu críticas à exposição da pintora realizada em 1917, Lobato foi execrado pelo grupo modernista, sendo até mesmo comparado pelo crítico de arte Mário da Silva Brito a “Adolf Hitler, já que a associação da arte moderna com monstrosidades era comum na Europa do século passado” (CHIARELLI, 1995, p.34).

Monteiro Lobato conheceu Anísio Teixeira nos Estados Unidos quando este fazia sua pós-graduação na Teachers College na Columbia University, Nova York, tendo recebido o título de Master of Arts. Logo se tornaram amigos e admiradores da América e esta admiração os uniu por longos anos, como mostra uma carta de Anísio para Monteiro Lobato, quando este ainda permanecia nos Estados Unidos:

(...) os meus estudos e todos os meus livros estão sempre levando a minha imaginação e o meu coração para essa terra grande. E já diziam os doutores da Igreja: onde está o coração, aí está o homem.

O meu está aí com essa humanidade inquieta e idealista dos Estados Unidos, onde aprendi a ter confiança

no homem e a crer na vida. E onde esqueci o dissolvente outromundismo que me ia tornando o mais desadaptado dos viventes¹¹.

Anísio interessou-se pela educação americana mesmo antes de sua ida aos Estados Unidos; já em 1924, a partir de algumas leituras, a considerava perfeitamente integrada à sociedade moderna. Em “Aspectos Americanos da Educação”, Anísio Teixeira faz uma longa exposição das idéias de John Dewey sobre educação e descreve algumas experiências de escolas americanas, por ele visitadas, que passaram por uma renovação educacional.

Quando voltaram dos Estados Unidos, em 1929, Lobato apresentou Anísio a Fernando de Azevedo, que se tornaram então amigos e defensores da aplicação das teorias da Escola Nova no Brasil. Anísio Teixeira fizera seus estudos junto a John Dewey, e, dessa experiência acadêmica norte-americana, trouxe a crença no vínculo do processo educacional com a formação democrática do cidadão.

(...) a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia: – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno, – isto é: um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida comum (TEIXEIRA, 1930a, p.3).

Monteiro Lobato, que na década de 1910, considerava que o problema do Brasil era uma questão de saneamento básico e, portanto, de saúde pública, voltou dos Estados Unidos no final dos anos de 1920, com idéias renovadas e

¹¹ CPDOC. AT 28.06.22, Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, Bahia, 6 de setembro, s/d.

empolgado com os educadores americanos. Imbuiu-se da missão de contribuir para a educação do povo brasileiro sob a orientação dos princípios da Escola Nova,

As informações da Columbia muito me interessam. Tanto mais que estou com um plano de trabalho, para o ano próximo, que envolve a criação de um “instituto de educação” – uma coisa que seja um desenvolvimento de meus cursos na escola normal, para professores já formados. É preciso doutrinar... Creio já vencida, em parte, a fase da propaganda das novas idéias e agora pretendo dar corpo a certos trabalhos de realização da pedagogia experimental. A luta não será pequena, mas o prazer está justamente no ardor que ela exige. Precisamos ir combatendo, sem tréguas, o espírito romântico de nossa gente... Por falar nisto: consegui o livro de Kilpatrick “Education for a changing civilisation”, e estou maravilhado, sobretudo com o seu poder de síntese. É empolgante¹².

Para Dewey a educação conservadora tinha se restringido à aquisição de conhecimentos sobre matérias sem nenhum contato com a vida social ou com a experiência do aluno. A pesquisa estava confinada à erudição, distante das reações e impulsos do homem comum. “O senso comum reabilitado como fonte de pesquisa, conhecimento, razão e experimento científico é a massa com a qual o pragmatismo vai conformando sua proposta pedagógica” (BOMENY, 2001, p.36). Na Escola Nova de Dewey substituir-se-ia a imposição hierárquica pela expressão do indivíduo,

a aprender por livros e professores, aprender por experiência, à aquisição por exercício e treino de habilidade

¹² CPDOC, AT 29.11.01, Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, São Paulo, 1 de novembro de 1929.

e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança (DEWEY, 1976, p.6)

Segundo estes princípios deixam-se de lado as imposições hierárquicas para se chegar ao consenso pela exposição dos pontos de vista e diálogo. As verdades são, portanto, provisórias e não eternas, são fruto deste consenso elaborado coletivamente. A educação para Dewey é consequência desse processo de reconstrução da experiência e de comunicação. É pela educação que a vida social se perpetua, por transmissão de valores de uma geração a outra, mediante comunicação. Segundo Teixeira, ao expor as idéias de Dewey,

não basta, para que constitua a sociedade, proximidade física, não basta identidade de fim. Têm-no as peças de máquina e nem por isto são sociedade. Sociedade pressupõe uma consciência comum desse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em um sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação (TEIXEIRA, 1971, p.19).

John Dewey acreditava que os meios de comunicação, como o cinema, poderiam auxiliar na criação de uma consciência comum e na instauração do diálogo para a formação de uma democracia participativa. E, talvez, seja esta uma das matrizes da formulação do cinema educativo no Brasil. Além disso, como educadores, os escolanovistas no Brasil pensaram também em instrumentos que pudessem renovar a prática pedagógica, promovendo maior interesse e contribuindo para criar um ambiente de aprendizagem mais próximo da

experiência do aluno. Outro fator que poderia justificar a idéia de um cinema educativo era a ênfase que era dada, no pensamento de John Dewey, à ciência. O aluno no seu processo de aprendizagem deveria ter a mesma experiência de um cientista, passar pelos mesmos processos de investigação, pelas mesmas etapas de pesquisa. O cinema possibilitaria esta experiência tal como no laboratório, reproduzindo as cenas de uma experiência científica ou de determinados movimentos que ocorrem na natureza, como o desabrochar de uma flor, o nascimento de um animal, a metamorfose de um inseto. O aluno teria maior proximidade com determinados fenômenos e possibilidade de observação sem precisar se deslocar do ambiente da escola. Como salienta Teixeira (1971), a escola não deveria se colocar de forma isolada, mas como um lugar em que se desenvolve uma situação real de vida, e indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica.

Após sua viagem aos Estados Unidos, Anísio Teixeira, interessou-se também pela pesquisa e, muito especialmente, pelo tipo de pesquisa que se ancorava na tradição da escola de Chicago, que abandonou a tradição especulativa dos construtores de grandes sistemas teóricos em proveito da elaboração de conhecimentos realmente positivos, baseados na pesquisa empírica indutiva, permitindo aplicações sociais imediatas.

As idéias de Anísio Teixeira, por influências das teorias do filósofo John Dewey, propunham a reconstrução do indivíduo para poder atingir o social, a escola teria assim uma função social, devendo a metodologia e os currículos estar ajustados ao conceito de “eficiência social”, que, segundo ele,

não deve ser considerada uma rígida subordinação aos atuais standards da sociedade, mas como um aparelhamento do indivíduo para uma progressiva organização social. (...) Essa vida social de plena e larga participação, sem barreiras e sem limitações, envolve uma perfeita confiança no homem comum, e só não resultará em desastre, se a educação realmente aparelhar todo o cidadão americano para essa

forma livre e superior e rica de vida de grupo (TEIXEIRA, 1928, p.32).

No Brasil, Anísio Teixeira atuou nas políticas educacionais como secretário de educação do Rio de Janeiro (1931), professor da Escola de educação do Distrito Federal (1935) e pela fundação da Universidade do Distrito Federal (1935). Quando assumiu a “Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, criou a Divisão de Biblioteca Central e Cinema Educativo com uma filмотeca considerada como centro de atividades para auxiliar a educação e fornecer filmes às escolas do Rio de Janeiro” (MORRONE, 1997, p. 53). Preocupava-se com a formação dos professores quanto ao uso do cinema educativo, com o treinamento para manusear os aparelhos de projeção e “procurou instituir na Filмотeca da Biblioteca Central de Educação um curso com essa finalidade, a cargo de um técnico cinematografista” (MORRONE, 1997, p.73).

Foi atingido pelas medidas repressivas do governo de Getúlio Vargas, perdeu seu cargo em 1 de dezembro de 1935, sendo substituído por Francisco Campos, defensor de idéias contrárias às suas no terreno da pedagogia. Esse fator provocou a renúncia, em protesto, de Heitor Vila-Lobos, diretor de educação artística e musical do Distrito Federal, além de Afrânio Peixoto, entre outros.

Lembro-me de quando te vi no Rio de Janeiro, traque pela polícia, escondido pelos amigos como um grande criminoso – e naquela ocasião também chorei. To whom the bells toll? Todos estávamos implicitamente perseguidos, foragidos, escondidos com você, enquanto lá fora o tumor Vargas sorria com o seu charuto e entregava a Cultura Brasileira aos percevejos da Coisa Romana¹³.

Como aponta Bomeny (2001), estes educadores vinculados à

¹³ CPDOC, AT 28.06.22, Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 1 de janeiro de 1947.

Associação Brasileira de Educação (ABE), acusados de comunistas durante o governo Vargas, pretendiam na verdade ser identificados com a sociedade capitalista e liberal. Inspiravam-se nas experiências norte-americanas e na Europa dos países capitalistas. Segundo Anísio Teixeira,

a teoria americana de educação não poderia ser compreendida se não fosse estudada à luz da organização democrática da sua sociedade. Se alguma lição tem a América a dar ao mundo, se algum grande ideal sustenta a sua civilização e dá vigor e sentido à sua obra – essa lição e esse ideal se consubstanciam em Democracia (TEIXEIRA, 1928, p.33).

Anísio Teixeira passou todo o período do Estado Novo dedicado aos negócios pessoais, tornando-se minerador e exportador de minérios até 1945. Nesse período troca várias cartas com Monteiro Lobato nas quais são feitas críticas ao governo de Getúlio Vargas, comentários a respeito da política educacional e desabafos relativos aos percalços nos negócios. Anísio se pronuncia sobre sua atividade de minerador da seguinte forma:

Ninguém melhor do que você pode julgar minha situação. Muito pouca coisa funciona no Brasil e no Norte não funciona coisa nenhuma. De comerciante – horrorizado com essa história de comprar aqui por menos e vender ali por mais – meti-me a industrial e afundei-me em uma série de minas de manganês. A minha experiência foi 100% bahiana. O problema tinha seus elementos muito claros: tinha que existir minério, depois tinha que extrai-lo, transportá-lo a gasolina até a estrada, aí ter transporte até o porto e, uma vez, gasolina, transporte ferroviário, porto, comprador, navio... Pois em cinco anos, só raramente esses elementos coincidiram. Quando tinha minério não tinha transporte. Quando tinha transporte não tinha navio. E algumas vezes quando tinha transporte e navio não tinha

minério... Foi uma gangorra sem fim. (...) Sou hoje um homem amarrado a mais de 30.000 toneladas de pedras espalhadas por minas, estações ferroviárias e dois portos baianos. Como gostaria de “liquidar” tudo isto e ir ajudar vocês a fazer livros – coisa pelo menos, muito mais leve que manganês. Isto do pesado é o diabo...¹⁴

Em 1946, vivendo na Europa, tornou-se conselheiro da Unesco e quando voltou ao Brasil, no ano seguinte, dedicou-se à direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1952) e ao ensino superior na Universidade do Brasil (1957).

Anísio Teixeira foi tradutor no Brasil de John Dewey. O movimento de trazer autores estrangeiros para o Brasil correspondia às pretensões de um grupo de intelectuais do período que tinha por objetivo contribuir para a formação de um pensamento social brasileiro, assim como formar intelectualmente jovens capazes de se constituírem em uma nova elite dirigente. A idéia de “reconstrução nacional” estava fortemente apoiada na premissa de que o que faltava no Brasil eram recursos intelectuais que pudessem dar uma nova interpretação para os problemas sociais. O contato com uma literatura internacional, entre elas a americana, seria para Anísio Teixeira, por exemplo, uma “dieta” recomendável:

(...) Sou todo brotos e disposição para o trabalho. E então sonhei com aquele velho sonho da coleção de livros fundamentais. Com uma modificação. A toleima brasileira que só reflete telegramas e brochuras, está a pensar que só há, no mundo, os hospitais alemães e italianos e o sanatório russo para a cura da humanidade. Ora, é necessário mostrar-lhe que há gente sã em 4/5 da terra e gente saníssima em uns países anglo-saxônicos e nórdicos. E que essa gente sã é sã porque se nutre bem. E que a nutrição intelectual é tão precisa quanto a material. Quando não há

¹⁴ CPDOC, AT 28.06.22, Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, Bahia, 6 de junho de 1945.

nutrição intelectual, é necessário logo depois dietas especiais – e temos a Itália, e Alemanha e Rússia... Ora a nutrição de hoje é o pensamento elaborado à vista das ciências e da democracia... A coleção seria pois de alimentos dessa espécie. Coleção de civilização contemporânea. Começar por Wells e pelos geniais escorcistas contemporâneos e, de vez em quando, para mostrar a continuidade com a floresta do pensamento humano, um jequitibá secular – Montaigne, Platão, etc. Que acha você? Uma coleção para um regime de super-nutrição do Brasil. Não será de nutrição que o país realmente precisa? E não está isso 200% de acordo com a política da companhia? Nutrição dirigida, em vez de economia dirigida. Porque para essa parece que ainda não chegou a hora¹⁵...

Podemos dizer que o maior discípulo de Anísio Teixeira foi Darcy Ribeiro, considerado por Bomeny (2001) como o último membro da Escola Nova no Brasil. Darcy “elegeu como objetos de interesse acadêmico e político os índios e a educação. O primeiro viria do contato com Rondon (...). A educação lhe foi aquinhoadada como gosto e bandeira política por Anísio Teixeira” (Bomeny, 2001, p.56). A feição nacionalista dos anos de 1920 e 1930 também foi mantida nos projetos de Darcy Ribeiro, aproximando-o do modernismo de Mário de Andrade que valorizou de forma positiva a cultura brasileira. Desenvolveu atividades de pesquisa e documentação, como etnólogo, com o auxílio da fotografia e dos filmes no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que contava com uma sessão de cinematografia da vida indígena. Anos mais tarde, em 1964, quando participou da criação da Universidade de Brasília procurou integrar o cinema à vida universitária, convidando Paulo Emílio Salles Gomes para fundar a Escola de Cinema da UNB (RIBEIRO, 1997). Consideramos importante mencionar esta filiação de Darcy Ribeiro já que ele deu seqüência às idéias dos membros da Escola Nova sobre a utilização dos meios de comunicação de massa na educação e na pesquisa científica.

¹⁵ CPDOC, AT 28.06.22, Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, Santos, 21 de janeiro de 1936.

2.2. Escola e Comunidade em Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897- 1970)

Lourenço Filho foi também um dos signatários do Manifesto de 1932 e adepto das teorias educacionais da Escola Nova. Inicia seus estudos no interior de São Paulo, na Escola Normal de Pirassununga e diploma-se como professor na Escola Normal de São Paulo ou Escola da Praça. Dedicou-se mais especificamente aos estudos de Pedagogia e Psicologia Social. Participou dos círculos intelectuais da cidade de São Paulo, nos anos de 1910, tendo sido também bastante próximo de Monteiro Lobato. Quando era redator do Jornal do Comércio Lobato convidou Lourenço Filho para ser seu auxiliar na Revista do Brasil, sendo também, em 1919, redator do Jornal O Estado de São Paulo. Em 1922, Lourenço Filho foi chamado para ocupar o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará e ali realizou várias reformas no ensino local, tendo permanecido naquele Estado até 1924. A partir dessa experiência no Ceará, Lourenço Filho publicará uma série de artigos no jornal O Estado de São Paulo, que resultarão no livro “Juazeiro do Padre Cícero”, de 1926, do mesmo modo como já havia ocorrido com Euclides da Cunha em “Os Sertões”, publicado em 1902. A convite de Júlio de Mesquita, Euclides da Cunha foi enviado como correspondente de guerra do jornal O Estado de São Paulo. Escreve vários artigos para o jornal e faz diversas anotações sobre o conflito, que serão utilizadas posteriormente no livro “Os Sertões”.

As reformas, de Lourenço Filho, no Ceará esbarraram na resistência do povo de padre Cícero. Visitou o povoado de Juazeiro e ficou impressionado com o que chamou de “fanatismo religioso e patologia social”. Mas, diferentemente de Euclides da Cunha, a explicação para os males sociais não estava mais nos

determinismos raciais e climáticos, mas, sobretudo de natureza cultural. (CARVALHO, 2002, p.210).

Em 1929 publicou o livro “Introdução à Escola Nova”, no qual expõe os princípios teóricos dos principais autores que formularam estas propostas de renovação educacional. Num dos capítulos desse livro, aborda a influência dos estudos sociais para a atividade escolar, salientando a relação entre a comunidade e a escola. Com base em Dewey, Lourenço Filho afirmava que a Escola Nova tinha dois lemas centrais “a escola centrada na criança e a escola centrada na comunidade”. Para que houvesse o envolvimento da escola com a comunidade, uma série de instituições deveria gravitar em torno da escola: “associações de pais e mestres, os clubes de pais, as caixas e cooperativas escolares, e ainda, quando congregam as famílias, o teatro escolar, o cinema escolar, as bibliotecas escolares, os parques de jogos” (LOURENÇO FILHO, 1963, p.135). A escola desta forma, funcionaria como uma “comunidade em miniatura”, além de estender a sua ação além dos limites da educação escolar, envolvendo-se com as instituições locais.

A visão social da ação educativa da escola pode levar assim, onde conveniente, à organização de extensos e complexos programas de educação de adultos e organização da comunidade. Esses programas constituem recursos muito valiosos para a difusão do que se convencionou chamar de educação de base, com ação conjunta sobre crianças, adolescentes e adultos. Em regiões subdesenvolvidas, é ela muitas vezes conduzida por missões educativas, ou missões culturais, de maior ou menor duração. Tenta-se com isso diminuir a situação de marginalismo cultural de grupos rurais em grande atraso, como também de grupos urbanos nessa condição, e que comumente vivem em bairros muito pobres, ou favelas (LOURENÇO FILHO, 1963, p.136).

As observações de Lourenço Filho a respeito da relação entre a escola

e a comunidade demonstram o amplo papel imputado à escola por estes educadores. Mais do que um programa de reforma das práticas escolares, o projeto dos escolanovistas pretendia uma educação da sociedade brasileira de uma forma geral, que vivia em atraso devido aos problemas de ordem cultural. Esta missão educativa deveria ser conduzida pela utilização dos mais variados recursos e num país tão vasto como o Brasil, nada mais eficiente para irradiar a cultura do que os meios de comunicação de massa.

Lourenço Filho foi, em 1930, nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo, quando então reorganizou os serviços técnicos, promoveu uma descentralização administrativa no ensino paulista, criou a Biblioteca Central Pedagógica, instituiu o cinema educativo, reorganizou o ensino normal e promoveu a aplicação de testes psicológicos nas escolas, novidade no cenário pedagógico brasileiro. Exerceu diversos cargos na administração pública federal: diretor de gabinete de Francisco Campos (1931), diretor geral do Departamento Nacional de Educação (nomeado por Gustavo Capanema, em 1937) e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-46).

Em 1934, ano em que foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), como membro do Conselho Nacional de Educação, Lourenço Filho realizou uma viagem de estudos aos Estados Unidos a fim de conhecer a experiência americana na área de educação. Junto com outros brasileiros, como Carneiro Leão, visitou diversas escolas americanas.

A maior parte do tempo tem sido dada à Columbia, em aulas, conversas técnicas e observação. Assistimos, logo de início, a algumas reuniões do meeting anual de ensino elementar. Tivemos um jantar com o Russel e um grupo de professores do T.C (Teacher College), entre os quais Kilpatrick, Counts, Wilson, Bagley, Mac Murray, Del Mauro.(...) Já me avistei com Kilpatrick por mais duas vezes, e pretendo ter uma conversa com ele¹⁶.

¹⁶ CPDOC, AT, 29.11.01, Carta de Manoel B.Lourenço Filho a Anísio Teixeira, Nova York,

Nesta mesma viagem Lourenço Filho se depara com alguns problemas enfrentados nas escolas americanas, entre eles, a formação de professores. Relata este problema para Anísio Teixeira: “Começa-se a perceber quanto à formação de professores que há necessidade de maior cultura geral, em vez de aprendizado técnico “on side”. Idéia muito sua, aliás, sempre preocupado com este problema”¹⁷. Esta preocupação com a formação dos professores aparece de fato em vários textos dos educadores vinculados à Escola Nova, sendo a formulação de um cinema educativo também destinado para este público. Na volta da sua viagem aos Estados Unidos é nomeado professor de Psicologia Educacional, da Escola de educação, da Universidade do Distrito federal, como também diretor da mesma escola. Em 1938, quando assume o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e se aproxima do Governo Vargas, foi duramente criticado por se distanciar dos ideais da Escola Nova e identificar-se com o ideário varguista.

2.3. A moralização do cinema pela educação em Jonathas Serrano (1885 – 1944) e Francisco Venâncio Filho (1894-1946)

Serrano e Venâncio Filho faziam parte do movimento da Escola Nova, mas tinham grandes afinidades com o pensamento católico brasileiro que, segundo Morrone (1997, p.77), “se fundamentava nas Encíclicas Papais Divini Illius Magistri (1929) e Cum Vigilanti Cura (1939). Essas cartas pontifícias

30 de janeiro de 1935.

¹⁷ CPDOC, AT, 29.11.01, Carta de Manoel B. Lourenço Filho a Anísio Teixeira, s/l, s/d.

ressaltavam o papel e a influência do cinema na difusão e consolidação de princípios éticos e morais”. Os dois educadores atuaram durante o Estado Novo, no Secretariado de Cinema e Imprensa subordinado à junta Nacional de Ação Católica Brasileira, este órgão trabalhava em prol da moralização do cinema segundo as diretrizes da Igreja. Em 1936, Jonathas Serrano organizou o Serviço de Informações Cinematográficas da Ação Católica Brasileira, destinado à cotação moral de filmes (MORRONE, 1997, p.80).

A Igreja Católica defendia a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, era contrária à co-educação dos sexos e ao monopólio estatal do ensino. Era uma força que mobilizava grande parcela da população e tinha nos seus quadros nomes como Jackson de Figueiredo, que influenciou fortemente a Igreja nos anos de 1920 e Alceu Amoroso Lima que, nos anos posteriores, desempenhou papel de liderança nesse contexto. De acordo com Pécaut (1990), Jackson de Figueiredo defendia que a religião deveria ser a base da nação, a força de coesão social que provocaria a unidade entre os elementos diversos, sendo que a cultura seria o principal veículo das idéias religiosas. A Igreja Católica, proprietária de uma grande rede de escolas pelo país, sempre interferiu ativamente na política educacional nacional, como também na que se desenvolveu a partir de 1930. Foi grande opositora das idéias liberais defendidas pelos integrantes do movimento da Escola Nova, muitas vezes identificados com o marxismo, em razão da vinculação de alguns desses ideólogos, como Anísio Teixeira, ao pragmatismo materialista.

A Igreja Católica também incluía no seu programa educacional a utilização dos meios de comunicação de massa, como o cinema. Em geral, as atividades deste grupo com relação aos filmes, eram de cunho moralista, de censura, no sentido de preservar os valores morais e cristãos da sociedade. Segundo Morrone (1997, p.79), para os católicos “o cinema foi considerado como um dos meios de comunicação de fundamental importância no processo educativo, para a difusão dos princípios de moralização e disciplinarização da sociedade”. A Igreja atuou fortemente na censura de filmes considerados nocivos

à sociedade, na orientação do público quanto ao valor artístico e moral das fitas exibidas no país.

Jonathas Serrano, membro da Escola Nova e grande defensor do cinema educativo, foi um dos nomes que atuou na perspectiva da moralização do cinema tal como preconizava a Igreja Católica. Serrano foi subdiretor técnico de Instrução Pública do Distrito Federal, entre os anos de 1928 e 1930, foi membro da Comissão de Censura Cinematográfica de 1932, fundou e presidiu o Secretariado de Cinema da Ação Católica, que tinha por objetivo aconselhar os espectadores quanto aos filmes que estavam em cartaz. Este secretariado publicava um boletim semanal com um comentário sobre os filmes e alertava sobre o que poderia ou não ser visto pelo público infantil. Este boletim era afiliado ao Office Catholique International du Cinema,

(...) sediado em Haia desde 1928, o boletim foi aparentemente inspirado no formato do boletim da Legião Mexicana de Decência, membro da Ação Católica Mexicana. O Apreciaciones sobre películas cinematográficas organizava os filmes em três classificações: classe A, liberados para serem vistos; classe B, apenas para pessoas de critério formado; classe C, não devem ser vistos e se deve impedir que se vejam - proibidos pela moral cristã (LUCAS, 2005, p.112).

Serrano foi um dos principais nomes vinculados ao cinema educativo a aparecer no meio cinematográfico, ao publicar artigos na “Ação Católica” e na Revista Cinearte. Para esta última, tornou-se uma das principais referências sobre o cinema educativo, sendo frequentemente citado nas páginas da revista. Atuando como “despertador” para o cinema entre os católicos, defendeu normas precisas frente ao problema moral que a influência dos filmes poderia exercer sobre os jovens (LUCAS, 2005). Publicou juntamente com Francisco Venâncio Filho “Cinema e Educação”, em 1930.

Francisco Venâncio Filho foi aluno de Edgar Roquette-Pinto no ensino secundário, na cátedra de História Natural, formou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, mas teve sua vida profissional voltada para as questões educacionais. De 1924 a 1946, foi professor de física no Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, e se aproxima das idéias educacionais norte-americanas. Assim como Anísio Teixeira, era um entusiasta dos Estados Unidos e das idéias daquele país sobre educação. Tratava-se de formar a nação via educação com os elementos da vida moderna americana: engenharia, máquina e ciência. Estes elementos seriam imprescindíveis, para a consolidação de uma democracia, tal como estes educadores concebiam a democracia americana. Um americanismo produzido de forma “ideal”, e não gerado espontaneamente pelo dinamismo da fábrica (MAIA, 2005, p.10).

Como muitos intelectuais de sua época, Venâncio Filho era um admirador de Euclides da Cunha, tendo realizado várias iniciativas a fim de popularizar a obra euclidiana: reuniu documentos, fundou um grêmio intitulado Euclides da Cunha, proferiu palestras sobre a obra de Euclides e publicou vários artigos sobre o autor de “Os Sertões”. Admirava a exposição feita por Euclides da Cunha a respeito da realidade que ele encontrou em Canudos. Reconhecia as limitações da análise feita em “Os Sertões”, apontados por Venâncio Filho como “pontos fracos” da obra. Seguindo a análise feita anteriormente por Roquette-Pinto, Venâncio cita os principais problemas de interpretações da realidade brasileira feitas por Euclides da Cunha: “o autoctonismo do homem americano, os prejuízos da mestiçagem e o esmagamento das raças fracas pelas raças fortes” (VENANCIO FILHO, 1995, 262). Venâncio justificava o equívoco de Euclides da Cunha ao utilizar as teorias raciais como explicação para Canudos pelo fato de ser uma leitura corrente no início do século XX, quando então “Os Sertões” foi elaborado.

Venâncio Filho participou como técnico no Ministério da Educação da Reforma Francisco Campos, para a qual colaborou na elaboração de novos programas de ciências naturais. Após 1935, com a saída de Anísio Teixeira da

Secretaria de Educação, Venâncio também passa a ser perseguido pelo governo Vargas, como muitos dos integrantes do movimento da Escola Nova.

Junto com outros engenheiros, como Heitor Lyra, participou da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, onde até 1946 dedicou-se aos cursos de férias dos professores primários, os quais durante a guerra foram transformados em curso pelo rádio. Venâncio Filho dedicou-se ao estudo e análise das técnicas modernas de comunicação, com vistas à utilização na educação: o rádio, o cinema e, paralelamente, os museus. Estas questões estão presentes no livro “Educação e seu aparelhamento moderno”, editado em 1941. Participou da fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sob a égide de Edgar Roquette-Pinto e Henrique Morise, junto com Heloísa Alberto Torres, Edgar Sussekind de Mendonça, Dulcídio Pereira e outros. Venâncio Filho foi também colaborador da Revista Cultura Política patrocinada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), de 1941 a 1943, na seção educacional. Em 1942 era o responsável pelo curso de Física da Universidade do ar da Rádio Nacional do Rio de Janeiro e encarregou-se da crônica científica que semanalmente retratava aspectos da ciência no Brasil. Analisou as relações entre o cinema e a educação e o papel que o cinema poderia exercer nas missões rurais. Também prestou forte colaboração a Roquette-Pinto no desenvolvimento dos trabalhos do INCE. Numa conferência proferida em 1976, em homenagem a Venâncio Filho, encontramos a seguinte referência ao INCE:

... promoveu Roquette, em 1934, a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo. Foi uma das iniciativas mais fecundas por ele tomadas. Vinha ela ao encontro das aspirações de numerosos educadores em nosso país. Desde 1931, clamava Venâncio Filho por tal instituição. Um dos seus livros, publicado naquele ano, atesta o seu clarividente propósito. Era o cinema, então, o tema de eleição de numerosos intelectuais brasileiros. Na revista Fan, Ostavio de Faria e seus amigos pregavam o credo do cinema puro, pondo em confronto a imagem e a palavra. A Venâncio,

interessava mais o papel do cinema como fator de civilização. Os escritos que consagrou ao seu emprego no ensino e na pesquisa revelam a lúcida visão que teve, há 40 anos, das suas prodigiosas possibilidades (VENANCIO FILHO, 1995, p.108).

Após a criação do INCE, sob a coordenação de Roquette-Pinto, Venâncio Filho passou a escrever roteiros para os filmes educativos ali produzidos. Continuou a fazer parte do Instituto mesmo após o afastamento de Roquette-Pinto, por motivos de saúde, junto com Pedro Gouvêa Filho, Pascoal Lemme e Moisés Xavier de Araújo, todos eles técnicos de educação federal e amigos de Fernando de Azevedo (VENANCIO FILHO, 1995, p.133). Segundo o jornalista Fernando Segismundo, Venâncio Filho era assíduo freqüentador do INCE, não só auxiliando na redação dos “scripts com fins escolares, fornecendo materiais e coadjuvando o cineasta Humberto Mauro a passá-los para o celulóide” (VENANCIO FILHO, 1995, p.203).

2.4. Educação Popular e Meios de Comunicação de Massa em Edgar Roquette-Pinto (1884-1954)

Roquette Pinto exerceu diversas atividades: antropólogo, médico-legista, folclorista, radialista, lingüista, entre tantas outras. Formou-se médico, em 1905, pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Ao contrário de grande parte dos médicos do final do século XIX, não acreditava que os procedimentos médicos poderiam dar conta de resolver os problemas da sociedade brasileira, ou, mais especificamente, do homem “brasiliiano” como

preferia chamar.

Outrora acreditava-se que, melhorando o “indivíduo”, estava por si mesmo, melhorando a “espécie”. Foram os tempos heróicos da Hygiene, há uns trinta anos. Naquella época o problema era entregar o homem doente à medicina e o são, à hygiene, para o proteger. Esta prevenia a doença, aquella procurava curar os doentes. (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.71)

Para poder encontrar soluções para o povo brasileiro, dedicou-se então à Antropologia. Tornou-se professor assistente do Museu Nacional, em 1906, e, como antropólogo, se opunha às teorias raciais que consideravam o mestiço como um tipo biologicamente inferior. Acreditava que os problemas nacionais eram decorrentes de “causas muito mais ‘sociaes’ do que ‘biológicas’” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.62). E que a solução não estava no branqueamento da população, tese em voga naqueles tempos, mas sim em educar todos os homens, sejam pardos, brancos ou negros. A educação do povo brasileiro foi, então, o seu maior projeto, e o que estabeleceu o elo entre todas as suas atividades. Entretanto, a sua concepção de educação estava atrelada à sua formação como médico e antropólogo,

Afinal, verificou-se que a hygiene, sosinha, não consegue impedir que surjam certos typos de enfermos. Porque há “doenças de raça”, há doenças ou deficiências de germen. E a hygiene não vae lá. Mais depressa vae lá a educação, promovendo a seleção artificial da boa semente, facilitando a sua larga propagação e entrando, senão estancando, a má. De onde ser a “herança biológica” o verdadeiro domínio da Eugenia. (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.71)

A Eugenia estava na moda naqueles tempos, na Europa e Estados Unidos várias publicações e experiências eram realizadas com base nas teses eugênicas. Segundo o autor, todo naturalista na época tinha que ter seu “tratadozinho de Eugenia”, era “fashionable” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.71). Roquette participa das discussões da época sobre o tema e integra o “I Congresso de Eugenia no Brasil”, no qual foi estabelecida uma série de recomendações para a questão da migração do homem do interior do país. Ao mesmo tempo em que parece concordar com as novas teses a respeito da necessidade de educar a população brasileira, há uma transposição das leis da eugenia para o campo sócio-cultural.

Neste sentido, o melhoramento da raça não se daria na dimensão biológica como defendiam as teorias raciais do passado, vinculadas às leis da Eugenia, mas na esfera sociológica ou antropológica, tendo como elemento chave de transformação a educação. Segundo Ribas, uma coisa, entretanto, permanece no pensamento de Roquette-Pinto daquela época: “a necessidade de depuração de raças, tipos ou grupos sociais que pudessem obstaculizar o desenvolvimento do país rumo à modernização” (RIBAS, 1999, p.85). A principal diferença de seu pensamento é que esta depuração se daria com o auxílio da educação do povo brasileiro; nas suas palavras a “anthropologia prova que o homem, no Brasil, precisa ser educado e não substituído” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.172). Segundo Roquette-Pinto, “o problema das raças não existe no Brasil. Negros, índios, mestiços ou brancos, todos gozam mais ou menos das mesmas considerações sociais que só dependem do grau de instrução ou de riqueza” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.150).

Roquette-Pinto se alinhava à tradição de Cândido Rondon, para quem o sertão era o berço do legítimo brasileiro, empreendedor, aventureiro e insubmisso. Em 1906 viajou pelo Rio Grande do Sul para estudar os sambaquis e em 1912 fez sua mais importante viagem: foi para Mato Grosso como integrante da expedição Rondon. Nessa viagem, ele gravou os cantos dos nativos, filmou e fotografou os habitantes daquela região. Todo o material coletado foi entregue ao Museu

Nacional, instituição da qual ele era integrante desde 1906, como professor da cadeira de Antropologia e Etnografia. Com o que viu e anotou da viagem escreveu o livro “Rondônia”, que logo se tornou referência obrigatória para quem quisesse conhecer o interior do Brasil.

Fernando de Azevedo em “Figuras do meu convívio”, fala de sua amizade por Roquette, que se iniciou em 1927, por intermédio de Francisco Venâncio Filho. Ao comentar a publicação do livro “Rondônia” tece o seguinte comentário:

De fato “Rondônia” não punha apenas em foco a obra do notável explorador de cujas expedições, - a que realizou em 1907, era uma narrativa tão fiel quanto pitoresca; nem trazia somente novas contribuições geográficas e etnográficas de regiões pouco conhecidas. Ela representava ainda uma reação contra a mentalidade litoral, uma forte guinada, um novo desvio repentino do pensamento brasileiro para a interlândia, para as tribos indígenas e a vida dos sertões (AZEVEDO, 1973, p.173)

Roquette-Pinto, ao final do livro “Rondônia”, defende a necessidade de proteção ao índio, por ser impossibilitado de tornar-se cidadão, segundo ele: “nosso papel social deve ser simplesmente proteger sem procurar dirigir, nem aproveitar essa gente. Não há dois caminhos a seguir. Não devemos ter a preocupação de fazê-los cidadãos do Brasil. Todos entendem que o índio é índio; brasileiro é brasileiro” (ROQUETTE-PINTO, 1975, p.236). Diretriz que estava na origem do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e tendo mantido em atividade até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Aliás, foi a partir da leitura de “Os Sertões” de Euclides da Cunha, em 1902, que Roquette-Pinto constrói sua visão a respeito do Brasil e do povo (RIBAS, 1999, p.74). Mas não acreditava como Euclides da Cunha que o

problema do Brasil estava no mestiço, como um tipo biologicamente inferior. Para Roquette-Pinto a questão não era de biologia, mas de cultura. Ver o problema na miscigenação já era, para Roquette-Pinto, uma questão de racismo. Entretanto, se a questão não era biológica, mas social, cabia aos homens cultos, à “arte política” construir a nação. Confirmando esta concepção política, Roquette-Pinto repetia as seguintes palavras de Alberto Torres: “o Brasil, pregava o homem de gênio, tem de ser obra de arte política. É uma nação que será o que as classes cultas fizerem dela” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.123).

Assim como para diversos outros intelectuais daquele período, o sertão era o foco de atenção, considerado abandonado pelo poder público e pelos projetos modernizadores. O homem do sertão era concebido como o “verdadeiro” homem brasileiro: “O sertanejo encontra, nos documentos que procurei recheiar este trabalho, simples e sincero, a sua melhor defesa. A conquista de Rondônia foi obra de sua abnegação, de seu talento, e da sua resistência” (ROQUETTE-PINTO, 1975, p.236).

Para revitalizar o interior do Brasil era preciso levar conhecimento, através da ciência e da arte, promover o conhecimento do Brasil aos brasileiros, promover pela educação a integração nacional. De acordo com Schvarzman (2004, p.95) seu interesse era aliar o conhecimento científico à intervenção social, de modo a erradicar a miséria, a ignorância e o atraso. A educação era o melhor instrumento de intervenção,

O processo geral de modificação humana, realizado antes que o desenvolvimento termine, é o que chamamos de educação. (...) a humanidade é extraordinariamente alterável e, portanto melhorável, desde que as condições de vida sejam modificadas (invenções, disseminações do saber, etc.) (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.86).

Educar para Roquette-Pinto era mais do que simplesmente informar. O Brasil precisava ser educado e não apenas instruído. Para que a sociedade

brasileira fosse transformada era necessária uma educação muito mais ampla, uma orientação social, ao invés de apenas transmitir conhecimentos pela instrução escolar. Como seguidor da teoria positivista de Auguste Comte, Roquette-Pinto acreditava na educação popular. Comte lecionou em cursos populares para operários e possuía um projeto de educação popular cujo objetivo era minimizar os efeitos trazidos pela modernização, como a introdução das máquinas nas rotinas de trabalho. Segundo Comte, aqueles que possuíam algum tipo de instrução nunca ficavam sem trabalho, pois estavam mais adaptados socialmente (BENOIT, 1999).

Com este propósito é que Roquette-Pinto se alia, na década de 1930, aos educadores da Escola Nova e, em 1932, também se torna um dos signatários do manifesto formulado por Fernando de Azevedo. Passou a desenvolver várias atividades com propósitos educacionais, como cursos que eram promovidos no Museu Nacional. Seu principal alvo eram os próprios educadores, que também precisavam passar por um processo de renovação. Seguindo as orientações de Francisco Venâncio Filho¹⁸ (amigos e colaboradores) promove cursos com o intuito de educar os professores da rede de ensino. Neste sentido, também, foi professor, já em 1916, de História Natural da Escola Normal do Distrito Federal, com o intuito de lecionar aos futuros professores.

Para promover a educação do povo, Roquette-Pinto utilizou os mais diferentes instrumentos que pudessem chegar por todo o território nacional e encurtar as distâncias geográficas. Os meios de comunicação foram o seu maior aliado nesta batalha em favor da educação popular. Fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923; uma rádio educativa com a finalidade de divulgar a ciência e realizar campanhas nacionais. A transmissão inaugural da rádio foi realizada por aqueles que, na época, acreditavam que a educação seria o meio mais eficaz de modernização do país,

¹⁸ Francisco Venâncio Filho, havia publicado, em 1931, o livro *Educar-se para Educar*, no qual trata da educação dos educadores.

Roquette e seus colegas reunidos na Escola Politécnica ouviram emocionados quando, da Praia Vermelha, Edgar Sussekind de Mendonça abriu a transmissão recitando um soneto do próprio Roquette intitulado, bem a propósito, O Raio. Era simbólico: o raio viaja pelo espaço e vai cair sabe-se onde – como o rádio. (...) Em seguida, Heloísa Alberto Torres, filha do abolicionista Alberto Torres, leu um conto infantil de Monteiro Lobato, de que não há registro do título. E, concluindo, Francisco Venâncio Filho leu uma página de Os Sertões (CASTRO, s/d)

Na década de 1930, Roquette-Pinto foi para a Europa com o objetivo de estudar os meios de comunicação de massa, voltados para a educação, que estavam sendo utilizados na Alemanha nacional-socialista e na Itália de Mussolini. Em 1933, quando Anísio Teixeira era secretário da Educação no Rio de Janeiro, fundou a rádio-escola a ser mantida pela prefeitura. Em 1936, fundou o Instituto Nacional de Cinema Educativo, e junto com Humberto Mauro realizou diversos filmes, escreveu roteiros e narrou os textos em off.

Os meios de comunicação seriam auxiliares não apenas para a transmissão do saber, mas principalmente para a sua concepção mais ampla de educação. Serviria para formar o povo brasileiro, o trabalhador nacional, o homem do campo, enfim, para contribuir no processo de organização nacional e, segundo ele, “organização nacional, no Brasil, quer dizer principalmente, educação do povo, nacionalização da economia e circulação das idéias e da riqueza” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p.124). O cinema educativo poderia contribuir em todos estes aspectos, poderia fomentar a educação pelas imagens sendo projetadas no interior do Brasil, contribuiria para nacionalizar setores da indústria como o cinema e promoveria a circulação de idéias.

Esta circulação de idéias seria garantida não só pelo cinema, segundo ele, como pelas publicações, pelas viagens, pelo rádio; estes levariam notícias menos exageradas, boas e más, a respeito da sociedade brasileira. Roquette-

Pinto era grande entusiasta do rádio e do cinema, mas também das revistas de divulgação científica como a Revista Nacional de Educação, por ele dirigida, editada entre 1932 e 1934 pelo Museu Nacional e financiada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa revista nasceu vinculada às ações governamentais em prol do cinema educativo, como consequência do decreto 21.240, de abril de 1932, que criava a "taxa cinematográfica para a educação popular", a ser cobrada por metragem dos filmes exibidos. A taxa financiaria a criação e manutenção de um Instituto Cinematográfico Educativo. Antes disso, seria destinada ao Museu Nacional para a organização de uma filmoteca e publicação de uma revista popular de vulgarização de ciências, letras e artes, a ser distribuída em todos os institutos públicos de ensino.

Grande parte das temáticas apresentadas nos artigos, publicados na Revista Nacional de Educação, estava também presente nos filmes educativos produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo: fauna e flora, o céu do Brasil, a cerâmica marajó, dentre outros temas. O único material publicitário publicado pela revista dizia respeito aos filmes americanos que poderiam ter algum conteúdo educativo, segundo os editores. Segundo Duarte (2004), as observações a respeito destes filmes procuravam ressaltar os valores educativos com frases como: "o povo brasileiro teria o mundo aos seus olhos em imagem e som", "uma verdadeira viagem à zona ártica, seus costumes e detalhes da vida entre as neves eternas" ou "todo o esplendor de Roma em sua pompa, e muitos outros". Eram filmes recomendados pela revista, que neles apontava um conteúdo pedagógico.

Roquette-Pinto entusiasmava-se pelo cinema porque poderia oferecer cultura e educação justamente para aqueles que estavam longe dos bancos escolares. Ele se preocupava justamente em suprir as carências do ensino oficial pela criação de programas educativos que tivessem a capacidade de irradiar cultura pelo interior do Brasil. Escreveu vários artigos sobre o cinema educativo, "cuja função principal, a seu ver, era instruir aqueles que não tiveram educação formal" (RAMOS, MIRANDA, 2000, p.471). A criação do INCE parecia vir concluir

uma obra de ocupação e expansão do homem pelo território nacional já iniciado em outros períodos como os por ele citado: o movimento bandeirante, a ocupação da Amazônia e a conquista de Rondônia.

2.5. A Escola Nova e os meios de comunicação de massa

Modernizar, progredir, mudar. Ações que encontramos com frequência nos escritos destes educadores. Para Anísio Teixeira o progresso tomava conta da cidade, entendido como fruto da ciência, das invenções e das máquinas. Através destes instrumentos os homens conseguiram lutar contra a distância, o tempo e a natureza. A ciência trouxe uma nova mentalidade e determinou que de estáveis as coisas passassem a ser dinâmicas.

Tudo está a mudar e a se transformar. Não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo que ele faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de "progredir", como se diz. E essa mudança e esse "progresso", o homem moderno o sente: é ele que o faz (TEIXEIRA, 1930, p.3).

No âmbito desta visão de modernização, os meios de comunicação de massa eram os verdadeiros instrumentos capazes de levar o progresso a todo o território nacional, transplantando o tempo e o espaço. O cinema corporificava a mobilidade pelas imagens em movimento, estas possibilitavam a construção e reconstrução de novos ideais de cultura e civilização. Os meios de comunicação

eram máquinas multiplicadoras, como nos diria Monteiro Lobato, em 1932, data publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, e quando escreve uma carta para Anísio Teixeira:

Anísio. Você me deu um grande prazer hoje – neste estúpido e arrepiado domingo de chuvisco insistente. Imagine que ontem o Fernando deu-me aquele volume de manifesto ao povo e ao governo sobre educação – para que o lesse e sobre ele falasse num artigo. E essa intimação do Fernando arrancou-me à faina petrolífera, em que vivo mergulhado até às orelhas. Resolvi consagrar este domingo à educação.

Comecei a ler o manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro de Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me dum livro sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas a procurar dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatricks!

Meu petróleo está uma pura maravilha. A vitória está assegurada, e, a não ser que me veja espoliado pelas leis de Juarez, nacionalizadoras do petróleo que tais, que venham a matar o surto da futura indústria e privar-nos do que com ela eu possa a vir a ganhar, terei meios de realizar várias grandes coisas que me fervem na cabeça. Uma delas diz com você. É criar luxuosamente um aparelho educativo com você à testa, como nunca existiu no mundo. Um gânglio novo, libérrimo, autonomíssimo, fora do governo, da religião, de tudo quanto restringe a peia. Um gânglio que vá se irradiando até fazer-se um formidável organismo moldador de homens – educador no mais elevado sentido. Com escolas especializadas, com estação de rádio própria, com estação tele-emissora de imagens...

Qualquer coisa como Radio City do Rockefeller, mas educativa. O governo que ensine ao povo o que quiser; a religião idem. Nós, do alto da nossa Education City, servida por todas as máquinas existentes e as que hão de vir, pairaremos sobre o país qual uma nuvem de luz. Um copo de cérebros, dirigidos por você, prepara; a máquina multiplicadora, dissemina. Iremos fazer com um pugilo de

auxiliares o que o Estado – essa besta do Apocalipse – não faz com milhares de infecções chamadas escolas e cágados chamados professores. A “nossa Educação” cairá como chuva de neve sobre o país, sem saber e sem querer saber onde os flocos irão pousar.

Processos da natureza. Vem a chuva com pingos. Não vem cada pingo endereçado a uma certa coisa. Desce ao acaso – esse acaso permite que essa maravilha a que chamamos natureza se desenvolva em todos os rumos, como lhe apraz etc.

Adeus, Anísio. Quando o petróleo rebentar, teremos de pensar a sério no assunto (LOBATO apud NUNES, 1979).

Lobato menciona algumas das questões que estavam presentes no ideário destes homens que se dedicaram a inventar soluções para os problemas sociais brasileiros e que viram nas máquinas, na ciência, nos meios de comunicação e, sobretudo, na educação as ferramentas necessárias para os fins pretendidos. Ancorados nas teorias de Dewey e de seu discípulo Kilpatrick, pretendiam alastrar a cultura pelo país, formar uma opinião pública independente dos ideais da Igreja e modernizar a sociedade pela educação. Uma educação vinda do “alto”, fornecida por uma elite esclarecida, que utilizaria o rádio e o cinema para atingir letrados e “iletrados”. Pela utilização de recursos cenográficos, narrativos e tecnológicos chegaria-se a esta Education City idealizada por Lobato, ou a um “mundo novo” nas palavras de Venâncio Filho:

Escolher um bom professor, melhor, uma bela jovem, interessante e interessada professora, dotada do dom de ensinar. Faze-la, por um método pedagógico experimentado, dar instrutivas e agradáveis lições, diante do registro que será vidente e falante, a letra impressa, escrita, falada, conjugada; as palavras, as frases, a historieta, os objetos, mostrados, combinados, dispostos para uma impregnação na alma de milhares de adultos e crianças que veriam, por todos os recantos do Brasil, passarem e repassarem essas fitas-lições, instrutoras e educadoras de um povo. A lição curta,

divertida e graciosa, descontinuada por um incidente apropriado, que dê vida e curiosidade à lição, que vai ser continuada. Todo um curso assim. Depois de ler, saber contar, aprender geografia, ciências, línguas mortas e vivas, medicina, engenharia, tudo, tudo... que mundo novo, tem esse sonho, incluso! (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.54)

Nas palavras acima encontramos, mais uma vez, a idéia da técnica como auxiliar deste projeto “civilizador”, que a escola tradicional, com seus professores e suas práticas retrógradas, não estava conseguindo alcançar. A nova educação cairia como “neve”, no dizer de Lobato, talvez como numa cena hollywoodiana, nos tornando mais próximos da idealizada sociedade americana.

Desta forma, ciência e técnica auxiliariam o trabalho pedagógico pela utilização dos diversos meios de comunicação de massa disponíveis, como a imprensa, o rádio e o cinema. A utilização dos mesmos substituiria a escola tradicional do quadro-negro, por uma mais moderna, com projeções luminosas e radiofônicas. No *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, 1932, Fernando de Azevedo refere-se aos meios de comunicação da seguinte forma:

Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO, 1932)

Para os educadores da Escola Nova os meios de comunicação de massa poderiam auxiliar a resolução de problemas nacionais como o analfabetismo, permitindo o acesso à informação aos iletrados. Contribuiria com a

escola rural ao levar imagens para todo o território nacional, nas localidades mais distantes, disseminaria as campanhas higienistas divulgando-as por todo o país, e promoveria a comunicação entre as diversas regiões que viviam até então isoladas. Enfim, estes novos meios de comunicação contribuiriam para a formação e educação da população, que desta forma poderia integrar uma nação democrática e moderna.

Segundo Azevedo (1963), um dos instrumentos de assimilação e seleção social nas sociedades modernas, eram as cidades, que funcionavam como fatores de unificação e focos de progresso. Pela potencialidade de circulação de bens e valores que as cidades possuíam, elas representavam um interesse capital para a educação, fundindo as populações que afluíam para elas e nelas se concentravam, favoreciam as evoluções e espalhavam em seguida no campo e por todos os recantos da região vizinha, dentro de seu raio de ação e de influência, hábitos e concepções citadinas de vida. Os centros urbanos representavam, portanto, a civilização e a difusão da cultura desenvolvida nestes centros dependiam de um eficiente sistema de comunicação, principalmente, do rádio e do cinema. Como ele mesmo expõe:

À medida que as condições locais particulares forem permitindo, a educação rural se irá, pois, estendendo a maior número de crianças que vivem na roça, nos sítios, nas fazendas e em outras regiões rurais, em cuja assimilação ou conquista para a “civilização” poderá desempenhar um papel de extraordinária importância o aparelho receptor de rádio. Já se denominou, e com razão, o rádio, o moderno “cavalo de Tróia”, pois, por essa maravilhosa invenção, por esse poderoso instrumento civilizador, se o Estado pode penetrar, com sua propaganda e sua ação social e política em todas as casas dos centros urbanos, poderá também instalar-se no próprio coração dos agrupamentos rurais, ainda os menos acessíveis, encravados no sertão (AZEVEDO, 1963, p.262).

A importância que Fernando de Azevedo dava ao aprimoramento do

sistema educacional, como à irradiação da cultura e à informação propagada pelos meios de comunicação, inseria-se num contexto mais amplo que é o da formação política, ou seja, ele vincula o desenvolvimento educacional à consolidação de um sistema político democrático no país. Citando Bertrand Russel (1872-1970) ele coloca o perigo que a existência de massas ignorantes numa população constituía para a sociedade, pois representava a impossibilidade de se formar cidadãos de fato. Num sistema democrático a educação é uma das principais exigências, devendo cair no âmbito de preocupações do Estado. A política educacional, conjuntamente com a política dominante, traçava os objetivos e valores a serem atingidos ou conquistados. Para que se pudesse alcançar este objetivo era necessário o auxílio da técnica, como meio de realizar essa política, subordinada aos fins propostos.

A técnica, através dos meios de comunicação de massa, como o livro, o telégrafo, o cinema e o rádio, podiam contribuir também para a formação da opinião pública. Citando Gabriel Tarde (1843-1904), Azevedo considerava a sociedade moderna como a era do público em detrimento das multidões. Sendo que esta categoria social, denominada por ele de público, tinha condições favoráveis para o seu desenvolvimento com as novas tecnologias, tendo em vista que, devido ao crescimento quantitativo dos grupos e a complicação da estrutura social, o contato social não podia mais se dar de forma exclusivamente direta.

Todos os meios de comunicação e de transportes que se multiplicaram, neste período de descobertas e invenções, como mais recentemente a máquina, o cinema e o rádio, diminuindo a dependência do homem em relação ao meio físico, só contribuíram para tornar maior, mais íntima e mais profunda, a dependência do homem em relação ao meio social, facilitando o contato dos indivíduos e dos grupos entre si e permitindo uma ação à distância, cada vez mais intensa sobre a totalidade dos indivíduos e sobre as classes e grupos de que se compõe uma sociedade (povo, nação) em toda a sua extensão e território. O poder do Estado é,

pois, mais reforçado pela opinião pública do que pelas leis (AZEVEDO, 1963, p.331).

Para Azevedo, as novas técnicas muniram os Estados de meios para desenvolver o despotismo, pela difusão de determinadas correntes de opinião e a produção de reações coletivas baseadas na exaltação e embriaguez das massas, a exemplo do que aconteceu na Alemanha e na União Soviética. No entanto, estas mesmas técnicas podiam ser orientadas para fins educacionais e direcionariam o público para a adoção de valores de respeito à liberdade e às diferenças individuais. Nas palavras de Azevedo: “a técnica de ação social e de propaganda é um meio e, como técnica, indiferente aos seus fins, pode servir às democracias como às ditaduras” (AZEVEDO, 1963, p.333). Ao contrário do que ocorreu nos países totalitários, o uso dos meios de comunicação de massa em sociedades democráticas contribuiu para a formação de uma unidade nacional consciente, veiculando valores de patriotismo e princípios liberais. No caso das ditaduras, os meios de comunicação na forma como eram utilizados constituíam uma unidade artificial, não tendo o respaldo de uma opinião pública consciente de seus ideais.

Preocupado com a questão da difusão e transmissão da cultura, Fernando de Azevedo irá valorizar a expansão dos meios de comunicação de massa. Segundo ele, estes meios tendiam a aproximar cada vez mais as regiões do país, de diferentes níveis culturais e econômicos. Propagavam as correntes de influência urbana, levavam a arte às suas fontes populares, elevavam a um plano mais alto os produtores intelectuais e abriam domínios cada vez mais vastos à exploração dos artistas, contribuindo assim para reduzir o isolamento em que sempre viveram. Analisa o avanço dos sistemas de radiodifusão, que, segundo ele, “põem a serviço da difusão do gosto da música pelo povo e da aproximação do público e do artista”. Para ele, entre os diversos instrumentos educativos, o mais eficaz é o cinema,

cujo aparecimento assinala, com o do rádio e o da televisão, um avanço espantoso nos processos de registro e de transmissão, é suscetível de renovar toda uma parte do ensino e deu origem a uma 'forma de arte específica' a que já se abriram as mais fecundas perspectivas (AZEVEDO. 1963, p.486).

Com relação ao desenvolvimento do cinema no Brasil cita especificamente o caso da Vera Cruz, como um exemplo de filmes de conteúdo nacional, tais como: "O Caiçara", "O Cangaceiro" e a "Sinhá Moça". Elogia o trabalho de Alberto Cavalcanti, Adolfo Celli e Lima Barreto, que contribuíram para criar um cinema autenticamente brasileiro, de caráter universal e que podia satisfazer tanto o gosto popular, como o dos espectadores mais exigentes. Segundo ele, este cinema nacional entrou em colapso por falta de apoio oficial.

Desta forma, os novos meios de comunicação podiam cumprir o papel de integrar a sociedade, estabelecendo contatos entre segmentos diferenciados: artista e público, litoral e sertão, nacional e estrangeiro, cultura popular e cultura erudita, pobres e ricos.

Segundo ele, camadas de elites e camadas de populares têm sido impermeáveis. Citando um estudo de José Saraiva afirma:

A elite, representando determinada massa, põe e define os problemas dessa massa: mas isso supõe que recebe dela o sangue que a vivifica e que, entre uma e outra, há uma capilaridade, uma rede de vasos portadores da seiva (...) uma camada popular culturalmente atrasada não nos dá o direito de esperar dirigentes em qualidade e número suficiente para melhorar as condições técnicas de vida, e, além disso, qualquer grupo de dirigentes precisa de apoio e do controle de uma massa esclarecida (AZEVEDO, 1958a, p.29).

Azevedo conclui que no Brasil entre massa e elites não havia ainda uma interdependência funcional e nem tinha se estabelecido uma “rede de canais portadores de seiva”. Redes estas que podem ser traduzidas pela frase de um dos integrantes do movimento da Escola Nova, Francisco Venâncio Filho, quando diz: “ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo (VENANCIO FILHO apud AZEVEDO, 1957, p.34).

Irradiar significava criar novas vias de acesso para a cultura e a educação da população, para que a sociedade passasse a funcionar harmoniosamente, cada parte cumprindo o seu papel, tal qual o organismo humano. Vários autores do período utilizam-se de imagens da circulação do sangue para se referirem às formas como se estabeleciam as relações sociais e de como os vários grupos se integravam. A idéia de integração e da sociedade como um organismo são heranças de teorias sociológicas que se desenvolveram ao longo do século XIX. Conforme apontam Armand e Michèlle Matellart (2003), este século viu nascer noções fundadoras de uma visão de comunicação como fator de integração das sociedades humanas, como fator que possibilitaria a gestão das multidões humanas. A sociedade é pensada como um organismo, cujas partes constitutivas são heterogêneas, mas solidárias, pois se orientam para a conservação do conjunto. Sendo assim, a comunicação será vista como um instrumento de ligação entre as várias partes, seja no trabalho coletivo, na estruturação dos espaços econômicos, na circulação das riquezas e de bens materiais.

No final do século XIX e início do XX, vários autores se interessaram pelos novos meios de comunicação e os trataram como vias de circulação, comparando-os com as artérias do organismo humano. Por exemplo, conforme análise de Armand e Michèle Matellart, Saint-Simon (1760-1825) irá conceber a sociedade como um sistema orgânico, justaposição ou tecer de redes. Ele concebe um lugar estratégico à administração do sistema de vias de comunicação e ao estabelecimento de um sistema de crédito. Do mesmo modo que a imagem

do sangue em relação ao coração humano, a circulação do dinheiro dá à sociedade uma vida unitária. Outro autor que também utilizou a mesma relação é Herbert Spencer (1820-1903), criador da sociologia positivista inglesa, em sua fisiologia social, reforça a hipótese de continuidade entre a ordem biológica e a ordem social. “Do homogêneo ao heterogêneo, do simples ao complexo, da concentração à diferenciação, a sociedade industrial encarna a sociedade orgânica”. (...)

Neste sistema total, a comunicação é componente básico dos dois ‘aparelhos orgânicos’, o distribuidor e o regulador. À imagem do sistema vascular, o primeiro (estradas, canais e ferrovias) assegura o encaminhamento da substância nutritiva. O segundo assegura o equivalente do sistema nervoso. Torna possível a gestão das relações complexas entre um centro dominante e a periferia. É o papel das informações (imprensa, petições, pesquisas) e do conjunto dos meios e comunicação pelos quais o centro pode ‘propagar sua influência’ (correio, telégrafo, agências noticiosas). Os informes são comparados a descargas nervosas que comunicam um movimento de um habitante de uma cidade ao de outra (MATELLART, 2003, p.17).

Sem os meios de comunicação, as populações rurais tendiam a permanecer isoladas, desagregadas dos grandes centros urbanos. Segundo Fernando de Azevedo (1958c), os meios de comunicação constituíam-se como verdadeiro sistema nervoso da sociedade, criando e estimulando o intercâmbio econômico e cultural, civilizando os grupos rurais.

Esta perspectiva orgânica da sociedade também estava presente entre os idealizadores do cinema educativo. Ao abordar a introdução da mão-de-obra estrangeira no país, Roquette – Pinto citado por ALMEIDA (1999), por exemplo, utiliza uma imagem criada pelo professor Von Luschen, na qual a relação entre a ordem orgânica e a social está presente. Das falas de Von Luschen, destaca que,

desde que esse sangue entre no organismo como uma transfusão, mistura-se ao que existe. Segundo Roquette-Pinto, num país como o Brasil, em que os imigrantes não se nacionalizavam, esse sangue novo se convertia em corpo estranho (...) embolia que gera as mais sérias perturbações.

Roquette-Pinto visava estabelecer o contato entre os brasileiros, tornando possível, pelas trocas entre as regiões, o enriquecimento cultural da nação. Como coloca Schvarzman,

seus contatos com os meios de comunicação visavam colocar em prática as formas de atingir o maior número de pessoas: os carentes, os analfabetos, as populações do interior insuladas pela insipiência de transportes e de vias de comunicação. Reflete, ainda, sobre o papel das estradas, dos correios. Era preciso levar as mensagens que acreditava serem libertadoras a todos os brasileiros, da maneira que fosse: em revistas, pelas ondas do telégrafo, do rádio, pelas imagens do cinema (SCHVARZMAN, 2004a, p.95).

Schvarzman afirma que Roquette-Pinto já pensava a construção nacional de forma massiva, já que se preocupava em atingir o maior número possível de pessoas com a utilização do rádio e do cinema. Podemos observar esta idéia nas colocações de Fernando de Azevedo, em “A Cultura Brasileira”, onde irá afirmar a necessidade de se fomentar no Brasil uma produção artística industrial, uma reprodução em grande escala das obras de arte, para um número maior de pessoas terem acesso à cultura e à arte, o que cultivaria o gosto do público e formaria um público de massa no Brasil.

Podemos concluir, portanto, que a defesa do cinema educativo refere-se a uma questão mais ampla do que ao simples uso deste meio como instrumento pedagógico na sala de aula. O cinema é visto como técnica de comunicação e, como tal poderia ser utilizado como um veículo civilizador das massas, como meio de arquitetar uma unidade nacional, como propagador dos ideais citadinos, como difusor de princípios democráticos e como instrumento

político na formação do cidadão e da opinião pública. Idéias que estão presentes na reflexão de diversos teóricos do período, franceses, ingleses e americanos, que pensaram os usos sociais que poderiam ter os novos meios de comunicação de massa.

Na vertente do pragmatismo de John Dewey, teórico da Escola Nova, a comunicação é um dos alicerces da vida em sociedade, segundo ele:

A sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e comunicação. Há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade, comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos – um modo comum de compreender – mentalidade similar, conforme dizem os sociólogos (DEWEY, 1979, p.4).

A criação desta mentalidade similar seria possível, segundo Dewey, pela comunicação e numa sociedade complexa em que já não há a possibilidade do contato comunitário, os meios de comunicação auxiliaram a instituição do diálogo e a efetivação de consensos. Para Dewey, “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p.93).

2.6. Cinema e Educação no âmbito da Escola Nova

Nos escritos publicados, entre os anos de 1920 e 1930, que versaram sobre o cinema educativo, notamos uma grande preocupação dos autores em

estarem atualizados com as mais recentes tendências internacionais daquele momento. Tinham conhecimento dos filmes que estavam sendo produzidos internacionalmente com finalidade pedagógica ou filmes documentais de uma forma geral. São citados os filmes que faziam parte do acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro, entre eles, a coleção da Pathé-Enseignement, os filmes pertencentes ao Museu Agrícola e Comercial do Distrito Federal, e muitas referências à produção francesa de filmes pedagógicos como os do Museu Pedagógico de Paris com a indicação do seguinte catálogo:

Filmes de assuntos coloniais, películas recreativas, científicas (geografia, arqueologia, história, arte, história da arte, astronomia, física e química, história natural, higiene) de assistência e ensino, puericultura e sobre esportes, marinha, aviação e indústria. São mais de 800 os filmes catalogados. (Venâncio Filho e Serrano, 1930, p.141)

São ainda elencados os catálogos da Cinemateca Central Agrícola de Paris, o do Instituto L.U.C.E na Itália, O catálogo Kultur-film produzido na Alemanha, o do Serviço de Ensino da Gaumont , o da Eastman Kodak Company, Eastman Teaching Film, o da De Vry School Films, entre outros. Além dos catálogos, são também citados títulos dos filmes de ensino propriamente, que compunham as filmotecas, como exemplos: “A Terra e o sistema solar”; “Os vulcões”, “A pesca do atum”; “Corrente elétrica”, entre outros títulos pertencentes aos catálogos internacionais. Também são mencionados os filmes, em geral documentários, que eram considerados bons exemplos de filmes educativos ou de qualidade cinematográfica; entre eles: “White Shadow in the South Seas” e “Moana” de Robert Flaherty e Van Dick; “Byrd no Pólo Sul” de Willard Vanderover e José Ruckert da Paramount; “Berlim, a Synphonia da Metrôpole” de Walter Ruttmann, “Napoleão” de Abel Gance; “Archives de La Planète” de Albert Khan; Jornais da Fox, “O Encouraçado de Potenkin” de Sergei Eisentein.

Quando no Rio de Janeiro, em 1928, foi formada a Filmoteca Central da Sub-Diretoria Técnica de Instrução, na administração Fernando de Azevedo, reuniram-se alguns filmes, assim descritos por Venâncio Filho e Jonathas Serrano:

Sem verba especial, apenas com reduzidíssimos recursos ocasionais, e graças também a esse espírito de cooperação, em cerca de um ano conseguimos reunir, na incipiente Filmoteca Central da Sub-Diretoria Técnica, algumas dezenas de bons filmes-typos, de fabricação nacional, americana e européia. Tais, entre outras, as películas a que já aludimos do Museu Agrícola e Comercial, das quais adquirimos cópias, com metragem reduzida, conforme indicação nossa, a fim de obter projeções de 10 a 15 minutos no máximo.

De um excelente filme relativo ao Chile, em 8 longas partes, evidentemente impróprio pela extensão para ser utilizado em classe, obtivemos – decompondo-o, suprimindo letreiros inúteis e cenas de menor interesse educativo – cinco fitas das melhores para modelo de películas de assunto geográfico. A primeira referente à parte setentrional do território chileno, permitindo acompanhar minuciosamente os trabalhos da indústria do Salitre e do iodo; a segunda com aspectos interessantes do Valparaíso e Santiago; a terceira relativa à parte meridional da república; a quarta com lindos panoramas da região dos lagos do Sul e a última consagrada à zona de criação do gado.

Além desses filmes, a Sub- Diretoria de Instrução Técnica adquiriu uma das melhores películas da fábrica italiana Luce, - Maravilhas do fundo do mar, com aspectos da flora e da fauna submarina; cerca de mil metros de pequenos filmes exemplificativos de assuntos geográficos (O Vesúvio, Os gelos do Alaska, a pesca do atum, os arranha-céus de New-York, o Niagara, os Alpes, etc.) graças à utilização de jornais da Fox, a que nos referimos mais adiante; e ainda a película “Educação e Trabalho”, de propaganda do ensino profissional, preparada sob a direção da Botelho Film e a fita de combate à febre amarela da autoria do Dr. François Norbert.

Durante a campanha profilática de 1929, este último filme foi projetado por iniciativa da Sub-Diretoria Técnica em 35 escolas, no Instituto Orsina da Fonseca

(internato feminino) e no Liceu de Artes e Ofícios . (...)

De abril a dezembro de 1929, fizeram-se além dessas, sem verba especial, mais 74 sessões cinematográficas educativas, em vários distritos, fornecendo a Filmoteca Central películas, aparelhos e operadores. O número das exhibições aumentou em 1930. Sem esquecer a exhibição, em janeiro de 1929, do filme Educação e Trabalho no Cinema Odeon, perante cerca de 2000 pessoas, e a Exposição de Cinematografia Educativa, em agosto do mesmo ano.

Imagine-se o que se teria feito, com verbas próprias, instalação definitiva da Filmoteca Central e pessoal suficiente (VENANCIO FILHO e SERRANO, 1930, p.100).

Estes aspectos relatados pelos educadores nos mostram o trabalho que vinha sendo gestado em torno do cinema educativo e que anos mais tarde, em 1937, dará origem ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, que terá verbas próprias, instalações e pessoal. Nestes relatos observamos parte da origem do acervo cinematográfico que foi se constituindo como referência de cinema educativo, o tipo de filme que era considerado próprio para a sala de aula e a abrangência do projeto de educação pelo cinema, que não estava circunscrito apenas às escolas.

Em conjunto com as referências cinematográficas, estes educadores tomavam conhecimento do debate internacional pela leitura de periódicos especializados em cinema e em educação, tais como: Rivista Internazionale del Cinema Educatore; Revue Cinéopse, Der Bildwart; The Educational Screen; Magazine Scientifique de L'instituteur. Eles fizeram também diversas visitas aos países europeus e aos Estados Unidos, como a viagem de Edgar Roquette-Pinto que dará origem a um extenso relatório sobre a situação do cinema educativo na Europa e a de Lourenço Filho que percorrerá várias escolas americanas a fim de conhecer o sistema de ensino nos Estados Unidos. No arquivo Gustavo Capanema, encontramos nos documentos referentes ao INCE, uma anotação a respeito da bibliografia de educação norte-americana organizada pelo Prof.

Lourenço Filho, especificamente sobre cinema educativo, em que ele relaciona três títulos:

BUREAU OF EDUCATION – Instructions for the handling and care of national picture film and projectors. Vol. broch.in – 8, c/53 pgs. Gov.print.off., washington, 1928.

CHARTERS, W.W. – Motion pictures and youth. Vol.enc.in-8, c/102 pgs. Macmillan Co., New York, 1933.

REYNOLDS, F.W., ANDERSON, Carl. – Motion Pictures and Motion-Picture Equipment. (A handbook of General Information). Vol, broch., in-8, c/18 pgs. Gov. Print. Off. Washington, 1920.

Entre os nomes de educadores ou cineastas internacionais citados, referentes à produção de filmes pedagógicos ou que escreviam sobre o tema, encontramos: Jean Benoit-Levy (1888-1959), que exerceu diversas atividades vinculadas ao uso do cinema no ensino e em especial do cinema documentário; Jean Painlevé (1902-1933), fundador na França do Instituto de Cinematografia Científica; Jean Maré, fundador da liga de ensino na França; G.M. Coissac, fundador da Revista Cinèopse, publicação bastante citada pelos brasileiros, quando se referiam ao cinema educativo que estava sendo feito internacionalmente; Freeman, da Universidade de Chicago, responsável por estudos sobre o emprego de filmes nas escolas; Thos. E. Finegan, presidente da Eastman Teaching Films entre os anos de 1920 e 1930.

Em consonância com todas estas referências cinematográficas e bibliográficas, os educadores da Escola Nova tinham uma concepção de cinema como uma técnica, que poderia ser auxiliar à educação, como um instrumento técnico capaz de levar às massas imagens, cultura, civilização. Próximos do que David Bordwell (1999) chamou de “Basic Story”, na qual a história do cinema era narrada como uma “crônica” do progresso técnico, os textos que analisamos vêem o cinema como uma sucessão de inventos de aparelhos de reprodução da

imagem. Uma história que se inicia, segundo Venâncio Filho, com a invenção da primeira lanterna mágica (séc. XVII), passa pelos aparelhos de Etienne-Jules Marey (1882), pelo Kinetógrafo de Thomaz Edison (1891), pelos biógrafo e o bioscópio de L. Gaumont (1894) e alcança a etapa mais importante, segundo a visão dos educadores, com os irmãos Lumière, em 1895:

Com o Augusto e Luiz Lumière, pela primeira vez até então, obteve-se afinal a projeção nítida em tela de imagens animadas. A patente da invenção (n.245.032) é de 13 de fevereiro de 1895, com o título 'appareil servant à l'obtention et à la vision des épreuves chronophotographiques'. Seguiram-se outras patentes: a inglesa (8 de abril) e a alemã (11 do mesmo mês). Já nessas o aparelho é denominado cinématographe (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1930, p.22).

Deste ponto de vista, dominar a técnica cinematográfica era um dos caminhos para a modernização da cinematografia no Brasil. Bordwell menciona algumas das características desta concepção de história do cinema, destacamos algumas que acreditamos estarem presentes entre os autores que investigamos:

- 1.O cinema, visto tal como um organismo, tinha sua vida dividida em várias fases. Cada fase era composta pelo nascimento, maturidade e declínio;
2. O cinema seria a expressão do espírito nacional, distinguindo-se a produção cinematográfica pelos seus locais de origem consideradas escolas nacionais;
3. Ao mesmo tempo em que o “nacional” exercia um papel fundamental, creditava-se suprema importância ao diretor dos filmes, sendo assim:

By the end of the silent era, the major dramatis personae of the tale were well known. A 1932 survey is characteristic: Méliès is “the father of cinematic spectacle”; France benefited from the work of Max Linder, Louis Feuillade, and Emile Cohl; American film is the creation of

Griffith, Thomas Ince, DeMille, Mack Sennett, and Charlie Chaplin; and so on (BORDWELL, 1999, p.21).

Segundo Bordwell o cinema, no final da I Guerra Mundial, tinha se estabelecido como um poderoso meio de comunicação de massa e foi aos poucos sendo reconhecido como uma arte, mas distinta das outras artes. Se nas primeiras histórias do cinema encontramos a concepção do cinema como um sistema de reprodução da imagem, como um meio de capturar a realidade, também vamos encontrar afirmações que preparam o “terreno” para considerá-lo como um meio artístico. Estes historiadores, segundo Bordwell, reconheciam que não havia arte no telégrafo ou no telefone, ou seja, não havia arte numa reprodução mecânica, mas sim numa interpretação da realidade possibilitada pelos dispositivos cinematográficos.

Entre os brasileiros que escreviam sobre cinema, como Joaquim Canuto Mendes de Almeida, encontramos esta mesma história do cinema com ênfase no progresso técnico, bem como a pergunta: Há uma arte no cinema? Segundo ele o cinema é um processo de reprodução das imagens, em que há uma correspondência direta com a realidade. Esta reprodução torna-se arte porque a concepção da imagem é do homem, é ele que focaliza o objeto e opera a máquina:

o homem, portanto, sempre concebe a fita. Não só no cinema dramático e dos desenhos, pinturas ou esculturas animadas, mas também no cinema documental. Enquanto o preocupa a verdade, concebe-a fiel. Enquanto o preocupa a estética, concebe-a bela (ALMEIDA, 1931, p.86).

Assim como estes educadores e “homens de cinema” traçaram uma história do cinema, esboçaram também uma história para o cinema educativo que

segue as mesmas premissas da anterior. Baseados numa historiografia de origem francesa¹⁹, eles descrevem uma série de experiências que foram sendo realizadas pelo mundo com o uso da cinematografia em cirurgias, laboratórios científicos, universidades e escolas. O nascimento deste cinema educativo é, em geral, reputado ao Dr. Doyen, médico que, em 1898, reproduziu suas cirurgias pela cinematografia. Após a exposição dos recursos técnicos que permitiram o desenvolvimento do cinema educativo, há uma exposição das formas de organização administrativa que os diferentes países adotaram a fim de implantar o uso pedagógico do cinema. Estados Unidos, França, União Soviética, Itália, Alemanha estão sempre entre os exemplos mencionados.

A ênfase desta história do uso do cinema na educação recai sobre a evolução da técnica, e por isso são ressaltados os inventos na área de reprodução da imagem. Estes inventos foram aperfeiçoando os modos de capturar a natureza e a sociedade. Esta concepção da evolução técnica estava presente, por exemplo, na Exposição de Aparelhos de Cinematografia de 1927, ocorrida no Rio de Janeiro, organizada pela sub-diretoria técnica de Instrução Pública e Educativa. Conforme explicação dos professores Venâncio Filho e Jonathas Serrano, o planejamento da exposição começou pelo próprio local, sendo selecionada uma escola do Distrito Federal, a fim de se criar um ambiente cinematográfico que sugerisse a sensação de ser o cinematógrafo realmente educativo. A Exposição contou com a demonstração prática dos melhores modelos de projeção fixa e animada, a disposição das salas da exposição já nos mostra esta concepção fundada no desenvolvimento técnico:

A Exposição ocupou várias salas. Para evitar

¹⁹ Entre os autores e obras citadas: COUSTET, Ernest. *Le Cinema*, Biblioteque de merveilles, Librairie Hachette, s/d.; COISSAC, G. Michel. *Histoire du cinématographe de ses origines jusqu'à nos jours*. Paris, Editions Cinéopse, 1925; MOUSSINAC, Leon. *Panoramique du cinema*. Au sans Pareil, Paris, 1929; REBOUL, Eugène. *Le cinema scolaire et educateur*, Paris, 1926.

monotonia e tornar crescente o interesse dos visitantes, começava-se com a demonstração prática dos melhores modelos de aparelhos de projeção fixa (episcópios e ediascópios); passava-se depois à sala de projeção animada em medida reduzida (Pathé Baby) e só finalmente na última sala é que estavam os diferentes aparelhos de medida universal, das melhores marcas atualmente conhecidas (Venâncio FILHO e SERRANO, 1930, p.35).

Ainda segundo estes autores, a Exposição de Cinematografia Educativa era o marco inicial do cinema educativo no Brasil. Este evento teria conseguido mostrar a técnica cinematográfica, pela demonstração do funcionamento dos aparelhos aos professores e garantir a identificação do valor pedagógico do cinema. Conforme os autores, os professores saíram entusiasmados da exposição por terem tomado conhecimento da existência de tantos aparelhos de reprodução da imagem. Ficaram satisfeitos com as informações que obtiveram por meio de catálogos distribuídos, propagandas, referências bibliográficas a respeito dos livros sobre cinema e pelas palestras que versaram sobre cinema e educação, “todas acompanhadas de projeções”.

Como todo equipamento técnico, ou como toda máquina, os escritos sobre cinema, entre os anos de 1920 e 1930, estavam sempre acompanhados de uma explicação acerca de seu funcionamento e das partes que compõem este mecanismo de reprodução da imagem. Grande parte dos textos escritos sobre a utilização do cinema na educação, entre os anos de 1920 e 1930, inicia-se com uma explicação introdutória a respeito da técnica cinematográfica e do funcionamento dos vários projetores, com demonstrações detalhadas dos mecanismos de funcionamento.

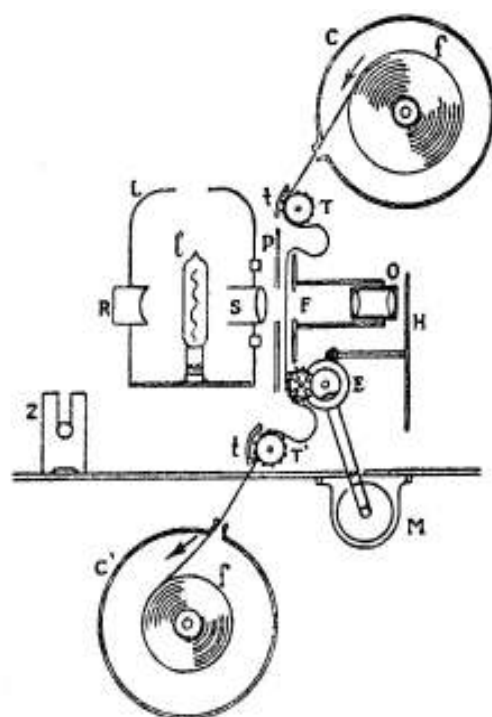


Fig. 10 — Eschema do aparelho de projeção cinematographico.

L - anterna; l - lampada; R - espelho reflector; S - condensador; M - motor; ρ - reostatato; f - filme; C - deposito superior contendo a bobina do filme; C' - deposito inferior; P - porta do corredor; F - janela do corredor; O - objectiva; T - tambor supporte (debitador); T' - tambor receptor; E - mecanismo de arrastamento; s - molas para manter o filme contra o tambor; H - obturador.

A figura acima foi descrita por Venâncio Filho e Jonathas Serrano (1930), mas em muitos outros textos sobre o cinema educativo, vamos encontrar explicações e esquemas semelhantes a respeito da técnica cinematográfica. O cinema, fruto do progresso científico, era ele mesmo concebido principalmente como uma tecnologia de reprodução da imagem. Na definição “técnica e científica” de Canuto Mendes de Almeida: “o cinema é a projeção luminosa da síntese mecânica da figura analítica do movimento” (ALMEIDA, 1930, p.17). Originário de uma seqüência de invenções tecnológicas de reprodução da imagem, sua evolução como máquina da visão estava sempre retratada nestes textos, que descreviam a série de inventos anteriores até se chegar às modernas câmeras cinematográficas.

Sendo uma técnica, a cinematografia só poderia ser realizada por profissionais especializados e não por amadores, como era o caso dos documentários sob encomenda, a chamada “cavação”, alvo da crítica cinematográfica do período por ser realizada por “falsos” profissionais. Diferentemente, os filmes pedagógicos só alcançariam êxito quando fossem realizados com qualidade artística e sobretudo, com exímia técnica cinematográfica. Como diria Canuto Mendes de Almeida, em entrevista à revista Cinearte em 30 de dezembro,

Entendo que o cinema só tem força psicológica sobre os espectadores quando é bom e bem feito (...) Assim num trabalho educativo que pudesse ter real utilidade prática para os nossos homens de boa vontade, necessário se tornava escrever e ensinar muita coisa sobre técnica material e intelectual dos filmes²⁰.

Assim como Canuto, os demais autores em questão também consideravam que só se alcançariam os objetivos propostos se estes filmes tivessem qualidade cinematográfica e, por isso, precisavam ser realizados pela associação entre educadores e cineastas. Como afirma o próprio Canuto (1931a), as fitas educativas precisariam ser tão expressivas e interessantes quanto os filmes do cinema com objetivos comerciais, precisariam seguir as mesmas regras cinematográficas e daí a necessidade de um órgão técnico de produção cinematográfica vinculado aos órgãos de Educação. Por isso a insistência de Canuto no apoio oficial ao cinema, para que houvesse as condições necessárias para se produzir filmes educativos nacionais com técnica e qualidade, sugestão que se concretizou com a criação do INCE, em 1937, que proporcionou esta atuação conjunta entre educadores e cineastas. Esta união nos é indicada no comentário de Araújo a respeito de uma produção realizada naquele Instituto:

²⁰ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1930.

A experiência realizada no Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937, para uma série de aulas de inglês do prof. Eric Church, da Universidade do Distrito Federal com supervisão da Prof. Maria Junqueira Schmidt e direção técnica do cinematografista Humberto Duarte Mauro demonstrou as possibilidades reais do cinema no ensino das línguas (ARAUJO, 1939, p.66).

Francisco Venâncio Filho, em *A Educação e seu Aparelhamento Moderno*, também insistia na aliança entre educadores e cineastas e na melhoria da qualidade de produção dos filmes. Segundo ele, para que se pudessem realizar bem os filmes educativos era preciso ter um senso exato do que é o cinema, por isso a imprescindível colaboração dos cineastas. Segundo ele,

É preciso que o filme destinado especialmente ao ensino, à escola, seja o resultado da colaboração íntima, harmônica de três elementos: o cineasta, isto é, o que sabe a arte do cinema, o educador, isto é, o que conhece os preceitos da psicologia da criança e o especialista que sabe o que importa ensinar ou destacar (VENANCIO FILHO, 1941a, p.59).

Esta aliança entre educadores e cineastas produziria “bons” filmes, que por consequência resultariam na formação do “bom” público de cinema. O cinema educativo, portanto, serviria também para formar o gosto do público em relação ao cinema contribuindo, desta forma, num processo em cadeia, para a melhoria do próprio cinema nacional. Com um espectador mais exigente, a produção nacional ver-se-ia obrigada a realizar filmes de melhor qualidade. Nas palavras de Venâncio Filho “só o tempo, porque com ele a educação irá melhorando o gosto e a produção, porque há aí uma inflexível interdependência” (VENANCIO FILHO,

1941a, p.43). Segundo Canuto Mendes, “era necessário primeiro educar o próprio cinema para que o mesmo pudesse, então, educar” (ALMEIDA citado por SALIBA, 2003, p.115). Ou ainda, como diria Lourenço Filho, no prefácio do livro de Canuto Mendes (1931),

... o cinema escolar muito poderá fazer para contrabalançar os maus efeitos do cinema comum, já diretamente, dando às crianças a distração que, sem ele, procurariam noutra parte, já indiretamente, cooperando para criar uma opinião pública esclarecida a respeito do importante assunto (ALMEIDA, 1931, p.9).

Por um lado a utilização do cinema seria auxiliar para gerar esclarecimento e uma opinião pública em torno das questões sociais e políticas e, por outro, contribuiria para formar uma opinião pública sobre o próprio cinema. Afinal, tínhamos uma população ainda pouco familiarizada com os novos divertimentos populares e, por isso, submissa a qualquer coisa que lhes apresentassem. O mercado cinematográfico, preocupado exclusivamente com o lucro fácil, não poderia fornecer um cinema que cultivasse as jovens mentalidades. A partir de um projeto pedagógico abrangente, isto é, uma educação que extrapolava os limites da escola, os educadores da Escola Nova propunham uma educação desse novo público de cinema e por consequência do próprio cinema.

O século, nós o vemos, é do cinema. O educador não pode desprezá-lo: deve introduzi-lo na escola, modificando processo e métodos de educação; e deve introduzir a educação no cinema, para orientá-lo e desviá-lo dos desacertados atalhos a que o levam os interesses mercantis do capitalismo mundial (ALMEIDA, 1930, p.144).

Seguindo a análise de Souza (2003), observamos que a solução para submeter a produção dos filmes nacionais dentro dos padrões esperados, com valores morais e educativos, foi substituir o veto dos filmes via censura por uma educação pela imagem. Todos estes educadores colocam-se na posição de especialistas que deveriam educar a população brasileira de forma integral, inclusive possibilitando uma educação estética que moldasse o gosto artístico. A estética seria mais um dos dispositivos educativos utilizado com o fim de se criar uma nova sociedade. O cinema educativo aparece entre outras atividades artísticas que possuíam este mesmo objetivo, como vemos mais uma vez nas palavras de Canuto:

O cinema educativo, o contato com as obras de arte, por meio de visitas aos museus e às pinacotecas, as audições musicais e os espetáculos de eurytmia e beleza, não tem por fim apenas descansar o espírito, derivando-o de suas tarefas cotidianas para as emoções repousadoras da arte e restabelecendo o equilíbrio de nervos esgotados pela tensão constante das atividades modernas, mas recrear, isto é, criar de novo, pôr em vibração, renovar e elevar a mentalidade embotada pelas ocupações cotidianas às altas esferas de pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana (ALMEIDA, 1931a).

Nas palavras acima de Canuto, observamos a perspectiva do cinema como Arte, incluído na mesma categoria de outras obras como o teatro e a música. Mas não qualquer cinema teria esta nobreza artística, mas o cinema educativo expurgado dos danos do cinema mercantil. Segundo Venâncio Filho e Jonathas Serrano (1930), o cinema teria quatro fases que poderiam coexistir em alguns momentos: 1. a fase científica, que correspondeu ao período dos experimentos e invenções da cinematografia; 2. a fase industrial de fabricação de filmes e aparelhos cinematográficos; 3. a fase artística, “ o cinema com sua

autonomia estética, exigindo enorme esforço para a realização do belo. Cenários, truques, ritmo, ângulos de câmera, - toda uma arte nova e difícil, reclama inspiração original, sem duplicata com outras artes” (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1930, p.88); e por fim 4) a fase comercial, relacionada à edição, distribuição, venda e locação dos filmes. Esta última fase diz respeito também a questão das salas de projeção que, segundo os autores em questão, devem ser “higiênicas” e “amplas”.

Segundo Fernando de Azevedo, caberia à arte trazer a inspiração que faltava à ciência. Pois, para esse educador, esta não era suficiente para dar ao espírito tudo aquilo que precisamos, nem tampouco a verdade histórica dá total satisfação ao povo. O povo necessita da arte popular que fabrica personagens e heróis, que se constituem como arquétipos da realidade.

A arte popular toma da realidade os tipos, e os purifica e os sublima, emprestando-lhe todas as suas inquietações e ilusões e criando, dentro de cada país, tipos humanos inconfundíveis nos quais estejam sintetizadas as virtudes da raça. É a arte que, extraído do ambiente sugestivo do passado, os heróis necessários, que, em todos os países, são mais criações artísticas do que realidades históricas, colabora neste trabalho coletivo de séculos, para dar ao povo a expressão concreta dos aspectos característicos de sua vida e a expressão simbólica do caráter e das virtudes da raça. (...) É assim que, para a formação do espírito nacional, a arte pode concorrer mais que a própria história (AZEVEDO, 1964, p. 120).

Para Azevedo, para que se pudesse aproveitar as artes na sua função social e educativa, era preciso começar pelo cinema, pelo rádio, pelas artes populares, que seriam as mais próximas das crianças e ao alcance de sua mentalidade. Sendo as artes populares mais próximas do coração, sendo mais do instinto do que da reflexão, elas se constituem como um instrumento educativo

acessível a todos e não como um privilégio de iniciados. Como arte popular e pela suas possibilidades de retratar as diversas outras artes populares, o cinema seria o instrumento mais eficaz para atingir as platéias, para proporcionar um sentimento de brasilidade, já que os sentimentos não se educam por palavras, mas por oportunidades de sentir” (KELLY, 1939). O cinema vai agindo sobre as “crianças naturalmente pelo simples motivo: a criança gosta de cinema. É ele que está lhes ensinando o bem e o mal, o belo e o feio” (ARAUJO, 1939, p.31). Assim como na educação das crianças, o cinema como veículo de educação foi pensado para uma população ainda “instintiva”, “infantilizada”, distante dos dispositivos de reflexão intelectual. O cinema agiria quase que “naturalmente” sobre as mentalidades, formando e “civilizando” uma sociedade.

Nas palavras de Venâncio Filho, o cinema era “a grande arte do nosso tempo, complexa, vibrante, instável, ora sugerindo, ora esquematizando, ora reproduzindo em imagens visuais, em ritmo sutil, toda a vida turbilhonar de hoje” (VENANCIO FILHO, 1941a, p.41). Ou seja, o cinema parecia ser o melhor meio de expressão para uma sociedade que parecia estar constantemente em movimento, só o cinema parecia ser capaz de reproduzir a aceleração dos ritmos do cotidiano. Como afirma Sevcenko (2001), esta aceleração, em consonância com a tecnologia e a ampliação do papel da visão, irá causar mudanças profundas na sensibilidade e na percepção das populações metropolitanas. O cinema era a própria expressão do movimento, a glorificação do ideal de velocidade que estava presente junto com a celebração da ciência e das máquinas de uma forma geral.

O motor de explosão e o vapor substituíram a tração animal e o navio de vela, fazendo mais e melhor; o arado e o trator moderno deslocaram a enxada no amanho da terra, a eletricidade invadiu a fábrica e o lar desbancando até a cozinha a fogo lento de nossos avós. A radio-telefonía anulou as distâncias permitindo-me neste momento, por uma gentileza do Rotary Club e da Rádio Educativa de São Paulo levar a minha palavra até as mais remotas regiões do país, atravessando-lhe as fronteiras.

A cinematografia, a essa então está destinado papel preponderante como instrumento de maior valia na educação. (...) (GONÇALVES, 1930, p.43)

Podemos associar ainda à questão do movimento as idéias centrais presentes na teoria de John Dewey que inspirava os educadores da Escola Nova. A tese central de Dewey era a noção de mundo em movimento e transformação constante. O conceito deweyano de democracia implicava reconstrução permanente da sociedade. Para Anísio Teixeira, a escola jamais iria tornar-se uma agência de conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores, mas seria, sim, um instrumento de permanente inquérito e reconstrução social, uma vez que as transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas conduzem obrigatoriamente à incessante revisão da ordem social.

O cinema eficiente para esta sociedade regida pela técnica, pelos ritmos da produção e pela eficiência era aquele capaz de educar a sociedade dentro destes novos valores. Desta forma o filme educativo, ou o filme documental com fins educativos era concebido e nomeado como o “bom cinema”, o “cinema útil”. Exemplos deste tipo de cinema são dados pelos documentários produzidos na época como “Vida de Pasteur” e “Vida de Zola”, que, segundo Roberto Assunção de Araújo, são filmes de educação extra-escolar e obras admiráveis de Arte. Em oposição a esses, ele nomeia os filmes de enredo da época como o “mau cinema” ou o “cinema banditismo” ou ainda os “filmes-sensação”, referindo-se aos filmes de aventuras do cinema americano. Como Araújo escreve este texto em 1939, já menciona o INCE como o órgão habilitado a fornecer diafilmes, e que já estavam prontos para serem utilizados alguns títulos organizados por professores das respectivas áreas: “Vida de Oswaldo Cruz”, organizado pelo professor Venâncio Filho, “Julio Verne”, pelo professor Jonathas Serrano; e “Músicos brasileiros”, pelo professor J. Octaviano ^{(ARAÚJO, 1939, p.13).}

A relação entre o cinema educativo e o cinema mercantil, como era chamado o cinema popular, era constituída de oposições a aproximações.

Combatia-se o “mau cinema” que era associado ao cinema mercantil, seja pelas temáticas abordadas que poderiam ser impróprias em termos morais ou pela exibição constante dos hábitos americanos que influenciavam o comportamento dos brasileiros ou porque eram banais e não contribuíam para a educação de fato da população. Lourenço Filho, em 1928, publica um artigo na revista Educação tratando da moral dos espetáculos públicos, relata o resultado de um Inquérito que realizou com alunos da Escola Normal da Capital, em 1921 e na Escola Normal de Piracicaba. Segundo ele,

“são impressionantes os resultados de perturbação sentimental a que estão sujeitas as crianças assíduas freqüentadoras de cinema. (...) Não há como negar, portanto, que o cinema, tal como funciona no Brasil, e em alguns outros países latino-americanos, sem qualquer fiscalização, seja um fator de corrupção moral, anarquizador da mente e do caráter infantil” (LOURENÇO FILHO, 1928, p.230 e 234).

Mas, por outro lado, reconhecia-se o grande poder do cinema diante do público; como afirmou Venâncio Filho, “o cinema educa, sempre. Educa o grande público, a toda hora no mundo inteiro” (VENANCIO FILHO, 1941a, p.59). Ao mesmo tempo em que se afirmava “o romance policial, as séries absurdas e rocambolescas, as proesas inverossímeis atrairão sempre o grande público, até nos centros cultos, deseducando-o” (VENANCIO FILHO, SERRANO, 1931, p.179).

Por outro lado, em alguns momentos, a oposição entre cinema educativo e cinema de espetáculo se invertia. Humberto Mauro e Roquette-Pinto, por exemplo, chegaram a afirmar que o cinema de espetáculo poderia ser bem mais atraentes do ponto de vista educativo. Segundo eles, “as platéias brasileiras seriam educadas pelo sentimento, ao contrário do que ocorria no caso dos ‘filmes instrutivos’, voltados unicamente para a inteligência” (ROQUETTE PINTO apud

ALMEIDA, 1999, p.170). Já Fernando Azevedo (1963, p.701) vê no cinema americano “um alargamento de horizonte mental, acima de classes e de fronteiras, uma vez que se vem operando pelo cinema em que o filme americano tem um lugar preponderante”, sendo assim o cinema vem contribuindo para modificar os costumes nacionais e promover um processo de assimilação cultural. Canuto Mendes, por outro lado, rejeitava os padrões americanos que podiam ser observados nos filmes de “comércio” de Hollywood, que transmite à sociedade brasileira suas danças, suas modalidades de crimes, seus padrões de namoro, etc.

Todas estas declarações trazem para o debate questões que estavam sendo colocadas a respeito do cinema de uma forma geral e não apenas com relação aos filmes educativos. Cinema nacional, cinema americano, filmes de enredo ou documentários, eram temas que estavam circulando também nos jornais da imprensa diária e nas revistas especializadas de cinema, portanto, não se tratava de uma questão específica de educadores.

Nas publicações analisadas, muitos desses autores defendem os filmes brasileiros e o filme documental, desde que fosse o “bom” filme documental, sem contaminações:

mas não é apenas o cinema como arte (...). Como olvidar o filme documentário e o jornal cinematográfico? A película informativa e de propaganda cada vez mais se generaliza. E não vai sem perigo este novo gênero. Imprensa, radio, cinema – há mister protegê-los contra possíveis infecções. E afinal é ainda uma defesa que se impõe em nome da própria educação nacional (VENANCIO, SERRANO, 1931, p.12).

O filme educativo, tal como foi formulado, deveria estar livre da mera propaganda oficial, e por isso houve toda uma disputa, na década de 1930, para que a produção destes filmes ficasse sob a responsabilidade do Ministério da

Educação e não sob o Ministério da Justiça, como foi o caso da produção cinematográfica realizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). À elite caberia educar o público, produzir o “bom” cinema nacional e documental e proteger os veículos de comunicação de possíveis intromissões alheias ao projeto educacional por ela idealizado. Defendiam então:

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos morais, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridículo, mas humano patriótico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exata, serena, sem legendas pedantes, sem namoricos risíveis nem cenas de mundo equívoco em ambientes indesejáveis.

Produzir bem, em gêneros novos, exige dotes de informação e conhecimento perfeito da técnica. É todavia um esforço digno de todos os estímulos, desde o louvor da imprensa, da tribuna e da cátedra até os prêmios acadêmicos e os favores da proteção oficial (VENANCIO FILHO, SERRANO, 1931, p.184).

Era na defesa do filme brasileiro, na criação de um cinema nacional, e na proposta de educação do cinema, que se deu a aliança entre um projeto de construção nacional pela educação e dos homens de cinema engajados na luta pela consolidação de uma indústria cinematográfica no país. Para a implantação dessa indústria necessitavam do apoio oficial e a educação foi uma chave importante na tentativa de conquistar esta proteção do Estado para a produção cinematográfica nacional. Entretanto, para os homens de cinema “educar o cinema” era tão importante para a padronização da produção cinematográfica nacional e para domesticação dentro de um modelo do que se considerava o verdadeiro cinema, no caso o Hollywood, quanto eram os subsídios do Estado. A intervenção do Estado era considerada fundamental para o aparelhamento industrial, técnico e artístico de países como o Brasil, que não possuíam capital

para investir nas produções cinematográficas, mas nada se conseguiria fazer se não houvesse uma disciplina da produção nacional. Disciplina que deveria ser obtida na forma como os filmes eram realizados, domínio da técnica e controle das imagens capturadas e exibidas. Segundo Roberto Assunção Araújo:

A intervenção do Estado na produção cinematográfica constitui hoje elemento fundamental para o aparelhamento industrial, técnico e artístico por países que não possuem capital elevado para instituir subitamente uma organização autônoma de grandes proporções e sem elementos artísticos experimentados que possam realizar independentemente as suas obras (ARAUJO, 1939, p.13).

Em várias partes do mundo, o Estado, nos anos de 1930, aparece como fomentador do cinema documentário com fins educativos ou propagandísticos. Ideologias conservadoras ou progressistas defenderam e incorporaram o uso deste recurso para a educação das massas. Realismo-Socialista na União Soviética, Nacional-Socialismo na Alemanha, John Grierson na Inglaterra e Pare Lorentz nos Estados Unidos, com o New-Deal de Roosevelt. No Brasil, as primeiras formulações a respeito do cinema educativo estavam a serviço de ideais conflitantes. Encontramos a presença de um ideário próximo das concepções americanas, de formação da opinião pública para o exercício da cidadania, como também encontraremos formulações mais próximas das posições totalitárias presentes na Itália e Alemanha. Comumente o cinema educativo no Brasil é identificado unicamente com a ideologia do Estado Novo, até porque o INCE foi criado neste período. Entretanto, podemos também fazer algumas aproximações das formulações a respeito do cinema educativo no Brasil e as formulações de John Grierson a respeito do caráter instrumental do documentário. Como afirma Labaki (2006, p.40) “o projeto do INCE combinava o documentarismo instrumental de John Grierson ao preservacionismo cultural de Mário de Andrade”.

A seguir apresentamos algumas concepções a respeito do filme documental presentes nos textos analisados.

2.7. Colecionando imagens: o cinema documentário na perspectiva dos educadores da Escola Nova

Entre 1908 e 1931 um grande empreendimento fotográfico e cinematográfico foi realizado na França com o título “Les Archives de la Planète”. Tratava-se de uma coleção visual de diversos aspectos da atividade humana espalhados pelo globo terrestre e um registro dos comportamentos sociais em vias de desaparecimento com o advento da modernidade. A iniciativa foi de um milionário, Albert Kahn (1860-1940), banqueiro, que havia conquistado sua fortuna na África do Sul com minas de diamante. Albert Kahn empreendeu um sistemático registro cinematográfico do mundo, que deveria estar disponível para especialistas e políticos (RIBEIRO, 2005). “Os Arquivos da Terra” teve a direção científica de Jean Brunhes (1869-1930), um geógrafo especialista na interação entre os homens no espaço geográfico, com uma experiência anterior como fotógrafo e viajante, quando colaborou para a confecção de um inventário visual do globo terrestre, chamado de “Atlas Photographique des Formes du Relief Terrestre”. Brunhes era também amigo de Leon Gaumont (1864-1946), grande industrial do cinema francês, que supriu os “Arquivos” com os equipamentos necessários para o empreendimento.

Durante vários anos, Kahn empregou diversos cameramans e fotógrafos, que, seguindo a trilha dos primeiros caçadores de imagens, cobriram 48 países, realizando um inventário do globo terrestre, no qual foram retratados os mais diversos temas, desde cerimônias públicas até cenas cotidianas de

anônimos. Segundo AMAD (2001), “Os Arquivos da Terra” operaram numa tradição das missões de aventuras de geógrafos para mapear e registrar o mundo, com a crença na objetividade, na observação e no registro do fato. A perspectiva de Albert Kahn era a crença positivista no poder da ciência e na força transformadora da verdade, registrada e dirigida por uma elite.

Os filmes que compõem “Os Arquivos da Terra” eram formados por uma rede de perspectivas utilitárias, no âmbito da pedagogia, da publicidade, da botânica, do documentário. Faziam parte de um ideal, já desenvolvido por Kahn em projetos anteriores, de celebração da cooperação internacional a fim de estabelecer a paz entre os povos. Estes documentos visuais de Kahn observam o mundo de perto e de longe, não apresentam um lugar, um evento ou um processo, mas o próprio ato de olhar e observar, estruturados de acordo com a lógica visual de descrever vistas (AMAD, 2001).

Venâncio Filho e Jonathas Serrano comentam esta produção de Albert Kahn e a elegem como um dos modelos a serem seguidos pelo cinema educativo:

O Instituto International de Cinematographia Educativa poderia realizar, desde já, o que Jean Brunhes fez no Colégio de França – “Os Arquivos da Terra” – em que reuniu todas as fotografias que representam alguma coisa de típico, por sua significação geográfica e estética.

E é onde já se poderia reunir larga porção de filmes, colecionando imagens dos mais remotos cantos da terra (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1931, p.70).

Esta coleção de filmes poderia ser iniciada com os filmes documentários já existentes e que retratavam de alguma forma os diversos aspectos da geografia e da cultura dos povos espalhados pelo globo terrestre. Desta coleção faziam parte filmes como os de Robert Flaherty e Van Dick, “White Shadow in the South Seas”, “Moana” e “Nanouk”; A viagem de Charcot na expedição Nobile; “Byrd no Pólo Sul” de Willard Vanderover e José Ruckert,

“Berlim, a Symphonia da Metrópole”, de Rutmann, “o notável cineasta alemão, sem legenda alguma, dá uma visão rítmica integral da vida da grande cidade” (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1931, p.70). Eles sugerem ao Instituto Internacional de Cinematographia Educativa realizar um filme, com a colaboração de educadores e cineastas, decomposto em partes curtas e ligadas, onde se contivesse tudo que fosse típico de cada país. Em consonância com os ideais postulados por Albert Kahn nos “Os Arquivos da Terra”, os educadores brasileiros propuseram:

Realizar uma obra de cultura e grande alcance internacional no sentido da Paz pelo conhecimento dos povos entre si, organizando a “Filmoteca de Geographia Universal”, em que cada país fizesse, com a colaboração de educadores e cineastas, segundo programa geral estabelecido, um filme, decomposto em partes curtas, ligadas, mas autônomas, onde se contivesse tudo que fosse típico de cada qual, adquirindo certo número de cópias dos demais (VENANCIO FILHO e SERRANO, 1931, p.71)

O cinema documentário aparece nestas observações dos educadores, como uma coleção de vistas próxima da tradição dos filmes de viagens. De acordo com Da-Rin, os filmes de viagem seguiam o modelo de Lumière de observação da realidade, numa perspectiva documental e educativa. Os filmes traziam uma abordagem “meramente descritiva da natureza e dos povos visitados” (DA-RIN, 2004, p46). Nas palavras de Venâncio Filho, o cinema na educação e principalmente no ensino de geografia, seria como “viagens fixadas na tela”, traria a presença da natureza para a sala de aula, assim como,

a contribuição dos mapas que se vão traçando à vista do espectador, dos desenhos animados, para os mesmos recursos gráficos, onde os valores relativos aos números

tomam um sentido mais vivo. Assim, as variações no tempo e no espaço de determinados fenômenos, como a produção, população, indústrias, se revestem de uma feição clara, dinâmica e impressionante (VENANCIO FILHO, 1941a, p.52).

Da mesma forma que o cinema poderia aproximar determinadas imagens, poderia nos levar para longas distâncias, viagens pelo mundo seriam possíveis de serem realizadas através das telas cinematográficas. Conforme a afirmação de Lourenço Filho, “o cinema nos transporta às mais longínquas distâncias, e nos dá a conhecer homens, costumes, habitações, processos de trabalho, flora e fauna de todas as regiões do globo” (LOURENÇO FILHO, 1931, p.141). Como parte de um projeto maior de modernização da sociedade brasileira, pela ciência e educação, o cinema documentário poderia resgatar aqueles que estavam excluídos do saber oficial e por isso o filme educativo deveria ser acessível à compreensão dos espectadores, de modo a abranger todo o tipo de espectador. Roberto Assunção de Araújo define o filme educativo da seguinte forma:

O valor do filme educativo popular reside no próprio espírito que o anima. Inspire o sentimento do belo e do justo, o amor à terra, às plantas, aos animais. Exponha aos olhos da população as principais fontes de riqueza do país, os panoramas mais variados, os recantos mais pitorescos. Traga, finalmente, à mentalidade da platéia heterogênea os assuntos de interesse geral expostos de modo claro, inteligente e, sobretudo simples, para que seja facilmente assimilados e rapidamente aproveitados (ARAÚJO, 1939, p.37).

A técnica cinematográfica contribuiria para uma visualização do país, de

cada detalhe que o compõem e para uma eficiente comunicação entre as partes, com seus truques, seus close-up, alterações de velocidades da câmera, possibilitando a revelação de um Brasil pelas aproximações e distanciamentos que a câmara cinematográfica poderia realizar. Como afirma Niney, o cinema no início do século XX era um novo meio de transporte. O cinema documentário podia transportar o espectador pelas cidades desconhecidas, pelos campos e pelas ruas, viajar no espaço e no tempo. O mundo podia vir ao encontro destes espectadores. Aproximava ao mesmo tempo em que distanciava as diferentes culturas, já que muitas vezes era o exótico que ficava em primeiro plano. “Le documentaire fait d’un esquimau un familier, du voisin un être burlesque. Il peut rendre proche lointain, exotique le domestique, romantique le quotidien. Ce n’est plus le voyageur qui se déplace mais le monde qui vient à leur rencontre de son regard”. (NINEY, 2004, p.27)

Na concepção do cinema educativo no Brasil, os documentários poderiam transportar a população, principalmente aquela que vivia isolada no interior, no sertão, para os mais diferentes cantos da terra. Poderiam ainda mostrar para a capital o desconhecido sertão brasileiro, que tanto fascinava os moradores das grandes cidades. Ou ainda, poderiam as fitas documentais cumprir a função que os livros não podiam alcançar de forma integral a todos os brasileiros: “descobrir o Brasil para aos brasileiros”. E como afirmava Canuto, substituiria as viagens e até seria mais eficiente já que se poderia visualizar a realidade de forma muito mais ordenada:

O cinema, neste mister, substitui quaisquer instrumentos de transporte terrestre, marítimo, fluvial, aéreo ou submarino.

O que o olho da objetiva vê, em qualquer parte, a película grava, para contar, mais tarde, pela projeção luminosa, numa exatidão e numa clareza de figura capazes de fazer inveja à própria realidade como muita gente a percebe. Tudo o que o homem pode ver viajando, pode ver também no cinema. E talvez melhor, porque mais bem

ordenado.

A fita documental nos mostra o que só pelos vapores transoceânicos poderíamos conhecer: obras da natureza e da mão do homem, em todos os países; a vida das cidades e a atividade social dos campos, nas usinas, nos quartéis, nas escolas; os usos e costumes de todos os povos, os hábitos raciais, o ritual e as cerimônias de todas as religiões, as artes e os monumentos étnicos de todos os tempos e lugares. (...) (ALMEIDA, 1931, p.82).

Diante da capacidade da imagem cinematográfica de mostrar cenas distantes, ela cumpriria quase que uma missão “etnográfica” de descrever e revelar a geografia, a cultura e os povos das diferentes regiões brasileiras.

Palmilhamos, através da tela, todas as estradas de ferro e de automóvel dos continentes, desvendamos seus mais recônditos segredos, e, no recesso do sertão, onde não há se quer uma picada para o trotar de um cavalo, elevamo-nos às nuvens, como o faríamos com um aeroplano ou num balão, sem as penas de perigosas baldeações nem os riscos de desastrosas quedas (ALMEIDA, 1931a, p.82).

De acordo com François Niney (2004, p.25), as primeiras experiências com o cinema proporcionaram ao homem realizar o seu mais antigo sonho, ou seja, simular a vida, e citando Panofsky (*L’Oeuvre d’art ses significations*, 1969) diz que para as ciências de observação descritivas, a imagem não é tanto a ilustração de uma exposição como a própria exposição. No entanto, Niney observa que em ciência as imagens por si só são insuficientes, sendo necessário a introdução de legendas que permitem as comparações e conceituações. Roquette-Pinto fazia as legendas através de sua narração em voz-off que acompanhava as imagens dos filmes produzidos pelo INCE. A voz-off seguia a

tradição do cinema documentário que naquele momento estava sendo feito em várias partes do mundo, “partout s’instaure le règne de la voix off couvrant le grand álbum d’images du monde” (NINEY, 2004, p.69).

A visão de fita documental estava permeada por um cientificismo advindo de várias vertentes em voga no período: positivismo, pragmatismo e do próprio cinema científico e etnográfico, como o que havia sido realizado pela expedição Rondon. São várias as referências a estes tipos de cinema que exemplificavam como poderia ser o filme educativo ou quais os benefícios do cinema para o conhecimento científico e a vulgarização do mesmo. Sendo assim, são citadas as experiências de utilização do cinema na medicina e nas ciências naturais, como filmes de circulação do sangue, batimentos do coração, cirurgias. São freqüentes, nos textos dos educadores, as referências ao cirurgião francês Eugène Louis Doyen (1859-1916). No final do século XIX, em Paris, Doyen começou a fotografar suas experiências em seu laboratório de bacteriologia. Estas fotografias foram realizadas com o auxílio de um fotógrafo, F. Rothier, que juntos formaram uma coleção considerável de imagens, apresentada na Exposição Internacional de Paris, em 1890. A partir de 1896, Doyen iniciou uma série de registros com a ajuda da cinematografia, agora com o fotógrafo Clément Maurice, registrando suas experiências e suas cirurgias. Criou um método de ensino de cirurgia pelo cinematógrafo, o qual foi apresentado, a partir de 1902, em vários países. Durante sua carreira foi responsável pela criação de diversas técnicas, sendo algumas delas diretamente ligadas à fotografia e a cinematografia. Nos anos de 1920 seus filmes compunham o catálogo da Gaumont (LEFEBVRE, 1990).

Como afirma Vieira, há uma confluência entre a origem da cultura visual médica e o cinema. “Se 1895 era um marco ‘oficial’ do nascimento do cinema para os historiadores do próprio cinema, para os da medicina e de suas técnicas de visualização, a data também comemorava a descoberta dos Raios X” (VIEIRA, 2003, p.317). As primeiras décadas do século XX assistiram à utilização do cinema em diversas especialidades médicas, incentivando o estudo das várias

técnicas de visualização a serem aplicadas em terapias e em campanhas educativas. Em palestra proferida na Rádio Educadora Paulista, transcrita na Revista Educação, o médico pediatra comenta os benefícios do cinema educativo, realizado com base em princípios científicos, para o ensino, para a educação das mães e para as campanhas sanitárias, segundo ele:

No ensino secundário e superior irá o cinema substituir a simples lição verbal pela observação visual, juntando à teoria a demonstração imediata do fato enunciado. Graças a ele as preparações só realizáveis com labor e vagar, na calma, na calma do laboratório, poderão ser fixadas e reproduzidas por toda a parte para um número ilimitado de alunos. O conhecimento adquirido pela observação supera a todos os outros. É o que há de tornar o cinema bem orientado um recurso ideal de difusão do ensino. (GONÇALVES, 1930, p.141)

Da mesma forma que muitos médicos se encantaram com as possibilidades de uso do cinema para o ensino da medicina ou para o aperfeiçoamento das técnicas de visualização do corpo humano, outros consideraram o cinema como prejudicial à saúde pública. A questão da “insalubridade” das salas de projeção, com a concentração de pessoas num local fechado que facilitava a disseminação de doenças, a proximidade entre homens e mulheres, são questões que aparecem constantemente na imprensa do período e que eram formuladas como um alerta à população que freqüentava os cinemas.

Apesar dos educadores estarem também atentos a essas questões da moralização das salas de cinema, a ênfase em seus textos recai sobre os aspectos positivos de utilização da cinematografia. Revelam-se, por exemplo, maravilhados com as possibilidades que a nova técnica oferecia em termos de investigação científica, entre elas, a microcinematografia, ou seja, a visualização de detalhes, como os microorganismos:

A microcinematografia é recente e teve duplo papel: trazer mais um recurso às pesquisas micro cósmicas e retirar do âmbito limitado o mundo novo e maravilhoso que a microscopia e a ultramicroscopia revelaram. O grande surto destes estudos é devido ao Dr. Jean Comandon, a princípio graças à acolhida de Charles Pathé e hoje à generosidade de filantropo Albert Kahn, que forneceu os fundos para O grande Instituto de Boulogne sur Seine, o Instituto Internacional Marey (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1931, p.55).

Albert Kahn aparece mais uma vez como referência para o cinema educativo, ele que também planejou observar o mundo de perto e de longe pelas câmeras fotográficas e cinematográficas. As câmeras teriam tornado mais acessível o trabalho de observação e registro científico, podendo revelar a um público mais amplo as descobertas feitas pela ciência. Com a microcinematografia, o cinema poderia transpor o laboratório para as telas, sendo que a câmera estaria no lugar do microscópio e os alunos, com a ajuda das imagens, teriam a experiência da pesquisa científica. “Decompondo os fenômenos mais rápidos, ou ao contrário acelerando os movimentos lentos, se prestará a estudos interessantíssimos” (GONÇALVES, 1930, p.145). Neste movimento de aproximações, o cinema documentário poderia apresentar a vida cotidiana dos homens e da natureza. Como os filmes que eram realizados nos Estados Unidos denominados de “Estudos da Natureza”, a exemplo de “História de uma gota d’água”, por meio do qual apresentavam de forma viva ensinamentos, aliando ciência e beleza, ao “mesmo tempo em que lhe mostra o valor do trabalho e da solidariedade, que só associados são fecundos e criadores” (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1931, p.72).

Roberto Assumpção de Araújo, ao discorrer sobre a técnica cinematográfica em sua tese intitulada “O Cinema Sonoro e a Educação”, afirma que tanto a câmara lenta como as câmaras velozes são “armas de investigação

científica” e cita Jean Painlevé (1902-1947), para quem, o cinema agiria como “microscópio do tempo e telescópio do espaço” (ARAUJO, 1939, p.23). Nessa perspectiva o cinema na educação poderia exercer grande benefício no ensino das ciências naturais,

... com a contribuição, ora do cinema lento, permitindo apreciar fases sucessivas de um fenômeno que na natureza se processe em tempo longo, ora acelerando aquilo que a natureza, ao contrário, faz sem pressa; aqui, apreciando fatos inacessíveis, como a erupção de um vulcão ou o que se passa no seio profundo e misterioso do mar e permitindo a todos a visão microscópica das coisas (VENANCIO FILHO, 1941, p.52).

O cinema científico de Jean Painlevé é outra referência importante entre os educadores que formularam o cinema educativo no Brasil. Painlevé criou na França, em 1930, o “Institut de Cinématographie Scientifique”, ali construiu diversos aparelhos especializados na apreensão das “vistas” científicas. Segundo ele, o filme de pesquisa científica cobriria um domínio variado: o ponto de vista acelerado que poderia servir para a indústria, para a balística, para os fenômenos elétricos, para a química e a física e os movimentos rápidos da biologia. O ponto de vista lento se dirige a todos os movimentos de evolução lenta na física, na química e na biologia. O ritmo muda sem interferir no curso dos fenômenos, garantindo-se a objetividade da observação (PAINLEVÉ, 1946). Jean Painlevé tornou-se um nome importante, também, para O Instituto Nacional de Cinema Educativo no Brasil, que o tinha como referência para o cinema científico, que era desenvolvido na França. O INCE também atuou na área do cinema científico e entre outras atividades, realizou filmagens, gratuitamente, de experiências científicas, bastando que os cientistas fizessem a solicitação para os técnicos do

instituto. Esse tipo de atividade era considerada por Humberto Mauro de fundamental importância, como podemos observar no seguinte comentário do cineasta na sessão Figuras e Gestos, da Revista Scena Muda:

(...) Qualquer cientista pesquisador que merece fé, idôneo, pode documentar os seus trabalhos pelo cinema gratuitamente, sejam eles os mais complicados. E, olhem lá, que o INCE, tem realizado, neste campo, trabalhos notáveis e difíceis na sua confecção.

Quer dizer que o cientista no Brasil, está pelo menos no que diz respeito ao cinema, garantido para documentar e pesquisar, sem ônus.

Eu digo, pelo menos no que diz respeito ao cinema, porque me parece – que em outros campos ele não está lá muito garantido – Tem mesmo que gemer com os cobres... Eu conheço cientistas brasileiros que, como o Prof. Roquette-Pinto que gasta tudo o que ganha em material de laboratório ou construção de aparelhos para utilizar nos seus estudos e pesquisas. Um dos últimos filmes do INCE neste setor – pesquisas científicas originais – foi Convulsoterapia Elétrica, estudos do Prof. Oscar d'Utra e Silva do Instituto Oswaldo Cruz, Manguinhos. (...)

Depois dessas considerações é que eu compreendo melhor o que já ouvi várias vezes da boca do Prof. Roquette-Pinto.

Que, se o Instituto Nacional de Cinema Educativo não fizesse mais nada senão documentar as pesquisas e estudos de cientistas brasileiros, só isso bastaria para justificar a sua existência.

Mas o fato é que além disso, o INCE faz muitas outras coisas...²¹

Com a realização de um cinema científico, o INCE mantinha algumas das formulações iniciais dos educadores da Escola Nova quanto às finalidades para a produção de filmes de caráter educativo. Os documentários aparecem como possíveis instrumentos do conhecimento científico, como veículos de

²¹ A Scena Muda, Rio de Janeiro, v.23, n.11, p.24, 14 de março de 1944.

divulgação da ciência e como um arquivo de documentos visuais. Como dispositivo de registro dos homens pelo globo terrestre destacava-se o potencial do cinema para arquivar imagens prototípicas das experiências humanas, como ferramenta de observação da natureza, enfatizava-se as possibilidades da cinematografia na visualização do movimento. Funções estas unidas pela crença na objetividade da imagem, em que predominava a concepção de que a câmera cinematográfica operava uma reprodução mecânica da natureza ou da sociedade.

(...) o cinema em todos os graus de ensino bem como nas diversas disciplinas, vem atender ao objetivo precípua da educação de hoje, de tornar cada vez menor a refração entre o que a escola ensina e o que a vida mostra. Assim terá a criança contato direto com a natureza, senão sempre, ao menos quando está ausente, com a menor deformação possível (VENANCIO, SERRANO, 1931, p.166).

A idéia de apreensão da “vida como ela é” e a de simultaneidade do registro parecem ser fatores que justificam o caráter educativo que o cinema podia incorporar naquele momento. A noção de objetividade, garantida a partir da observação do mundo exterior mediada por uma máquina de visão (VIEIRA, 2003), legitimava o potencial educativo e científico do cinema. Como afirma Venâncio Filho a respeito da técnica cinematográfica: “de tal sorte reproduz ela a sociedade a que serve, que nenhum outro meio de divulgação e comunicação logrou alcançar tanto a massa popular de toda a terra (...)” (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1931, p.166). Outro fator era a crença de que a imagem visual podia ser mais eficaz para se conhecer uma determinada realidade do que as palavras. Neste sentido Roquette-Pinto faz a seguinte observação:

O saber que se adquire no direto contacto com a natureza tem um valor inestimável. Si para a formação mental, em um

propósito de pura educação pessoal pode bastar o que se lê, como outrora sucedia já no desdobrar da atividade prática é diferente: sem ver, não se fica conhecendo bem o mundo.

Os dois termos da questão – a criança e a natureza – precisam, pois, ser considerados. Os mestres modernos sabem que há, entre os seus alunos, tipos auditivos, tipos visuais e tipos motores, todos importantes, tratando-se de conduzir o aluno ao ato da natureza que se lhe quer fazer entender e memorizar.

Mas o ouvido facilmente engana a alma... o olhar quase sempre esclarece. Por isso mesmo ao em vez de falar é sempre melhor mostrar ou desenhar! (ARAUJO, 1939, p.14)

A afirmação de Roquette-Pinto demonstra uma fé na imagem, uma crença nas possibilidades do cinema documentar o real, apresentando este real com uma linguagem universal, principalmente com a chegada do cinema falado que estava ao alcance de todos, sobretudo pelo fato de ser acessível a toda gente, letrados e iletrados. Mais do que isso, as imagens do real cativariam o aluno para conhecer o mundo, despertariam o interesse da criança muito mais do que os livros. Na ciência, as imagens realistas corporificam e registram as provas de determinados eventos da natureza, no cinema educativo estas mesmas imagens prendem a atenção do espectador, incitam a curiosidade e fornecem prazer ao espetáculo.

Saliba (2003), ao abordar as idéias de cinema educativo de Canuto Mendes, comenta como as propostas desse autor estavam apoiadas numa concepção cientificista, de tal forma que a análise de uma cidade, de um Estado ou do país, poderia ser feita com o auxílio do cinema. Mas, com a contribuição da estatística e da ciência, utilizadas para dar neutralidade científica e legitimar tal análise. Buscava-se a objetividade e, portanto, descartavam-se filmes que utilizassem excessivamente a emoção. As imagens cinematográficas na proposta do cinema educativo só tinham importância enquanto “retrato objetivo” da

realidade.

Segundo Fernando de Azevedo, ao analisar a Reforma educacional implantada entre os anos de 1927 e 1930, no Distrito Federal, a Escola Nova procurou fundar a escola na realidade social, tendo como fonte de inspiração a ciência e os processos técnicos. Procurou pôr ao alcance da criança os recursos e as conquistas da ciência, tais como o disco, o cinema e o rádio (AZEVEDO, 1958b). Nesse novo processo pedagógico, o aprendizado tem por base a observação, obtida a partir do contato do aluno com coisas e fatos desenvolvidos em atividades realizadas em excursões escolares, nos museus e pelo cinema educativo.

(...) muitos aspectos da natureza que só os sábios podiam contemplar, graças ao cinema tornaram-se acessíveis ao grande público. Assim, fenômenos que se passam no microscópio, com certas cristalizações ou certos movimentos de microorganismos podem hoje ser vistos por toda a gente, passando do recinto privilegiado dos laboratórios para as grandes telas. E novos recursos se associam. São os aparelhos de filmagem no seio das águas, são os recursos de câmera lenta ou acelerada, são as fotografias animadas de avião, são as micro e radio-cinematografias a perquirir todos os segredos ocultos da natureza mais recôndita dos organismos (AZEVEDO, 1963, p.169).

Mais do que tornar acessíveis as imagens que só poderiam ser vistas pelo microscópio, ao longo de vários dias de observação, o cinema educativo contribuiria para auxiliar o professor em uma de suas principais funções, “mostrar e ensinar a ver”, segundo o professor Carlos Werneck, da Escola Normal do Distrito Federal (Citado por ALMEIDA, 1931, p.194). Fernando de Azevedo também faz uma observação quanto a este propósito:

O professor começará por ensinar o aluno a “observar” pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. As excursões escolares (às fábricas, oficinas, aos jardins botânicos, à lavoura, etc.), os museus e o cinema educativo, constituem outros tantos meios de abrir à atividade inquieta do aluno novos campos de observação. Aprender a ver, a observar, é a arte de mais difícil aprendizagem e condição essencial a atividades inteligentemente orientadas (AZEVEDO, 1958b, p.75).

A imagem do cinema documentário ordenada pelo discurso de cientistas e professores ensinaria aos alunos a ver o mundo pelos olhos da ciência; por esses olhos poderiam ver a natureza e a realidade brasileira com mais clareza e exatidão. Ensinaria a ver a realidade pela mediação da máquina, garantindo maior objetividade, já que “o que o olho da objetiva vê, em qualquer parte, a película grava, para contar, mais tarde, pela projeção luminosa, numa exatidão e numa clareza de figura capazes de fazer inveja à própria realidade” (ALMEIDA, 1931, p.82). E, por fim, as imagens na escola ensinariam a ver o próprio cinema formando assim um público de cinema. E um público exigente de cinema contribuiria para engendrar o próprio cinema nacional.

2.8. O Estado Novo e a integração das massas pelo cinema

A solução apontada por educadores para solucionar os problemas sociais brasileiros, ou seja, irradiar a educação e a cultura pelo território nacional, deu subsídio para a política de unificação nacional do Estado Novo, projetada

principalmente por ações na área da cultura. Aos poucos, as idéias gestadas pelos escolanovistas foram sendo colonizadas pelo Estado, que se serviu de uma pedagogia social, para a construção de um “Homem Novo” e da “Boa Sociedade” (MONARCHA, 1989, p.144). Tendo como força motriz a cultura, as ações deveriam ser desencadeadas por uma elite esclarecida, tecnocrática, organizada pelo Estado, capaz de gerir uma ampla reforma das consciências. As massas careciam de capacidade para agirem segundo seus próprios interesses e, por isso, necessitavam de orientação ou educação.

A Revolução de 1930 suscitou um debate que se iniciou com a educação, a respeito do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, mas este debate acabou assumindo uma feição eminentemente política. A Associação Brasileira de Educação (ABE), reduto dos escolanovistas, criada em 6 de outubro de 1924, foi chamada em 1931 a desempenhar um papel conciliatório entre as tendências em confronto, mas preferiu engajar-se no campo da Escola Nova. O enrijecimento das posições entre católicos e educadores da Escola Nova coincidia com a acentuada polarização entre tendências totalitárias de direita e de esquerda, essa circunstância levou a Associação Brasileira de Educação (ABE) a realizar algumas iniciativas isoladas e mais tarde irá ingressar num estado de autêntica hibernação, ao longo de todo o Estado Novo.

Além da Igreja Católica, o grupo da Escola Nova passou a sofrer a oposição de Francisco Campos. Este havia sido aliado dos mesmos durante a década de 1920, período em que realizou diversas reformas educacionais no estado de Minas Gerais, com base nas teorias escolanovistas. No entanto, a partir de 1930 se posiciona radicalmente contra as idéias liberais da Escola Nova, que defendia as liberdades individuais acima de qualquer doutrina de Estado, enquanto que Campos aproximava-se cada vez mais do fascismo. Ele considerava a democracia liberal decadente e por aí justificava a implantação de um regime totalitário nos moldes dos países europeus, como a Itália e Alemanha (LAMEGO, 1996, p.81).

Neste projeto político, de Francisco Campos, também estavam

presentes os meios de comunicação de massa, mas não no sentido de educar para a democracia, como era o caso dos escolanovistas, mas sim como um mecanismo de integração política da nova sociedade de massas. Segundo esta visão, “o mundo moderno é um mundo onde o que predomina é a cultura de massa, uma nova forma de integração que se origina nos mecanismos de contágio via ampliação e difusão dos meios de comunicação” (SCHWARTZMAN, 1984, p.63). As estratégias, na área de educação, dos antiliberais, desqualificavam a razão, em nome do privilégio aos sentimentos, ao instinto e à alma do povo (CAPELATO, 1989, p.148). E nas palavras de Campos “o irracional é o instrumento da integração política total, e o mito que é a sua expressão mais adequada, a técnica intelectual de utilização do inconsciente coletivo para o controle político da nação” (CAMPOS apud SCHWARTZMAN, 1984, p.63). O cinema foi colocado como um dos elementos centrais para o preparo e a orientação das massas, podendo instruir e instigar as grandes ações, tendo este veículo grande potencial para mobilizar o inconsciente e o lado irracional dos homens. Francisco Campos chefiou uma comissão para equacionar a união entre cinema e educação. Composta por exibidores, produtores e educadores, a Comissão ainda acolheu as sugestões de outros elementos ligados ao mercado cinematográfico brasileiro durante a I Convenção Nacional de Cinema, realizada em 6 de janeiro de 1932.

A relação que o governo Vargas iria ter com o cinema ficou determinada pelo decreto número 21.240, de 4 de abril de 1932 que: nacionalizou os serviços de censura dos filmes exibidos no Brasil, tornou obrigatória a exibição de um filme educativo nas salas de cinema, obrigava uma quantia fixa de exibição de filmes nacionais nos cinemas, estipulou uma Taxa Cinematográfica para a Educação Popular, entre outras medidas.

A censura foi uma das estratégias utilizadas no período Vargas para direcionar a produção cinematográfica e justificar a intervenção do Estado. Em 1939, Roberto Assumpção de Araújo, em sua tese “O cinema sonoro e a educação”, afirmava que a censura cinematográfica havia sido criada a fim de

defender a moral pública e utilizando uma frase de Platão, justificava a censura da seguinte forma: “é conveniente que uma lei obrigue ao poeta a conservar nos seus versos as idéias consideradas pelo Estado como legítimas, justas, belas e honestas” (ARAÚJO, 1939, p.43). E, dessa forma, defende a intervenção do Estado. Para o autor a censura mal orientada podia até cometer alguns absurdos, mas considerava que a necessidade de sua existência se apoiava em razões positivas e justificava o controle. Seu trabalho apresenta uma descrição de como funcionava a censura cinematográfica em países europeus e no Estados Unidos, estudo este que estava sendo realizado pelo INCE por meio de um inquérito sobre a proteção dos menores em face dos maus filmes, segundo ele foram obtidas informações de 37 países neste inquérito, dos quais, 10 proibiam taxativamente a entrada de menores nas salas de exibição cinematográficas públicas, variando apenas o limite de idade. Os outros 27 países tinham apenas disposições de ordem geral referentes à frequência infantil, não havendo proibição absoluta (ARAÚJO, 1939, p.46).

No período da Revolução de 1930, muitos dos intelectuais liberais ligados a Fernando de Azevedo acreditaram que a Revolução fosse de encontro aos princípios propagados por eles, que representaria a modernização política e econômica do país. No entanto, logo perceberam que o governo de Getúlio Vargas iria favorecer outros setores, com os Católicos, que no campo educacional acabaram por ter maior influência. Fernando de Azevedo tinha o apoio de Gustavo Capanema, que tentou indicá-lo para o cargo de diretor nacional de educação, mas seu nome sofreu forte oposição da Igreja Católica, comandada então por Alceu Amoroso Lima. Os anos 30 transformaram a educação num palco de lutas políticas entre setores liberais e antiliberais. O grupo da Escola Nova de Fernando de Azevedo assistiu a derrocada do seu projeto educacional, prevalecendo em grande parte os posicionamentos da Igreja Católica e a ascensão de Francisco Campos, como primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde, representando a articulação com o Estado Novo. Após 1932 Campos é marginalizado do jogo político nacional. Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e Saúde,

em 1934, “como parte do acordo geral que então se estabelecera entre a Igreja e o regime de Vargas, proposto anos antes por Francisco Campos” (SCHWARTZMAN, 1984, p.47). Capanema torna-se o homem de confiança da Igreja e acabou incorporando na sua plataforma política o projeto educacional e pedagógico, tal como havia sido elaborado por Alceu de Amoroso Lima.

Toda esta disputa foi reportada por Cecília Meireles, amiga de Fernando de Azevedo, defensora da Escola Nova, e jornalista que escrevia na Página de Educação, publicada de 1930 a 1933 no Diário de Notícias, no Rio de Janeiro. Em carta a Fernando de Azevedo, de 1932, comenta os conflitos com a Igreja Católica da seguinte forma:

Muito pior que ela [uma gripe que assolava o Rio de Janeiro] é o Sr. Tristão de Ataíde, por exemplo. Ainda não li, mas sei que ele escreveu mais um dos seus venenosos artigos contra o Anísio. Está, evidentemente, resolvido a desmoralizar a Escola Nova, e isso de procurar confundi-la com o comunismo parece-lhe decerto um método de eficácia. Infelizmente, com esta ausência de mentalidade que caracteriza o nosso povo, com esta falta de análise e ventilação de quaisquer assuntos que signifiquem opinião, com esta facilidade com que qualquer pessoa desnatura publicamente o pensamento de outra, com o coro da ignorância e da má-fé tão pronto a se manifestar, e tão solidário – ainda a confusão é, na verdade, um método de resultados certos, entre nós (MEIRELES apud LAMEGO, 1996, p.10).

Ausência de mentalidade, falta de opinião, ignorância, palavras de Cecília Meireles que revelam o elenco de preocupações presentes para esse grupo de intelectuais e que explicam, em parte, porque a educação e a cultura se tornaram elementos-chave de transformação social. Seus artigos mostram a indignação com os rumos que a educação tomava após a revolução, principalmente em abril de 1931 quando Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde, edita o decreto que inclui o estudo de religião nas escolas públicas.

Segundo Valéria Lamego, a “Página de Educação”, de Cecília Meireles, porta-voz das idéias liberais, transforma-se num palanque de debates, dando início a uma campanha contra alguns membros da Igreja Católica e contra Francisco Campos e suas idéias totalitárias. O trecho acima aponta também para uma das preocupações existentes entre os reformadores liberais que era a formação da opinião pública, papel atribuído, principalmente, à imprensa e aos meios de comunicação de massa como o rádio e o cinema.

As crônicas de Cecília Meireles tecem também comentários a respeito dos princípios da Escola Nova e ações que se desencadeavam nas escolas com base nestes mesmos princípios. Teatro, músicas, literatura, pintura e cinema estão entre as inovações pedagógicas apontadas por Meireles. Em alguns dos seus escritos encontramos referências ao cinema educativo, como no que foi publicado em 31 de outubro de 1931, no jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro:

O mundo inteiro se vem interessando pelo cinema educativo. Todos sabem que o cinema é um fator importantíssimo nas realizações da Escola Nova. O interesse pelas películas, a apresentação rápida dos assuntos, a facilidade de aprender vendo, todas as qualidades de sedução e persuasão que caracterizam a projeção cinematográfica não podiam deixar de ser bem aproveitadas pelos educadores para completarem suas aulas, para deleitarem seus alunos, e para lhes oferecerem horizontes novos em todos os assuntos, permitindo-lhes uma vastidão de cultura mais rápida de adquirir em quadros completos que nas letras numerosas e nem sempre vívidas dos livros (MEIRELES, 2001, p.55).

Com relação aos meios de comunicação, as relações entre o Ministério da Educação e os intelectuais foram sempre conflituosas a partir de 1930. Por um lado, havia a defesa do uso dos meios de comunicação de massa para fins formativos e educativos nos moldes apontados pela Escola Nova, por outro, existiam as propostas de utilização dos mesmos para a mobilização popular e

propaganda política.

No âmbito da produção cinematográfica, a partir de 1930, os produtores nacionais aliam-se ao governo Vargas com a esperança de que o Estado viesse a dar mais subsídios ao cinema nacional. De fato, as primeiras medidas do governo iriam beneficiar os produtores pela diminuição das tarifas alfandegárias sobre a importação de filmes. A contrapartida deveria ser à participação da produção nacional de filmes no aprimoramento educacional e moral do povo brasileiro.

Durante o Estado Novo, este projeto de transformar o cinema no grande veículo educativo e de integração nacional será levado à frente pelo poder político. De acordo com Simis (1996, p.26 e 27) “o cinema poderia ser portador de uma ideologia nacionalista que se ocuparia em identificar uma coletividade histórica em termos de nação (...) A contribuição do cinema na *formação* da nação, a par das suas vantagens pedagógicas, teria ressonância junto ao poder”, e foi nesse sentido, que o Instituto Nacional de Cinema Educativo foi criado, em 1936, por Roquette-Pinto. Representava um projeto articulado com o governo de Getúlio Vargas, que, no esforço em construir uma identidade imprescindível ao desenvolvimento industrial e à constituição de um mercado, valorizou os instrumentos de difusão cultural. (RAMOS, MIRANDA, 2000).

Entre aqueles que se dedicavam ao cinema no período, A Revista Cinearte, fundada em 1926 por Mário Behring e Adhemar Gonzaga, será a porta-voz da idéia de cultivo de uma imagem nacional pelo cinema. Defendia a implantação de uma mentalidade moderna no país, entendida como capacidade de assimilação de novas técnicas, notadamente a cinematográfica, pela superação do atraso intelectual. Segundo Ismail Xavier (1978), seria nas telas e não nas ruas que se deveria produzir a imagem de progresso do país. Os elogios à dignidade do cinema como arte nova e independente serão suplantados pela preocupação com o cinema educativo e sua implantação no Brasil. A aplicação pedagógica e os serviços do cinema à ciência concluiriam a imagem de seriedade e fariam a ponte para a sensibilização das elites letradas.

A Revista Cinearte procurava fomentar o cinema nacional, e, ao mesmo

tempo, estabelecia os critérios do que seria um bom filme, indicando aquilo que merecia ser projetado na tela: o nosso progresso, as obras de engenharia moderna, nossos brancos bonitos, nossa natureza. Mário Behring dedicará grande parte dos seus editoriais na Cinearte à discussão desse tema, em que denunciava o abandono do filme educativo no Brasil e descrevia os trabalhos que estavam sendo feitos no exterior sobre esta questão.

Em 1939, Roberto Assumpção de Araújo, ao analisar a relação entre Estado e Cinema no Brasil, afirmava que o cinema apoiado pelo Estado poderia ter possibilidades ilimitadas, segundo ele

nos países de produção incipiente, a intervenção do Estado, além de evitar a dispersão de esforços mal orientados, assegura as bases materiais necessárias e indispensáveis ao estabelecimento da produção regular. (...)

O cinema necessita de uma relativa independência financeira até que se desenvolva convenientemente a indústria nacional. E uma vez assegurada essa estabilidade é preciso desenvolver paralelamente por meio de escolas especializadas e estudos experimentais, a capacidade dos artistas, diretores, cenaristas e técnicos.(...)

A intervenção do Estado na produção cinematográfica constitui hoje elemento fundamental para o aparelhamento industrial, técnico e artístico dos países que não possuem capital elevado para instituir subitamente uma organização autônoma de grandes proporções e sem elementos artísticos experimentados que possam realizar independentemente as suas obras (ARAÚJO, 1939, p.51).

Conforme análise de Almeida (1999), a década de 1930 assistiu à formação de uma legislação protecionista com relação à atividade cinematográfica. Isto favoreceu a fundação de companhias cinematográficas, como a Brasil Vita Filme de Carmem Santos e Humberto Mauro. No entanto, a partir do Estado Novo, com a criação dos cinejornais, o Estado foi tomando cada vez mais para si a tarefa de produzir seus próprios filmes por meio dos

organismos oficiais, tendo frustrada a expectativa dos produtores nacionais que esperavam se beneficiarem com os filmes de propaganda do novo governo. Como nota Souza (2003, p.14), na década de 1930 havia uma disputa entre diversos projetos ideológicos sobre os destinos da propaganda nos meios de comunicação de massa, “que não se limitavam à construção da mitologia varguista, como também da veiculação de uma série de idéias sobre o Estado e a Nação”.

Ao se contrapor os vários discursos elaborados no período, percebe-se que havia uma disputa entre os diferentes usos que poderiam ser dados ao rádio e ao cinema, principalmente, por serem meios de forte apelo popular. Em 1932, na gestão Francisco Campos, o Ministério da Educação se coloca como órgão responsável pela ação governamental na área de cinema educativo, menciona a necessidade de criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo e lança as bases para a criação de um departamento de propaganda do Ministério da Educação. Em 1934, esse Departamento é criado, junto ao Ministério da Justiça, tomando para si as ações em torno do cinema e do rádio. Em 1937, as reformas do Ministério da educação e Saúde, criam o INCE no âmbito deste Ministério e em 27 de dezembro de 1939 é criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que fica subordinado ao Ministério da Justiça. Segundo Eduardo Morettin (2001, p.55), foi este órgão, o DIP, que representou com maior ênfase a intervenção do Estado na área cinematográfica, pela censura, fiscalização, exibição e produção de filmes.

Tanto liberais como antiliberais, já a partir dos anos de 1920, defendiam a presença do Estado forte, já que o povo foi definido como criança a ser protegida. Era assim que o povo também aparecia nos discursos referentes ao cinema, considerando-se que o Estado deveria ter uma ação de proteger os cidadãos contra o “mau cinema”, que veiculava cenas de violência, e de privilegiar o “bom cinema”, veiculador de valores morais e educativos. No entanto, as perspectivas com relação à ação do Estado é que diferenciava cada um destes discursos. Para os liberais a relação do Estado era com os cidadãos. O progresso seria conquistado pela ciência e pela técnica, já os antiliberais católicos negavam

os valores da sociedade industrial e recusavam a técnica, num conflito entre religião, razão e ciência. Os liberais exigiam a participação política ampla e a formação de uma opinião pública, os antiliberais propuseram uma participação política restrita aos sindicatos e não acreditavam na existência de uma opinião pública.

Capítulo III - A Educação no Cinema

No capítulo anterior abordamos as propostas dos educadores, vinculados ao movimento da Escola Nova, no Brasil, para a utilização do cinema na educação, entre os anos de 1920 e 1930. Pretendemos neste capítulo, analisar as sugestões de inserção da educação no cinema por aqueles que faziam parte da crítica de cinema e da produção cinematográfica no período e que chamaremos dos “homens de cinema”, pois se tratava de um grupo heterogêneo, de formação intelectual variada, unidos pela missão de criar um cinema nacional.

O que poderemos perceber a partir desta análise é que havia uma comunhão de interesses entre os educadores e os “homens de cinema”, no que diz respeito à união entre educação e cinema. Esta comunhão existia não apenas por um desejo desses “homens de cinema” em conquistar verbas governamentais para a confecção de filmes, mas também porque havia a necessidade de educar o próprio cinema, tanto no que diz respeito à formação de técnicos, roteiristas, diretores, como também no que se refere à formação de um público de cinema.

As idéias sobre cinema educativo foram defendidas intensamente pelo grupo da Revista Cinearte e por isso esta publicação foi selecionada para a presente análise a respeito da relação entre educação e cinema do ponto de vista do grupo que designamos como “homens de cinema”. Foram selecionados vários

artigos da revista entre os anos de 1920 e 1930. Compõem, também, esse estudo os textos dos educadores mencionados no capítulo anterior e os documentos do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Esses documentos estão arquivados no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, como parte do arquivo Gustavo Capanema, composto de documentos impressos referentes ao Ministério da Educação e Saúde, entre 1934 e 1945.

3.1. A Revista Cinearte

A necessidade de educar o povo brasileiro é tema constante também nos artigos analisados na Revista Cinearte, entre os anos de 1920 e 1930. A revista, que servia como um espaço de troca de idéias e experiências em torno do cinema, expunha a posição de intelectuais, de artistas e da crítica de cinema do período a respeito da produção internacional e nacional de filmes e da implementação de uma indústria cinematográfica no Brasil. A Cinearte foi selecionada para esta análise por trazer, nas suas páginas, vários enfoques a respeito da relação entre cinema e educação: o cinema nas escolas, o papel do cinema de “enredo” na educação, o filme “natural” e a educação, as ações governamentais referentes ao cinema educativo, o cinema educativo na Europa e nos Estados Unidos, a educação do público de cinema, o cinema e a ciência, a educação do fazer cinema.

Também foi selecionada como fonte de pesquisa, por ter sido a grande porta-voz das idéias sobre o cinema educativo no Brasil. Publicava notícias que vinham dos Estados Unidos e da Europa a respeito das novidades na produção de filmes educativos, transcrevia artigos de revistas de cinema internacionais sobre o

tema, assim como reproduzia notícias a respeito de ações governamentais que estavam sendo desenvolvidas a fim de se instaurar o cinema educativo no Brasil e relatava as atividades das comissões oficiais que se formaram para analisar o uso do cinema nas escolas. Os educadores da Escola Nova que defendiam a produção de filmes educativos também são notícia nas suas páginas, principalmente, as declarações de Francisco Venâncio Filho e Jonathas Serrano (ver LUCAS, 2005).

As revistas de cinema²² que circulavam neste período desempenharam um papel importante na difusão das idéias sobre cinema, no contato entre técnicos e produtores, na divulgação dos filmes para o público e nas ações em geral de estímulo à produção cinematográfica nacional. Até os anos de 1920, na produção de filmes no Brasil predominavam os documentários, chamados de “naturais” ou de “cavação”, que se caracterizavam por apresentarem cenas de fazendas, da natureza, ou serem encomendas de governantes locais.

A partir de 1930 a revista Cinearte ganha importância devido ao sucesso de seus primeiros números, que além das resenhas de filmes e comentários sobre as produções, continha um caráter combativo na questão da consolidação de um cinema nacional e na defesa da produção de filmes de “enredo” realizados em estúdios brasileiros. São permanentes, nos dezesseis anos da revista, as seções dedicadas ao cinema brasileiro, apresentando duas páginas no início, que tiveram nomes diferenciados durante o período em que a revista foi publicada: “Filmagem Brasileira”, “Cinema Brasileiro”, “Cinema do Brasil”. Nessas colunas são publicadas matérias sobre estrelas do cinema nacional, sobre os filmes que estão sendo produzidos, entrevistas com diretores e técnicos, artigos sobre a política estatal para o cinema brasileiro e sobre a problemática da indústria cinematográfica nacional (LUCAS, 2005).

A Revista Cinearte, publicada entre 1926 e 1942, no Rio de Janeiro, teve como editores inicialmente Adhemar Gonzaga (1901–1978) e Mário Berhing

²²Nas primeiras décadas do século XX surgem várias revistas sobre cinema, publicadas no Rio de Janeiro, entre elas: A Fita (1913), Revista dos Cinemas (1917), Palcos e Telas (1918), Cine Revista (1919), Paratodos (1919), A Tela e Artes e Artistas (1920), Telas e Ribaltas e Scena Muda (1921) e Foto-Film (1922).

(1876-1933). Adhemar Gonzaga havia sido crítico de cinema nas revistas *Palcos e Telas* (1920) e *Para todos...* (1922-1924), defensor da produção de filmes “posados” empreendeu diversas campanhas em prol do cinema nacional, viajou várias vezes para os Estados Unidos (1927, 1929, 1932, 1935, 1956 e 1975), a fim de entender como funcionava a estrutura cinematográfica de Hollywood; foi diretor de vários filmes e fundou, em 1930, a empresa cinematográfica Cinédia. Produziu cinejornais, filmes de curta e longa metragem e dirigiu filmes como: *Barro Humano* (1929) e *Alô, Alô, Carnaval* (1935) (RAMOS & MIRANDA, 2000). Como ele mesmo afirmou nas suas memórias, seu objetivo com a Revista *Cinearte* era “formar mentalidades cinematográficas”. Formar o público, diretores e técnicos de filmes do cinema nacional e promover a indústria cinematográfica, sobretudo para a confecção dos filmes de “enredo”. Esses primeiros críticos de cinema no Brasil atuaram como fomentadores da produção nacional e como idealizadores de uma “estética” para o cinema nacional, censurando determinadas imagens e citando outras como ideais para a representação do Brasil na tela. Segundo Shvarzman, desde os anos de 1920, jovens jornalistas cariocas como Adhemar Gonzaga na revista *Paratodos* e *Cinearte*, e Pedro Lima na revista *Selecta*, procuravam incentivar a produção de filmes nacionais e a melhoria das salas de exibição através da “Campanha pelo Cinema Brasileiro”. Ao estimular a produção nacional, definem também como deveriam ser as salas de cinema e os filmes ali veiculados, delimitam quais “as imagens do Brasil que esses filmes deveriam veicular: modernização, urbanização, juventude e riqueza, evitando o típico, o exótico e, sobretudo, a pobreza e a presença de negros” (SHVARZMAN, 2005).

Também integrante deste circuito de críticos de cinema, Mário Behring se diferenciava por ser cético com relação à consolidação do cinema nacional. Segundo Paulo Emílio (1974), Behring era mais culto que a média do público de cinema da época, mas como todos da sua geração, ele se interessava pelos filmes de enredo estrangeiros. Entretanto irá defender o uso pedagógico do cinema nos editoriais da *Cinearte*, quando os escreveu no lugar de Adhemar Gonzaga que estava em viagem nos Estados Unidos, nos anos de 1927, 1929 e

1932. Behring já tinha desenvolvido várias outras atividades, entre elas, como diretor e colaborador da revista Kosmos (1904-1909) e da revista Para Todos...(1919- 1924). Em 1903 passa a ser funcionário, na seção de manuscritos, da Biblioteca Nacional e, em 1924, assume a direção geral da Biblioteca, tendo permanecido neste cargo até 1932. Com relação à produção de filmes nacionais, Behring defendia a produção dos documentários com fins educativos para que os brasileiros que não sabiam ler e escrever conhecessem o país. Em 1933, quando faleceu, a Cinearte publicou um artigo em sua homenagem, no qual apresentou Mário Behring como o primeiro intelectual brasileiro a tratar o cinema com arte e pensamento e a ter realizado a primeira crítica séria de cinema no Brasil. É descrito também como o primeiro a pugnar pelo cinema educativo no país²³.

Além dos editoriais de Behring, outras seções da Cinearte foram dedicadas à questão do uso do cinema na educação. Sergio Barreto Filho, em 1929, tornou-se responsável pela seção “Cinema de Amadores” que anteriormente era denominada “Um pouco de Técnica”. Nessa seção, os amadores podiam ter conhecimento da técnica cinematográfica, dos novos equipamentos e trocar experiências com outros cineastas amadores. Barreto era considerado um grande conhecedor da técnica cinematográfica e funcionava como uma espécie de instrutor de como fazer um filme, educava para o cinema e também fazia comentários a respeito de como os filmes poderiam servir para a educação do povo brasileiro de uma forma geral. Em 1931, ele assume também a coluna “Cinema Educativo”, que tinha por objetivo publicar artigos de educadores ao redor do mundo, foi inaugurada em 30 de setembro de 1931 com a transcrição de algumas palavras dos educadores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho a respeito do uso do cinema na educação.

Em 1938 as colunas de Barreto Filho passam a ser assinadas por Jurandyr Passos Noronha. Ele inaugura sua participação em “Cinema Educativo”, em 1 de fevereiro de 1938, com a citação de um jornalista da revista Panorama: “não é de meu objetivo estudar se o filme é de fato um meio educativo; considero

²³ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.8, n.370, 01 de julho de 1933.

esta pergunta resolvida e suficientemente demonstrada²⁴”. Prossegue seu texto descrevendo as funções e as ações do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), órgão para o qual trabalhou na década de 1940, como chefe da seção de adaptação do Serviço de Técnica Cinematográfica. No INCE dirigiu também alguns filmes educativos como A doença de Chagas (1948), A medida do Tempo (1964), O monumento (1965) e Uma alegria Selvagem (1966) (RAMOS, & MIRANDA, 2000).

Entre 1927 e 1930, Joaquim Canuto Mendes de Almeida será um dos articulistas da Cinearte. Em 1931, já estava afastado das atividades do jornalismo e do cinema. O número de dezembro da revista faz uma matéria sobre o livro de Canuto, “Cinema contra Cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil”, de 1931 e apresenta o autor da seguinte forma:

Joaquim Canuto Mendes de Almeida, afastou-se, há tempos, das lidas do cinema. Escritor de umas tantas fitas, dirigiu, também, “Fogo de Palha”, do Cine-Clube, e foi com os seus pontos de vista, um infatigável batalhador em prol do cinema brasileiro como cronista do “Diário da Noite” e do “Diário de São Paulo” e como colaborador de outros jornais e revistas, durante cerca de cinco anos. Formado em Direito, abandonou a imprensa e, como promotor público encafurnou-se, pelo interior do Estado de São Paulo.

Deste então, nunca mais as seções dos diários ouviram falar dele. Agora, porém, como já noticiamos, seu nome surge num cabeçalho de um livro, “Cinema contra Cinema”, que ele qualifica de um esboço do cinema educativo no Brasil²⁵.

A partir de 1930, os produtores nacionais aliam-se ao governo Vargas

²⁴ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.13, n.480, p.12, 50, 01 de fevereiro de 1938.

²⁵ Revista Cinerte, Rio de Janeiro, v.6, n.305, p.10, 30 de dezembro de 1931.

com a esperança de que o Estado viesse a dar mais subsídios ao cinema nacional. De fato, as primeiras medidas do governo iriam beneficiar os produtores pela diminuição das tarifas alfandegárias sobre a importação de filmes. A contrapartida deveria ser a participação da produção nacional de filmes no aprimoramento educacional e moral do povo brasileiro (ALMEIDA, 1999). Ademar Gonzaga, sempre atuante nas lutas pela cinematografia nacional, será um dos membros da Revista Cinearte a atuar diretamente em algumas comissões estatais.

Quando Francisco Campos é nomeado para a pasta de Instrução Pública, em 1930, a Revista Cinearte manifesta o seu apoio, com a crença de que a partir daquele momento ir-se-ia cuidar a sério do problema educacional do país. Quanto ao cinema, manifesta-se da seguinte forma:

É aí justamente que está o nosso maior, senão o único interesse: ser aproveitado o cinematógrafo, multiplicar os filmes pedagógicos que em grande parte tem de ser confeccionados no país, o que contribuirá certamente, como fator precioso, para o desenvolvimento e progresso da cinematografia nacional.²⁶

Adhemar Gonzaga acreditava que o estímulo à produção de filmes educativos estimularia o cinema nacional. Ele e os membros da Cinearte participavam da crença de que a educação resolveria grande parte dos problemas do país e, sobretudo, apostaram no auxílio do Estado para desenvolver a tão sonhada indústria cinematográfica brasileira. A década de 1930 assistiu à formação de uma legislação protecionista com relação à atividade cinematográfica. Isso favoreceu a fundação de companhias cinematográficas, como a Brasil Vita Filme de Carmem Santos e Humberto Mauro. No entanto, a partir do Estado Novo, com a criação dos cinejornais, o Estado foi tomando cada

²⁶ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.05, n.247, p.3, 19 de novembro de 1930.

vez mais para si a tarefa de produzir seus próprios filmes por meios dos organismos oficiais, tendo frustrado a expectativa dos produtores nacionais que esperavam se beneficiar com os filmes de propaganda do novo governo.

O encontro entre educadores e os “homens de cinema” dos anos de 1920 e 1930 estava em consonância com um projeto de modernização da sociedade brasileira pela educação. Apesar dos subsídios obtidos para o cinema nacional, acreditamos que estes homens de cinema adotaram o cinema como veículo de educação, não exclusivamente pelo interesse em conquistar as benesses do Estado, obtendo verbas públicas para a produção de filmes, mas porque também acreditavam que, como integrantes de uma elite ilustrada, podiam de fato colaborar para transformar o povo brasileiro. Segundo Herschmann e Pereira (1994), os intelectuais dos anos de 1920 e 1930 inseriram-se no Estado como elite dirigente, como parte integrante do projeto de reconstrução do Estado. Essa elite, na qual podemos incluir o grupo da Cinearte e os educadores da Escola Nova, não solicitou simplesmente, “a mão protetora do Estado; ao contrário, mostrou-se disposta a auxiliá-lo na construção da sociedade em bases racionais. Participando das funções públicas ou não, manteve uma linguagem que é a do poder” (PECAUT, p.22, 1990).

A geração, dos anos de 1920, inspirava-se em autores como Euclides da Cunha e Lima Barreto, estes colocaram a literatura a serviço da nação, como instrumento de transformação social e política. Essa geração tinha por objetivo diminuir as fronteiras entre o intelectual e o político, entre o artista e a comunidade. Ainda segundo Pecaute, nos anos de 1920 os intelectuais brasileiros ao mesmo tempo em que solicitavam a autoridade do Estado, entenderam também que a missão deles era essencialmente política. “O processo de conversão dos intelectuais em agentes políticos assumiu, a partir de 1915, o caráter de um movimento global e realizou-se sob diversas formas: vaga nacionalista, modernização cultural, ressurgimento católico, impulso antiliberal” (PECAUT, 1990, p.24).

A Revista Cinearte empreendeu uma longa campanha pela

implementação do cinema educativo nas escolas brasileiras e se auto proclamava a porta-voz dessas idéias no Brasil. Nas suas páginas são feitas cobranças ao governo brasileiro, para desenvolver ações que promovessem a produção de filmes pedagógicos e a circulação destes filmes, seja pela instalação de projetores nas escolas ou pela obrigatoriedade do complemento nacional nas salas de exibição. Na Revista são reportadas as medidas governamentais que foram sendo realizadas, entre elas: a nacionalização do serviço de censura e a criação da Taxa Cinematográfica (Decreto n.21.240 de 04/04/1932), a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (Decreto n.24.651 de 10/07/1934) e a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Lei n.374 de 13/01/1937). Todas essas medidas são recebidas com entusiasmo pelo grupo da Cinearte, entretanto, meses depois de cada lei implementada, são feitas cobranças para que essas medidas sejam de fato efetivadas.

Adhemar Gonzaga desejava influir diretamente na prática cinematográfica nacional. Suas ações neste sentido foram várias: fundou em 1930 o estúdio Cinédia, no Rio de Janeiro; em 1932, dirigiu a primeira Associação Cinematográfica de Produtores Brasileiros; participou das discussões que deram origem à criação da lei 21.240 de 1932, que diminuiu o imposto sobre o filme virgem e a exibição compulsória dos filmes brasileiros; em 1933 foi membro da Comissão Especial do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, encarregada de elaborar um estatuto para profissionais de teatro e outros centros de diversão; em 1935, atuou na Distribuidora de Filmes Brasileiros (D.F.B), que reuniu vários produtores do cinema nacional.

Entre 1924 e 1930, Adhemar Gonzaga junto com o jornalista Pedro Lima, empreendeu uma campanha em defesa do cinema brasileiro, que propunha uma série de medidas de proteção ao cinema nacional: a exigência de exibição de filmes nacionais; criação de uma distribuidora única de “posados”; isenção da taxa alfandegária cobrada para o filme virgem e um modelo de produção baseado na política de “star system” de Hollywood.

3.2. A Educação na Cinearte

Carmem Santos e Adhemar Gonzaga serão autores de vários artigos publicados na imprensa do período, afirmando a capacidade do cinema para educar a população brasileira. Carmem Santos, em artigo publicado em A Cena Muda, de 1 de março de 1932, afirma que

O cinema é o livro do futuro. Ganha-se mais vendo um filme do que lendo uma biblioteca. E nem todos têm tempo para ler. E as bibliotecas não só estão fora do alcance fácil do povo como a aquisição de livros se torna proibitiva às classes pobres. Com dez tostões pode uma criatura, que se deseje instruir, ver dois a três filmes educativos sobre assuntos diversos (...) Os intelectuais brasileiros precisam conhecer a linguagem cinematográfica e escrever cinema para o povo²⁷.

Mas o que vinha a ser educação para Cinearte? O que pensavam esses “homens de cinema” a respeito da educação? Por que cinema e educação? Como o cinema poderia contribuir para a educação do povo brasileiro? Em consonância com o diagnóstico que educadores e políticos faziam da realidade nacional do período, a Revista Cinearte apontava o cinema como a grande arma contra o analfabetismo, os problemas de higiene e ignorância da população

²⁷ A Cena Muda, Rio de Janeiro, v.11, n.571, p.8-9, 32, 01 de março de 1932.

brasileira. Nas páginas da Cinearte, a educação aparece como o meio mais eficaz de fazer o Brasil se mover para frente, de alcançar o progresso, eliminar o atraso. Seria também a fórmula capaz de criar cidadãos, capazes de participar da vida política, já que os problemas políticos não poderiam ser solucionados com eleitores analfabetos. O cinema era visto como um grande propagador de conhecimentos, que poderia levar para longas distâncias a palavra de especialistas, seria o veículo de lições ambulantes, com a vantagem de levar a imagem e não apenas a palavra.

Há país como o nosso, de população disseminada por todo o território imenso, que conforme as revelações da estatística conta mais de 80 por cento de analfabetos em média. Estados havendo em que essa proporção atinge a 90 por cento, todos os melhoramentos introduzidos nos processos pedagógicos não podem ser indiferentes.

A população adulta dos centros populares rurais carece de certos ensinamentos (...) de higiene, de conhecer dos meios para defender a sua pessoa e o seu lar contra as incursões epidêmicas e nem um processo é mais eficiente para esse feito do que o filme cujas lições entram pelos olhos, são mais facilmente compreendidos, cujos ensinamentos são ainda apreendidos pelas mentalidades mais rudes e que incrédulos a palavra, seja ela a mais persuasiva, rendem-se à evidência da imagem animada que lhes traça o quadro doloroso que as ameaça e que poderão evitar praticando os processos que o filme lhes ensina²⁸.

A educação parecia ser a única saída para livrar a população brasileira da miséria e da ignorância em que se encontrava grande parte do país. O esforço da Cinearte será o de mostrar como o cinema nacional poderia ser o grande aliado nessa empreitada. E aí, a relação entre educação e cinema aparece de forma ampla, não apenas nos filmes educativos destinados aos bancos escolares.

²⁸ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, V.5, n.218, p.3, 30 de abril de 1930.

Cinema de enredo, filmes naturais, filmes instrutivos, filmes educativos, cine-jornais, filmes científicos, filmes de propaganda, enfim, todas as modalidades de cinema serviriam ao propósito maior da educação. Quando Cinearte refere-se ao cinema educativo está concebendo um cinema capaz de educar o povo brasileiro, mas não apenas por filmes produzidos com fins escolares, os chamados filmes “instrutivos”, mas também pelos chamados filmes populares, de caráter educativo, que seriam veiculados nas salas comerciais de cinema.

Em 1932, A Cinearte publica uma matéria a respeito do primeiro relatório dos trabalhos da Comissão de Censura Cinematográfica, criada pelo Decreto 21.240 de 1932. Nesta matéria ressalta-se o grande número de filmes de caráter educativo que passaram pelos censores:

A primeira impressão que ressentimos foi a do vulto dos filmes gênero educativo, 43 com 14.107 metros, consequência exclusiva, efeito indiscutível da lei que tanto beneficiou o comércio cinematográfico. Esses filmes, por essa lei, entram livres de direitos e devem figurar obrigatoriamente nos programas. É o primeiro passo para a utilização do cinema, em grande escala, como aparelho educacional²⁹.

Esta comissão analisou 309 filmes nesse primeiro relatório, sendo 84 dramas, 40 comédias, 54 jornais, 43 filmes educativos, 8 filmes naturais, 11 filmes em série, 53 desenhos animados, 15 shorts e revistas, 2 trailers. O autor da matéria ressalta que, do total de filmes, alguns foram deslocados para a categoria de filmes educativos, como alguns jornais e um drama. Ainda aponta que dos 43 filmes educativos, 2 eram alemães, 1 francês e os outros todos norte-americanos.

Estas informações acima contribuem para percebermos as tentativas de definir o que viria a ser o filme educativo e os deslocamentos de determinados

²⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.346, 12 de outubro de 1932.

gêneros para essa categoria. Provavelmente a maioria dos 43 filmes apontados como educativos eram constituídos de documentários de caráter mais escolar, filmes de divulgação de conhecimentos sociais e das ciências naturais. Mas os outros gêneros não eram descartados como filmes que poderiam servir à educação. Sendo assim, o filme “posado”, definido como o gênero “drama”, poderia também estar a serviço da educação, como defendiam vários integrantes do cinema educativo, inclusive Roquette-Pinto que foi fundador do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Em 1944, Humberto Mauro, na sua coluna “Figuras e Gestos” da Revista Cena Muda, responde à pergunta sobre a diferença entre o Cinema Instrutivo e o Cinema Educativo utilizando as palavras de Roquette-Pinto sobre a questão:

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre Cinema Educativo e Cinema Instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa outro, distinção que aliás não tem de fato grande importância na maioria das vezes. No entanto, é curioso notar que o chamado Cinema Educativo em geral, não passa de simples Cinema de Instrução. Por que o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema de vida integral. Educação é principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e de costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A Instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não pode educar-se senão em sociedade. O bom senso irônico do povo marcou espontaneamente a situação do instruído deseducado quando se riu do ferreiro que usa espeto de pau.

São pois muito grandes as responsabilidades do cinema, de grande de espetáculo.

Arquivando e divulgando como nenhuma outra arte o que há de bom e de mau, tem uma função dinâmica de constante agitador de almas, influenciando diretamente nas

decisões dos fracos e sugestionando os fortes³⁰.

Para Roquette-Pinto, o conceito de educação incluía a idéia de orientação social, o que seria mais amplo do que a instrução, que significava, para ele, simplesmente a transmissão de conhecimentos ou informação. Não era apenas de conhecimento que a população brasileira necessitava. O povo brasileiro precisava de algo mais do que instrução,urgia ser orientado em termos sociais, higiênicos, médicos e morais. Poderia haver muitos instruídos, mas estes, contudo eram “deseducados” socialmente (RIBAS, 1999). Esta diferenciação entre educação e instrução fazia parte das premissas do ideário positivista de Roquette-Pinto. Auguste Comte, o fundador da sociologia positivista, teve também um percurso como educador popular, como parte das atividades desenvolvidas na Associação Politécnica para Instrução Popular, por volta de 1840, em Paris. Lecionava Astronomia, em cursos realizados especialmente para os operários, com a justificativa de que tal disciplina poderia ajudá-los a compreender que o Universo tem uma ordem natural independente das ações humanas, assim como a sociedade que segue também uma ordem natural, sem que os indivíduos devessem causar qualquer desestabilização. Nesta Associação conheceu o Coronel Racourt, também professor, que tinha por objetivo não apenas instruir, mas educar seus alunos. Educar significava ir além da transmissão das “noções científicas” e ensinar a distinguir entre “o bom e o mau emprego das sensações”, o que significava dar uma educação moral para que estes operários pudessem se adaptar às novas condições sociais existentes (BENOIT, 1999, p.369). A sociedade moderna e industrial havia criado condições de trabalho diferenciadas e o povo precisava estudar as novas técnicas advindas do desenvolvimento das idéias científicas. Os cientistas, portanto, tinham um papel fundamental nesse projeto de regeneração social de Auguste Comte.

Roquette-Pinto, portanto, ao conceber a educação popular a partir

³⁰ A Cena Muda, Rio de Janeiro, v.24, n.15, p.30, 11 de abril de 1944.

destes princípios positivistas, acreditava que um projeto educacional abarcaria diversos outros aspectos além dos conhecimentos escolares. Para chegar a esse fim, vários instrumentos poderiam ser utilizados. No caso do cinema, a educação poderia se dar não apenas pelos filmes instrutivos, destinados às escolas, mas também pelos filmes “posados”. Estes, segundo ele, atingiam um maior número de pessoas e atuavam de forma direta na emoção do público. Essa atuação na emoção ia de encontro, mais uma vez, aos seus preceitos positivistas, para os quais a educação de determinados povos em um patamar inferior da evolução social, ainda pertencentes ao estágio da infância da humanidade, seria alcançada não pela força, mas pelo convencimento.

Esta visão mais abrangente de cinema educativo era compartilhada pela Revista Cinearte, que, ao falar de cinema educativo, incluía também, por exemplo, os filmes de turismo e de propaganda, enfim, documentários de uma forma geral e não apenas os produzidos especialmente para fins escolares. Esses documentários eram vistos como uma forma de proporcionar um conhecimento geral do Brasil para os próprios brasileiros, de educar para o trabalho, dar lições de saúde, como também de civismo:

O próprio filme natural, apesar de condenado, por faltar-lhe para prender o espectador, o encanto da ficção, seria no Brasil um ótimo divulgador dos nossos grandes trabalhos agrícolas, somente conhecidos em determinados trechos do país, do progresso material das cidades das inúmeras belezas naturais, tão diferentes vias de comunicação, da riqueza do solo, da expansão do nosso aparelhamento industrial.

Com os filmes escolares, organizados com esses preciosos informes, consolidaríamos em todo o país, o espírito nacional, dando a cada jovem brasileiro a visão geral, perfeita e animadora, do progresso e do trabalho de sua pátria. Estará assim facilitada a missão dos professores e assegurado o benefício dos alunos que reterão, sem esforço, a lição que o filme tornou mais atraente. Educando a sua inteligência, o aluno, acompanharia, no desenrolar da

película habilmente organizada, a evolução de cada uma das grandes produções do país, indo do plantio da semente ao completo aproveitamento industrial.

A propaganda de higiene e o combate às moléstias locais e aos surtos epidêmicos encontrariam no filme o melhor e o mais eficiente dos auxiliares.

Despertaríamos o espírito patriótico, animando na tela, com um fio de enredo, que lhes daria atração maior, os fatos heróicos da nossa história³¹.

O cinema proporcionaria dessa forma, pelo filme natural, escolar, ou de propaganda, esta educação sobre o país, como o conhecimento do interior, das cidades, de suas belezas, de suas forças produtivas. E orientaria socialmente em questões de higiene e cuidados médicos, despertando ainda o sentimento patriótico.

No Brasil, os territórios desconhecidos estavam próximos geograficamente, o sertão estava a poucos quilômetros das capitais, eram regiões desconhecidas de grande parte da população habitadas por homens e mulheres que eram considerados incultos e distantes da “civilização” moderna. O sertão era uma fonte permanente de preocupações intelectuais e políticas; foi, antes de mais nada, “imagem fabricada, invenção dos homens cultos que, das varandas costeiras, olhavam para o interior” (PEIXOTO, 1999). O cinema nacional tinha, como nenhum outro meio, a capacidade de produzir as imagens do interior do Brasil. Adquiriu esta missão e a de civilizar seu próprio país, já que as imagens poderiam também educar a população interiorana carente de ensinamentos de higiene, saúde, técnicas de trabalho, etc.

Os filmes tinham, então, a missão de fazer circular determinadas imagens do país, a fim de promover uma unidade, modernizar e divulgar as diferentes porções do território nacional, considerado descontínuo, partido e heterogêneo cultural e socialmente. O Brasil precisava de publicidade, não apenas a publicidade para o exterior, mas principalmente para os próprios brasileiros.

³¹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.4, n.149, p.38, 02 de janeiro de 1929.

Como afirmou Ismail Xavier (1978), a Revista Cinearte tinha orgulho de sua competência publicitária e acreditava na potencialidade desse tipo de divulgação. Por este meio, os brasileiros podiam ser convencidos de sua unidade social e cultural, ou seja, podiam reconhecer como pertencentes a uma nação. O cinema poderia cultivar um determinado olhar para o Brasil, selecionando as melhores imagens, que melhor representassem uma sociedade moderna e civilizada. Daí a importância da propaganda do Brasil, para dentro e para fora do país, bastante enfatizada nas páginas da Revista Cinearte,

Não há, atualmente, propaganda mais hábil, eficaz, incisiva e decisiva que a feita pelo filme em milhares de salas de exibição. Não, naturalmente, o reclame forçado e insípido de pequenos fatos de interesse muito particular e de pequenas personagens de interesse ainda menor, mas a reprodução de grandiosos trechos naturais de aspectos das nossas maiores cidades do flagrante do nosso progresso agrário e industrial, habilmente incluídos, num enredo empolgante, que focalize com inteligência o meio nacional e o caráter do nosso povo³².

O cinema poderia então apresentar para aqueles que viviam nas grandes cidades o próprio país, ensinando ao público citadino a verdadeira realidade nacional, já que o sertão também era visto como o local da genuína brasilidade, onde estariam os originais habitantes da nação. A coluna Cinema Brasileiro da Revista Cinearte cita um artigo publicado no Jornal do Comércio, do Rio, de Victor Vianna, autor de análises sobre o espaço rural brasileiro na década de 1920, a respeito dos complementos cinematográficos nacionais:

As companhias cinematográficas nacionais estão prestando um excelente serviço, reproduzindo cenas do

³² CICERO, Antonio. A cinematografia nacional: necessidade de sua expansão – a propaganda pelo film. Revista Cinearte. Rio de Janeiro, v.4, n.149, p.38, 2 de janeiro de 1929.

interior do país. O público elegante das grandes cidades não compreende às vezes o valor dessa documentação. O preparo da farinha, a extração de babassú, a colheita de algodão e outras cenas do trabalho indígena mostram na nitidez do screen, que a vida dos bravos patrícios que se entregam a estes misteres é, sob o ponto de vista sociológico, incontestavelmente colonial.

Nos Salões elegantes dos cinemas caros, ostenta-se a diferença. Homens e senhoras de vestimentas caras, lavados e perfumados, contemplam na tela os andrajos dos patrícios que são a força produtora intrínseca da nossa nacionalidade (...)³³.

O autor descreve o público elegante que freqüentava os cinemas e que desconhecia a vida dos trabalhadores rurais brasileiros, parte da força produtiva da nação. O cinema revelava, então, o contraste entre os dois mundos: o do trabalhador rural representado na tela e o público dos salões da capital.

Pela educação ou pela diversão o cinema parecia ser o veículo ideal para produzir estas imagens do país e revelar territórios e culturas desconhecidas. Nem sempre encontramos na Cinearte a mesma oposição entre cinema educativo e cinema de diversão, tal como afirmava Joaquim Canuto em “Cinema contra Cinema”. Quando foi criado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, em 1934, a Cinearte publica uma matéria louvando a criação desse organismo governamental, que teria entre outras funções, estudar o uso do cinema nas escolas. Nessa mesma matéria há uma crítica à idéia do livro de Canuto, publicado em 1931, “Cinema contra Cinema”³⁴:

³³ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.10, n.427, p.21-22, 15 de novembro de 1935.

³⁴ Canuto já havia levado um “puxão de orelha” da Cinearte em 1932, quando seu livro foi publicado pela Companhia Editora Nacional. Cinearte comenta o livro superficialmente, já que a revista vinha fazendo a mais antiga propaganda do filme educativo no Brasil, fato não mencionado por Canuto: “Disso e sans rancune o dizemos não se lembrou o sr. J.Canuto, tão pródigo em elogios para outras iniciativas. Isso é apenas um reparo, nada mais”. Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.306, p.3, 06 de janeiro de 1932.

Não queremos ainda fazer os comentários que este decreto impõe mas, unicamente, notar o reconhecimento oficial do cinema educativo, que contrabalançará, no pensar de muitas pessoas, a perniciosa influência do outro cinema – o de diversão. Cinema contra cinema. Essas pessoas se esforçam por demonstrar que os filmes são prejudiciais. Cabe reproduzir, pois, as palavras de uma publicista americana, de que “esses moralistas esquecem que os filmes não criam pontos de vista de viver; eles refletem-nos”³⁵.

O autor desse artigo continua fazendo a exposição de determinadas características do cinema que traziam benefícios para a educação. “Árvore do bem ou do mal”, ou seja, educativo ou não, o cinema é apontado como instrumento de educação e cita exemplos dos Estados Unidos, país que estaria na vanguarda do movimento cinematográfico educativo, tendo elegido o cinema falado como grande auxiliar de ensino.

Estes intelectuais, cineastas e jornalistas, que escreviam nas páginas da revista Cinearte, perceberam a importância do cinema como sustentação simbólica para um projeto de modernização da sociedade brasileira que passava pela educação das massas. Como afirma Schvarzman, nos anos de 1920, o cinema é concebido “como um artifício, uma ‘arma’ moderna, portadora e transmissora da modernidade” (SCHVARZMAN, 2004, p.18). Essa valorização dos inventos técnicos, da ciência e dos meios de comunicação como instrumento de modernização, nós encontramos também, por exemplo, nas palavras de Roquette-Pinto:

A ciência vai transformando o mundo. O paraíso, sonhado pela gente de outras idades, começa a definir-se aos olhos dos modernos, com as possibilidades que o passado apenas imaginava. O homem culto chegou a voar melhor do que as aves; nadar melhor do que os peixes; libertou-se do jugo da

³⁵ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.9, n.400, p.6, 46, 01 de outubro de 1934.

distância e do tempo; realiza em um continente, o que concebeu em outro, alguns momentos antes; ouve a voz dos que morreram, conservada em lâminas, com o seu timbre, e as inflexões da dor e da alegria; imortaliza-se, arquivando a palavra articulada, com todas as suas características, e as suas formas e seus movimentos com todas as minúcias; e enquanto mágico inesgotável, vai modificando a terra e lutando contra a fatalidade de morte, fazendo reviver as vozes que ela extinguiu, as formas que ela decompôs, o homem não consegue transformar-se a si mesmo, com igual vertiginosa rapidez (ROQUETTE-PINTO, 1975, p.1)

O século XIX foi o século das grandes descobertas, dos inventos técnicos e da moderna engenharia. Invenções como o automóvel de Daimler e Benz, o telefone de Graham Bell e Gray, a telegrafia de Branly e o cinematógrafo de Lumière garantiram para o século XX maior velocidade, diminuição das distâncias e a valorização da imagem visual. Grandes inventos estavam concentrados na área de comunicação que permitiam a passagem dos fluxos de informação por territórios ainda isolados. Esses inventos transformaram a ciência e o progresso técnico em sinônimos de civilização moderna. No Brasil esses aparatos técnicos foram vistos como solução para “civilizar” o interior do país ou o sertão como eram chamados estes territórios ainda pouco desbravados, considerados “atrasados” material e culturalmente. “A República parecia ter pressa em transportar o pensamento de seus cidadãos de um lado a outro do seu território, colocando em comunicação estados-irmãos que, até então, tinham ficado à parte da nação brasileira em função da distância e, também, do “atraso” técnico que os separava” (MACIEL, 1998, p.53).

Como já apontamos no capítulo anterior, a valorização desses inventos técnicos e do conhecimento científico está presente no ideário do cinema educativo no Brasil. O cinema era uma invenção que poderia contribuir para o avanço do conhecimento científico pela utilização das imagens em pesquisas e pelas possibilidades de ser utilizado para o ensino das ciências, tais como nas ciências naturais e na medicina. Tanto nos textos dos educadores da Escola Nova

como nos artigos da Revista Cinearte, encontramos este vínculo entre o cinema educativo, a técnica e a ciência. O cinema, ele próprio, consequência de uma série de inventos do século XIX é sempre descrito como uma evolução de equipamentos de registro de imagens.

O cinema educativo representava a última invenção numa cadeia evolutiva de instrumentos didáticos, sucessor da imprensa e da fotografia. É assim que o Dr. A. Sluys, diretor da Escola Normal de Bruxellas, comenta a utilização do cinema no ensino. Após fazer uma descrição de várias técnicas de registro da escrita e da imagem: livros, mapas, observação da natureza, lousas, o autor chega ao século XIX e comenta o surgimento da fotografia e do cinema como técnicas de ensino intuitivo:

O século XIX foi o da constituição definitiva das ciências experimentais, da criação de laboratórios de estudo e investigações, nas Universidades e nos centros de ensino secundário; da introdução nas escolas primárias do método intuitivo direto.(...) Os progressos da fotografia tem favorecido o ensino intuitivo com o processo, cada dia mais aperfeiçoado das projeções luminosas.(...) A cinematografia é mais do que isso: pode-se defini-la como uma exibição, em conjunto, de variadas e infinitas projeções luminosas e animadas! Ela constituiria, pois, um auxiliar poderoso e de grande valor para o ensino coletivo³⁶.

É nesse contexto de propostas de modernização da sociedade brasileira que podemos entender as afirmações sobre cinema e educação nos artigos publicados na Cinearte,

O que ninguém pode mais desmentir, sob pena de

³⁶ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.296, p.3, 28 de outubro de 1931.

perpetrar um irreparável ato de injustiça, é que o cinema deixou de ser um simples entretenimento público. Perdeu aquele caráter simples de distração, para converter-se, queiram ou não queiram os seus possíveis adversários, em um aparelho efficientíssimo de educação das massas³⁷.

(...) Precisamos de cinema porque precisamos de instrução, educação, cultura, propaganda, união. Precisamos de cinema como precisamos de carvão ou trigo. Não é vaidade patriótica.

Dêem-lhe todos os nossos cinemas e ele modificará todo o nosso povo³⁸.

Nesse trecho, temos de forma sintética o que o grupo Cinearte entendia com relação à educação, que abrangia a instrução escolar, mas significava principalmente “dar cultura” a uma população alheia às letras, ao progresso e à civilização. Essa inserção do povo brasileiro num novo patamar cultural garantia não apenas uma mudança social, mas, sobretudo, a formação de um público de cinema, de novas mentalidades aptas a linguagem cinematográfica. A educação no cinema podia então fomentar o próprio cinema. Por um lado, a nova tecnologia das imagens em movimento era agente desse processo educacional e quando vista sob essa ótica, vários adjetivos podiam ser acrescentados à palavra cinema, que enfatizavam o seu potencial de transformação social: “cinema-utilidade, cinema-benfeitor, cinema-transformador, cinema-progresso, cinema-civilização, cinema-cultura”.³⁹ Mas, por outro lado, o cinema também devia passar por um processo de educação, o “mau” cinema devia se transformar em “bom” cinema, o cinema nacional tinha que aperfeiçoar sua técnica, o cinema de enredo precisava de melhores roteiros, necessitava de uma melhor escolha dos temas, enfim, o cinema nacional também tinha muito que aprender na visão da Cinearte.

³⁷ SILVEIRA, Celestino. Cinema, aparelho educativo de um povo adolescente. Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.10, n.408, p.21, 01 de fevereiro de 1935.

³⁸ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.254, p.4-5, 07 de janeiro de 1931.

³⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.308, p.3, 20 de junho de 1932.

Ora, o ponto de vista de “Cinearte” em matéria de instrução prende-se ao desenvolvimento entre nós da cinematografia.

Nós queremos fazer ressaltar a importância do filme como auxiliar pedagógico e, promovendo a sua adoção ativar a realização no Brasil de um novo ramo da indústria cinematográfica que será porventura, tais as circunstâncias, desenvolvimento de fulminante rapidez.⁴⁰

Sendo assim, a idéia de educação que aparece na Cinearte refere-se também ao próprio cinema, ensinar a linguagem cinematográfica, a utilização dos equipamentos, o recorte das cenas e educar o gosto do público para o “bom” cinema. A educação inclui também as questões relativas aos propósitos de nacionalização da indústria cinematográfica ou até mesmo da nação propriamente. Pelo cinema se pretendia produzir o nacional pela propaganda das imagens nacionais e construir uma imagem cinematográfica do Brasil (SCHVARZMAN, p.34, 2004). Mas para isso era necessária a nacionalização do próprio cinema, já que, conforme matéria publicada na Cinearte “muitos dos films que importamos do estrangeiro a bom peso de ouro, não colaboram de maneira satisfatória na educação de nossa infância e de nossa juventude”⁴¹. A campanha de nacionalização do cinema encontrava adeptos entre os educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), conforme podemos verificar na declaração de Celso Kelly, diretor da ABE em 1938:

O conflito de religiões, a luta de classes, a prevenção de raças nunca existiram nem têm clima para existir no Brasil: entretanto, não são poucos os filmes e romances inspirados exclusivamente em temas dessa natureza. O romance é, em geral, lido por pessoas de uma certa cultura, que sabem discernir com propriedade,

⁴⁰ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.296, p.3, 28 de outubro de 1931.

⁴¹ Um dos problemas que está exigindo do governo um estudo atento. Revista Cinearte, v.13, n.479, p.7, 15 de janeiro de 1938

assumindo uma posição crítica que não as prejudica. Mas o público dos cinemas é de todas as classes, daquelas que sabem repelir uma insinuação e daquelas que sofrem desde logo, a influência estranha.

O cinema precisava ser nacionalizado e controlado, principalmente, porque como diversão das massas, cultura incerta e fáceis de serem conduzidas, poderia despertar determinados conflitos ausentes na sociedade brasileira. Sendo um veículo que tinha a capacidade de atingir milhares de espectadores, não era possível educar as crianças com imagens estrangeiras e nem tão pouco com filmes falados em outras línguas: “Fala-se o inglês, francês, alemão, italiano. No idioma de Camões só as legendas. Nacionalizando o cinema devemos começar pela linguagem, o que vale dizer começar pelo começo”.⁴² Para a Cinearte, pelos filmes que eram exibidos nas salas de cinema conhecia-se mais as terras estrangeiras do que as diversas circunscrições políticas em que se dividia o país, somente com a produção de filmes nacionais, os brasileiros poderiam conhecer de fato o território nacional.

Com a chegada do cinema sonoro, várias polêmicas surgiram em torno do contato do público com as línguas estrangeiras. A Academia Brasileira de Letras chegou a se pronunciar contra o cinema falado em inglês. Monteiro Lobato, que estava nos Estados Unidos na época, teve notícias da posição da ABL em relação ao cinema sonoro e, ironicamente, comenta este fato:

A Academia votou qualquer coisa contra o cinema falado em inglês como medida de defesa da língua. O povo, super-inteligente que é, poderia, após audição de meia dúzia de talkies, abandonar o “meigo idioma” e passar a entreentender-se em American Slangish. Purezinha leu a coisa e disse filosoficamente: “e nós aqui há três anos, lendo inglês, ouvindo inglês o dia inteiro, estudando inglês e ainda tão atrasados. Que pena não termos a inteligência da gente

⁴² Revista Cinearte, v.13, n.479, p.7, 15 de janeiro de 1938.

que ficou lá”⁴³.

Em vários artigos da Cinearte comenta-se a questão da linguagem. O cinema deveria vir cumprir o que o telégrafo havia iniciado pelo interior do Brasil, de criar uma “linguagem nacional”, uma padronização de textos e imagens, palavras comuns que normatizassem a comunicação pelo território brasileiro. Sendo assim, vários projetos do início do século XX, como a expansão do telégrafo pela Comissão Rondon, articulam-se com outros projetos e experiências, já que caminharam na mesma direção, “como o rádio, a renovação das escolas, o investimento em cinema e as tentativas de reformulação da língua portuguesa” (MACIEL, 1998, p73).

Comparado aos outros meios de comunicação, o cinema nas páginas da Cinearte justificava-se como veículo de educação por sua maior capacidade de abrangência e entretenimento. Ele aparece como mais poderoso que os livros, já que grande parte da população era analfabeta e não tinha acesso à cultura letrada, era mais convincente que o rádio, pois podia proporcionar também a educação do olhar e tinha a capacidade de educar de forma “simpática”:

Cada metro de filme que se produz em nossa terra tem a sua utilidade.

Basta considerar o lado tão simpático do filme instrutivo, do filme educativo que nós precisamos disseminar por todo o Brasil para combater o analfabetismo, a falta de higiene, para ensinar os processos modernos de agricultura, para arrancar as populações sertanejas da ignorância, das endemias, do cangaço, do fanatismo, do atraso, da miséria, pondo-as em condições de lutar contra todos esses fatores que as deprime⁴⁴.

Que o cinema era um meio eficaz de instruir, educar e civilizar a

⁴³ CPDOC, AT, Monteiro Lobato para Anísio Teixeira, New York, 15 de janeiro de 1930.

⁴⁴ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.301, p.3, 02 de dezembro de 1931.

população brasileira está bastante claro nas páginas da Cinearte. No entanto, o que ainda estava sendo definido era como isso deveria ser feito. Por isso, as controvérsias em torno do posado e do natural e uma série de artigos que insistem em dizer quais as imagens que deveriam ser retratadas. De que forma o Brasil deveria ser documentado? Qual Brasil deveria ser mostrado? É como registro, como documento, que o cinema dá os seus primeiros passos no Brasil rumo à educação, já desde o início do século XX, com as filmagens da Comissão Rondon, realizadas pelo cinegrafista Luiz Thomaz Reis.

3.3. Museus, Comissões, Revistas e Cinema

Todo esse esforço em defender a utilização das imagens em movimento pelos homens de cinema e pelos educadores, ia ao encontro à existência já presente na sociedade da época, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, de uma intensa circulação de imagens e de um público ávido por elas. No início do século XX, a capital federal experimentou novos estímulos advindos das novas formas de espetáculo e lazer. “O cinema, assim como a fotografia ou outros processos de comunicação simultânea, aguçou o consumo em larga escala do espetáculo visual, por meio da democratização do acesso, que passou a operar com todas as suas forças dentro de um espaço urbano renovado” (SOUZA, 2004, p.17)

Nas escolas, a imagem também já estava presente desde o final do século XIX como parte dos recursos pedagógicos utilizados. As aulas eram auxiliadas pelas lanternas mágicas, com a projeção de desenhos nas paredes, “gradativamente suplantadas pelo cinema dos anos 20 (passando então a ser consideradas o cinema do pobre), mas definitivamente aposentadas apenas nos anos 50, com a popularização dos diapositivos” (BRUZZO, 2004, p.4).

As imagens estavam presentes por toda a parte: nas ilustrações das revistas, nas exposições e acervos dos museus, nas conferências científicas, nas escolas e na publicidade. Como coloca Sandberg (2004), desde o final do século XIX, o desenvolvimento das novas tecnologias de reprodução propiciou uma maior circulação de imagens produzidas em massa e a invenção de novos dispositivos de produção e reprodução da imagem. Com a criação de novas formas institucionalizadas de ver, como os museus, exposições, a publicidade e o próprio cinema, surgiu uma clientela ansiosa por uma cultura visual. Estas novas tecnologias e instituições criaram hábitos de ver múltiplos, que se alimentavam mutuamente e educavam a sociedade para esta nova cultura de intensa circulação de imagens.

Poderíamos, então, analisar aqui o uso do cinema como mais uma das atrações visuais possibilitadas pelas várias técnicas de reprodução da imagem que surgiram a partir do final século XIX e que “começaram a cultivar o hábito da recepção em uma clientela regular ao fixar-se em um edifício permanente, desenvolver publicidade promocional, guias e programas consistentes e a estimular resenhas jornalísticas com regularidade” (SANDBERG, 2004, p.364). Além das salas de cinema, em cidades como o Rio de Janeiro, os filmes podiam ser alugados e assistidos num ambiente mais restrito:

São inúmeros os filmes que se alugam, aqui mesmo no Rio, em rolos de 20, 30, 60, 100 metros, em película de 9 e de 16 milímetros, que se ligam à geografia, à história, contando ao espectador, em aspectos encantadores, a topografia e os costumes das cidades ⁴⁵.

Nesse contexto de grande circulação de imagens poderíamos inserir a

⁴⁵ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.261, p.17, 25 de fevereiro de 1931

própria Revista Cinearte como parte deste processo. A revista contava com um número grande de fotografias do cinema nacional e internacional, principalmente do cinema americano, divulgando uma estética que se consolidaria como sinônimo de cinema. Muitas dessas imagens eram dispostas aleatoriamente entre os artigos, uma vez que podíamos ter uma matéria sobre o cinema brasileiro, ilustrada com fotografia de uma cena hollywoodiana. Mas a presença dessa imagem fazia sentido se pensarmos que, em termos estéticos, era este o modelo que Cinearte tinha para o cinema nacional. De alguma forma, aquelas imagens educavam para uma forma de fazer cinema e educavam, sobretudo, o público da época que só reconhecia como o “bom” cinema aquele modelo divulgado nas revistas de cinema. Nesse sentido, as revistas de cinema passaram a ser companheiras constantes do público, “articulavam as instituições do visível interpretando as atrações visuais em direções aceitáveis para os espectadores da burguesia” (SANDBERG, 2004, p.364).

Embora a Cinearte pregasse a formação do cinema brasileiro, de uma indústria cinematográfica nacional, calcada na cultura do povo brasileiro, o modelo era essencialmente americano. Havia a defesa pela nacionalização e modernização do cinema nacional, mas o moderno era identificado com os modelos americanos: a cidade americana como protótipo da civilização, as atrizes e os atores como ícones da beleza, Hollywood como modelo de cinema, entre tantos outros exemplos. Como afirmou Ismail Xavier (1978), o cinema nacional tinha que encaixar-se num padrão hollywoodiano, segundo ele, “quando os líderes da campanha pelo cinema brasileiro procuram o que de cinematográfico pode ter o Brasil, estão justamente procurando as matérias-primas especificadas pelo modelo industrial conhecido” (XAVIER, 1978, p.192). Sem dúvida o modelo da indústria americana estava presente, mas havia também uma tensão a respeito de qual Brasil deveria ser mostrado nas telas, principalmente para os filmes documentários, chamados no período de “naturais”. Era o Brasil do sertão ou o Brasil urbano? Um Brasil “real” ou um Brasil “cenário”? Representação documental ou representação ficcional?

O cinema educativo estava no meio dessa tensão, entre um Brasil Hollywood, moderno, que se queria ver nas telas e um Brasil “real”, que retratava o sertão, os índios e a natureza. Estava entre o ideal da “fotogenia” e o discurso educativo e científico que imprimia um novo significado para as imagens cinematográficas. A produção dos documentários educativos nacionais, significava um outro lado do mesmo processo de modernização que se pretendia ver no cinema, ao invés do enredo hollywoodiano, o enredo promovido pelos homens de ciências e de letras. Nos dois casos, o ponto de vista já estava pré-moldado, ao mesmo tempo em que se queria mostrar um Brasil “brasileiro” nas telas, era preciso não ver este mesmo Brasil, pelo menos não sem o filtro do espetáculo ou da ciência.

Como parte do processo de modernização da sociedade brasileira, o cinema educativo pode ser inserido em um contexto de uma série de fenômenos correlatos que elegeram a imagem como agente desencadeador de transformações sociais e culturais, de consumo e de estímulo. Como observaremos aqui, a imagem desde o início do século XX, no Brasil, já havia participado de outros projetos como a Comissão Rondon e o Museu Nacional. O Instituto Nacional de Cinema Educativo foi mais um processo de institucionalização que defendia a utilização de imagens, no caso o uso do cinema para a educação da sociedade brasileira. Esse elo entre as três propostas de uso da imagem no Brasil é que será abordado a seguir a partir da atuação de Roquette-Pinto, que participou ativamente dos três momentos.

“Vou poucas vezes ao cinema”. Assim começa um texto de Roquette-Pinto com o título “A evolução do cinema”, de 1938. O texto paradoxalmente fala de seu entusiasmo pelo cinema, mas não de qualquer cinema. Primeiro ele discorre sobre os infortúnios do cinema “silencioso”, comprometido principalmente por músicos exaustos, morrendo de calor, sem um mínimo de afinação e de compasso. Com o cinema falado, Roquette-Pinto repete: “vou poucas vezes ao cinema”. Seu maior problema agora eram as legendas, que segundo ele são: pleonásticas, irritantes, perseguidoras. E conclui:

Conta com esse imenso prazer espiritual, que alguns artistas da elite condensaram em uma fita! Que ingenuidade! O cinema não é arte. É negócio... também? Sim, também... ou principalmente. Nada de preparar o povo para ver e ouvir Romeu e Julieta sem legendas. Isso seria bom se o cinema fosse um colégio. Ora, estou convencido de que o cinema deve ser um dos esteios dos colégios (ROQUETTE-PINTO, 1938, p.74).

O entusiasmo de Roquette-Pinto era pelo cinema educativo. E o que era cinema educativo para Roquette-Pinto? 1. Era um meio de educar a população brasileira que estava isolada pelos sertões; 2. era um meio de educar o trabalhador nacional; 3. era uma forma de educar o próprio educador, que precisava também de uma nova orientação; 4. correspondia a uma nova concepção de educação, menos livresca e mais “prática”; 5. era uma forma de registro das culturas indígenas e sertanejas, podendo auxiliar na pesquisa e no conhecimento da realidade brasileira; e 6. poderia servir a um ideal prezado por Roquette-Pinto de divulgação da ciência para a sociedade.

O cinema foi eleito por Roquette-Pinto como um veículo de educação, assim como já tinha sido feito com o rádio. A educação para Roquette -Pinto era a ação mais eficaz em direção a um processo civilizatório do interior do país. As mudanças sociais rumo ao progresso seriam alcançadas com projetos educacionais, já que para ele a diferenciação entre os povos se dava não na esfera do corpo, da raça, mas na da cultura e diminuir as diferenças era algo possível pela educação, entendida como a “internalização de práticas sociais, morais e éticas” (SCHVARZMAN, 2004, p.99).

O cinema também participava desse projeto educativo quando utilizado para registrar as culturas consideradas por Roquette-Pinto como “puras” e intocadas pela civilização, como os índios que ainda habitavam o sertão do Brasil no início do século XX. Estudar esses povos significava coletar dados sobre a

origem do homem brasileiro e encontrar os possíveis obstáculos à modernização do país. Modernizar o interior do país era um ideal já profanado desde a expedição Rondon, da qual Roquette-Pinto fez parte em 1912 para estudar os índios parecis e nhambiquaras. Como integrante desta Comissão “observou a língua, os hábitos, os vários instrumentos, os falares e cantares(...). Guarda esses materiais, assim como aqueles que Rondon vinha recolhendo de suas expedições, e transformá-los em peças de estudo e exposição do Museu Nacional” (SCHVARZMAN, 2004, p.100).

Com populações dispersas pelo território nacional, segregadas da civilização, o cinema viria cumprir aquilo que o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958) já havia iniciado, o processo de integração nacional via meios de comunicação. No final do século XIX, o governo brasileiro iniciou uma política de povoamento e ocupação que abrangia uma vasta região: do Mato Grosso ao Amazonas. A idéia era colonizar essa região com população não indígena, construir estradas, educar os índios e instalar meios de comunicação que ligassem o interior ao litoral. Em 1900, Rondon, jovem oficial do Exército, tornou-se o chefe da Comissão de Linhas Telegráficas do Estado do Mato Grosso e, em 1907, comandou a Comissão de Instalação das Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas, concluída em 1915. Rondon utilizava os meios de comunicação de duas formas: instalação das linhas telegráficas pelo interior do Brasil e divulgação da Comissão por filmes, fotografias e artigos na imprensa. A expansão do telégrafo se articulava com os projetos contemporâneos que elegia os inventos técnicos vinculados à comunicação como propulsores da modernização no Brasil, como o rádio e o cinema.

As expedições de Rondon contavam com serviços de fotógrafos e cinegrafistas, o que se tornou mais conhecido foi o tenente Luiz Thomaz Reis que documentou os índios e foi responsável pela Secção de Cinematographia e Photographia da Comissão, criada em 1912. O Major Thomaz Reis tinha conhecimentos sofisticados de cinema e fotografia. Nas fotografias da Comissão podemos encontrar representações de caráter positivista: índios segurando a

bandeira nacional, a figura feminina como símbolo da nação, entre outras. Imagens estas que eram utilizadas como forma de publicizar as ações da Comissão para o Exército e para o governo brasileiro, como também para a população em geral. A Comissão produziu também vários documentários, entre eles: “Rituaes e festas bororo” (1917), “Ao redor do Brasil: aspectos do interior das fronteiras brasileiras” (1932), “Romuro, selvas do Xingu” (1924), entre outros. Rituaes e festas bororo (1917), na época intitulado Da Santa Cruz, foi considerado pela imprensa do período o melhor filme da Comissão. O filme era composto de três temas diferentes: “os costumes dos índios bororos na colônia de São Lourenço, em Mato Grosso, a filmagem de caçadas de onça no Pantanal mato-grossense e o registro dos ‘Saltos Iguassú’” (MACIEL, 1998, p.260). As imagens foram recolhidas entre 1916 e 1917, o filme foi montado em 1917 e exibido no Brasil em 1920. Em 1927 a Cinearte publica uma matéria em defesa do cinema educativo, dando como exemplo dos benefícios do cinema à educação o filme Da Santa Cruz da Comissão Rondon:

Os documentos etnográficos fornecidos pelo cinematógrafo já constituem vultoso patrimônio de alguns dos maiores museus da Europa e Estados Unidos.

O nosso filme “Santa Cruz”, tirado por um oficial do exército da Comissão Rondon, foi disputado nesse país por seu valor documental, mesmo com os defeitos que apresenta⁴⁶.

Estas imagens eram exibidas em apresentações públicas em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo, seguidas de conferências e artigos na imprensa. Os filmes satisfaziam uma “elite urbana sedenta por imagens e informações sobre o sertão brasileiro” (TACCA, 2001). Estes registros

⁴⁶ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.2, n.94, p.3, 14 de dezembro de 1927.

cinematográficos criaram uma forma de ver os índios e o Brasil e de se relacionar com a própria imagem cinematográfica. A imprensa especializada em cinema da época costumava fazer críticas aos filmes da Comissão Rondon pelas imagens que apresentavam do Brasil: natureza, selvagens, animais. Entretanto, quando os filmes do Major Reis eram exibidos no Rio de Janeiro, “o público acotovelava-se para entrar nas salas de exibição. O documentário esteve em cartaz em cerca de oito cinemas por vários dias e foi visto por até 20 mil pessoas (DIACON, 2006, p188)”.

Em 1928, a Revista Cinearte publica uma matéria a respeito da exibição, no Rio de Janeiro, dos filmes da Comissão Rondon.

Parece incrível como a companhia Brasil Cinematographica ainda exhibe mais um filme do gênero de “Nos Sertões do Brasil” como se não bastassem as estopadas do “Brasil Potencia Militar” e aquela outra do Mato Grosso que ia fechando o capitólio. Oh má hora que o general Rondon se lembrou de chamar a atenção de nossos índios, por intermédio do cinema. Uma vez, estava bem. “Nas terras de Santa Cruz” foi o primeiro. Tinha material realmente curioso, e era, pode-se dizer, um filme-relatório que em vez de ser exibido aos interessados e depois arquivado na Biblioteca Cinematográfica que devíamos possuir e não trazê-lo as vistas do público⁴⁷.

O autor da matéria continua fazendo críticas à fotografia “defeituosa”, às cenas inúteis. Cenas de urubus, garças, jacarés. Para o autor, as cenas são batidas, já se conhece o “Brasil desconhecido”, “todo o homem que apanha uma máquina vai dar um passeio ao sertão, às vezes mesmo ao Jardim da Aclimação em São Paulo... e lá vem com um filme colosso do ‘Brasil que não conhecemos’ etc., etc.” A irritação presente nesta matéria demonstra que havia um grande número de filmes documentários que mostravam o interior do Brasil ou a natureza

⁴⁷ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.3, n.101, p.28, 01 de fevereiro de 1928.

brasileira, e eram exibidos pelas cidades do país. A Cinearte criticava estes filmes por apresentarem um Brasil selvagem e que fugia de um modelo dominante veiculado pelo filme americano, que apresentava o que era o moderno: cidades, carros, indústrias.

Em 1932, a Revista Cinearte publica uma nova matéria a respeito da exibição dos filmes da Comissão Rondon. Segundo a Cinearte, os filmes foram recebidos com críticas por parte do público, por apresentarem o Brasil com imagens de índios, como mais um desses filmes “naturais” que retratam a África e Ásia. Dessa vez, a Cinearte refuta as críticas que estavam sendo feitas pelo valor documental do filme, obra integrante da filmoteca documental do Museu Nacional, por apresentar o sertão desconhecido e elogia o trabalho de Thomaz Reis, apresentado como um abalizado profissional, distinto oficial do exército e um dos maiores perlustradores do sertão desconhecido. Comenta os sacrifícios pelos quais o cinegrafista Reis tinha que passar para conseguir alguns metros de filme. Metros estes que adquirem importância por mostrarem:

...curiosíssimos aspectos de nossas selvas, dos nossos índios, dos nossos produtos naturais, dos tipos, usos e costumes de uma vasta parcela do hinterland brasileiro, é obra meritória e só digna de louvor. É filme que irá enriquecer a filmoteca do Museu Nacional e que seria disputado em cópias por todos os estabelecimentos congêneres de outros países.

Os que foram vê-lo o criticaram, fizeram obra de ignorância. Houve, entretanto, e isso é o que mais nos satisfaz, alguns milhares de pessoas que foram vê-lo apenas para conhecer alguns trechos a mais de nosso país, só agora postos ao alcance da curiosidade interessada do público que nunca refugiou nossos filmes naturais, máxime como este, tendo um cunho científico, que é a sua melhor recomendação⁴⁸.

⁴⁸ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.323, p.8-9, 04 de maio de 1932.

Em outra matéria de 1932, na coluna Cinema Brasileiro, há elogios aos filmes do Major Thomaz Reis, mas destaca que eram filmes que serviam à pesquisa e não para serem exibidos como espetáculo ao grande público:

Nós que temos aplaudido os próprios filmes feitos pelo Comandante Reis da Comissão Rondon, temos sempre julgado esses trabalhos como estudos e serviço de arquivo para uso interno.

É o primeiro, “Na Terra de Santa Cruz”, se não estamos enganado, tinha, além de cenas sobre os nossos índios, a explicação de que entretanto o Brasil possuía cidades como o Rio com civilização e progresso, lembram-se?⁴⁹

Durante a viagem de Roquette-Pinto pelo interior do Brasil, com a Comissão Rondon, em 1912, ele gravou os cantos dos nativos, filmou e fotografou os habitantes daquela região. Todo o material coletado foi entregue ao Museu Nacional e serviu também de subsídio para o seu livro “Rondônia” que se tornou referência para quem quisesse conhecer o Brasil. Anos mais tarde, em 1937, seria ele mesmo o responsável pela institucionalização do cinema educativo no Brasil. Foi ele quem assumiu a direção do Instituto Nacional de Cinema Educativo no governo Vargas. Roquette-Pinto havia sido também, a partir de 1906, professor do Museu Nacional e, em 1926, assumiu a direção desta mesma instituição do Rio de Janeiro. Ele fazia o vínculo entre três instituições que utilizaram o recurso da imagem com fins pedagógicos ou, poderíamos dizer, que instituíram a imagem como uma forma de ver o Brasil: A Comissão Rondon, o Museu Nacional e o Instituto Nacional de Cinema Educativo.

A Comissão Rondon foi pioneira na utilização das imagens em movimento como forma de registro e divulgação da realidade brasileira. O início dos trabalhos de filmagem da expedição de Rondon, pelo sertão de Mato Grosso,

⁴⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v7, n.346, p.5, 12 de outubro de 1932.

se deu justamente no momento em que a capital federal “era invadida por uma ‘febre do cinematógrafo’(...) A Comissão Rondon ensaiava os primeiros passos na trilha dos ‘caçadores de imagens’ e na produção dos ‘films naturais’(...)” (MACIEL, 1998, p.246). O interesse do cinegrafista Luiz Thomaz Reis era apreender imagens que pudessem documentar determinados aspectos da realidade do sertão brasileiro, tais como os costumes indígenas que ocuparam a maior parte das filmagens. Entretanto, nos depoimentos dados por Reis, observamos sua preocupação com imagens que fossem atraentes também para o gosto do público e próprias para a linguagem cinematográfica. Em análise comparativa com as fotografias da Comissão, feita pela historiadora Laura Maciel, ela apontou que as imagens em movimento “falam mais de aspectos curiosos das expedições, como os saltos e cachoeiras, serras e outros obstáculos a serem transpostos, das caçadas de onça e dos costumes indígenas e, muito raramente, do registro sistemático” dos trabalhos da Comissão (MACIEL, 1998, p.256). Luiz Thomaz Reis tinha como missão o registro da realidade, no entanto, também via o seu trabalho do ponto de vista artístico, como podemos perceber na declaração transcrita em um dos seus relatórios,

(...) o expedicionário-artista faz duas expedições, enquanto o que apenas relata a viagem faz uma. Certas viagens a marchas forçadas, em que não se perde tempo, num tocatoca para a frente, são um verdadeiro martírio para o artista, que não tem oportunidade de repousar o sentimento, a fim de poder coordenar melhor os elementos do seu trabalho. Não sou amigo das viagens de urgência, quando há um objetivo de arte a obter⁵⁰.

As imagens da Comissão Rondon, como já mencionamos, foram

⁵⁰ Ministério da Agricultura, CNPI, Expedição ao Rio Ronuro, Relatório do capitão Luiz Thomaz Reis sobre os serviços fotográficos e cinematográficos (1945, p.111). (Apud MACIEL, 1998, p.262).

incorporadas ao acervo do Museu Nacional, que, em 1912, abrigou os primeiros filmes de índios feitos no Brasil, trazidos por Roquette-Pinto. No livro “Rondônia”, o autor elenca a série de documentos deixados ao Museu:

Ao Museu Nacional, além da grande coleção, única, absolutamente inédita, foram entregues algumas dezenas de clichês cinematográficos, de que as provas deste livro dão amostra, filmes cinematográficos, já exibidos na conferência que realizei na Biblioteca Nacional, em 15 de março de 1913, fichas antropológicas, fonogramas com músicas dos índios e canções sertanejas (ROQUETTE-PINTO, 1975, p.235).

O Museu Nacional inaugurou sua filmoteca, em 1910, com um acervo de imagens que podiam ser utilizadas para a educação escolar. Essas imagens eram apresentadas em diapositivos, gravuras ou filmes. Estes filmes podiam ser projetados em conferências ou cursos para as escolas públicas. Segundo tabela reproduzida pela Cinearte⁵¹, podemos verificar em números a exibição destas imagens que eram realizadas pelo “Serviço de Assistência ao Ensino” do Museu Nacional. Entre os anos de 1927 e 1931 foram exibidos no Museu 170 filmes educativos. A divisão do Museu Nacional intitulada “História Natural (Serviço de Assistência ao Ensino)”, foi criada por Roquette-Pinto, voltada exclusivamente para a educação. Entre os filmes citados pela Cinearte que faziam parte desta filmoteca do Museu Nacional estão os de Ciências Naturais como “Acarinos”, “Mitose de uma célula”, “Hydra Viva”, etc. E outros como “Em pleno coração do Brasil”, “Sertões do Mato Grosso”, “Marajó”, “Rio Cuminá, Secção Cinematográfica da Comissão Rondon, seis atos, sendo o 5 e o 6 sobre o rio Negro”, “Missão Citroen, Travessia da África, Filme em 9 partes, oferecido ao Museu Nacional pelo General Spire, chefe da Missão Francesa, setembro de 1929”. Segundo Jonathas

⁵¹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.318, 1932.

Serrano e Francisco Venâncio Filho, autores do livro “Cinema e Educação”, de 1930, a filмотeca do Museu Nacional contava com uma opulenta coleção de diapositivos, muitos filmes nacionais e a coleção completa da Pathé-Enseignement, que poderia ser utilizada por qualquer professor.

Roquette-Pinto compactuava com os propósitos já defendidos pela Comissão Rondon de realizar um inventário do modo de vida do homem do sertão, considerada a genuína cultura brasileira.

Em minha excursão à Rondônia, em 1912, procurei arquivar esses fenômenos que se vão sumindo vertiginosamente. Tentei tirar um instantâneo da situação social, antropológica e etnográfica, dos índios da Serra do Norte, antes que principiasse o trabalho de alteração que nossa cultura vai nela processando. É prova fotográfica: quero deixá-la sem retoques: aí está. (ROQUETTE-PINTO, p.4, 1975)

Essa valorização da imagem como parte dos arquivos documentais e como forma de divulgação do conhecimento produzido pelos pesquisadores do Museu Nacional, corresponde a uma tendência presente no século XX, principalmente no discurso antropológico, de utilizar a imagem como evidência visual da existência de outros povos e de uma diversidade cultural. “Neste sentido, o cinema deu prosseguimento ao projeto dos museus de reunir objetos arqueológicos, etnográficos, botânicos e zoológicos tridimensionais na metrópole” (STAM e SHOHAT, 2006, p.152).

Sendo assim, a Comissão produziu uma série de registros incorporados ao acervo do Museu Nacional, como fruto de investigação científica realizada durante as expedições pelo sertão. Preocupado com a divulgação deste material, e com a educação do povo brasileiro, Roquette-Pinto tratou de desenvolver instrumentos capazes de irradiar esta produção científica, fosse através de publicações, do rádio ou do cinema. Como divulgador da ciência, promoveu cursos públicos

realizados no Museu Nacional, que contavam com o auxílio de ilustrações feitas por filmes e diapositivos. Estes cursos foram descritos por Paulo Roquette-Pinto da seguinte forma: “Falava-se e mostrava-se. Foram cerca de 200 o número total de alunos inscritos nos diferentes cursos. Foram passados 832 diapositivos, 70 filmes, e feitas 60 experiências” (apud RIBAS, 1999, p.111).

Com a preocupação de diminuir a distância entre o conhecimento produzido e arquivado no Museu e a população de uma forma geral, Roquette-Pinto teve um papel importante na abertura do Museu Nacional ao público. Segundo Faria, as exposições passaram a ser pensadas de forma que o visitante tivesse clareza dos fatos apresentados e sem se fatigar “com uma documentação excessiva. As peças antropológicas ou etnográficas serão escolhidas entre as mais típicas e se evitará cuidadosamente a apresentação de séries numerosas, onde a atenção se cansa e se dispersa” (Apud RIBAS, 1999, p.109).

Segundo Schwarcz, desde o final do século XIX, os museus procuraram discutir o homem brasileiro. “Partindo da flora e da fauna para chegar ao homem, ao recolher, analisar, classificar, hierarquizar e expor (SCHWARCZ, 1993, p. 91)”, os museus pretenderam trazer a ciência para os meios intelectuais nacionais. Segundo esta historiadora, o Museu Nacional, a partir dos anos de 1920 aglutinou uma vanguarda intelectual, “que, ainda de forma frágil, se opunha frontalmente ao racismo científico” (SCHWARCZ, 1993, p.96). Este era o caso de Roquette-Pinto para quem o problema brasileiro era uma questão de higiene e não de raça.

No INCE, criado em 1936 na gestão de Gustavo Capanema, no Ministério de Educação e Saúde, Roquette-Pinto continuou a desenvolver atividades de educação e divulgação de conhecimentos científicos. Este órgão representou o desfecho de um processo de institucionalização da imagem como recurso de educação das massas, no caso o uso do cinema documentário. Processo este que se inicia com o fim da “era dos museus”, monumentos de um modelo científico tradicional, para um novo tipo de exibição das descobertas científicas, das ciências naturais e das técnicas de narração das histórias nacionais. Esse novo modelo esteve presente nos museus através de novas

técnicas de exposição, pelo uso da imagem e pelos espetáculos proporcionados pelos panoramas, que surgiram no final do século XVIII, na Europa, e eram caracterizados como pinturas de grandes dimensões. No Brasil, no final do século XIX, foi exibida a obra de Victor Meireles sobre o Rio de Janeiro, que havia sido concluída em 1888. Segundo Morettin (2000), para apreciar a pintura panorama, “o espectador ficava no centro, observando a pintura cilíndrica e podendo contemplá-la a 360 graus. Para tanto construía-se enormes rotundas, cobrando-se ingressos” (MORETTIN, 2000, p.153). Com este novo meio de representação, a relação com o público se modificava; tornava-se um público de massa, a ser educado civicamente com imagens da história nacional exibidas espetacularmente. O panorama “A Descoberta do Brasil” também de Vitor Meireles, exibido em 1900 na capital federal, foi visto em apenas um dia por 1159 pessoas (SUSSEKIND, 1986, p.71).

O cinema contribuiu também para a elaboração de novas formas de exibição da história nacional. O cinema educativo não deixa de ser também parte de um projeto que já estava sendo gestado, desde o início de século XX, em instituições como o Museu Nacional: utilização de imagens, exposições, ações educativas. E, como herdeiro desta proposta, o cinema educativo é visto por seus primeiros formuladores como registro de culturas passadas ou isoladas da civilização. A câmara passa a ser utilizada como um instrumento de exploração de novos territórios e de diferentes povos. A tela passa a ser um novo espaço de exibição de descobertas científicas e imagens exóticas. Como afirmam Stam e Shohat, “enquanto produto tanto da ciência quanto da cultura de massa, o cinema associou o conhecimento científico adquirido em viagens aos espetáculos itinerantes, propagando uma visão do próprio mundo como uma exposição” (STAM e SHOHAT, 2006, p.157)

Um dos primeiros projetos incorporados ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1936, foi o filme “O Descobrimento do Brasil”. Originalmente este filme era um projeto do Instituto de Cacau da Bahia, em 1935, como parte de um conjunto de produções, que resultariam em cinco filmes sobre a

história do cacau. O primeiro diretor do filme foi Luís de Barros, que iniciou as filmagens nos estúdios da Cinédia, em 1935. Um ano depois o filme passa a ser dirigido por Humberto Mauro, com música de Villa-Lobos e colaboração intelectual de Roquette-Pinto e Afonso de Taunay, então diretor do Museu Paulista. Apesar de não ser um projeto original do INCE, a colaboração dos integrantes desse instituto foi intensa o que justifica a menção do INCE nos créditos originais do filme (SCHVARZMAN, 2004). “O Descobrimento do Brasil”, a partir da reunião de documentos tradicionais da história do Brasil, recontou a fundação da nação, narrativizando o que antes já havia sido exibido de outro modo pelos museus históricos, principalmente pela pintura histórica: “O filme recorre, como fonte de composição de seus planos e suas seqüências, a diversas pinturas, sendo a Primeira Missa no Brasil (1861), de Victor Meirelles, a citação mais clara” (MORETTIN, 2000, p.137). A dramatização, a trilha sonora, a montagem cinematográfica compõem uma nova forma de contar a história, que coincide com a ascensão do cinema narrativo como espetáculo de massa nas grandes cidades. Segundo Stam e Shohat (2006), “o cinema, haja visto o seu papel – por excelência de contador de histórias da humanidade, adequou-se perfeitamente à função de retransmissor das narrativas das nações e dos impérios”. (STAM e SHOHAT, 2006, p.144)

A celebração da história nacional estava presente até mesmo quando Roquette-Pinto relata os primórdios do INCE. Ele inicia suas atividades no INCE em fins de março de 1936, com trabalhos de organização do instituto. A instalação do INCE se deu em 19 de março de 1936, data em que Roquette-Pinto menciona como “aniversário do nascimento de José de Anchieta – o primeiro educador do Brasil⁵²”. Em 26 de maio do mesmo ano, foram feitas demonstrações públicas dos primeiros filmes educativos editados pelo INCE, tendo como público professores e estudantes da capital federal⁵³. Também foi exibido o primeiro filme popular nos

⁵² CPDOC, GC 35.00.00/2 – A nota apresentada ao Sr. Dr. Gustavo Capanema pelo professor Roquette-Pinto, a respeito dos trabalhos iniciais do INCE.

⁵³ Segundo Sheila Schvarzman (2004) esta demonstração pública foi realizada durante o

cinemas do Rio de Janeiro a respeito do combate à raiva⁵⁴.

Quando o INCE mudou suas instalações para outro endereço, na rua da Carioca n.45, outra data significativa é aludida. A mudança foi feita em 7 de setembro de 1936, segundo Roquette-Pinto, e nesse mesmo dia foi realizado o primeiro filme sonoro 16 m/m, “Dia da Pátria”. Para o diretor do INCE, esta data era significativa porque as novas instalações do INCE tinham equipamentos que permitiam ao instituto fazer filmes sonoros de tamanho escolar o que não era possível anteriormente, significando, então, uma independência com relação à produção estrangeira. O Brasil podia agora produzir seus próprios filmes educativos, emancipando-se do mercado internacional de filmes.

No projeto que deu origem ao INCE, elaborado por Roquette-Pinto, justifica-se a criação do mesmo pela necessidade de “orientação e controle” dos processos modernos de comunicação. São elencados os seguintes objetivos para o instituto:

Orientar a utilização da cinematografia na obra da educação nacional; coordenar todos os elementos de informação relativos à utilização da cinematografia; incentivar a produção, circulação e exibição de filmes educativos e culturais; organizar um plano geral de educação popular por meio de projeções; entrar em entendimento com todos os serviços que se interessem pela cinematografia educativa; superintender o serviço de censura nacional cinematográfica⁵⁵.

Dentro destes propósitos, o INCE produziu vários filmes documentários sob a direção de Humberto Mauro. O cineasta mineiro dirigiu 357 documentários.

“Mês do Cinema Brasileiro”. Tal data foi instituída pelo Ministério da Educação, mas sem continuidade nos anos seguintes.

⁵⁴ CPDOC, GC 35.00.00/2. De E. Roquette-Pinto para Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 7 de agosto de 1936.

⁵⁵ CPDOC, GC 19 35.00.00/2. Instituto de Cinema Educativo (Projeto).

Na primeira fase, de 1936 a 1947, sob a orientação de Roquette-Pinto predominaram os documentários pedagógicos e científicos, foram 239 filmes. Como afirma Schvarzman, a criação e o funcionamento do INCE, principalmente nos seus primeiros dez anos, deve ser entendido a partir da associação entre educação e saúde, nos moldes de como funcionava o Ministério de Capanema. Nesta primeira fase, o INCE “veicula não só a mentalidade saneadora da época pelos feitos do Estado, mas também as descobertas de cientistas e as medidas e conhecimentos que se acreditavam necessários para fazer emergir o homem brasileiro em toda a sua potência” (SCHVARZMAN, 2004, p.198). Na segunda fase, de 1947 a 1964, na ausência de Roquette-Pinto, predominou uma produção mais documental, passou “a ser dirigido pelo médico Pedro Gouveia e pelo educador Paschoal Lemme, encarregado da parte educativa e da elaboração dos roteiros” (SCHVARZMAN, 2004, p.231).

Como já mencionamos anteriormente, o documentário, para grande parte dos educadores envolvidos na formulação do INCE, parecia ser entendido como um arquivo documental, como um registro de provas científicas, como amostras do real. O filme documentário era também o filme informativo ou educativo que poderia levar a ciência, ou, poderíamos dizer, a cultura oficial para aqueles que não tinham acesso a esse saber. Como uma enciclopédia, o documentário apresentaria: “os povos da terra, vivendo e trabalhando, sofrendo e sorrindo, as plantas, e os bichos, os grandes tipos e as grandes nações. Até mesmo o processo de exalação do perfume das flores é fácil, hoje, documentar, no filme” (ROQUETTE-PINTO, 1938, p.75). “Quadros vivos”, parecendo até mais vivos que a natureza pelos efeitos que as alterações de velocidade e os deslocamentos da câmera podiam proporcionar, ao filmar determinados aspectos da natureza.

Essa valorização do cinema pelas suas possibilidades de arquivar imagens da natureza e dos homens, tornando-as documento, aparece também nas páginas da Revista Cinearte. As imagens cinematográficas adquirem status de coleção, tal como as já existentes no Museu Nacional naquele período,

servindo ao ensino e à pesquisa. E é o documentário desprovido das suas “falhas”, focalizando as cenas “dignas” de serem conservadas no Museu que melhor prestaria este tipo de serviço:

Essa documentação cinematográfica absolutamente necessária e que deverá constituir dentro de alguns anos uma das seções mais interessantes do nosso grande estabelecimento científico confiado à direção de Roquette-Pinto precisa ir sendo feita com carinho e cuidado mesmo pelos nossos profissionais que não curam do filme natural.

Um aspecto fixado, um imprevisto, uma cena proporcionada pelo acaso são traços da nossa evolução reveladores muitas vezes a olhos analistas de coisas que ao vulgo passam despercebidos e dão ao cientista elementos novos e seguros para os seus estudos⁵⁶.

Entretanto, o grande valor do cinema como elemento de documentação está justamente na parte em que, estudando usos e costumes de uma época, fixa aspectos que servirão às gerações vindouras como à atual servem as inscrições epigráficas, as telas, as pinturas murais, as miniaturas, os códices manuscritos e tudo quanto nos ficou das eras que se foram⁵⁷.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo, apesar dos vários anos em atividade, até 1966, quando foi incorporado ao Instituto Nacional de Cinema (INC) e de sua numerosa produção de documentários, não teve uma ampla repercussão pública. Sua atuação ficou mais restrita aos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, apesar das investidas do Instituto em ampliar sua ação pelo

⁵⁶ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.332,p.3, 6 de julho de 1932.

⁵⁷ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.330, p.3, 22 de junho de 1932.

território nacional (SCHVARZMAN, 2004, p.227). Apesar de ter sido pensado como um órgão de produção cinematográfica para a educação das massas, muitos dos seus filmes não chegaram até o seu público. Alguns fatores podem explicar este isolamento: 1) as dificuldades de distribuição e circulação dos filmes produzidos, problema apontado com certa frequência nos documentos oficiais do INCE, nos quais há observações sobre a necessidade de criação de sedes regionais do Instituto para facilitar essa distribuição, mas estas sedes parece nunca terem sido criadas; 2) as precárias instalações audiovisuais das escolas, que, na maioria das vezes não possuíam projetores cinematográficos; 3) a difícil aceitação da linguagem do cinema documentário pelo público escolar, já acostumado ao modelo do cinema ficcional americano. Esse fato nos é sugerido pela seguinte declaração de Roquette-Pinto:

Há pouco tempo disse-me uma professora que numa escola dos subúrbios, quando se quer castigar um aluno, a advertência que se lhe faz é esta: “Você aí, se continua assim, mando para o cinema da escola!” E o menino apavorado, sossega logo...

Aí está como se transformou o cinema educativo em instrumento de suplício. Daí, pois, a nossa preocupação constante de melhorar cada vez mais nossa produção, sobretudo essa que se encaminha às escolas⁵⁸.

Apesar destas dificuldades, havia por parte do Instituto uma preocupação com a distribuição dos filmes produzidos e ações no sentido de ampliar o leque de escolas que recebessem esse material. Enquanto não eram criadas as delegacias regionais, como previa o estatuto, o INCE procurava realizar

⁵⁸ CPDOC, GC 35 00.00/2, Departamento Administrativo do Serviço Público. O INCE. Por Adalberto Márcio Ribeiro. Separata da “Revista do Serviço Público”, Ano VII, vol.1, n.3, março de 1944, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional do Rio de Janeiro.

convênios para facilitar a distribuição dos filmes e realizou um censo⁵⁹ para saber da existência ou não de aparelhos cinematográficos nas escolas⁶⁰. Uma dessas medidas foi a tentativa de ter o auxílio de uma empresa distribuidora, que, no caso, foi a Distribuidora de Filmes Brasileiros (DFB), com sede no Rio de Janeiro e filial na cidade de São Paulo. Esta empresa já era responsável pela distribuição dos complementos nacionais que se tornaram obrigatórios a partir do decreto 21.240 de 1932 e também já distribuía os filmes do INCE e do Ministério da Agricultura. Em carta ao Ministério da Educação e Saúde Pública, oferece a distribuição de filmes pelas escolas do país, mas com a condição de cobrança de uma taxa aos estabelecimentos de ensino que quisessem utilizar os serviços do INCE. A distribuidora justifica a cobrança da seguinte forma: “tratando-se de uma distribuição trabalhosa, e entendendo que são custosos os serviços a serem organizados, justifica-se, plenamente, a criação da taxa acima aludida”⁶¹. No parecer de Roquette-Pinto, enviado ao Ministro Capanema, a respeito da proposta da Distribuidora de Filmes Brasileiros, considera vantajosa a possibilidade de haver uma distribuição feita pela empresa:

A experiência já demonstrou que esse processo de distribuição de filmes só poderá dar bons resultados si o Instituto Nacional de Cinema Educativo puder dispor de um representante em cada Estado.

A proposta da D.B.F. corresponde à necessidade apontada sem nenhum “ônus” para o governo⁶².

⁵⁹ Segundo Sheila Schvarzman (2004), as secretarias de ensino não respondiam aos questionários que eram enviados pelo INCE sobre os equipamentos cinematográficos e os diretores queixavam-se sobre as dificuldades de distribuição dos filmes.

⁶⁰ CPDOC, GCg 35.00.00/2, Instituto Nacional de Cinema Educativo, s/d.

⁶¹ CPDOC, GCg 35000/2, Arquivo Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1938.

⁶² CPDOC, GCg 35000/2, Arquivo Gustavo Capanema, Instituto Nacional de Cinema Educativo ao Ministério da Educação e Saúde, 21 de fevereiro de 1938.

Roquette-Pinto prossegue pedindo parecer do Ministro Capanema para aceitação ou não de tal proposta de distribuição. Dado esse contexto, percebemos que o grande problema enfrentado pelo INCE foi a questão da distribuição, pela amplitude de um projeto que procurava abarcar todas as escolas do território nacional, num período em que as vias de comunicação entre os estados brasileiros ainda eram escassas. Entretanto, encontramos também menções positivas ao trabalho do Instituto entre aqueles estabelecimentos que conseguiam receber os filmes produzidos. É o caso de um diretor de um estabelecimento do interior de Minas Gerais, na cidade de Caxambú, Patronato Agrícola Wenceslau Braz, que envia um comunicado ao Ministro Capanema. Ele agradece a remessa de um catálogo de filmes que serão fornecidos pelo INCE e manifesta “o contentamento geral causado entre docentes e discentes, quer do Patronato, quer dos outros estabelecimentos de ensino da cidade, pela aquisição de tão importante meios de educação (...)”⁶³.

Outros estabelecimentos de ensino mandavam solicitações de compra de aparelho cinematográfico ao Ministério da Educação e Saúde. Como é o caso de um pedido de uma diretora de escola, que solicita à D. Maria Capanema, em 1944, equipamentos para seu estabelecimento:

Permita-me que, como diretora de uma Escola Municipal situada em lugar longínquo e de difíceis comunicações com o centro, dando instrução a 300 crianças pobres, muitas delas filhas de convocados, dirija um pequeno pedido a Va. Exa., que, pela sua posição e pelos seus nobres sentimentos, muito se interessa pela instrução e educação das criancinhas da nossa Pátria querida.

Sou diretora da Escola Municipal 11-13 no Marco Cinco da estrada Intendente Magalhães. O lugar é muito longínquo e de difícil acesso aos lugares adiantados.

A nossa escola precisaria muito de um aparelho

⁶³ CPDOC, GCg, 35.00.00/2, Arquivo Gustavo Capanema, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Patronato Agrícola Wenceslau Braz, Dr. Antonio Augusto Clementino da Silva, Caxambu, 4 de outubro de 1938.

de cinema educativo, que nos auxiliasse na instrução e educação destas criancinhas, e que nos permitisse proporcionar-lhes alguma alegria nestes lugares longínquos e abandonados⁶⁴.

Com as dificuldades em atingir os estabelecimentos de ensino em todo o território nacional, o INCE acabou ficando mais conhecido entre alguns círculos restritos, como o de cientistas, que tinham suas pesquisas registradas pelas câmeras do INCE, do próprio meio cinematográfico. O INCE tornou-se também um centro de referência para o cinema nacional, como um centro técnico e de pesquisa no setor, um local de empréstimo de equipamentos, mais do que propriamente como um órgão exclusivo na produção de filmes educativos para um público de massa. Nesse sentido, são significativas duas menções feitas ao INCE na Revista Cena Muda, em 1943 e 1948, respectivamente:

Estranho e muito singular, é que essa tão proveitosa organização (INCE) se deixe de tal maneira no desconhecimento do grande público, mas não deve surpreender que assim seja, quando nós, só por dever do ofício, dela nos apercebemos. O que vem a ser Cinema Educativo, bem poucos brasileiros conhecem. Mesmo os cariocas ignoram, por exemplo, a existência de uma biblioteca especializada em cinema, à disposição do público. Nas estantes dessa acolhedora sala de leitura, embora de relance, encontramos o que de mais antigo e o que de mais recente, ainda se publicou, no Brasil, nos EE.UU e em outros países, sobre cinema. O que é preciso saber ainda, é que o cinema educativo produziu já aproximadamente cinco centenas de filmes curtos, educativos, culturais, posados alguns, simplesmente panorâmicos outros, realizados com um absoluto espírito do mais puro e proveitoso nacionalismo⁶⁵.

⁶⁴ CPDOC, GCg 35.00.00/2, Arquivo Gustavo Capanema, De Isabela L. Nunes Ferreira para D. Maria Capanema, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1944.

⁶⁵ A Cena Muda, Rio de Janeiro, v.23, n.17, p.3, 27 de abril de 1943.

Pouca gente terá lido, ou ouvido falar alguma coisa sobre o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo).

Uma das últimas notícias espalhadas sobre o INCE, aliás com uma intençãozinha de ridículo, foi a seguinte: quem desejasse ser produtor cinematográfico, no Brasil, não deveria ter mais preocupações nem dificuldades, pois era só pedir máquinas, técnicos e película virgem ao INCE e este, num prodigioso auxílio ao cinema nacional, por-se-ia à disposição dos candidatos a produtores do “grande cinema”.

O INCE teve uma atividade intensa na produção de documentários, mas tornou-se um órgão visível principalmente para o meio cinematográfico, tendo grande importância no desenvolvimento do cinema documentário no Brasil. Mais do que um projeto de uso do cinema na educação, o INCE tornou-se também um projeto de educação do próprio cinema nacional, especificamente do cinema documentário.

3.4. Índios, Negros e Jacarés: a domesticação do cinema nacional

A união do cinema com a educação servia, nas décadas de 1920 e 1930, aos propósitos de modernização da sociedade brasileira, na ótica de uma elite que se colocou como vanguarda de um projeto de transformação social pela educação. Herschmann e Pereira (1994) analisam a participação de médicos, educadores, engenheiros e literatos na construção desse ideário moderno, que se institucionalizou a partir da década de 1930. Segundo eles, são as formas de

saber técnico-científico que formaram a base de um paradigma moderno no Brasil: a medicina (normatizando o corpo), a educação (conformando 'as mentalidades') e a engenharia (organizando o espaço). Poderíamos acrescentar a esses saberes a contribuição dos "homens de cinema", que, além de se aliarem aos educadores na tentativa de produzir novas mentalidades, participaram desse projeto modelando formas de ver o Brasil moderno, e, neste sentido, padronizando o olhar.

Essa aliança entre educação e cinema não foi exclusivamente pragmática, como forma de conquistar financiamentos e facilidades para a formação da indústria cinematográfica nacional; havia, também, uma comunhão de ideais e um projeto dos homens de cinema e educadores em torno de um projeto comum de criação de um Brasil moderno. Para os educadores isso significava uma escola renovada, uma população letrada e um país civilizado; para os homens de cinema, moderno significava produção de filmes, desenvolvimento de uma indústria cinematográfica nacional e a formação de um público de cinema.

Para que o cinema nacional se desenvolvesse havia, na ótica dos homens de cinema que faziam parte da Revista Cinearte, a necessidade de se educar o próprio cinema, que ainda era feito no Brasil de uma forma artesanal, com produções que escapavam ao modelo de cinema pretendido. Realizado "por imigrantes e/ou em centros afastados das grandes cidades, o cinema apresentava para as suas platéias imagens de difícil assimilação", não apenas por fragilidades técnicas, mas, sobretudo pela exposição do "atrasado, do rural do anti-higiênico" (MORETTIN, 2005, p. 131). Cenas indesejáveis, roteiros pouco elaborados, filmagens dos poderosos locais, natureza em abundância, tudo isso não correspondia ao modelo de cinema narrativo que se queria ver no cinema nacional. Essas imagens tão pouco projetavam para o Brasil e para o exterior um país moderno, urbano e industrializado. Este desajuste entre o trazido pela imagem e o desejado pela ciência é acentuado pela comparação com o cinema americano, modelo de cinematografia, eixo em torno do qual partem as referências do que deveria ser mostrado ou não (MORETTIN, 2005).

Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo com o que já havia

ocorrido alguns anos antes, quando a indústria cinematográfica norte-americana se formou, entre 1906 e 1915, na chamada era dos nickelodeons. Segundo Flávia Cesarino Costa (2005), o período é caracterizado por um aumento do público de cinema, o surgimento de grandes empresas cinematográficas e a “gradual domesticação das formas de representação e exibição de filmes. (...) Os produtores e exibidores de filmes se organizam industrialmente e passam a tentar moralizar o cinema e criar formas de autocensura e auto-regulamentação” (COSTA, 2005, p.59). Ao analisar a bibliografia que examina a transição do Primeiro Cinema para o cinema narrativo nos Estados Unidos, ela nos mostra alguns aspectos semelhantes ao que encontramos no contexto das propostas de implementação de um cinema educativo no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, ou seja: adequação do cinema a um público de classe média; moralização temática dos filmes e homogeneização nas formas de representação. Segundo a autora, nesse processo de domesticação “o cinema é trazido para dentro das famílias (passando de marginal a doméstico) e para dentro da vida social civilizada e controlada pelas elites (passando de selvagem a domado). Nesse trajeto, sofre mudanças decisivas em suas formas de representação” (COSTA, 2005, p.212).

Sendo assim, a produção de filmes educativos defendida pelos educadores da Escola Nova e pela Cinearte contribuía de diversas formas para a domesticação da produção cinematográfica e para a formação de uma indústria de cinema no Brasil: 1. via educação das massas formava-se um público de cinema; 2. o discurso moralista dos educadores combinava com uma proposta de domesticação do cinema via moralização dos filmes, trazendo assim para o cinema nacional também o público de classe média e a elite letrada; 3. contribuía para a educação do próprio cinema, adequando temas e formas de representação ao modelo pretendido.

Com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, este processo de “domesticação” se institucionaliza com relação, principalmente, aos filmes documentários. A vontade de influenciar a produção estava presente entre educadores e entre os “homens de cinema” do período. Um exemplo desse desejo

de formatar a produção está presente nas sugestões que foram dadas para a criação da Revista do Cinema Educativo, elaboradas em 1937. Essas sugestões foram feitas por Vinicius de Moraes (1913-1980), então membro da Comissão de Censura Cinematográfica, que havia sido instituída em 1934. Vinicius de Moraes era um destes “homens de cinema”, tendo sido integrante do grupo do Chaplin Club, que editara O Fan, entre 1928 e 1930. Entre outras recomendações do autor citamos:

Deve pois a Revista de Cinema Educativo ter entre os seus problemas imediatos a possibilidade de exercer uma influência eficaz sobre a orientação artística das nossas futuras produções cinematográficas. Pela força das circunstâncias achamo-nos ainda, nesse terreno, numa situação de absoluto começo e não temos em consequência nenhuma orientação já fixada. Os erros ainda são facilmente corrigíveis, os bons caminhos facilmente indicáveis ou contornáveis. Uma revista que aponte aos nossos produtores e ao público, com honestidade e inteligência, os melhores e os mais sadios princípios da arte cinematográfica (possibilidades do cinema como arte nova), estudando para eles os mais importantes problemas de técnica, no sentido restrito e no sentido lato do termo (técnica cinematográfica e teoria do cinema), poderá ser do mais alto interesse e de grande função educativa para a nacionalidade em formação⁶⁶.

As sugestões dadas por Vinicius de Moraes para a criação da Revista podem ser estendidas ao próprio INCE, que funcionou também como um órgão de orientação da produção cinematográfica. Suas considerações ainda revelam as controvérsias do período sobre o caráter do cinema como instrumento pedagógico ou como arte. Segundo ele, o aspecto de arte do cinema era incontestável e que, mesmo não sendo diretamente educativo, o cinema como arte não perde a sua

⁶⁶ GC 35.00.00/2. Vinicius de Moraes para Gustavo Capanema, abril de 1937. Sugestões para a criação de uma Revista de Cinema Educativo.

função cultural, equiparando-se ao teatro, às artes plásticas e à literatura. Ainda segundo as sugestões dadas por Vinicius de Moraes, era necessário a progressiva formação de um ambiente de interesse e de cultura cinematográfica.

Nas páginas da Revista Cinearte, podemos destacar várias matérias que tinham por intuito educar os próprios homens de cinema. Por meio das críticas que eram feitas aos filmes produzidos no Brasil, procurava-se orientar para o que era considerado o “bom” cinema e o “mau” cinema, do ponto de vista da narrativa cinematográfica. Em 1927, a Cinearte transcreve uma declaração de Canuto Mendes de Almeida, a respeito da situação do cinema nacional:

Nós ainda não temos cinema. As poucas tentativas honestas levadas a cabo entre nós e que se concretizam em duas ou três medíocres produções não têm passado de experiências isoladas sem resultado que determinasse a criação de uma grande empresa produtora, e por conseguinte, a fundação da verdadeira indústria nacional de cinema. Esta surgirá – sabe Deus quando! – forte e bem organizada, no dia em que o meio produtor nacional estiver completamente saneado e puder demonstrar a verdadeira capacidade artística dos seus elementos componentes. Só, assim, conseguirá despertar a confiança dos capitalistas inteligentes. Estes não titubearão em arriscar as suas quantias no Cinema Brasileiro, desde que tenham uma prova palpável do quanto aqui se pode fazer e desde que não vejam aqui mais imperar, entre, as fitas nacionais, as debochadas que parecem ter por fim primordial alimentar instintos e sentimentos baixos das multidões e as de “cavação” que só servem para desmoralizar cada vez mais a arte muda nacional⁶⁷.

Nessa declaração de Canuto podemos observar vários aspectos que estavam presentes nos homens de cinema na época. Primeiro era a idéia de que ainda não havia propriamente o cinema nacional, apesar de já existirem um

⁶⁷ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.2, n.94, p.3, 14 de dezembro de 1927.

grande número de produções que eram realizadas no Rio e em São Paulo, mas estas estavam descartadas daquilo que se imaginava para o cinema nacional. As fitas, nomeadas como “debochadas”, atendiam ao gosto das classes populares ávidas por diversão e incitavam comportamentos “selvagens” numa multidão não educada. Sendo assim, o verdadeiro cinema, o cinema “civilizado” ainda estava por ser feito. A verdadeira indústria estava ainda para ser formada, a qual deveria ser realizada de forma que atendesse às exigências da arte cinematográfica, saneada de cenas e temas imorais ou isenta de “realismos” que mostrassem a miséria e o “atraso” da sociedade brasileira.

Segundo Ismail Xavier (1978), Cinearte operava uma homogeneização que impunha uma fórmula única para o cinema nacional. O padrão era Hollywood, era esta forma de fazer cinema que deveria ser imitada. Nesse sentido, determinadas imagens deveriam sempre fazer parte do filme, como mulheres atraentes, higiene, saúde e ambientes modernos e luxuosos. Havia também uma forma de fazer cinema que era considerada universal, que correspondia à técnica correta de fotografar, fazer roteiro, interpretar.

Com este objetivo de ensinar a fazer cinema, a revista Cinearte criou uma seção especial dedicada aos amadores, intitulada de Cinema de Amadores. Nela são dadas orientações a respeito dos equipamentos cinematográficos, dicas de como se elaborar um roteiro, seleção de cenas, posição de câmeras, etc. Também serve como um espaço de troca de experiências entre os diversos cineastas amadores espalhados pelo Brasil, já que nela eram relatadas as experiências desenvolvidas por esses cineastas e eram também respondidas as cartas que eram endereçadas à revista. Quem redigia essa seção era Sérgio Barreto filho, o mesmo que será responsável, a partir de 1932, pela seção “Cinema Educativo”, que tinha por objetivo publicar experiências sobre o cinema educativo no Brasil e no mundo. É significativo que as duas seções fossem redigidas pela mesma pessoa; esse fato revela o quanto o projeto de cinema educativo do ponto de vista da Revista Cinearte embutia a idéia de educação do próprio cinema.

Em 25 de fevereiro de 1931, Barreto Filho, na seção Cinema de Amadores enumera as dificuldades que o cineasta amador tinha para fazer um filme “posado”, mostrando os entraves para se conseguir produzir um cenário, reunir artistas e elaborar um bom enredo. Orienta então, os promissores cineastas a se aventurarem por um outro tipo de filme:

Depois do jornal, o mais simples gênero de película para ser executada, sem dificuldades, por um amador, vem pois aquela classe de produções sem o enredo propriamente dito, mas com uma ligação quase ideal, de cena para título, e de título para cena, que leva o espectador sem esforço até a última seqüência, possuído de um interesse pela produção destituída de enredo, mas com ação, indiscutivelmente com ação. O filme de turismo, o filme educativo, o filme que mostra as grandes ou pequenas indústrias, são pois os tipos de produções que se enfeixam naquela classe apontada acima. E discutindo a execução destes filmes vamos provar que todas as dificuldades se somem diante delas. A ação surge atraente dando mais valor ao filme. Efetivamente sempre será preferível um filme sem enredo definido, porém com uma ação que valorizará o assunto, a outro filme com pretensões a enredo, porém com uma ação fraca, irrealizável, que não sustente o interesse da história⁶⁸.

Filmes de enredo eram para serem realizados pelas grandes empresas cinematográficas e por aqueles profissionais que tivessem perfeito domínio do cinema narrativo. O melhor para os amadores era realizar o que chamamos hoje do cinema documentário, incluindo-se aí o filme educativo. Barreto segue sua orientação indicando como fazer o filme de turismo e o filme educativo, aconselhando a respeito das vistas que deveriam ser filmadas, o estilo das roupas, os títulos a serem elaborados e as continuidades entre as cenas. Sugere que os amadores façam filmes educativos a respeito de suas cidades, já que

⁶⁸ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.261, p.17, 25 de fevereiro de 1931.

muitos habitavam cidades importantes do país: Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte. Nesse gênero de filme, a câmera poderia registrar as seguintes cenas:

1. Tratando-se de uma visita que dois turistas fazem a uma cidade, o primeiro ponto a ser tomado em consideração deverá ser o porto, as docas, a chegada de um transatlântico, o desembarque de passageiros, etc.
2. As praças e os edifícios públicos de importância, que são as primeiras coisas que um turista deseja ver numa cidade moderna.
3. As ruas “antigas” não as velhas esburacadas, em comparação com as modernas, e acompanhadas de dados históricos.
4. Os teatros e os cinemas, porém “quando realmente importantes”, não as construções vulgares deste gênero. Uma construção como o Cinema Imperial, de Porto Alegre, o Odeon, de São Paulo, ou o Capitólio, do Rio.
5. Os parques e as praias de banho, os lugares públicos, etc. As cidades marítimas como o Rio, oferecem milhares de “shots” nas suas praias de banho, nos domingos, pelas manhãs, assim como nos seus parques e passeios públicos, pela tarde.

O filme educativo sugerido por Barreto confunde-se com o filme de turismo, passa a ser educativo no momento em que ele sugere a encenação de dois turistas que falem sobre o que está sendo mostrado na tela, como se fosse uma conferência. Essa mistura entre estes dois gêneros de filme pode nos revelar alguns aspectos presentes naquele momento: 1. as fronteiras entre os gêneros ainda estavam sendo definidas, não só entre os de enredo e os “naturais”, mas também entre os diversos tipos de “documentários” que poderiam ser realizados; 2. O filme de turismo poderia ser considerado educativo na medida em que educava para uma forma de ver o país e as cidades, selecionavam-se assim as cenas de um Brasil moderno, que eram as imagens que se queriam ver

reproduzidas nas telas e no imaginário da sociedade brasileira; 3. educava o próprio cinema nacional indicando a seus realizadores quais as “boas” cenas a serem filmadas e quais as “más” cenas a serem descartas, constituindo assim uma domesticação na captura de imagens e na sua divulgação, padronizando as formas de representar o Brasil.

Em 8 de abril de 1931, Barreto filho, na mesma seção Cinema de Amadores, intitulada “O filme curto percorre as escolas...”, mais uma vez incentiva a produção de filmes educativos pelos cineastas amadores e transcreve um artigo, sem dizer a autoria, que apresenta os benefícios dos filmes de amadores para a educação. Nesse artigo são relatadas as experiências realizadas nas faculdades norte-americanas, que utilizavam filmes educativos feitos por amadores. Segundo o artigo transcrito:

Para colher os melhores sucessos e para provar os sérios propósitos do Cinema de Amadores como um assistente nas aulas e classes regulares, as associações de professores de vários Estados da união americana oferecem, hoje em dia, cursos de instrução nos quais empregam esse rápido meio de difusão do ensino, por intermédio da visão. A Universidade da Califórnia e a Universidade de Minnesota são duas das mais proeminentes entre as instituições modernas que empregam esse meio de ensino para os seus cursos. Os métodos para a realização de uma cinemateca escolar, a escolha dos filmes e o corte apropriado em relação com os cursos especializados, tudo isso é tomado em consideração pelos diretores das universidades acima referidas.

O controle na captura das imagens aparece, até mesmo quando se pretendia coibir as expedições estrangeiras que percorriam o sertão brasileiro e capturavam imagens de nossa natureza. As justificativas para tal controle são de duas ordens: 1. essas imagens eram divulgadas no exterior e apresentavam um país ainda selvagem; 2. a prioridade deveria ser dos próprios brasileiros já que se

tratavam de documentos exclusivos dos arquivos nacionais. Nesses termos, observamos a publicação de 19 de outubro de 1932, com a vinda de uma expedição “científica” para o Brasil, que iria percorrer o Amazonas e Mato Grosso. Tal expedição confirmava a necessidade já apontada anteriormente pela Cinearte, ao entrevistar o General Rondon, de policiamento dos sertões.

Ora, uma expedição que vem de Los Angeles, não é outra coisa senão uma expedição cinematográfica que virá fotografar os mesmos aspectos do “país desconhecido” que tem interessado aos anteriores expedicionários. É preciso que isso seja esclarecido, tanto mais que o governo está estudando as sugestões apresentadas pelo General Rondon para fechamento de nosso interior aos “cientistas” estrangeiros.

E se existirem no Brasil, rios ainda virgens a civilização, a exploração compete é a nós próprios e não aos estrangeiros. Da mesma forma que a filmagem de nosso “hinterland” deve ser uma coisa exclusivamente nossa, para documentos nacionais de nossos arquivos⁶⁹.

Um dos temas da revista Cinearte que podem ser incorporados neste projeto de domesticação do cinema nacional é a conhecida polêmica presente na Cinearte a respeito do filme natural ou filme posado. Essa polêmica já foi retratada por Paulo Emílio Salles Gomes, que nos apresentou as opiniões de Mário Behring e Adhemar Gonzaga a esse respeito. O primeiro mais simpático aos naturais e o segundo aos posados. Quanto aos naturais, o que chamaríamos hoje de documentários, há várias modalidades diferenciadas nas páginas da Cinearte: filmes de turismo, filmes de propaganda, filmes instrutivos, filmes educativos, filmes de “cavação”, filmes científicos, etc. Para todos eles, com exceção dos de “cavação”, há a indicação de que podem servir à educação popular. Os de enredo também serviam a esse propósito, afinal conforme afirmação feita na Cinearte “o

⁶⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7,n.346, 19 de outubro de 1932.

povo precisa rir, vamos aproveitar também o cinema para educá-lo”⁷⁰. E o próprio Roquette-Pinto foi um dos que defendeu a proposta de uso do filme de enredo para a educação.

A defesa do natural e do posado, mais do que uma divergência de opiniões entre os editores da revista, aponta para as tentativas de padronização do cinema nacional, de domesticar esta produção e a seleção das imagens que deveriam ser documentadas. Pode nos mostrar também que havia uma tentativa de demarcar as fronteiras entre diferentes gêneros cinematográficos e, principalmente, em definir o que viria a se configurar como o filme documentário, poderíamos então dizer que houve também uma tentativa de domesticar o que era chamado de “filme natural”. Já são conhecidas as declarações de Cinearte a respeito do “filme natural”, muitas delas da autoria de Adhemar Gonzaga, mas podemos rever estas posições sob a ótica do cinema educativo. As declarações da Cinearte a respeito desses filmes podem ser exemplificadas pela citação abaixo:

O “Brasil Pitoresco” filme em oito partes sobre uma viagem de Cornélio Pires, de São Paulo a Pernambuco, está passando no sul. Diz o começo do filme que o interesse é mostrar somente coisas típicas do nosso Brasil.

Então apresentam indígenas, cangaceiros, negros em danças exóticas e tudo quanto possa desprestigiar, além de pedaços de jornais com paradas, o Haigan encalhado e outras coisas “típicas” do Brasil.

A fita é da “Films Paulista”, tomem nota para no dia em que a virem anunciada passarem bem longe⁷¹.

Na interpretação de Ismail Xavier, essas declarações de Cinearte a respeito do “filme natural” correspondiam a um ideal do “bom” cinema como um

⁷⁰ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.8, n.380, p.5, 01 de dezembro de 1933.

⁷¹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.3, n.112, p.6, 18 de abril de 1928.

“ato de purificação de nossa realidade, através da seleção daquilo que merece ser projetado na tela: o nosso progresso, as obras de engenharia moderna, nossos brancos bonitos, nossa natureza” (XAVIER, 1978, p.182). Sendo assim, o “bom” cinema deveria descartar os documentários, já que não havia um controle das imagens que eram capturadas e veiculadas. Há de fato várias declarações na Cinearte que rejeitam o filme natural, uma delas foi redigida em 1929, assinada por M.O, correspondente da Cinearte. Ele comenta as observações a respeito de um filme da “Ita Film”, sobre os inventos de Santos Dumont, redigidas por J. Canuto do “Diário da Noite”. O autor de um dos principais livros sobre cinema e educação, Joaquim Mendes Canuto de Almeida, faz comentários a respeito da técnica empregada no filme, considerando-a como sendo de 1900, e critica os letreiros intermináveis e horríveis. O autor da matéria aproveita a crítica de Canuto para tecer suas opiniões a respeito dos filmes naturais:

Cinema brasileiro, para mim, não é fazer filmes sobre sertões com lindas aves e feras e nem invenções de indivíduos célebres. Cinema brasileiro, para mim, é mostrar o que tem a nossa pátria de bonito, de útil, de agradável e interessante, mas de uma forma bonita, boa, útil, agradável e interessante. Ou melhor de uma forma mais clara. Cada parcela de entusiasmo a incutir no espírito do nosso patriotismo incubado, dentro de um enredo bonito. Assim, contando de forma interessante e fotogênica, uma história banal, da vida, infiltrar, ao mesmo tempo, nas personagens dessa história, o “que” de patriotismo, de incentivo nacional para que o brasileiro vibre e se entusiasme diante da beleza da sua terra. Os filmes de enredo, “É PROVADO”, são os únicos que conseguem seu verdadeiro fim (...) ⁷².

Opiniões como estas faziam parte das seções da Cinearte e a rejeição aos “naturais” já foi intensamente analisada como mostram os trabalhos de Paulo

⁷² Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.4, n.154, p.30-31, 35, 06 de fevereiro de 1929.

Emílio Salles Gomes e Ismail Xavier. Os filmes naturais mostravam um Brasil “selvagem”, apresentando florestas, jacarés, índios e negros. As expedições científicas que passavam pelo Brasil, aparecem como grandes produtoras dessas imagens do interior do Brasil. Por um lado, eram criticadas por apresentarem apenas o Brasil dos índios. Não apresentava o Brasil do progresso, da civilização, das indústrias e do Rio de Janeiro. Por outro lado, essas expedições sofriam críticas por trazerem fotógrafos e cinegrafistas que registravam imagens sem nenhum controle. Podiam registrar o que quisessem e veiculá-las livremente. Aparecem como “ladrões de imagens”. Precisavam de controle por apresentar de forma inadequada o Brasil, mas também porque roubavam belas vistas que poderiam ser registradas pelo cinema nacional. Tratava-se de um caso de controle de circulação de imagens.

Contra esses filmes que nos apresentam sob um aspecto tão degradante, devemos reagir com energia. O Brasil tem um dos principais lugares no mapa do mercado estrangeiro e tem direito pelo menos, pelo dinheiro que envia para os Estados Unidos, a ser tratado de outra forma.

(...)

É por isso que temos estado a clamar pelo nosso Cinema, e se ainda não o temos estabilizado, tem sido, em grande parte, culpa de estrangeiros cavadores, brasileiros sem caráter e alguns idiotas que defendem o filmes naturais sobre o Amazonas e Mato Grosso, etc⁷³.

E ainda havia a circulação dos filmes de “cavação”, mal feitos e com a exibição apenas de autoridades nacionais. Com todas estas representações circulando, havia uma preocupação com o que estava sendo projetado como “brasileiro”. Era necessário se definir um conteúdo nacional para os filmes, principalmente para o documentário, os chamados “naturais”. Entretanto esta postura não é consensual em Cinearte, temos também diversos artigos em defesa

⁷³ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.3, n.108, p.4, 21 de março de 1928.

dos “filmes naturais” ou pelo menos procurando orientar para uma produção destes filmes que seguissem um modelo mais próximo do que a Cinearte considerava como o “bom” cinema.

O próprio filme natural, apesar de condenado por faltar-lhe, para prender o espectador, o encanto da ficção, seria no Brasil um ótimo divulgador dos nossos grandes trabalhos agrícolas, somente conhecidos em determinados trechos do país, do progresso material das cidades, das inúmeras belezas naturais, tão diferentes vias de comunicação, das riquezas do solo, da expansão do nosso aparelhamento industrial⁷⁴.

O autor continua sua argumentação com exemplos de utilização dos filmes escolares, filmes de higiene e filmes históricos, estes últimos com um “fio de enredo”. O final desta seqüência são os “dramas de ficção”, que segundo o autor, retratariam nossa vida e nossos hábitos. A educação neste sentido operou tanto no que diz respeito a uma tentativa de “ensinar” a fazer filmes documentários, como também na introdução de temas educativos que enobreciam esta produção.

No nosso entendimento, o documentário naquele momento não estava sendo totalmente rejeitado, mas um tipo de produção e mais do que isso, o que estava sendo almejado era justamente um controle sobre esses filmes. Eles deveriam se ajustar a um padrão que correspondesse ao “bom” cinema em termos técnicos e, sobretudo, em relação às imagens que veiculava. Em geral, utilizamos a expressão usada na época, filme natural, como sinônimo de documentário, mas o filme natural era um tipo de documentário que retratava as paisagens brasileiras. A crítica maior recai sobre estes filmes e para os que mostravam cenas de políticos locais os chamados de “cavação”, embora existisse outras modalidades como o filme educativo, o jornal, o de turismo, etc. Esta classificação aparece

⁷⁴ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.4, n.149, p.38, 2 de janeiro de 1929.

numa matéria de Barreto filho, ao mencionar os filmes de amadores:

Os filmes de amadores podem ser divididos em vários ramos ou tipos. Classifiquemo-los, por exemplo, em filmes naturais, filmes individuais, filmes de turismo, filmes de esporte, filmes de reportagem, etc... embora reconheçamos que um mesmo e bom filme possa incluir várias seqüências de classes diversas. Agora, desses tipos mencionados acima, escolhamos estes filmes chamados naturais, por serem mais comuns no amadorismo cinematográfico⁷⁵.

A crítica de Cinearte recai sobre os naturais justamente por ser a produção predominante na época e serem, em geral, realizados de uma forma artesanal, sem o controle de “especialistas” e dos estúdios existentes. Barreto filho na sua seção Cinema de Amadores sempre procura orientar como fazer estes filmes naturais de forma que prendessem a atenção do espectador, mostrasse nossas belezas e que também fosse instrutivo. As instruções de Barreto Filho demonstram bem o interesse em “formatar” estes filmes naturais num modelo de cinema que atendesse aos interesses do grande público da indústria cinematográfica:

Todo e qualquer espectador deseja distrair-se, mas, ao mesmo tempo, exige que todo o filme natural satisfaça o seu senso de beleza e seu gosto pela natureza. Uma audiência não se interessa por estatísticas. (...) É muito mais importante que o título amplifique ou dirija o senso daquela beleza, do que siga por aí adiante, apresentando estatísticas e nomes de localidades. Acima de tudo, o mais importante é o que se chama *falar difícil* tornando-se pedante... Toda a audiência, ao apreciar um filme natural, não deseja receber lições. Os títulos precisam é estimular o interesse e não destruí-lo; eles devem provocar a

⁷⁵ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.5, n.226, p.26-29, 25 de junho de 1930.

curiosidade, e não responder a perguntas. A lição deve ser encenada pelas cenas e não pelos títulos⁷⁶.

Como a lição deveria ser ensinada pelas cenas, o cuidado com as imagens veiculadas deveria ser então uma das principais preocupações destes filmes naturais, pois eram estas imagens que criavam um imaginário sobre o Brasil, que contribuíam para uma padronização do olhar. Filmes que retratavam índios, jacarés e negros deveriam estar restritos a exibições particulares, aos interessados em estudá-los ou ao governo que tem a incumbência de civilizá-los e educá-los. Do ponto de vista da ciência e da educação, os filmes que retratavam a “realidade brasileira” ganhavam uma justificativa, mas não como espetáculo para o grande público. Este Brasil dos índios, selvagem e primitivo, é, segundo a Cinearte, o Brasil que era necessário conhecer, mas não o que se desejava propagar. Por isso tais temas deveriam estar reservados em filmes científicos ou educativos, vistos por um público restrito.

A restrição à produção dos filmes naturais pela Cinearte parece ir diminuindo no final da década de 1930, pois, aos poucos, vai se conseguindo domesticar esta produção, que passa a ser realizada também pelos grandes estúdios como a Cinédia e também por que a década de 1930 vai adquirindo cada vez mais uma feição nacionalista, que poderia bem ser propagada por estes filmes.

Já deixamos de parte as possibilidades do cinema novelesco, “as fitas de enredo”, em que se podem realizar filmes que consagram obras nossas, típicas (tais como a “Inocência”, de Taunay) há, para aproveitar, imediatamente, todo um imenso depósito de temas, para quilômetros e quilômetros de películas. Referimo-nos à paisagem. Um país, como o nosso, que tem as mais surpreendentes paisagens, de todos os tipos e relevos, de sertão, e de mar, de serra e

⁷⁶ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.5, n.226, p.26-29, 25 de junho de 1930.

de planície, de cachoeiras e de montanhas, precisa colher todas estas imagens, que constituem a fisionomia multifária da natureza tropical e equatorial.

Em matéria de costumes, existe outra riqueza a explorar. Do Norte ao Sul, há festividades e tradições que têm um cunho local inconfundível. Por que não se há de filmar, por exemplo, as vaquejadas do Nordeste, ou as pegas de gado do Rio Grande do Sul? Ou as pescarias no mar alto, pelos cangaceiros do Ceará? Ou os maracatus de Pernambuco? Enfim, a lista de “assuntos” seria demasiado longa. Basta enunciar alguns⁷⁷.

Descobre-se um Brasil que poderia ser passado na tela para os brasileiros e para o exterior. Em 1936, a revista Cinearte elogia a iniciativa do embaixador francês, Louis Hermitte, de exhibir filmes do Brasil em Paris. A lista de películas que foram veiculadas é composta de documentários, que segundo o autor da matéria, atendiam perfeitamente ao objetivo de fazer a propaganda do país no exterior. Estes filmes teriam sido escolhidos pelo próprio embaixador, ao assistir os complementos nacionais nas salas de cinema, entre os escolhidos: “Preventoria Rainha Amélia”, da A. Botelho Film, “As garças de Mato Grosso”, da Sertaneja Film, “Os peixes do Amazonas” da Fan-Film, “O Museu do Ypiranga”, da Garnier Film, “O Carnaval de 1935”, “A parada de 7 de setembro”, “Visita a Ouro Preto” e “Jardim Botânico”, da Cinédia⁷⁸.

Nesse mesmo sentido, são interessantes as palavras na seção Cinema Brasileiro da Cinearte de 1938, que transcreve um artigo do Jornal do Comércio de Recife, no qual o autor refletia sobre as imagens veiculadas pelos documentários. O autor fala em uma mudança nas imagens retratadas nos filmes, passando de filmes que documentavam a exuberância da natureza brasileira para filmes que mostravam também o trabalho dos homens nestas terras. O cinema parecia estar proporcionando, com os complementos nacionais que eram exibidos nas salas de cinema, o conhecimento de um outro país, um Brasil mais

⁷⁷ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.8, n.380, p.5, 01 de dezembro de 1933.

⁷⁸ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.11, n.438, p.7, 01 de maio de 1936.

“verdadeiro”, conhecendo de fato os brasileiros, pelo registro dos usos e do trabalho.

Anteriormente, tínhamos, de nós mesmos, uma vaga noção lírica, consubstanciada em entusiasmos mais ou menos inúteis. A certeza de que éramos o país mais rico do mundo como que nos dispensava de um duplo esforço: o de conhecer as exatas dimensões dessa riqueza e o de conhecer o trabalho que nos custava torná-la efetiva e mobilizável.

A beleza de nossas montanhas causava-nos uma boa impressão, certamente justificada; mas, embevecidos nelas, não atentávamos no que a construção das estradas de ferro, varando os montes, ladeando os desfiladeiros, cobrindo os vales, através dessas cadeias que suscitavam arroubos administrativos, nos havia custado. A graça de nossas praias e a tranquilidade dos nossos mares contentava a nossa imaginação; não nos lembrávamos de procurar saber o dinheiro e a ciência que havia aquecido a instalação dos portos. E, assim, quase que por todos a noção de natureza encobria o conhecimento nítido da própria natureza e do conhecimento do homem.

Havia, nesse cenário sem dúvida admirável, o drama de um trabalho imenso, desenvolvido dificilmente, mercê de lutas silenciosas, de que não se tinha notícias cá por fora. No Nordeste seco ou na Amazônia inundada, o brasileiro levantava, no entanto, superando os obstáculos naturais, ainda que também se utilizando de recursos oferecidos pela natureza pródiga, uma civilização material e moral, digna de admiração e de honra.

É esse esforço o que está, agora, começando a ser conhecido, através de múltiplos processos.

Convém citar, em primeiro plano, o cinema.

O documentário que se tem oferecido, de modo simples, aos olhos de toda a população, é um elemento de valor incomparável para conhecimento, até pelos analfabetos, de nossos usos e trabalhos...⁷⁹

⁷⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.13, n.490, p.8, 01 de julho de 1938.

O cinema que havia encoberto a realidade do homem brasileiro com imagens de uma natureza exuberante, que encobria todo o esforço humano em domesticar esta mesma natureza, era ele mesmo agora que descobria este véu e colocava em primeiro plano a civilização. O “filme natural” passa a ser o documentário e ganha uma nova importância como meio de conhecer e mostrar as imagens de um Brasil civilizado em oposição às imagens de um Brasil selvagem dos filmes naturais do passado.

3.5. Cinema educativo: o modelo americano

A revista Cinearte, em 1927, publicou uma matéria intitulada “O cinema e a infância”, na qual há a defesa do uso do cinema na educação das crianças. O grande exemplo mencionado para este tipo de utilização das imagens cinematográficas é os Estados Unidos. A revista transcreve as palavras de Roberto Rosenvald, da Fox-Film, a respeito da experiência desta empresa na produção de filmes de enredo para crianças, como também de filmes educativos no Estados Unidos. Rosenvald comenta a confecção de filmes de viagens, de botânica, históricos, de História da Arte, enfim, de diversos assuntos de interesse educativo e cultural. Segundo este representante da Fox:

Existem ainda nos Estados Unidos produtores de filmes unicamente destinados a este mister, havendo em Nova York o Museu History, que os classifica e entrega às escolas que ali façam a competente requisição. O americano vai mais longe; não se contenta de ter por espectadores apenas as crianças das escolas, pois em Albany tivemos a ocasião de assistir a exibição de um filme no interior de uma

igreja para a assistência de cerca de 3000 pessoas⁸⁰.

Em 1928, a revista Educação, que era elaborada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, editada entre os anos de 1927 e 1930, publica um artigo de Head Kilpatrick, da Universidade de Columbia, discípulo de John Dewey, a respeito da escola pública nos Estados Unidos.

Kilpatrick faz uma série de críticas ao sistema de ensino americano e ressalta a necessidade de renovação das práticas pedagógicas. Segundo ele, nos tempos modernos, a ciência e a indústria se combinaram para criar a “grande sociedade”, complexa, em crescente urbanização. O surgimento de novas necessidades, a difusão dos meios de comunicação de massa e o domínio do discurso científico diminuíram o poder de instituições tradicionais. Sendo assim, a sociedade necessita da escola para preparar os jovens, o que, em sua opinião, não podia mais ser feito pela família, pela igreja ou pela comunidade.

Para aprenderem a viver, os nossos filhos precisam praticar a vida. A moral e a cidadania precisam começar desde o princípio, e continuar sendo sempre o principal objetivo da vida. A única maneira de aprender a considerar os direitos dos outros é praticando-os em tempo e por causa do nosso respeito pelo direito dos outros (KILPATRICK, 1928, p.31).

Neste mesmo número da Revista Educação, nós localizamos um artigo de Jeronymo Monteiro Filho, que realizou uma conferência na Associação Brasileira de Educação (ABE), ainda em 1928, a respeito da influência dos meios de comunicação de massa na educação. O autor afirma a necessidade do uso destes meios para o desenvolvimento material do país e para a formação mental

⁸⁰ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.2, n.62, p.c4, 4 de maio de 1927.

das nações. Segundo ele, o maior exemplo desse tipo de uso era a sociedade norte-americana:

Não lhe bastou (à sociedade americana) a propagação das idéias pela publicidade: fosse pelas incontáveis informações oficiais, gratuitas, sobre questões de interesse geral; fosse pelos jornais e revistas americanas, distribuídas em tiragem total, de mais de 200 milhões de exemplares, ou fosse ainda pelas bibliotecas oficiais, com 70 milhões de volumes, acusando, sobre toda a população do país, a média de duas consultas anuais por habitante.

Entendeu de trazer mais ao contato do povo as idéias que a razão convinha fossem propagadas.

Nesse empenho continuado, para melhor servir aos ideais da nacionalidade, apelou para o cinema e depois para a radiotelefonia.

Antevia aí os maravilhosos meios de comunicação, que iriam iluminar o destino dos povos do século XX. (MONTEIRO FILHO, 1928, p.216)

Estas citações demonstram que a experiência americana com a educação e com o uso dos meios de comunicação de massa, em especial o cinema, serviu como referência para se pensar a mesma questão no Brasil. Por um lado, a escola era apontada como a instituição social primordial de formação do cidadão na sociedade moderna. Mas não a escola centrada na erudição dos “livros”, mas sim na prática cotidiana da vida em comunidade. Para poder trazer a comunidade para perto da escola, os meios de comunicação de massa teriam um papel central, como o cinema, que poderia mostrar a cidade, o cotidiano, a natureza e representar as relações sociais que se estabelecem nesses locais. Por outro lado, a escola, com o auxílio dos meios de comunicação, poderia também exercer um papel fundamental na formação de uma nação composta por imigrantes, integrando e assimilando estes habitantes. Modelo que servia ao Brasil: “disseminar uma educação média generalizada, criar uma opinião pública,

forte, repassada de uniforme sentimento patriótico, empreendendo a assimilação das densas massas imigratórias – mil estrangeiros recebidos diariamente em suas terras” (MONTEIRO FILHO, 1928, p.217).

Também com relação ao cinema educativo, o Estados Unidos estavam entre as referências, já que a experiência daquele país com a produção de documentários educativos é muitas vezes citada. Tanto nos textos dos educadores como nos escritos dos “homens de cinema”, registrados na revista Cinearte, podemos observar que o modelo americano de utilização da imagem no ensino esteve presente entre os anos de 1920 e 1930, como pretendemos demonstrar a seguir.

Em dezembro de 1936, Roquette-Pinto fez uma viagem a Europa, designado pelo governo brasileiro, para estabelecer contatos com os institutos de cinema educativo europeus⁸¹. Relata a organização do cinema educativo na França, Alemanha e Itália. As anotações de Roquette-Pinto referem-se, em grande parte, à organização desses institutos no que se refere a: composição do quadro de funcionários, material utilizado, instalações, circulação dos filmes. Neste mesmo relatório são feitas algumas comparações com a produção americana de filmes educativos, demonstrando que havia um contato com esta produção e um interesse pela mesma, nas palavras de Roquette-Pinto: “É certo que na França, na Itália e na Alemanha não existe, nem de longe, o entusiasmo que os norte-americanos manifestam pelo filme sonoro educativo de 16mm”. Ele ainda continua suas observações a respeito da produção americana dizendo que, no Brasil, os técnicos vinculados ao INCE, preferiram seguir o que é feito pelos americanos em termos da não utilização de legendas e a inserção do som no cinema educativo. O relatório prossegue acentuando-se a necessidade de se estabelecer contato com estes institutos estrangeiros e conclui dizendo que o INCE não copiou nenhum destes modelos: “Procurei outras soluções práticas correspondentes às condições

⁸¹ Segundo Schvarzman (2004) Roquette-Pinto iria nesta viagem participar de um congresso científico e por sugestão de Gustavo Capanema foi conhecer o cinema educativo europeu.

do Brasil, sem desprezar a referência dos precursores”⁸².

Num outro relatório, assinado por Roquette-Pinto, datado de 11 de julho de 1942, endereçado ao Ministro da Educação e Saúde, ele afirma que O INCE “representa no Brasil o órgão central do que os norte-americanos denominam – VISUAL EDUCATION – atualmente um dos mais cuidados setores da educação”, e continua seu relatório com a citação dos outros países que também praticavam atividades nesse setor: Alemanha (Reichsstelle für den Unterrichtsfilm), Inglaterra (British Film Institute), Itália (Istituto Luce) e França (Musée Pédagogique)⁸³.

Como já apontamos no capítulo anterior o vínculo entre os educadores da Escola Nova com os Estados Unidos também foi amplo. Foram feitas visitas aos Estados Unidos com o objetivo de conhecer o sistema educacional, inclusive nas universidades americanas como a Universidade de Columbia, em Nova York. Também foi grande a influência da Escola Nova, principalmente de um dos teóricos deste ideário, o filósofo John Dewey, professor da mesma Universidade de Columbia.

Para John Dewey a comunicação tinha um papel fundamental na vida em sociedade, “no ato de compartilhar a vida em comunidade. ‘Tudo o que pode ser denominado comunidade em sentido fecundo – declara Dewey – deve possuir valores apreciados em comum. Sem eles, o chamado grupo social – a classe, o povo, a nação – tende a dividir-se em moléculas cuja união é puramente mecânica’”⁸⁴. Dewey também escreveu a respeito da influência dos meios de comunicação de massa na sociedade moderna, inclusive o cinema, e o papel

⁸² CPDOC. GCg 35.00.00/2, Roquette-Pinto para Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1937. “Relatório das principais observações feitas a respeito do atual estado do cinema educativo na Europa, no desempenho da Comissão com que fui distinguido em dezembro de 1936”.. A este respeito Sheila Schvarzman (2004, p.205) faz o seguinte comentário: “Finalizando o seu relatório de viagem, o diretor do INCE reconhece a contribuição de cada uma das instituições que visitou, mas enfatiza a independência do instituto brasileiro, que não “copiava servilmente” nenhum desses modelos, deixando clara sua vocação educativa e contrária à propaganda”.

⁸³ CPDOC, GCg 35.00.00/2.

⁸⁴ DEWEY, John. *Freedom and Culture*, New York, G.P. Putnam’s Sons, 1939, p.12. Citado por AMARAL, Maria Bazaré Pacheco, 1990, p.68.

destes meios na construção de uma sociedade democrática. Segundo Anna Siomopoulos (1999), muitos intelectuais americanos elaboraram, entre os anos de 1920 e 1930, um discurso ético sobre o papel da cultura de massa e especialmente o cinema na modernização da sociedade americana. Entre estes intelectuais, Siomopoulos comenta as idéias de John Dewey sobre a cultura de massa e seu papel como agente de mudança social. Dewey abordou os efeitos da racionalidade tecnológica e da produção de massa nas instituições sociais e na participação dos cidadãos. Reconheceu as dificuldades da cultura de massa em contribuir para um processo de mudança social dado o seu atrelamento à produção capitalista. Apesar disso, acreditou que a cultura de massa poderia contribuir para a construção de uma política social democrata, pela promoção do diálogo público sobre os problemas da sociedade moderna. Ele esperava que a sociedade americana pudesse utilizar o cinema, por exemplo, para promover o debate democrático a respeito de questões relativas à vida em sociedade.

Dewey fazia uma crítica bastante intensa aos meios de comunicação de massa como o rádio e o cinema. Para ele, esses meios criavam um consenso superficial, padronizava hábitos e enfraquecia as virtudes cívicas. Ele considerava que a tecnologia tinha invadido e parcialmente desintegrado as pequenas comunidades sem gerar uma “Grande Comunidade”, referindo-se a uma democracia participativa. O obstáculo que impedia a cultura de massa de enriquecer a vida coletiva era o fato de ser controlada por interesses privados. Afastados esses interesses, os meios de comunicação poderiam ser auxiliares na formação desta “Grande Comunidade”, contribuindo para uma maior democracia na vida pública.

Dewey salientou também que a necessidade de as pessoas participarem de uma experiência comum, fazerem parte de uma comunidade, era o que podia explicar a atração das pessoas pelo cinema. A sala de projeção seria um exemplo de estimulação artificial da vida coletiva. O grupo ali reunido em torno de um mesmo objetivo poderia preencher o vazio causado pela perda dos vínculos pessoais. Estes últimos seriam próprios de uma vida mais comunitária. Segundo

ele, a cultura de massa propiciava o contato entre pensamentos e desejos de diferentes classes, fundando novas identidades sociais e uma sociedade mais democrática.

Para Siomopoulos (2000), os escritos de Dewey sobre a cultura de massa⁸⁵, apesar de não terem sido direcionados para o desenvolvimento dos filmes documentários da década de 1930, influenciaram algumas produções nos Estados Unidos. Pode-se encontrar na produção documentarista norte-americana a presença de suas idéias, como nos filmes da Works Progress Administration (WPA)⁸⁶, entre outros grupos documentaristas como a Film Photo League⁸⁷, a Nykino and Frontier Films⁸⁸.

Além das considerações feitas por Dewey a respeito dos meios de comunicação de massa, é interessante também observar que a Universidade de Columbia, local de formação de Anísio Teixeira, por exemplo, teve uma ampla experiência com o cinema associado à educação. Conforme análise feita por Peter Decherney (2000) a respeito dos cursos da Universidade de Columbia voltados para o cinema, entre os anos de 1915 e 1938, o sucesso comercial dos filmes nos

⁸⁵ Dewey, John. *Human Nature and Conduct*. New York: Henry Holt, 1922; Dewey, John, *The public and its problems*. New York: Holt, 1927.

⁸⁶ Programa governamental criado em 1935, nos Estados Unidos, como parte das ações que receberam o nome de New Deal. O presidente americano, Franklin Delano Roosevelt, desenvolveu uma série de programas com o objetivo de minimizar os efeitos da Grande Depressão americana. Foram realizadas uma série de obras públicas que ocuparam os milhares de desempregados pela grave crise econômica. Também foram formuladas ações na área da educação e da cultura, entre elas, a produção documentarista.

⁸⁷ Movimento da década de 1930, nos Estados Unidos, financiado pela Internacional Comunista, que tinha por objetivo prover a imprensa de esquerda de fotografias e imagens cinematográficas, com cenas das greves e dos protestos políticos que ocorriam pelo mundo. Difundia também as obras soviéticas e produzia os Jornais da Tela. Posteriormente, a partir de 1936, redirecionou suas atividades para documentar o cotidiano e o modo de vida das classes trabalhadoras.

⁸⁸ O projeto Nykino foi fundado em 1935 por Willard Van Dyke, agregando um grupo de comunistas vindos da Photo League, lançando o jornal da Tela realista- socialista "World Today". Com a falta de recursos financeiros o projeto Nykino funde-se com a Frontiers Films, empresa sem fins lucrativos, que desenvolve projetos militantes sobre a Guerra Civil Espanhola e sobre a China.

Estados Unidos levou os educadores e políticos a pensar no potencial do cinema para a educação de massa. Numa sociedade composta por uma grande massa de imigrantes, o cinema foi visto como um instrumento de integração desses diversos grupos à sociedade americana. Na sua análise ele aponta para uma conversão de interesses entre a indústria cinematográfica de Hollywood e a Universidade de Columbia. A indústria necessitava treinar artistas profissionais e formar roteiristas competentes para produção de filmes. Havia também a idéia de que o filme educacional poderia ajudar na profissionalização e no controle da forma de fazer filmes.

A universidade passava por uma redefinição social de seu papel, por uma necessidade de adaptação ao crescimento da diversidade étnica dos estudantes e se renovar frente às novas formas de consumo cultural. A formação dos cursos de cinema da Universidade de Columbia, entre os anos de 1914 e 1915, o “Photoplay Composition”, coincidia com a consolidação de Hollywood e com os esforços desta indústria para expandir sua audiência para a classe média. Os cursos da Columbia tornaram-se uma extensão da indústria de cinema, que pela ênfase no roteiro, procurou redefinir seus temas e trazer um novo público para o cinema. Ao mesmo tempo, as universidades americanas passavam por uma redefinição, de tal forma que o conhecimento era concebido pela sua função social. Universidades como a Columbia transformaram os cursos superiores e adotaram o uso do filme como recurso pedagógico na sala de aula. Na segunda metade da década de 1910, havia uma intensa demanda por filmes educacionais nas universidades estaduais americanas, alimentada muitas vezes pela produção governamental de documentários realizada após a I Guerra.

Numa matéria de 1929, a Cinearte comenta um artigo de uma revista especializada de cinema dos Estados Unidos, sem citar o título do periódico ou artigo, apenas mencionando que se trata de um comentário de um artigo de Edward Mayer, então secretário americano de educação:

Desde 1906 o próprio governo americano utiliza-se do cinema (leiam isto os responsáveis por nossa administração!) e os primeiros filmes oficiais foram exibidos na Exposição de Zamestown em 1907.

Desde essa época o Departamento de Agricultura não cessou de utilizar o filme como meio de instrução e de propaganda, incrementando dia a dia esse serviço e para esse fim mantendo um laboratório especial em Washington.

Os filmes educativos são usados há mais de 20 anos por algumas das mais importantes Universidades dos Estados Unidos.

(...)

Um dos pontos mais interessantes da conferência de Mr. Mayer, que deve merecer a reflexão de nossos exibidores, se é que eles refletem alguma coisa que não prenda ao seu cofre forte, é aquele em que afirma que o filme educativo em qualquer ponto do território americano prejudicou os negócios do outro filme, daquele que se exhibe usualmente nos cinemas; e afirma ter pessoalmente verificado em vários pontos que o exibidor local adquira prestígio e proveito exibindo lado a lado os filmes comuns ao lado dos educativos.⁸⁹

Por esta transcrição da Cinearte percebemos que os “homens de cinema” no Brasil tinham conhecimento da experiência americana com os filmes educativos, como também, da prática de utilização do cinema nas Universidades. E, é importante destacar, que o autor da matéria considera interessante ressaltar o fato de o filme educativo não atrapalhar os negócios com o filme comercial, pelo contrário os exibidores tirariam proveito disso. Ou seja, o cinema educativo funcionaria como fomento para a própria indústria cinematográfica, dando prestígio às salas de cinema, formando um público mais “civilizado” e educando os próprios “homens de cinema”, com uma nova mentalidade, diversa daquela que almejava apenas encher os “cofres”.

Sergio Barreto Filho, da seção “Cinema de Amadores”, publicada em 1931, na Revista Cinearte, também menciona a experiência americana com o

⁸⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.4, n.156, p.3, 20 de fevereiro de 1929.

cinema educativo e os benefícios que os amadores cinematográficos poderiam trazer para a produção deste gênero de filmes. Transcreve um artigo a respeito do cinema educativo nos Estados Unidos, sem citar a fonte, em que há uma descrição do uso dos filmes educativos por professores americanos:

Para colher os melhores sucessos e para provar os sérios propósitos do Cinema de Amadores como um assistente nas aulas e classes regulares, as associações de professores de vários estados da União americana oferecem, hoje em dia, cursos de instrução nos quais empregam esse rápido meio de difusão do ensino, por intermédio da visão. A universidade da Califórnia e a Universidade de Minesota são duas das mais proeminentes entre as instituições modernas que empregam esse meio de ensino para por seus cursos. Os métodos para a realização de uma cinemateca escolar, a escolha apropriada e o corte dos filmes em relação com os cursos especializados, tudo isso é tomado em consideração pelos diretores das universidades acima referidas⁹⁰.

Ainda com relação à experiência americana, na Universidade de Columbia, Decherney (2000) relata as mudanças sofridas, a partir de 1920, no currículo dos cursos daquela instituição. Neste período, os cursos de cinema que focalizavam a confecção de roteiros foram rapidamente identificados como parte de um esforço para “civilizar” e “americanizar” o grande número de imigrantes espalhados pelas escolas americanas. Os filmes foram considerados como instrumentos de civilização da sociedade moderna e o filme educacional parte essencial na educação liberal. Conforme as idéias de Dewey, pretendia-se formar um novo público de cinema, não aquele da sociedade de massa, mas um público capaz de constituir uma “opinião pública”. Com relação ao cinema, a idéia era sentar numa cadeira confortável, absorver a luz e fazer parte de uma cidadania universal (DECHERNEY, 2000, p.454).

⁹⁰ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.6, n.267, p.26, 8 de abril de 1931.

Esses aspectos referentes aos Estados Unidos apontam para alguns semelhantes aos das propostas de cinema educativo no Brasil e servem para refletirmos a respeito da inserção desta experiência americana também no modelo que foi pensado no Brasil. Para os primeiros formuladores do cinema educativo no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, o cinema também era visto como um instrumento capaz de “civilizar” e “abrasileirar” uma população diversa regionalmente e também composta por muitos imigrantes.

Podemos observar que o diálogo em torno do cinema educativo no Brasil, reconstruído pelas páginas da Revista Cinearte, dá destaque também ao que se produziu em países como a França, como também à produção de filmes educativos vindos dos Estados Unidos. A experiência de utilização de filmes nas escolas americanas aparece com freqüência nas páginas da revista. Um dos grandes modelos da revista Cinearte para a produção de filmes educativos é o americano. Entretanto, convencionou-se nas análises sobre a produção cinematográfica nacional, apontar os Estados Unidos como modelo para os filmes de enredo e Alemanha e Itália para o cinema educativo, mas ao ler mais atentamente as matérias da Revista Cinearte sobre os filmes educativos, observamos que a produção americana servia também de referência para o Brasil.

Assim como foram realizadas visitas para se conhecer o modelo de cinema educativo europeu, também foram feitas viagens aos Estados Unidos com este objetivo. Em 1930, o presidente Júlio Prestes, vai aos Estados Unidos e a Cinearte fica esperançosa de que a viagem do governante trouxesse inspiração para a implementação do cinema na educação escolar brasileira:

Necessariamente terá o presidente eleito, Dr. Júlio Prestes, sua atenção atraída entre muitas outras coisas, para os assuntos referentes à instrução pública, modelar naquele país, com uma organização ideal, digna de imitação.

E, estudando este assunto, facilmente verificará quanto o cinematógrafo vai contribuindo para, desde as escolas primárias até os cursos universitários, como

inigualável auxiliar pedagógico para a melhoria dos métodos de ensino⁹¹.

Nesta mesma matéria o autor fala de uma viagem feita por um “cavalheiro” aos Estados Unidos, a pedido do Prefeito Antonio Prado, para saber o que se fazia em termos de cinema educativo naquele país. Desta viagem resultaria um relatório, realizado por um “patrício” que estava em New York e que teria sido entregue ao prefeito.

Além das viagens mantinha-se contato com as publicações americanas que relatavam as experiências com os filmes educativos e havia uma grande circulação de filmes educativos produzidos nos Estados Unidos. Nos textos dos educadores da Escola Nova e nas páginas da Cinearte, encontramos referências aos catálogos de filmes educativos disponíveis da época; entre os que eram produzidos nos Estados Unidos são citados aqueles realizados pela DeVry School Films Inc., que continha filmes sobre cidadania americana, eletricidade, estadistas americanos, estudos da natureza, geografia, guias de aptidão profissional e ciências (SERRANO & VENANCIO, 1930). Na Revista Cinearte, também encontramos comentários sobre estes catálogos de filmes educativos americanos da DeVry School, um deles continha noventa filmes e vinham acompanhados da instrução para o professor. Segundo a matéria, estes filmes, eram confeccionados por professores na área de competência de cada filme.

Cada filme como dissemos, são das empresas acompanhado do respectivo texto, preparado de acordo com os métodos pedagógicos adotados como os que mais correspondem às necessidades do ensino nas várias escolas norte-americanas.

História Natural, Astronomia, geografia, instrução cívica, biografia de homens ilustres, guia de profissões, ciência em geral (lições de coisas), eletricidade, higiene e

⁹¹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.5, n.226, p.3, 25 de junho de 1930.

cuidados sanitários são as grandes divisões em que se classificam os filmes da De Vry School Inc, constituindo séries de vários que são vendidos em média a 50 dólares cada um de 16 mm e 125 dólares os de 35mm. Cada lição poderá durar 45 minutos calculados, cinco destinados a uma pequena exposição preliminar, 15 à projeção do filme e o tempo restante à interpelação feita aos alunos sobre o que viram e as observações do professor⁹².

São citados também os catálogos da Eastman Teaching Films Inc. O professor Galaor N. de Araújo, por exemplo, em seu artigo “O cinema educativo” de 1931, comenta a existência no Rio de Janeiro destes filmes, salientando a competência dos professores americanos na confecção dos filmes e que as diretrizes desta produção deveria ser imitada por todos aqueles que quisessem ensinar pelo cinema. Transcreve um dos guias, com tradução em português, intitulado do “Do Pão ao Trigo”, composto de: 1. Descrição Geral; 2. Conteúdo do filme; 3. Revisão. A Eastman Teaching Films Inc. é citada, nas páginas da Cinearte, como um modelo de experimentação no uso do cinema na educação e como tendo um dos melhores catálogos de filmes:

Acreditamos bem que a prefeitura, por sua Diretoria da Instrução possa fazer em pequena escala o que a Companhia Kodak realizou em ponto grande nos Estados Unidos – as experiências tendentes a pesquisas, a influência que a projeção cinematográfica possa exercer sobre os métodos de ensino.

Na grande República Norte Americana, campo mais vasto e recursos infinitamente maiores, com o auxílio financeiro ainda de uma grande empresa industrial interessada no assunto, os resultados obtidos foram extraordinariamente favoráveis à adoção definitiva do cinema como preciosíssimo auxiliar pedagógico⁹³.

⁹² Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.4, n.185, p.3, 11 de setembro de 1929.

⁹³ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.7, n.356, p.3, 21 de dezembro de 1932.

Uma grande experiência, uma experiência de grande escala sobre a cinematografia como auxiliar de ensino feita em setembro de 1927 pela Eastman Kodak Company com o concurso da National Education Association, experiência que vem estudada por Thomas E. Finegan, Presidente da Eastman Teaching Films Inc⁹⁴.

Mais tarde sob o patrocínio da National Education Association, a Eastman Teaching Films organizou um grande “test”: 11000 crianças divididas em duas turmas, receberam ensinamentos de Geografia. Metade sem o auxílio do cinema e a outra metade com projeções de filmes e desnecessário é dizer, com resultados 100% superiores a primeira turma⁹⁵.

Quando foi criado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural em 1934, a Cinearte elogia a implementação de tal Departamento, na crença de que haveria maior fomento para a produção de filmes educativos. A fim de valorizar tal produção de filmes, a revista cita várias experiências que foram realizadas nos Estados Unidos e declarações de educadores americanos. Uma destas falas transcritas pela revista é a de Edwin C. Broome, superintendente da seccção de Filadélfia da Associação de Educação Nacional:

O mais sério perigo que enfrenta a escola é o tipo de diversão comercializada para a qual as crianças estão muitas vezes expostas, fora dos horários colegiais. Nós não precisamos ter muito receio sobre o efeito do teatro legítimo nas idéias das crianças. A conferência da White House mostrou que nenhuma criança, em 20000, se inclina para o teatro, porém também verificou que os filmes, produzidos

⁹⁴ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.5, n.212, p.3, 19 de março de 1930.

⁹⁵ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.13, n.484, p-4-6, 01 de abril de 1938.

para os adultos são vistos por perto de 40000 jovens em cada semana. Aqui residem grandes possibilidades para coisas boas ou más. Nenhuma pessoa inteligente condenará os filmes, o rádio, ou a dança como invariavelmente desmoralizadores. Porém espetáculos baratos, vulgares ou violentos, são ruins para todas as idades e especialmente nocivos para as crianças. As escolas deveriam se esforçar em ajudar os pais a dirigir a diversão requerida por eles⁹⁶.

A Cinearte vivia um conflito com relação ao cinema americano. Era seu exemplo, tanto para os filmes de enredo como para os educativos, os filmes americanos eram, dessa forma, os protótipos do “bom” cinema. Ao mesmo tempo, o Estados Unidos representava o “mau” cinema, já que muitas vezes os filmes ali realizados eram violentos, continham cenas imorais e principalmente, interferiam culturalmente no país, introduzindo hábitos e valores que não eram os nossos. A freqüência de reclamações a respeito da má influência dos filmes americanos para a sociedade brasileira era intensa, entre os anos de 1920 e 1930. É para estas declarações que, ironicamente, Monteiro Lobato se dirige, em artigo transcrito pela Cinearte em 1926:

Conheço um que não cessa de catonizar contra os Estados Unidos e sua nefasta influência sobre a sociedade brasileira. Isto aqui seria o paraíso terreal se não fora o “Yankee” com sua penetração irresistível. O país vai mal, a máquina administrativa não funciona, o povo não enriquece, não aprende a ler, não tem justiça, etc, etc, tudo graças a influência americana. Rolamos por um despenhadeiro porque o americano nos empurra.

(....)

Se a cidade funciona, isso se deve ao engenho do povo que lhe deu o presente máximo: a velocidade. A velocidade no transporte de carga, a velocidade no transporte de pensamento. É que lhe dá, com os maravilhosos espetáculos da arte muda, uma lição de moral

⁹⁶ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.9, n.400, p.6, 01 de outubro de 1934.

que, se fora seguida, tiraria ao Rio o seu aspecto de açougue do crime passionai. O cinema americano ensina o perdão.

Entretanto, cada vez que o nosso censor deblatera contra a influência americana, os basbaques, que têm preguiça de pensar, murmuram em cõro: - É mesmo!⁹⁷

Ao mesmo tempo em que a revista Cinearte saía em defesa do cinema americano, e por isso a intenção de publicar o artigo de Lobato, também realizava uma campanha pela nacionalização do cinema, com a justificativa de impedir a má influência do cinema americano. A luta pela nacionalização do cinema brasileiro parecia alcançar seus primeiros resultados com a lei de obrigatoriedade do complemento nacional. É esta a opinião, por exemplo, de uma escritora da década de 1930, publicada no Jornal do Brasil e transcrita por Cinearte em 1934:

Uma das medidas mais fecundas em resultados práticos de conhecimento melhor da nossa terra foi certamente a que instituiu, na abertura de todo programa cinematográfico, a inclusão de uma produção de filmagem brasileira, sobre coisas e acontecimentos nacionais. O grande perigo do cinema exclusivamente estrangeiro, residia precisamente nesta espécie de inoculação a jato contínuo de modas, costumes e ambientes, espírito, de outras terras, redundando, ao cabo de certo tempo, numa verdadeira desnacionalização sistematizada de gostos e de mentalidade⁹⁸.

Defendia-se a nacionalização das temáticas encenadas pelo cinema brasileiro, mas ainda numa estética essencialmente americana, hollywoodiana, com a justificativa da excelência técnica da indústria cinematográfica dos Estados Unidos. O cinema americano possuía então dois pólos: um positivo, representado

⁹⁷ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.1, n.7, p.1, 14 de abril de 1926. Transcrição do artigo "A influência americana" de Monteiro Lobato, publicado originalmente em A Manhã.

⁹⁸ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.9, n.404, p.6, 01 de novembro de 1934.

pela técnica cinematográfica e, um negativo, pelas possibilidades de “aculturação”. E a questão era como controlar a circulação de representações do modo de vida do brasileiro diante da intensa presença do cinema americano?

Neste âmbito, poderíamos estabelecer um paralelo, com a análise que Richard Abel (2004) faz a respeito da presença do cinema francês nos Estados Unidos, no início do século XX. Com a intensa circulação no mercado norte-americano dos filmes da Pathé-Frères, que liderava a industrialização do cinema mundialmente, houve uma forte reação aos filmes franceses, considerados depravados e inconvenientes, apesar de serem considerados bons tecnicamente. A aversão a estes filmes, significava para Abel “uma conjunção de preocupações sobre quem ia ao cinema e para ver o que e quem estava sendo construído como norte-americano” (ABEL, 2004, p.69). Era a construção de uma identidade norte-americana, numa sociedade formada por imigrantes, que tornava a influência francesa indesejável naquele momento.

Ainda segundo Abel, para a consolidação desse processo de americanização da sociedade americana, a educação passou a ser um componente vital, inclusive a que podia ser realizada pelos modernos meios de comunicação da cultura de massa, como o cinema. Estas observações podem servir também, guardadas as especificidades contextuais, para a relação entre cinema e educação no Brasil. Na década de 1930, havia aqui também um projeto de construção de uma nacionalidade, ou de um Brasil que sintetizasse as diferenças regionais, integrasse os imigrantes e diminuísse as diversidades étnicas. O cinema foi conclamado a auxiliar nesta tarefa de divulgar o Brasil para os brasileiros, de fazer a propaganda de nós mesmos, na mesma crença dos americanos em relação aos benefícios da propaganda numa sociedade de massa. No entanto a produção de filmes nacionais era muito pequena se comparada com a grande circulação de filmes americanos. Venâncio e Serrano citam dados oficiais para ressaltar a baixa produção nacional, segundo eles, em 1929 o total de filmes censurados foi de 1477, destes 1268 era americanos, 114 alemães e apenas 38 eram brasileiros, seguidos de 29 franceses.

Os Estados Unidos, onde a indústria cinematográfica atingiu a uma notável perfeição, têm, graças a força de irradiação dos seus filmes, exibidos por toda a parte, divulgado pelo mundo, além de suas teorias religiosas e sociais, o seu prodigioso aperfeiçoamento intelectual e econômico. É no filme americano, que se apresenta na mais remota aldeia da América, da Europa e da Ásia, que reside o segredo do incontestável prestígio universal dos Estados Unidos⁹⁹.

Parafraseando Abel, como “abrasileirar” a sociedade brasileira com a intensa circulação de filmes americanos? Era preciso, então, aumentar a produção nacional, mas uma produção “domesticada”, que seguisse os parâmetros da indústria cinematográfica internacional, em termos técnicos e temáticos. Nesse sentido, a união entre educadores e os “homens de cinema” era extremamente conveniente: aos primeiros ficou resguardada a missão de inserir na produção cinematográfica nacional o discurso da ciência, das artes, da literatura, da cultura nacional, bem como, de preparar os jovens para se tornarem público do “bom” cinema. Aos “homens de cinema” ficou a incumbência de transmitir os preceitos da técnica cinematográfica, os princípios da “fotogenia”, os parâmetros da seleção de imagens. Sendo assim, o cinema educativo tinha dupla atribuição: educar a população brasileira pelas imagens e educar as imagens do cinema nacional.

⁹⁹ Revista Cinearte, Rio de Janeiro, v.4, n.149, p.38, 02 de janeiro de 1929.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendemos neste trabalho foi tratar o cinema educativo no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, como parte de um contexto mais amplo das propostas de modernização da sociedade brasileira. No início do século XX, no âmbito nacional, as políticas sociais e culturais de modernização passavam pela educação e pela ciência, tal como foram as formulações elaboradas pelos educadores da Escola Nova. Se na educação as transformações almejadas significavam a introdução de novas práticas pedagógicas e uma certa padronização do ensino, no cinema este processo de modernização se traduziu pela disciplina do olhar e domesticação das formas de realização dos filmes nacionais, em especial dos documentários.

Esse processo de modernização da sociedade brasileira teve contornos nacionalistas, como identificamos tanto por parte dos educadores como nos “homens de cinema”. Em relação aos primeiros, destacamos o cultivo dos valores nacionais, a procura do homem brasileiro genuíno, a necessidade de “redescobrir” o Brasil. Quanto ao segundo grupo, evidenciamos o desejo em consolidar uma indústria nacional de cinema e em definir uma forma de visualizar e retratar a realidade brasileira.

Consideramos importante a inserção do cinema educativo na própria história do cinema nacional e especificamente do cinema documentário, o qual colaborou para uma redefinição na forma de se fazer filmes, para a educação dos

“homens de cinema” e padronização da produção dos documentários nacionais, os chamados “naturais”. Ao mesmo tempo, a educação da população brasileira, conforme o ideário da Escola Nova, contribuía também para a formação de um público de cinema.

Educação e nacionalismo uniam estes dois grupos, educadores e “homens de cinema”, num projeto de implementação do cinema educativo no Brasil. Imbuídos de uma missão civilizadora, colocam-se como vanguarda na formação de uma sociedade letrada e na criação de uma opinião pública. Marcados por uma certa ambiguidade, ora inovadores ora conservadores, abriram caminhos para práticas também ambíguas. Democratização do ensino e introdução de dispositivos de controle disciplinar; utilização dos meios de comunicação para formação de uma opinião pública e doutrinação das massas incultas; cinema educativo e cinema oficial; estímulo a realização de filmes nacionais e formatação e controle da produção cinematográfica.

Em termos mais gerais, o cinema educativo no Brasil integra-se a um movimento que se desenrolava em vários outros países, com o objetivo de utilizar as novas tecnologias comunicacionais para fins educacionais, políticos ou propagandísticos. Nas décadas iniciais do século XX, vários Estados irão desenvolver políticas de uso dos meios de comunicação de massa, com diferentes feições e ideologias: o Nazismo na Alemanha, o Stalinismo na União Soviética, o Fascismo na Itália, o New Deal dos Estados Unidos e o sistema de ensino francês. O cinema educativo no Brasil fazia parte desse movimento internacional, não como mero mimetismo, mas como integrante de um diálogo que se estabeleceu entre estas diversas propostas de uso social e político do cinema. Tentamos apontar para as referências, existentes na bibliografia dos educadores da Escola Nova e nos artigos da Revista Cinearte, para as experiências de uso do cinema na educação na França e nos Estados Unidos.

Propusemos, ainda, que o cinema educativo pode ser visto como parte integrante de consolidação de um sistema cultural, que adotou como elemento central a utilização e circulação de imagens. Este sistema incluía não só as novas

metodologias educacionais de uso da imagem propostas para as escolas, mas também as novas práticas adotadas nos museus, na imprensa, na publicidade e no próprio cinema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, Richard. Os perigos da Pathé ou a americanização dos primórdios do cinema americano. In: CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ABREU, Ailton Bustamante. **Escola e Cinema: o cinema educativo na Escola Caetano de Campos em São Paulo entre os anos 30 e 60**. São Paulo, dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1999.

AGUIAR, Lúcio Henrique Monteiro Rodder. **Olhar arrevesado: estudo de caso sobre a produção audiovisual de localidade na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFF, 2005.

ALMEIDA, Avelino. **Do cinema educativo**. São Paulo: Moderna, 1989.

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes. **Cinema, quantos demônios: a relação da igreja com o cinema**. São Paulo: tese de doutorado, PUC-SP, 1990.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. **Meios de comunicação católicos na construção de uma ordem autoritária, 1907/1937**. São Paulo: tese de doutorado, FFLHC-USP, 2002.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. **O cinema como “agitador de almas”: Argila, uma cena do Estado Novo**. São Paulo, Annablume Edit./FAPESP, 1999a.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. O cinema brasileiro no Estado Novo: o diálogo com a Itália, Alemanha e URSS. Curitiba, **Revista de Sociologia e Política**, junho, n.12, UFP, 1999b.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1931a.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. O cinema na educação. IN: **Escola Nova**.

São Paulo, vol.III, n.3, julho de 1931b, p.185-200.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. Cinema de Estado? IN: **Educação**. Órgão Geral do Ensino de São Paulo, vol. IV, Agosto-Setembro, 1931c, n.1 e 2, p.138-139.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. Cinema educativo integral. IN: **Escola Nova**. São Paulo, vol.III, n.3, julho de 1931d, p.201-209.

ALMEIDA JUNIOR, A. Formação profissional de Lourenço Filho. In: Associação Brasileira de Educação (org.) **Um educador brasileiro**: Lourenço Filho (Livro Jubilar). São Paulo: Melhoramentos, 1957.

AMAD, Paula. Cinema's 'sanctuary': from pré-documentary film in Albert Kahn's Archives de la Planète (1908-1931). **Film History**, vol.13, pp.138-159, 2001.

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1990.

ANDRADE, Rudá. **Cronologia da cultura cinematográfica no Brasil**. São Paulo: Fundação Cinemateca Brasileira, 1962.

ANTONACCI, Maria A. Trabalho, cultura, educação: Escola Nova e Cinema Educativo nos anos 1920/1930. In: **Revista Projeto História**, n.10. dez, 1993.

ARAÚJO, Galaor N. de. O cinema educativo. IN: **Escola Nova**. São Paulo: Diretoria Geral de Ensino de São Paulo 3(3), 1931.

ARAÚJO, Roberto Assumpção de. **O cinema sonoro e a educação**. São Paulo: São Paulo Editora, 1939.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA de EDUCAÇÃO (org.). **Lourenço Filho: um educador brasileiro**. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d.

AZEVEDO, Fernando. **A reforma do ensino no Distrito Federal**. Discurso e Entrevistas. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando. **Sociologia educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.

AZEVEDO, Fernando. **A educação na encruzilhada**: problemas e discussões.

São Paulo, Edições Melhoramentos, 1957. (1937, 1ª edição)

AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958a.

AZEVEDO, Fernando. **Novos Caminhos e Novos fins**: a nova política de educação no Brasil. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958b.

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958c.

BANDEIRA, M. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**: dois séculos de História. São Paulo: Civilização Brasileira, 1973.

BARBOSA, Ana Maria de Sousa. **Pássaro dos rios nos afluentes do saber** – Roquette-Pinto e a Construção da Universalidade. Tese de doutorado em Ciências Sociais, PUC-SP, 1996.

BARROS, Armando Martins de. (org.) **Pedagogia da imagem, imagem da pedagogia**. Niterói: UFF, 1995.

BENOIT, Lelita Oliveira. **Augusto Comte: fundador da física social**. São Paulo: Moderna, 2006.

BENOIT, Lelita Oliveira. **Sociologia Comteana: gênese e devir**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

BERNARDET, Jean-Claude. **Historiografia clássica do cinema brasileiro**; metodologia e pedagogia. São Paulo, Annablume, 1995.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro**: propostas para uma história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

BEZERRA, Carolina Cavalcanti. A influência da carta de Pero Vaz de Caminha e do quadro A Primeira Missa, de Victor Meirelles em O Descobrimento do Brasil de Humberto Mauro. In: SCHVARZMAN, Sheila. **História no cinema/ História do cinema**. ANPUH, 2005. Disponível em www.mnemocine.com.br. Acesso em 20/05/2006.

BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon: a integração nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: sociologia de um indisciplinado. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BOORSTIN, Daniel J. **Os criadores**: uma história da civilidade humana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BORDWELL, David. **On the history of film style**. Harvard: University Press, 1999.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Pro-Posições**, v.15, n.1 (43), jan./abr. 2004.

CALIL, Carlos Augusto e Maria Teresa Machado (org). **Paulo Emílio: um intelectual na linha de frente – coletânea de textos de Paulo Emílio Salles Gomes**. São Paulo: Brasiliense/ Embrafilme, 1986.

CAMPOS, Francisco. **Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1940

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena**. Propaganda Política no varguismo e no peronismo. Campinas, São Paulo, Papius, 1998.

CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo** – imprensa paulista 1920-1945. São Paulo, Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A República, a escola e os perigos do alfabeto in: PRADO, Maria Ligia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves. **À margem dos 500 anos**: Reflexões irreverentes. São Paulo: EDUSP, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Anísio Teixeira: Itinerários. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**. Brasília/ DF, ano 2, n.7, abr/ jun 2000.

CASTRO, Ruy. O homem multidão. Disponível em www.radiomec.com.br/roquettepinto/. Acesso em 01/06/2006.

CATANI, Afrânio Mendes. “Aventura industrial e o cinema paulista (1930- 1955)” in: RAMOS, F. **História do cinema brasileiro**. São Paulo: Art. Ed, 1990.

CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia-luz**. São Paulo: FEUSP, 1989.

CAVALCANTI, Alberto. **Filme e Realidade**. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CHIARELLI, Tadeu. Anotações sobre a arte e história no Museu Paulista in: FABRIS, Annateresa (org.). **Arte e Política: algumas possibilidades de leitura**. São Paulo: FAPESP; Belo horizonte: C/ Arte, 1998.

CHIARELLI, Tadeu. **Monteiro Lobato e o desejo de uma arte nacional no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à História das Idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. São Paulo: Papyrus, 1995.

COURI, Norma. **O estrangeiro Alberto Cavalcanti e a ficção no Brasil**. Tese de doutorado, FFLCH/HI-USP, 2004.

CUIN, Charles-Henry, GRESLE, François. **História da Sociologia**. São Paulo: Ensaio, 1994.

DANTE, Celso. **A frequência infantil e o cinema**. Rio de Janeiro: Tipografia Jornal do Comércio, 1936.

DA-RIN, Silvio. **Espelho Partido: tradição e transformação do documentário**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

DECHERNEY, Peter. Inventing film study and its object at Columbia University, 1915-1938. **Film History**, v.12, n.4, Color Film, pp. 443-460, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1971.

DIACON, Todd A. **Rondon: o marechal da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DECHERNEY, Peter. Inventing film study and its object at Columbia University, 1915-1938. Malaysia: **Film History**, v.12, 2000.

DUARTE, Regina Horta. Em todos os lares o conforto moral da ciência e da arte: a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-1943). Rio de Janeiro, **Revista História, Saúde, Ciência – Manguinhos**, vol.11, no.1, jan/abr 2004.

ESPINHEIRA, Ariosto. **Arte popular e educação**. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1938.

ESPINHEIRA, Ariosto. **Rádio e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia, usos e funções no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FERREIRA, Daniel Wanderson. **Fazer cinema, construir a nação: as imagens do cineasta Humberto Mauro**. Belo Horizonte, dissertação de Mestrado, UFMG, 2004.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida R. **O cinema do povo**. São Paulo: dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2003.

FRANCO, Marília da Silva. **Escola audiovisual**. Tese de doutoramento apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: USP, 1987.

FREIRE, Ulysses. A educação pela imagem IN: **Revista de Educação**, órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, vol.I, março, n.2, 1933.

GALVÃO, Maria Rita Eliezer. **Crônica do cinema paulistano**. São Paulo: Ática, 1975.

GALVÃO, Maria Rita Eliezer e SOUZA, Carlos Roberto de. Cinema brasileiro 1930- 1964. IN: PIERUCCI, Antonio Flavio de Oliveira et al. **História Geral da Civilização Brasileira**; t3, v.4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

GALVÃO, Maria Rita Eliezer & BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema: repercussões em caixa de eco ideológica, as idéias de “nacional” e “popular” no pensamento cinematográfico brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GOMES, Angela de Castro. **Essa gente do Rio... Modernismo e Nacionalismo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2000.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Nery. **A educação pelo cinema**. Educação. São Paulo, vol XI, n.2, 1930.

GRAÇA, Venerando da. **Cinema escolar**. Rio de Janeiro: Inspetoria Escolar, 1916-1918.

GUNNING, Tom. The world as object lesson: cinema audiences, visual culture and St. Louis world's fair, 1904. Great Britain: **Film History**, v.6, 1994.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos de 1920 – 1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. IN: SOUSA, Cynthia Pereira de (org). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

KELLY, Celso. O cinema como instrumento de Educação Artística. **Educação**. Órgão da Associação Brasileira de Educação. Departamento do Rio de Janeiro, Fevereiro, n.1, 1939.

KELLY, Celso. **O cinema na educação de adultos**. Rio de Janeiro, 1939.

KILPATRICK, H. A escola pública nos Estados Unidos. **Educação**. Órgão da Associação Brasileira de Educação. Departamento do Rio de Janeiro, Julho, vol.4, 1928.

LABAKI, Amir. **Introdução ao documentário brasileiro**. São Paulo: Francis, 2006.

LAMEGO, Valéria. **As farpas na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LAMOUNIER, Bolivar. Formação de um pensamento autoritário na Primeira República. IN: FAUSTO, Boris. **O Brasil Republicano**. História Geral da Civilização Brasileira , t.3. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

LEME, Paschoal. **Memórias**. São Paulo: Cortez/INEP, 1988.

LINO, Sonia Cristina. A história do cinema de Humberto Mauro: uma análise do filme “O descobrimento do Brasil”- 1937. **Lócus: Revista de História**, Juiz de Fora: Núcleo de História Regional/ EDUFJF v.7, n.1, 2001.

LINO, Sonia Cristina da Fonseca Machado. Humberto Mauro e o cinema novo. IN: **Lócus: Revista de História**, Juiz de Fora: Núcleo de História Regional/ EDUFJF, v.6, n.1, 2000.

LINO, Sonia Cristina da Fonseca Machado. **História e cinema**: uma imagem do Brasil nos anos 30. Niterói: tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, 1995.

LINS, Álvaro. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo, Cia Editora

Nacional, 1967.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. O cinema na escola. IN: **Escola Nova**. São Paulo: Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, 3(3), 1931.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. A moral no teatro, principalmente no cinematógrafo. **Educação**, março, 1928, p.230.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

LUCAS, Taís Campelo. **Cinearte: o cinema brasileiro em revista (1926-1942)**. Niterói: Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

MACHADO, Hilda. Cinema de não-ficção no Brasil. IN: **Revista Cinemais**, Rio de Janeiro, outubro/dezembro, 2003.

MACIEL, Ana Carolina. **Figuras e Gestos de Humberto Mauro**: uma edição comentada. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes da Unicamp, 2001.

MACIEL, Laura Antunes. **A nação por um fio: caminhos, práticas e imagens da “Comissão Rondon”**. São Paulo: EDUC, 1998.

MAIA, João Marcelo. Vicente Licínio Cardoso e a “América” da engenharia brasileira. **Revista Intellectus**, Rio de Janeiro: UFRJ, Ano 4, vol 1, 2005.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru, SP: Edusc; Brasília, DF: INEP, 2002.

MATHEUS, Roberto Ruiz de Rosa. **Edgar Roquette-Pinto, aspectos marcantes de sua vida e obra**, Brasília. MEC, Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, Ministério da Educação e Cultura, 1984.

MATTELART, Armand e Michele. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. v.4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska e ZAIA, Brandão (orgs). **Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção Escola para Professores)

MENNUCCI, Sud. O que o cinema não fez. **Educação**. Órgão da Associação Brasileira de Educação. Departamento do Rio de Janeiro, março, vol.4, 1929.

- MILLIET, Sérgio. **Diário crítico de Sérgio Milliet**. São Paulo: Martins, 1981
- MONARCHA, Carlos e LOURENÇO FILHO, Ruy. **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 2001.
- MONARCHA, Carlos. **A reivenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.
- MORAES FILHO, Ney. **Educação dos sentidos na Escola Nova: dimensões do uso de audiovisuais no ensino de História (1920-1960)**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1993.
- MONTEIRO Filho, Jeronymo. Os meios modernos de comunicação: sua influência sobre a educação e organização nacional. **Educação**. Órgão da Associação Brasileira de Educação. Departamento do Rio de Janeiro, julho, vol.4, 1928.
- MORENO, Antonio. **Cinema brasileiro: história e relações com o Estado**. Niterói: EDUFF; Goiânia: CEGRAF/ UFG, 1994.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Dimensões históricas do documentário brasileiro no período silencioso. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.25, n.49, p.125-152, 2005.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: **História & Debates**, Curitiba: UFPR, n.38, 2003.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. **Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica: uma análise do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro**. São Paulo: ECA/USP, tese de doutorado, 2001.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Produção e formas de circulação do tema do descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. IN: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.20, nº 39, p.135-165, 2000.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Quadros em movimento: o uso das fontes iconográficas no filme Os Bandeirantes (1940), de Humberto Mauro. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18, nº 35, p.195-131, 1998.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, (4): 13 a 19, set/dez, 1995.
- MOURA, Roberto. Canto da saudade: a exaustão dos “mestres” na obra de Humberto Mauro. IN: FABRIS, Mariarosaria (org.). **Estudos Socine de Cinema**, Ano III, 2001. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORRONE, Maria Lúcia. **Cinema e educação**: a participação da “imagem em movimento” nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares. Dissertação de Mestrado, FE-USP, 1997.

NAGLE, Jorge. **A Educação na Primeira República**. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/ Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NEIVA Jr., Eduardo. **A Imagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

NICHOLS, Bill. Documentary film and the modernist avant-garde. Chicago: **Critical Inquiry**, vol.27, n.4, 2001.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NINEY, François. **L'épreuve du réel à l'écran**: essai sur le principe de réalité documentaire. Bruxelles: De Boeck & Lacier, 2004.

NUNES, Cassiano. **O sonho de Monteiro Lobato**. Brasília, 1979. (mimeo)

ORLANDI, J.O. O cinema na Escola. IN: **Escola Nova**. São Paulo: Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, 3 (3), 1931.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

PEIXOTO, Fernanda Arêas. **Resenha: A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro**. Rio de Janeiro: Mana, v.5, n.1, abril, 1999.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

PENIDO, Stella Oswaldo Cruz. Documentário Científico no Brasil. IN: FABRIS, Mariarosaria (org.). **Estudos Socine de Cinema**, Ano III, 2001. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Fernão Pessoa. Humberto Mauro. IN: PARANAGUÁ, Paulo. **Cinema documental em América Latina**. Madrid: Editora Cátedra, 2003.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Hirszman e Mauro, documentaristas**. Estudos de Cinema, São Paulo, n.3, pp.191-216, 2000.

RAMOS, Fernão Pessoa e MIRANDA, Luiz Felipe (orgs.). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Ed. SENAC SP, 2000.

RAMOS, Fernão. Pessoa. O que é documentário in RAMOS, Fernão Pessoa (org.). **Estudos de Cinema 2000**. Porto Alegre: Socine/ Editora Sulina, 2000.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O Brasil é dos brasileiros: medicina, antropologia e educação na figura de Roquette-Pinto**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp/ IFCH, 1999.

RIBEIRO, Adalberto Mário. Instituto Nacional do Cinema Educativo. IN: **Instituições Brasileiras de Cultura**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1945.

RIBEIRO, José da Silva. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. São Paulo: **Revista de Antropologia**, vol.48, n.2, jul/dez, 2005.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. A outra modernidade educacional: da geração dos críticos republicanos aos pioneiros da educação. **Educação em Foco**. Juiz de fora, v.7, n.2, p.57-67, set/fev, 2002/2003.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. **Rondônia**. 6 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Brasília, INL, 1975.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. Discurso do Sr. Edgar Roquette-Pinto. IN: **Revista da Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro: Ed. Anuário do Brasil, XXXIII (103): 285-301, julho, 1930.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. O cinema e a educação popular no Brasil. IN: **Revista Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 5 de fevereiro de 1933.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. **Ensaio de Antropologia Brasileira**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. A evolução do Cinema. **Revista do Brasil**, Ano I, n.2, julho, 1938.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. O cinema educativo no Brasil. IN: **Revista da Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro, 68, Anais/ julho a dezembro, 1944.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. O cinema educativo. IN: **Escola Nova**. São Paulo: Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, 1930 (3).

ROQUETTE-PINTO, Edgar. **Vocabulário de Humberto Mauro** (conferência realizada no IHGB em 22/10/1950). RJ:IHGB.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. Editorial IN: **Radio**, n,1, ano I, Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1923

ROQUETTE-PINTO, Edgar. Rádio Educação no Brasil. IN: **Rádio**, n.57, Rio de Janeiro, março de 1926, p.11.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. Cinema Educativo. Conferência realizada no Instituto de Estudos Brasileiros, 27/7/1938, Separata da **Revista Estudos Brasileiros**, n.1, julho-agosto de 1938, p.14.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos. São Paulo: **Revista USP**, n.1, mar./mai., 1989.

ROSA, Cristina Souza da. O cinema educativo através dos discursos de Mussolini e Vargas. IN: SCHVARZMAN, Sheila. **História no cinema/ História do cinema**. ANPUH, 2005. Disponível em www.mnemocine.com.br. Acesso em 20/05/2006.

ROSA, Cristina de Souza. **Imagens que educam: o cinema educativo no Brasil dos anos de 1930 e 1940**. Dissertação de Mestrado, UFF, História Social, 2002.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema**: uma paixão de juventude de Canuto Mendes (1922-1931). Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo/ FFLCH-Hi, 2001.

SANDBERG, Mark B. Efigie e narrativa: examinando o museu do folclore do século XIX. In: CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SCHVARZMAN, Sheila. Ir ao cinema em São Paulo nos anos 20. Revista Brasileira de História, vol.25, n.49, São Paulo, jan/jun, 2005.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e o documentário. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (org.). **Documentário no Brasil**: tradição e transformação. São Paulo, Summus, 2004b.

SCHVARZMAN, Sheila. O livro das letras luminosas – Humberto Mauro e o Instituto Nacional de Cinema Educativo. In: FABRIS, Mariarosaria (et al.). **Estudos Socine de Cinema**, Ano III. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon, BONEMY, H. e COSTA, W. Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo/ EDUSP, 1984.

SERRANO, J. e VENÂNCIO Filho, Francisco. **Cinema e educação**. São Paulo,

Cayeiras: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

SERRANO, Jonathas. O cinema e os problemas sociais. **Boletim do Secretariado de Cinema da Ação Católica Brasileira**. Rio de Janeiro, Ano II, n.13, abril de 1940, p.126.

SERRANO, Jonathas. **A Escola Nova**. São Paulo: Schimidt Editor, 1932.

SOBRAL, Vieira Dr. O cinema como meio educativo. IN: **Laboratório Clínico, Revista de Medicina**, Ano XV, Rio de Janeiro, julho/ agosto, n.100, 1935.

SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da Vida Privada no Brasil**. República: da Belle Époque à era do rádio. v.3. São Paulo: Companhia *das Letras*, 1998.

SHOHAT, Ella e STAM, Robert. Crítica da imagem eurocêntrica. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SIOMOPOULOS, Anna. Entertaining ethics: technology, mass culture and american intellectuals of the 1930s. **Film History**, vol.11, n.1, Film Technology, pp.45-54, 1999.

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo:Annablume, 1996.

SOUZA, Carlos Roberto de. **Nossa aventura na tela**. São Paulo, Cultura Editores Associados, 1998.

SOUZA, Carlos Roberto de. **Catálogo de filmes produzidos pelo INCE, Rio de Janeiro**: Fundação do Cinema Brasileiro, 1990.

SOUZA, Carlos Roberto Rodrigues de. **O Instituto Nacional de Cinema Educativo**: História e produção (projeto de pesquisa e relatório) São Paulo: mimeo, 1988.

SOUZA, Carlos Roberto de. Humberto Mauro. IN: **Cinema Brasileiro**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Cinemateca Portuguesa, 1987.

SOUZA, Carlos Roberto de. **A fascinante aventura do cinema brasileiro**. São Paulo: Cinemateca Brasileira, 1981.

SOUZA, José Inácio de Melo. **Banco de teses sobre cinema brasileiro**. Disponível em www.mnemocine.com.br. Acesso em 15/10/2007.

SOUZA, José Inácio de Melo. **Imagens do passado: São Paulo e Rio de Janeiro nos primórdios do cinema**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SOUZA, José Inácio de Melo. **Cinema brasileiro em revista**: bibliografia (1950-1975). São Paulo: Scp. 1987.

SOUZA, José Inácio de Melo. **O estado contra os meios de comunicação (1889-1945)**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

SUSSEKIND, Flora. **As revistas do ano e a invenção do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

TACCA, Fernando de. **A imagética da Comissão Rondon**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TAPAJÓS, Isaac. A Rússia na tela. **Boletim do Secretariado de Cinema e teatro da Ação Católica Brasileira**, Rio de Janeiro, Ano VII, n.56, março-abril de 1945, pp.125-126.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos Americanos da educação**. Relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia pelo diretor Geral da Instrução, comissionado em Estudos da América do Norte, 1928.

TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930a. p.2-30.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira** (Ensaio reunidos entre 1930 e 1956). São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **A reconstrução do programa escolar**. Escola Nova, v.1, n 2-3, 1930b.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**, introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Ed. Livraria José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (org.). **Documentário no Brasil**: tradição e transformação. São Paulo, Summus, 2004.

TELES, Ângela Aparecida. **Cinema contra cinema**: o cinema educativo em São Paulo nas décadas de 1920/1930. Dissertação de Mestrado, História, PUS-SP, 1995.

VARGAS, Getúlio. O cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país. IN: **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, v.3, 1938.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Educa-se para educar. IN: **Revista do Brasil**, São Paulo, vol.XXVIII, nº 110, ano X, fevereiro de 1925.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. O cinema e as ciências físicas. IN: **Boletim de educação pública**, publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Rio de Janeiro, Brasil, ano I, nº 2, abril de 1930, junho, p.216.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. A Radio Cultura no Brasil (ao Prof. Roquette-Pinto).

IN: **Educar-se para educar**. Rio de Janeiro: Tipografia São Benedito, 1931.

VENÂNCIO FILHO, Francisco e SERRANO, Jonatas. O cinema educativo. IN: **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, vol.III, nº 3, julho de 1931, p.154.

VENÂNCIO FILHO, Francisco e SERRANO, Jonatas. **Cinema e educação**. São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos, 1930.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. A geografia universal e o cinema. IN: **Escola Primária**, revista mensal. Rio de Janeiro, ano XVIII, nº 72, março de 1935, p.247.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Cinema educativo. IN: **Boletim Ariel**, mensário crítico- bibliográfico. Ano V, nº 9, junho de 1936, p.232.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Fundamentos científicos de Os Sertões. Rio de Janeiro: Revista Brasileira, n.15, dezembro de 1945. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.). **Francisco Venâncio Filho: um educador brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. **A educação e seu aparelhamento moderno**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1941a.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Contribuição americana à educação**. Edição “Lições da vida americana”, n.2. Rio de Janeiro, 1941b.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. O cinema nas “missões culturais”. In Anais do congresso brasileiro de educação. Tese apresentada ao **VII Congresso Brasileiro de Educação**, realizado em Goiânia, no mês de julho de 1942. Serviço Gráfico do IBGE, 1944. 626 páginas, p.503.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. O problema da educação rural. IN: **Cultura Política**. Rio de Janeiro, Ano II, nº 20, outubro de 1942, p.130.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Jonatas Serrano, educador. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação. Vol.II, nº6, dezembro de 1944, p.306.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. **A Glória de Euclides da Cunha**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Função Educativa dos museus. IN: **Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Tipografia Mendes de Almeida, 1938.

VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.). Francisco Venâncio Filho: um educador brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

VIANY, Alex. **Humberto Mauro: sua vida/ sua arte/ sua trajetória no cinema**. Rio de Janeiro: Editora Artenova/ Embrafilme, 1978.

VIANNY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1959.

VIDAL, Diana Gonçalves e CARDOSO, Maria Cecília Ferraz de Castro. **Conversa de Educadores**: catálogo analítico da correspondência entre Abgar Renault e Fernando de Azevedo. São Paulo, Cadernos do IEB, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. A imagem na reforma educacional da década de 20: fotografia, cinema e arquitetura. IN: **Pedagogia da Imagem e Imagem da Pedagogia**. Anais do Seminário. Niterói, UFF, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cinema, Laboratórios, Ciências Físicas e Escola Nova. In: São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.89, maio, 1994.

VIEIRA, João Luiz. **Anatomias do visível**: cinema, corpo e a máquina de ficção científica. In: NOVAES, Adauto (org.). O homem-máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WERNECK, Ronaldo. **Cinemauro**: travelling. Em Revista de Cultura Vozes, Rio de Janeiro, Ano 64, junho/ julho, vol. LXIV, n.5, 1970.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte, um culto moderno**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

XAVIER, Ismail (org.). **O cinema do século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Arquivos Pesquisados

Acervos de Documentação e de Filmes da Cinemateca Brasileira

Arquivos Anísio Teixeira, Gustavo Capanema e Lourenço Filho, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro.

Biblioteca Digital das Artes do Espetáculo, da Biblioteca Jenny Klabin Segall, do Museu Lasar Segall.