



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

**O DISCURSO SOBRE O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE O
CINEMA E A EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA – PB
2016**

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

**O DISCURSO SOBRE O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE O
CINEMA E A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA – PB
2016

F157d Faheina, Evelyn Fernandes Azevedo.
O discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a
educação / Evelyn Fernandes Azevedo Faheina.- João
Pessoa, 2016.
169f.
Orientador: Erenildo João Carlos
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Nexo pedagógico. 3. Cinema e educação.
4. Análise arqueológica do discurso.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

O discurso sobre o nexu pedagógico entre o Cinema e a Educação

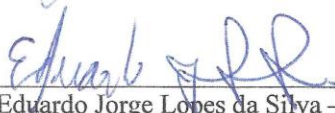
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: / /

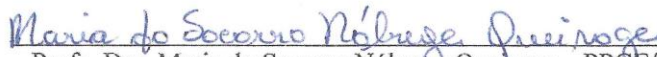
Banca examinadora



Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB
(Orientador)



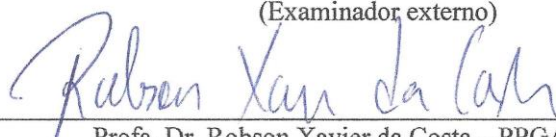
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – PPGE/CE/UFPB
(Examinador interno)



Prof. Dra. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga – PPGE/CE/UFPB
(Examinador interno)



Prof. Dra. Karyne Dias Coutinho – PPGE/CE/UFRN
(Examinador externo)



Prof. Dr. Robson Xavier da Costa – PPGAV/UFPB
(Examinador externo)

AGRADECIMENTOS

Difícilmente chegaria ao término deste trabalho sem o apoio de algumas pessoas especiais...

Ao meu orientador, professor Erenildo, que tive a sorte de tê-lo por perto desde o início da graduação. Sou imensamente grata pela orientação rigorosa e competência com a qual conduziu este trabalho e, também, por saber respeitar o meu tempo de escrita e acolher minhas escolhas com sensibilidade. Estou certa de que no meu pensamento, na minha escrita e no meu corpo levo comigo as marcas desses anos de trabalho e de pesquisa que desenvolvemos juntos. A você, meus sinceros agradecimentos!

Aos professores Eduardo Jorge, Socorro Queiroga, Karyne Dias e Robson Xavier pelo convite aceito para fazerem parte da banca examinadora deste trabalho, pela leitura atenta ao meu texto, assim como as sugestões e apontamentos encaminhados de forma cuidadosa e comprometidos com o rigor acadêmico. Muito obrigada!

Agradeço também a todos que fazem parte do Grupo de Pesquisa GPEJA. Neste trabalho é possível enxergar cada um de vocês. Nossas discursões, produções e reflexões tecidas em torno da análise arqueológica do discurso foram imprescindíveis à escrituração desta tese.

Um agradecimento especial a Edna pela tradução de meus textos, mas, sobretudo, pela amizade construída ao longo desses quatro anos. Obrigada, *Chérie Amie!*

Aos caríssimos colegas da turma 32 do doutorado pelos momentos de convivência e interlocução que tivemos no transcurso das disciplinas cursadas e em torno da mesa (nos almoços pós-aula, nos cafezinhos da praça do Centro de Educação, na casa de alguém...).

Aos professores da Pós-Graduação, especialmente os quais tive a grata satisfação de ser aluna: meus sinceros agradecimentos pelas contribuições epistemológicas ao longo do curso.

A CAPES pelo financiamento dispensado para conclusão do doutorado.

Minha gratidão a Glauber, meu esposo, por seu amor e parceria ao longo desses anos. Por tecer meu cotidiano com gestos de carinho e respeito. Pela sensibilidade e maturidade que demonstrou nos dias em que estive ausente, quando em razão da produção deste trabalho não pude o acompanhar... Agradeço-lhe também por, no transcurso do doutorado, presentear-me

com nossa querida filha Emily. Ela esteve comigo, ainda no ventre, nos momentos mais produtivos desta tese. Qualquer palavra registrada aqui será insuficiente para expressar o amor que sinto por ela... Sua presença simplesmente me traz paz e seu sorriso força para enfrentar qualquer dificuldade. Amo muito vocês!

Agradeço aos meus pais, Vauner e Rubenice, pela introdução ao mundo das letras, dos sonhos e da fé em Deus e, também, pela alegria com a qual sempre responderam às minhas escolhas, conquistas e projetos. Isso foi essencial para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada, mamãe e papai!

Aos meus irmãos, Brauner, Helen e Bruno, que também sempre me apoiaram, mesmo sem saber exatamente o que eu faço em um Programa de Pós-Graduação. Aos meus queridos sobrinhos: Júnior, Gabriel, Vauninho, Brenda, Felipe, Aninha, Pedrinho, Vinicius, Bianca, Bernardo, Thomas e Lucas que tornam nossa família mais alegre, mais viva e mais colorida. E, também, à minha cunhada Glaucia e, seu esposo, Paulo, que sempre torceram por mim. Amo muito todos vocês!

Também agradeço a toda a minha família (a Fernandes): minhas tias, primos e primas que sempre estiveram perto de mim, mesmo quando longe eu estava. Agradeço a força que recebo de cada um de vocês, que, tenho certeza, vem da nossa grande matriarca, vovó Maria. Ela nos deixou quando eu estava no primeiro ano do doutorado, mas, sei (tenho certeza), estaria orgulhosa pelo término deste trabalho.

As amigas de sempre, Raissa, Cris, Keilla e Raquel, por partilhar de minha trajetória na academia universitária e em diversos momentos que circundam meu cotidiano. Obrigada, amigas!

Agradeço também as pessoas que estiveram perto de mim não somente ao longo dos quatro anos do doutorado, mas de uma vida inteira... Mesmo sem citar nomes é possível enxergar as mudanças que vocês me causaram. Algumas positivas, outras nem tanto, mas todas elas concorrendo para um mesmo fim: a de transformar a pessoa que hoje sou! A vocês, meus sinceros agradecimentos!

Por fim, mas não por último, agradeço a Deus, por tudo o que ele é e representa para mim.

RESUMO

Com a Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo, em 1928, o enunciado do uso pedagógico do cinema ascendeu ao estatuto de categoria normativa, porquanto, desde então, o Estado brasileiro assumiu o comprometimento político de viabilizar as condições necessárias à efetivação da prática pedagógica com o uso do cinema no país. Antes disso nenhum pronunciamento da parte do Estado ganhou status político-normativo. Contudo, do ponto de vista discursivo, esta investigação sugere o aparecimento de indícios enunciativos, anteriores ao advento da Reforma, que apontam o Estado brasileiro como principal interventor da prática pedagógica com o uso do cinema no país. Em face disso, constituiu objeto de investigação deste trabalho o discurso sobre o nexu pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), amparada em Michael Foucault (2012). O discurso foi tomado como um conjunto de enunciados, para os quais as séries de signos estabelecem entre si relações muito específicas (de caráter discursivo). Como estratégia de análise, optou-se por restringir o corpus inicial da pesquisa ao conjunto de textos escritos, especificamente as teses, publicadas entre os anos 2000 e 2012, disponibilizadas no site da CAPES, que apresentavam algum tipo de relação temática com a questão do uso pedagógico do cinema no Brasil. Após o mapeamento desses trabalhos, a pesquisa foi remetida a fazer à análise de alguns documentos, dentre os quais leis e textos publicados em livros, jornais e revistas, situados no intercurso de 1910 a fins dos anos 1930. A partir daí, iniciou-se o trabalho arqueológico de mapeamento das possíveis fontes promotoras do discurso investigado. O processo de escavação, análise e descrição dos achados enunciativos indicou uma significativa produção e proliferação discursiva sobre o uso pedagógico do cinema no Brasil, no contexto das três primeiras décadas do século XX, a exemplo do discurso político, do jurídico e do educacional. Isso assegurou a possibilidade de estudar a formação do discurso sobre o nexu pedagógico entre o cinema e a educação no seio dessas três ordens discursivas. A constatação sobre o modo material de existência que os enunciados ocupavam nos documentos analisados colaborou com a formulação da tese de que, no terreno da linguagem, nas diferentes modalidades discursivas (a política, a jurídica e a educacional) encontra-se uma rede de enunciados tecida por uma série de signos e determinadas relações, estabelecidas entre elas, que funcionam como condições de possibilidade para o aparecimento do uso pedagógico do cinema, na ordem do discurso investigado, como objeto sobre o qual são ditas certas coisas, formulam-se determinadas enunciados, constroem-se estratégias específicas no modo de abordá-lo e problematizá-lo. Assim, pode-se concluir que, no campo discursivo, o uso pedagógico do cinema atingiu o status de objeto do discurso político, quando acionado por um valor (um interesse público) produzido no seio de diferentes instâncias sociais (na igreja, na imprensa, na polícia) no âmbito da sociedade civil organizada; quando ativado no e pelo regime de matéria jurídica, materializado em normas, decretos (Decreto nº. 2.940/1928; Decreto nº. 21.240/1932); e quando incorporado ao discurso educacional, ganhando visibilidade e efetividade no âmbito das condições sociais concretas.

Palavras chave: Nexu pedagógico. Cinema e educação. Análise arqueológica do discurso.

RÉSUMÉ

Avec la Réforme d'enseignement interposée par Fernando de Azevedo, en 1928, l'énoncé sur le cinéma pédagogique s'est élevé au niveau de la catégorie normative, néanmoins, depuis alors, que l'État brésilien a assumé l'engagement politique de créer des conditions favorables pour accomplir la pratique du cinéma éducatif dans le pays. Auparavant, aucune prononciation de la part de l'État a été gagnée le *status* politique-normatif. Car, au point de vue discursif, cette recherche suppose l'émergence d'énoncés antérieurs à la Réforme, qui montrent l'État brésilien comme principal interventionniste de la pratique du cinéma dans le pays. En face à ces événements, cette recherche a pour objet le discours sur la liaison pédagogique parmi le cinéma et l'éducation dans le Brésil. L'appui théorique-méthodologique adopté a été l'Analyse Archéologique du Discours (AAD) de Michel Foucault (2013). Le discours a été pris comme un ensemble d'énoncés pour lesquels les séries de signes font les relations spécifiques (caractère discursif). Pour mener l'analyse, le *corpus* initial a été choisi un ensemble de textes écrits, spécifient quelques thèses, publiés parmi des années 2000 et 2012, sur le *site* de la CAPES qui présentaient des relations thématiques avec la question du cinéma pédagogique dans le Brésil. Après la cartographie de ces travaux, on a fait l'analyse de quelques documents, parmi lesquels, lois et textes publiés dans livres, journaux et revues pendant des années 1910-1930. À ce moment a été initié le travail archéologique de la cartographie des possibles sources du discours recherché. Le processus de la fouille, l'analyse et la description des énoncés ont montré une significative production et foison discursive sur le cinéma pédagogique au Brésil dans le contexte des trois premières décennies du XX^{ème} siècle, à l'exemple du discours politique, juridique et éducationnel. Pour ça il a été possible d'étudier la formation du discours sur la liaison pédagogique parmi le cinéma et l'éducation entre ces trois ordres énonciatifs. La constatation sur le mode matériel d'existence que les énoncés prenaient dans les documents analysés a collaboré avec la formulation de la thèse, qui affirme que dans le domaine du langage par rapport aux différentes modalités discursives (la politique, la juridique et l'éducationnelle), il y a un réseau d'énoncés tissé par une série de signes et déterminées relations qui fonctionnent comme des conditions de possibilités par l'émergence du cinéma pédagogique, dans l'ordre du discours recherché, comme l'objet sur lequel sont dites certaines choses, sont formulés déterminés énoncés, et sont construits des façons spécifiques pour aborder et questionner. On conclut que, dans le domaine discursif le cinéma pédagogique a atteint au *status* d'objet du discours politique, quand il a été actionné pour une valeur (un intérêt publique) produit dans différents secteurs sociaux (l'église, la presse, la police) dans le cadre de la société civile organisée; quand actionnée dans et pour le régime de matière juridique, sur la forme des normes, décrets (décret n° 2.940/1928; décret n° 21.240/1932); et quand agrégé au discours éducationnel, en gagnant visibilité et effectivement dans le cadre des conditions sociales concrètes.

Mots-clés: Liaison pédagogique. Cinéma et éducation. Analyse Archéologique du discours.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição de teses conforme abordagem temática, entre 2000 e 2012	42
Quadro 02 – Mapeamento de teses encontradas a partir da palavra chave “cinema e educação”.....	156
Quadro 03 – Trabalhos centrados na análise de imagens cinematográficas (dimensão estética).....	161
Quadro 04 – Trabalhos centrados na produção fílmica (dimensão pragmática).....	162
Quadro 05 – Trabalhos centrados, exclusivamente, na problematização de conceitos e /ou teorias cinematográficas (dimensão teórico-conceitual do campo do cinema).....	163
Quadro 06 – Trabalhos que problematizam aspectos históricos do cinema (dimensão histórica).....	164
Quadro 07 – Trabalhos centrados na promoção de sentidos e representação social através das imagens fílmicas.....	164
Quadro 08 – Trabalhos centrados no nexó pedagógico entre Educação e Cinema.....	165
Quadro 09 – Trabalhos que problematizam outras temáticas: corporeidade, fotografia, arte visual, jogos, trabalho etc.....	166

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 – Mapeamento geral do material explorado.....	167
Esquema 02 – Mapeamento enunciativo geral	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Arqueológica do Discurso
ABE	Associação Brasileira de Educação
AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DNI	Departamento Nacional de Informação
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DPDC	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
GPEJA	Grupo de Pesquisa a Educação de Jovens e Adultos: Políticas, Práticas e Discursos no Cenário Brasileiro
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLICEN	Programa de Licenciatura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

INFORME

Neste trabalho mantive a grafia original de todas as transcrições de jornais, revistas e livros que não foram produzidos originalmente nas normas gramaticais vigentes da língua portuguesa a fim de facilitar o trabalho de outros pesquisadores interessados no acesso das referidas fontes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA, DE VIDA.....	15
A ESTRUTURA DA TESE	20
CAPÍTULO 1 – O QUE SE PODE ENCONTRAR NESTA TESE	23
1.1 POSICIONAMENTOS DA AUTORA.....	23
1.2 OPERANDO COM ALGUNS CONCEITOS PROVENIENTES DO MÉTODO ARQUEOLÓGICO	30
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE PRETENDIDA	36
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
CAPÍTULO 2 – O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO BRASILEIRO	49
2.1 A ANTERIORIDADE DO DISCURSO POLÍTICO	50
2.1.1 O movimento da igreja católica frente à problemática do cinema educativo	55
2.1.1.1 <i>A moralização filmica</i>	55
2.1.1.2 <i>A adaptação dos fiéis aos valores cristãos disseminados nas películas cinematográficas</i>	56
2.1.2 A imprensa como instrumento moralizador do cinema.....	57
2.1.3 A censura da polícia aos filmes cinematográficos	58
2.2 O CINEMA EDUCATIVO: UM PROJETO NACIONAL.....	59
2.2.1 O cinema como estratégia de formação da identidade nacional	61
2.2.2 O cinema como estratégia de desenvolvimento social	63
2.2.3 O cinema como estratégia de alfabetização das massas	66
CAPÍTULO 3 – O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO DISCURSO JURÍDICO BRASILEIRO	69
3.1 O CINEMA COMO FERRAMENTA AUXILIAR DO ENSINO	70
3.1.1 O cinema educativo como uma prática de educação escolar.....	74
3.1.2 O cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos.....	77

3.1.3 O cinema como instrumento facilitador da educação escolar.....	78
3.2 O CINEMA A SERVIÇO DA CENSURA NACIONAL	82
3.2.1 O cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país	85
3.2.2 O filme educativo como material de ensino	89
3.2.3 O cinema como instrumento disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros..	91
CAPÍTULO 4 – O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO	94
4.1 ENLACES ENTRE A PEDAGOGIA NOVA, O USO PEDAGÓGICO DO CINEMA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO	96
4.1.1 Sobre o Movimento de Renovação da Educação no Brasil	97
4.1.2 O uso pedagógico do cinema e a Pedagogia Nova.....	101
4.1.3 Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932	107
4.1.4 Algumas correlações entre o uso pedagógico do cinema e o texto do Manifesto....	111
4.2 TRAÇOS DO CINEMA EDUCATIVO EM PERIÓDICOS EDUCACIONAIS	118
4.2.1 <i>O cinema educativo</i> de Jonathas Serrano e Venâncio Filho	119
4.2.2 <i>O cinema na educação</i> de Joaquin Canuto Mendes de Almeida	124
4.2.3 O uso educativo do cinema pedagógico na revista <i>Cinearte</i>	128
CONCLUSÕES	136
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES	156
APÊNDICE A – Mapeamento das teses de doutorado disponibilizadas no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2000 e 2012.....	157
APÊNDICE B – Sistematização do mapeamento das teses de doutorado disponibilizadas no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2000 e 2012.	162
APÊNDICE C – Mapeamento geral do material explorado	168
APÊNDICE D - Mapeamento Enunciativo Geral do Discurso sobre o nexu pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil (1910-1930).....	169

APRESENTAÇÃO

Antes de adentrar na pesquisa propriamente descrita neste trabalho, tomei a liberdade de iniciá-la apresentando ao leitor o modo como passei a conhecer e conceber a temática do nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil, na perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), proposta por Michel Foucault (2012). Para tanto decidi comunicar, inicialmente, as condições que tornaram possíveis a esta temática adentrar na minha trajetória pessoal e profissional, e atravessar inquietações e investigações propostas neste trabalho. Nessa direção, considere imprescindível comunicar, antes de tudo, minha inserção no jogo arqueológico-discursivo, o que me levou a eleger o discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação como objeto de investigação. Após isso, apresento a estrutura capitular constitutiva do presente trabalho.

A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA, DE VIDA...

Partindo do pressuposto de que nossas histórias de vida, dentre as quais, nossas trajetórias acadêmicas, profissionais ou de cunho investigativo, não se desvencilham de nossas aspirações, desejos e volições, compartilho com o leitor, mediante a escrituração das páginas a seguir, os caminhos que trilhei, os quais deram origem às condições materiais de existência para a concretização do projeto preterido e desenvolvido nessa tese.

Não foi tão cedo que me senti seduzida pelas tramas das narrativas cinematográficas, tampouco das questões pertinentes ao campo da Educação, entretanto, foi preciso dar os primeiros passos no âmbito universitário, precisamente no curso de Pedagogia, em 2006, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para me sentir atraída e, completamente, envolvida pelos enredos textuais que tematizavam a relação cinema e educação.

Recordo que a época de infância e adolescência foi marcada por diversas sessões de cinema, a maioria delas em minha própria residência com amigos e familiares, as quais aconteciam visando não mais que o simples entretenimento proporcionado pelos filmes. Nessas ocasiões não faltavam as gargalhadas, os comentários sobre as cenas marcantes do filme exibido, as sugestões criativas para a concretização de um “final feliz” e as tentativas de imitação da voz de um personagem engraçado. A pipoca, os biscoitos e o refrigerante sempre que possível também acompanhavam as sessões de cinema.

Regada a boas doses de entretenimento, a experiência primeira com a arte cinematográfica seguiu seu curso até que, em 2006, ingressei no Curso de Pedagogia, na

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, João Pessoa. Acautelada em me apropriar dos conteúdos ministrados nas disciplinas, procurava sistematizar os ensinamentos, fazer as leituras dos textos e dialogar com meus pares. Não imaginava, porém, que as pulsões desejantes que orientavam meus passos me levariam à construção de um projeto de vida acadêmico e ressignificariam minhas práticas sociais.

Em pouco tempo, no segundo semestre do curso, a solicitação por uma produção textual, na disciplina Sociologia da Educação II, pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, modificou o curso de minha história no que tange à minha relação com o cinema. O texto deveria incluir a análise sociológica de um desenho animado infantil, subsidiada pelas reflexões e estudos desenvolvidos na referida disciplina. Nesse trabalho, tive o primeiro contato com a temática do filme como mediação do conhecimento, o que resultou na elaboração de meu primeiro artigo, posteriormente, publicados no livro *Educação e Visualidade*, em 2008¹.

O contato com o professor Erenildo ao longo do componente curricular fez nascer uma relação de amizade, parceria e profissionalismo que, junto aos nossos posicionamentos político-pedagógicos, permitiu-nos aprofundarmos o temário em foco. Sob sua orientação, em 2007, tornei-me bolsista de um projeto² vinculado a um programa institucional da UFPB, o Programa de Licenciatura (PROLICEN), o qual propunha a utilização de filmes no curso de Pedagogia como um recurso promotor da aprendizagem e da interdisciplinaridade do (a) pedagogo (a) em formação³. Minha atuação no referido projeto perdurou até o início de 2008. No segundo semestre desse mesmo ano, pela segunda vez, participei também, na condição de bolsista, de outro projeto⁴ vinculado ao mesmo programa institucional. Deste, emergiu uma nova preocupação: a de compreender como os educadores do PROEJA, do IFPB, concebem e utilizam a imagem fílmica em sala de aula. Alguns resultados obtidos nesse projeto foram incorporados ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Pedagogia, na UFPB, em 2010⁵.

¹ Conferir Faheina, 2008 e Faheina; Silva, 2008.

² O projeto intitulado *O uso de filme como mediação da prática docente: um exercício do fazer interdisciplinar entre os professores do curso de Pedagogia da UFPB* teve como coordenador o professor Dr. Erenildo João Carlos.

³ Conferir CARLOS; FAHEINA, 2010.

⁴ O projeto intitulado “Educando o educador de jovens e adultos: o uso de filme como mediação na apropriação do conhecimento escolar” foi, também, coordenado pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, nos anos 2008 e 2009.

⁵ Faheina, 2010.

Esta última produção impulsionou a elaboração de um projeto de pesquisa, o qual possibilitou meu ingresso, ainda em 2010, no curso de Mestrado em Educação, na UFPB, na linha de pesquisa Educação Popular, em que busquei investigar os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos⁶.

Dentre as disciplinas cursadas no mestrado, uma delas *Tópicos em Educação Popular: Análise Arqueológica do Discurso* possibilitaria o adendo ao universo discursivo apresentado nessa tese. Estudos, leituras e discussões realizadas nesse componente curricular, embora desconsideradas na dissertação de mestrado defendida em 2012, foram delineando a elaboração do projeto de pesquisa que agora se expressa.

Assim, o temário compreendido pela relação Cinema-Conhecimento-Educação ganhou nova corporeidade com o elemento discursivo que passou a integrar o doutoramento, por ocasião de meu ingresso no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação Popular, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na UFPB, em 2012.

A intensificação de minha participação no grupo de pesquisa *A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro* (GPEJA), sob a coordenação do professor Erenildo, reconfigurou a abordagem teórico-metodológica adotada até o término do curso de mestrado, redirecionando-me, a partir de então, ao estudo, aprofundamento e exercício da ferramenta arqueológica do discurso, amparada sob a perspectiva foucaultiana.

Dada a nova configuração investigativa não optei pelo abandono do eixo temático que até então havia orientado o conjunto de produções textuais e práticas acadêmico-científicas. Contudo, apropriando-me do conhecimento sobre a ferramenta arqueológica discursiva, elegi como objeto de estudo deste trabalho o discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil. Vale salientar que apesar deste objeto-discurso evidenciar um vínculo entre dois campos distintos, a saber: o cinema e a educação, não serão empreendidos quaisquer esforços em descrever a ordem do discurso educacional ou cinematográfico em si. A análise não se detém em um ou outro campo, mas na relação, isto é, no “nexo” estabelecido entre eles. Este nexos, convém lembrar, é de uma natureza bastante específica. Trata-se do nexos pedagógico, que põe em funcionamento uma prática educativa particular, intencional, deliberada, sistematizada, que visa transformar a conduta e a consciência dos indivíduos com o auxílio do cinema.

O estudo sistemático das obras *A arqueologia do saber* e *As palavras e as coisas*, ambas escritas por Foucault, assim como minha participação no GPEJA, contribuíram sobremaneira

⁶ Faheina, 2012.

à escrituração desta tese. Em função da leitura da primeira obra, cheguei à conclusão de que se tratava de uma espécie de livro-resposta aos críticos que possivelmente pudessem confundir a ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) com a problemática da História das Ideias, cujas categorias de análise e arcabouço teórico-metodológico são totalmente diferentes. Por outro lado, *As palavras e as coisas* me apresentou uma análise discursiva sobre a constituição das Ciências Humanas, surpreendendo-me tanto pelas conclusões obtidas quanto por colocar em funcionamento o método da análise arqueológica.

Nesse ínterim de leituras, estudos e discursões junto ao meu grupo de trabalho (GPEJA), identifiquei, dentre as inovações que trazia a ferramenta arqueológica, que os discursos eram tratados em um mesmo nível não importando suas classificações. Assim, um discurso fosse ele político, pedagógico, econômico ou religioso era tratado sempre em um nível mais elementar, sem obedecer a mesma lógica de distribuição disciplinar das Ciências tradicionais como a Poesia, a Literatura, a Gramática etc.. Desse modo, os discursos, objeto de estudo das análises arqueológicas, seriam tratados desconsiderando seus diferentes tipos classificatórios, isto é, em sua pura dispersão. Mas como encontrar a unidade discursiva que pudesse precisar a ordem de um determinado discurso? Como localizar esta unidade, amparada na aceitação da dispersão discursiva?

Seria preciso aceitar a dispersão como princípio do discurso descrito nesta tese. Para todos os efeitos, o discurso deveria ser tratado em um nível de neutralidade com relação às possíveis unidades que pudesse me deparar na trajetória de análise. O discurso deveria ser aceito em sua pura dispersão, cuja constituição não obedeceria à lógica de formação das unidades pertencentes às Ciências tradicionais. Meu ponto de partida seria a descrição de uma dispersão de elementos discursivos. Logo, caber-me-ia identificar as regularidades enunciativas que obedecessem a essa lei de dispersão na intenção de conhecer as regras definidoras de uma determinada ordem discursiva.

Ciente, pois, de que as regras explicam como os discursos se produzem e se distribuem dentro de um conjunto, denominado por Foucault de *formação discursiva*, compreendi que são elas quem definem as condições de existência para que um determinado discurso passe a existir na realidade concreta. Enfim, descobri que um dos pontos chave da AAD é a descrição do próprio discurso que analisa, o qual busca articular *acontecimento discursivo* com *acontecimento não discursivo*, *formação discursiva* com *formação não discursiva*. Mas esse ainda não é o momento de explicitar detalhadamente cada um desses conceitos. Deixarei a cargo da escrituração que farei no primeiro capítulo deste trabalho. Por ora, ressalto que, não

obstante o discurso constitua objeto de análise da arqueologia, ele não está restrito ao nível discursivo, pois busca estabelecer relações com acontecimentos de outra ordem.

É fato que tais relações não visam manifestar continuidades de ordem cultural nem enclausstrar mecanismos de ordem causal. A arqueologia não procura a partir dos elementos enunciativos encontrados saber o que possibilitou as condições de existência para que ele aparecesse em uma determinada ordem discursiva. Esta seria a tarefa das pesquisas centradas nos contextos de formulação. Tampouco está preocupada em encontrar o que os enunciados exprimem, visto que esta seria uma ocupação desempenhada pela Hermenêutica. Ao contrário, a arqueologia busca identificar as regras de formação das séries de signos⁷ que também podem estar ligadas a sistemas não discursivos, isto é, a práticas concretas viabilizadas no âmbito das relações sociais.

Assim, ainda que me depare com inúmeros acontecimentos históricos no decorrer do procedimento analítico empreendido neste trabalho, a partir dos quais seja possível estabelecer certas conexões, não será no intuito de encontrar uma formulação que atenda à regra de um princípio geral ou de um acontecimento que marque a inauguração de um novo projeto político, econômico, social e que, de forma inusitada, registre uma nova fase na história do discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil.

Não será, pois, tomado como ponto de partida da análise o marco crucial, o acontecimento decisivo e fulcral, a partir do qual tudo o mais se pôde realizar. Tampouco buscará encontrar na suposta homogeneidade de enunciados discursivos a dedução lógica que fizera com que autores, pesquisadores e estudiosos começassem a pensar do mesmo modo e a tematizar acerca da relação cinema e educação de certa maneira.

O que me permite entender que no trabalho em tela há mais articulações do que se possa imaginar entre homogeneidades e heterogeneidades enunciativas, e que entre elas não há qualquer jogo de dominação, mas de interdependência, cujo domínio será preciso inventariar, dado a complexidade com a qual aparecem na ordem discursiva registrada nos capítulos dois, três e quatro deste trabalho.

⁷ São as especificidades das regras de formação que conferem às séries de signos o status de enunciado. Em outras palavras, são as regularidades sógnicas (que não tem haver com a recorrência ou a frequência de aparecimento de determinados signos na ordem de um dado discurso) que colocam em funcionamento certas relações (relações entre séries de signos, entre posições de sujeito, entre objetos, entre temas etc.) que funcionam como um dispositivo para que determinados enunciados ocupem certas funções na ordem do discurso.

A ESTRUTURA DA TESE

A presente tese registra o resultado de investigações empreendidas, no campo do discurso, sobre o nexó pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Não obstante o reconhecimento da prática pedagógica com o uso do cinema ser um acontecimento concreto, dado as condições objetivas que marcaram determinado momento da história, a presente pesquisa parte do pressuposto de que ela também tem assumido a condição de acontecimento discursivo, dadas as condições enunciativas marcadas por certo modo de dizer as coisas, de articular ideias, de formar conceitos, de desenvolver estratégias, enfim, de operar uma espécie de prática (discursiva) que põe em funcionamento um conjunto de regras dando as condições de possibilidade para o aparecimento de determinado discurso.

Com isso, interessou-me saber, a partir de um conjunto particular de práticas discursivas, que marcaram o aparecimento de determinadas séries enunciativas, como o nexó pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil foi sendo forjado como um acontecimento de natureza discursiva. Nisto, as investigações se detiveram, precisamente, nas três primeiras décadas do século XX (1910 – fins de 1930), período no qual os documentos analisados encontravam-se situados, historicamente.

Em função dessa demarcação cronológica, identificou-se a produção e a proliferação de diferentes modalidades discursivas sobre o uso pedagógico do cinema no Brasil, dentre as quais: a política, a jurídica e a educacional. Tal constatação assegurou a possibilidade de estudar a formação do discurso sobre o nexó pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil no seio dessas três ordens discursivas, conferindo visibilidade às séries de enunciados e suas regras de funcionamento que os colocavam no jogo de entrelaçamento discursivo.

Em face disso, esta tese foi estruturada em quatro capítulos. Com exceção do primeiro, sua ordem é realizada em função das três modalidades discursivas pressupostas (a política, a jurídica e a educacional). Cada uma a seu modo é explicitada em um capítulo à parte, destacando as séries enunciativas e as regras de funcionamento que as colocam no jogo de entrelaçamento com o discurso sobre o nexó pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX.

No primeiro capítulo apresento o campo teórico-metodológico sobre o qual a pesquisa em foco está inserida. Nele, quatro tópicos foram desenvolvidos, haja vista a introdução do leitor ao estudo empreendido. Para tanto, ganham destaque os posicionamentos da autora, as categorias de análise situadas na esfera do discurso, algumas considerações acerca da análise pretendida e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

O segundo capítulo trata de descrever a ordem do discurso político sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Sua escrita se inicia com o registro de uma ordem discursiva anterior ao advento da Reforma de Ensino interposta por Fernando Azevedo, em 1928, (decreto nº 2.940), que atribuiu à prática pedagógica com o uso do cinema um status: no debate, na escrita e em proferimentos, distintos e dispersos, advindos de diferentes instâncias: na igreja, na imprensa e na política. Além disso, ganham destaque no presente capítulo as estratégias assumidas pelo Estado brasileiro frente à problemática da apropriação do cinema numa perspectiva educativa que aparece, na ordem discursiva analisada, marcado pela tríade: *cinema-formação da identidade nacional, cinema-desenvolvimento social e cinema-educação das massas*.

No terceiro capítulo situo o aparecimento do nexo pedagógico entre o cinema e a educação na ordem do discurso jurídico brasileiro, interposto entre os anos 1920 e final da década de 1930, subdividindo-o em dois tópicos principais: um que se detém no exame do decreto nº 2.940/1928, que se refere à Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo; outro que analisa o decreto nº 21.240/1932, que dispõe sobre o serviço de censura dos filmes cinematográficos e cria a taxa cinematográfica para a educação popular, a ser cobrada pelos filmes exibidos ao público em geral.

O quarto capítulo é dedicado à descrição do discurso educacional sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Para tanto, analisa o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, regido pela Pedagogia Nova; e um conjunto de textos que defenderam a prática pedagógica com o uso do cinema no interior das escolas brasileiras (1920-1930), dentre os quais os de autoria de Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida, ambos publicados na revista *Escola Nova*, n. 3, 1931 e outros presentes na revista *Cinearte* (1927 – 1939).

A tese é finalizada com algumas conclusões acerca da descrição e da possibilidade de entrelaçamento entre as três modalidades discursivas registradas nos três últimos capítulos, a saber: a política, a jurídica e a educacional. Em função da tese pressuposta⁸, conclui-se que, no campo discursivo, o uso pedagógico do cinema atingiu o status de objeto do discurso político, quando acionado por um valor (um interesse público) produzido no seio de diferentes

⁸ A tese que orienta a pesquisa assenta-se na seguinte premissa: no terreno da linguagem, nas diferentes modalidades discursivas (a política, a jurídica e a educacional) é forjada uma rede de enunciados, tecida por uma série de signos e determinadas relações, estabelecidas entre elas, que funcionam como condições de possibilidade para o aparecimento do uso pedagógico do cinema, na ordem do discurso investigado, como objeto sobre o qual são ditas certas coisas, formulam-se determinados enunciados, constroem-se estratégias específicas no modo de abordá-lo e problematizá-lo.

instâncias sociais (na igreja, na imprensa, na polícia) no âmbito da sociedade civil organizada; quando ativado no e pelo regime de matéria jurídica, materializado em normas, decretos (decreto nº 2.940/1928; decreto nº 21.240/1932); e quando incorporado ao discurso educacional, ganhando visibilidade e efetividade no âmbito das práticas educativas concretas.

CAPÍTULO 1 – O QUE SE PODE ENCONTRAR NESTA TESE

Nesse capítulo introduzo o leitor ao estudo empreendido, apresentando o campo teórico-metodológico adotado e as possíveis contribuições que a pesquisa em foco pode trazer para a área da Educação. Inicialmente, compartilho de alguns posicionamentos que adotei ao utilizar a ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) para examinar o objeto de estudo expresso nesse trabalho e, posteriormente, alguns conceitos provenientes do método arqueológico; Finalmente são apresentadas algumas considerações acerca da análise pretendida e os procedimentos de análise adotados.

1.1 POSICIONAMENTOS DA AUTORA

Quando decidi utilizar a ferramenta arqueológica do discurso, amparada na perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2012), para analisar o discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, foi preciso conhecer e estabelecer alguns posicionamentos frente o referencial teórico-metodológico adotado.

Cada vez mais, comprometia-me em percorrer o eixo prática discursiva – saber – ciência, distanciando-me do curso consciência – conhecimento – ciência, porquanto notava que a arqueologia se colocava constantemente em confronto com a história das ideias cuja análise estava centrada no conhecimento, ao passo que a arqueologia no saber. No primeiro caso, dadas as condições empíricas, o sujeito é considerado a mola propulsora e dependente da produção do conhecimento; no segundo, o sujeito não passa de uma função⁹ que coexiste no jogo das relações discursivas.

No interstício das leituras foucaultianas que, paulatinamente, auxiliavam-me à escrituração deste trabalho, deparei-me com uma ideia sustentada por Foucault em *A arqueologia do saber*: “as ciências [...] aparecem no elemento de uma formação discursiva, tendo o saber como fundo” (FOUCAULT, 2012, p.222). Uma de suas críticas é direcionada àqueles que compreendem a elevação dos saberes a um estatuto de não cientificidade, deslocando-os para o terreno do erro ou da imprecisão.

⁹ A noção de função pressuposta aqui aciona a ideia de correlações. Tais correlações são estabelecidas no nível enunciativo, isto é, entre enunciados. Logo, correlações entre o que se diz e a ação posta em prática na realidade concreta ou entre o que se diz e seu significado, ou, ainda, entre o que se diz e sua referência não são critérios válidos para identificar as funções enunciativas ocupadas pelas diferentes posições de sujeitos.

Não obstante, Foucault explica que, na realidade, o que existe é uma relação muito específica entre ciência e saber, na qual a AD não procura estabelecer nem a exclusão nem a subtração, donde se busca conhecer a parte do saber que resiste à ciência ou a parte da ciência que se furta da influência do saber. Com isso, mostra “[...] como uma ciência se inscreve e funciona no elemento do saber” (FOUCAULT, 2012, p. 223). Em outras palavras, faz uma espécie de “arqueologia dos saberes”¹⁰.

Posto isto, passei a considerar a possibilidade de tomar os saberes como ponto de partida para descrição do conjunto de regras que articulavam os elementos enunciativos entre si em uma dada *formação discursiva*. As formações discursivas são, pois, constituídas por enunciados que obedecem a uma mesma ordem discursiva, mas ainda não é o momento de falar sobre isto¹¹. O que estou precisando nessa ocasião remete ao entendimento sobre o terreno da arqueologia e da ciência que nos interpela em conhecer as possibilidades de estabelecermos certas relações entre esses dois domínios.

Portanto, cabe-me esclarecer de antemão que o terreno arqueológico e o científico são completamente diferentes, dado seu recorte e seus princípios de organização, pois conforme assinala Foucault:

Só pertencem a um domínio de cientificidade as proposições que obedecem a certas leis de construção; afirmações que tivessem o mesmo sentido, que dissessem a mesma coisa, que fossem tão verdadeiras quanto elas, mas que não se prendessem à mesma sistematicidade, seriam excluídas desse domínio. [...]. Os territórios arqueológicos podem atravessar textos ‘literários’ ou ‘filosóficos’, bem como textos científicos (FOUCAULT, 2012, p. 221).

O domínio da ciência, com todo seu rigor metodológico, está pautado, sobretudo, em demonstrações que indiquem a comprovação dos resultados alcançados, ao passo que o saber, elemento central das análises arqueológicas, “[...] não está contido apenas em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2012, p. 221). Assim, o que se busca encontrar nas pesquisas sob o domínio arqueológico não é senão as regularidades¹² dos saberes de uma mesma época e como esses saberes se distribuem dispersivamente em diferentes épocas.

¹⁰ Para aprofundamento dessa questão, confira também Veiga-Neto, 2007.

¹¹ Isso será tratado no próximo tópico desse mesmo capítulo.

¹² As regularidades dos saberes, assim como das posições de sujeitos, dos temas e dos enunciados são determinadas pelas regras de funcionamento que as colocam no jogo de uma determinada ordem discursiva.

A articulação entre as regularidades dos saberes à rede discursiva analisada pelo arqueólogo é o que Foucault (2012) denomina de *epistémê*, impossível de ser concebida, no domínio arqueológico, como constitutivo do conjunto de coisas ditas ou que se pretendeu dizer sobre algo em uma determinada época. Do contrário, remete ao conjunto de coisas pensadas e nomeadas em diferentes domínios do saber de um dado momento histórico.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2007) nos apresenta uma arqueologia das Ciências Humanas nos séculos XIX e XX, projeto no qual procurou descrever o conjunto de saberes articulados tanto ao campo das Ciências Humanas quanto ao da Matemática, da Biologia e da Filosofia, mostrando-nos que determinados saberes sobre o homem não apareceram nem poderiam aparecer porque não eram partes da *epistémê* da época analisada.

O desenho arqueológico percorrido por Foucault, embora ousado, não procurou definir o terreno característico do campo das Ciências Humanas nos séculos XIX e XX. Tampouco tinha esta pretensão! Contudo, tratou de descrever os saberes que estavam articulados ao modo de existência das Ciências Humanas, o que não poderiam fazê-lo sem a realização da descrição de outras épocas (a clássica e a moderna, mais precisamente) nas quais circulavam outros saberes ou como o próprio Foucault denomina de *as positivities*.

Assim, da análise arqueológica das Ciências Humanas resultou o entendimento de que não foi a partir da Matemática nem tampouco de critérios de cientificidade matematizáveis que as positivities das Ciências Humanas se constituíram. A relação, que as Ciências Humanas estabeleciam com a Matemática, ocorria no plano da formalização como Ciência e não na acepção de seu método.

É, pois, nesse sentido, que o estudo realizado por Foucault nos permite conhecer a descrição de uma *epistémê* de uma época, tanto a clássica quanto a moderna, que aparecem como pano de fundo de um conjunto de saberes articulados às Ciências Humanas. Ao descrever os feixes de relações entre épocas, Foucault não se preocupa em fazê-lo num sentido contínuo, em busca da construção de uma racionalidade científica. Pelo contrário, busca descrever para, desse modo, fazer aparecer o sistema de relações que constitui o terreno sobre o qual circula um conjunto de saberes possíveis em um dado momento histórico.

Em face disso, pode-se afirmar que enquanto as Ciências buscam o isolamento de um determinado saber, a Arqueologia procura descrever e explicar como diferentes saberes, articulados a determinadas formações discursivas, possibilitam a emergência de uma determinada ordem discursiva.

Com efeito, aquilo que possibilita o aparecimento de determinados elementos enunciativos em um dado discurso é determinado pelas regras que os colocam em

funcionamento em virtude da regularidade de saberes que são mobilizados em certo momento histórico. O que doravante permitirá a identificação do aparecimento de uma regra no discurso analisado será, portanto, a regularidade com a qual a regra é capaz de instituir *práticas discursivas e não discursivas*.

Entendam-se, aqui, *práticas discursivas* como o "conjunto de regras anôminas, históricas, assentadas no espaço e no tempo, que definiram em uma determinada época e para uma dada área, a função que ocupa o *enunciado* na ordem discursiva" (FOUCAULT, 2012, p. 145, grifo meu). Por *práticas não discursivas*, compreende-se como sendo o conjunto de acontecimentos de ordem política, econômica, social, cultural, educacional etc., que se desenvolveram empiricamente em um determinado momento da história.

Presumo ao fim e ao cabo de finalizar essa discussão que ainda seja necessário ressaltar o saber como elemento não correspondente a uma simples expressão subjetiva que acontece em função da produção de sentidos ou de significados emitidos por determinados sujeitos sobre *práticas empíricas*. Na Arqueologia, as práticas deixam de ser o lugar subsequente das abstrações teóricas para se tornar o lugar de emergência dos conceitos. Há todo um jogo de interdependência das práticas discursivas com as práticas empíricas. Não há, pois, qualquer correspondência de caráter causal que relacione as práticas discursivas e não discursivas a uma consciência empírica, embora tais práticas estejam articuladas entre si.

Reconheço, entretanto, o limite da ferramenta arqueológica do discurso utilizada para investigar o objeto de estudo delimitado nesse trabalho, porquanto o próprio campo arqueológico definido por Foucault não apresenta razões que expliquem os motivos pelos quais alguns saberes chegam a se tornar ciência. Contudo, uma questão deve ser observada: Se a ciência é definida por certo número de enunciados que alcançaram um grau de formalização que o saber não possui, como se opera essa passagem? Quais critérios permitem identificar determinado saber como ciência e não outros? A Arqueologia seria, com isso, uma ferramenta válida, explicitamente científica?

É sabido que o próprio Foucault (2012) confirmou sua despretensão em apontar a Arqueologia como uma ciência, reservando-se à delimitação de uma linha de abordagem para a qual as Ciências de um modo geral estabelecem com ela certa relação, na medida em que as Ciências instituem suas normas ao saber arqueologicamente descrito e constituem para a Arqueologia suas *ciências-objetos*.

Estou certa de que a realização deste trabalho analítico me exporá a uma espécie de zona de conflito, que me interpõe a recusar quaisquer interpretações e/ou explicações que se deem no nível subjetivo, hermenêutico, psicanalítico, filosófico, histórico etc., e que se

direcionam no intuito de encontrar um sentido unívoco ou de fazer aparecer nas entrelinhas um discurso oculto sobre as coisas.

Nessa perspectiva, certifico-me de que a primeira tarefa que devo empreender neste trabalho será o esforço de não olhar para os discursos como um conjunto de signos carregados de significados, por vezes ocultos, dissimulados e distorcidos, para os quais necessitaria a figura do analista a fim de serem compreendidos e explicitados.

Pelo contrário, esquivo-me de pretensões que buscam encontrar no discurso um “[...] signo de outra coisa” (FOUCAULT, 2012, p. 169) ou um discurso que não manifesta imediatamente suas ideias, pois como afirma Foucault, “a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2012, p. 169). O discurso é, pois, apresentado como irreduzível à língua, isto é, a uma determinada ordem léxico-gramatical.

Em *As palavras e as Coisas*, Foucault explicita, por intermédio da análise do discurso que empreende sobre as Ciências Humanas, o esfacelamento dos laços que pareciam tão fortes entre as palavras e as coisas. Com isso, passa a tratar os discursos não mais como “[...] conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2012, p. 60).

Apesar de admitir que os discursos sejam constituídos de signos, Foucault assinala que os signos mobilizados nos discursos são utilizados mais do que para designar objetos e, é justamente esse *mais*, que não é redutível à língua (falada ou escrita) que o analista arqueólogo precisa descrever quando pretende analisar determinado discurso.

Nesse caso, o discurso, segundo a perspectiva teórico-metodológica adotada, não deve ser sob nenhuma circunstância entendido como sinônimo de fala, língua/texto, formulação ou proposição, mas como *prática discursiva*. Discurso que não é confundido com a operação expressiva pela qual um indivíduo circula determinadas ideias ou com a competência que tem um sujeito falante em disseminar informações (seja por intermédio da linguagem oral, escrita ou imagética), mas discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma *formação discursiva*.

O discurso assim concebido não está centrado na individualidade do sujeito falante, de como este fala e faz circular uma série de informações mediante o que diz. Portanto, quando digo que intenciono descrever as séries enunciativas do discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação nessa tese não estou preocupada em saber quais

sujeitos, situado/s historicamente, reproduzem ou reproduziram esse tipo de discurso; ou se existe um sujeito mais importante que outro em relação ao que este diz e faz circular nessa ordem discursiva. Interessa-me, entretanto, saber quais posições de sujeitos são assumidas na rede discursiva e a partir de quais lugares¹³ circula seu discurso.

Com isso não procuro descrever a origem empírica, o marco histórico ou os componentes que mobilizaram subjetivamente o discurso sobre o nexa pedagógico entre cinema e educação. Não procuro entender a partir de quais teorias e de qual contexto histórico os sujeitos produziram uma série de saberes que se articulam ao discurso que analiso. Do contrário, busco descrever um discurso que não remete ao sujeito que pensa, conhece e diz, mas ao espaço de exterioridade em que os enunciados, pertencentes a uma mesma *formação discursiva*, encontram-se dispersos.

Em face disso, assumo a posição de analista arqueóloga do discurso, que não apenas identifica, mapeia e examina os materiais encontrados no terreno discursivo, mas, também, segue o curso dos achados: limpa os objetos encontrados, separa-os, classifica-os, agrupa-os, analisa-os e os descreve. Assim, na condição de arqueóloga do discurso, embora não possa prever a natureza do material que encontrarei pela frente (se literário, se documental ou se visual), defino, antecipadamente, o terreno sob o qual escavarei, na tentativa de encontrar pistas que me levem a cognoscibilidade do objeto de estudo delimitado nesta investigação.

Nessa direção, com base no pressuposto de que a AAD considera a linguagem como o terreno de sua escavação cuja existência histórica, empírica e material aparece na realidade concreta em diferentes modalidades (escrita, fala e imagem), debruçar-me-ei, no caso específico desta pesquisa, sobre o terreno da linguagem escrita. Particular e inicialmente no conjunto de teses vinculadas à temática da relação cinema-educação numa perspectiva pedagógica e, posteriormente, a uma série de escritos registrados em jornais, revistas, textos jurídicos e educacionais que circularam em nosso país nas três primeiras décadas do século XX. O conjunto de escritos e documentos analisados constitui, portanto, o sítio ou o *corpus* da pesquisa investigada. E é precisamente nesse solo, situado na camada da linguagem, que analisarei o discurso sobre o nexa pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

A despeito da linguagem, vale salientar que ela é constituída por signos, cujos modos de existência dependem da forma como organizam seus próprios elementos, a saber: o

¹³ Entenda-se “lugar” como sendo o terreno da linguagem na qual os discursos circulam e se organizam e não como o contexto no qual os indivíduos estão situados historicamente.

significado, o significante e a referência. O significado remete a uma ideia que se tem sobre determinada coisa/objeto; o significante diz respeito às marcas gráficas (em se tratando do signo escrito), sonoras (em se tratando de um signo pronunciado através da fala) e visuais (em se tratando da imagem) e a referência consiste na coisa em si, materializada na realidade concreta.

Ora, o entendimento sobre essa questão é imprescindível uma vez que a depender do signo (escrita, fala ou imagem) examinado pelo analista do discurso as estratégias de escavação não serão as mesmas. Por outro lado, é preciso lembrar que não obstante a linguagem constitua o terreno sobre o qual o analista do discurso se debruça, não é ela em si, nem mesmo o conjunto de significados, representações e seus modos de expressão que constituem o objeto de estudo da AAD, mas o discurso.

Em face disso, pode-se dizer, sinteticamente, que o discurso, como um modo de existência particular da linguagem constitui o objeto de investigação da AAD, a qual exclui toda e qualquer tentativa de examinar determinado discurso a partir de noções gramaticais e linguísticas, pois o que lhe interessa são, exclusivamente, os artefatos enunciativos encontrados no decorrer da escavação discursiva.

Estes artefatos, presentes nos escritos analisados, configuram-se, pois, como a fonte da pesquisa, visto que na abordagem da AAD embora os escritos tenham uma materialidade empírica eles ainda não constituem fontes de investigação. Porém, o conjunto de artefatos enunciativos encontrados nos escritos, classificados e, posteriormente, descritos constitui a fonte a partir da qual serão retirados os elementos que caracterizarão a ordem específica do discurso que está sendo investigado.

Nessa direção, o enunciado ou o artefato enunciativo, como variavelmente aparece neste trabalho, constitui o objeto de interesse do analista arqueólogo do discurso. Será, pois, sob o terreno da linguagem escrita, que procurarei investigar, explicar e descrever como funciona uma determinada camada da linguagem, a saber: a camada do discurso.

Nessa incursão investigativa, é possível que me depare com vários segmentos constitutivos da camada discursiva. Primeiro, com o segmento formado por significados e significantes que, a depender da forma como é posto em funcionamento adquire uma natureza particular do discurso. Geralmente este segmento constitui objeto de interesse de estudos advindos do campo da Filosofia da Linguagem, da Linguística, da Etimologia e da Semântica. Segundo, com o segmento que busca encontrar sentidos ao discurso analisado, o qual, geralmente, constitui objeto de interesse da Semiologia, da Hermenêutica e de outros tipos de análise discursiva, particularmente as de filiação francesa. No entanto,

apenas um segmento constitui objeto de interesse nesta pesquisa, a saber: o que elege o enunciado como objeto de investigação, o qual, de acordo com Alcantara e Carlos constitui a “unidade de investigação, por excelência, da AAD, que, de modo algum deve ser confundida com a unidade de um livro, de uma obra ou de um campo de conhecimento, como o da Ciência, da Filosofia ou da Teologia” (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p. 66, grifo meu).

É precisamente nessa zona discursiva, cuja problematização do nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil está situada no território arqueológico do discurso, que procuro conhecer as séries de enunciados, as diferentes posições de sujeitos e as regras que constituem determinados modos de funcionamento do discurso analisado.

Desse modo, embora o uso pedagógico do cinema possa ser examinado fora do âmbito enunciativo, porquanto há outras abordagens localizadas na camada do discurso a exemplo das que procuram encontrar no discurso um sentido ou uma representação, estas não são consideradas na proposta investigativa em tela, restringindo-se ao território enunciativo da AAD, amparada nas contribuições de Michel Foucault (2012).

1.2 OPERANDO COM ALGUNS CONCEITOS PROVENIENTES DO MÉTODO ARQUEOLÓGICO

Até o momento, tenho trazido à tona um conjunto de conceitos que não foram aprofundados no que tange à perspectiva teórico-metodológica adotada. Contudo, penso ser importante a partir desse momento problematizar alguns deles haja vista esclarecer o vocabulário que tenho mobilizado ao longo deste trabalho.

No que diz respeito ao enunciado, Foucault (2012) nos informa que não se trata de uma unidade do mesmo gênero da frase, da proposição ou do ato de fala. O enunciado não é uma estrutura, mas “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2012, p. 105).

Sendo assim, o enunciado não deve ser confundido com um sintagma nominal (“pedagogia do cinema”, por exemplo). Tampouco ser reduzido a um nome de um autor que mantém alguma relação com o objeto de sua designação ou mesmo ser relacionado ao índice de recorrência com que determinado nome ou sintagma linguístico aparece no tempo e no espaço. De um lado, nem a relação entre o enunciado e o que ele enuncia pode ser confundido com a relação significante-significado, proposição-referente, nem por

outro lado, o enunciado deve ser entendido a partir do índice de recorrência com que ele aparece em determinada ordem discursiva. O enunciado pode aparecer uma única vez, sem, contudo, deixar de exercer sua função, desempenhando no meio de outros enunciados seu papel, ao mesmo tempo, neles se apoiando e deles se distinguindo.

Isso atrela a existência do enunciado a um princípio: o da diferenciação, que na concepção de Foucault (2012) diz respeito ao referencial¹⁴ que todo enunciado requer para se realizar. Com isso, embora o enunciado esteja sempre apoiado em um conjunto de signos, não há qualquer identidade entre ele e as unidades de cunho gramatical, lógico ou linguístico. Razão pela qual um enunciado não deve ser confundido com quaisquer séries de elementos linguísticos, visto que quando me refiro ao sujeito do enunciado não é ao autor da formulação que me atendo, pois, a relação que o enunciado estabelece com o sujeito da enunciação deve ser entendida no limite de uma *função* por ambos ocupados na formação discursiva.

A noção de *função* pressupõe a ideia de correlações estabelecidas no limite de cada formação discursiva. É claro que a natureza das correlações propostas pela AAD não são iguais àsquelas presentes nos atos de falas, na composição das frases e das proposições, como podemos perceber. Diferentemente destas, a função ocupada pelos enunciados nas formações discursivas são definidas pelas regras que cada *prática discursiva*¹⁵ aciona em determinada ordem discursiva. Assim, todo e qualquer enunciado terão sempre outro enunciado como correlato. Nesse caso, a correlação aparece como condição de existência do próprio enunciado.

Outro aspecto que nos ajuda a conhecer o conceito de enunciado está pautada no entendimento de que ele não existe deslocado de um domínio associado. Portanto, não basta dizer que há um conjunto de signos vinculados a um suporte material (uma frase, uma proposição ou um ato de fala, por exemplo) para que possamos afirmar “temos aí um enunciado”. De acordo com Foucault:

¹⁴ O referencial do enunciado não é “[...] um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação” (FOUCAULT, 2012, p. 140-141).

¹⁵ A despeito das *práticas discursivas*, vale salientar que, na perspectiva da AAD, todo e qualquer discurso constitui uma prática concreta existente independente da consciencia dos indivíduos. Enquanto prática concreta, os discursos estão situados no campo da linguagem que se apresenta na sociedade como uma forma de mediação das sociabilidades humanas. Nessa direção, não é, pois, seu caráter supostamente abstrato que tornariam os discursos como práticas não concretas. Apenas sua aparição no complexo social da linguagem como um acontecimento concreto, embora não empírico, é o bastante para situá-lo no âmbito prático. Para fins de mais esclarecimentos, importa lembrar que a AAD não posiciona o discurso como um acontecimento situado no contexto da oposição entre o abstrato e o concreto.

[...] para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente. Ou antes, visto que não se trata de uma relação suplementar que vem se imprimir sobre as outras, não se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados (FOUCAULT, 2012, p. 118).

Vale salientar também que, na perspectiva arqueológica do discurso, o campo associado mediante o qual os enunciados se encontram articulados não deve ser confundido com o contexto situacional de uma trama histórica. Isso porque a descrição dos enunciados se distingue da descrição de um contexto histórico a partir do qual se pode emitir um sentido ou uma opinião.

Sendo assim, não é explorando no plano da linguagem, frases, proposições e atos de fala, ou uma situação determinada que podemos encontrar o enunciado. O enunciado não se projeta diretamente sobre o que diz um autor acerca do nexos pedagógico entre cinema e educação; ele se delinea em um campo enunciativo no qual assume uma posição e exerce um status estabelecido pelas relações possíveis que os enunciados integram na formação discursiva. Desse modo, por mais singular que seja o enunciado ele não se encontra individualizado, “[...] livre, neutro e independente” (FOUCAULT, 2012, p. 120), mas sempre integrando uma formação discursiva que permite a eles determinada ordem e desempenho de papéis uns em relação aos outros.

Nessa perspectiva, os enunciados devem ser entendidos no domínio de coexistência com outros enunciados, isto é, no domínio de relações enunciativas, conforme Foucault explicita:

Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que se trate de enunciados que não têm o mesmo autor; mesmo que os autores não se conheçam); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o mesmo lugar de trocas que podem ser determinadas); relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política) (FOUCAULT, 2012, p. 35).

Finalmente, o enunciado deve ser entendido como um acontecimento que não se repete. Contudo, ele, também, está sujeito a um regime de materialidade repetível. Assim, ainda que tenhamos o mesmo enunciado sendo proferido por diversos autores no espaço e no tempo, independente do percentual de vezes em que ele se repete, haverá igual número

de enunciações distintas. Isto porque embora os enunciados possuam uma singularidade própria eles aparecem na ordem discursiva com um status, entra em redes, coloca-se em campos de utilização, oferece-se a modificações possíveis, integra-se em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Desse modo, o que pode indicar o aparecimento de um mesmo enunciado ou de um enunciado distinto em uma dada ordem discursiva não é sua localização no espaço e no tempo, tampouco os suportes materiais ou as equivalências entre eles (texto escrito, texto-imagem, gravação etc.) e, sim, o esquema de utilização, de regras de emprego que são colocadas em jogo para que se possa reconhecer a correspondência ou a diferenciação entre enunciados.

Nessa perspectiva, quando busco conhecer o conjunto de enunciados articulados à ordem discursiva sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação não o faço no sentido de conferir destaque a determinados acontecimentos que teriam produzidos em um espaço e tempo determinados, e que através da descrição arqueológica os apresento na forma de lembrança. Ao reconhecer que a materialidade do enunciado não é de natureza sensível, apresentada sob formas empíricas, que obedecem a um regime demarcado em um tempo e lugar determinados, entendo também que o enunciado ganha uma materialidade diferente ao ser produzida e manipulada pelos sujeitos. Porquanto são eles que se posicionam em determinada ordem discursiva, e, ao se posicionarem, produzem uma série de enunciados, cuja relação enunciativa é interdependente, um enunciado que remete a outros enunciados.

Em razão disso, entende-se que a posição ocupada pelo sujeito em relação ao domínio de objetos de que fala está sujeito a um sistema vertical de interdependências. A coexistência dos enunciados, as diferentes posições que os sujeitos possam assumir e as estratégias discursivas só existem porque autorizadas por *níveis enunciativos*¹⁶ que lhes são anteriores, os quais, segundo Foucault, não se apresenta, na *formação discursiva*, de forma livre e independente.

Por *formação discursiva*, deve-se superar o entendimento desta como algo constituído por um bloco unitário de enunciados vinculados a um mesmo tema, e assumir o entendimento desta como um sistema que determina uma regularidade de processos

¹⁶ A respeito dos níveis enunciativos estabelecidos pela própria Arqueologia, Foucault afirma que ela as descreve em um “[...] nível de homogeneidade enunciativa que tem seu próprio recorte temporal, e que não traz com ela todas as outras formas de identidade e de diferenças que podem ser demarcadas na linguagem; e neste nível ela estabelece um ordenamento, hierarquias e todo um florescimento que excluem uma sincronia maciça, amorfa, apresentada global e definitivamente. Nas tão confusas unidades chamadas ‘épocas’, elas faz surgirem, com sua especificidade, ‘períodos enunciativos’ que se articulam no tempo dos conceitos, nas frases teóricas, nos estágios de formalização e nas etapas de evolução linguística, mas sem se confundir com eles” (FOUCAULT, 2012, p. 181-182).

temporais que provocam mudanças nas regras de funcionamentos dos próprios enunciados. Assim, as formações discursivas não devem ser tomadas “[...] como blocos de imobilidade, formas estáticas que se impoem do exterior ao discurso e definiriam, de uma vez por todas, seus caracteres e possibilidades” (FOUCAULT, 2012, p. 87).

O sistema da *formação discursiva* não reúne tudo o que se possa aparecer mediante a manifestação de uma série de enunciados. Como disse antes, a análise enunciativa apresenta-se sempre de maneira lacunar e incompleta, razão pela qual entendo que a descrição empreendida não será a ordenação última e acabada do nexos pedagógico entre cinema e educação, mas o aparecimento de um “[...] pré-discurso que se apóia em um essencial mutismo” (FOUCAULT, 2012, p. 90). Como afirma Foucault:

[...] a análise das formações discursivas se opõe a muitas descrições habituais. Na verdade, temos o costume de considerar que os discursos e sua ordenação sistemática não são mais que o estado final, o resultado em última instância de uma elaboração, há muito tempo sinuosa, em que estão em jogo a língua e o pensamento, a experiência empírica e as categorias, o vivido e as necessidades ideais, a contingência dos acontecimentos e o jogo das coações formais. Atrás da fachada visível do sistema, supomos a rica incerteza da desordem; e, sob a fina superfície do discurso, toda a massa de um devir em parte silencioso: um ‘pré-sistemático’ que não é da ordem do sistema; um ‘pré-discurso’ que se apóia em um essencial mutismo (FOUCAULT, 2012, p. 90).

Disso esclareço que a análise do discurso que realizarei não apresentará seus estados terminais, tal como de um discurso acabado. Esforçar-me-ei, entretanto, em explicitar as relações que se estabelecem entre os enunciados e o sistema de regras que teve de ser empregado na ordem discursiva para que houvesse uma mudança em outros discursos constituindo assim novos objetos e estratégias, dando lugar a novas enunciações e novos conceitos.

Com efeito, esta última observação aponta a existência de contornos particulares do que venha a ser o método arqueológico, já que não se compromete em descrever com exata precisão a totalidade dos enunciados discursivos, descrevendo um discurso sempre em aberto. Sendo assim, longe de analisar enunciados tentando encontrar o pensamento de um sujeito ou um sentido não explicitado, busco descrever os enunciados para daí encontrar as formas específicas de um “acúmulo”, razão pela qual concordo com Foucault (2012), quando admite que as relações enunciativas descritas por intermédio do método arqueológico valem para definir uma configuração particular e não a totalidade de signos.

A análise presente nesta tese será realizada salvaguardando os traços característicos dos enunciados: trataremos os enunciados buscando conhecer a *raridade*, a *exterioridade* e o *acúmulo* em que cada enunciado faz aparecer na formação discursiva. Estes traços constitutivos dos enunciados, quando vinculados à atividade do analista arqueológico do discurso, conferem-lhes um status de conceito, pelo que problematizá-los nesse momento se torna imprescindível.

No que concerne ao aspecto de *raridade* dos enunciados, compreende-se que este repousa sob o princípio de que nem tudo é dito, registrado, constituído. Por mais numerosos que sejam os enunciados, eles estão sempre em déficit, apresentam-se de maneira lacunar no discurso. Em face disso, descrevem-se os enunciados no limite da exclusão de outros, o que não significa que devem ser tratados como se estivessem encobrindo outros enunciados ou como se por trás deles existisse um discurso não formulado ou contradizente. Não nos cabe supor, com base nos enunciados manifestos, a existência de enunciados ocultos e subjacentes, pois cada um aparece no exato lugar a qual pertence, e nele ocupa determinada função. Sendo assim, como afirma Foucault:

[...] Não consiste, pois, a propósito de um enunciado, em reconhecer o não dito cujo lugar ele ocupa: nem como podemos reduzi-lo a um texto silencioso e comum; mas, pelo contrário, que posição singular ocupa, que ramificações no sistema das formações permitem demarcar sua localização, como ele se isola na dispersão geral dos enunciados (FOUCAULT, 2012, p. 146-147).

Quanto ao traço da *exterioridade*, entende-se que este atende ao princípio de que os enunciados devam ser tratados e descritos como acontecimentos e não como traduções de pensamentos humanos, que se desenvolveram em sua consciência ou em seu inconsciente. Como afirma Foucault, “[...] o domínio enunciativo não toma como referência nem um sujeito individual, nem alguma coisa semelhante a uma consciência coletiva, nem uma subjetividade transcendental” (FOUCAULT, 2012, p. 149, grifo meu).

Por outro lado, esse traço de exterioridade dos enunciados remete à exterioridade da própria consciência temporal, isto é, a cronologia visível, que não se traduz como modelo de percurso do discurso analisado. Assim, não se espera de um analista arqueológico que ele descreva um discurso em uma sistematização cronológica de aparecimento de um determinado objeto ou fenômeno. Como assinalei antes, não interessa tomar como referência a subjetividade individual de quem fala, mas o lugar singular que este ocupa em determinada ordem discursiva. Assim, não tomarei como referência a descrição histórica

dos fatos que levaram, por exemplo, alguns estudiosos a investigarem a possibilidade mediadora do conhecimento escolar através do cinema, mas “[...] o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas” (FOUCAULT, 2012, p. 150).

Quanto ao conceito de *acúmulo*, Foucault (2012) afirma que ele remete à ideia de não estaticidade dos enunciados, os quais são vistos como mutáveis e transitórios. Portanto, entende-se que o acúmulo, como traço característico dos enunciados, deve ser apreendido no limite de uma análise enunciativa na qual não se pretende encontrar um conjunto de enunciados presos a uma situação de inércia, como se a ele bastasse a realização de uma profunda revisão da literatura e explicitação dos acontecimentos empíricos para torná-los conhecidos.

Igualmente, deve-se considerar que a forma de acúmulo com que os enunciados aparecem nas formações discursivas não se processa como se fosse simples “[...] amontoamentos ou justaposição de elementos sucessivos” (FOUCAULT, 2012, p. 152). O que pressupõe pensar que os enunciados pertencentes a diferentes formações discursivas não se adicionam entre si da mesma forma, visto que cada um possui um modo singular de se compor.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE PRETENDIDA

Retomando a concepção de discurso formulada por Foucault em *A arqueologia do saber*, vimos que este é constituído por um “[...] número limitado de enunciados” (FOUCAULT, 2012, p. 143) e que sua descrição não ocorre como uma totalidade fechada que encontra a mesma significação, mas como uma figura incompleta e dividida.

Sendo assim, ao me ater à estratégia arqueológica do discurso para investigar o discurso sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação não o faço na perspectiva de analisar e descrever a totalidade de enunciados encontrados nessa ordem discursiva, mas, sim, no intuito de fazer aparecer o conjunto de relações enunciativas e suas regras de funcionamento.

Com isso, na análise dos enunciados não constitui objeto de minha preocupação explicitar intenções ou pensamentos de determinados sujeitos, assim como não me compete descobrir um fundamento ou revelar uma interpretação. Não se trata de buscar na opacidade oportuna a descoberta de elementos discursivos que não aparecem claramente

na ordem do discurso investigado. A descrição que empreendo busca conhecer a *raridade*, a *exterioridade* e o *acúmulo* em que cada enunciado faz aparecer na formação discursiva.

Diferentemente das análises interpretativas que se preocupam em encontrar no discurso um sentido, um valor de verdade que o valide e o legitime socialmente, busco encontrar na *formação discursiva* esta “lei da raridade”¹⁷ que institui nos enunciados suas regras de aparecimento, suas condições de apropriação e de sua utilização.

Devo lembrar, contudo, que embora não me preocupe em compreender os significados que determinados autores atribuem às coisas – no sentido hermenêutico, psicológico ou semiológico do termo –, debruçar-me-ei em seus escritos, tomando-os como uma espécie de “terrenos arqueológicos”, na intenção de escavar para, desse modo, analisar e descrever a ordem discursiva investigada. Assim, ainda que possa identificar possíveis relações entre o autor e o conteúdo de sua formulação, não me interessa saber o que autor “A” ou “B” quis dizer quando formulou determinada proposição, mas, sim, a posição ocupada por este ou aquele, numa determinada ordem discursiva.

Foi exatamente esse o modo de proceder, metodologicamente, assinalado por Foucault, ao dizer que:

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados ‘enunciados’, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que se pode assinalar a posição de sujeito (FOUCAULT, 2012, p. 116).

Nessa direção, a intenção primeira que explicitarei neste trabalho foi a de conhecer as *práticas discursivas* nas quais estes e outros autores ocupam determinada função. Para isto, analisarei em que medida tais práticas discursivas fazem parte do discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

Não é demais lembrar que a concepção adotada neste escrito sobre *prática discursiva* é a mesma anunciada por Foucault em *A arqueologia do saber*, quando diz:

¹⁷ Expressão utilizada por Foucault para designar o princípio sobre o qual os enunciados repousam em determinada ordem discursiva. Este princípio atende ao pré-requisito de que “nem tudo é sempre dito, em relação ao que poderia ser enunciado em língua natural, em relação à combinatória ilimitada dos elementos linguísticos, os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em déficit [...]. [Assim], estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem a exclusão de todos os outros” (FOUCAULT, 2012, p. 146).

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2012, p. 143-144).

Isso pode esclarecer porque não intenciono fazer revisão da literatura sobre o discurso que articula cinema e educação numa perspectiva pedagógica, identificando na bibliografia produzida sobre o assunto, o contexto e o conteúdo da pronúncia ali engendrada. Pelo contrário, ao percorrer a rede enunciativa busco descrever os enunciados, não na perspectiva de isolá-los e, com isso, torná-los visivelmente conhecidos, mas objetivando destacar as condições que lhes possibilitaram ocupar determinada posição na série de signos.

Assim, não me interessa apresentar os inúmeros fatos que marcaram, historicamente, a presença de estudos e acontecimentos empíricos relacionados ao entrelaçamento entre cinema e educação numa perspectiva pedagógica, como se isso permitisse explicitar um discurso adormecido. Não pretendo encontrar o ponto central que liga uma pronúncia sónica individual a certo momento histórico social. Não busco reencontrar o que foi pensado e objetivado por determinados autores no momento exato em que proferiram e explicitaram em seus escritos um dado discurso. Não procuro a originalidade de uma formulação verbal sob a pretensão de que a partir dela tudo se pode derivar e deduzir.

A análise arqueológica se distancia totalmente da periodização cronológica que demarca o momento exato a partir do qual determinados sujeitos foram comprometidos em produzir um dado discurso. Com isso, não seria o caso de tentar encontrar na dispersão dos elementos enunciativos a identificação de um discurso, que através da escrita de um vocabulário variado os sujeitos demonstrassem pensar da mesma forma.

A Arqueologia não procura encontrar “[...] a gênese psicológica a partir de uma descoberta que, pouco a pouco, desenvolveria suas consequências e ampliaria suas possibilidades” (FOUCAULT, 2012, p. 180). Ao contrário disso, compromete-se com a descrição em um nível denominado por Foucault de “homogeneidade enunciativa” (FOUCAULT, 2012, p. 181), em que seu próprio recorte temporal estabelece:

[...] [um] ordenamento, hierarquias e todo um florescimento que excluem uma sincronia maciça, amorfa, apresentada global e definitivamente. Nas tão confusas unidades chamadas ‘épocas’, elas faz surgirem, com sua especificidade, ‘períodos enunciativos’ que se articulam no tempo dos conceitos, nas fases teóricas, no estágios de formalização e nas etapas de evolução linguística, mas sem se confundir com eles (FOUCAULT, 2012, p. 181-182).

Com isso, nada é mais falso que afirmar o comprometimento da Arqueologia com a definição de um projeto discursivo que se refaz a partir de uma descoberta enigmática ou mediante a formulação de um princípio geral enunciativo a partir do qual se poderia reconstituir um dado discurso. A arqueologia está situada em outro nível que não advém nem da originalidade de uma descoberta nem da sistematização de um período histórico.

A Arqueologia não situa sua análise na descrição das relações causais, assinaladas em um nível situacional, a partir da qual determinado sujeito falante pode, de algum modo, pôr em circulação um conjunto de enunciados, dando origem a um dado discurso. Razão pela qual não constitui objeto de minha preocupação mostrar como a prática concreta com o uso de filmes no contexto das escolas brasileiras determinou o sentido e a forma materializada do discurso sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação, mas, sim, explicitar como e por que tal prática faz parte das condições de funcionamento deste discurso.

Nessa perspectiva não me interessa analisar práticas concretas em que o cinema seja empregado, pedagogicamente, como um recurso mediador de conhecimentos, assim como não constitui objeto da minha investigação analisar o discurso cinematográfico e/ou educacional em si mesmo, nem, tampouco, analisar obras fílmicas, em sua dimensão estética ou até mesmo pedagógica.

Interessa-me, entretanto, analisar o discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, lembrando-me de que a conservação ou não do conjunto de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva ocorreu não em virtude de sempre que possível trazer à memória os acontecimentos do passado, mas devido a um conjunto de suportes e de técnicas materiais que se encontravam em determinadas instituições e que foram apresentadas segundo uma modalidade estatutária determinada na ordem discursiva da qual fez parte.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme já assinalai em outros momentos do texto, o discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil constitui o objeto de estudo desta investigação¹⁸. Meu foco central consiste em descrever¹⁹ as regras a que esse discurso obedece. Portanto, interessou-me conhecer os acontecimentos²⁰ que viabilizaram as condições de possibilidade²¹ para que o uso pedagógico do cinema²² aparecesse, na ordem discursiva investigada, como objeto do discurso.

Sabe-se que a prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil constitui um acontecimento concreto, dadas as condições objetivas que marcaram determinado momento da história. Não obstante, ela também tenha assumido a condição de acontecimento discursivo²³. Ou seja, embora situada no tempo e no espaço, o uso pedagógico do cinema está situado no terreno da linguagem, um complexo social que tem realizado a mediação das sociabilidades humanas. Sendo assim, a linguagem constitui o terreno, isto é, o lugar onde os discursos aparecem e são instituídos.

Face essa premissa, notou-se uma configuração particular do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Diferentes modalidades discursivas como a política, a jurídica e a educacional iam formando o lugar onde uma rede determinada de enunciados davam as condições de possibilidade para a existência do uso pedagógico do cinema como um objeto do discurso. Com isso, foi possível desenvolver certos atos, dizer e

¹⁸ Conferir p. 16 deste trabalho.

¹⁹ Convém assinalar que a descrição é sinônima de análise, na perspectiva da AAD. De modo geral, ela é desenvolvida em três momentos: mapeamento dos documentos, escavação discursiva e descrição dos enunciados.

²⁰ Especificamente os acontecimentos discursivos produzidos em razão de certo modo de dizer as coisas, de articular ideias, de formar conceitos, de desenvolver estratégias, enfim, de operar uma espécie de prática que põe em funcionamento determinados enunciados.

²¹ Entenda-se “condições de possibilidade” como os sistemas de discursividade para o qual os enunciados se encontram interligados, isto é, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.

²² Conforme anteriormente registrado na página 15 deste trabalho, o uso pedagógico do cinema confere efetividade a uma “prática educativa intencional, deliberada, sistematizada, que visa transformar a conduta e a consciência dos indivíduos com o auxílio do cinema”. Esta prática pressupõe a existência de um nexo pedagógico entre os campos do cinema e da educação.

²³ Foucault (2012) apresenta três modos distintos de acontecimentos: primários, secundários e discursivos. O primeiro se refere aos acontecimentos produzidos no contexto das relações sociais, que resulta das ações e interações de indivíduos situados em práticas concretas. O segundo diz respeito aos acontecimentos situados no plano da linguagem, das relações sógnicas e linguísticas. Já os acontecimentos discursivos são aqueles produzidos em razão de certo modo de dizer as coisas, de articular ideias, de formar conceitos, de desenvolver estratégias, enfim, de operar uma espécie de prática que põe em funcionamento determinados enunciados.

registrar certas coisas, colocar em funcionamento determinadas instituições, estabelecer projetos políticos, jurídicos e educacionais. Enfim, formular uma série de signos, ativar certos domínios, assumir determinadas posições de sujeito, correlacionados ao discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

A tese que orienta a pesquisa assenta-se na seguinte premissa: no terreno da linguagem, nas diferentes modalidades discursivas (a política, a jurídica e a educacional) encontra-se uma rede de enunciados tecida por uma série de signos e determinadas relações, estabelecidas entre elas, que funcionam como condições de possibilidade para o aparecimento do uso pedagógico do cinema, na ordem do discurso investigado, como objeto sobre o qual são ditas certas coisas, formulam-se determinados enunciados, constroem-se estratégias específicas no modo de abordá-lo e problematizá-lo.

Em função da tese pressuposta, procurei responder aos seguintes questionamentos: Que enunciados são acionados no discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil? Que estratégias políticas, jurídicas e educacionais são lançadas nessa ordem discursiva? De que forma o uso pedagógico do cinema é descrito e situado político, jurídico e educacionalmente?

A fim de responder tais questionamentos, objetivou-se, de modo geral, analisar o discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação, no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, precisamente entre 1910 e final dos anos 1930. Para isto, especificamente, almejei: (1) identificar acontecimentos afeitos ao período em questão que tenham contribuído para a emergência do enlace entre o cinema e a educação no Brasil; (2) mapear fontes documentais que aglutinem formulações enunciativas sobre o uso pedagógico do cinema no Brasil; (3) identificar funções enunciativas ocupadas pelo uso pedagógico do cinema nas diferentes modalidades discursivas (política, jurídica e educacional); e (4) descrever o conjunto de séries enunciativas que possibilitaram o aparecimento do uso pedagógico do cinema como objeto particular do discurso analisado.

Assim, para realização deste estudo, em função da tese pressuposta, dos questionamentos elaborados e de seus desdobramentos em forma de objetivos (geral e específicos) optei em fazer algumas delimitações metodológicas. A primeira foi mapear o conjunto de teses disponibilizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2000 e 2012²⁴, haja vista a seleção e organização dos documentos propiciadores da investigação.

Por se tratar de uma análise arqueológica do discurso não poderia definir a priori quais documentos constituiriam objetos de análise da pesquisa²⁵. Logo, o que foi possível definir, antecipadamente, foi tão somente o “terreno”, isto é, o local onde seriam efetuadas as primeiras escavações: as teses disponibilizadas no site da CAPES, entre os anos 2000 e 2012²⁶.

É fato que, do ponto vista cronológico, as teses mapeadas parecem não estar interligadas ao objeto de estudo delimitado na pesquisa²⁷, a qual se propõe investigar o discurso sobre o nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX. Na realidade, o período de investigação (1910 – fins de 1930) não foi delimitado a priori, mas indicado como possibilidade de estudo documental posteriormente ao mapeamento das teses²⁸.

Na análise arqueológica do discurso, os documentos inicialmente investigados (nesse caso as teses publicadas entre 2000-2012 e que tinham relação com o objeto de estudo: o discurso sobre o nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil) me remeteram para tempos e lugares distintos (o que ocorreu, por exemplo, quando a pesquisa foi remetida para as três primeiras décadas do século XX). Contudo o que prevaleceu na definição dos documentos de análise foi a relação temática que eles mantinham com o objeto de estudo investigado.

Esta primeira delimitação metodológica de mapear o conjunto de teses foi adotada como forma de acessar uma série de documentos considerados relevantes no campo não discursivo, em que se situa o assunto de nosso interesse: o nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil.

²⁴ Como até o presente momento o site da CAPES não disponibilizou as teses defendidas nos anos 2013 e 2014 este período não foi contemplado nesse levantamento bibliográfico.

²⁵ Semelhante à metáfora da arqueologia “[...] o que está definido pelo arqueólogo é o local onde ocorrerão as escavações. Antes de encontrar algo, ele não pode afirmar que os pedaços de cerâmica são fragmentos de um pires, sequer pode afirmar que no terreno há cerâmica [...]” (ALCANTARA, 2013, p. 33).

²⁶ De antemão, esclareço que o local donde foram feitas as primeiras escavações da pesquisa resultou da livre escolha em iniciar o trabalho da análise arqueológica do discurso pelo conjunto de textos escritos, de caráter acadêmico/científico, especificamente as teses de doutorado publicadas em determinado momento da história (2000-2012) e que apresentavam algum tipo de relação (temática) com a questão do nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil.

²⁷ A conexão entre as teses situadas em um tempo cronológico distinto e distante do período investigado pode ser entendida do ponto de vista discursivo pelas razões expressas nesse mesmo parágrafo.

²⁸ Sobre o mapeamento das teses, confira o Apêndice C deste trabalho.

Assim, através desse procedimento foi possível conhecer um acúmulo de produções científicas que, embora não fizessem aparecer o discurso como objeto de investigação, colocava em evidência a temática da relação pedagógica entre o cinema e a educação no Brasil. Esta constatação foi possível graças a uma ferramenta de busca disponibilizada no site da CAPES a partir das palavras chave *cinema e educação*. Desse trabalho, resultou o encontro com 60 teses²⁹. Destas, constatou-se que apenas 53 problematizavam a relação cinema-educação³⁰. As demais estavam vinculadas a temáticas, como: corporeidade, fotografia, arte visual, jogos, trabalho etc., as quais, por se distanciarem de meus interesses investigativos não fizeram parte do exame da produção acadêmica existente³¹.

A leitura prévia dos resumos das teses me permitiu organizá-los de acordo com a quantidade de vezes que determinada temática foi abordada no trabalho. O quadro abaixo sintetiza essa classificação:

Quadro 01 – Distribuição de teses conforme abordagem temática

Análise de imagens cinematográficas (dimensão estética)	20
Produção de imagens fílmicas (dimensão pragmática)	04
Problematização de conceitos e/ou teorias cinematográficas (dimensão teórico-conceitual do campo do Cinema)	05
Aspectos históricos do Cinema ou do uso educativo do cinema (dimensão histórica)	08
Promoção de sentidos e a representação social através de imagens fílmicas	11
Abordagem do par cinema-educação, exclusivamente, numa perspectiva pedagógica (dimensão pedagógica)	05

Fonte: Arquivo pessoal.

Como é possível perceber no quadro acima, há uma notável dispersão de trabalhos centrados em diversos temas. Em sua maioria, prevalece a análise de imagens cinematográficas como objeto de estudo, relegando a abordagem da prática do cinema, numa perspectiva pedagógica, à condição de raridade no que tange ao seu próprio aparecimento.

²⁹ Conferir apêndice A.

³⁰ Conferir apêndice B.

³¹ Conferir quadro 9 do apêndice B.

Convém salientar que um dos aspectos considerados nessa última classificação seria a presença da formulação *o filme como mediação do conhecimento escolar*, fosse no título, resumo ou corpo do texto. Assim, a princípio, das 60 teses encontradas observei, prioritariamente, a presença dessa formulação nos títulos e resumos dos trabalhos. Posteriormente, após uma classificação prévia, li os textos na íntegra, haja vista encontrar ou não este aparecimento signíco.

Sem a pretensão de apresentar uma explanação exaustiva do referido mapeamento de teses, destaco, sucintamente, algumas particularidades das cinco teses³² classificadas segundo seu vínculo temático com o nexo pedagógico entre cinema e educação.

Um dos trabalhos objetivou avaliar as expectativas, dilemas e motivações que os estudantes de graduação do curso de medicina tinham em relação ao uso do cinema como recurso educacional mediador do conhecimento (BLASCO, 2002). Outro se deteve no estudo do potencial epistemológico do cinema no âmbito educacional, mais precisamente, no curso de história (FELIPE, 2006). Esta investigação permitiu evidenciar o filme como categoria epistemológica-problematizadora que torna o cinema uma tecnologia formadora e não apenas um recurso tecnológico complementar ou ilustrativo. A terceira tese que me deparei foi a de Cláudia Mogadouro, cujo foco investigativo esteve direcionado à compreensão do espaço que o cinema (entendido como cultura e linguagem artística) ocupa na educação formal (MOGADOURO, 2011). Vale salientar que nesse trabalho a relação Cinema e Educação é analisada à luz do campo da Educomunicação, resultante da confluência entre os campos da Comunicação e da Educação. O trabalho de Eliana Nagamini também situa a pesquisa na interface Comunicação/Educação e examina a presença de algumas adaptações de obras literárias produzidas para o cinema, na escola (NAGAMINI, 2012). Por fim, a quinta e última tese que identifiquei investigou as implicações do cinema no processo formativo de estudantes (MEDEIROS, 2012).

Um fato que me chamou atenção no decorrer da leitura desses trabalhos foi o de que das cinco teses apenas duas estavam inscritas em Programas de Pós-Graduação em Educação³³. As demais estavam vinculadas a programas nas áreas de Comunicação (2)³⁴ e Ciências Médicas (1)³⁵.

Do ponto vista discursivo, isto não constitui nenhum problema quanto a identificação da presença ou ausência das séries enunciativas correlacionadas ao discurso

³² Conferir: Blasco, 2002; Felipe, 2006; Mogadouro, 2011; Nagamini, 2012 e Medeiros, 2012.

³³ Medeiros, 2012; Felipe, 2006.

³⁴ Nagamini, 2012; Mogadouro, 2011.

³⁵ Blasco, 2002.

sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação. Porém, em uma perspectiva teórica, analisa a relação cinema-educação a partir do campo da Comunicação³⁶, da Educomunicação³⁷ e não da Educação propriamente.

Algumas pesquisas recorrem a entrevistas, questionários e/ou observações empíricas a fim de comparar o conjunto de coisas ditas e realizadas, tanto por professores quanto por alunos em relação à utilização de filmes no âmbito escolar (NAGAMINI, 2012; MEDEIROS, 2012; BLASCO, 2002; MOGADOURO, 2011). Outras optam pela análise documental haja vista conhecer e examinar uma série de escritos sobre a relação cinema e educação numa perspectiva pedagógica³⁸. De uma forma ou de outra, isso colabora para que o uso pedagógico do cinema apareça como objeto do discurso que escolhi pesquisar, porém a partir de modos particulares de investigação.

Sendo assim, apesar do distanciamento das referidas pesquisas quanto à abordagem teórico-metodológica adotada nesse trabalho, a saber: a arqueologia do discurso, amparada em Michel Foucault, – elas colocam em funcionamento uma determinada ordem discursiva a partir da qual documentos, textos, jornais e revistas aparecem como peças indispensáveis do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Não fosse o estudo minucioso das teses não poderia precisar quais documentos se tornariam objetos de análise da pesquisa.

Em face disso, pode-se definir o *corpus* inicial da pesquisa: das cinco teses que possuíam vínculo temático com a abordagem do nexo pedagógico entre o cinema e a educação, as quais foram referenciadas na página anterior a esta, apenas três³⁹ me remeteu à análise de outros materiais (leis, manifestos, textos publicados em: livros, jornais, revistas), mediante os quais seriam encontrados os artefatos enunciativos correlacionados ao discurso objeto dessa investigação⁴⁰.

Convém lembrar que os documentos, objetos de análise deste trabalho, os quais foram remetidos a partir do estudo primário das três teses investigadas, além de se apresentarem como materiais relevantes no cenário da historiografia brasileira se configuraram, também, como um dos lugares possíveis de encontrar séries de signos que, enunciativamente, colaboraram na constituição do discurso sobre o nexo pedagógico entre

³⁶ Blasco, 2012

³⁷ Nagamini, 2012; Mogadouro, 2011.

³⁸ É o caso da tese de Marcos Aurélio Felipe que busca conhecer o “potencial epistemológico do cinema no âmbito educacional” (FELIPE, 2006, p.7).

³⁹ Felipe, 2006; Mogadouro, 2011; Medeiros, 2012.

⁴⁰ Conferir apêndice C.

o cinema e a educação no Brasil, no período de 1910 a fins de 1930. A delimitação cronológica desse período aplicado à pesquisa esteve relacionada apenas a uma forma que encontrei em demarcar o perímetro metodológico temporal da investigação e não porque a ferramenta da AAD estabelece como princípio esta fixação cronológica.

No uso da ferramenta arqueológica os acontecimentos históricos são desligados das especificidades do tempo e das cronologias que lhes são próprias, não importando se tais eventos trazem consequências máximas ou mínimas para a formação de determinado objeto ou se estes tiveram uma duração breve, média ou longa no decorrer do tempo. O que interessa para a Arqueologia é a descrição destes acontecimentos em níveis diferenciados, o que fará com que “apareçam séries com limites amplos, constituídas de acontecimentos raros ou de acontecimentos repetitivos” (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Ainda assim, considerando que o mapeamento de alguns documentos poderiam me remeter a tempos e a lugares distintos que dificultassem o acesso a certos materiais ou que se distanciassem do objeto de estudo da pesquisa foi preciso estabelecer algumas delimitações de ordem temporal. Este entendimento está pautado, sobretudo, na ideia de que a inserção do uso pedagógico do cinema no Brasil é um acontecimento histórico, embora, também discursivo. Histórico porque a investigação está localizada em um tempo determinado: no início da década de 1910 aos fins dos anos 1930. E discursivo porque embora haja o reconhecimento do uso pedagógico do cinema como um acontecimento histórico, situado em tempos e lugares específicos, a investigação o considerou como objeto particular da ordem do discurso, mais precisamente, do discurso sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação no Brasil.

Assim, ao me deparar com as três teses que constituíram o corpus inicial da pesquisa, a investigação foi remetida a fazer a leitura sistemática de alguns documentos que predominantemente se situavam no período delimitado na investigação (1910 – fins de 1930). A partir daí iniciei o trabalho arqueológico de mapeamento das possíveis fontes promotoras do discurso investigado. Esse procedimento não se assemelha ao processo de revisão de literatura no qual se procura identificar na bibliografia produzida sobre o assunto o contexto e o conteúdo da pronúncia ali engendrada. Pelo contrário, ao percorrer a rede enunciativa, busca-se descrever os enunciados; não na perspectiva de isolá-los e, com isso, torná-los visivelmente conhecidos, mas destacar as condições que lhes possibilitaram ocupar determinada posição na série de signos.

Ao encontrar a posição ocupada pelos enunciados na série de signos é possível também localizar o status ocupado por ele em determinada ordem discursiva. O status

garante a efetiva materialidade do enunciado que pode ser evidenciada no conteúdo das práticas políticas, jurídicas e educacionais.

Por fim, cabe assinalar, de forma sucinta, o que tenho registrado ao longo desse tópico, no que correspondem aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a saber:

(I) Mapeamento dos documentos. Primeiro selecionei os materiais propiciadores da investigação (mapeamento geral das teses que mantinham relação temática com o objeto de investigação). Posteriormente, foi mapeado o conjunto de documentos⁴¹ que estabeleciam relação com a temática desta pesquisa, as saber: o uso pedagógico do cinema no Brasil;

(II) Escavação do discurso: Tendo selecionado os documentos para análise iniciei o trabalho de escavação do discurso. Nesse momento, foi feito um mapeamento das possíveis fontes promotoras do discurso investigado. Era preciso adentrar no terreno da linguagem em busca das séries de signos que pudessem assumir a condição de artefato enunciativo. Outra questão que me impunha era de que a escavação do discurso poderia começar por qualquer um dos documentos selecionados para análise. Como havia identificado na tese de Felipe (2006)⁴² que, do ponto de vista histórico, a Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo constituía um “divisor de águas” quanto à efetiva implementação do uso pedagógico do cinema nas escolas primárias do Rio de Janeiro, sob amparo legal do decreto nº 2. 940/1928, decidi iniciar a incursão investigativa a partir desse documento. Vale salientar que o mapeamento realizado no referido decreto e em outros documentos de natureza jurídica, política e educacional que aparecem no presente trabalho não se trata de um mapeamento que confere a identificação de uma palavra central ou de uma expressão crucial que estabeleça algum tipo de relação com o contexto de uma época ou que seja resultante de um processo causa-efeito da prática pedagógica com o uso do cinema nas escolas; não se procura o sentido de quem formulou uma frase ou o sentido atribuído a partir da relação que a série de signos estabelece com o contexto, a situação, as circunstâncias. O mapeamento realizado sobre os documentos nesse momento de escavação do discurso é de natureza enunciativa. Portanto, procurou-se

⁴¹ Referenciados nas próprias teses ou em outros textos interligados a elas.

⁴² Conferir Felipe, 2006, p. 35.

identificar as séries de signos (palavras, frases e expressões) que mantinham relação enunciativa com algum domínio⁴³ dando as condições de exercício da função enunciativa.

(III) Descrição dos enunciados: A partir do mapeamento enunciativo realizado no momento anterior, procurei dar visibilidade aos enunciados, explicitar suas regularidades e correlações que aparecem em certos domínios. Procurei estabelecer a ordem em meio à desordem, isto é, a descrição das regras que os enunciados colocam em funcionamento em determinadas redes discursivas em meio à sua dispersão. Em síntese, o que é descrito nesta análise são as regras que condicionam o aparecimento do uso pedagógico do cinema como objeto do discurso sobre o nexa pedagógico entre cinema e educação no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, nas diferentes modalidades discursivas: a política, a jurídica e a educacional.

⁴³ A ideia de “domínio” remete a um conjunto de coisas e práticas que possuem semelhanças. Desse modo, pode-se falar da existência de um domínio religioso ou político, desde que o conjunto de coisas e práticas de que tratam possuem características parecidas. Isto não significa, entretanto, associar o campo de domínio à ideia de contexto, a partir do qual determinadas séries de signos teriam sido enunciadas por alguém em certo lugar. Não é porque foram proferidos determinadas palavras em um contexto político, por exemplo, que se pode inferir a existência de um domínio político. Na perspectiva da AAD, os campos de domínios se colocam em um cenário de coexistências discursivas. Isto significa que certos domínios dão as condições de possibilidade para o exercício da função enunciativa. O que implica dizer que a depender do domínio, teremos novas funções e correlações enunciativas. Para aprofundamento dessa questão, conferir as páginas 106 – 111, do tópico “A função enunciativa”, do livro *Arqueologia do saber*, de Michel Foucault (2012).

CAPÍTULO 2 – O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO BRASILEIRO

Com a Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928), enunciados sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil ascendem à condição de categoria jurídica. Trata-se do primeiro regulamento normativo que confere legitimidade ao comprometimento assumido pelo Estado em relação ao uso pedagógico do cinema no país. Como política oficial de Estado, a questão do cinema ocupa diferentes funções na ordem do discurso analisado: como forma de ilustrar a explicação do mestre e como ferramenta do ensino popular noturno; como meio de possibilitar ao aluno a observação da realidade concreta e como meio de integrar a escola à comunidade; como estratégia para a educação popular e como instrumento de formação nacional.

Isso, porém, será apresentado no terceiro capítulo. Neste, chamo atenção para o registro de uma ordem discursiva produzida antes mesmo da Reforma de Fernando Azevedo, que atribuiu ao uso pedagógico do cinema um status: no debate, na escrita e em proferimentos, distintos e dispersos, advindos de diferentes instâncias.

Assim, inicio a escrita do capítulo com a descrição desse discurso, intitulado *A anterioridade do discurso político*. A investigação sugere que esta ordem discursiva é sustentada por três instâncias sociais distintas: a igreja, a imprensa (jornais e revistas) e a polícia. A depender da instância na qual o cinema é evocado, mudam-se os projetos, a tipificação da parceria com o Estado e os discursos.

Ademais, a análise de livros, jornais e revistas que circularam no país desde o início do século XX atestam a produtividade de um discurso político comprometido com a formação de um anúncio capaz de posicionar o cinema como ferramenta moralizadora, cuja finalidade principal seria a de ajustar os indivíduos ao cumprimento de determinadas condutas sociais; e como objeto de censura, com o objetivo de promover a manutenção da ordem pública.

O segundo momento do capítulo é dedicado à descrição das estratégias assumidas pelo Estado brasileiro frente à problemática do uso pedagógico do cinema no país que aparece, na ordem discursiva analisada, sob um tripé composto pelos pares: *cinema-formação da identidade nacional*, *cinema-desenvolvimento social* e *cinema-educação das massas*.

2.1 A ANTERIORIDADE DO DISCURSO POLÍTICO

Antes da Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928), a temática do cinema como ferramenta auxiliar do ensino já aparecia como parte correspondente de uma ordem discursiva marcada por um modo peculiar de pensar, de dizer e de fazer política.

Um dos enunciados signatários dessa ordem discursiva consistiu na defesa do cinema como recurso facilitador da educação, construtor da identidade, promotor da civilização e do desenvolvimento nacional. Assim atestaram, no cenário internacional, os dizeres ativados desde 1906, na França, onde “[...] já se discutia apaixonadamente [...] a questão do emprego da maravilhosa invenção com fins educativos [...]” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 154); em Bruxelas, 1910, no documento produzido em razão do Congresso Internacional no qual o cinema escolar foi tomado como objeto de debate e discussão, propondo a “[...] reforma cinematographica do ponto de vista da moral, [porquanto] [...] a experiência demonstrára o poder suggestivo da tela e a crescente difusão de pelicullas inconvenientes [...]” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 154); nos filmes produzidos pela De Vry School Films Incorporated, organizados com a finalidade de servir ao ensino e à formação geral do povo americano; no decreto instituído na França (1916), que dispunha sobre a formação de uma “[...] comissão extra-parlamentar incumbida do estudo dos varios meios de generalização das applicações praticas do cinematographo no ensino [...]” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 156).

No Brasil o assunto também ganhou notório registro em diversos documentos. Os primeiros registros sobre o uso sistemático do cinema em sala de aula estão no livro *Epítome de História Universal* (SERRANO, 1912). Nesse livro, escrito para o ensino de História, o discurso sobre o uso pedagógico do cinema é vinculado a um eixo enunciativo central que se refere ao “[...] progresso da pedagogia científica [...]” (SERRANO, 1912, p. 13). Trata-se do discurso que se apoia no enunciado da negação às práticas de ensino pautadas “[...] nos velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportavel nomenclatura recheiada de uma fatigante cronologia” (SERRANO, 1912, p. 13). Nessas condições, o uso do cinema na educação é visto como um “[...] lucro incalculavel dos alunos [...]”, demonstrando avanço no que tange o emprego da técnica e no processo elementar de apropriação do saber escolar (SERRANO, 1912, p. 13).

Outro registro de grande relevância para a história da prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil foi o artigo publicado em *A escola primária* por Venerando da Graça, em fevereiro de 1917. Atente-se para as séries de signos constitutivos do corpus do seu texto:

A educação moral mais útil e de resultados mais prompts é aquela que se dirige diretamente à sentimentalidade do indivíduo, educando-a e desenvolvendo-a para o bem. Para isto se conseguir cumpre acordar essa sentimentalidade e sacudi-la por meio de emoções e nada melhor para se alcançar o fim desejado do que qualquer cena, de fundo moral, puro e são (GRAÇA, 1916-1918, p. 10).

As formulações que aparecem neste fragmento acionam a noção do cinema como estratégia político-educativa utilizada para o “bem”, marcada pelos signos da “moral”, do “puro” e do “são”. Trata-se do discurso no qual

[...] o cinematógrafo poderia tornar-se um veículo de bons ensinamentos, um rigoroso elemento de reconstrução do caráter dos povos, pela exibição de cenas patrióticas e romances alevantados, limpos de fantasmagorias, extremes de passos escabrosos (GRAÇA, 1916-1918, p. 21).

Essas afirmações que se apresentam na ordem do discurso sobre o nexó pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, assentam-se na premissa de que, sendo “[...] as fitas pedagógicas” (CINEMA..., 1917, p. 2) ⁴⁴ um recurso de extremo valor “patriótico” (CINEMA..., 1917, p. 2), representando “[...] elemento de subito valor para a instrução das creanças” (O CINEMA..., 1917, p. 6), deviam-se continuar sendo utilizada com finalidades educativas. É o discurso que posiciona o cinema como uma “lição de civismo e educação moral” (O CINEMA..., 1917, p. 6), o que consiste em afirmar que a prática educativa do cinema se faz pelo: “[...] instruir a creança sob todo o ponto de vista da moral, da razão e dos bons costumes [...]” (CINEMA..., 1918, p. 5).

Esse modo de tratar o uso pedagógico do cinema também apareceu no “Projeto Cinema Escolar” (A CINEMATOGRAFIA..., 1917, p. 2), idealizado e implementado por dois inspetores escolares⁴⁵ da Rede Pública Municipal da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1916-1918. Em última análise, tratava-se do discurso que pressupunha a necessidade de introdução

⁴⁴ As “fitas pedagógicas” foram filmes produzidos com recursos próprios por iniciativa dos inspetores escolares Fábio Lopes dos Santos Luz (médico higienista) e José Venerando da Graça Sobrinho, cuja finalidade era: “educar, instruir, recrear e proteger a creança” (CINEMA..., 1917, p. 2).

⁴⁵ Fábio Lopes dos Santos Luz (médico higienista) e José Venerando da Graça Sobrinho (Funcionário Público Municipal).

dos “[...] films naturaes e os de educação moral e civica” como forma de trazer “[...] ao ensino vantagens extraordinarias”. Nisso, o cinema é posicionado como um recurso

[...] que produz resultados mais prompts e mais efficazes, porque concretiza todos os assumptos, fala directamente ao entendimento, mostra as coisas e os objectos como são na vida real, facilitando, por isso, a observação e o estudo delles (NOTÍCIAS..., 1917, p. 5).

Não obstante essa ordem discursiva emergente e circulante, o fato é que ainda assim o cinema torna-se objeto de contestação e crítica de alguns grupos sociais na primeira década do século XX. Pessoas vinculadas à igreja católica viam na exposição cinematográfica uma espécie de armadilha na manutenção de costumes e valores cristãos. Nesse campo de domínio, caberia à igreja instruir os indivíduos contra quaisquer práticas “immoraes” (O CINEMA..., 1914, s/p) contrárias à sua doutrina da igreja. Nesse caso, o cinema constituía uma grande ameaça. Desconfiava-se de “[...] muitos erros e inconveniencias e não se admitia que [o cinema] tivesse boas intenções, visto que uma fita, na melhor boa fé, poderia estar cheia de heresias e erros dogmáticos” (O CINEMA..., 1914, s/p).

Em razão disso, a igreja assume o seguinte posicionamento: “[...] aceita e acolhe o progresso moderno, mas para adopta-lo na pratica sagrada só si disso se incumbissem auctores versados na lei da egreja” (O CINEMA..., 1914, s/p). A não conciliação entre o cinema⁴⁶ e os valores apregoados pela fé cristã constitui, por assim dizer, um dos interditos disseminados no campo da igreja⁴⁷.

Com efeito, os reclames de grupos católicos quanto à moralização da vida pública através da obra cinematográfica exigiu do Estado brasileiro um posicionamento nos anos 1910. Isso levou a polícia, no âmbito de domínio do Estado, a “[...] crear, nos limites das suas attribuições legaes, a censura aos films cinematographicos” (MENEZES, 1919, p. 1). Assim, podem-se ler declarações do tipo:

⁴⁶ Tratava-se do cinema industrial que vinha conquistando o gosto dos espectadores e consolidando sua “vocação comercial, diversificando-se em gêneros que iam de Paixões de Cristo à pornografia, passando por documentários de viagens, aventuras, contos de fadas e ‘filmes de truque’ que incluíam, entre outros personagens, o próprio demônio” (ALMEIDA, 2002, p. 36).

⁴⁷ Nessa ordem discursiva, os indivíduos são posicionados de maneira passiva, ajustando-se às ordenanças do “Santo Officio Eis alguns enunciados que confirmam a autoridade do “Santo Offício” exercido pela igreja católica: “O Santo Officio excommungou já os fabricantes de films immoraes ou anti-religiosos e há mesmo decisões interessantes editadas pela Congregação dos Ritos que regulam a fabricação dos films religiosos” (O CINEMA..., 1914, s/p). “A Congregação dos Ritos acaba de negar auctorisação a uma empresa cinematographica licença para tornar em ‘films’ uma cerimonia religiosa no Vaticano” (NOTÍCIAS..., 1912, s/p).

Os nossos cinemas andam cheios de fitas inconvenientes, offensivas ao pudor, à honestidade e á honra. As scenas que são desenroladas na tela, muitas vezes para uma multidão de menores, de donzellas e de senhoras, não têm o mais pequeno escrupulo de moralidade ou de acatamento à castidade de muitos espectadores (MENEZES, 1919, p. 1).

Em razão de afirmações como essa, justifica-se a censura cinematográfica a fim de não ocorrer a “[...] dissolução dos bons costumes do nosso povo” (ALENCAR, 1919, p. 1). Tal censura, exercida pela polícia, deveria ser “[...] escrupulosa e cercada de todo o critério”. Para isto, fazia-se necessário a formulação de uma “[...] norma de conducta para o censor, uma espécie de roteiro certo e honesto por onde [seguiria] o seu critério” (MENEZES, 1919, p. 1).

Não obstante o engajamento da polícia na censura dos filmes, não faltaram críticas que negassem sua capacidade de exercício no âmbito dessa questão. Indagavam-se quanto à eficiência do órgão, porquanto continuavam sendo exibidas “[...] fitas imoralíssimas, que [faziam] corar ao mais bordelengo dos depravados” (A CENSURA..., 1919, p. 1). Nessa ordem discursiva, o segmento da polícia assume a função de fiscalizador do conteúdo das fitas, apoiando-se, enunciativamente, no signo “censor”.

Experiências realizadas no exterior no tocante à censura cinematográfica são evocadas nessa ordem discursiva. Elas servem como parâmetro à proibição de cenas cinematográficas exibidas em território nacional⁴⁸.

O Centro da Boa Imprensa, que é anterior à própria organização de censura desempenhada por policiais, também ocupou posição de destaque na referida ordem discursiva. Este Centro teve a “[...] feliz idéa de installar um aparelho proprio, para examinar as fitas antes de sua exhibição em publico, e por meio de um periodico a isso exclusivamente destinado externar a sua opinião sobre cada uma” (A TELA, 1919, p. 2).

A *tela* constituiu o periódico através do qual a censura cinematográfica fora divulgada. Em última análise, responsabilizava-se por instituir um verdadeiro “saneamento do cinema”, porquanto tornava a “consciência” das pessoas “livres de qualquer responsabilidade”.

Na ordem do discurso analisada, o periódico *A Tela* constituiu um lugar organizado pelo Centro de Boa Imprensa e desenvolvida em parceria com a polícia do Estado brasileiro. Assim atesta o artigo *A censura cinematographica, a policia e o Centro de Boa Imprensa*, publicado no Jornal A União, em 20 de novembro de 1919.

⁴⁸ “A censura cinematographica, no Japão, cortou dos films norte-americanos, só no mez de Março, 2.350 scenas de beijos, attendendo a que os beijos em publico são expressamente prohibidos na terra dos chrysantemos” (CINEMA..., s/d, s/p). “Vae brevemente funcionar, na Inglaterra, a censura das peluculas cinematographicas. Evitará que representem assassinatos e suicídios, scenas de amor menos edificantes, luctas entre animaes e corridas de touros” (A INGLATERRA..., 1913, p. 3).

Como parte do programa da revista *A tela*, pretendia-se “[...] moralizar o film” (UM NOVO..., 1919, p. 1), atuando como “[...] propaganda gratuita [...] do bom cinema” (UM NOVO..., 1919, p. 1). A relação entre esses dois enunciados evidencia que a imprensa, ao atuar na fiscalização de conteúdos fílmicos, assume, na ordem discursiva, a corresponsabilidade na institucionalização do uso pedagógico do cinema no país.

Em última análise, o discurso da *moralização da obra fílmica* propicia o aparecimento da institucionalidade do uso pedagógico do cinema no país ao correlacioná-la a instâncias sociais que atuavam sob a proteção do Estado como a imprensa e a polícia, por exemplo. Em face disso, justifica-se e legitima-se a institucionalização da prática pedagógica com o uso do cinema no projeto político nacional.

Contudo, sua consolidação como estratégia político-normativa só ocorre a partir da Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo, em 1928, quando se emprega uma nova maneira de tratá-lo, ou seja, quando se consolida a defesa do “[...] cinema [...] como um meio entre tantos de abrir a atividade inquieta do aluno novos campos de observação” (AZEVEDO, 1929, p. 119)⁴⁹. E, também, com o decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932), que dispõe sobre a nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos.

Por ora, chamo atenção para o fato de que ao percorrer a ordem do discurso político sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, identifiquei que o enunciado do uso pedagógico do cinema, desde seu aparecimento como modalidade de existência discursiva, articulava-se com duas instâncias: o Estado e a Sociedade Civil.

A série de signos, que evocam o Estado, traz as marcas das contradições políticas e disputas por projetos. A Sociedade Civil, por seu turno, remete a um conjunto heterogêneo de instâncias sociais, implicadas, por vezes, em projetos sócio-políticos distintos e antagônicos, porém unidas pela categoria “sociedade civil”⁵⁰.

Ao analisar as séries enunciativas que se articulam à parceria desempenhada entre o Estado e a Sociedade Civil e, estas, por sua vez, com o cinema, constata-se uma rede político-discursiva que confere status a diferentes instâncias sociais: a igreja, a imprensa (jornais e revistas) e a polícia. Nota-se que, a depender do modo como cada uma delas evoca o cinema, mudam-se os projetos, a tipificação da parceria com o Estado e os discursos.

⁴⁹ A análise sobre a rede enunciativa que circula no documento da reforma está registrada no próximo capítulo deste trabalho.

⁵⁰ Sobre essa questão, conferir ALCANTARA, 2013.

Em face disso, resta-me saber como tem sido demarcado discursivamente a problemática do uso pedagógico do cinema nas diferentes instâncias nomeadas de “sociedade civil” e no Estado brasileiro. É o que será registrado a seguir!

2.1.1 O movimento da igreja católica frente à problemática do uso pedagógico do cinema

Foram identificadas pelo menos duas séries enunciativas constitutivas do posicionamento da igreja frente à problemática do uso pedagógico do cinema no país: a moralização fílmica e a adaptação dos fiéis aos valores cristãos disseminados nas películas cinematográficas. A primeira evoca o engajamento da igreja católica no combate à circulação de conteúdos fílmicos impróprios. A segunda diz respeito à aceitação por parte dos seguidores católicos aos preceitos religiosos replicados nos filmes.

2.1.1.1 A moralização fílmica

As autoridades religiosas (padres, bispos, clero etc.) são posicionadas, nessa ordem discursiva, como fiscalizadoras do conteúdo fílmico projetado em espaços religiosos ou para este fim. Trata-se do discurso que se apoia no enunciado do reconhecimento sobre a “[...] grande força de propaganda que a indústria cinematographica representa” (A IGREJA..., 1914, p. 1). Em função disso, autorizam-se “[...] cursos de história religiosa e catecismo em cinema” (A IGREJA..., 1914, p. 1). Porém, previamente examinados pelas autoridades religiosas.

Com efeito, esse *modus operandi* realizado pela igreja católica face à projeção do cinema religioso, evoca um imperativo moral que visa moralizar a conduta dos indivíduos na sociedade brasileira. Trata-se do discurso que confere legitimidade à igreja para orientar, estabelecer regras de conduta e fiscalizar o não cumprimento delas por intermédio de canais de comunicação como o cinema.

Desse modo, a igreja assume a função de ajustar os indivíduos ao complexo social cristão. Dentre outras coisas, estabelece os limites do comportamento humano, a crença em Deus como única possibilidade de conectar o homem a um ser divino e o castigo eterno como consequência da desobediência aos ensinamentos bíblicos (A IGREJA..., 1914).

Com base nesse código de conduta, a igreja realiza uma rigorosa inspeção nos conteúdos fílmicos haja vista conformá-los aos padrões de comportamento moral. Prova disto são os enunciados que circulam em filmes religiosos desde 1914, como *Deus e a*

Humanidade, que conservava nos fiéis todos os pensamentos “[...] presos à figura do Redemptor da Humanidade” (TELAS..., 1926, p. 7). Essa produção cinematográfica difundia “um cântico de submissão do homem a Deus, a ventura que disso elle usufrue e o castigo que recebe quando se esquece de seus ensinamentos” (TELAS..., 1926, p. 7).

Assim, no campo de domínio religioso, liderado pelo movimento da igreja católica, particularmente a partir dos anos 1910, em prol da moralização da conduta praticada pelos indivíduos na sociedade brasileira, admite-se que “[...] um film serviria para melhor orientar e esclarecer devotos” (A IGREJA..., 1924, p. 8). Do ponto de vista discursivo, isso não é interdito na medida em que outros enunciados, a estes correlacionados, posicionam os indivíduos como seres inativos que aceitam passivamente os preceitos religiosos replicados nos filmes. É o que veremos a seguir.

2.1.1.2 A adaptação dos fiéis aos valores cristãos disseminados nas películas cinematográficas

A defesa da *adaptação dos fiéis aos valores cristãos disseminados nas películas cinematográficas* é marcada pelos signos do *ajustamento* e da *conformação*. Nessa ordem discursiva, autoriza-se à igreja católica a implementação de um complexo normativo social que é passivamente aceito pelos indivíduos, porquanto atende “[...] às exigências e às necessidades da moral publica e do recato à família brasileira” (A CENSURA..., 1919, p. 1). Nessas condições, destaca-se a posição de sujeito passivo, cuja finalidade última seria a de ajustar os indivíduos à doutrinação da igreja, mediante a aceitação de valores que circulavam nas películas cinematográficas.

No campo de domínio da igreja católica, admite-se, pois, o posicionamento de cidadão/cristão inativo, isto é, incapaz de, por si mesmo, analisar e criticar os conteúdos imorais, tais como “[...] o adulterio, o concubinato, o rapto, o amor livre e outras licenciosidades condemnaveis” exibidas nos filmes (A CENSURA..., 1919, p. 1).

Com efeito, isso cria as condições enunciativas de se afirmar o lugar da igreja, tanto no âmbito local, entre o grupo de fiéis que comungam da mesma crença e valores, quanto no âmbito mais amplo, alcançando outros setores da sociedade civil organizada, a exemplo da imprensa, mediante a projeção das películas cinematográficas.

2.1.2 A imprensa como instrumento moralizador do cinema

Em parceria com a igreja, atuam, em favor da censura cinematográfica, outras instâncias sociais, a exemplo da imprensa. Esta, por sua vez, materializada na forma de jornais e revistas manifesta real interesse em contribuir na moralização do cinema brasileiro.

Uma das regras de constituição e funcionamento desse discurso torna indispensável a análise de filmes previamente à sua exibição pública. Prova disso são as afirmativas que se encontram no periódico *A Tela*, corroborando para a prática da moralização do cinema nacional, conforme registra o n. 16 do Jornal A União, em 1919: “*A Tela* propõe-se apenas a moralizar o film, trabalhando para que os mãos não alcancem sucesso e para que dos bons com algumas avarias sejam retiradas essas avarias” (UM NOVO..., 1919, p. 1).

Recomenda-se, ainda, que vários setores da comunidade religiosa católica assim como toda a sociedade civil organizada sejam alcançados com as vantagens inigualáveis do referido periódico:

Os collegios, associações religiosas, directores espirituaes, vicentinos, Filhas de Maria, etc., terão grande vantagem assignando a nova publicação, pois assim evitam surpresas desagradáveis, como o terem de se retirar famílias ao meio do espetáculo, manifestamente indignadas umas e envergonhadas outras. Como hoje em dia o divertimento predilecto das crianças é o cinema, também a estas *A Tela* fará immenso bem, pois não é crível que um pae ou mãe de família, lendo *A Tela* e sabendo que um carto e determinado *film* não obedece às regras da moral, consinta que seus filhos assistam à exhibição desse film (UM NOVO..., 1919, p. 1).

Em face disso, todos são convocados a fazer a leitura da revista *A Tela* “[...] com encarecimento e animo patriotico” (UM NOVO..., 1919, p. 1). O que pressupõe, em primeiro lugar, um desafio para os indivíduos assumirem um posicionamento social de sujeitos ativos, cômicos da influência negativa que o cinema poderia trazer para as famílias brasileiras ao desviar-se de princípios morais apregoados pela igreja católica. Em segundo lugar, o periódico propõe instrumentalizar seus leitores na participação da vida pública ativados pelos enunciados de que *A Tela* possui um programa no qual “[...] consta o maior interesse possível pela moralização do cinematographo entre nós” (UM NOVO, 1919, p. 1).

Assim, na relação enunciativa entre o conteúdo publicado no referido periódico e seus leitores é acionada uma rede discursiva na qual é lançada uma série de saberes acerca da censura cinematográfica brasileira. O saber que circula a respeito dos filmes policiais, por exemplo, é de que eles disseminam “[...] completa immoralidade” (O CINEMA..., 1919, p. 1).

Nos films policiaes, os gatunos, os assassinos, os bandidos de toda casta são sempre sympathicos. Nelles, as peiores aventuras são romantizadas e assumem a feição de façanhas heroicas e lovaveis. E a sua influencia é tão grande, tão poderosa e tão nociva, que numerosos crimes já se commettem por ahi além como uma clara, visível imitação dos episódios admirados na tela dos cinemas. São títulos, hoje muito usados nas noticias dos jornaes: Matou como no cinema – Roubou como nos films – Um assalto à maneira de Rolleaux, e outros que taes. Que significa isso, senão que os films policiaes vão exercendo a sua péssima influencia sobre as crianças e mesmo sobre os adultos, que nelles aprendem, ao vivo, como se rouba, como se mata, como se pode illudir a policia, como se commette, enfim, toda especie de delictos? (O CINEMA..., 1919, p. 1).

Com efeito, esses saberes ganham um status singular na ordem discursiva política mobilizada pela imprensa frente à problemática do uso pedagógico do cinema no país. Trata-se de um conjunto de saberes que põe em funcionamento o enunciado de que a projeção de filmes policiais, por exemplo, ensina aos espectadores modos de roubar, matar e cometer toda sorte de delitos. A ausência de tais saberes traz como consequência a fácil absorção de atos imorais cometidos pelos atores na tela do cinema. Ao se deixarem “[...] impressionar pelos actos, attitudes e gestos dos actores que fazem o assassino, o ladrão, o bandido” (O CINEMA..., 1919, p. 1), os espectadores revelam desconhecimento acerca dos saberes necessários à participação na vida política e social de sua igreja, grupo comunitário, entre outros.

Contudo, o enunciado da aquisição de saberes necessários ao combate da “[...] influência perigosa” (O CINEMA..., 1919, p. 1) do cinema não é exclusivo dessa modalidade discursiva. Articula-se a ele outras instâncias sociais a exemplo da polícia que, sob a proteção do Estado, atua no sentido de fiscalizar e classificar os filmes que infringem a conduta moral do nosso povo.

2.1.3 A censura da polícia aos filmes cinematográficos

Como instituição que faz parte do conjunto de instâncias sociais que atuam sob a proteção do Estado, a polícia aparece como mais um lugar que ativa e faz circular a seu modo a ordem discursiva política sobre o nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil. Trata-se de uma instituição que possui um *modus operandi* singular que possui influência direta nos discursos oficiais postos sob a proteção do Estado.

Há uma série de signos que apontam o funcionamento específico do discurso da polícia como órgão do Estado: manutenção da ordem pública, regulador das ações dos indivíduos, promotor da seguridade social etc.. A polícia é então:

[...] uma função do Estado que concretiza numa instituição de administração positiva e visa por em ação as limitações que a lei impõe à liberdade dos indivíduos e dos grupos para salvaguardar a manutenção da ordem pública em suas várias manifestações: da segurança das pessoas à segurança da propriedade, da tranquilidade dos agregados humanos à proteção de qualquer outro bem tutelado com disposições penais (BOBBIO, 1998, p. 944).

Nesse campo de domínio sobressaem os enunciados das “[...] limitações [...] à liberdade dos indivíduos” e da “[...] manutenção da ordem pública” como síntese do modo de funcionamento particular desempenhado pela polícia no território nacional (BOBBIO, 1998, p. 944).

Ao percorrer a rede enunciativa do discurso político da polícia, nota-se como ela articula-se ao enunciado da *censura cinematographica* em determinado momento social e histórico de nosso país. Ao correlacionar o signo do “cinema” a “[...] factores da dissolução dos bons costumes do nosso povo a indecorosa exibição” (ALENCAR, 1919, p. 1) propõe uma síntese enunciativa que considera o cinema um instrumento de divulgação de “moralidade suspeita” (ALENCAR, 1919, p. 1).

Logo, na ordem do discurso político mobilizado pela polícia frente à problemática da censura cinematográfica, são estabelecidos os contornos do que se pode ou não veicular através dos filmes. A polícia cumpre, assim, seu papel institucional salvaguardando os “bons costumes” brasileiros em detrimento da circulação das “[...] fitas inconvenientes, ofensivas ao pudor, à honestidade e à honra [...]” (A CENSURA..., 1919, p. 1)⁵¹.

2.2 O CINEMA EDUCATIVO: UM PROJETO NACIONAL

Na análise preliminar desenvolvida até o momento neste capítulo, o cinema é figurado como um objeto específico constitutivo do discurso político brasileiro, ora posicionado à função enunciativa da *moralização fílmica*, como possibilidade de ajustar o comportamento

⁵¹ Este discurso que posiciona o cinema como recurso utilizado para o “bem” não se separa das ideias eugênicas que circularam no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 as quais viam nas “fitas ofensivas ao pudor” um grande mal, cuja tendência era “[...] degenerar as proles futuras de forma avassaladora, prejudicando a formação da nacionalidade e do progresso do país” (SOUZA, 2012, p. 10).

dos indivíduos ao complexo normativo cristão; ora descrito como um *instrumento censurado* pela polícia e imprensa brasileiras, com vistas à manutenção da ordem social pública.

Com efeito, enunciados como o *cinema utilizado para o bem*, a *moralização da obra fílmica*, a *censura cinematográfica*, que circularam entre os anos 1910 e 1920, conforme explicitado nos tópicos anteriores, propiciaram o aparecimento da institucionalidade do uso pedagógico do cinema no país. Primeiramente, ao sistema nacional de educação pública, consubstanciado na Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo, 1928, operando o entendimento do cinema como “[...] instrumento de educação [...] e auxiliar do ensino [...]” (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3); e, em segundo lugar, ao decreto nº 21.240/1932, dispendo sobre a nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos e criando a taxa cinematográfica para a educação popular, a ser cobrada pelos filmes exibidos ao público em geral.

Uma vez garantida a institucionalidade do uso pedagógico do cinema no país, são dadas as condições enunciativas para que a partir de 1930 uma série de discursos se proliferasse ganhando notório reconhecimento em diferentes campos sociais: na política⁵², no jurídico⁵³ e na educação⁵⁴.

No campo político, os poderes públicos, os indivíduos, bem como a sociedade civil organizada em geral são interpelados a assumirem o posicionamento de sujeitos corresponsáveis pela institucionalização do uso pedagógico do cinema no país. Todos, sem exceção, situam-se em um mesmo patamar de responsabilidade, uma vez que isto representa uma “[...] inteligente conjugação de esforços [...]” (SERRANO, VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 163), sem a qual a experiência de uso da técnica cinematográfica nos diferentes âmbitos sociais não poderia dar certo.

Nessa ordem discursiva, evidencia-se um forte vínculo entre o Estado e o uso pedagógico do cinema marcado pelos signos da “protecção official” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 161), do “progresso” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 198), da “consciência nacional” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 198), da

⁵² No campo político, circulam enunciados correlacionados ao exercício do poder. Ações ordenadas de forças coletivas e individuais cooperam no fortalecimento da figura pública do Estado. Nisto são envolvidos toda a sociedade civil e os diversos segmentos ligados a ele (a polícia, as escolas, os hospitais etc.) na promoção de ações que visem o bem comum e a felicidade pública. Para tal, considere-se o reconhecimento e a formação da consciência sobre fatos concretos como pressupostos deste engajamento social.

⁵³ No campo jurídico, a norma, materializada em leis, manifestos, decretos, constitui a ferramenta a partir da qual são normatizadas as ações dos indivíduos na sociedade brasileira.

⁵⁴ Já o campo educacional constitui o domínio no qual as ações políticas e jurídicas se efetivam.

“instrução” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 198). Em face disso, há pelo menos três séries enunciativas que aparecem em razão da posição e das estratégias assumidas pelo Estado brasileiro frente à problemática do uso pedagógico do cinema no país: *o cinema como estratégia de formação da identidade nacional*, *o cinema como estratégia de desenvolvimento social* e *o cinema como estratégia de educação das massas*.

2.2.1 O cinema como estratégia de formação da identidade nacional

A partir da década de 1930, o cinema brasileiro, notadamente filmes produzidos em território nacional, ao apresentar conteúdos próprios da nação, cooperaria para formar a identidade do cidadão brasileiro. Disso decorre a produção de uma ordem discursiva pautada na defesa da produção fílmica brasileira em território nacional.

Nessa ordem do discurso, o cinema é posicionado como instrumento unificador de uma cultura nacional capaz de operar uma função importante na formação do povo brasileiro, isto é, na possibilidade de abasileirar os cidadãos, ajudando-os a conhecer sua própria cultura. Com isso, faz-se necessário “mostrar o Brasil ao Brasil” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 199), uma vez que há o reconhecimento do cinema como “[...] elemento de cultura, [que influi] diretamente sobre o raciocínio e a imaginação” do povo brasileiro (VARGAS, 1934, p. 4). Assim:

No fundo de Matto-Grosso ou de Goyaz, uma fita exhibe, mostra, informa, comunica como se portam as urbanidades polidas de Paris, Nova York, Melbourne ou Rio de Janeiro como livros, jornaes, telegrammas, cartas jamais poderiam fazer (PEIXOTO, 1929, p. 5).

Com efeito, tais enunciados denunciam um dado particular da realidade brasileira: existe uma parcela da população que desconhece sua própria cultura, o que requer a instituição de uma educação cultural – transmissora de valores, crenças, línguas e costumes. Cabe, então, ao cinema o exercício da mediação cultural.

Posto dessa maneira, os enunciados do cinema como formador da identidade nacional incorporam uma função conscientizadora, capaz de gerar nos indivíduos o saber e o fazer próprios da nação brasileira, despertando-lhes a consciência sobre a cultura do país e de seu pertencimento a ele.

Com efeito, essa prática político-discursiva fomenta o debate sobre o reconhecimento do Brasil aos brasileiros, especialmente no que concerne ao conhecimento sobre sua cultura, sua riqueza, sua história, seu território e seu povo.

Alinhado a um ideal nacionalista⁵⁵, este posicionamento anuncia a necessidade de que os brasileiros e o governo orientem suas práticas inspiradas na cultura própria do país, pois isto possibilita uma organização sociopolítica mais desenvolvida:

Faz-se, também, mistér, para nos unirmos cada vez mais, que nos conheçamos profundamente, afim de avaliarmos a riqueza das nossas possibilidades e estudarmos os meios seguros de aproveitá-las em benefício da comunhão. O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da pátria (VARGAS, 1934, p. 188).

Esses enunciados sinalizam um modo de pensar, de conceber e de estabelecer a relação entre cinema e identidade nacional típica de uma prática discursiva empregada não apenas por Getúlio Vargas, em 1930, mas também por outras personalidades desde os anos 1920, conforme atestam enunciados inscritos na revista *Escola Nova*⁵⁶. Em última análise, isso demonstra a circulação do enunciado do cinema como formador da identidade nacional brasileira no pensamento e na ação do governo getulista e de educadores que defendem o uso pedagógico do cinema no país.

A partir daí, tem-se alguns desdobramentos. Primeiro, o reconhecimento do cinema como mediador cultural. Segundo, como formador da identidade brasileira. Ao problematizar assuntos interligados à realidade local, o cinema reforça acontecimentos engendrados em nosso próprio território. Nesse caso, de nada servem os filmes produzidos no exterior do país uma vez que poderiam ser utilizados em qualquer lugar, indistintamente. Todavia, filmes

⁵⁵ “[...] o cinema poderia ser importante meio para a veiculação do nacionalismo que, nos anos compreendidos entre 1930 e 1945, teve destaque nos debates dos problemas políticos e econômicos brasileiros, pois as novas forças políticas – cuja origem deve ser associada ao tenentismo, à emergente burguesia industrial, às lideranças operárias, bem como os movimentos artísticos dos anos vinte – adversárias das oligarquias que até então detinham o poder, identificavam a solução de seus problemas com soluções de tipo nacionalista. O cinema poderia ser o portador da ideologia nacionalista que se ocupa em identificar uma coletividade histórica em termos da nação e cuja solidariedade é garantida por meio dos fatores étnicos, geográficos e culturais” (SIMIS, 1997, p. 76).

⁵⁶ Quando Serrano e Venâncio Filho apontam o cinema como “[...] formador da personalidade integral” (SERRANO, VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 178) dos indivíduos (não o restringindo ao campo da instrução) sinalizam o caráter mais amplo da educação e, nisto, atenta para o cinema como estratégia de formação da identidade nacional. Nesta mesma edição da Revista Escola Nova, Canuto Mendes de Almeida indica o cinema brasileiro como uma estratégia de manutenção da unidade nacional (Conferir SERRANO, VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 199).

produzidos em território nacional preservam nossa cultura e apresentam um caráter “[...] essencialmente brasileiro” (JÁ..., 1930, p. 4).

A respeito disso, poder-se-ia citar os filmes que resultaram das viagens de Roquette-Pinto, junto com a Comissão Rondon, em 1912, como artefatos enunciativos que entraram em atividade, antes mesmo de 1930, para suscitar discursos sobre o cinema como ferramenta indispensável na formação da identidade nacional e na preservação⁵⁷ da cultura brasileira.

Um dos discursos que aparecem correlacionados a essa incursão enunciativa encontra apoio no enunciado de que os registros fílmicos de culturas consideradas intocadas pela civilização, a exemplo dos índios *parecis* e *nhambiquaras*, “[...] significava coletar dados sobre a origem do homem brasileiro e encontrar os possíveis obstáculos à modernização do país” (CATELLI, 2013, p. 2).

Assim, os registros de culturas, de diferentes povos, de explorações científicas e da natureza exótica, exibidas na tela do cinema, contribuíam para divulgação dos aspectos socioculturais da realidade brasileira:

Em minha excursão à Rondonia, em 1912, procurei archivar esses phenomenos que se vão sumindo vertiginosamente. Tentei tirar um instantaneo da situação social, anthropologica e ethnographica, dos índios da Serra do Norte, antes que principiasse o trabalho de decomposição que nossa cultura vai nelles processando (ROQUETTE-PINTO, 1917, p. 14).

2.2.2 O cinema como estratégia de desenvolvimento social

Além da *estratégia do cinema como formador da identidade nacional*, outra série enunciativa que aparece em razão da posição e das estratégias assumidas pelo Estado brasileiro frente à problemática do uso pedagógico do cinema, nos anos 1930, é a de que o *cinema assumiria a função de desenvolver política e socialmente o país*, visto que constitui um dos “[...] mais uteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno” (VARGAS, 1934, 187).

Nessa ordem discursiva, o cinema assume uma função sócio-histórica, que o condiciona como ferramenta coadjuvante no processo de construção do Estado-nação. A par de suas vantagens pedagógicas, reconhecia-se no cinema sua capacidade de *educação libertadora*, comprometida na “[...] preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (VARGAS, 1934, p. 188).

⁵⁷ Entenda-se preservar no sentido de documentar.

Esse enunciado figura nos anos trinta um dos horizontes de luta política capaz de conferir ao Brasil um status de Estado moderno⁵⁸. Em última análise, isso significava a ruptura com o regime de exploração dos recursos e riquezas brasileiros que se encontravam nas mãos da classe europeia.

A temática do desenvolvimento do país, ativado na e pela prática político-discursiva dos anos trinta, fomenta o debate acerca do encontro do país com os brasileiros, do reconhecimento de sua história, de seus interesses, de suas riquezas, de seus problemas, de sua diversidade (cultural, social, política). Como mediadora desse processo, o cinema se apresenta como síntese política através da qual “[...] as populações praieiras e rurais aprendem a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da pátria” (VARGAS, 1934, p. 188).

Em face desse enunciado, o cinema assume uma função política oficial que é a de intervir beneficentemente sobre o povo brasileiro, instigando-o a “amar o Brasil”. Com efeito, isso afasta a possibilidade de o cinema assumir uma função maléfica, influenciando negativamente sobre o modo de pensar e agir dos brasileiros. Daí a necessidade de o Estado desenvolver estratégias que garantissem a função educativa do cinema, não o restringindo como simples meio de diversão e propaganda do país.

Ao evidenciar a função educativa do cinema como atividade social correlacionada ao processo de desenvolvimento do Brasil, a ordem política posta em funcionamento nos anos trinta evidencia as múltiplas funções e articulações enunciativas possíveis de serem fixadas entre o cinema e a formação da identidade brasileira ou entre o cinema e a integração nacional.

Sem a pretensão de prolongar a descrição a respeito dessas duas funções enunciativas, sirvo-me apenas do enunciado que confere legitimidade à prática discursiva de implementação da unidade nacional através do cinema.

⁵⁸ A concepção de Estado moderno a partir dos anos 1930, desenvolvida particularmente no transcurso do primeiro governo de Getúlio Vargas, estava associada à política nacional-desenvolvimentista, vinculando à política de interesse nacional ao desenvolvimento, ativado pela vontade concentrada no Estado, de atividades econômicas, “[...] particularmente industriais, superando: 1) a especialização primária-exportadora, e 2) a valorização ufanista das riquezas naturais, associada à ideologia da vocação natural (passiva) do Brasil para exploração primária de suas riquezas. Contraposto à ideologia ufanista tradicional, o nacionalismo varguista defendia intervenção para o desenvolvimento, ou seja, não era apenas nacionalismo, mas nacional-desenvolvimentismo” (BASTOS, 2009, p. 2-3).

Por sua desmensurada grandeza geográfica, depara o Brasil, ao estadista, uma série de problemas complexos, de ordem econômica, política e social, cujas soluções dependem da análise rigorosa de certos dados fundamentais, em geral, obscuros e indecisos. O papel do cinema, nesse particular, pode ser verdadeiramente essencial. Ele aproximará, pela visão incisiva dos fatos, os diferentes núcleos humanos, dispersos no território vasto da República (VARGAS, 1934, p. 108).

Tal política de integração nacional através do cinema logo se tornou uma das preocupações centrais do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), caracterizando uma espécie de prática discursiva empregada não apenas por ele, mas, também, por outras personalidades, a exemplo de Canuto Mendes de Almeida, Jonathas Serrano e Venâncio Filho.

Em última análise, isso explica a maneira pela qual o enunciado do cinema correlacionado à política de integração nacional circula livremente no pensamento, no discurso e na prática de Getúlio Vargas, assim como de outras figuras públicas (jornalistas, políticos, educadores) nos anos trinta.

Não obstante, para que o cinema desempenhe sua função na condição de mediadora do processo de integração nacional, faz-se necessária a ligação desse postulado a um programa de educação cinematográfica, sem o qual a tão sonhada unidade nacional sequer poderia existir. Nessa linha de raciocínio, a produção da integração nacional através do cinema, independente do jogo de relações que mantêm com o Estado, constitui um dos interditos do discurso político posto em funcionamento nos anos trinta.

A integração nacional através do cinema não poderia resultar, portanto, de uma obra casual, livre de um fazer intencional dos dirigentes de nosso país. Por isso se requeria a implementação de um programa nacional responsável por efetivar uma política de ação educativa que viabilizasse as condições de mediação cinematográfica rumo à integração nacional.

Assim, a permeação do enunciado do cinema no discurso político dos anos trinta foi revestida de todo um caráter de nacionalidade com vista à promoção da integração nacional, e de modernidade com vista ao desenvolvimento do país.

Ocupar a posição de país moderno e desenvolvido constituía, por assim dizer, uma das aspirações políticas postas em funcionamento na ordem do discurso político da década de trinta, sendo o cinema figurado como uma das ferramentas capazes de mediar esse processo. Nesse caso, a mediação exercida pelo cinema, liga-se ao signo da educação que evoca um

valor de prática positiva, utilizada para o “bem”, como parte do exercício coadjuvante acionado no e para o processo de construção do desenvolvimento do país.

Desde a primeira década do século XX, isso foi tomando forma discursiva de modo que o cinema como estratégia educativa passou a figurar como uma das séries enunciativas acionadas e postas em circulação no discurso político sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação no Brasil.

2.2.3 O cinema como estratégia de alfabetização das massas

Nas três primeiras décadas do século XX, a ideia do cinema como estratégia mediadora da instrução pública brasileira constituiu um problema nacional. O discurso político que conferiu visibilidade a essa enunciação articulou-se em torno de uma rede de enunciados para os quais o uso pedagógico do cinema configurou-se como: (I) um *direito social*, a exemplo da Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo, em 1928, a qual incluiu em seu texto a normatização do cinema “[...] como instrumento de educação e como auxiliar do ensino” (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3); (II) como *promotora do desenvolvimento nacional*, constituindo-se na condição de instrumento imprescindível “[...] à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (Vargas, 1934, p. 189); e (III) como uma *interdição cívica*, assumindo um caráter libertador, utilizada para apaziguar a “[...] ignorância dos povos iletrados” (PEIXOTO, 1929, p. 4), porquanto “[...] influi diretamente sobre o raciocínio e a imaginação dos espectadores de qualquer classe social” (VARGAS, 1938, p. 188): “[...] apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas da erudição que o livro requer [...]” (VARGAS, 1934, p. 188).

A respeito deste último enunciado, registra-se uma configuração particular na ordem do discurso político investigado: o par cinema-alfabetização é erigido como objeto do discurso, assentado no jogo de relações enunciativas, cujas regras partem da premissa de que a educação pela mediação do cinema constitui uma das vias de acesso da população iletrada ao mundo da cultura. Assim, através do cinema e, de um só golpe:

[...] 75% dos brasileiros, e ainda a maior parte dos outros 25%, os analphabetos, que não sabem ler, e os que sabem ler, passam à categoria de scientes, pois que aprendem e conhecem a civilização distante, que lhes vem às almas (PEIXOTO, 1929, p. 4).

Alfabetizar-se através do cinema significava, portanto, libertar-se; sair do “[...] isolamento de ignorante” (PEIXOTO, p. 4, 1929), aproximar-se de outros povos, de novas culturas. Em outras palavras, implicava outorgar à sociedade brasileira um patamar de humanização e civismo mediante a estratégia de exibição do cinema, o qual assumiria, nessas circunstâncias, um caráter totalmente instrumental, viabilizado pelo conjunto de saberes⁵⁹ presentes nas imagens fílmicas. Com isso “[...] o cinema póde e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem lêr. Dos que sabendo lêr não sabem pensar” (PEIXOTO, 1929, p. 4).

As “[...] fitas-licções, instructoras e educadoras de um povo” (PEIXOTO, 1929, p. 4) congregavam assim e, ao mesmo tempo, graciosidade, diversão e transmissão de saberes acionadas por diferentes campos do conhecimento como, por exemplo, do “[...] saber lêr, saber contar, [...] geographia, sciencias, línguas mortas e vivas, medicina, engenharia” (PEIXOTO, 1929, p. 4). Com vantagens como essas, confiava-se que a aplicabilidade do cinema nos espaços escolares constituía “[...] a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva”, tanto para os “letrados” quanto para a “[...] massa dos analfabetos” (VARGAS, 1934, p. 189).

Apesar dessa confiança creditada ao cinema, concretamente, a estratégia de utilização do filme como mediação do conhecimento, voltada particularmente para o público analfabeto, não logrou muito sucesso. Isso porque, em primeiro lugar, a execução desse feito não dependia exclusivamente das ações do Estado brasileiro; a sociedade civil, especialmente os professores, também é convocada para participar desse fenômeno histórico. Depara-se, entretanto, o professor com o desconhecimento sobre o manuseio da técnica cinematográfica ou, antes, com a ausência de equipamentos necessários à exibição fílmica, o que constitui um dos interditos na ordem do discurso político correlacionado à série enunciativa do *cinema como estratégia de alfabetização das massas*.

Em segundo lugar, dada a natureza do problema: a questão do analfabetismo constitui um problema complexo, cuja produtividade está arrolada a uma série de fatores advindos de ordens diversas: social, cultural, política, econômica, educacional etc.. Logo, trata-se de um problema estrutural, que o cinema, por si só, é incapaz de solucionar.

Não obstante essas duas impossibilidades que se apresentam na ordem do discurso político analisado, as intervenções advindas quer sejam do Estado, quer sejam da sociedade

⁵⁹ Dentre os saberes que circulavam nos filmes da época destacam-se: noções de higiene, de saúde e de civismo, questões voltadas para a prática do trabalho e da disciplina.

civil organizada, não anulam os efeitos imediatos da estratégia de utilização do cinema como mediação do conhecimento para pessoas iletradas.

O que quero assinalar ao fim e ao cabo desta discussão é que o discurso político sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação, produzido nas três primeiras décadas do século XX, ao tratar da questão do cinema como estratégia de alfabetização das massas comporta essas duas impossibilidades discursivas, fazendo aparecer uma relação quase imanente entre cinema e alfabetização.

Não obstante o reconhecimento dessa ideia importa registrar, por último, que o problema da alfabetização não constitui correlato exclusivo do cinema, uma vez que aparece na rede discursiva como mais uma forma de enfrentamento, isto é, como uma estratégia de luta contra o fenômeno do analfabetismo no país⁶⁰.

⁶⁰ Sobre essa questão, conferir CARLOS, 2005.

CAPÍTULO 3 – O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO DISCURSO JURÍDICO BRASILEIRO

Este capítulo trata de situar o aparecimento do nexo pedagógico entre o cinema e a educação na ordem do discurso jurídico brasileiro interposto entre os anos 1920 e final da década de 1930. Nessa modalidade discursiva, encontram-se situados um conjunto de elementos enunciativos, que, articulados entre si, produziram uma série de relações sociais, instituições, ações e sujeitos que assumiram determinadas funções na estrutura social brasileira.

Com a Reforma Fernando de Azevedo, estabelecida por força do decreto nº 2.940, em 1928, os enunciados que circulavam na sociedade brasileira, em função do conjunto de ações-práticas que aconteciam em torno da utilização do cinema com fins didáticos, ascenderam à categoria de enunciados jurídicos, porquanto produziram a possibilidade de orientação do uso sistemático do cinema como recurso didático para ser utilizado nas escolas de ensino brasileiras.

Com intuito de analisar o modo como o discurso jurídico concebeu, descreveu e posicionou o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil (1920-1930), dedico-me ao exame dos decretos nº 2.940/1928, que se refere à Reforma de Ensino Fernando de Azevedo, e ao de nº. 21.240/1932, que trata da nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos.

O realce dos traços enunciativos constitutivos da ordem do discurso jurídico sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, analisada a partir desses dois decretos, colaborou para que o capítulo fosse organizado em torno de dois tópicos principais. O primeiro, vinculado ao exame do decreto nº 2.940/1928, recebeu o título *O cinema como ferramenta auxiliar do ensino* e, o segundo, vinculado ao exame do decreto nº 21.240/1932, intitulado *O cinema a serviço da censura nacional*.

No primeiro tópico, as séries enunciativas evidenciadas são: o uso pedagógico do cinema como uma prática de educação escolar, o cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos e o cinema como instrumento facilitador da educação das massas. No segundo ganham destaque as seguintes séries de enunciados: o cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país, o filme educativo como material de ensino e o cinema como disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros.

3.1 O CINEMA COMO FERRAMENTA AUXILIAR DO ENSINO

Após quase três décadas de tentativas em oficializar a utilização do cinema como recurso educativo no Brasil, em 22 de novembro de 1928, Fernando de Azevedo assina o decreto nº 2.940, em cujo texto não se esqueceu de evidenciar a preciosa colaboração do uso pedagógico do cinema no sistema de ensino brasileiro.

Essa lei, também conhecida como a *Reforma Fernando de Azevedo* ou *Reforma do Ensino* (NAGLE, 1976; Romanelli, 1984) recebeu de Jonathas Serrano e Venâncio Filho o elogio de que tinha sido escrita “[...] por um espírito dos mais modernos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 174), porquanto contemplava em alguns de seus artigos a recomendação e orientação do uso sistemático do cinema como instrumento didático para ser utilizado nas escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional. A transcrição dos artigos 633 a 635, publicada em um dos números da revista *Cinearte*, é suficiente para comprovar essa questão:

As escolas de ensino primario, normal, domestico e profissional, quando funcționarem em edificios proprios, terão salas destinadas à installação de aparelhos de projecção fixa e animada, para fins meramente educativos.
O Cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substitui-lo.
O Cinema será utilizado sobretudo para o ensino scientifico, geographico e historico e artístico...
A projecção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares nocturnos e nos cursos de conferencias...
A Directoria Geral de Instrução Publica orientará e procurará desenvolver, por todas as formas, e mediante a acção directa dos inspectores escolares, o movimento em favor do cinema educativo.
As associações de paes e professores, sob a presidência dos respectivos inspectores escolares, trabalharão para que o Cinema seja vulgarizado e posto à disposição de todas as escolas (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3).

Como bem assinala Jonathas Serrano e Venâncio Filho, em artigo publicado na revista *Escola Nova*, antes da Reforma Fernando de Azevedo realizada no Distrito Federal, já haviam sido realizadas experiências com o uso do cinema como meio auxiliar do ensino. Porém, estas não passaram de “[...] tentativas esparsas, desconexas, aqui e ali, sem protecção oficial, [que] lograram apenas produzir alguns filmes” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 161).

Até mesmo as experiências engendradas por iniciativa política de Roquette Pinto, quando, em 1910, o cinema foi empregado no ensino brasileiro e na pesquisa científica, isto não constituíram uma organização sistemática que garantisse perfeito êxito da prática

pedagógica com o uso do cinema no país. Assim, a instituição no Museu Nacional de uma filмотeca científica, responsável pela organização e projeção de filmes nas escolas; os primeiros filmes produzidos por Roquette para serem utilizados nas práticas educativas escolares, em 1912; a conferência realizada na Biblioteca Nacional com a exibição de várias filmografias, muitas delas produzidas pelo próprio Roquette, em 1913, bem como a organização de um Serviço de Assistência ao Ensino que contava com a distribuição de algumas fitas e projetores de cinema vendidos a preços vantajosos para serem utilizados nas escolas não foram capazes de realizar, por meio de um plano definitivo e efetivo, a prática pedagógica com o uso do cinema no país (BRUZZO, 2004). Não obstante todas essas iniciativas, promovidas por Roquette Pinto, e as que depois dele se sucederam, antes da Reforma do Ensino de Fernando de Azevedo, produziram uma série de elementos enunciativos capazes de nomear, falar e desenvolver práticas relacionadas ao uso de filmes com fins educativos, no Brasil.

A promulgação do decreto nº 2.940/1928, por seu turno, colocou em funcionamento uma prática discursivo-jurídica particular, responsável por acionar e por em circulação um conjunto de enunciados como matéria prima de suas assertivas. Para se ter uma ideia, o próprio Fernando de Azevedo mencionou (por ocasião de uma entrevista que concedeu ao *O Jornal*, em fins de 1928, procurando avaliar os resultados alcançados em virtude da implementação da Reforma de Ensino) que a reforma não intencionava apenas provocar transformações imediatas no método didático em vigor e sim em todo o aparelho escolar, porquanto sua proposta de reorganização do ensino previa uma reorientação tanto didática como social. Em suas próprias palavras, Azevedo explica:

A escola tem vivido, em geral, em nossos meios, como uma instituição solitária, enquistada na vida social com que não se relacionava intimamente; sobre a qual não influía e que não influía sobre ella na sua <<vida normal>>, intervindo apenas nos incidentes escolares (matricula, exames, incidentes com os alunos, etc.). Mas a escola, – nunca será demais repetil-o, – é uma <<instituição social que deve enquadrar-se no systema social geral>>. Dahi na reforma todas as disposições tendentes à adaptação da escola ao meio, a aproximação effectiva da escola e da família [...] e a participação de instituições sociais, na obra de educação publica, à margem da qual permaneciam, dispersos e reduzidos nos seus effeitos, os esforços e as contribuições particulares (AZEVEDO, 1929, p. 116).

Com isto, a escola é posicionada como uma instituição que deveria se enquadrar ao “[...] systema social geral”, marcado por signos como “[...] adaptação da escola ao meio” e “[...] aproximação effectiva da escola e da família” (AZEVEDO, 1929, p. 117). Nessa

direção, caberia à escola a função de ajustar os indivíduos ao meio social, não para “[...] fazer da escola um reflexo do meio [...], mas um elemento dinamico, creador e disciplinador de atividades e energias e capaz de transmitir um ideal às novas gerações” (AZEVEDO, 1929, p. 117). Este ideal não era outro senão o ideal da escola nova, caracterizado pelos três aspectos que lhes são constitutivos, a saber: a escola única, a escola do trabalho e a escola comunidade.

Com efeito, o princípio da escola única defendido pelo movimento renovador e incluído no texto da reforma de Fernando de Azevedo, referia-se ao princípio da “[...] escola constituída por todos os elementos da sociedade [...], numa democracia social” (AZEVEDO, 1929, p. 117), mediante a qual pudesse vigorar uma educação comum para todos, obrigatória e gratuita. A escola do trabalho, por sua vez, obedeceria ao princípio de que as atividades nela desenvolvidas seriam aproveitadas como um “[...] instrumento ou meio de educação” (AZEVEDO, 1929, p. 118). E, a escola comunidade de que o trabalho desenvolvido no espaço escolar deveria ser desenvolvido sempre em cooperação com os outros e não isoladamente.

Apoiando-se nesses princípios, para os quais a escola necessitaria de novos meios para melhor se desenvolver, o texto da reforma indica novos meios supostamente condizentes às finalidades propostas pela escola nova, a exemplo do cinema como possibilidade de “[...] abrir à atividade inquieta do alumno novos campos de observação” (AZEVEDO, 1929, p. 119).

É, pois, desse modo, que o referido decreto, acionado por Fernando de Azevedo, tem sido apresentado como um divisor de águas no que tange à normalização da prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil. Não obstante, é preciso estar atento que, quando se trata de analisar determinado pronunciamento jurídico, no âmbito discursivo, ele não deve ser abordado como se se tratasse apenas de estabelecer as condições de funcionamento de certos eventos, transcritos em proposições legais.

Do ponto de vista discursivo, um ato legal, como é o caso do referido decreto, põe em funcionamento um conjunto de normas que objetivam regular as relações sociais de determinado setor, assim como acionar um conjunto de signos que se apresentam como matéria prima de suas assertivas. Como é sabida, a existência do signo precede o regimento de sua semântica. O que significa que quando nos expressamos sobre determinada coisa delimitamos os objetos de nossa intenção, submetendo-nos à ordem de funcionamento imposta pela linguística.

Na AD, o significado que se encontra interligado ao signo, encontra também uma espécie de correlato determinado por intermédio da prática discursiva acionada. É assim que podemos examinar determinados pronunciamentos legais, que colocam em funcionamento certos signos, conceitos e temas que definem uma determinada prática discursiva, sendo

possível compreender uma ordem discursiva particular, como é o caso do discurso-jurídico, acionado pelo decreto nº 2.940/1928.

O enunciado expresso na Lei, de que “as escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional [...] [devem ter] salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos” (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3), indica apoio do Estado em possibilitar as condições materiais de existência para que o projeto do uso pedagógico do cinema se desenvolvesse nos sistemas de ensino brasileiros. De certo modo, o enunciado que atravessa o texto jurídico em questão, confere visibilidade ao par cinema-educação e sinaliza o comprometimento do Estado em desenvolver estratégias de consolidação para implementar a prática pedagógica com o uso do cinema no país.

As expressões “instrumento de educação” e “auxiliar do ensino”, por sua vez, arrolam-se ao signo cinema. Ao mencionar “[...] o cinema como instrumento de educação e auxiliar do ensino” (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3), o referido decreto indica uma nova configuração do cinema na legislação do ensino brasileiro e, por conseguinte, estabelece um marco na história e na formação discursiva do nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

É claro que essa enunciação não é resultante de um processo criativo original que levou Fernando de Azevedo a designar, pela primeira vez na história, o *cinema como instrumento de educação e auxiliar do ensino*. Este mesmo enunciado já circulava, sendo isto passível de verificação em escritos de autoria de Venerando da Graça sobre as vantagens da fita de ensino, desde 1917 (SALIBA, 2003)⁶¹. Contudo, o fato é que o decreto nº 2.940/1928 passa a regulamentar a prática pedagógica com o uso do cinema no sistema de ensino brasileiro. Logo, do ponto de vista jurídico, essa lei fixa, a seu modo, a presença de elementos sógnicos sinalizadores e constitutivos do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

Assim, do enunciado supracitado, identificou-se a existência de duas zonas que se ligam cada uma a uma série de enunciados. A primeira zona, ressignificada pelo termo *cinema*, o qual constitui o *instrumento*, isto é, o recurso audiovisual que se tornou um dos objetos de discussão no texto legal. A segunda zona, representada pela expressão *instrumento de educação e auxiliar do ensino*, designa a função ocupada pelo cinema no discurso jurídico

⁶¹ Disso, depreende-se que: (I) a expressão “[...] cinema como ferramenta auxiliar do ensino” (CINEARTE, 1929, n. 174, p. 26), encontrada no documento, não sinaliza um modo de escrita particular de Fernando de Azevedo, mas um uso corrente e maneira de compreender o cinema na época; (II) a gênese do cinema educativo não se encontra no ano de promulgação desse decreto; (III), porém é ratificada pelos atos jurídicos que a compõe.

analisado. A análise indicou que essas duas zonas não se separam, pois estão articuladas entre si, pondo em funcionamento as condições de possibilidade para a existência do próprio discurso sobre o nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil.

A função que ocupa o cinema na ordem discursiva analisada, acionada pelo referido decreto, é a de *auxiliar do professor*. O cinema deveria ilustrar a explicação do mestre, mostrando objetos e fenômenos, cujas condições possíveis estavam distantes do olhar dos alunos, quer fosse porque se distanciavam deles espacial e temporalmente quer fosse porque seu tamanho original era grande ou muito pequeno.

Esse ato jurídico diz respeito à indicação do *aproveitamento da projeção fílmica como demonstração de conhecimentos nas conferências e nos cursos populares noturnos*. O termo *conferências* e, mais precisamente, a expressão, *cursos populares noturnos*, acionam uma série de enunciados correlacionados ao processo de escolarização. Com base na análise histórica da época, compreende-se que o cinema é reconhecido nesse documento como recurso pedagógico estratégico na educação das camadas populares, especialmente às que tinham pouco domínio da linguagem falada e escrita.

O exame do decreto nº 2.940/1928, permitiu-me, portanto, identificar algumas marcas contidas na expressão “uso pedagógico do cinema”, que, fixando-se sobre a formação discursiva *o cinema como ferramenta auxiliar do ensino*, interliga-se a três séries enunciativas, a saber: *o uso pedagógico do cinema como uma prática de educação escolar*, *o uso pedagógico do cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos* e *o uso pedagógico do cinema como instrumento facilitador da educação das massas*. Esta tríade enunciativa define e demarca o conjunto das coisas ditas e pensadas acerca do cinema como ferramenta auxiliar do ensino.

3.1.1 O uso pedagógico do cinema como uma prática de educação escolar

Tendo a Reforma Fernando de Azevedo incluído em seu vasto programa de reorganização geral do ensino alguns artigos orientadores da prática pedagógica com o uso do cinema no país, instaurou-se uma nova ordem no jogo de aparecimento do enunciado do *uso pedagógico do cinema como uma prática de educação escolar*.

Embora esse enunciado não figure uma reviravolta enunciativa, porquanto não é oriunda do ato criativo original dito e escrito por Fernando de Azevedo pela primeira vez na história, foi no texto do decreto nº 2.940/1928 que o uso pedagógico do cinema adquiriu estatuto jurídico de prática de educação escolar, efetivamente, destinada às modalidades de

ensino “[...] primário, normal, domestico e profissional”, e aos “[...] cursos populares nocturnos e nos cursos de conferencias” (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3).

No artigo 633 da referida lei é apontada a destinação de salas específicas para o funcionamento da prática pedagógica com o uso do cinema escolar nas modalidades de ensino supracitadas. Assim atesta o artigo que diz: “as escolas de ensino primário, normal, domestico e profissional [...] terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projecção fixa e animada, para fins meramente educativos” (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3).

No artigo seguinte, por sua vez, quando explicita que “a projecção animada [deverá ser] aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares nocturnos e nos cursos de conferencias” é registrado um deslocamento que vai da prática pedagógica com o uso do cinema realizada no âmbito escolar para a realizada em espaços não escolares (EM PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3).

Com relação à realização de projeções cinematográficas em cursos de conferências, uma das vantagens seria a demonstração prática do “[...] valor pedagogico do cinema” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 163) utilizado nas escolas. Assim ratificaram as observações dos educadores Jonathas Serrano e Venâncio Filho quanto ao registro da Exposição de Aparelhos de Projeção Fixa e Animada, realizada na Escola José de Alencar, em 1929, por iniciativa da Comissão de Cinema Educativo, que atuava sob a direção da Sub-Diretoria Técnica de Instrução Pública: “Para os visitantes em geral, e mui particularmente para os professores, a vantagem de ver funcconar tantos aparelhos de marcas tão diversas era incontestavel e constituía a mais eloquente das demonstrações do valor pedagógico do cinema” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 163).

No referido evento, registra-se, também, a realização de palestras, conferencias, sobre “[...] questões de educação e possibilidades do cinema applicado ao ensino, todas acompanhadas de projecções” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 163). O que confirma a realização de conferências, também, em espaços escolares, ratificando a correlação do signo *conferências*, registrado no texto do decreto nº 2.940/1928, com uma prática escolarizada.

Essa mesma observação é constatada no exame da expressão “cursos populares noturnos”, também registrada no texto do referido decreto. A análise indicou que essa expressão aciona uma série de enunciados correlacionados à atividade de natureza escolar. Porquanto, dada a formulação presente no texto da Reforma de Ensino do Distrito Federal, os cursos populares noturnos eram portadores de uma prática de ensino em que ofertavam “[...] o

ensino primário elementar em dois anos para adultos analfabetos, ensino técnico elementar e cultura geral” (AZEVEDO, 1929, p. 131).

Ao me deparar com tal constatação, efetuei o desmembramento da expressão *cursos populares e noturnos*, encontrados no texto jurídico, separando-os em dois termos distintos, a saber: *cursos populares* e *noturnos*, pois identifiquei que embora eles formem uma unidade, o primeiro designa os sujeitos da aprendizagem para os quais a ação educativa com o uso de filmes é realizada, isto é, os sujeitos populares e adultos analfabetos; e o segundo ocupa uma função de adjetivação do substantivo anterior a ele (representado pela palavra *cursos*) na unidade sígnica que circunscreve o texto analisado.

Isso possibilita o aparecimento de uma ordem discursiva que permite posicionar o cinema no texto jurídico em questão como uma *ferramenta de ensino popular noturno*. Retirei a conjunção “e” que separava os signos *populares* e *noturnos* por entender que estes termos se completam e formam uma unidade de natureza discursiva. O termo *ensino popular noturno* adquire, com isso, o estatuto de categoria unificada que funciona como signo designativo de um *modus operandi* de realizar uma prática de educação escolar voltado, particularmente, para os segmentos populares.

A combinação entre os signos *prática educativa*, *segmento popular* e *turno noturno* coloca em funcionamento uma ordem discursiva que se efetiva em virtude do jogo de interdependência produzido entre eles. Cada um correlacionado ao outro, o que contribui para associá-los entre si, necessariamente.

De acordo com o decreto nº 2.940/1928, as práticas escolares com o uso do cinema nas camadas populares somente seriam possíveis mediante a atuação do Estado que, operando no território da oficialidade, inscreveria os grupos populares nas práticas educativas cinematográficas. Nessa perspectiva, o entrelaçamento que ocorre entre os três signos supracitados, firmados sobre o eixo escolar, possibilita o aparecimento da dimensão estatal.

Além dessa, outra dimensão aparece interligada a eles, a saber: a do conhecimento escolar. A respeito disso, sabe-se que é função social da escola criar condições de ensino para que haja aprendizagem do conhecimento sistematizado que circula no espaço escolar. Aqui, a expressão conhecimento sistematizado indica a composição de certo agrupamento de conhecimentos, como de um conteúdo programático ou de uma disciplina.

O conhecimento escolarizado aparece no texto do decreto nº 2.940/1928 sob a forma indicativa de um conjunto de disciplinas para o qual a prática pedagógica com o uso do cinema produziria ótimas vantagens. Assim atesta o documento, que diz: “[...] o cinema será utilizado, sobretudo, para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico” (EM

PUBLICAÇÃO, 1929, p. 3). Com isso, embora o termo conhecimento possa assumir vários significados a depender do posicionamento que ocupa em determinado campo semântico, nesse caso específico, ele aparece como um acontecimento atrelado à esfera disciplinar, transmitida no espaço escolar.

3.1.2 O cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos

A segunda série de enunciados, que se encontra interligada à formação discursiva do cinema como ferramenta auxiliar do ensino, tal como a série enunciativa anteriormente examinada, alçou status jurídico, também, no texto do decreto nº 2.940/1928, na medida em que aparece como acontecimento discursivo que posiciona o cinema como instrumento capaz de aproximar os alunos de sua realidade concreta.

Como será explicitado no capítulo posterior, esse mesmo enunciado também circula no discurso educacional, particularmente na formação discursiva que vincula o cinema à Pedagogia Nova. A indicação do uso de filmes como meio de possibilitar ao aluno novos campos de observação da realidade concreta constitui uma das indicações associadas aos princípios do escolanovismo.

Mesmo não abandonando o princípio da observação direta, isto é, da observação da realidade concreta e viva, o cinema aparece como forte aliado do ensino na medida em que possibilita ao aluno o contato com as coisas, objetos ou fenômenos que facilmente não poderiam ser postos diante deles. Por outro lado, a prática do cinema seria totalmente dispensável “[...] quando se quer a apresentação das imagens de objectos ou phenômenos, que, facilmente, podem ser postos, na realidade, defronte dos alumnos, em condições sufficientes ao ensino pleno” (ALMEIDA, 1931a, p. 190). Nesse último caso, justifica-se desnecessário qualquer que seja o uso do cinema nas situações de ensino.

De todo modo, importa assinalar que embora não se encontre explicitamente a formulação do cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos estudantes na Reforma Fernando de Azevedo, o discurso educacional brasileiro, fincado sob os princípios norteadores da Pedagogia Nova, situou o cinema nessas condições. Ou seja, considerando a observação e a experimentação os pontos de partida da Pedagogia Nova, o professor deveria, antes de tudo, ensinar o aluno a observar e a experimentar: “[...] pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação” (NAGLE, 1976, p. 246). Nas situações nas quais determinados

fenômenos pudessem ser facilmente observados pelos alunos, o uso do cinema seria objetivamente dispensado. Do contrário, tornar-se-ia indispensável.

Outro aspecto de extrema relevância que compete destacar nesse tópico é de que o cinema não funcionava apenas como um instrumento aproximativo dos alunos com sua realidade concreta, pois os colocavam em contato com outras realidades que extrapolavam sua região e cultura local.

Esse aspecto, também contemplada na renovação metodológica imposta pela Escola Nova, previa que a utilização pedagógica do cinema nos sistemas de ensino deveria atender ao requisito de integrar a escola à comunidade:

A Escola Nova quer que o curso primario siga *programas adaptados às necessidades e possibilidades das varias regiões a que deve servir, à comunidade em que novos elementos de vida vão ser integrados*. [...]. O cinema, para estar de accôrdo com os modernos principios pedagogicos, deve collaborar na obra de *integração da escola na acção geral educativa de cada comunidade*. As fitas de ensino devem variar consoante a zona da escola, desenvolvendo ensinamentos relativos àquillo que o alumno vê e percebe na realidade ambiente, àquillo de que pôde ir deduzindo seus meios de vida physica, econômica, intelectual e moral (ALMEIDA, 1931a, p. 191, grifos do autor).

As formulações que aparecem nesse fragmento acionam a noção do cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos e de outras realidades nas quais fossem a eles desconhecidas.

3.1.3 O cinema como recurso mediador do conhecimento escolar

Conforme mencionarei no capítulo posterior, o movimento da Escola Nova, com o objetivo de modernizar a sociedade brasileira da época, incluiu em seu projeto o cinema como recurso mediador do conhecimento escolar voltado, inclusive, para as camadas populares.

Mesmo com a implementação do conjunto de reformas educacionais que se sucederam no país após os anos vinte e toda a influência que o movimento de renovação da educação foi capaz de promover no sentido de possibilitar a todas as pessoas, independente de sua posição social ou condição econômica, o acesso à educação, o fato é que até 1940 não havia

consolidado no Brasil um sistema público de ensino que abrangesse toda a população brasileira⁶².

Possivelmente em razão desse fato tenha Fernando de Azevedo assinalado, por ocasião da 1ª Convenção dos Rotarianos do Brasil, realizada em 1927, que em matéria de educação popular até aquele momento não se tinha ainda uma organização consolidada. Dizia ele:

Não há systema de organização escolar, sem harmonia de todas as suas instituições, ligadas por coordenação ou subordinação, conforme sua natureza, num conjuncto malleavel e vivo, capaz de concorrer efficazmente para uma finalidade pedagogica e social, com que se relacionam os meios e os processos, dentro da concepção moderna de educação (AZEVEDO, 1929, p. 61).

Vale salientar, que a concepção moderna de educação sobre a qual a educação popular deveria se desenvolver, não seria outra senão aquela que procurasse fazer da escola primária “[...] um instrumento de educação moral e cívica das massas e um aparelho capaz de dotá-las de elementos de valor para a lucta pela vida” (AZEVEDO, 1929, p. 44).

Essas formulações põem em evidência determinadas correlações sýgnicas, dentre elas entre o signo da educação popular e a série de signos da educação moral e cívica e da educação em massa, que, também, aparece no texto da Reforma realizada no Estado de São Paulo por Sampaio Dória, por força da Lei n.º 1.750, de oito de dezembro de 1920. Nessa legislação são estabelecidos alguns princípios aliados à educação popular e ampliação da escolarização das massas, a saber:

1. A educação popular é o primeiro dever do Estado, embora os particulares devam ter assegurada a liberdade de promovê-la;
2. Torna-se necessário que, não apenas as unidades da Federação, mas também o governo central contribuam para educar o povo;
3. A solução desse problema nacional deverá partir de São Paulo, pois com os elementos que possui está em condições de estabelecer o modelo a ser seguido pelos outros Estados;
4. Torna-se indispensável tomar medidas urgentes para resolver esse problema de educação nacional;
5. A educação popular é a condição básica e a garantia (a) da prosperidade econômica; (b) da grandeza militar; (c) da integridade nacional; (d) do respeito à liberdade individual;
6. A educação do povo, embora não seja privativa do Estado, mas dever supletivo da insuficiência particular, é a condição primeira da democracia integral e pura. A democracia não vingará senão os povos instruídos. A

⁶² Embora não se possa negar que as mudanças ocorridas a partir dos anos vinte, especialmente no que tange ao amplo processo reformista e remodelador do ensino, tenham provocado transformações substanciais ao desenvolvimento de novos padrões da estrutura e funcionamento do ensino.

instrução é o gênio misterioso que conduz os povos à independência, à liberdade e à riqueza (BRASIL, 1920, p. 1).

Com efeito, esses princípios estabelecidos na Reforma Sampaio Dória evidenciam uma série de signos que se apoiam no enunciado da *educação das massas como um direito*, porquanto faz aparecer na ordem discursiva expressões do tipo: “a educação popular como um dever primeiro do Estado”, “[...] o governo federal contribua para educar o povo”, “[...] a educação do povo [...] é a condição primeira da democracia integral e pura” etc. (BRASIL, 1920, p. 1).

Em face disso, a educação das massas é indicada como um fenômeno que está sob a responsabilidade do Estado. Vincula-se, na ordem do discurso jurídico sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, a um projeto nacional que visa, dentre outras coisas, estabelecer as condições materiais de existência para implantação de um projeto nacional de educação que inclua não apenas uma elite privilegiada, mas todos, sem exceção.

Com efeito, este modo de tratar a questão e de formular a educação das massas como um direito, registrado e documentado na reforma Sampaio Dória, na década de 1920, já se fazia presente em outros documentos de natureza jurídica, a exemplo da *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, interposta por Rui Barbosa, no final do século XIX, precisamente em 1883, em cujo texto concebe a educação popular como corresponsável pelo progresso e modernização da sociedade brasileira⁶³.

É evidente que essa noção concebida por Rui Barbosa no referido texto da Reforma já circulara por todo o século XIX, período no qual se difundiu cada vez mais a ideia da escola pública como fundamental para a formação da vida humana. Nesse ínterim, o Estado assumia pouco a pouco sua função intervencionista, ampliando e tornando possível, por intermédio da criação de um sistema nacional de ensino gratuito, a instrução a todas as classes da população, independente de suas condições e status sociais.

A noção de escola pública e gratuita, que compreendera todo o século XIX, vinculava-se à ideia de que a partir desse tipo de escola, o Estado poderia reparar determinadas desigualdades sociais. Nesse momento, predominava-se a crença de que “[...] a escola tinha um imenso poder transformador e por isso seria fundamental a qualquer nação que desejasse ser livre e civilizada” (MACHADO, 2010, p. 18).

⁶³ Conferir primeira parte da Reforma do Ensino Primário, escrito por Rui Barbosa, 1947, intitulado *Estatística e Situação do Ensino Popular*.

Essa máxima, também apregoada no início do século XX, disseminou-se tanto pelo quadro de reformas do ensino que ocorreram no Brasil, a partir da década de 1920, como pelo movimento renovador da educação ou o Movimento da Escola Nova, que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita, por acreditar que através dela o país pudesse alcançar maior desenvolvimento econômico e social.

Conforme ressaltarei no capítulo posterior, o movimento da Escola Nova pretendia não apenas promover um novo sistema de ensino, mas, também, aliar novas metodologias escolares à sociedade moderna que cada vez mais se desenvolvia, amparada sob os princípios da produtividade, da eficiência e da eficácia. Centrada no paradigma Positivista, acreditava-se que a escola deveria orientar suas ações pelo viés da racionalidade técnica, moldada pelos padrões de organização advindos de um sistema fordista e taylorista.

Esse foi o momento caracterizado pelo entusiasmo educacional, no qual educadores escolanovistas reclamavam por uma nova pedagogia para a formação de um novo homem. Buscava-se tornar o espaço escolar tão ou mais eficiente que as indústrias da época.

Em razão do crescimento urbano-industrial e desenvolvimento econômico, requeria-se, também, a instrução das camadas populares como forma de promover a modernização do país e uniformizar a cultura brasileira. É aí que aparece o cinema como forma de elevação do grau de instrução da população letrada da época.

Nota-se, assim, um vínculo explícito entre a questão da implementação de práticas empíricas com o uso do cinema e a educação das massas. Essa conexão é posta em evidência na medida em que se articula ao signo *projeto nacional de educação, dever do Estado*, que se apoia no enunciado do *direito à educação*. Mesmo que a educação das massas não fosse um direito privativo do Estado, mas suplementar, dada às condições insuficientes com que as instituições particulares agiam, ela aparece, na ordem discursiva em questão, como um compromisso ético assumido pelo Estado brasileiro.

Com efeito, esse projeto nacional, no qual o Estado brasileiro procura garantir o direito à educação a todos os povos até mesmo para os letrados, busca, dentre outras coisas, integrar as massas populacionais à cotidianidade da vida cívica, assim como promover melhor desempenho de ordem social, econômica e política do país, junto a outras nações.

Nessa ordem discursiva, na qual o cinema assume a posição de *instrumento facilitador da educação das massas*, são postas em evidência uma série de elementos sógnicos que acionam noções do cinema como *educador, civilizador, integrador social e instrumento aproximativo da realidade local e exterior*. Assim é possível constatar na seguinte formulação que diz:

[...] [o cinema] uma invenção humana, isto é, civilizadora, que reúne as distancias, aproxima os homens, leva todo mundo ao alcance immediato de toda a gente, por força que é a maior conquista do homem, obrigado pelo prazer, pela curiosidade, pelo interesse, a conviver com outros homens, embora iltrado, analphabeto, fechado até ahi no seu isolamento de ignorante (PEIXOTO, 1929, p. 5).

Em face disso e, particularmente em razão da importância que ocupa o cinema na educação de pessoas analfabetas, a prática pedagógica com o uso do cinema aciona a noção de “[...] pedagogia dos iletrados” (PEIXOTO, 1929, p. 5), uma vez que se volta para educação da população analfabeta ou mesmo dos que “[...] embora soubessem ler e escrever, não sabiam pensar” (PEIXOTO, 1929, p. 5, grifo meu).

Com isso, o cinema pretendia-se revolucionário de todas as práticas de ensino e a cultura humana, porquanto sua utilização dispensara aos sujeitos da “cultura iletrada” os “letrados” (PEIXOTO, 1929, p. 5), e ampliara o conhecimento da cultura humana àqueles que já sabiam ler. O cinema era, assim, posicionado como um forte aliado das práticas educativas e da formação cultural do homem, em particular, do brasileiro, que através da filmografia “[...] poderia se comunicar mesmo que não soubesse ler” (PEIXOTO, 1929, p. 5, grifo meu).

3.2 O CINEMA A SERVIÇO DA CENSURA NACIONAL

Tendo o Governo Provisório da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil considerado o cinema como “[...] meio de diversão, de que o público já não prescinde” (BRASIL, 1932, p. 1), cria o decreto nº 21.240, em 04 de abril de 1932, que dispõe sobre a nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos e cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular, a ser cobrada pelos filmes exibidos ao público em geral.

A princípio, o recolhimento dessa taxa seria destinado ao Museu Nacional visando à organização de uma Filмотeca e publicação de uma revista popular, a *Revista Nacional de Educação*, a partir dos quais os institutos públicos de ensino tivessem acesso a materiais e informações sobre o funcionamento do uso pedagógico do cinema no país. Posteriormente, seria disposta a criação e manutenção de um Instituto Cinematográfico Educativo, mediante o qual especialmente as escolas pudessem receber melhor assistência ao desenvolvimento da prática pedagógica com o uso do cinema.

Com efeito, de modo geral, a cobrança por essa taxa “[...] contemplou a melhoria do acervo de filmes educativos do Museu Nacional” (DUARTE, 2004, p. 46), assim como

facilitou o desenvolvimento de uma produção nacional de filmes educativos pelo país. Igualmente, possibilitou a criação de uma Comissão de Censura dos filmes exibidos, constituída por um representante do chefe de polícia e outro do juízo de menores, pelo diretor do Museu Nacional – que na ocasião era regido por Roquette Pinto –, por um professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e por uma educadora, indicada pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Essa comissão, de acordo com a revista *Cinearte*, seria responsável por desautorizar a exibição de filmes cujos conteúdos ressaltassem aspectos “[...] desmoralizantes de nossa sociedade”, os quais de nada valeriam senão para “[...] entristecer aqueles para quem a vergonha não é uma palavra vã” (FOI..., 1932, p. 2). Conforme o art. 8º do decreto nº 21.240, a interdição de qualquer filme se justificaria quando no todo ou em parte dele:

I – conter qualquer ofensa ao decoro público. II – for capaz de provocar sugestão para os crimes ou maus costumes. III – conter alusões que prejudiquem a cordialidade das relações com outros povos. IV – implicar insultos a coletividade ou particulares, ou desrespeito a credos religiosos. V – ferir de qualquer forma a dignidade nacional ou conter incitamentos contra a ordem pública, as forças armadas e o prestígio das autoridades e seus agentes (BRASIL, 1932, p. 1).

Desse modo, a partir do referido decreto ficou estabelecida a prévia projeção dos filmes à Comissão de Censura que avaliaria se sob tais condições as filmografias poderiam ser exibidas ao público em geral. Mais especificamente, caberia à Comissão avaliar se (I) o filme poderia ser integralmente exibido; se (II) eles deveriam sofrer cortes; quais (III) seriam classificados como filme educativo e quais (IV) como impróprios para menores, sendo estes definitivamente (V) interditados ou não pela Comissão.

Nessa direção, a Comissão de Censura ocupou posição de destaque na ordem discursiva sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, na medida em que colocou em funcionamento um conjunto de enunciados, materializados em asserções jurídicas, acionadas pelo decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932), que permitiram mobilizar uma série de ações empíricas⁶⁴ interligadas ao desenvolvimento da prática pedagógica com o uso do cinema no país. Do mesmo modo, o referido decreto estabeleceu uma série de regras que possibilitaram nomear, descrever e desenvolver a prática discursiva do uso pedagógico do

⁶⁴ Dentre as quais: o exame dos filmes pela comissão de censura que poderia classificá-lo ou não como filme educativo e a inclusão de um filme considerado educativo pela comissão de censura para fazer parte de cada programa escolar (Arts. 7º e 12, respectivamente, do referido decreto).

cinema, de uma maneira particular, dada a configuração com a qual a legislação é apresentada juridicamente.

A primeira regra ativada pelo referido documento em relação à prática pedagógica com o uso do cinema no país diz respeito à função vantajosa ocupada pelos filmes educativos frente às grandes massas populares, inclusive as analfabetas. A segunda regra refere-se à circunscrição do ato pedagógico assumido pelo próprio cinema, uma vez que, de acordo com o decreto, este não deveria cooperar na divulgação de “maus costumes”, “crimes”, ou quaisquer outras práticas que ferissem a “dignidade nacional” ou prejudicassem a “[...] cordialidade das relações com outros povos” (Brasil, 1932, p. 1).

Em face disso, procurou-se conhecer as condições sob as quais o uso pedagógico do cinema, foi descrito e situado no decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932). Igualmente, buscou-se conhecer quais estratégias e posicionamentos foram possíveis a determinados sujeitos assumirem. E, ainda, quais séries enunciativas aparecem correlacionadas ao discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, dadas as condições históricas e jurídicas acionadas pelo referido decreto. Para tanto, foram selecionadas algumas formulações nele contidas e que, sinteticamente, podem ser exemplificadas pelos seguintes fragmentos:

Considerando que o filme documentário, seja de caráter científico, histórico, artístico, literário e industrial, representa, na atualidade, um instrumento de inigualável vantagem, para a instrução do público e propaganda do país, dentro e fora das fronteiras. Considerando que os filmes educativos são materiais de ensino, visto permitirem a assistência cultural, cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos. (BRASIL, 1932, p. 1)

Serão considerados educativos, a juízo da comissão não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspectos da natureza ou da cultura (BRASIL, 1932, p. 2).

A partir da data que for fixada, por aviso, do Ministério da Educação e Saúde Pública, será obrigatório, em cada programa, a inclusão de um filme considerado educativo, pela Comissão de Censuras (BRASIL, 1932, p. 3).

Dentro do prazo de 180 dias, a contar da data da publicação deste decreto, realizar-se-á, na Capital da República, sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde Pública, e segundo as instruções que este baixar, O Convênio Cinematográfico Educativo (BRASIL, 1932, p. 3).

Em função dessas formulações registradas no decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932), identificou-se, preliminarmente, notável preocupação do Estado brasileiro em normatizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, inclusive os de caráter educativo, assim como valorizar a instrução através de filmes, com extensão às grandes camadas populares da sociedade. Do ponto de vista discursivo, esse conjunto de formulações sinalizou a presença de uma ordem discursiva jurídica particular, que aciona uma série de enunciados gerindo sua própria produção.

Com efeito, esse domínio jurídico-discursivo, acionado pelo referido decreto, afetou diferentes aspectos do uso educativo e/ou pedagógico do cinema no país, porquanto impôs um modo particular de compreensão e classificação do que se pôde denominar *cinema educativo*, ou seja, *cinema escolar*. De igual modo, estabeleceu critérios reguladores para a composição dos conteúdos fílmicos, não devendo estes infringir a “moral” nem os “bons costumes” (Brasil, 1932, p. 1). Determinou os sujeitos responsáveis para avaliação dessas obras cinematográficas, constituindo a Comissão de Censura. Enfim, estabeleceu até mesmo algumas penalidades impostas aos produtores nacionais, aos comerciantes e locadores de filmes que, sob quaisquer condições previstas no regulamento, violassem essa lei.

Nessa direção, buscaram-se capturar todas essas determinações acionadas pelo referido decreto ou, pelo menos, algumas de suas correlações enunciativas, haja vista descrever o discursivo em questão. Para tanto, fez-se necessária a explicitação das seguintes séries enunciativas que aparecem na ordem do discurso analisado como correlatos de sua circunscrição, a saber: (a) *O cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país*, (b) *O filme educativo como material de ensino* e (c) *O cinema como disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros*.

Esta tríade enunciativa sob a qual se assenta a ordem jurídico-discursiva acionada pelo decreto nº 21.240/1932, aparece, pois, como um dos pontos nodais que nos permite conhecer o uso pedagógico do cinema como objeto do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Isso porque, de modo geral, a referida trilogia funciona como um dos eixos sob o qual se assenta a ordem do discurso escolhida para ser examinada e descrita neste trabalho.

3.2.1 O cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país

Seguramente, do ponto de vista jurídico, o decreto nº 21.240/1932 não pode ser considerado a gênese legislativa acerca do modo de funcionamento do cinema no Brasil,

porquanto desde 1907, por força do decreto nº 6.562⁶⁵ (BRASIL, 1907), já se tratava dessas questões.

Contudo foi somente a partir do decreto de 1932 que se estabeleceram as medidas reguladoras determinando a forma como o Estado brasileiro deveria intervir nas atividades cinematográficas, fossem elas de “[...] produção, reprodução, comercialização, venda, locação, permuta, exibição, importação ou exportação de obras cinematográficas” (RAMOS; MIRANDA, 2000, p. 321).

A partir de então, explicitaram-se os limites ou mesmo as soluções para os conflitos existentes entre a indústria cinematográfica nacional e estrangeira, os quais tendo se feito presente no contexto da década de 1920 e 1930 passaram a fazer parte do projeto político do governo de Getúlio Vargas como solução disciplinadora. Foi, portanto, a partir do decreto nº 21.240 que se incluiu:

[...] a produção de filmes de curta metragem, especialmente aqueles com fins educativos, atendendo ao projeto de reformar a sociedade pela via da reforma do ensino e propagandear o aspecto integrador/centralizador da ideologia nacionalista (BRASIL, 1932, p. 1).

Nesse contexto, o mercado cinematográfico era dominado pela indústria estrangeira, particularmente a norte-americana, e se cogitava a possibilidade de desenvolver o cinema nacional para competir com o cinema estrangeiro. As primeiras reivindicações foram, pois, estabelecidas no decreto de 1932, cujos resultados não foram suficientes para consolidar a indústria de cinema brasileiro. Uma das dificuldades foi o estabelecimento da reserva de mercado, que previa a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas salas de cinema do país. Esta foi uma das formas encontradas para coibir os abusos do mercado estrangeiro que paulatinamente procurava conter o crescimento da indústria cinematográfica nacional.

Assim, o decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932) implicou em um avanço no que diz respeito a essas questões, contudo, do ponto de vista prático, a reserva de mercado só foi efetivada a partir de 1934 expandindo as oportunidades para a exibição de filmes nacionais de curta-metragem o que, posteriormente, no decorrer do Estado Novo, foi estendido para o filme de longa-metragem, através do decreto nº 1.949 (BRASIL, 1939).

Nessa direção, uma série de instituições, sucedidas a partir do decreto de 1932, colaborou para fomentar o discurso sobre o cinema como um instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país, a exemplo do Departamento de Propaganda e

⁶⁵ Este decreto trata de questões de segurança nas salas de espetáculo e da regulamentação dos profissionais ligados à área artística, cenográfica, figurinistas, maquiadores etc.

Difusão Cultural (DPDC), criado em 1934 (decreto nº 24. 651/1934)⁶⁶, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1937 (decreto nº 378/1937), e o Departamento Nacional de Informação (DNI)⁶⁷, criado em 1945 (decreto nº 7.582/1945).

Um exame preliminar do decreto nº 24. 651 (BRASIL, 1934) constatou a presença enunciativa do estímulo à produção e circulação de filmes educativos em todos os meios sociais do país, precisamente no art. 2º dessa legislação. Assim, em conformidade com o conjunto de assertivas jurídicas estabelecidas no decreto nº 21. 240 (BRASIL, 1932), o decreto nº 24. 651/1934 determinou ser competência do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural: “[...] estimular a produção, favorecer a circulação e intensificar e racionalizar a exibição, em todos os meios sociais, de filmes educativos”, assim como “[...] classificar os filmes educativos, nos termos do decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932, para se prover a sua intensificação, por meio de prêmios e favores fiscais” (BRASIL, 1934, p. 1). Tratava-se de uma estratégia assumida pelo Estado brasileiro no âmbito da lei, precisamente por intermédio do DPDC para orientar a utilização do cinematógrafo como instrumento de difusão educacional e cultural. Nessa direção, o discurso sobre o cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país é vinculado ao projeto nacional estabelecido durante o governo de Getúlio Vargas, porquanto esteve preocupado com as questões cinematográficas, especialmente no que concerne ao seu uso para fins educativos e propagandeação da cultura nacional. Nessa ordem discursiva, nota-se um forte vínculo entre a questão da utilização do cinematógrafo e a da instrução pública e propaganda do país, visto que o estímulo à produção, circulação e intensificação do cinema esteve, nesse contexto, interligado ao projeto reformador da sociedade estabelecido pela via da reforma na instrução pública e propaganda do país.

Uma das instituições que colaboraram para o estabelecimento de mudanças efetivas no âmbito do ensino, precisamente com relação ao uso do cinematógrafo como recurso didático,

⁶⁶ Na época do Estado Novo, precisamente em 1938, o DPDC se transformou no Departamento Nacional de Propaganda (DNP) que, posteriormente, deu lugar ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O DIP era responsável por vários setores dentre eles a radiodifusão, o teatro, o cinema etc. e sua função era coordenar, orientar e centralizar a divulgação da propaganda interna e externa, além de fazer censura a estes diversos setores e dirigir o programa de radio oficial do governo (RAMOS; MIRANDA, 2000).

⁶⁷ Sobre a criação do DIP, ressalta-se, ainda, que foi a partir dele que se criou o Conselho Nacional de Cinematografia, “[...] primeiro órgão colegiado, ao mesmo tempo em que se instituíram os percentuais de locação e distribuição dos filmes e igualou-se o prazo de permanência da exibição dos filmes nacionais e estrangeiros” (RAMOS; MIRANDA, 2000, p. 321).

foi o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)⁶⁸, criado a partir do decreto nº 378, em 1937. Tanto é que no artigo 40 desse texto legal, registrou a criação do INCE, “[...] destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e [...] como meio de educação popular em geral” (BRASIL, 1937, s/p). Nessa ordem discursiva, mais uma vez assume o cinema a posição de *auxiliar do ensino e meio de educação popular*, colocando em funcionamento uma série de elementos sógnicos que acionam noções do cinema como *material de ensino, recurso educativo/pedagógico, educador das massas*.

Assim, como instituição destinada à promoção do cinema em tais perspectivas, o INCE aparece no discurso em tela como um artefato enunciativo colaborativo das condições de possibilidade ao aparecimento do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

No que diz respeito ao seu funcionamento, o Instituto realizou toda uma produção dos filmes como filmagens, montagem e sonorização. Além disso, promoveu para professores e estudantes exibições diárias de filmes que, dependendo do assunto, duravam de cinco a quarenta minutos. Dentre os assuntos tratados nas cinematografias estavam os mais diversos: filmes de caráter científico, históricos, de geografia, indústria, medicina, zoologia, artes, dança etc.. Não obstante essa forma de organização preliminar ocorrida, do ponto de vista empírico é apenas em 1946, por força do decreto nº 20.301/1946, que o INCE passou a orientar suas ações por um Regimento Interno. Neste, passou a definir o Instituto como:

[...] órgão subordinado imediatamente ao Ministro da Educação e Saúde [...] [com a] finalidade de promover e orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar de ensino e ainda como meio de educação em geral (BRASIL, 1946, p. 1).

Nota-se, com isso, que o Regimento também evoca o posicionamento do cinema como *auxiliar do ensino e meio de educação em geral*. Embora não apareça mais como “[...] meio de educação popular” (BRASIL, 1937, s/p), conforme vimos no decreto nº 378/1937, entende-se que o signo *educação em geral* que aparece no decreto nº 20.301/1946, contempla

⁶⁸ Idealizado e liderado por Roquette Pinto até 1948, o Instituto contava com 239 produções cinematográficas, das quais Humberto Mauro fora o principal produtor. Foram mais de 200 filmes educativos produzidos por ele, dentre os quais *Descobrimento do Brasil* (1937) e *Os Bandeirantes* (1940).

não apenas o modo de ensino voltado para as camadas populares da sociedade, mas para todos os níveis de ensino (primário, secundário, doméstico ou superior) ⁶⁹.

Nessa direção, ganha o cinema um status privilegiado na série enunciativa *o cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país*, porquanto acionam, de modo geral, posições que o colocam na ordem discursiva analisada o cinema como *auxiliar de ensino, meio de educação (em geral) e propaganda do país*.

Com efeito, essas funções ocupadas pelo cinema no discurso jurídico estão correlacionadas a outros enunciados que acionam enunciativamente a noção de *filme educativo como material de ensino* ou como *disseminador da moral e dos bons costumes*. Eis o que tratarei nos próximos dois tópicos a seguir.

3.2.2 O filme educativo como material de ensino

Conforme foi constatado no texto do decreto nº 21. 240/1932, o filme educativo assume na ordem discursiva em questão a condição de *material de ensino*, “[...] que cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos” (BRASIL, 1932, p. 1). Essa correlação entre o filme de caráter educativo e o público para o qual se obtém vantagens inigualáveis, isto é, o público composto pelas camadas populares, inclusive as analfabetas, também esteve presente no texto da revista *Cinearte*, n. 310, que diz:

[...] toda imagem possui uma força instructiva, boa ou má attractiva ou repulsiva, e pelos sentimentos de sympathia ou antipathia que ella provoca, representa por isso mesmo um factor que póde ser, e constitue, em realidade, um poderoso meio de educação das massas (FILHO, 1932, p. 42).

Em nota ao *O Jornal*, em 14 de setembro de 1929, Afrânio Peixoto também se posicionou quanto a essa questão. Conferiu ao cinema o status de “[...] instrumento revolucionário” (PEIXOTO, 1929, p. 4), porquanto desestabilizou o próprio postulado da época que previa ser a leitura e a escrita a maior arma de comunicação entre os homens. Disse Peixoto: “A graduação de incapacidade dos povos se faz pela cifra, mais ou menos elevada, de seus ignorantes. ‘Não saber’ era, e é não saber lêr e escrever... não se poder, portanto, se comunicar com o resto da humanidade” (PEIXOTO, 1929, p. 4). Contudo “[...] o cinema

⁶⁹ O Regimento Interno do INCE estabelece relações diretas com todas as instituições oficiais e particulares de ensino. Isto está posto no art. 1º, parágrafo único, do decreto nº 20. 301/1946.

veio revolucionar até este postulado [...] pelo cinema os homens se podem comunicar, sem que saibam lêr... Basta que vejam” (PEIXOTO, 1929, p. 4).

Nesse caso, a série de signos *saber, lêr e escrever, comunicar, povos/humanidade e massas populares* que circula no referido campo enunciativo está correlacionadas ao par cinema-educação que, ao ser mencionado, evoca o filme educativo como material de ensino, o qual, sendo utilizado em situações específicas, possibilita a comunicação de certos saberes.

Com efeito, essa forma de comunicação através do cinema, que se diferencia de outros modos de ensino, a exemplo da transmissão de saberes por intermédio da leitura e da escrita, funciona na ordem discursiva em questão, ao mesmo tempo, como uma estratégia didática e política. Didática porque a intenção do ato em si é definida no limiar da utilização do filme na condição de material de ensino. Política porque a ação proposta supera a condição técnico-pedagógica e assume a qualidade transformativa dos indivíduos.

Se até Afrânio Peixoto lembrou que antes da criação do cinema qualquer forma de comunicação humana a distância se fazia por intermédio do “alfabeto”, pela “correspondência” e “imprensa”, o que exigia pelo menos preliminarmente a “instrução” ou a “educação literária” (PEIXOTO, 1929, p. 4), com a chegada do cinema essa condição havia se modificado significativamente, porquanto não seria preciso saber “lêr e escrever” para compreender o que estava sendo comunicado no filme. O cinema seria, nessa perspectiva,

[a] pedagogia dos ilhetrados, dos analphabetos que apenas sabem lêr [...]. Obrigando as intelligenicas opacas lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa gynastica para comprehender, e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo não tem comparação com nenhum dos outros precarios e reduzidos [...] e rudimentares meios de ensino (PEIXOTO, 1929, p. 4).

Certamente por razões como essa o decreto nº 21. 240 (BRASIL, 1932) tenha feito menção ao filme como “[...] material de ensino” que “[...] cora vantagens especiais”, especialmente sobre as “[...] grandes massas populares” (BRASIL, 1932, p. 1). Em face disso, ganha o enunciado da *instrução* um *status* de destaque no discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação. Discurso este que valoriza o uso do filme como material de ensino e estratégia político-pedagógica, capaz de transformar a vida dos sujeitos que mantêm contato com a obra fílmica. De sujeito analfabeto torna-se sujeito instruído, educado não pelas letras, que se detém no domínio da linguagem oral e escrita, mas através do cinema, meio ou material de ensino que não se pode comparar a qualquer outro. Do mesmo modo, sujeitos descritos como letrados, que “[...] apenas sabem lêr” (EM UMA DAS ULTIMAS..., 1929, p.

6), podem-se, por intermédio do cinema, obter vantagens inigualáveis, estimulando o pensamento crítico e se apropriando de saberes outrora desconhecidos. Foi nesse sentido que divulgou a revista *Cinearte* uma nota que diz: “o cinema é a melhor arma para combater o analfabetismo. Por que não nos utilizarmos dela povo de analfabetos que sómos?” (EM UMA DAS ULTIMAS..., 1929, p. 6).

Em suma, o uso do cinema com fins instrutivos deveria exercer a função de transmissor de saberes, quer fosse para as camadas letradas da sociedade, quer fosse para as classes sociais que não tivessem domínio da linguagem oral e escrita, isto é, os analfabetos. Nessa perspectiva, admite-se que o cinema exerce uma função positiva no que concerne ao desenvolvimento psíquico, social, cultural, educacional e político dos sujeitos. Apenas em condições nas quais os assuntos tratados em determinadas obras fílmicas são condizentes com práticas e valores que infringem a “moral” e os “bons costumes” brasileiros seria admissível a interdição de sua exibição ao público (BRASIL, 1932, p. 1). Esse interdito funcionaria, pois, como uma regra a partir da qual o uso empírico do cinema seja para fins recreativos ou educativos⁷⁰ deveria obedecer.

3.2.3 O cinema como instrumento disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros

Conforme disse antes, o decreto nº 21. 240/1932 acionou uma série de elementos sógnicos que aparecem na ordem discursiva em questão como correlatos enunciativos que auferem ao cinema o status de *instrumento disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros*. Essa função ocupada pelo cinema esteve comprometida com a produção de uma série de regulamentos a partir das quais a prática discursiva do uso pedagógico do cinema deveria obedecer. Dada a configuração com a qual o referido decreto foi apresentado juridicamente, fixou-se a prerrogativa de que o uso do cinema no território brasileiro não deveria infringir a “[...] dignidade nacional” ou prejudicar a “[...] cordialidade das relações com outros povos” (BRASIL, 1932, p. 1).

⁷⁰ O cinema educativo não se confundia com o cinema recreativo. Enquanto o primeiro era utilizado exclusivamente para instrução do aluno (para tanto, produziam-se “[...] fitas sobre a fabricação do papel, a confecção de um jornal moderno, o trigo, o pão, sobre a vida do besouro ou da aranha etc.”) (ORLANDI, 1931, p. 150), em contrapartida, uma vez por semana, na intenção explícita de não fatigar os alunos com a exibição de fitas exclusivamente instrutivas, realizavam-se as chamadas “[...] exibições sociais” (ORLANDI, 1931, p. 151), comprometidas em levar ao público o cinema cômico e a problematização de temas mais “leves” (voltadas para a recreação) quando comparados às fitas instrutivas.

Essa mesma interdição pode ser constatada em outros documentos de natureza jurídica e educacional. Signos enunciativos presentes nos decretos nº 24. 651 (BRASIL, 1934); nº 1.949 (BRASIL, 1939); nos textos escritos por Canuto de Almeida (ALMEIDA, 1931), Jonathas Serrano e Venâncio Filho (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931) e em algumas edições da revista *Cinearte* que se distribuem entre os anos 1929, 1931, 1932, 1934, e 1938 confere legitimidade a esse fato. Para efeito de constatação, algumas proposições podem ser exemplificadas através dos seguintes fragmentos:

Não será permitida a exibição do filme que: I – contiver qualquer ofensa ao decoro público; II – contiver cenas de ferocidade ou fôr capaz de sugerir a prática de crimes; III – divulgar ou induzir aos máus costumes; IV – fôr capaz de provocar incitamentos contra o regime vigente, a ordem pública, as autoridades constituídas e seus agentes; V – puder prejudicar a cordialidade das relações com outros povos; VI – fôr ofensivo às coletividades ou às religiões; VII – ferir, por qualquer forma, a dignidade ou o interesse nacionais; VIII – induzir ao desprestígio das forças armadas (BRASIL, 1939, p. 2).

O cinema [...] quase sempre deseduca [...] [porquanto] diversificam-se usos e costumes, em fragante enfraquecimento da unidade nacional. Contra essa trama de males [...] o ideal é um Instituto Nacional de Cinema Educativo [...]. Só um instituto desse genero e com taes finalidades nos dará, além da censura educativa criteriosa, boas fitas educativas, boas fitas de ensino (ALMEIDA, 1931a, p. 199).

Na medida em que essas interdições aparecem, os enunciados posicionam o Estado brasileiro como um dos responsáveis por estabelecer uma censura criteriosa que se coloca como uma solução imediata contra os malefícios do cinema, desorientador da moral e dos bons costumes, desarticulador da unidade nacional, desestabilizador da ordem pública, incentivador de práticas criminosas, imorais etc.. Ao Estado caberia, portanto, estabelecer a censura para que esse mau cinema não se alastrasse pelo país. O que implicava de imediato no deslocamento do cinema mercantil, comercial e estrangeiro para o campo da exterioridade nacional. Em outras palavras, seria preciso criar as condições de possibilidade para que a indústria cinematográfica brasileira pudesse por si mesma se sustentar no que diz respeito à produção, aparelhagem e distribuição de fitas.

É certo que a indústria comercial e estrangeira, especialmente a estadunidense, muito havia contribuído para a disseminação de obras cinematográficas, inclusive para fins didáticos e pedagógicos, em nosso país. Contudo, desde 1930, dada a concretização de estudos comprovando a inigualável contribuição do cinema como auxiliar do ensino nas escolas primárias até aos cursos universitários, já não se podia negar a importância de que também no

Brasil se fazia necessário o desenvolvimento de uma indústria propriamente brasileira, visto que:

Os ensinos primario e secundario, os ensinos technico e profissional e ainda o superior ganharão com o progresso da nossa produção cinematographica, pois que, se muitos films produzidos no estrangeiro servem indifferentemente para qualquer paiz, outros ha que precisam ser feitos aqui mesmo, ter o caracter essencialmente brasileiro (NECESSARIAMENTE..., 1930, p. 6).

Havia um interesse explícito por parte dos defensores da prática pedagógica com o uso do cinema de que a indústria cinematográfica brasileira se firmasse em nosso país, principalmente porque a partir dela poderiam produzir filmes voltados exclusivamente para fins educativos, libertando-nos dos altos custos e dos conteúdos impostos pelas obras cinematográficas estrangeiras.

Com efeito, até os anos trinta, o Brasil ainda estava na “[...] primeira infância em matéria de Cinema Educativo” (JÁ..., 1930, p. 4). Muitas das fitas utilizadas em nosso país como auxiliar do ensino eram importadas de países como Estados Unidos, Alemanha e França. Contudo, desde esse tempo, estudavam-se “[...] as possibilidades de implantação entre nós desse ramo de produção cinematographica” (JÁ..., 1930, p. 4). Nessa ordem discursiva circulam os signos da dominação e libertação, posicionando o Estado brasileiro em favor da consolidação da indústria cinematográfica nacional e, por conseguinte, concretização da implantação do uso pedagógico do cinema no país via produção e distribuição de fitas essencialmente brasileiras. Nessa direção, a relação de incompatibilidade entre a dominação da produção cinematográfica estrangeira e a libertação do Brasil com desempenho de uma produção nacional própria, coloca-se no discurso em questão como mais uma regra interposta ao discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

CAPÍTULO 4 – O NEXO PEDAGÓGICO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nesse capítulo examino o discurso educacional sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Tal ordem discursiva aponta a efetivação das ações políticas e jurídicas ativadas nas duas modalidades discursivas anteriores. Se por um lado o discurso político conferiu ao cinema o status de mediação das estratégias políticas viabilizadas em função do comprometimento com a formação da identidade nacional, com o desenvolvimento do país e com a educação das massas, o discurso educacional, por outro lado, descreveu e situou o cinema como uma função enunciativa transformadora, co-partícipe no processo de desenvolvimento da nação e da educação da população (em geral e da parcela analfabeta).

Na década de 1920, vivia-se um momento histórico da vida brasileira marcado por grandes agitações ideológicas e sociais que apontavam o desajustamento de grupos dominantes e a emergência de novas forças sociais. Havia uma tentativa explícita por parte dos liberais em eliminar as barreiras que tentassem impedir o pleno desenvolvimento do país. Foi justamente nesse momento que se procurou traçar novas coordenadas nos âmbitos: social, político, econômico e educacional brasileiro.

Na esfera da escolarização, a luta dos liberais correspondeu ao realce conferido ao ideário da Escola Nova e o esforço no sentido de efetivá-lo nas instituições escolares. Esse quadro de propagação do ideário escolanovista esteve interligado ao processo de reorganização da instrução pública desenvolvido, sobretudo, pelo movimento reformista ocorrido nos Estados e no Distrito Federal a partir dos anos vinte.

Com efeito, por diversas razões, o movimento reformista foi se transformando em um movimento remodelador da educação, pois, na medida em que se introduziam alterações na instrução pública, preparava-se o terreno para a estruturação de novas instituições escolares longe dos moldes tradicionais. Isso representou não somente uma alteração profunda no modo de funcionamento das escolas, mas, também, uma mudança radical na compreensão do processo de aprendizagem, na concepção de infância, na composição dos conteúdos, no desenvolvimento das atividades escolares etc.. É, portanto, nesse íterim que novas práticas metodológicas são introduzidas e estimuladas no âmbito escolar, a exemplo de atividades relacionadas ao teatro e ao cinema.

Convém lembrar que a implementação dessas práticas metodológicas consideradas inovadoras para a época não ocorreu de uma hora para outra. A participação do Estado na

constituição de um projeto nacional de educação foi indispensável para que houvesse uma mudança estrutural, metodológica e científica no sistema de ensino brasileiro. Periódicos oficiais e a literatura educacional especializada da época também foram imprescindíveis na disseminação de práticas inovadoras nas escolas brasileiras, dentre elas a prática pedagógica com o uso do cinema. Além disso, contribuiu sobremaneira o movimento escolanovista, especialmente na década de 1920, cooperando para a instituição didática do cinema na instrução pública. Mais do que um recurso audiovisual, o cinema constituía, para esse movimento, um material de renovação metodológica, daí porque ele figura um marco da utilização do cinema nas práticas de ensino.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, organizado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros, em 1932, também não deixou de registrar a importância de a escola utilizar, em seu proveito, todos os recursos possíveis, inclusive o cinema⁷¹. Esse anúncio estava atrelado à problemática da educação, particularmente no que dizia respeito à necessidade de a escola multiplicar seus pontos de apoios indispensáveis para ela se desenvolver. Estava claro, no Manifesto, que se pretendia desenvolver a escola moderna e, a mídia ou os meios de comunicação, em geral, serviriam como instrumentos que acresceriam à escola as condições favoráveis para isso.

A fim de analisar tais acontecimentos registrados no âmbito da historiografia brasileira e ativados no campo do discurso educacional, o presente capítulo se dedica ao exame do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, regido pela Pedagogia Nova; e de um conjunto de textos que defenderam a prática pedagógica com o uso do cinema no interior das escolas brasileiras (1920-1930), dentre os quais os de autoria de Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida, ambos publicados na revista *Escola Nova*, n. 3, 1931 e outros presentes na revista *Cinearte* (1927 – 1939).

Com efeito, todo esse conjunto de coisas escritas que trataram de situar e conferir visibilidade ao enunciado do uso pedagógico do cinema nas práticas educativas, alçaram, na presente pesquisa, o status de peças indispensáveis na constituição do discurso educacional sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Em última análise, isso significou a apropriação dos referidos textos como portadores de séries enunciativas capazes de gerar há um só tempo as condições de possibilidade para descrição do objeto de estudo investigado. Portanto, o objetivo deste capítulo é a descrição das séries enunciativas ativadas e

⁷¹ “[...] 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” (AZEVEDO, 1932, p. 62).

postas em circulação nos referidos textos-fontes que constituíram os materiais de análise do presente estudo.

Convém salientar, porém, que mesmo firmada nesse foco, isso não me impediu de registrar, nos tópicos que antecedem a análise propriamente arqueológica, alguns acontecimentos históricos que marcaram o aparecimento dos textos selecionados para este exame. Não é porque o presente estudo está situado no campo do discurso, das correlações enunciativas, que ele deixa de conferir visibilidade (total ou parcial) dos eventos históricos concretos, pois não se pode negar a existência de acontecimentos históricos que marcaram momentos e tempos distintos da existência humana.

Por outro lado, esses acontecimentos de natureza não discursiva não atuam sobre os acontecimentos discursivos como uma espécie de espelho ou reflexo a partir do qual uma ordem discursiva determinada se formou. Isso não elimina, entretanto, o vínculo entre os acontecimentos de natureza discursiva e não discursiva. Apenas a relação estabelecida entre eles não está no plano das causalidades, das análises de contexto, das ordens de sentidos atribuídos por algum sujeito falante ou mesmo no plano das formulações lógicas que possam ter um caráter científico.

Partindo dessa premissa, isto explica porque embora as análises arqueológicas do discurso elejam como objeto de análise o discurso, elas não se fecham no interior do próprio discurso. Pelo contrário, articula acontecimento discursivo com não discursivo. Não para mostrar como determinada prática política determinou o sentido e a forma do discurso educacional sobre o nexa pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, mas, sim, porque tal prática faz parte de suas condições de emergência, de inserção e de funcionamento⁷².

Em face disso, o presente capítulo, nos três primeiros tópicos que o prescrevem, apresenta um breve registro histórico dos Enlaces entre a Pedagogia Nova, o uso pedagógico do Cinema e o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Logo após, seguem-se as descrições analíticas sobre os textos-fontes investigados nesse capítulo.

4.1 ENLACES ENTRE A PEDAGOGIA NOVA, O USO PEDAGÓGICO DO CINEMA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

Este tópico apresenta, inicialmente, o Movimento de Renovação da Educação no Brasil e a relação entre a prática pedagógica com o uso do cinema e a Pedagogia Nova. Posteriormente, expõe um conjunto de formulações e proposições encontradas no Manifesto

⁷² Conferir Foucault, 2012, p. 198-201.

dos Pioneiros da Educação de 1932, que acionaram uma determinada rede discursiva, responsável por colocar em funcionamento o nexu pedagógico entre o cinema e a educação como um problema importante para a educação brasileira da época.

4.1.1 Sobre o Movimento de Renovação da Educação no Brasil

No Brasil oitocentista emergiram dois grandes movimentos desenvolvidos por intelectuais pertencentes às classes dominantes no país: o movimento de luta pela expansão da rede escolar e desanalfabetização do povo brasileiro e o movimento em favor da melhoria das condições de ensino implementadas nas escolas. Neste capítulo focalizo no segundo movimento que se tornou mais conhecido como *Movimento de Renovação da Educação*, *Movimento dos Pioneiros da Educação* ou, ainda, *Movimento da Escola Nova*.

Com efeito, o Movimento dos Pioneiros da Educação nasceu do final do século XIX para o início do século XX na Europa, e teve John Dewey como um de seus principais expoentes nos Estados Unidos. Nesse período, Dewey e outros teóricos da educação, a exemplo de Montessori, Ferrière, Kilpatrick e Declory, influenciaram educadores brasileiros através da disseminação de suas ideias impressas em livros e revistas especializadas da época.

Dentre as principais ideias fomentadas por esses educadores, encontravam-se: a defesa da *escola única*, que pressupunha a garantia pelos poderes públicos da gratuidade e formação escolar comum para todos os cidadãos brasileiros; a *escola-comunidade*, que significava o preparo de todo e qualquer indivíduo para o trabalho e para a comunidade; a *escola do trabalho*, em que a escola seria reconhecida como o principal instrumento de organização econômica e social; e a *escola-experimentação*, que implicava em deixar o aluno livre para observar, experimentar e projetar atividades nas quais fosse ele o centro do processo educacional (e não mais o professor como apregoava a Pedagogia Tradicional) (GHIRALDELLI JR., 1994).

Sendo esses os eixos norteadores do Movimento de Renovação da Educação, a Pedagogia Nova proposta por esse movimento, apresentava-se na sociedade brasileira da época “[...] na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação, e de organização escolar e metodologias próprias” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 26). Isso possibilitou a orientação de várias reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1920 que, de maneira sobrepujante, combateram a Pedagogia Tradicional e defenderam a Pedagogia Nova.

Sendo assim, dois aspectos importam ser observados a partir daqui. Primeiro que o movimento da Escola Nova no Brasil até os anos 1920 constituiu uma fase preparatória para a consolidação e oficialização de ideias, métodos e técnicas do escolanovismo no país. E segundo que, a partir dos anos vinte, sob a influência do ciclo de reformas ocorridas nesta década, alterou-se a compreensão sobre o processo de aprendizagem e novas práticas foram introduzidas no âmbito escolar, com vistas à modificação das práticas existentes.

Com relação ao primeiro aspecto é importante observar que a influência exercida por Dewey no quadro teórico-prático, a invenção de novas escolas orientadas pelos princípios do movimento escolanovista, bem como a criação e a disseminação dos primeiros métodos ativos no país constituíram apenas o terreno de preparação para a disseminação, consolidação e oficialização do movimento de Escola Nova no Brasil.

De acordo com Nagle (1976), o ideário da formação moral e cívica, somado à defensoria das ideias nacionalistas, dominava o país de 1889 até 1920. Nesse período prevaleciam esforços sociopolíticos voltados para a desanalfabetização do povo brasileiro e privilegiava-se a dimensão cívica da escolarização. As práticas escolanovistas eram introduzidas apenas de maneira secundária nas escolas brasileiras e não havia uma preocupação vigorosa que resultasse na modificação dos padrões de ensino e cultura das instituições escolares. Portanto, antes dos anos vinte, conforme ressalta Nagle:

[...] não havia insatisfação quanto à escola existente, a não ser quanto à pequena disseminação da escola primária e, além disso, não havia clima social propício ao desenvolvimento das novas ideias ou às transformações institucionais que resultavam de um novo ideário (NAGLE, 1976, p. 240).

Contudo, é a partir da década de 1920, por força da ideologia liberal que apregoava uma espécie de remodelação sociopolítica brasileira e o movimento de reformas estaduais, que houve uma expansão dos ideais da Escola Nova no país. Somado a isso, o contexto histórico da época, marcado pela luta contra o desajustamento entre grupos sociais e fatores que pudessem impedir o pleno desenvolvimento do país, favoreceu a ampliação do ideário do escolanovismo no Brasil.

Um dos meios pelos quais as ideias escolanovistas vieram a se expandir no país foi através da literatura especializada da época, em particular a educacional, que a partir dos anos vinte alçou um status qualitativamente superior em comparação às publicações anteriores, em virtude da frequência com que eram publicados trabalhos que refletiam sobre a pedagogia nova no Brasil e em outros países do mundo.

Foi a partir de então que se procurou realizar, pela primeira vez, um novo modo de estruturação das instituições escolares, desencadeado no movimento reformista direcionado pelo ciclo de reformas estaduais que se sucederam nesse decênio. Sobre isso, Nagle explica que:

[...] Por uma série de razões o movimento reformista da década dos vinte vai-se transformando num movimento remodelador, principalmente porque, de uma ou de outra forma, as alterações introduzidas na instrução pública expressavam críticas aos moldes tradicionais de estruturação das instituições escolares e, assim, preparavam o terreno para outras modalidades de estruturação (NAGLE, 1976, p. 243).

É com base nesse pressuposto que não podemos desvincular o ideário escolanovista e sua institucionalização no processo de escolarização do movimento de reorganização e reestruturação da instrução pública mediante o movimento de reformas estaduais que se sucederam na década de 1920, uma vez que a expansão do ideário escolanovista se sucedeu nesse quadro reformista.

Nessa perspectiva, o movimento reformista, entendido como o principal propulsor das condições facilitadoras para o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil, transformou todo o sentido atribuído às práticas escolares. Com isso, outras práticas surgiram haja vista ocupar o lugar das antigas. Atividades foram introduzidas na intenção de modificar as existentes e, em decorrência disto, desenvolveu-se uma nova didática, que marcou o início de uma nova trajetória educacional no país ao apresentar um novo modelo de ensino que, ao ser seguido, proporcionaria as condições ótimas para o bom funcionamento da Escola Nova no país.

Nesse contexto de mudanças, a nova pedagogia aos poucos ia modificando o modelo tradicional de escolarização. Paulatinamente novas orientações, de natureza metodológica iam transformando o currículo escolar, na perspectiva de torná-lo cada vez mais diverso. E, assim, a Escola Nova em confronto com a Escola Tradicional provocava alterações na compreensão que se tinha sobre o processo de ensino-aprendizagem, de infância, de métodos de trabalho, de papel do educador etc.. Poderia até me arriscar e afirmar, inclusive, que o movimento da Escola Nova promoveu uma nova forma de concepção desses objetos, porquanto procurou delimitar, dentro de seu domínio, o objeto de que fala (a infância, a aprendizagem, o papel do

professor...), assim como nomear e descrever determinadas coisas, conferindo-lhes o *status* de objeto particular de um dado discurso⁷³.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, por exemplo, é sabido que para o movimento escolanovista o conhecimento deveria ser apresentado ao aluno de forma direta e pela via da experimentação, submetendo-os a exercícios de observação e ao contato direto com os objetos estudados para que pudessem aprender, o que provocou alterações metodológicas substanciais e mudanças efetivas na forma de atuação do professor em sala de aula.

Considerando a observação e a experimentação os pontos de partida da Escola Nova, o professor deveria, antes de tudo, ensinar o aluno a observar e a experimentar: “[...] pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação” (NAGLE, 1976, p. 246). Baseando-se nessa premissa, incentivava-se a ida dos alunos às excursões escolares (nas quais eles pudessem ter contato direto com a natureza e com o trabalho), aos museus e à prática pedagógica com o uso do cinema, cabendo ao educador o papel de fornecer condições necessárias para que a criança se desenvolvesse por si mesma, isto é, pela sua própria experiência.

Alinhada a essa compreensão, a concepção de infância também foi reformulada no ideário da Escola Nova. Estudos oriundos do campo da Psicologia contribuíram profundamente para remodelar esse entendimento. Em linhas gerais, a concepção que fundamenta o ideário escolanovista sobre a infância pode ser sintetizada nas seguintes palavras:

[a infância] contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu ‘desenvolvimento natural’ (NAGLE, 1976, p. 249, grifo do autor).

⁷³ Mas é claro que precisaria considerar outros aspectos para assegurar essa afirmação, o que no momento ficará em suspenso, porquanto a descrição da ordem do discurso que estou empreendendo não me permite já aqui formular uma afirmação conclusiva a esse respeito. Como o próprio Foucault assegura, a formação dos objetos é determinada não apenas porque diversas pessoas puderam dizer coisas diferentes sobre alguma coisa em épocas distintas, tampouco porque os objetos de que falam tornaram-se privilégio de determinado discurso, mas sim porque pela maneira estes discursos formam seus objetos: “[...] por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação” (FOUCAULT, 2012, p. 54). Essas relações são concebidas na maioria das vezes entre instituições, sistemas de normas, processos econômicos e sociais, modos de caracterização etc., os quais não se encontram presentes no objeto em si, entretanto definem suas condições de aparecimento em determinada ordem discursiva.

Em decorrência desse ponto de vista, entendia-se que o conteúdo do processo de escolarização deveria ser selecionado pelo professor tendo em vista as características dos sujeitos para os quais se dirigiam as práticas educativas e cada fase do desenvolvimento dos educandos. Nessa direção, a ênfase das práticas educativas escolares deveria recair sobre as necessidades e interesses da criança e não do professor como na escola tradicional, haja vista a formação de uma educação integral e plena ⁷⁴. Uma consequência disso foi a adoção do princípio da educação pela ação, isto é, do aprender fazendo, que se desdobrou na inclusão de uma metodologia de trabalho livre, manual e lúdica.

No que tange ao aspecto da ludicidade, vale salientar que o uso pedagógico do cinema no processo de aprendizagem dos estudantes, constituiu um dos meios de renovação metodológica acionados pela Pedagogia Nova e é sobre este acontecimento que discutirei a seguir.

4.1.2 O uso pedagógico do cinema e a Pedagogia Nova

O Movimento de Renovação da Educação que se sucedeu no segundo decênio do século XX, no Brasil, foi marcado, dentre outros fatores, pela reivindicação da inclusão do cinema como recurso metodológico renovador nas práticas de escolarização. De acordo com Morenttin,

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergston Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto, Jonathas Serrano, entre outros, que também estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos (MORENTTIN, 1995, p.13).

É sabido que um dos eixos norteadores do Movimento da Escola Nova foi o de conceber a escola como lócus de experimentação, onde o aluno deveria ser livre para observar, experimentar e projetar atividades nas quais fosse ele o centro do processo

⁷⁴ A respeito da educação integral, vale a pena destacar um fragmento da entrevista de Fernando de Azevedo concedida ao *O Jornal*, 1928, quando ele esclarece e diz ser a Escola Nova um aparelho que “[...] tem por objetivo dar uma educação integral orientada para um fim determinado e em harmonia com os novos ideais. Afim de preparar o aluno para o trabalho, deve dar-lhes hábitos de higienicos, despertar e desenvolver-lhe o sentido da saúde e enrijar a sua resistência física, para que elle encontre, na sua própria vitalidade e na hygiene do trabalho, a alegria de viver” (AZEVEDO, 1929, p. 122).

educacional. E o cinema, nesse contexto, constituiria uma ferramenta proporcionadora de tais condições.

A defesa da inclusão do uso pedagógico do cinema em práticas educativas escolares pelo movimento de renovação da educação alinhava-se à ânsia do Estado e da sociedade civil em modernizar o processo de escolarização brasileiro. Não é demais ressaltar que embora esse movimento fosse pensado e gerido primariamente no âmbito da sociedade civil, suas ações reivindicatórias não excluía por completo o Estado.

Na verdade, para que os ideais escolanovistas fossem implementados no país, provocando mudanças estruturais efetivas no sistema de ensino brasileiro, era indispensável a participação do Estado no Plano Nacional de Educação. E, um dos dispositivos acionados pelos educadores e intelectuais do movimento da Escola Nova para disseminação de seus ideais, com o apoio do Estado brasileiro, foi através de periódicos oficiais e da literatura educacional especializada da época.

Para se ter uma ideia, o movimento se utilizou de revistas pedagógicas oficiais como *Educação*, *Escola Nova*, *Revista de Educação*, *Boletim da Educação Pública* e *Revista Nacional de Educação* para divulgar seus ideais. Além disso, contou com o apoio de obras literárias publicadas por autores como Jonathas Serrano e Venâncio Filho (*Cinema e Educação*) e Joaquim Canuto Mendes de Almeida (*Cinema contra Cinema*), ambas publicadas nos anos trinta (MORENTTIN, 1995). A revista *Cinearte*, especializada em Cinema, também disseminou em suas páginas expressivo apoio aos ideais escolanovistas.

No tocante às ações do Estado, manifestando apoio em forma de política pública ao ideário escolanovista, é relevante que se faça referência à reforma do ensino promovida em 1928, por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, regulamentando a prática pedagógica com o uso do cinema no processo de escolarização brasileiro.

De acordo com os ideais do movimento, o cinema constituía um instrumento de renovação metodológica, mas tanto na visão do movimento quanto do Estado havia interesses associados ao controle de quais filmes poderiam ser projetados para os alunos no processo de escolarização. Assim, tanto o Estado quanto os educadores renovadores defendiam a realização de uma espécie de patrulha dos filmes que poderiam ou não ser exibidos nas escolas. Essa tarefa deveria ser conduzida pelos chamados inspetores escolares⁷⁵.

⁷⁵ Dentre as principais atribuições do inspetor escolar ou inspetor de ensino, destacam-se: “[...] a elaboração de instruções especiais para regularizar o funcionamento dos institutos de ensino mantidos pelo Estado e pôr em prática todos os meios possíveis para que eles preencham plenamente os seus fins; inspecionar assiduamente, por si e por intermédio de Delegados e Inspectores, todos os institutos de ensino, públicos ou particulares” (CAVAGNARI, s/d, p. 1).

Havia uma preocupação explícita por parte do Estado e dos escolanovistas acerca do mau cinema que se alastrava incontrolavelmente pelo território brasileiro, encontrando pouso em muitas escolas do país. O cinema comercial, especialmente o hollywoodiano, era o mais criticado por disseminar em suas filmografias comportamentos concebidos como imorais e desrespeitosos, longe de se somar a um processo social efetivamente educativo⁷⁶.

Imbuídos desse sentimento surge, pela primeira vez entre os renovadores, uma manifestação explícita em defesa do bom cinema, o cinema verdadeiramente educativo, guardião da moral e dos bons costumes: em 1927 é criada a Comissão de Cinema Educativo, vinculada à Sub-Diretoria Técnica de Instrução Pública, do Rio de Janeiro. Um dos trabalhos de destaque organizados por essa Comissão foi a Exposição de Aparelhos de Projeção Fixa e Animada, que aconteceu na Escola José de Alencar em agosto de 1929 (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).

Tal exposição obteve extraordinário êxito na visão da Comissão organizadora. A escola local onde foi realizado o evento possuía salas amplas e um salão que permitiam a projeção de filmes com aparelhos diversificados. Jonathas Serrano e Venâncio Filho chegaram a afirmar que “[...] para os visitantes em geral, e particularmente para os professores, a vantagem de ver funcionar tantos aparelhos de marcas tão diversas era incontestável e constituía a mais eloquente das demonstrações do valor pedagógico do cinema” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 163). Os autores ainda ressaltam que no decorrer da exposição foram distribuídos aos participantes catálogos, informativos e notas bibliográficas que indicavam livros e revistas cinematográficas, além da realização de palestras cujo enfoque recaía sobre as possibilidades de aplicação do cinema ao ensino.

Com efeito, a realização dessa Exposição foi encarada por Serrano e Venâncio Filho (1931) com extraordinário entusiasmo, de modo que para eles, marcava o início da real introdução da prática pedagógica com o uso do cinema em nosso país. Reconheciam, entretanto, as dificuldades de implementação de um plano sistemático por toda a extensão do território brasileiro, pois não havia películas e aparelhos de projeção disponíveis, tampouco recursos suficientes que colocassem em execução tal plano. Era necessária, portanto, a realização de um esforço congregado de sujeitos e entidades particulares, da imprensa e do

⁷⁶ A respeito disso, conferir Almeida, 1931a, p. 199.

poder público para que efetivamente a prática pedagógica com o uso do cinema fosse instituída em nosso país⁷⁷.

Nessa direção, a Pedagogia Nova não se configurou apenas como um movimento político-educacional que colocou em funcionamento um conjunto de atividades mobilizadoras da prática pedagógica com o uso do cinema no país. A propagação de textos e práticas acerca do uso pedagógico do cinema, a realização de exposições cinematográficas, a criação de comissões responsáveis pela aplicação do cinema ao ensino, ou, antes, a instituição de filmotecas por Roquette Pinto já em 1910, a regulamentação da prática educativa do cinema nas escolas brasileiras pela Reforma do Ensino elaborada por Fernando de Azevedo em 1928, a mobilização da imprensa e periódicos etc., fizeram da Pedagogia Nova um acontecimento que acionou determinada prática discursiva, corresponsável por colocar em funcionamento um conjunto de enunciados que cooperaram para que o com a constituição do cinema como recurso de mediação como um objeto do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

A Pedagogia Nova produziu, assim, uma série de acontecimentos colaboradores da institucionalização do uso pedagógico do cinema no país, acionada pelas bases entusiásticas do espírito renovador. Dentre os textos sintetizadores dos princípios escolanovistas têm-se *Introdução ao Estado da Escola Nova*, de Lourenço Filho e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, organizado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores. Em ambos está presente a defesa da escola única, laica, pública e gratuita.

Inspirada nos ideais políticos-filosóficos da Revolução Francesa que compreendia a educação como um direito universal de todos os cidadãos, os educadores renovadores enxergavam no Estado uma possibilidade de instituir no país, por intermédio de políticas públicas, um sistema de ensino gratuito, laico e acessível a todos os cidadãos brasileiros.

Uma das principais críticas tecidas pelos educadores no manifesto consistia na compreensão de que o sistema educacional da época preparava a sociedade para o ócio e não para a mão de obra qualificada, indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. A educação, na visão dos renovadores, não podia se restringir a apenas um grupo seleto da

⁷⁷ A respeito disso, vale salientar um registro feito pela revista *Cinearte* em 1931, ressaltando que após a Exposição de Cinematografia Educativa realizada em 1929, Rio de Janeiro, até meados de 21 de julho de 1931, nada mais se procurou fazer para fomentar e promover práticas de cinema educativo no estado. Enquanto isso, em São Paulo, o público em geral, o magistério e as associações de ensino discutiam as possibilidades de desenvolver práticas de cinema educativo para todo o povo brasileiro (FILHO, 1931).

sociedade que, por sua condição social e econômica, pudesse galgar posição privilegiada no acesso à educação. Assim, conforme explicita o Manifesto dos Pioneiros:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o sentido ‘aristológico’, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40).

Com essa colocação, o texto do manifesto sinaliza uma concepção moderna de educação, pois alarga para além dos limites impostos pela hierarquia social e econômica ocupada pelos indivíduos na estrutura social brasileira. Porém, como percebe Romanelli (1984), o documento concebe as causas afeitas aos problemas da educação no Brasil de uma forma romântica, desconsiderando as necessidades de ordem econômica e social sofridas pelos grupos de industriais da época. Em suas próprias palavras, Romanelli explica que:

[...] [o manifesto] apresenta uma concepção avançada de educação e de suas relações com o desenvolvimento, mas permanece no terreno do romantismo quando cogita das causas dos problemas educacionais. Ao colocar estes como decorrência da falta de uma ‘filosofia de vida’ por parte dos educadores, o Manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros estava ainda muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX (ROMANELLI, 1984, p. 145).

Em contrapartida, o movimento escolanovista cooperava com a produção de novas metodologias de ensino alinhadas a ideário da nova sociedade moderna⁷⁸, fundamentando-se no paradigma positivista, em que a estrutura escolar, baseando-se na prática da instrução popular e nos princípios de racionalização e eficiência, procurava tornar a escola um espaço

⁷⁸ Foi assim que considerando o uso do cinema numa perspectiva pedagógica como uma metodologia alinhada à formação de uma sociedade moderna, que o Jornal do Brasil, RJ, publicou uma nota dizendo: “considerada, até ha pouco, como um simples divertimento, de arte mais ou menos apurada, o cinema vae sendo encarado, à luz dos modernos methods de ensino, como um poderoso factor da pedagogia moderna, um elemento de primeira ordem na obra de disseminação dos conhecimentos mais variados. A observação dos effeitos dos films, sobre as crianças tinha assinalado de ha muito, uma sensibilidade extraordinária, muitas vezes quase doentia, do espirito infantil, em face dessa prodigiosa arte. Dahi, a ideia de aproveitar o maravilhoso invento como um auxiliar da pedagogia moderna, a qual vae procurando, cada vez mais, dilatar os recursos de fixação das impressões mentaes” (O VALOR..., 1929, p. 7).

de aprendizagem no qual os recursos humanos e materiais fossem distribuídos e utilizados eficientemente tal como era utilizado nas modernas indústrias da época.

A Pedagogia Nova apregoada pelo movimento da Escola Nova se conformava, portanto, ao desenvolvimento urbano-industrial, que impunha às classes populares a necessidade de instrução, como uma das formas de manifestar e promover o processo de modernização do país. Além disso, era preciso disseminar entre os brasileiros a cultura nacionalista do país, no sentido de torná-los ainda mais abasileirados, o que se faria, primordialmente, por intermédio da instrução, conferida a todo e qualquer cidadão brasileiro (MORENTTIN, 1995).

Em busca da concretização de tais ideais, o uso pedagógico do cinema exerceu papel inigualável nessa ocasião, pois com vistas à formação do cidadão moderno⁷⁹, modelava-se o perfil do trabalhador em conformidade ao modelo requerido pelas fábricas. Para tanto, incluía-se no projeto de desenvolvimento pedagógico do cinema, a exibição de fitas cinematográficas contendo informações sobre a fabricação do papel, a confecção do jornal, o cultivo do trigo, a produção do pão etc.. E, “[...] com estas fitas, os alunos forçosamente se instruíam” (ORLANDI, 1931, p.150).

Além disso, o cinema também era destaque na educação moral e cívica. O uso de materiais como livros e espaços como museus, a biblioteca e o próprio cinema exerciam papel indispensável na formação educacional e social dos brasileiros (MORENTTIN, 1995). Em atenção a atual conjuntura social, política, cultural e econômica da época, a escola constituía um espaço no qual eram utilizados nele certos objetos, a exemplo do cinema, comprometidos em transmitir normas e comportamentos aos indivíduos de acordo com os preceitos da sociedade moderna brasileira.

A divulgação do cinema comercial, especialmente o hollywoodiano, nas escolas brasileiras, era vista com maus olhos pelos escolanovistas como anteriormente ressaltai. Morettin (1995) nos faz lembrar que Lourenço Filho, um dos primeiros educadores a abordar a relação cinema e moral no Brasil, assinala a interferência negativa que o cinema poderia exercer na formação moral das pessoas, mas esse é um debate que não me compete desenvolver no momento.

Para efeito de conclusão deste tópico, comunico o interesse a partir de então em analisar e descrever algumas séries enunciativas presentes no texto do Manifesto dos

⁷⁹ A concepção de cidadão, homens e mulheres modernos, que circulou nas primeiras décadas do século XX estava atrelada à ideia de formação de um país moderno e industrial, tendo como referência os países europeus e os Estados Unidos (GEBRIM, 2007).

Pioneiros da Educação, de 1932, cujas formulações estão interligadas a certo número de positivities peculiares à relação entre a Pedagogia Nova e o uso pedagógico do cinema instaurado em nosso país.

Reconhecendo que a tarefa de mapear, analisar e descrever o conjunto de séries enunciativas afeitas ao Manifesto requer o exame e a análise dos aspectos gerais e específicos do documento, (o que não satisfaz os objetivos dessa tese), destaco, apenas, algumas séries enunciativas presentes no Manifesto, consideradas relevantes para o entendimento da ordem do discurso descrita neste capítulo. Contudo, antes de adentrar no exame arqueológico interposto no referido documento, destaco alguns aspectos que dizem respeito ao conteúdo e as reivindicações contidas no Manifesto. Não pretendo com isso me deter na contextualidade estrita do documento, mas, sem perder de vista o conjunto de produções sógnicas arroladas e desencadeadas neste, atendo-me a apresentação de acontecimentos e correlações enunciativas que possibilitaram as condições de existência ao aparecimento da ordem discursiva, acionada e descritas no presente capítulo.

4.1.3 Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932

Elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros, o Manifesto documenta e divulga os fundamentos do movimento renovador. Dentre suas principais reivindicações está a necessidade de construir e desenvolver um programa de educação em âmbito nacional.

Reconhecendo a educação como um direito inalienável de todo e qualquer cidadão brasileiro, o texto do Manifesto expressa como dever do Estado assegurar as condições necessárias para que a educação alcance a todos, independente de classes sociais⁸⁰. Além disso, aponta a necessidade de que o ensino disseminado nas escolas seja leigo a qualquer disputa religiosa, sob a justificativa de que:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 45).

⁸⁰ “Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 44).

Sendo assim, a educação deve estar acima de qualquer influência religiosa. Disto decorre a compreensão de que todas as instituições oficiais de educação devam atender a um “[...] princípio igualitário” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 45) (no que diz respeito à qualidade da educação outorgada) e como um direito de todos os educandos, de ambos os sexos, independente de suas diferenças sociais, econômicas, culturais, psicológicas e de crenças.

Além dessas reivindicações, o Manifesto também reclama por autonomia da função educativa e descentralização do ensino, as quais, segundo Romanelli (1984, p. 148), “[...] a primeira [...] decorre da necessidade de se fazer desenvolver no indivíduo [...] suas ‘capacidades vitais’” e a segunda tem a intencionalidade de obter essa ação unificadora. A respeito disso, o Manifesto assinala que:

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 46).

Importa considerar, entretanto, que a eficácia e a unidade dos sistemas escolares só seriam efetivadas quando, em seu funcionamento, fosse sustentada a coerência entre os fins gerais da educação e suas funções biológicas. Dada a incapacidade manifesta pelo próprio sistema escolar da época no que diz respeito à resolução dos problemas educativos e sua instabilidade quanto às influências estranhas que suplantavam seus reais ideais e interesses, o Manifesto prevê a necessidade de implementação de uma série de mudanças no seio da educação pública, dentre as quais: a ampliação de autonomia técnica, administrativa e econômica, que garantissem aos técnicos e educadores as condições materiais de existência para que tivessem a direção e a administração da função educacional.

Evidente que tais condições não se reduziam às verbas consignadas pelo governo, expostas às oscilações do seu interesse pela educação ou mesmo às crises financeiras pelas quais viesse a passar. De acordo com o Manifesto, a seguridade da autonomia econômica seria garantida senão:

[...] pela instituição de um fundo especial ou escolar, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 47).

Desse modo seria mantida a unidade educativa nacional tão preterida pelos escolanovistas. A busca pela descentralização da administração educacional constituía o espírito da educação brasileira balizada no princípio da unidade nacional. E, como enfatiza o próprio Manifesto, “[...] unidade não significa uniformidade”, mas “[...] multiplicidade” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 47), devendo cada instância, quer fosse a União ou os Estados, competir para o desenvolvimento da educação em todos os graus de ensino, em obediência aos princípios gerais fixados na nova constituição brasileira.

Interessante destacar que a concepção de educação definida no Manifesto se alinhava à filosofia da época marcada pela contraposição à velha estrutura oferecida ao serviço educacional, à sociedade de privilégios, ao regime político oligárquico, ao predomínio da economia agrícola. A sociedade estava em processo de mudanças. O novo regime político substituíam as antigas oligarquias ruralistas, o aceleração do processo de urbanização e industrialização contribuíam para a desativação de uma sociedade rural e economicamente agrícola. E, a educação, nesse contexto, refletia todas essas mudanças. Nas palavras de Romanelli:

O momento histórico pedia, pois, que a educação se convertesse, de uma vez por todas, num direito, porque, na verdade, ela é um direito biológico do ser humano e, como tal, deve concretizar-se e, para tanto, deve estar acima de interesses de classe (ROMANELLI, 1984, p. 146).

O Manifesto também enfatizava uma concepção de educação ajustada à situação industrial da época. O documento estabelece uma relação indissociável entre educação e desenvolvimento, antepondo-se a primeira na resolução dos problemas nacionais, pois afirma: “[...] na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 33). Para tal, apresenta uma série de medidas práticas através das quais um novo sistema educacional pudesse ser constituído.

Um aspecto expresso no manifesto que consubstancia uma das positivities do discurso analisado diz respeito à vinculação do projeto de educação nacional e o desenvolvimento social preterido pelos educadores que assinaram o documento. Os problemas educacionais deveriam ser tratados condizentes ao atual contexto de industrialização e desenvolvimento social pelo qual passava o país. Assim atesta a formulação abaixo:

O manifesto, em que a educação se encara como um processo social e se põe em relevo ‘o predomínio da ação que exercem os fatores sociais sobre os indivíduos’, acusa, certamente, na base e no desenvolvimento de seus princípios e de seu plano, uma consciência profunda das transformações que o poder crescente da indústria e do comércio impõe aos espíritos como às coisas, e, portanto, o ‘ponto de vista sociológico’, que considera um fato de estrutura social as transformações consequentes no sentido e na organização das instituições pedagógicas. É desse ponto de vista sociológico que aí se estuda a posição atual do problema dos fins da educação; é ele que nos faz encarar a educação como ‘uma adaptação ao meio social’, um processo social pela qual o indivíduo ‘se penetra da civilização ambiente’ (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 26).

O Manifesto enfatiza, assim, o estabelecimento de uma educação nova, diferenciada, capaz de corrigir e adaptar os indivíduos à sociedade, de dar atenção às aptidões individuais dos indivíduos, de aliar interesses e necessidades particulares às exigências da sociedade, pois assim testifica:

A transformação de nosso regime educacional de acordo com o manifesto, não tem apenas, por si, o espírito atual e vivo que lhe está imanente, e os fundamentos científicos e filosóficos em que se apoia, mas a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito e da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social, realizando pela integração da escola na sociedade (socialização da escola) a integração, no grupo e na vida social, do indivíduo cada vez mais isolado entre um grupo familiar que se atrofia e se desagrega e uma sociedade tornada imensa (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 29).

A determinação pelos fins da educação e dos meios necessários para realizá-la constituía uma das máximas do Manifesto⁸¹. Os vinte e seis educadores que assinaram o documento reclamavam pela reconstrução de um projeto educacional que refletisse mudanças políticas, administrativas, metodológicas, de infraestrutura etc.. A escola, por seu turno, deveria funcionar em conformidade às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da época, haja vista ampliar seu raio de ação e influência na sociedade brasileira⁸².

Não obstante, para que a escola desempenhasse seu papel na sociedade tal como pensavam os escolanovistas, fazia-se necessária a expansão progressiva de suas estratégias de ação junto a outros núcleos sociais como a família, os agrupamentos sociais e a imprensa. Sobre isso, parece-nos esclarecedora a seguinte passagem do Manifesto:

⁸¹ Conferir Azevedo *et al.*, 2010, p. 34-35.

⁸² A respeito disso, evidencia-se o seguinte questionamento no manifesto: “[...] por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição encrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 36).

[...] 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 a obra de educação e cultura que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 62).

A escola moderna que advogava os escolanovistas deveria suplantiar a escola antiga, que agia “[...] fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril”, ao contrário da escola moderna “[...] aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar sua ação na solidariedade com o meio social” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 62). É lamentável que no que diz respeito à implementação do uso pedagógico do cinema no âmbito escolar essa prática se limitava a poucas escolas do país, dotadas de recursos e aparelhos necessários à condução dessas atividades. No próximo tópico apresentarei algumas correlações enunciativas encontradas no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932 e no projeto de uso pedagógico do cinema instaurado no Brasil.

4.1.4 Algumas correlações entre o uso pedagógico do cinema e o texto do Manifesto

Ao escavar o terreno arqueológico consubstanciado no texto-fonte do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, regida pela Pedagogia Nova, chegou-se à seguinte conclusão: ao formular palavras e expressões acerca do cinema ou do uso pedagógico do cinema, o referido documento aciona uma rede discursiva que coloca em funcionamento o nexo pedagógico entre o cinema e a educação como um problema importante para a educação brasileira da época.

A primeira estratégia que utilizei para analisar esse documento foi identificar o aparecimento de elementos sógnicos que, sob a forma de palavras, frases e expressões, aparecem no manifesto. Disso, constatou-se que a palavra *cinema* aparece apenas uma vez em todo o texto⁸³.

Não obstante o raro aparecimento deste signo vale salientar a importância que ele ocupou na sociedade brasileira, particularmente entre os anos 1920 e 1930, acentuando alguns traços enunciativos que também estiveram presentes em livros⁸⁴ de significativa importância na composição do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

⁸³ Conferir Azevedo *et al.*, 2010, p. 62.

⁸⁴ *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho e *Cinema contra Cinema*, de Canuto Mendes de Almeida, são algumas dessas obras.

Fernando de Azevedo, autor do Manifesto, também assinado por vários intelectuais da época, dentre os quais Roquette Pinto, Venâncio Filho, Afrânio Peixoto e outros⁸⁵, foram considerados figuras importantes na defesa em favor do uso pedagógico do cinema nas práticas educativas⁸⁶. E, concretamente, pode-se afirmar que dentre as muitas propostas defendidas por esses educadores em favor do uso pedagógico do cinema, estas, também se fizeram presentes no texto do Manifesto da educação nova, ainda que de forma implícita.

Para se ter uma ideia do que estou tratando, tanto o documento quanto Canuto Mendes de Almeida⁸⁷ (contemporâneo dos referidos educadores que assinaram o manifesto) defendiam a participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem. Não interessando mais o desenvolvimento de uma educação genérica, mas diferenciada, voltada para as aptidões individuais de cada estudante. Prova disso é que o Manifesto assinala: “a educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ para a ‘hierarquia das capacidades’” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40, grifo do autor).

A ideia de conceber o aluno como agente central da aprendizagem não aparece de forma explícita, entretanto, no texto *Cinema contra Cinema*, de Canuto Mendes de Almeida (1931c), nem tampouco em seu artigo, *O cinema na Educação*, publicado na revista *Escola Nova* (1931a). Contudo, a análise arqueológica sobre os textos indicou o cinema como *instrumento capaz de trazer aos alunos uma compreensão clara das coisas e dos fatos*, pois assim atesta a seguinte formulação que diz: “O cinema é de inexcedível valia para o ensino

⁸⁵ Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Junior, Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

⁸⁶ De acordo com Bruzzo (2004), havia um grupo de intelectuais e educadores que pensavam e mobilizavam ações para a concretização do projeto de cinema educativo no país, dentre eles: “Francisco Venâncio Filho fora aluno de Roquette Pinto no Colégio Aquino, Roquette Pinto também lecionou na Escola Normal do Distrito Federal, a partir de 1916. Trabalhou com Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Jonathas Serrano, Villa-Lobos, dentre outros”. Estes homens fizeram parte do grupo de intelectuais e políticos que nos anos vinte (1920) ficaram conhecidos como escolanovistas, por se vincularem ao movimento da Escola Nova. Dentre algumas ideias defendidas por eles, requeria-se a modernização da sociedade brasileira por intermédio de reformulações educacionais amparadas nos princípios de racionalidade, modernidade e eficiência das políticas públicas.

⁸⁷ Canuto Mendes de Almeida, promotor público, diretor, roteirista e crítico do cinema, também realizou um trabalho importante nos anos vinte no tocante a efetivação do cinema educativo no Brasil. Sua compreensão a respeito do cinema mercantil estava pautada na ideia de que ele só traria más influências para o cinema educativo, sobrepujando-o. Havia uma preocupação com os efeitos que os filmes pudessem provocar nas pessoas, desde a divulgação de modas femininas e masculinas a estilos de danças, modalidades de crimes etc.. Por outro lado, o *bom cinema*, isto é, o cinema educativo seria o “[...] agente da moral, do patriotismo e do civismo” (SALIBA, 2003, p. 151).

primário. [...] as coisas e factos da fita penetram o conhecimento intensa e extensamente, para arraigar de vez no espírito o germen de uma cultura moral e intelectual” (ALMEIDA, 1931b, p. 191).

A investigação sobre o discurso acionado nos textos supracitados indicou, de modo geral, uma proposta de ensino baseada na observação, no aprendizado concreto e no interesse particular do aluno, especialmente quando se refere ao uso do cinema nas disciplinas autônomas e nas ciências físicas e naturais. Nisso, a função do professor não seria outra senão:

Mostrar e ensinar a ver. Quem sabe ver, vê com interesse. Uma colmeia, um crystal, um fossil, não teem interesse para quem não os sabe ver. O professor revela ao alumno o que ha de curioso e admirável nesses, como nos mais comezinhos seres da natureza; e, sabendo ve-los, não ha, não póde haver espirito, por mais avesso ao estudo, que se não se compraza em conhece-los (ALMEIDA, 1931a, p. 193-194).

Com efeito, as séries de signos de “[...] quem sabe ver, vê com interesse” e de que “[...] sabendo ve-los, não ha, [...] espirito [...] que se compraza em conhece-los” não colocam em funcionamento a regularidade enunciativa de fazer valer a prática da mediação do saber através do cinema em toda e qualquer disciplina que o professor venha ministrar.

Para disciplinas exatas como Matemática, por exemplo, o emprego do cinema era desaconselhável, pois “[...] não havendo dados concretos [...], a fita deter-se-ia em exemplos e ilustrações acidentais, capazes [...] de prejudicar a transcendência do estudo e o horário e o tempo da aula, sem vantagens compensadoras do sacrifício” (ALMEIDA, 1931a, p. 190). Para a disciplina de Geometria, contudo, as fitas de ensino superariam o quadro negro quanto à exposição dos teoremas.

Não obstante essas objeções que se apresentam como interdições à prática pedagógica com o uso do cinema no contexto de ensino, o discurso educacional, consubstanciado nos textos do manifesto⁸⁸ e de Canuto Mendes de Almeida⁸⁹ acionou o cinema como um objeto importante e necessário a ser utilizado. No corpus textual delimitado encontrou-se uma série de signos que apontam o dever de a escola utilizar, em seu proveito, todos os recursos disponíveis na sociedade, dentre eles o cinema. A justificativa para tal ordenança se encontra vinculada ao reconhecimento de que o cinema possui uma linguagem universal, capaz de alcançar a todos, sem exceção. Além da indicação do filme como forma de observar da

⁸⁸ Um dos textos representativos do movimento escolanovista no país.

⁸⁹ *Cinema contra Cinema* (ALMEIDA, 1931c) e *O cinema na Educação* (ALMEIDA, 1931a).

realidade, o cinema serviria, também, para despertar o sentimento de nacionalismo, de amor à pátria e conhecimento das diversas regiões do país aos brasileiros.

Nossa educação, que se tornava cada vez mais “estranha às realidades nacionais” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 20) precisava beber de fontes de informações confiáveis, que não fossem oriundas de outras nações, distantes de nossa realidade local. Assim atesta a formulação abaixo que diz:

As estreitas faixas civilisadas colleando o litoral, quasi todas e onde se acham as grandes capitaes, ignoram a vida rude do Brasil, porque dele não têm noticias: as massas bebem, atravez da imprensa, dos livros, do radio, do cinema, nas fontes impuras e suspeitas das informações e quadros do que vae em outros mundos, uma cultura que, cada vez mais, as divorcia da realidade nacional. [...]. Contra essa trama de males, mistér se faz combater energico e decidido. [...]; transformem-se os processos de ensino, nacionalisem-se as escolas! Há de sobrar energia para recrutar, entre os soldados da educação, o melhor que nos legou, para isso, o gênio inventivo da humanidade: a radio telephonia, e, principalmente, o cinema silencioso ou sonoro (ALMEIDA, 1931a, p. 198 - 199).

Ao que se apresenta na ordem do discurso investigado, circula uma série de signos que apontam a existência de uma preocupação efetiva com o “[...] enfraquecimento da unidade nacional” (ALMEIDA, 1931a, p. 199), ameaçado pela circulação de informações duvidosas sobre a cultura e realidade brasileiras através da imprensa, dos livros, do rádio e do cinema. A formação educacional oferecida às elites da época, também não escapava a esse incidente. Nos centros de estudo secundário e superior, o ensino transmitido continha informações de origem duvidosa, com orientações desnacionais.

Em face disso, fazia-se necessário ao Estado brasileiro tomar algumas medidas eficazes no sentido de controlar os maus efeitos provocados, em sua maioria, pelos meios de comunicação de massa e centros de formação de ensino, que separam a boa “[...] instrução, a consciencia nacional, o império da lei e do progresso” (ALMEIDA, 1931a, p. 198) de milhões de brasileiros localizados nas regiões mais esparsas do país.

Nessas condições, caberia ao Estado nacional intervir nos setores sociais, econômicos, políticos e educacionais do país na intenção de mostrar aos brasileiros o Brasil tal como ele é. O que provocaria, dentre outras coisas, a intensificação do turismo entre as regiões, a multiplicação das estradas de ferro, a transformação dos métodos e conteúdos de ensino, enfim, o Brasil se tornaria cada vez mais nacionalizado (ALMEIDA, 1931a).

Com efeito, essa ideia, alinhada ao pensamento escolanovista da época, circulou, também, em textos como o do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Assim como

nos textos escritos por Canuto de Almeida⁹⁰, o manifesto expressava a necessidade de intervenção do Estado na manutenção da unidade nacional⁹¹. De modo mais preciso, apresentava uma série de argumentos que apontavam a conservação do nacionalismo na constituição do sistema educativo do país⁹². Todavia, explicava que esta unidade nacional da qual se referia não implicava, de modo algum, em um centralismo estéril, pois se orientava no sentido de mostrar “[...] o Brasil ao Brasil” (ALMEIDA, 1931a, p. 199), de disseminar a cultura propriamente brasileira, de atender às necessidades de adaptação da escola às diversas regiões, de modernizar o país.

O Manifesto reivindicava, portanto, a constituição de programas escolares adaptados às necessidades dos estudantes circunscritos cada qual em sua região do país⁹³. O que poderia ser promovido pelas chamadas “[...] fitas de ensino” (ALMEIDA, 1931a, p. 199), que contribuiriam na integração dos alunos a sua realidade local, regional, ou nacional.

O cinema, dada a extraordinária, capacidade de locomoção, é capaz de conseguir, ainda, alargar as vistas e os sentidos do educando. Si o põe com facilidade a par da explicação das coisas que o cercam de modo imediato, pode, com a mesma simplicidade, ir mostrando as relações das imagens do ambiente que cerca o indivíduo com as imagens do meio mais largo que circunda o primeiro ambiente. E assim sempre procedendo, vae das relações mais acanhadas, às mais amplas, situando perfeitamente o aluno no seu meio, o meio no seu país, o país no seu continente e o continente no planeta; o homem no seu grupo, o grupo na sua sociedade e a sociedade na humanidade (ALMEIDA, 1931a, p. 191).

Assim, a implementação do uso de imagens fílmicas nas escolas se apresentava na ordem discursiva educacional analisada como forma de modificar os próprios processos e métodos de educação instaurados até então. A educação, como instrumento corretor das grandes desigualdades sociais, aparece, no texto do manifesto, sob um conjunto de

⁹⁰ *Cinema contra Cinema* (ALMEIDA, 1931c) e *O cinema na Educação* (ALMEIDA, 1931a).

⁹¹ “A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 76).

⁹² “Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a república, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 76).

⁹³ “A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 50).

formulações sýgnicas que a colocam como ferramenta retificadora da marginalidade social, que cumpre seu papel ao ajustar os indivíduos à sociedade.

Sobre essa questão, um primeiro aspecto que deve ser observado é que a educação é reconhecida como um problema central na ordem hierárquica dos problemas nacionais. Tal entendimento ganhou a seguinte configuração no texto do Manifesto: “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 33).

Com efeito, essa série de signos, formulada por Fernando de Azevedo no texto do Manifesto, também circulou na revista *Escola Nova*, n.3, de 1931.

O maximo problema nacional é a educação. A maior parte do que, sob outros aspectos da vida brasileira, se possa observar como um caso diverso a pedir solução adequada, reduz-se, em ultima analyse, a termos directa ou indirectamente, dependentes da educação (ALMEIDA, 1931a, p. 198).

Nesses termos, se a educação é elevada ao status sobrelevante dentre todos os outros problemas nacionais como podemos ver, cuja solução traria consequentemente a transformação política, social, econômica e cultural do país, é possível se chegar ao entendimento de que uma educação nova ou uma educação distante da antiga estrutura sócio-política da época se fazia necessária.

De certo modo, essa superestima que se tinha da educação, como a solução regeneradora de todos os males da sociedade, trazia à tona uma concepção ingênua acerca dos problemas sociais e possíveis soluções. O intento marcadamente presente em ambos os textos, mas, particularmente no Manifesto, era de que a nova educação assumisse uma “[...] reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40).

Com o objetivo de finalizar este tópico, assinalo algumas considerações acerca da análise arqueológica empreendida. A primeira se refere à descrição da ordem discursiva interposta no Manifesto que possibilitou o aparecimento do uso pedagógico do cinema como um enunciado correlacionado ao discurso educacional brasileiro.

A estratégia inicial de identificar o aparecimento de enunciados que, sob a forma de palavras, frases e expressões acionasse a composição sýgnica cinema-educação, levou-me a identificar sua esporádica aparição ao longo de todo o texto analisado. Não constituía preocupação central do manifesto discutir a utilização do cinema em práticas educativas,

tampouco os efeitos de seus usos na educação. Longe desse intuito, o documento pretendia imprimir um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional, mas nem por isso deixou de registrar a importância de “[...] a escola [...] utilizar, em seu proveito, [...] todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.62).

Esse anúncio estava atrelado à problemática da educação, particularmente no que dizia respeito à necessidade de a escola multiplicar seus pontos de apoios indispensáveis para ela se desenvolver. A mídia ou os meios de comunicação, em geral, serviriam, nesta perspectiva, como instrumentos que acresceriam à escola condições favoráveis para se desenvolver em toda a extensão territorial do país.

O enunciado *uso de recursos como o cinema* (a imprensa, o rádio, o disco) *nas escolas* aparece correlacionado ao de *escola moderna* no texto do Manifesto. Nesse caso, as escolas desprovidas de tais recursos indicavam a constituição da *escola antiga*, duramente criticada e combatida ao longo do texto-fonte, e que pode ser observado na seguinte formulação:

A escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá à escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 62-63).

Como é possível observar, o texto do Manifesto se apresentava como um documento erigido pelo espírito moderno⁹⁴ da época. Do início ao fim de suas linhas, apregoava-se a necessidade de mudanças sociais, educacionais e políticas que cooperassem com o desenvolvimento de sua proposta central vinculada ao projeto de reconstrução do sistema escolar em âmbito nacional.

Nessa ordem discursiva, toda a sociedade civil, em especial os educadores envolvidos no movimento da Escola Nova, juntamente com o Estado brasileiro estão posicionados como corresponsáveis pela construção de um sistema educacional tomado pelo espírito moderno, donde o cinema exerceria papel inigualável.

⁹⁴ De acordo com Gebrim, imbuídos pela atmosfera de tornar o Brasil um país moderno, “[...] a educação passou a ser vista por muitos intelectuais da época como um instrumento de superação do atraso da sociedade brasileira, caracterizada pela predominância de interesses oligárquicos e a ausência de uma ‘identidade nacional’, ponto de afirmação de uma realidade nacional, fincada em bases modernas” (GEBRIM, 2007, p. 85).

Tratava-se de realizar um esforço civil e estatal no sentido de incorporar o uso pedagógico do cinema como *ferramenta de modernização do processo de escolarização brasileiro*, apoiado nos enunciados do *cinema como ferramenta social e educacional*, capaz de transmitir saberes, conhecimentos, normas e comportamentos aos indivíduos da época.

O movimento da Escola Nova entendia que para que a educação estivesse alinhada ao desenvolvimento urbano-industrial precisava impor às classes populares da época a necessidade de instrução, sendo esta uma das formas de promoção do processo de modernização no país. Além disso, entendia-se a necessidade de disseminar entre os brasileiros a cultura nacional-local, conferida a todo e qualquer cidadão brasileiro. O que seria possível graças à utilização do cinema nos processos socioeducativos, com vista à formação do *cidadão moderno*.

Deveria haver, portanto, um engajamento por parte dos educadores e intelectuais participantes do movimento de renovação da educação, assim como do Estado brasileiro no sentido de vencer o problema da educação ineficiente, propagada pela educação antiga ou tradicional. Esse seria o projeto nacional interposto à ordem do discurso educacional brasileiro que aparece atrelada ao discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, entre os anos vinte e trinta.

4.2 TRAÇOS DO USO PEDAGÓGICO DO CINEMA EM PERIÓDICOS EDUCACIONAIS

Conforme mencionei no tópico anterior, uma das formas encontradas pelo Movimento da Escola Nova para disseminar seus ideais, com o apoio do Estado brasileiro, foi através de periódicos oficiais e da literatura especializada da época, dentre as quais, as revistas *Educação*, *Escola Nova*, *Boletim da Educação Pública*, *Cinearte* e *Revista Nacional de Educação*; além disso, contou com a publicação de livros de autoria de Jonathas Serrano e Venâncio Filho (*Cinema e Educação*) e Joaquim Canuto Mendes de Almeida (*Cinema contra Cinema*), ambos publicados nos anos trinta (MORENTTIN, 1995).

Com efeito, este conjunto de escritos que circularam no país entre os anos 1920 e finais dos anos 1930, possibilitou a disseminação de uma série de enunciados correlacionados ao discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

Como a atividade investigativa impõe a responsabilidade de delimitar o lócus da pesquisa, isto é, o terreno sobre o qual farei as escavações arqueológicas, a análise apresentada nesse tópico ficou restrita a apenas alguns desses textos, precisamente os títulos: *O cinema educativo*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, e *O cinema na educação*, de

Canuto Mendes de Almeida, ambos publicados na revista *Escola Nova*, nº. 3, julho de 1931. Posteriormente adentro em um emaranhado de formulações e proposições acerca do uso pedagógico do cinema presentes na revista *Cinearte* (1927 – 1939).

4.2.1 *O cinema educativo* de Jonathas Serrano e Venâncio Filho

Em 1931, ano de publicação da revista *Escola Nova*, nº. 3, Jonathas Serrano e Venâncio Filho ocupavam a função de professores no Colégio Pedro II e docentes da Escola Normal do Rio de Janeiro. O artigo publicado por ambos os autores nesse número da revista, intitulado *O cinema educativo*, apresentavam, em linhas gerais, um quadro técnico educacional contendo algumas orientações direcionadas aos professores que porventura resolvessem utilizar pedagogicamente o cinema em sala de aula.

Apoiando-se em pressupostos publicados por “Les Presses Universitaires de France”⁹⁵, Cellierier⁹⁶ e Sluys⁹⁷, o cinema poderia ser estabelecido em todos os graus de ensino e em diversas disciplinas. As orientações acerca do uso pedagógico e sistemático do cinema estavam subordinadas aos princípios gerais estabelecidos pela pedagogia moderna, porquanto, de modo geral, visavam atender ao objetivo principal da educação que consistia em diminuir cada vez mais a distância entre o que a escola ensinava e o que a vida mostrava. Sendo assim, com o uso do cinema: “[...] [teria] a criança contacto directo com a natureza, senão sempre, ao

⁹⁵ “1) O filme de ensino deve ser adaptado ao ensino, isto é, o filme não é, nem pode substituir uma lição e deve ser feito em colaboração pelo educador e pelo cineasta. 2) O cinema deve ser cinema, isto é, só ser utilizado para aquilo em que o movimento seja factor essencial. 3) O custo do filme domina o problema. Dahi a necessidade evidente de collocar o maior numero possivel de copias afim de diminuir o preço unitario. 4) A economia não será obtida, no formato que deve ser o normal de 35mm. 5) O filme deve ser curto; por isto sacrificar: a) tudo que não tenha relação com o ensino; b) tudo que é do domínio da palavra; c) tudo que pode ser apresentado pela imagem fixa; d) tudo que pode ser mostrado ao natural” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 164).

⁹⁶ De acordo com Cellierier, a exposição das imagens animadas devem ser acompanhadas das explicações do professor, que pode ser preceder ou suceder as exhibições com diálogos entre professor e alunos. Enfatiza também que a lição acompanhada do filme deve ser ministrada apenas ao assunto que lhes interessa (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).

⁹⁷ “1) Duração maxima das projecções: 20 minutos para crianças de menos de 12 annos e 30 minutos para idade maior. 2) A focalização deve ser rápida, sem tentativas. 3) Os alumnos mais proximos da tela devem estar a 3 ou 4m. 4) O filme não deve ser passado com grande velocidade, afim de que a observação possa ser feita facilmente. Não raro, convem passa-lo duas vezes, uma com velocidade normal, outra lenta. 5) A projecção deve ser illuminada igualmente durante a duração do filme, evitando-se luz muito fraca ou muito affuscante, assim como trechos obscuros ou diffusos. A passagem da obscuridade à luz deve ser feita gradativamente. 6) Os filmes devem estar em bom estado de conservação. 7) Quando houver legendas, os caracteres grandes, quadrados, bem espaçados e bem legíveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 165).

menos quando esta ausente, com a menor deformação possível” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 166).

Posto isso, são dadas as condições de possibilidade de se afirmar o lugar do cinema no processo de escolarização brasileiro. A série de signos presente na expressão *contato directo com a natureza*, ratifica o posicionamento assumido pelo cinema, na série enunciativa correlacionada à formação discursiva *Pedagogia Nova, o uso pedagógico do Cinema e o Manifesto dos Pioneiros da Educação*, descrita no tópico anterior, isto é, do *cinema como ferramenta promotora da liberdade dos alunos em experimentar e observar os fatos da realidade*. O que não contraria a possibilidade de o cinema, em algumas ocasiões, apresentar certos limites quanto à apresentação visual da natureza ausente.

A partir de experiências científicas como as de Louis Jalabert, as disciplinas Geografia (*geographia*) e Ciências Naturais (*sciencias naturales*) são indicadas como as que mais se adequavam ao uso aliado das imagens em movimento. Para essas disciplinas “[...] nada poderia dar noção exacta de uma ilha, península, queda d’água, vulcão, senão a imagem animada” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 166).

Experiências desenvolvidas em países como França e Estados Unidos também são tomadas como referência, ratificando a existência da função enunciativa que confere a tais disciplinas a propiciação do uso pedagógico e sistemático do cinema. Assim atesta a seguinte formulação que diz: “no domínio mais especializado da botânica, da zoologia, da mineralogia só o cinema e só elle será capaz de dar muitas vezes noções precisas e estáveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 168).

Além de formulações como essas, que fundamentam o uso do cinema no contexto de certas disciplinas a partir de experimentos científicos, consolidadas, sobretudo, em países estrangeiros, evidenciam-se no texto *O cinema educativo* algumas declarações de especialistas sobre o assunto, a exemplo do professor Carlos Werneck que

Mostrou que muitos aspectos da natureza que só os sabios podiam contemplar, graças ao cinema tornaram-se accessiveis ao grande publico. Assim, phenomenos que se passam no campo do microscópio, com certas crystallizações ou certos movimentos de microorganismos podem hoje ser vistos por toda gente, passando do recinto privilegiado dos laboratorios para as grandes telas. E novos recursos se associam. São os aparelhos para filmagem no seio das aguas, são os recursos da camara lenta ou accelerada, são as photographias animadas de avião, são as micro e radio-cinematographias a perquirir todos os segredos occultos da natureza mais recôndita dos organismos (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 169).

Nessa direção, ao mesmo tempo em que essa série de signos aponta a constituição de um discurso que elege o cinema como ferramenta promotora de uma compreensão mais clara sobre as coisas e fatos da realidade, delimita, também, alguns aspectos quanto às possibilidades de uso didático do cinema, situando-o no contexto de outras disciplinas além da Geografia e das Ciências Naturais.

No que tange ao emprego do cinema no ensino de Álgebra, Geometria e Aritmética, por exemplo, a imagem em movimento apresentaria certos limites. Apenas em alguns casos é explícita “[...] a vantagem pedagógica do cinema [...]. A prática tem mostrado que varias questões difficeis para os alumnos se tornaram simples, quando viram as figuras surgir, formando-se e deformando-se diante dos olhos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.172). Nesse caso, o cinema ofereceria uma vantagem indescritível, especialmente para o ensino da Geometria. Já para as Ciências Físicas, seu papel seria bastante reduzido, pois se entendia que a substituição da observação e experiências diretas pelo cinema só deveriam ocorrer quando não fosse mais possível recorrer à realidade natural. Caso contrário, tal prática se tornaria “antipedagógica” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.173):

Com os desenhos animados, em figuras eschematicas, para phenomenos que se passam fóra do alcance da visão directa, ou que precisam ter explicação eschematizada, ahi sim, cabe o cinema muito bem. Para mostrar crystallizações microscópicas, o funcionamento de machinas a vapor, de explosão, elétricas, etc. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.173).

Com efeito, esse conjunto de signos assinala a presença de uma vinculação precisa entre *o uso pedagógico do cinema* e *a observação de coisas e fatos que estão fora do alcance da visão direta dos espectadores*. O uso antipedagógico do cinema, por sua vez, estaria relacionado a situações nas quais *fosse possível ao espectador recorrer à realidade natural das coisas e fatos*. O que implicaria dizer que as estratégias e as justificativas para uso do cinema no ensino deveriam obedecer a esta ordem enunciativa.

Outro aspecto que se apresenta na condição de regra para utilização do cinema em situações de ensino é determinada a partir do vínculo estabelecido entre *o uso pedagógico do cinema* e *a projeção de acontecimentos contemporâneos*. Assim, “para o ensino de História, que estuda o passado, pouco caberia o uso do cinema” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.174, grifo meu). Isto porque “o cinematographo é de invenção muito recente; não tem ainda passado” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.174). Logo, a relação *cinema-presente*, particularmente no ensino de História, apareceria como pré-condição para utilização do cinema numa perspectiva didática e pedagógica.

O uso da imagem em movimento, entretanto, estender-se-ia, também, a outros domínios do ensino primário e secundário (conforme opinião de Jalabert, sujeito que aparece no texto de Jonathas Serrano e Venâncio Filho). No entanto, excluiria “[...] a aplicação às letras, às línguas, à philosophia, às disciplinas abstratas em geral” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 174), embora, na escola primária francesa, tenha sido utilizado na composição do vocabulário francês, assim como para “[...] anormaes, retardados e surdos-mudos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 174).

No ensino da “Hygiene” o cinema também foi bastante utilizado, assim como nas diversas ramificações do campo da Medicina. Com relação a este último domínio, “[...] os primeiros filmes foram os das operações de Dr. Doyen, que não só fixou uma lição magistral, como permittiu-se corrigir gestos e movimentos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 176). Daí em diante, segue uma lista de campos possíveis nos quais o uso do cinema tem presença ilimitada, como: a Engenharia, “[...] com cinematographia aérea, permittindo estudar os accidentes e a configuração do solo e, em seguida, a reprodução na planta, com as applicações às construcções urbanas, de ferro e rodovias etc.” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 176); o ensino Agrícola, “[...] quer para a preparação de technicos, quer para a propaganda social”; no estudo dos fenômenos biológicos, dos raios X, dos micróbios (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 177).

No que se refere à utilização do cinema em vista do ensino dessa ou daquela disciplina, essas foram as que receberam maior ênfase no texto *O cinema educativo* (1931) analisado no presente tópico. Nesse caso, o conjunto de disciplinas ou cursos que apareceram na referida ordem discursiva na forma de série de signos estavam vinculados ao domínio da instrução, e não da educação, em sua concepção mais ampla. Enquanto o cinema instrutivo acionava a ideia de existência de uma relação direta entre o cinema e o ensino propriamente dito, voltado, exclusivamente, para a instrução dos indivíduos. O cinema educativo, por sua vez, abarcava uma concepção mais ampla na medida em que se voltava não somente para a instrução, mas, também, para a formação da personalidade integral do sujeito. E, nos dois casos, quer fosse para a efetivação das práticas do cinema instrutivo ou educativo, necessário se fazia a ajuda colaborativa de três instâncias constitutivas do campo cinematográfico, a saber: a indústria, a pesquisa e o comércio.

A partir da fase industrial do cinema surgiram os enormes problemas quanto à disseminação de ordem prática do uso do cinema, quer em seu grau instrutivo ou educativo:

Fabricação da pellicula virgem e dos aparelhos necesarios para a manipulação do filme, desde o seu primeiro momento até ser projectado na tela; aparelhos para filmagem; organização dos studios; desenvolvimento dos negativos; metragem, coloração, projecção; lampadas especiaes para certos casos; scenarios, indumentaria apropriada; mobiliario etc.. São mais de 20 especializações, que exigem pessoal numeroso e enormes capitaes. Sem falar nas viagens arrojadas, com risco de vida, para filmar regiões ainda mal conhecidas, inhospitas, ou os mysterios submarinos e os gelos polares (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 180).

Somado a todos esses problemas surgiram, ainda, os oriundos da fase comercial do cinema: “[...] a edição e distribuição de filmes, a venda ou locação aos exhibidores [...], a questão das salas de projecção hygienicas, amplas, bem situadas e accessiveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 181). Era pouco provável que nos anos trinta se desconhecessem o alcance social e a influência educativa que poderia o cinema exercer sobre as pessoas, entretanto, esse acúmulo de problemas dificultavam sua utilização, tanto para fins instrutivos como educativos.

No que tange o uso educativo do cinema da época, uma das maiores dificuldades constituía a escassa produção de películas que servissem de material-base para consecução das atividades. Além disso, havia também o perigo eminente de que os poucos filmes disponíveis causassem danos morais às pessoas que o assistiam. Em face disso, circula na referida ordem discursiva o seguinte apelo:

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos Moraes, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridiculez, mas humano patriotico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exaggerações, documental, de observação exacta, serena, sem legendas pedantes, sem namoricos risíveis nem scenas de mundo equivoco em ambientes indesejáveis (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 184).

Em face dessa solicitação, o cinema assume a função de formação social, moral e cívica do indivíduo, acionada por signos como *moraes, de emoção sadia, não piegas, humano patriotico, superiormente social*, na composição desse discurso. Nessa direção, delimita-se, também, o tipo de filme que se desejava circular no país: *brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exacta* etc.. Para tanto, esperava-se por estímulos e apoios advindos da imprensa, da tribuna, da cathedra e do governo, constando-se com “[...] os favores de protecção official”, (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 184).

Essas séries de signos aparecem na medida em que o cinema é posicionado como uma ferramenta capaz de formar social, moral e civicamente o cidadão brasileiro. À imprensa, às

instituições jurídicas, às universidades e às escolas, assim como ao Estado brasileiro caberiam a função de filtrar e, por conseguinte, impedir que filmes de natureza avessa a esse propósito circulassem livremente pelo país.

4.2.2 *O cinema na educação* de Joaquin Canuto Mendes de Almeida

Conforme ressaltai antes, Joaquin Canuto de Almeida desenvolveu um trabalho importante nos anos 1920, no tocante à prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil. Em 1931, ano de publicação da revista *Escola Nova*, n. 3, que constitui objeto de análise desse tópico, Canuto ocupara a função de Promotor Público de Tatuhy, no Estado de São Paulo e, assim como Serrano e Venâncio Filho, preocupou-se com os efeitos positivos e negativos que acompanhavam o cinema nos anos vinte e trinta, defendendo o bom cinema, isto é, o cinema educativo como o remédio para a cura do mau cinema, especialmente o estadunidense, que aos poucos ia se espalhando pelo país.

Em *O cinema na educação*, texto que escolhi examinar nesse tópico, o cinema é posto em constante vinculação com o ensino que se perfaz nos níveis primário, secundário, superior e profissional. Em todas essas etapas, identifica-se a necessidade de recorrer a imagens concretas de coisas, fatos e fenômenos que constituem a natureza de seus objetos, recaindo sobre o cinema a responsabilidade de, em seu limite, representá-los. Em outras palavras, caberia ao ensino, em seus diferentes níveis, “[...] coordenar imagens para despertar o interesse, excitar a curiosidade e prender a atenção dos alunos” (ALMEIDA, 1931a, p. 186). E, tendo o ensino não encontrado uma forma de melhor representar a realidade falada e/ou escrita pelo professor, quer seja através da imagem pintada, esculpida ou fotografada, quer seja através da realidade concreta ou da dramaturgia, pode-se recorrer ao cinema conhecido também como a “[...] photographia animada”, que “[...] retrata qualquer imagem da realidade, ainda mesmo a imitação de coisas ou factos, actos ou phenomenos, desde os mais simples e minusculos objetos às mais complicadas, completas e complexas reconstituições dramaticas” (ALMEIDA, 1931a, p. 187).

No que corresponde à relação do cinema com o ensino primário, a imagem em movimento seria capaz de “[...] alargar as vistas e os sentidos dos educandos” (ALMEIDA, 1931a, p. 191). No ensino secundário, “gymnasial” (ALMEIDA, 1931a, p. 191), complementar ou normal, diante de várias disciplinas, o cinema serviria mais a umas que a outras, entretanto, no geral, não deixaria de ocupar a função de *ferramenta auxiliar do ensino*. Em História e Geografia, por exemplo, seria “[...] fácil a uma sucessão de imagens

cinematographicas exprimir à vista ou à vista e ao ouvido do espectador a progressão, a detenção e a regressão do tempo e do espaço” (ALMEIDA, 1931a, p. 190-191). Já para o ensino da Matemática o uso do cinema não teria grandes lucratividades, embora na Geometria pudesse adquirir ganhos substanciais, pois “[...] a fita [superaria] o quadro negro como meio de apresentar a resolução dos teoremas classicos” (ALMEIDA, 1931a, p. 193). Para o ensino de Línguas, exceto às “línguas mortas” (ALMEIDA, 1931a, p. 193), o cinema sonoro seria um “[...] optimo auxiliar para a pratica da pronuncia, syntaxe e ortographia” (ALMEIDA, 1931a, p. 193). E, para as Sciencias Physicas e Naturais, assim como para o Desenho, o cinema também não deixaria de ocupar sua função de *auxiliar do ensino*. Em relação ao ensino superior e profissional, por sua vez, o cinema teria grandes préstimos a trazer, especialmente para a “[...] instrução superior” e ao “[...] aprendizado profissional” (ALMEIDA, 1931a, p. 197), na medida em que também o seria às mesmas disciplinas ministradas no ensino secundário.

Disso procede um conjunto de afirmações que procuram justificar os préstimos do cinema como ferramenta auxiliar do ensino:

Domina o tempo e o espaço, o movimento e a extensão. Sabe concentrar doze horas num minuto com a mesma pericia com que estende um seculo num dia. Na mesma area da tela, projecta micro-organismos e cadeias de montanhas. Accelera, retráe e até immobilisa o movimento. Diminue e augmenta o tamanho das cousas. E essas imagens magicas, coordena-as a vontade, sem restricções de especie alguma. Porque o cinema está sucessivamente em qualquer parte, possui o dom da ubiquidade, acha-se, ao mesmo tempo, em lugares diferentes, tudo póde gravar, ligar, separar, ajuntar, intercalar, encadear, no sentido mais util ao ensino (ALMEIDA, 1931a, p. 187).

Com toda essa riqueza peculiar, ratifica-se a função enunciativa que figura ao cinema a posição de auxiliar do ensino. Esta posição se confirma tanto pelo relato das experiências bem sucedidas com o uso de filmes no ensino em países como França, Estados Unidos, Suécia e Itália, quanto em tímidas experiências brasileiras. Contudo, registra-se com maior ênfase no texto *O cinema na educação*, as experiências estrangeiras em lugar das nacionais.

No contexto brasileiro, Edison é indicado como o “[...] precursor do cinema pedagógico” (ALMEIDA, 1931a, p. 187), primeiro homem que utilizou na educação de seu filho fitas voltadas para o ensino de física, química e história natural. É ressaltada também a experiência do professor Venerando da Graça que de 1916 a 1918, que “[...] praticou, como inspetor escolar no Districto Federal, o cinema pedagógico, desenvolvendo pelas páginas de

‘A escola primária’, em fevereiro de 1917, interessantes comentarios sobre as vantagens da fita de ensino” (ALMEIDA, 1931a, p. 189, grifo do autor).

Com isso, o cinema também é posicionado frente a outros recursos didáticos comumente utilizados em sala de aula pelos professores, como o quadro negro, o mapa etc.. Embora não seja o intuito substituir tais recursos pelas fitas de ensino escolar,

Ha certos lances do ensino de leitura e de escripta, de cálculos arithmeticos e demonstrações geométricas classicas, do aprendizado de línguas, grammatica, orthographia, que teriam outras facilidades de exposição pelo cinema. Não só poderia engrandecer ou diminuir a vontade esses signais, letras ou algarismos, proximando-os ou afastando-os da objetiva na filmagem, mas saberia phantasial-os ou illustral-os como fosse util à phychologia infantil, articular linhas, angulos e triângulos com extraordinaria liberdade. Ser-lhe-ia fácil dar a noção clara e precisa do que representa o mappa geográfico, valorizando-o, assim para as apportunidades em que não o pudesse dispensar totalmente (ALMEIDA, 1931a, p. 189-190).

Sendo assim, o cinema substituiria, com facilidade, o quadro-negro, o mapa e até mesmo “[...] as descrições verbaes ou escriptas de quaisquer figuras concretas de coisas, factos ou phenomenos” (ALMEIDA, 1931a, p. 189-190). Contudo não poderia substituir o comentário do professor, indispensável para se completar o entendimento do que está sendo visto na tela.

A palavra do mestre completa, ahi, o valor das vistas, sons, falas, da tela, como completaria os signaes, as linhas e as figuras que exprimisse pela escripta ou pela voz, tornando-as mais passíveis de assimilação e mais favoraveis a ultiores e productivas abstracções individuaes (ALMEIDA, 1931a, p. 190).

Diante dessa formulação, o professor é posicionado na ordem discursiva em questão como um sujeito indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, complementando o entendimento dos “sons”, “falas” e “figuras” (ALMEIDA, 1931a, p. 190) vistas na tela do cinema, pelo o que isso reforça a ideia de exercício do cinema como *ferramenta auxiliar do ensino* no discurso analisado.

Essa função ocupada pelo cinema, entretanto, nem sempre satisfazia às condições gerais do ensino. As interdições aparecem na medida em que a “[...] apresentação das imagens de objectos ou de phenomenos [poderiam] facilmente [...] ser postos, na realidade, defronte dos alumnos” (ALMEIDA, 1931a, p. 190), dispensando o uso do cinema. Aliado a esse

entendimento, entendia-se também que o cinema era desaconselhável na compreensão do ensino abstrato.

Além disso, no que tange ao posicionamento do cinema frente à indústria mercantil, infere-se que para este “[...] quase sempre deseduca” (ALMEIDA, 1931a, p. 198), porquanto “[...] diversificam-se usos e costumes, em fragrantíssimo enfraquecimento da unidade nacional” (ALMEIDA, 1931a, p. 199). O que era preciso combater e, em seu lugar, estabelecer o cinema oficial, mediante a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), responsável pela produção de “[...] fitas pedagógicas ou não pedagógicas necessárias e úteis à systematização, nas escolas, do ensino pelo cinema, e à divulgação, regulada oficialmente, em todas as telas do país das ‘fitas do governo’, de carácter educativo em geral” (ALMEIDA, 1931a, p. 199, grifo do autor). Apenas desse modo, poder-se-ia produzir “[...] boas fitas educativas” (ALMEIDA, 1931a, p. 199) que colocassem em jogo a censura nacional que tanto se propusera na época.

Em face disso, deparei-me com mais uma interdição ao estabelecimento do uso educativo do cinema no Brasil: a menos que ele não cumprisse sua função educativa, civilizatória, orientadora da moral e dos bons costumes, promotora da cultura brasileira e fortalecedora da unidade nacional de modo geral, não deveria ser instaurado no país. O que implicava no deslocamento do cinema mercantil, comercial e estrangeiro para o domínio da exterioridade discursiva do nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Para tanto, uma censura criteriosa se insinuava como solução emergencial aos malefícios do mau cinema que aos poucos se instaurava no país.

Defendo a these de que contra malefícios do Cinema, só podem valer os formidáveis benefícios que delle mesmo conseguimos obter. O Cinema mercantil é, em materia educativa, desordenado; mas pode se o educar. Por uma censura criteriosa, fundada em bases educativas; pela producção official de fitas capazes de neutralizar os maus efeitos do Cinema mercantil. Para isso, recomendo a submissão dos departamentos de censura às secretarias de Educação, e não, como os temos hoje, sujeitos às autoridades policiaes. Opino pela intervenção, nesse mistér, dos órgãos, institutos e sociedades educadoras na medida e com o equilibrio sufficientes à moralidade das fitas sem sacrificio da vitalidade da industria Cinematographica (ALMEIDA, 1931b, p. 10).

A necessidade de estabelecer uma censura criteriosa responsável pela avaliação das fitas cinematográficas circundantes no país seria, conforme explicitarei no capítulo anterior, absorvida pela Comissão de Censura, instituída no Brasil por força do Decreto nº 21.240, de 04 de abril de 1932.

4.2.3 O uso educativo do cinema na revista *Cinearte*

Em face da ampla divulgação do uso educativo do cinema na revista *Cinearte*, pode-se afirmar que ela exerceu papel indispensável no sistema de implementação da prática pedagógica com o uso do cinema no espaço escolar no Brasil. Fundada desde 1926 por Adhemar Gonzaga, para quem o “[...] cinema era visto como o grande propagador de conhecimentos” (CATELLI, 2010, p. 609), a revista *Cinearte* esmerava-se em concitar “[...] os poderes públicos a estudar as possibilidades pedagogicas do Cinema, applicando-as na instrução publica de que se tornaria o mais precioso auxiliar” (FOI..., 1929, p. 7).

Desde os tímidos escritos do inspetor Venerando da Graça aos ensaios de educadores que na década de 1920 e 1930 defendiam o uso educativo do cinema no país, a revista contribuiu, sobremaneira, trazendo à população informações sobre como o cinema deveria ser adotado no processo de escolarização, como se constituiu enquanto entretenimento popular e educação das massas, quais as orientações gerais a respeito dos filmes que poderiam circular livremente pelo país etc..

Em razão desse feito, pode-se a revista proclamar-se responsável por dar os primeiros passos rumo à concretização do uso educativo e pedagógico do cinema no país:

Vê-se pois que pondo de parte a modestia pôde esta revista proclamar-se a pioneira desse ideal que só agora se cogita em concretizar; nós sempre procuramos dar a *Cinearte* uma orientação que mais a recommendasse à estima dos leitores e por isso mesmo sempre que possível cuidamos de ter pôr em fóco os lados graves e sérios do Cinema, não o encarando apenas como um instrumento de mera diversão, como essa futilidade que tanto irritava os nervos dos nossos moralistas, destinada exclusivamente a corromper os nossos costumes [...]. Nunca nos foi estranha essa feição sympathica do film, justamente aquella que mais o impunha à atenção: sempre o consideramos como o aparelho mais efficaz de que poderia dispor o poder publico para a propaganda das boas, das sãs doutrinas, dos uteis ensinamentos, da sadia divulgação de sadios conhecimentos nos meios populares (FOI..., 1929, p. 7).

Tendo em vista essa série de signos, nota-se efetiva defesa da *Cinearte* a respeito da utilização do cinema para fins educativos, pedagógicos e para a propaganda do país. Deveria haver uma comunhão acordada de esforços entre “[...] os poderes federal e municipal para um ensaio em larga escala do film como aparelho pedagogico” (JÁ..., 1930, p. 4). Igualmente, reconhecendo ser o cinema “[...] um elemento de grande valor para a propaganda, um importante factor de divulgação de idéas” (NORONHA, 1938, p. 5), já não se podia duvidar de seu grande “[...] poder persuasivo” (NORONHA, 1938, p. 5).

Para tanto, registra a revista *Cinearte* a necessidade de fortalecer a indústria cinematográfica brasileira. Atentam-se, igualmente, para o cuidado com as películas estrangeiras muitas das quais se comprometiam com a divulgação de práticas imorais, criminosas e desrespeitosas. Com isso, assinalam a contribuição prodigiosa que o progresso da cinematografia brasileira poderia fornecer à produção das chamadas “fitas pedagógicas” (NECESSARIAMENTE..., 1930, p. 6) e, por conseguinte, aos diversos níveis de ensino.

Ao divulgar questões dessa natureza, a revista *Cinearte* evoca uma prática discursiva que condiciona a produção do cinema a situações didáticas, nas quais a depender do grau de ensino em que o aluno se encontre, apresenta uma variação metodológica:

E' preciso realizar Films, sim, mas orientados de forma a interessar pletéas distintas, formadas por alumnos dos diversos graus do ensino. Um Film, affirma ainda, para um estudante do setimo anno, ha de ser, por força mais complexo do que o destinado a ser compreendido por um aprendiz de primeiras letras. A linguagem Cinematographica póde comparar-se à linguagem escripta. E nesta faz-se sempre a distincção, conforme a idade e a cultura daqueles a quem se destina (FILHO, 1932b, p. 30).

Trata-se de vincular a variabilidade dos “[...] diversos graus de ensino” ao funcionamento do uso pedagógico do cinema no espaço escolar. Compara-se, então, a “[...] linguagem cinematographica” com a “[...] linguagem escripta” e, nessa direção, condiciona elementos específicos como a “idade” e a “cultura” dos alunos à complexidade dos filmes exibidos na educação. É assim, pois, que um filme voltado para “estudantes do setimo anno”, por exemplo, não poderia ser o mesmo exibido para alunos das “primeiras letras” (FILHO, 1932b, p. 30).

Além disso, há outros aspectos correlacionados ao *modus operandi* do uso pedagógico do cinema no espaço escolar: o comprimento das películas, o assunto tratado nos filmes e questões de ordem técnica.

No que concerne ao comprimento, não se devem ultrapassar, para cada espetáculo, a uns 1.000 ou 1.200 metros de película. [...]. E' igualmente recommendavel intercalar as projecções com pausas, para que um professor se aproveite dellas, fazendo pequenos discursos educativos, ao alcance dos jovens espectadores. Do ponto de vista technico, será conveniente ter em conta as faculdades de comprehensão das creanças, para então determinar o comprimento dos Films, o logar dos córtes, o grau de luminosidade. Quanto à escolha dos assumptos, é preciso ter em conta o ambiente no qual vivem as creanças, e alternar representação das cousas que lhe sejam communs, com outras que lhe sejam totalmente desconhecidas (FILHO, 1932c, p. 32-38).

Posto isso, a *Cinearte* faz circular uma série de regras a todos os que do cinema se apropriam como auxiliar do ensino deve obedecer: a delimitação de uma película a ser exibida, a forma intercalada entre a fala do professor e a projeção do filme, a escolha do assunto tratado, considerando o ambiente dos alunos e as coisas que lhes são conhecidas das que não lhe são. Enfim, uma série de aspectos que se coloca no nível discursivo produzido pela revista como regras correlacionadas ao discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

Nessa ordem discursiva, o professor é posicionado como um *sujeito mediador da aprendizagem*, que explica e esclarece aos alunos os assuntos tratados nas películas; os alunos, por sua vez, ouvem, veem e recebem atentamente as informações transmitidas através do cinema, que constitui um verdadeiro “[...] meio de ensino” (FILHO, 1931b, p. 21). Nessa direção, a instituição escolar é configurada como um local no qual os saberes são transmitidos através da linguagem cinematográfica, com o auxílio da explicação do professor.

Com efeito, esse mesmo quadro funcional fora evocado nas primeiras aplicações da película cinematográfica em situações escolares. Fato que pode ser constatado em afirmações encontradas em tempos e lugares distintos como foi o caso da primeira aplicação escolar que se fez do cinema, em 1908, por ocasião de uma sessão demonstrativa que ocorreu na Escola Normal de Bruxelas. O número 303 da revista *Cinearte*, 1931, traz-nos um breve relato desse acontecimento:

Um dos professores explicou sobria e claramente uma magnifica pellicula da casa Gaumont, representando o curso do Nilo, desde o Cairo a Luxor. Ao chegar aos monumentos antigos, fez parar o Film para intercalar uma série de vistas fixas, tomadas por elle mesmo, durante a sua ultima viagem por aquelle paiz. [...] outro professor, mestre em Sciencias Physicas e Naturaes, deu uma lição acerca de aviação. Préviamente, havia feito para seus alumnos, no laboratório de Psysica, diversas experiencias preparatórias. Começou projectando vistas fixas da época [...] por último pelicullas de Gaumont mostraram vôos de aeroplanos; o professor analysou um desses aparelhos, novidades para a epoca, e explicou o seu mecanismo (FILHO, 1931b, p. 21).

Com isso são estabelecidos os contornos discursivos do que o uso pedagógico do cinema poderia trazer para os alunos, os quais declararam, na época, ser a “[...] forma de ensino mais interessante e atraente que os levariam a compreender mais fácil e rapidamente qualquer lição” (FILHO, 1931b, p. 21, grifo meu). Isso porque em comparação a outros meios do ensino, como ilustrações e gravuras, o cinema era-lhe muito superior. Em uma explicação sintética a respeito da superioridade do cinema em relação à imagem fixa, por exemplo, tem

em vista que “[...] um e outro mostram a fôrma das coisas, porém o Cinematographo lhe agrega o movimento” (FILHO, 1931b, p. 21). Em um exemplo concreto:

[...] suponhamos que nos seja preciso mostrar ensinando o movimento dos amiboides ou a locomoção dos repteis. Só a pellicula cinematographica poderia proporcionar um ensino intuitivo desses movimentos da fôrma, a imagem fixa não bastaria (FILHO, 1932d, p. 32).

Isso não implicaria, entretanto, na inclusão ou exclusão de um ou outro meio de ensino. O que se propõe enunciativamente é que haja a combinação entre os dois métodos, “[...] empregando a imagem para designar a fôrma dos objectos, e entrando com o cinematographo, para reproduzir os seus movimentos” (FILHO, 1932d, p. 38). No final das contas, o que tem sido sinalizado no discurso que faz suscitar o aparecimento do cinema como meio de ensino superior em relação a outros meios, baseia-se no reconhecimento de que embora todos esses colaborem para tornar o ensino “[...] mais concreto e intuitivo, [...] o cinema representa, certamente, o processo intuitivo por excellencia” (FILHO, 1932d, p. 32). Em face disso, o cinema é elevado à condição de auxiliar de ensino que se impõe em relação a outros meios, especialmente porque é capaz de agregar movimento à forma das coisas, facilitando o aprendizado do aluno.

Nessa mesma ordem discursiva, nota-se, além desse posicionamento conferido ao cinema, sua vinculação ao signo do *ensino intuitivo*, uma vez que a cinematographia escolar vinha se constituindo como um verdadeiro “[...] auxiliar do ensino intuitivo” (FILHO, 1931b, p. 21). Nos anos vinte e trinta (1920 e 1930), circulou no país o discurso de que o cinema adquirira seu “[...] valor intuitivo na educação escolar” (FILHO, 1932d, p. 32), porquanto permitira tornar o ensino mais concreto e sensível aos alunos.

O método intuitivo que surgiu primeiramente na Alemanha, no século XVIII, por iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi, “[...] consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (REMER; STENTZLER, 2009, p.2). Posteriormente, até meados da segunda metade do século XIX quando o movimento de renovação pedagógica se tornou mais ativo socialmente, o método se difundiu por toda a Europa, tornando-se uma tendência norteadora do ensino. No Brasil, foi Rui Barbosa quem defendeu pela primeira vez o método, apresentando-o de forma mais sistemática ao país.

Em a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, evidencia-se como questão central a reforma dos programas e dos métodos de

ensino. “Diferentemente dos métodos utilizados que eram hostis à vida humana, caberia ao professor estimular a curiosidade e o entendimento das palavras, com base na intuição, desprezando a memorização” (MACHADO, 2010, p. 36). Isso seria alcançado mediante a adoção do método intuitivo ou Método das Lições de Coisas, como variavelmente era reconhecido. Com efeito, este método não seria de difícil aplicação, porquanto:

Insinuar, pelos métodos objetivos, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada (BARBOSA, 1947, p. 59).

Ao seguir as pistas explicitadas na série de signos posta no fragmento acima, entende-se que esse discurso evoca um *modus operandi*, a partir do qual as instituições de ensino deveriam se desenvolver. Nisso, sinaliza uma tensão entre o ensino tradicional e o moderno, buscando equacionar as “[...] noções abstratas e verbais” (BARBOSA, 1947, p. 59), consideradas insatisfatórias ao aprendizado da criança, pelo “[...] hábito de observar e experimentar” (BARBOSA, 1947, p. 59), pois fazendo isso se poderia “[...] reverter a ineficiência do ensino escolar” (REMER; STENTZLER, 2009, p. 5), substituindo as práticas de leitura e escrita centrados em atos de memorização, abstração e valorização da repetição para a inteligência intuitiva, sensível, observável e experimental.

Coexistindo discursivamente com essa preleção, a revista *Cinearte* circula na ordem discursiva investigada uma série de elementos sógnicos correlacionados ao enunciado do “[...] cinema como auxiliar do ensino intuitivo” no país (FILHO, 1931b, p. 21). Em razão disso, as noções de observação, experimentação e intuição acionadas por esse conjunto de signos, indica-nos mais uma função ocupada pelo cinema no espaço escolar.

O método intuitivo, fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, cuja aquisição do conhecimento ocorreria mediante a promoção dos sentidos e da observação, do conhecido para o desconhecido, é ativado na ordem discursiva interposta pela revista *Cinearte* e aparece correlacionado ao signo do uso educativo/pedagógico do cinema em funcionamento no Brasil. Nesse caso, a prática discursiva do uso pedagógico do cinema no país é comparada ao “[...] processo intuitivo por excelência” (FILHO, 1932d, p. 32), uma vez que a imagem fílmica possibilitaria aos indivíduos o contato mais próximo ao mundo real, por intermédio da observação sensível e explicação direta dos fenômenos. Isso se justifica na medida em que:

[...] Um film pode apresentar, com o maximo sucesso, exemplos vivos de artes e sciencias, dentro de quinze minutos, cousa que exigiria quatro capítulos de texto literario, e mais dez dias de discussões, para que fosse devidamente assimilada pelo alumno (FILHO, 1932e, p. 32).

Com efeito, a implementação do método intuitivo pressupunha a superação de métodos verbalistas e práticas mnemônicas centradas no ensino verbal e literário. Entendia-se que a transmissão dos saberes longe de qualquer observação dos seres e fenômenos da natureza não poderia instaurar nos alunos um aprendizado efetivo. Tampouco a memorização das lições ministradas pelo professor, cuja conferência de aprendizagem era atribuída à repetição exata das palavras proferidas pelo mestre, não seriam capazes de conferir inteligibilidade ao estudo desenvolvido. Contudo, como prática empírica dominante instaurada nos séculos XV, XVI e XVII por toda a Europa “[...] é somente a partir do século XVIII em diante, com o aparecimento dos primeiros manuais de instrução com ilustrações, que o ensino intuitivo diretivo é inaugurado” (FILHO, 1931b, p. 21, grifo meu). A partir daí, multiplicou-se o uso dos manuais ilustrativos nas escolas e dos quadros murais, uma espécie de quadro onde as ilustrações eram aplicadas em separado dos textos para o ensino coletivo, constituindo, assim, os dois meios didáticos característicos do ensino intuitivo no decorrer do século XVIII. Convém lembrar que no final desse mesmo século,

Jean-Jacques Rousseau, com a eloquencia da sua palavra, havia recomendado a volta à Natureza, a observação directa das coisas, as excussões, os trabalhos manuaes. Alguns educadores intentaram pôr em prática esses princípios. E assim, nessas escolas novas, as crianças eram educadas em plena natureza (FILHO, 1931b, p. 21).

Vale salientar, ainda, que no interstício do século XVIII até a segunda metade do século XIX, período no qual o método intuitivo diretivo fora implementado nas escolas, muitas instituições de ensino conservavam ainda o método tradicional, característicos dos tempos passados: “[...] paredes desnudas, com todo o material se reduzindo a um mappa encerado, livros sem imagens, quadros negros, louzas e cadernos” (FILHO, 1931b, p. 21). Tal configuração, entretanto, fora desaparecendo aos poucos, na medida em que as escolas ditas modernas iam se impondo socialmente. Uma das tecnologias que contribuiu sobremaneira para provocar mudanças efetivas nesse quadro histórico tensionado pelo desenvolvimento da escola moderna *versus* tradicional foi o progresso da fotografia e, posteriormente, do cinema, as chamadas “[...] projeções luminosas”, das quais “[...] interessavam-se todos os alunos, pequenos e grandes, deixando-lhes grandes impressões” (FILHO, 1931b, p. 21).

Nessa direção, na medida em que o método intuitivo se difundia pelas escolas no final do século XIX e início do século XX por toda a Europa, posicionando a sociedade como um organismo social moderno atrelado à valorização do homem, ao desenvolvimento da nação, a integração nacional e a práticas educativas experimentais que colocassem os alunos em contato direto com os seres e os fenômenos da natureza, apareciam com mais evidência as interdições relativas à instauração de uma sociedade tradicional, fincada no desenvolvimento parcial das camadas sociais, na educação verbal e mnemônica, no estudo individualizado e não integrativo do ser.

No caso específico do Brasil, nesse mesmo período:

[...] em que a sociedade vivia o final do Império e início da República, a educação estava atrelada a um projeto modernizador, objetivando a valorização do homem, como trabalhador e produtor da riqueza nacional, bem como fator de integração nacional. Logo, a educação foi organizada para dar forma ao cidadão republicano, visando homogeneizar a cultura para atender as demandas da sociedade e apresentava como tarefa maior, atender as exigências do capitalismo e da produção (REMER; STENTZLER, 2009, p. 6).

Nessa ordem discursiva circulavam os signos da *sociedade moderna*, da *formação integrativa do homem*, da *unidade nacional*, da *educação cidadã* etc., interpelando os indivíduos e o Estado brasileiro a promoverem ações colaborativas ao desenvolvimento da nação condizente ao projeto de sociedade moderna. Correlacionado a esse discurso, nota-se uma regularidade enunciativa do signo *método intuitivo*, que obedece a determinadas regras, atreladas às noções de *observação direta das coisas*, *relação homem-natureza*, *intuição*, *experimentação* etc..

Com efeito, essa rede discursiva, responsável em mobilizar um conjunto de artefatos enunciativos dos quais faço referência, articula-se ao discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, conferindo ao enunciado do cinema educativo um status privilegiado, porquanto coloca em funcionamento uma série de regras dando as condições de possibilidade para sua nomeação, descrição e desenvolvimento enquanto prática discursiva determinada.

Uma das regras acionadas por essa rede discursiva diz respeito à função ocupada pelo cinema nos espaços escolares. Por ser considerado um valoroso *auxiliar do ensino intuitivo*, o

cinema teria por finalidade substancial aproximar os alunos da realidade concreta, tornar o ensino mais interessante e atraente, fazer o aluno compreender mais facilmente a lição dada⁹⁸.

⁹⁸ A respeito dessa questão, vale a pena mencionar uma nota publicada no Jornal do Brasil, em 17 de agosto de 1929, que diz: “Ninguém hoje mais duvida das vantagens do cinema como poderoso factor da educação. Nos paízes da Europa, e nos Estados Unidos, a aula é também sala de projecção de ‘filme’, onde o alumno, pela imagem animada, melhor compreenderá a lição que o professor, somente pela palavra, lhe não poderia dar” (EXPOSIÇÃO DE..., 1929, p. 5).

CONCLUSÕES

A análise do conjunto de textos que marcaram época e se tornaram referências importantes no campo da historiografia da educação brasileira, suscitaram o aparecimento de indícios enunciativos que apontaram a existência de vários tipos de modalidades discursivas, a exemplo da política, da jurídica e da educacional. De tal modo, pode-se dizer, ao considerar as três primeiras décadas do século XX, em suas efetivas transformações, que houve uma significativa produção e proliferação de discursos sobre o uso pedagógico do cinema no Brasil.

Tal constatação assegurou a possibilidade de estudar a formação do discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil no seio dessas três ordens discursivas, conferindo visibilidade às séries de enunciados e suas regras de funcionamento que os colocavam no jogo de entrelaçamento discursivo.

É preciso ficar claro, porém, que os discursos político, jurídico e educacional evidenciados, nesta tese, como correspondentes de uma rede discursiva na qual o objeto de investigação neles aparece, não são as únicas modalidades discursivas que se inter cruzam e se entretêm com o objeto-discurso investigado. Outras ordens discursivas são acionadas no processo de investigação, contudo não são manifestas no trabalho na condição de modalidade discursiva particular. É o caso do discurso religioso que aparece na ordem do discurso político, no segundo capítulo, como mais uma série de formulações que se multiplica sobre o uso pedagógico do cinema no próprio campo de exercício do poder. Há toda uma incitação discursiva que confere legitimidade à igreja para falar sobre o cinema e a definir um conjunto de orientações de caráter moral, tendo em vista regular o uso pedagógico do cinema no país.

Contudo foi preciso focalizar a descrição em apenas algumas ordens discursivas. A princípio, a descrição dos discursos político, jurídico e educacional atendeu às expectativas da pesquisa quanto ao estudo da formação do discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil. Além disso, foi preciso atender ao imperativo do Programa de Pós-Graduação do qual faço parte que limita o tempo de escrita da tese por, no máximo, quatro anos. Sendo assim, optei por focalizar este estudo tão somente no discurso: político, cujos enunciados que nele circulam, aparecem correlacionados ao exercício do poder; jurídico, regido pelo imperativo normativo; e educacional, centrado no domínio do qual as ações políticas e jurídicas se efetivam, ao servir de parâmetro para a formação dos indivíduos concretos.

Na descrição da ordem discursiva política, registra-se a anterioridade desse gênero de discurso em relação à Reforma de Ensino, interposta por Fernando de Azevedo, em 1928. Toma-se essa Reforma como referência por se tratar do primeiro regulamento normativo que conferiu legitimidade ao comprometimento do Estado brasileiro no que tange o uso pedagógico do cinema no país. Antes disso nenhum pronunciamento da parte do Estado ganhou status político-normativo. Contudo, do ponto de vista discursivo, esta investigação sugere o aparecimento de indícios enunciativos, anteriores ao advento da Reforma, que apontam o Estado brasileiro como principal interventor da prática do uso pedagógico do cinema no país. Este discurso é sustentado por três instâncias sociais que atuam independentes ou em parceria com o Estado brasileiro, a saber: a igreja, a imprensa e a polícia.

Na primeira década do século XX surge uma incitação discursiva religiosa, comandada por grupos da igreja católica quanto à moralização da vida pública através do cinema. Levam-se em conta as exhibições cinematográficas que circulam livremente pelo país. Formulam-se sobre elas um discurso, pautado, sobretudo, na moral cristã. Coloca-se em funcionamento uma lei de interdição, que sugere a censura a toda e qualquer obra cinematográfica que evidencie práticas “immorales” contrárias à sã doutrina da igreja. Com isso é fixada uma obrigação: a de afastar a veiculação de cinematografias com conteúdo ilícito no âmbito da igreja. Contudo, autoriza-se a exibição de filmes de cunho educativo, cujo fim servisse “[...] para melhor orientar e esclarecer devotos [...]” (CORREIO DA MANHÃ, 1926, p. 7).

Esse *modus operandi* que confere ao cinema o exercício das funções educadoras ou deseducadoras, a depender do conteúdo moral ou imoral que nele circula, talvez tivesse ficado ao destino da economia religiosa cristã, se não tivesse encontrado, no decorrer dos anos 1920, apoio em outros domínios. O parâmetro cristão não é o único que delineia a prática do uso pedagógico do cinema no país. Outros dispositivos são lançados na rede discursiva. Não mais em função de uma causa religiosa, mas, especialmente, em razão de um interesse público.

Nessa ordem discursiva, o cinema ganha um status de *coisa pública* para o qual a figura do Estado assume uma função indispensável: a de coordenar e administrar o uso pedagógico do cinema no país. Em parceria e sob a supervisão do Estado trabalham a polícia e a imprensa em favor da instauração de uma censura cinematográfica que se difere da censura veiculada pela igreja católica nos anos 1910. Com isso, exhibe-se o cinema, mas não de uma maneira ordenada em função da demarcação entre o conteúdo moral e imoral que infringe ou não a fé cristã. Diferentemente, admite-se o uso do cinema, inserindo-o em sistemas de utilidade pública, para fins educativos, regulando sua ação para o bem de todos os cidadãos brasileiros.

Posto isso são dadas as condições de possibilidade para que o Estado acione, precisamente do final dos anos 1920 ao fim da década de 1930, uma série de estratégias frente à problemática do *cinema educativo* no país. Tais estratégias se justificam em torno de três séries de signos que se articulam enunciativamente, a saber: o *cinema como estratégia de formação da identidade nacional*, o *cinema como estratégia de desenvolvimento social* e o *cinema como estratégia de educação das massas*.

Na primeira série enunciativa o cinema é posicionado como instrumento unificador de uma cultura nacional capaz de operar uma função importante na formação do povo brasileiro, isto é, a possibilidade de abasileirar os cidadãos, ajudando-os a conhecer sua própria cultura. Na segunda, evidencia-se a função sócio-histórica do cinema, porquanto atua como ferramenta coadjuvante no processo de construção do Estado-Nação. Finalmente, na terceira, o cinema assume a posição de educação libertadora, uma vez que aparece na rede discursiva como objeto de luta contra o fenômeno do analfabetismo presente no país.

Nessas três séries sígnicas é ativada a função enunciativa do cinema educativo, quer seja por estar voltada para a formação da identidade do povo brasileiro, quer seja por estar voltada para o desenvolvimento da nação ou para a educação das massas. Em todo caso, no discurso político de então, o cinema aparece com status pedagógico, isso porque os efeitos oriundos da exibição cinematográfica visam a um só tempo e de forma intencional, deliberada e sistematizada transformar o modo de pensar e agir dos indivíduos.

O vínculo ou o nexos estabelecido entre o cinema e a educação, numa perspectiva pedagógica, efetivada no e pelo discurso político desde o início do século XX, foi deslocada paulatinamente para o seio do discurso jurídico, como prática normativa a ser concretizada no âmbito do discurso educacional.

No final da década de 1910, o Estado brasileiro chamou para si a responsabilidade sobre a circulação e o uso pedagógico do cinema no país. Para tanto, convocou a polícia e a imprensa como instâncias parceiras nessa expedição. As exibições cinematográficas não ficariam a cargo somente de um julgamento religioso, pois são sobrelevadas ao poder público. Torna-se uma questão de polícia, cujo reforço disciplinador é recebido, também, pela imprensa. É ela quem informa, adverte e conscientiza as famílias brasileiras quanto à influência negativa que o cinema poderia trazer para elas, no que tange à disseminação de maus saberes (censo de roubos, assassinos, conduta imoral etc.). Nessa ordem discursiva circula o enunciado da *censura cinematográfica*, cujos correlatos referem-se às “[...] limitações [...] à liberdade dos indivíduos [...]” e a “[...] manutenção da ordem pública [...]”.

Em face disso, são dadas as condições de possibilidade para que essas séries de signos que circulam e ocupam no campo do discurso político determinadas funções enunciativas, alcancem o status simultâneo de normas jurídicas, porquanto são capazes de regular as diversas relações estabelecidas entre os indivíduos na sociedade.

Com efeito, as normas que aparecem na ordem do discurso jurídico, correlacionado às séries enunciativas que circulam no discurso político, especialmente àquelas atreladas aos enunciados do *cinema educativo* e da *censura cinematográfica*, produzem um efeito de verdade que contribui no processo de delimitação do uso pedagógico do cinema como objeto do discurso investigado.

Além disso, fica clara a incidência que assume o discurso político sobre o jurídico, conforme exame realizado sobre o decreto nº 2.940/1928, que se refere à Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo; e o decreto nº 21.240/1932, que dispõe sobre a nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos e cria a taxa cinematográfica para a educação popular, a ser cobrada pelos filmes exibidos ao público em geral.

As séries de enunciados identificadas nesses decretos funcionam como correlatos da produção do uso pedagógico do cinema no país, especialmente quando se trata de entender essa produção no contexto das três primeiras décadas do século XX.

A análise do decreto nº 2.940/1928 que se encontra no terceiro capítulo desse trabalho indicou a existência de um jogo discursivo fundamental, *O cinema como ferramenta auxiliar do ensino*, que se encontra interligada a três séries enunciativas: (1) *O cinema como uma prática de educação escolar*; (2) *O cinema como instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos* e (3) *O cinema como instrumento facilitador da educação escolar*. Na primeira série, evidenciam-se duas funções enunciativas ocupadas pelo cinema na ordem do discurso jurídico analisado: o cinema como forma de ilustrar a explicação do mestre e o cinema como ferramenta do ensino popular noturno. A segunda série enunciativa indica o cinema como meio de possibilitar ao aluno a observação da realidade concreta e como meio de integrar a escola à comunidade; e a terceira série posiciona o cinema como estratégia para a educação popular e como instrumento de formação nacional.

A análise do decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932), por sua vez, indicou a constituição das seguintes séries enunciativas: (1) *o cinema como instrumento vantajoso na instrução do público e propaganda do país*; (2) *o filme educativo como material de ensino* e (3) *o cinema como disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros*.

A primeira série, ao posicionar o Estado brasileiro frente à utilização do cinematógrafo como instrumento de difusão educacional e cultural aciona o projeto nacional (político) interposto no governo de Getúlio Vargas e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) como estratégias que possibilitam posicionar o cinema, na ordem discursiva em questão, como instrumento *auxiliar de ensino, meio de educação (em geral) e propaganda do país*.

Na segunda série enunciativa, o filme educativo assume a condição de *auxiliar de ensino*, que possibilita a comunicação de certos saberes. Essa forma de comunicação, ao se diferenciar de outros modos de ensino, funciona como uma estratégia didática e política na referida ordem discursiva, porquanto implica concomitantemente na explicitação do ato de ensinar, na condição da superação técnica do cinema e na transformação dos indivíduos, do ponto de vista psíquico e social.

Finalmente, a terceira série enunciativa se apresenta como uma função ocupada pelo cinema no discurso em questão, que permite posicionar o Estado brasileiro como um dos responsáveis por estabelecer uma censura criteriosa frente ao mau cinema que se alastrava pelo país na época. Nesse ínterim, o deslocamento do cinema mercantil, comercial e estrangeiro para o âmbito da exterioridade nacional e a consolidação da indústria cinematográfica brasileira aparece como uma solução emergencial advinda desse processo. Somente a partir do fortalecimento da indústria de cinema brasileiro, o cinema educativo poderia experimentar um crescimento na produção e distribuição de fitas pedagógicas nacionais. O que se coloca como mais uma regra interposta ao discurso sobre o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

Face esses achados, foi realizada a descrição da ordem do discurso educacional. Nele foi possível encontrar a efetivação das ações políticas e jurídicas ativadas nas duas ordens discursivas anteriores. Em última análise, na medida em que o discurso político confere ao cinema o status de estratégia política comprometida com a formação da identidade nacional, com o desenvolvimento do país e com a educação das massas, o discurso educacional descreve e situa (não apenas discursivamente, mas, também, concretamente), o cinema como uma função transformadora, co-partícipe no processo de desenvolvimento da nação e da educação da população (em geral e da parcela analfabeta).

A tematização de uma nova pedagogia, incitada em território nacional a partir da década de 1920, desdobrou-se na inclusão de uma metodologia de trabalho livre, manual e lúdica. Nisso desencadeou-se todo um contexto de renovação metodológica, acionada pela Pedagogia Nova, que colaborou com a produção e o estímulo do uso pedagógico do cinema nas escolas brasileiras. Nesse caso específico, convém lembrar a participação indispensável

do Estado para que houvessem as devidas modificações metodológicas e estruturais requeridas pela prática do cinema educativo no país.

Esse acontecimento pode ser atestado através do Manifesto dos Pioneiros na Educação de 1932, regido pela Pedagogia Nova, que consubstanciou a pré-existência de uma série de enunciados correlacionados à prática do uso pedagógico do cinema no país. De modo geral, foram identificadas três séries enunciativas constituídas em razão da função ocupada pelos educadores no Movimento da Escola Nova e do Estado frente à problemática do *cinema educativo*: (1) o cinema como recurso metodológico renovador das práticas de escolarização; (2) o Estado brasileiro e o Movimento da Escola Nova frente o *cinema educativo* e (3) o cinema como ferramenta promotora da liberdade dos alunos em experimentar e observar fatos da realidade.

No interstício dessas três séries enunciativas, circulam os signos da *escola moderna*, *escola tradicional*, *modernização do processo sócio educacional*, *formação do cidadão moderno*. Na medida em que o enunciado do cinema como um instrumento de modernização do processo de escolarização aparece na ordem discursiva analisada, aciona-se a necessidade de o Estado e a Sociedade Civil, em especial dos educadores envolvidos no Movimento da Escola Nova, assumirem determinadas posições de sujeito, a exemplo das posições de escola moderna e de homens/mulheres modernos/modernas.

Face a essa interpelação, um conjunto de textos circularam haja vista justificar esse enquadramento na ordem discursiva em questão. Conforme registrado no capítulo quatro, uma das formas encontradas pelo Movimento da Escola Nova para disseminar seus ideais, com o apoio do Estado brasileiro, foi através de periódicos oficiais e da literatura especializada da época, dentre as quais a revista *Escola Nova* (1931) e a revista *Cinearte* (1927-1939).

O exame dessas duas revistas apontou a constituição das seguintes séries enunciativas: (1) o cinema como ferramenta promotora da liberdade dos alunos em experimentar e observar os fatos da realidade; (2) o cinema como ferramenta capaz de retratar qualquer imagem da realidade; (3) o cinema como ferramenta educativa e propaganda do país; (4) o cinema como meio de ensino superior em relação a outros meios de ensino; e (5) o cinema como auxiliar do ensino intuitivo.

A primeira série enunciativa aparece correlacionada à formação discursiva *Pedagogia Nova*, o *Cinema Educativo* e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Igualmente, aparece interligada à série *delimitação das possibilidades de uso pedagógico do cinema*, na qual a imagem cinematográfica é situada no contexto de várias disciplinas, a saber: Geometria, Álgebra, Aritmética, Geografia, Ciências Naturais, História etc.. Ao fazer isso, estabelece um

conjunto de regras que permitem demarcar os limites do uso pedagógico do cinema em situações de ensino. Para tanto, graças a um entrelaçamento sógnico acionado, nota-se a existência de um vínculo entre o *uso pedagógico do cinema* e a *observação de coisas e fatos que estão fora do alcance da visão direta dos espectadores*. De igual modo, articula-se o *uso antipedagógico do cinema* a situações nas quais se possibilite ao espectador recorrer à realidade natural das coisas e fatos. Assim, no que diz respeito à utilização do cinema em situações de ensino, seu uso deve ser feito em conformidade às regras enunciadas existentes. Já com relação a seu uso na educação, que prevê a formação integral do ser humano e não apenas sua instrução, o cinema é apresentado como uma *ferramenta capaz de formar social, moral e civicamente o cidadão brasileiro*.

A segunda série de signos aparece na ordem discursiva na medida em que o significante *cinema* é correlacionado ao significante *ensino*, o qual se reparte em quatro níveis, a saber: primário, secundário, superior e profissional. Em cada um deles, o cinema é descrito como uma ferramenta capaz de *retratar qualquer imagem da realidade*, salvo as ocasiões nas quais os objetos e fenômenos sejam facilmente postos defronte dos alunos. Vinculada a essa série enunciativa circulam os significantes *civilização, bom e mau cinema, moral, unidade nacional* etc., sinalizando a presença de um discurso que posiciona o cinema como *ferramenta educativa, civilizatória, orientadora da moral e dos bons costumes, promotora da cultura brasileira e fortalecedora da unidade nacional de modo geral*.

A terceira série enunciativa evoca a utilização do cinema para fins educativos, pedagógicos e propaganda do país. A quarta indica a superioridade do cinema frente a outros meios de ensino, como ilustrações e gravuras por exemplo. O que se justifica na medida em que o cinema é capaz de agregar movimento à forma das coisas, facilitando o aprendizado do aluno. Nessa mesma ordem discursiva, nota-se uma correlação entre o *cinema* e o *ensino intuitivo*, que anuncia o aparecimento da quinta e última série enunciativa, a saber: do *cinema como auxiliar do ensino intuitivo*.

Portanto, para conclusão desse trabalho, convém assinalar que a análise dos documentos, cada qual situados nas particularidades dos discursos político, jurídico e educacional, possibilitou a identificação de uma rede de enunciados, a partir dos quais foram produzidos certos temas, séries enunciativas e saberes acerca do nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil.

Uma das premissas contidas na análise empregada é a de que a existência de um enunciado prenuncia as múltiplas relações estabelecidas com ele e com outros enunciados forjados na rede discursiva. O que implica dizer que as diferentes modalidades discursivas (a

política, a jurídica e a educacional), cada qual a seu modo, no nível de entrelaçamento discursivo entre elas e no conjunto particular de relações enunciativas, produziram as condições de possibilidade do aparecimento do nexo pedagógico entre o cinema e a educação no país.

De modo geral, isso conferiu ao par cinema-educação uma existência própria, especialmente quando situado nas três primeiras décadas do século XX, fazendo aparecer determinadas formações discursivas e, vinculada a elas, um conjunto de enunciados a partir do qual se podia dizer e definir a especificidade o uso pedagógico do cinema no país.

A análise arqueológica da trilogia discursiva (política, jurídica e educacional), que aparece nos diversos escritos examinados, possibilitou o mapeamento das diversas correlações enunciativas acerca do cinema educativo. Em meio à dispersão, deparei-me com diferentes formas de designar e enunciar a prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil, porém, identificando certas regularidades entre elas, o que possibilitou o reconhecimento da existência de um modo singular de escrever e de falar sobre isto.

Com efeito, a existência heterogênea de formas de enunciar o emprego do uso pedagógico do cinema no país, funcionava como um dispositivo de formulação do cinema atrelado a certas posições de sujeito. No contexto da ordem social brasileira, estabelecida nas três primeiras décadas do século XX, o cinema assumiu diferentes funções, alicerçada sob o regime civilizatório do paradigma nacionalista.

Assim, ao entrelaçar cinema e formação da identidade nacional, cinema e desenvolvimento social, cinema e educação das massas, o discurso político conferiu visibilidade a diversas posições de sujeitos: o cidadão brasileiro, o indivíduo consciente de valores, cultura e riquezas nacionais, o alfabetizado. De um modo ou de outro, o cinema ocupa a função sócio-política de constituição desses tipos de sujeitos. Nos discursos jurídico e educacional também são destacadas algumas posições de sujeito, que ora se diferencia das acionadas no discurso político, ora as reatualiza. Com isso, são evidenciadas: o cidadão moderno, a escola moderna, o recurso auxiliar de ensino etc..

Essa heterogeneidade de posições de sujeitos, encontrados em meio à dispersão enunciativa nas diferentes modalidades discursivas investigadas, efetiva-se em torno de um campo determinado, a saber: o da educação, cuja função principal prevê a socialização de certos conhecimentos. Convém assinalar, porém, que este campo não corresponde tão somente à educação escolarizada e, sim, a educação em geral, isto é, social. Nela são acionadas diferentes posições de sujeitos, domínios, séries de signos e temas que se encontram atreladas à prática do cinema educativo sob um regime de verdade.

Desse modo, as investigações arqueológicas acerca da constituição do cinema como objeto particular do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, permitiu-me identificar que, na condição de enunciado, ele se localizava no período anterior ao advento da própria Reforma de Ensino interposta por Fernando de Azevedo. Este acontecimento concreto que se efetivou no quadro da historiografia brasileira somente a partir de 1928 já estava posto, no campo discursivo, sob a forma de um regime particular do discurso.

O ponto de partida da Reforma de Ensino de Fernando de Azevedo, a qual incluiu pela primeira vez, sob a forma de norma jurídica, a recomendação e a orientação quanto ao uso sistemático do cinema como recurso pedagógico para ser utilizado nas escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, possibilitou o aparecimento e a ativação do uso pedagógico do cinema no campo do discursivo jurídico. Nesse campo foram dadas as condições de possibilidade para a constituição do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação como um discurso particular.

Isso não significou, do ponto de vista discursivo, a identificação de uma norma jurídica que colocou em funcionamento pela primeira vez na história a prática do cinema educativo no Brasil; como se este fosse o “lugar” ou a “origem” a partir do qual tudo o mais aconteceu. De um lado, nem o texto normativo em si, e de outro, nem a situação, o sujeito ou o conjunto de práticas determinadas configuram o lócus principal de ativação de um dado discurso. No entanto, esse acontecimento ganhou efetividade em um dado discurso (o jurídico), foi posto em funcionamento por um conjunto de enunciados determinados registrados em um texto (o decreto nº 2.940/1928) e assumiu certa posição de sujeito (a de norma jurídica).

Não obstante esse entendimento, a assunção do uso pedagógico do cinema enquanto um valor, alicerçado não no texto da lei – no campo das relações sociais reguladas por normas jurídicas – mas fundamentado, sobretudo, no domínio do campo político – produzido no seio dos movimentos sociais, das iniciativas privadas – permitiu-nos identificar seu aparecimento como acontecimento concreto e, também, discursivo, no seio do discurso político.

Isso possibilitou a identificação sobre a incidência que o discurso político assumia sobre o jurídico e este sobre o educacional. Os valores atribuídos ao uso pedagógico do cinema na esfera do discurso político, ativados desde a década de 1910, pelo movimento constituído por um grupo pertencente à igreja católica – a exemplo do valor do filme como ferramenta moralizadora – ascendeu a um status de norma jurídica no decreto nº 21.240 (BRASIL, 1932), porquanto nesse decreto estavam estabelecidos os limites de fazer cumprir a

função moralizadora do cinema que implicava em uma censura cinematográfica. É o que está previsto no artigo 8 da referida lei que diz:

[...] Será justificada a interdição do filme, no todo ou em parte, quando: I – Contiver qualquer ofensa ao decoro público. II – For capaz de provocar sugestão para crimes ou maus costumes. III – Contiver alusões que prejudiquem a cordialidade das relações com outros povos. III – Implicar insultos a coletividade ou a particulares, ou desrespeito a credos religiosos. IV – Ferir de qualquer forma a dignidade nacional ou contiver incitamentos contra a ordem pública, as forças armadas e o prestígio das autoridades e seus agentes (BRASIL, 1932, p. 3).

O vínculo existente entre o cinema e o conjunto de questões atreladas à temática da moralização da conduta e dos bons costumes brasileiros, efetivou-se no e pelo discurso político, como valor assumido em práticas concretas, deslocando-se, do ponto de vista discursivo, para o seio do discurso jurídico, como orientação normativa a ser cumprida e, também, efetivada no âmbito do discurso educacional.

Acerca do desdobramento que provocou a norma jurídica sobre as práticas educativas ativas no discurso educacional, lembro que o referido decreto também normatizou a classificação dos filmes educativos, os quais seriam todo aquele que tivesse “[...] por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos [...]” (BRASIL, 1932, p. 3).

Assim, por via da tematização do filme como ferramenta moralizadora da conduta e dos bons costumes brasileiros, por exemplo, o uso pedagógico do cinema erigiu à condição de objeto do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil, cuja produção das relações enunciativas, posições de sujeito, estratégias e temas fizeram aparecer o entrelaçamento entre este discurso e outras três modalidades discursivas, a saber: a política, a jurídica e a educacional.

A múltipla possibilidade de correlações (entre séries de signos, entre estratégias, entre temas, entre posições de sujeito), produzidas em função das várias práticas discursivas, produziram as condições de possibilidade para que determinada estratégia, tema etc. fosse posta em funcionamento em uma dada ordem discursiva e não em outra. Isso porque as correlações são produzidas em razão de certas regras que as definem e que as colocam em funcionamento na rede discursiva.

Em face disso, convém afirmar, alinhado à proposta metodológica da análise arqueológica do discurso, amparada em Michel Foucault, que o uso pedagógico do cinema constituiu objeto do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil,

a partir de um jogo de correlações enunciativas determinadas. Em outras palavras, sua constituição, como objeto do discurso investigado neste estudo, foi produzida em razão de um feixe de relações entre enunciados, regidos por meio de discursos heterogêneos, específicos, tais como o político, o jurídico e o educacional. Cada um viabilizou, a seu modo – o discurso político pelo exercício do poder, o jurídico pelo ato normativo e o educacional pela efetividade das práticas políticas e jurídicas – o aparecimento de certas séries enunciativas, correlações entre enunciados e domínios, estratégias, posições de sujeito, conferindo um lugar de status, que garantiram a emergência do cinema como objeto de um discurso particular (o discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação) situado no jogo de relações das ordens discursivas política, jurídica e educacional.

REFERÊNCIAS

A CENSURA cinematographica: não é feita ou fala um analphabeto? **Jornal O Combate**, São Paulo, p. 1, 31 jul. 1919. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830453&pesq=censura&pasta=ano%20191>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

A CINEMATOGRAFIA como meio de instrução e educação militar. **Jornal A Epoca**, Rio de Janeiro, p. 2, 22 set. 1917. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720100&pasta=ano%20191&pesq=cinema>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

A IGREJA e o cinema. **Jornal de Recife**, Pernambuco, p. 1, 21 maio 1914. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=705110&pesq=censura&pasta=ano%20191>>. Acesso em: 15 ago 2015.

A IGREJA e o cinema. **Jornal Revista da Semana**, Rio de Janeiro, p. 8, 27 set. 1914. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=025909_02&pasta=ano%20192&pesq=igreja>. Acesso em: 15 ago 2015.

ALENCAR, Gilberto de. O cinema e a educação. **Jornal O Pharol**, Minas Gerais, p. 1, 4 nov. 1919. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=165964&pasta=ano%20191&pesq=cinema>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**, São Paulo, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em:

<http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/Interseccoes_Ano_6_Numero_3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. **Meios de comunicação católicos na construção de uma ordem autoritária: 1907 – 1937**. 2002. 260f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2002, p. 200 – 220.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. O Cinema na Educação. **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, v.3, n. 3, p. 185-200, jul. 1931a.

_____. Cinema contra cinema. **Cinearte**. Rio de Janeiro, RJ,. N. 305, p. 10. [s.i]. 1931b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1931_00305.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Cinema contra Cinema**: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931c.

A INGLATERRA pretende instituir a censura cinematographica. **Jornal O Commercio**, Rio de Janeiro, p. 3, 23 abril 1913. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830046&pesq=censura&pasta=ano%20191>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

A TELA. **Jornal A União**, Rio de Janeiro, p. 2, 20 fev. 1919. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761842&pesq=censura&pasta=ano%20191>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

_____. **A Reforma do Ensino no Districto Federal**: discursos e entrevistas. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. V. X, Tomo I ao VI. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Qual era o projeto econômico varguista? **Revista Texto para discussão IE/UNICAMP**, n. 161, p. 1-33, maio 2009. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewingr737a7LAhXHx5AKHdQfCC4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.unicamp.br%2Fdocprod%2Fdownarq.php%3Fid%3D1791%26tp%3Da&usg=AFQjCNG44LtKX_Iex5YcohcSTqMMVNdOng&sig2=enNjH3SOVvREHEzKhv9vPQ. Acesso em: 02 dez. 2015.

BLASCO, Pablo González. **Educação médica, medicina de família e humanismo**: expectativas, dilemas e motivações do estudante de medicina analisadas a partir da discussão sobre produções cinematográficas. 2002. 317f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de política**. 11ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.562, de 16 de julho de 1907. Approva o regulamento para a inspecção dos theatros e outras casas de diversões publicas no Districto Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1907. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6562-16-julho-1907-508043-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 21.240, de 04 de abril de 1932. Nacionaliza o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 24.561, de 10 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural. **Diário Oficial**

[da] **República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1934. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=24651&tipo_norma=DEC&data=19340710&link=s>. Acesso em: 03 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1937. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 1.949, de 30 de dezembro de 1939. Dispõe sobre o exercício de atividades de imprensa e propaganda no território nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1939. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126723/decreto-lei-1949-39#par-1--art-124>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.582, de 25 de maio de 1945. Extingue o Departamento de Imprensa e Propaganda e cria o Departamento Nacional de Informações. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1945. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=26721>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 20.301, de 02 de janeiro de 1946. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Saúde. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1946. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/legislacao/decretos/decreto-n-20301-de-2-de-janeiro-de-1946>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Proposições**, São Paulo, v. 15, n. 1 (43), p. 1-15, jan./abr. 2004.

CARLOS, Erenildo João. **A formação do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: de 1890 a 1940**. 2005. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

CARLOS, Erenildo João; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar**. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. p. 27-43, 2010.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos 1920 e 1930. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Roquette-Pinto e a comunicação: registro, visualização e internalização da cultura. **Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)**, Curitiba, v.2, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/rbhm/ed03/artigos/05.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. **O diretor e a constituição das equipes pedagógicas das primeiras escolas normais na região dos campos gerais/Paraná**. s/d. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art2_9.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CINEMA Theatros. **Jornal Para Todos**. s/d, s/p). Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=W00009&pesq=censura&pasta=ano%20191>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CINEMA Escolar. **Jornal A Razão**, Rio de Janeiro, p. 5, 26 jul. 1918. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=129054&pasta=ano%20191&pesq=cinema>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CINEMA Escolar de fitas pedagógicas. **Jornal A Epoca**, Rio de Janeiro, p. 2, 11 out. 1917. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720100&pasta=ano%20191&pesq=cinema>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

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 (1932-34). **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 33-56, jan./abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.museudavida.fiocruz.br/brasilliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=280&sid=28>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Rio de Janeiro, p. 59-80, Jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre Educação e Cinema no Brasil. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 15, p. 11-26, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116174002>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

EM UMA DAS ULTIMAS revistas consagradas à indústria e ao commercio de films dos Estados Unidos. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 156, p. 6, fev. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1929_00156.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

EM PUBLICAÇÃO. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 174, p. 3, jun. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1929_00174.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

EXPOSIÇÃO DE Cinematophafia Educativa. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 5, 17 ago. 1929. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=cinema>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo; SILVA, Dalva Regina da. **Uma leitura crítica do filme ‘Formiguinha Z’**. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). Educação e Visualidade:

reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 95-108.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **A formação do/a pedagogo/a no contexto da cultura midiática**: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). Educação e Visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 37-56.

_____. **O uso de filme como estratégia mediadora da prática docente na educação de jovens e adultos**. 2010. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

_____. **Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Cinema e Educação**: interfaces, conceitos e práticas docentes. 2006. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

FILHO, Sérgio Barretto. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., n. 310, p. 42, fev. 1932a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00310.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., N. 354, p. 30, dez. 1932b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00354.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., N. B320, p. 32-38, [s. i.]. 1932c. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_B00320.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. O Cinema e a Pedagogia. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., N. 339, p. 32, ago. 1932d. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00339.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Cinema Educativo: uma visita à secção de films culturaes da U.F.A. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., N. 329, p. 32, jun. 1932e. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00329.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., N. 297, p. 26, nov. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1931_00297.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Cinema Educativo: Cinema e Pedagogia. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ., N. 303, p. 21, [s. i.]. 1931b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1931_00303.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FOI afinal publicado o Decreto do Governo compendiando as medidas sobre a censura federal extensiva a todo o território nacional. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 322A, p. 2, abril. 1932b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_A00322.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FOI desta revista. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 178, p. 7, jul. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1929_00178.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREITAS, I. M. S.; VIEIRA, S. L. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

GEBRIM, Virginia Sales. A difusão dos saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/176>. Acesso em: 12 dez. 2015

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Maurício R. O cinema brasileiro como construtor da identidade nacional A Bela Época e a Atlântida. In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. **Anais...** Santos, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1505-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

GRAÇA, Venerando da. **Cinema Escolar. Fins: Educar, Instruir, Recrear e Proteger a criança**. Rio de Janeiro: Iniciativa do Inspetor Escolar Venerando da Graça. Rio. Typ. Baptista de Sousa – Rua Misericórdia, 51. 1916-1918. 106 p.

JÁ nos temos mais de uma vez destas columnas referido às possibilidades que se podem abrir as à Cinematographia Brasileira. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 252, p. 4, dez. 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1930_00252.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. **Imagens Educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da Educação**. 2012. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

MENEZES, Nazareth. A Censura dos “films”. **Jornal A União**, Rio de Janeiro, p. 1, 20 nov. 1919. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=761842&pasta=ano%20191&pesq=censura>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicações e escola**: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas). 2011. 293f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MORENTTIN, Eduardo Victorio. Cinema Educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, p. 13-19, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4266/3997>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a Literatura**: mediações no contexto escolar. 2012. 193f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NECESSARIAMENTE em sua visita aos Estados Unidos. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 226, p. 6, jun. 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1930_00226.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

NORONHA, Jurandyr Passos. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. N. 484, p. 5, [s.i.]. 1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1938_00484.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

NOTÍCIAS de Paris. **Jornal Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, s/p, 26 fev. 1912. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_04&pasta=ano%20191&pesq=films>. Acesso em: 15 ago. 2015.

NOTÍCIAS Diversas. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 5, 23 out. 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_02&pasta=ano%20191&pesq=cinema>. Acesso em: 15 ago. 2015.

O CINEMA e a igreja. **Jornal O Seculo**, Rio de Janeiro, s/p, 20 fev. 1914. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=224782&pasta=ano%20191&pesq=cinema%20e%20igreja>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

O CINEMA Escolar Victorioso? **Jornal A Epoca**, Rio de Janeiro, p. 6, 30 Nov. 1917. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720100&pasta=ano%20191&pesq=cinema>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ORLANDI, J. O. O cinema na Escola. **Escola Nova**, 3, p. 145-153, jul., 1931.

O VALOR pedagógico do cinema. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 16 fev. 1929. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=cinema>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PEIXOTO, Afrânio. Um sonho, um belo sonho. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 5, 14 set. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_02&pasta=ano%20192&pesq=sonho>. Acesso em: 15 ago. 2015.

RAMOS, Fernão; MIRANDA, Luís Felipe de. **Enciclopédia do Cinema Brasileiro**. São Paulo: SENAC, 2000.

REMER, Maísa Milénne Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908_1161.pdf. Acesso em: 06 mar. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROQUETTE PINTO, Edgar. **Rondônia**. Rio de Janeiro: Arquivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro. 1917.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922 – 1931)**. São Paulo: Annablume, 2003.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. O cinema Educativo. **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, v.3, n. 3, p. 154-184, jul. 1931.

SIMIS, Anita. Cinema e cineastas em tempo de Getúlio Vargas. **Revista de Sociologia e Política**. Paraná, n. 9, p. 75-80, jul. 1997. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/rsp/article/view/39299/24118>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. As ideias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre-guerras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 6, n. 11, p. 1-23, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/1877/1041>. Acesso em: 12 nov. 2015.

TELAS & Palcos. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 7, 27 mar. 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=igreja>. Acesso em: 15 ago. 2015.

UM NOVO jornal do Centro de Boa Imprensa. **Jornal A União**, Rio de Janeiro, p. 1, 23 fev. 1919. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761842&pesq=censura&pasta=ano%20191>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VARGAS, Getúlio D. **O cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país** – discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1/1934/04.pdf/view>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILLELA, Heloisa de O S. Práticas discursivas do olhar: aprendendo a ensinar através de imagens na Escola Normal do século XIX. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Natal, 2002, Natal. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Efxd71TJ90kJ:sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7116.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento das teses publicadas entre os anos 2000-2012, disponibilizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 02 – Mapeamento de teses encontradas a partir da palavra chave “Educação e Cinema”

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
01	Carlos Eduardo Albuquerque Miranda	A educação da face. O cinema e as expressões das paixões	2000
02	Sheila Schvarzman	"Humberto mauro e as imagens do brasil"	2000
03	Eduardo Victorio Morettin	Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica: uma análise do filme descobrimento do brasil	2001
04	José Albio Moreira Sales	Fortaleza anos 50: uma história da arte como história da cidade	2001
05	Laura Maria Coutinho	O estúdio de televisão e a educação da memória	2001
06	Adriana Da Silva Thoma	O cinema e a flutuação das representações surdas - "que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..."	2002
07	Ana Lúcia De Oliveira Brandão	A trajetória da ilustração do livro infantil à luz da semiótica discursiva	2002
08	Maria José Pereira Rocha	Três lentes para o feminismo	2002
09	Pablo Gonzalez Blasco	Educação médica, medicina de família e humanismo: expectativas, dilemas e motivações do estudante de medicina analisadas a partir da discussão sobre produções cinematográficas	2002
10	Eugênia Maria Dantas	Fotografia e complexidade: a educação pelo olhar	2003
11	Clézio José Dos Santos Gonçalves	Corporeidade e educação	2004
12	Janes Terezinha Fraga Siqueira	A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de porto alegre/rs - um estudo de caso	2004

Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 02 – Mapeamento de teses encontradas a partir da palavra chave “Educação e Cinema”

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
13	Marcelo Flório	Fragmentos de um discurso imagético: o cinema hollywoodiano de billy wilder	2004
14	Sonia Maria Cândido Da Silva	Sorria escola, você está sendo filmada	2004
15	Carlos Alberto Ávila Araújo	Análise temática da produção científica em comunicação no brasil baseada em um sistema classificatório facetado	2005
16	Diucenio Afonso Rangel Do Carmo	"Ensinando a ciência com arte"	2005
17	Eli Terezinha Henn Fabris	Em cartaz – o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente	2005
18	Mauricio Reinaldo Gonçalves	Cinema brasileiro e identidade nacional	2005
19	Ricardo Tapajós Martins Coelho Pereira	O ensino da medicina através das humanidades médicas: análise do filme "and the band played on" e seu uso em atividades de ensino/aprendizagem em educação médica	2005
20	Tânia Maria Rechia	O imaginário da violência em minha vida em cor-de-rosa	2005
21	Adriana Juliano Mendes De Campos	Abordagem intersemiótica da literatura na educação básica desafios e perspectivas	2006
22	Marcos Aurélio Felipe	Cinema e educação: interfaces, conceito se práticas docentes	2006
23	Maria Da Gloria Feitosa Freitas	Vidas juntas fabricando palcos – um jeito nômade de aprender de dramistas	2006
24	Mônica Fantin	Crianças, cinema e mídia- educação: olhares e experiências no brasil e na itália	2006
25	Robson Loureiro	Da teoria crítica de adorno ao cinema crítico de kluge: educação, história e estética	2006

Fonte: Arquivo pessoal.

(Continuação)

Quadro 02 – Mapeamento de teses encontradas a partir da palavra chave “Educação e Cinema”

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
26	Deisimer Gorczewski	Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais: in(ter)venções audiovisuais na restinga	2007
27	Rosana Elisa Catelli	Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930	2007
28	Selda Engelman	K. W., & cia	2007
29	Cristina Souza Da Rosa	Para além das fronteiras nacionais: um estudo comparado entre os institutos de cinema educativo do estado novo e do facismo (1925-1945)	2008
30	Fabiana De Amorim Marcello	Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema	2008
31	Lawrence Rocha Shum	Topologia (s) sonora (s) nos games	2008
32	Luis Antonio Dourado Junior	Evolução paralela da ciência e da arte e sua convergência na produção de material didático para o ensino de biociências	2008
33	Maria Helena Rodrigues Paes	Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro: de selvagem a herói nas tramas de império	2008
34	Wilson Nascimento Santos	Comunicação não verbal, ética ,cinema e práxis pedagógica	2008
35	Antônio Carlos Queiroz Do Ó Filho	Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no espaço fílmico.	2009
36	Dagmar De Mello E Silva Canella	Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo	2009
37	Giovana Scareli	Santo forte: a entrevista no cinema de eduardo coutinho	2009
38	Sandra De Souza Machado	O que o cidadão kane tem a ver com a rainha christina? A economia e a política para a perpetuação dos estereótipos de gênero nos cinemas transnacionais	2009

Fonte: Arquivo pessoal.

(Continuação)

Quadro 02 – Mapeamento de teses encontradas a partir da palavra chave “Educação e Cinema”

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
39	Sandra Mara Silva De Lima	Lições do desejo: o fetiche pelas colegiais em um estudo sobre o imaginário sexual masculino (1950-1990)	2009
40	Alda Regina Tognini Romaguera	Vida e arte e educação e(m) criações	2010
41	Alexandre Sardá Vieira	Sessão das moças: história, cinema, educação. (florianópolis: 1943-1962)	2010
42	Andre Chaves De Melo Silva	Imagens televisivas e ensino de história: representações sociais e conhecimento histórico	2010
43	Antonio Reis Junior	Cinema brasileiro na escola pública: reconhecimento na diferença	2010
44	Maira Toledo Dias Guerra Cirello	Educação audiovisual popular no brasil - panorama, 1990-2009	2010
45	Rosana Aparecida Fernandes Sardi	Passeios esquizos: cinema, filosofia, educação	2010
46	Tania Aparecida Ferreira	A criança e o trabalho infantil: nos bastidores da favela, da televisão, do cinema e das passarelas, um estudo de psicanálise e educação	2010
47	Claudia De Almeida Mogadouro	Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)	2011
48	Elisabeth Kimie Kitamura	Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na representação fílmica de adrian cowell	2011
49	Luciane Mulazani Dos Santos	A representação na história em modo de endereçamento para a educação matemática	2011
50	Sergio Alberto Rizzo Junior	"Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no brasil"	2011

Fonte: Arquivo pessoal.

(Continuação)

Quadro 02 – Mapeamento de teses encontradas a partir da palavra chave “Educação e Cinema”

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
51	Alan Victor Pimenta De A. P. Costa	"A cor da romã"	2012
52	Na Paula Trindade De Albuquerque	Gravando!!! O cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual	2012
53	Donald Hugh De Barros Kerr Junior	Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema	2012
54	Eliana Nagamini	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	2012
55	Francisca Rodrigues Lopes	Representações da infância no cinema: ficção e realidade	2012
56	Haroldo Moraes De Figueiredo	Vigilanti cura: uma educação cinematográfica nos colégios católicos de pernambuco na década de 1950	2012
57	Luciana Rodrigues Silva	O cinema digital e seus impactos na formação em cinema e audiovisual	2012
58	Rosane Meire Vieira De Jesus	Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação	2012
59	Rosetenair Feijó Scharf	Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de florianópolis	2012
60	Sérgio Augusto Leal Medeiros	Imagens educativas do cinema/ possibilidades cinematográficas da educação	2012

Fonte: Arquivo pessoal.

APÊNDICE B – Sistematização do mapeamento das teses de doutorado disponibilizadas no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2000 e 2012.

Quadro 03 – Trabalhos centrados na análise de imagens cinematográficas (dimensão estética)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
01 ⁹⁹	Carlos Eduardo Albuquerque Miranda	A educação da face. O cinema e as expressões das paixões	2000
02	Sheila Schvarzman	"Humberto mauro e as imagens do brasil"	2000
03	Eduardo Victorio Morettin	Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica: uma análise do filme descobrimento do brasil	2001
05	Laura Maria Coutinho	O estúdio de televisão e a educação da memória	2001
06	Adriana da Silva Thoma	O cinema e a flutuação das representações surdas - "que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..."	2002
07	Ana Lúcia de Oliveira Brandão	A trajetória da ilustração do livro infantil à luz da semiótica discursiva	2002
08	Maria José Pereira Rocha	Três lentes para o feminismo	2002
13	Marcelo Flório	Fragmentos de um discurso imagético: o cinema hollywoodiano de billy wilder	2004
14	Sonia Maria Cândido da Silva	Sorria escola, você está sendo filmada	2004
17	Eli Terezinha Henn Fabris	Em cartaz – o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente	2005
19	Ricardo Tapajós Martins Coelho Pereira	O ensino da medicina através das humanidades médicas: análise do filme "and the band played on" e seu uso em atividades de ensino/aprendizagem em educação médica	2005
20	Tânia Maria Rechia	O imaginário da violência em minha vida em cor-de-rosa	2005

Fonte: Arquivo pessoal.

⁹⁹ As numerações de todos os quadros desse apêndice não estão organizadas sequencialmente. Elas obedecem a mesma identificação numérica do “quadro 2” do apêndice A.

Quadro 03 – Trabalhos centrados na análise de imagens cinematográficas
(dimensão estética)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
21	Adriana Juliano Mendes de Campos	Abordagem intersemiótica da literatura na educação básica desafios e perspectivas	2006
25	Robson Loureiro	Da teoria crítica de adorno ao cinema crítico de kluge: educação, história e estética	2006
26	Deisimer Gorczewski	Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais: in(ter)venções audiovisuais na restinga	2007
30	Fabiana de Amorim Marcello	Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema	2008
35	Antônio Carlos Queiroz do ó Filho	Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no espaço fílmico.	2009
39	Sandra Mara Silva de Lima	Lições do desejo: o fetiche pelas colegiais em um estudo sobre o imaginário sexual masculino (1950-1990)	2009
48	Elisabeth Kimie Kitamura	Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na representação fílmica de adrian cowell	2011
51	Alan Victor Pimenta de A. P. Costa	"A cor da romã"	2012

Fonte: Arquivo pessoal.

(Continuação)

Quadro 04 – Trabalhos centrados na produção fílmica (dimensão pragmática)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
16	Diucenio Afonso Rangel do Carmo	"Ensinando a ciência com arte"	2005
24	Mônica Fantin	Crianças, cinema e mídia- educação: olhares e experiências no brasil e na itália	2006
28	Selda Engelman	K. W., & cia	2007
32	Luis Antonio Dourado Junior	Evolução paralela da ciência e da arte e sua convergência na produção de material didático para o ensino de biociências	2008

Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 05 – Trabalhos centrados, exclusivamente, na problematização de conceitos e /ou teorias cinematográficas (dimensão teórico-conceitual do campo do cinema)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
15	Carlos Alberto Ávila Araújo	Análise temática da produção científica em comunicação no brasil baseada em um sistema classificatório facetado	2005
38	Sandra De Souza Machado	O que o cidadão kane tem a ver com a rainha christina? A economia e a política para a perpetuação dos estereótipos de gênero nos cinemas transnacionais	2009
50	Sergio Alberto Rizzo Junior	"Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no brasil"	2011
52	Ana Paula Trindade De Albuquerque	Gravando!!! O cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual	2012
58	Rosane Meire Vieira De Jesus	Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação	2012

Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 06 – Trabalhos que problematizam aspectos históricos do cinema (dimensão histórica)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
04	José Albio Moreira Sales	Fortaleza anos 50: uma história da arte como história da cidade	2001
27	Rosana Elisa Catelli	Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930	2007
29	Cristina Souza Da Rosa	Para além das fronteiras nacionais: um estudo comparado entre os institutos de cinema educativo do estado novo e do facismo (1925-1945)	2008
37	Giovana Scareli	Santo forte: a entrevista no cinema de eduardo coutinho	2009

Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 06 – Trabalhos que problematizam aspectos históricos do cinema ou do cinema educativo (dimensão histórica)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
43	Antonio Reis Junior	Cinema brasileiro na escola pública: reconhecimento na diferença	2010
44	Moira Toledo Dias Guerra Cirello	Educação audiovisual popular no brasil - panorama, 1990-2009	2010
56	Haroldo Moraes De Figueiredo	Vigilanti cura: uma educação cinematográfica nos colégios católicos de pernambuco na década de 1950	2012
57	Luciana Rodrigues Silva	O cinema digital e seus impactos na formação em cinema e audiovisual	2012

Fonte: Arquivo pessoal.

(Continuação)

Quadro 07 – Trabalhos centrados na promoção de sentidos e representação social através das imagens fílmicas

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
18	Mauricio Reinaldo Gonçalves	Cinema brasileiro e identidade nacional	2005
33	Maria Helena Rodrigues Paes	Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro: de selvagem a herói nas tramas de império	2008
36	Dagmar De Mello E Silva Canella	Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo	2009
41	Alexandre Sardá Vieira	Sessão das moças: história, cinema, educação. (florianópolis: 1943-1962)	2010
40	Alda Regina Tognini Romaguera	Vida e arte e educação e(m) criações	2010
42	Andre Chaves De Melo Silva	Imagens televisivas e ensino de história: representações sociais e conhecimento histórico	2010
45	Rosana Aparecida Fernandes Sardi	Passeios esquizos: cinema, filosofia, educação	2010

Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 07 – Trabalhos centrados na promoção de sentidos e representação social através das imagens fílmicas

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
49	Luciane Mulazani Dos Santos	A representação na história em modo de endereçamento para a educação matemática	2011
53	Donald Hugh De Barros Kerr Junior	Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema	2012
55	Francisca Rodrigues Lopes	Representações da infância no cinema: ficção e realidade	2012
59	Rosetenair Feijó Scharf	Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis	2012

Fonte: Arquivo pessoal.

(Continuação)

Quadro 08 – Trabalhos centrados no nexso pedagógico entre Educação e Cinema

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
09	Pablo Gonzalez Blasco	Educação médica, medicina de família e humanismo: expectativas, dilemas e motivações do estudante de medicina analisadas a partir da discussão sobre produções cinematográficas	2002
22	Marcos Aurélio Felipe	Cinema e educação: interfaces, conceito se práticas docentes	2006
47	Claudia De Almeida Mogadouro	Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)	2011
54	Eliana Nagamini	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	2012
60	Sérgio Augusto Leal Medeiros	Imagens educativas do cinema/ possibilidades cinematográficas da educação	2012

Fonte: Arquivo pessoal.

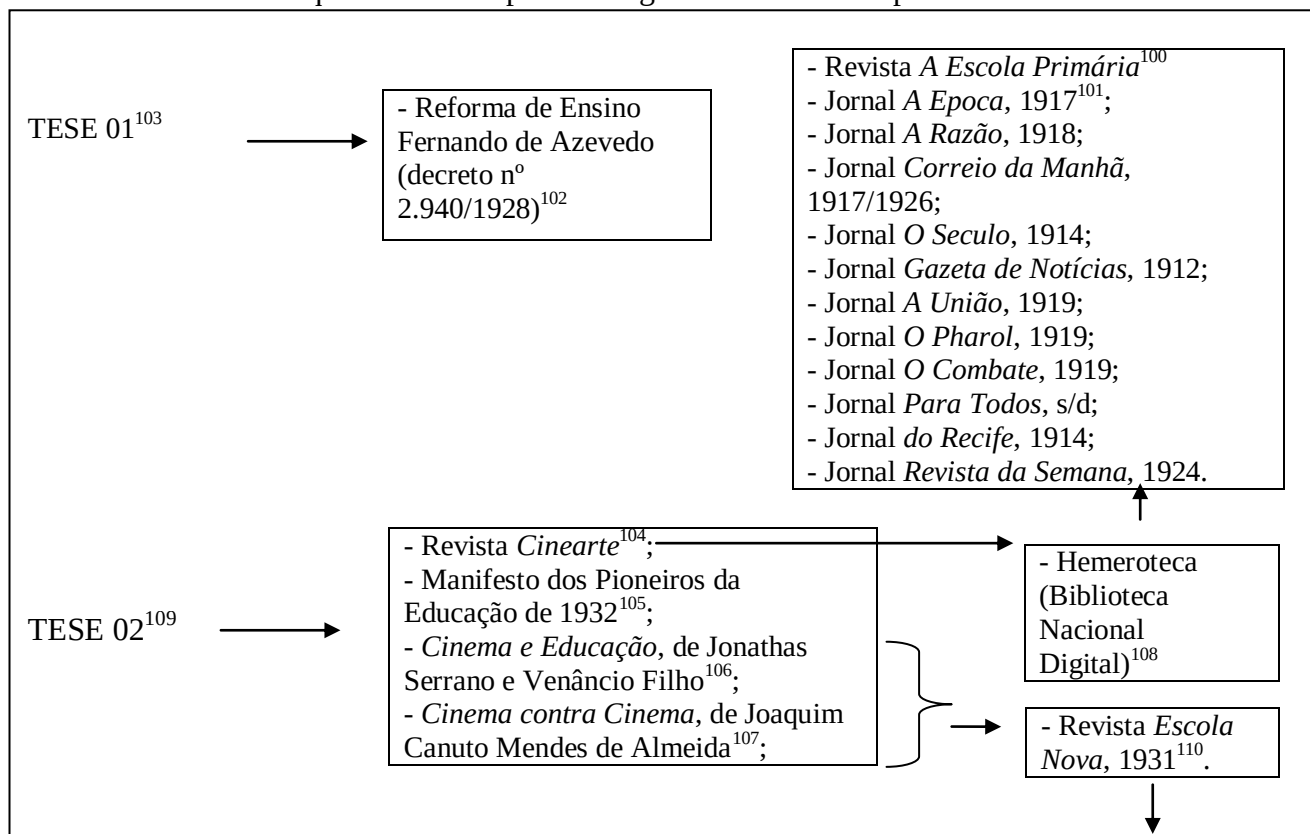
Quadro 09 – Trabalhos que problematizam outras temáticas: corporeidade, fotografia, arte visual, jogos, trabalho etc. (não fazem parte do corpus da pesquisa)

TESES			
Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
10	Eugênia Maria Dantas	Fotografia e complexidade: a educação pelo olhar	2003
11	Clézio José Dos Santos Gonçalves	Corporeidade e educação	2004
12	Janes Terezinha Fraga Siqueira	A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de porto alegre/rs - um estudo de caso	2004
23	Maria Da Gloria Feitosa Freitas	Vidas juntas fabricando palcos – um jeito nômade de aprender de dramistas	2006
31	Lawrence Rocha Shum	Topologia (s) sonora (s) nos games	2008
34	Wilson Nascimento Santos	Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica	2008
46	Tania Aparecida Ferreira	A criança e o trabalho infantil: nos bastidores da favela, da televisão, do cinema e das passarelas, um estudo de psicanálise e educação	2010

Fonte: Arquivo pessoal.

APÊNDICE C – Mapeamento geral do material explorado

Esquema 01 – Mapeamento geral do material explorado



¹⁰⁰ Consultou-se, especificamente, um artigo publicado na revista *A Escola Primária*, de 1 de fevereiro de 1917, escrito por Venerando da Graça.

¹⁰¹ Este e os demais jornais que se encontra no quadro foram consultados mediante a ferramenta de busca disponibilizada no site da Biblioteca Nacional Digital (Hemeroteca) e se encontram registrados na análise desenvolvida no segundo capítulo desse trabalho. Ao utilizar essa ferramenta de busca, consideraram-se, especialmente, o período de publicação dos jornais (1910-1930) e algumas palavras chave (Venerando, Cinema escolar, igreja e cinema, centro de boa imprensa, censura cinematographica etc.) que permitiram o acesso a diferentes jornais, dentre eles os destacados no referido quadro.

¹⁰² Referência ao referido decreto se encontra na página 35 da tese de Felipe (2006).

¹⁰³ Felipe, 2006.

¹⁰⁴ Referência à revista *Cinearte* se encontra nas páginas 70 e 79 da tese de Mogadouro (2011)

¹⁰⁵ Referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 se encontra nas páginas 67 e 84 da tese de Mogadouro (2011).

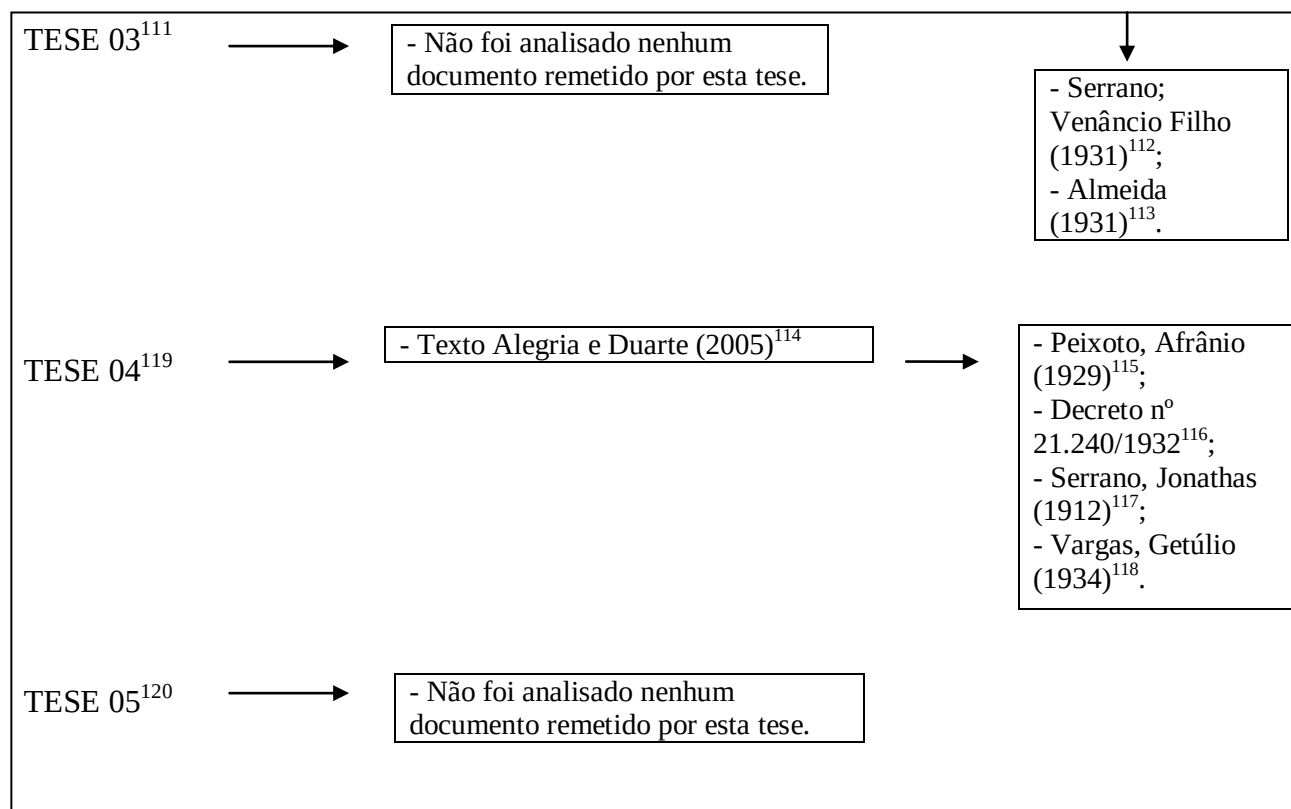
¹⁰⁶ Referência ao livro de Jonathas Serrano e Venâncio Filho intitulado *Cinema e Educação* se encontra na página 70 da tese de Mogadouro (2011).

¹⁰⁷ Referência ao livro de Joaquim Canuto Mendes de Almeida intitulado *Cinema contra Cinema* se encontra na página 70 da tese de Mogadouro (2011).

¹⁰⁸ A consulta aos números da revista *Cinearte* ocorreu por intermédio do acervo digital da Biblioteca Nacional (Hemeroteca).

¹⁰⁹ Mogadouro, 2011.

¹¹⁰ Parte dos livros de Jonathas, Venâncio e de Canuto se encontra na revista *Escola Nova*, n. 3, de julho de 1931. Eles foram publicados em formato de artigos.



Fonte: Arquivo pessoal.

¹¹¹ Nagamini, 2012.

¹¹² Artigo publicado na revista *Escola Nova*, 1931, n. 3, p. 154-184.

¹¹³ Artigo publicado na revista *Escola Nova*, 1931, n. 3, p. 185-200.

¹¹⁴ Referência a este texto se encontra nas páginas 50-54 e 65 da tese de Medeiros (2012).

¹¹⁵ Referência ao texto de Peixoto (*O Jornal*, 1929) se encontra na página 63 do texto de Alegria e Duarte (2005).

¹¹⁶ Referência ao referido decreto se encontra na página 66 do texto de Alegria e Duarte (2005).

¹¹⁷ Referência ao texto de Serrano (1912) se encontra na página 63 do texto de Alegria e Duarte (2005).

¹¹⁸ Referência ao Manifesto se encontra na página 68 do texto de Alegria e Duarte (2005).

¹¹⁹ Medeiros, 2012.

¹²⁰ Blasco, 2002.

Esquema 02 – Mapeamento Enunciativo

