



**Universidade Federal da Bahia - UFBA**

**Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS**



**Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências - PPGEFHC**

**MARCELO SILVA DE CARVALHO DELFINO**

**IMAGENS DA CIÊNCIA: CINEMA EDUCATIVO E  
DISCURSO CIENTÍFICO NA ERA VARGAS (1930-1945)**

Salvador

2019

**MARCELO SILVA DE CARVALHO DELFINO**

**IMAGENS DA CIÊNCIA: CINEMA EDUCATIVO E  
DISCURSO CIENTÍFICO NA ERA VARGAS (1930-1945)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Olival Freire Jr.

Salvador/BA

2019

Delfino, Marcelo Silva de Carvalho.

Imagens da ciência : cinema educativo e discurso científico na era Vargas (1930-1945) / Marcelo Silva de Carvalho Delfino. - 2019.

93 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Olival Freire Júnior.

Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Cinema na educação. 2. Ciência - História. 3. Roquette-Pinto, E. (Edgar) - 1884-1954. 4. Ciência no cinema. 5. Comunicação na ciência. I. Freire Júnior, Olival. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 371.33523 - 23. ed.

MARCELO SILVA DE CARVALHO DELFINO

IMAGENS DA CIÊNCIA: CINEMA EDUCATIVO E DISCURSO CIENTÍFICO NA ERA VARGAS (1930-1945)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração em História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:



Olival Freire Jr. – Orientador  
Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia



Luiz Carlos Soares  
Doutor em História pelo University College London (Universidade de Londres, 1988)  
Universidade Federal da Bahia



Victória Flório Pires de Andrade \_\_\_\_\_  
Doutora pelo Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA  
Museu de Astronomia e Ciências Afins – RJ

RESULTADO: APROVADO

Salvador, 02 de Outubro de 2019.

Dedico este trabalho à memória da história, cuja importância faz-se mais presente do que nunca. Que não deixemos a história ser esquecida. Que façamos da história, nosso presente.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para todos aqueles que me deram seus ouvidos e suas palavras de ânimo e afeto, que me foram tão importantes para finalizar este processo. Considero especial poder contar com a família que tenho – minha irmã Nara, minha mãe Márcia e meu pai Nelson - que na calma ou na tormenta sempre permanece unida, e proporciona bons e despreziosos momentos para se estar em tranquilidade.

A meus amigos, sempre todo meu agradecimento. Eles me formaram enquanto pessoa, enquanto indivíduo que observa a história como a observo hoje, enquanto indivíduo que observa a ciência como a observo hoje, e com os valores inabaláveis que carregarei por toda minha vida. Bonobos, Bantos e habitantes das Cidades das Corujas, sou o que sou por ter conhecido vocês, e lhes sou muito grato. Há pessoas que não estão nesses grupos, mas que tem lugar tão cativo quanto, e a vocês penso em ser amigo para esta e as próximas vidas.

Nominalmente, dedico especial agradecimento à Vilma Martins, e sua incansável atenção e capacidade de me incentivar e me aquecer. Obrigado por ser olhos, ouvidos, parceira e companhia que transcende qualquer definição. Você me fez e me faz um bem danado. À Victor Rafael, um dos maiores historiadores que já conheci, e pessoa na qual credito fundamental importância nos primeiros passos nas compreensões históricas, sociais, culturais, científicas e acadêmicas desse processo. Meu irmão, você foi fundamental para hoje concluir essa etapa. Obrigado.

À Manuela, pedaço de mim.

E a todos que utilizam a História para, através de sua análise e compreensão, buscar enterrar as hipocrisias sociais às quais cotidianamente temos que enfrentar.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
NOTAS E REFERÊNCIAS.....	17
<b>CAPÍTULO 1: A estruturação do Cinema Educativo no Brasil: reformas educacionais, marcos legais e influências externas</b> .....	18
INTRODUÇÃO.....	18
CIÊNCIA E CINEMA NA REPÚBLICA VELHA.....	25
O CAMINHO DAS REFORMAS.....	27
DA REVOLUÇÃO DE 30 AO INCE: A NACIONALIZAÇÃO DA CENSURA E A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO DE CINEMA EDUCATIVO.....	31
A COMISSÃO DE CINEMA EDUCATIVO E OS CONTATOS COM ITÁLIA E ALEMANHA.....	31
A COMISSÃO DE CENSURA CINEMATOGRAFICA, O DPDC E O INCE.....	35
BREVE PANORAMA DO DA ESTRUTURAÇÃO DO CINEMA EDUCATIVO... ..	38
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
<b>CAPÍTULO 2: Por trás da tela, duas ciências: história natural e cinema em conjunção</b>	46
INTRODUÇÃO.....	46
HISTORIOGRAFIA: BREVE PERSPECTIVA DO CINEMA NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA.....	52
CINEMA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: CONVERGÊNCIAS SOB O MESMO GUARDA-CHUVA MORAL.....	57
“ <i>TODO FILME BRASILEIRO DEVE SER VISTO</i> ”.....	58
COMISSÃO DE CENSURA CINEMATOGRAFICA.....	63
ROQUETTE-PINTO, PONTO DE ENCONTRO ENTRE CINEMA E CIÊNCIA....	66

DO INÍCIO DAS ATIVIDADES NO MUSEU NACIONAL E O <i>ETHOS</i> ROQUETIANO.....	66
DE SEU PAPEL NO MUSEU NACIONAL COMO DIRETOR.....	69
A SAE: A NATUREZA DE QUE SE FAZ PARTE.....	70
A RNE: ‘EM TODOS OS LARES, O CONFORTO MORAL DA CIÊNCIA E DA ARTE’ .....	73
INCE: A CULMINÂNCIA DE UM PROJETO CINE-EDUCATIVO.....	74
CONCLUSÃO.....	78
NOTAS E REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	81



## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Quadro comparativo do movimento da 5ª secção (S.A.E.) de 1927 a 1938..... 40

## RESUMO

O Cinema Educativo brasileiro se delimita como um gênero cinematográfico que se estabeleceu na primeira metade do século XX, sendo seu amparo legal a nível nacional estabelecido no governo de Getúlio Vargas, mais especificamente em 1932, a partir da promulgação do decreto 21.240/32, e volta-se sobretudo à utilização de documentários para auxiliar o processo escolar de ensino, ou para transmitir conhecimentos de diversas matizes ao público em geral. O Cinema Educativo se fortalece no Brasil a partir da atuação, sobretudo, de cientistas e educadores vinculados ao Movimento Escola Nova, que buscavam uma transformação nas formas tradicionais de educação, ao mesmo tempo que viram no potencial cinematográfico uma forma de colocar em curso sua própria agenda de modernização do país e de sua população. Os estudos do cinema de uma perspectiva cultural têm crescido exponencialmente a partir dos anos 80, com foco crescente no “fato cinematográfico”, ou em toda a construção contextual na qual estão inseridos os filmes. Nesse caminho, analisa-se a construção de um filme não apenas enquanto ato artístico ou comunicacional, mas com foco em quais contextos, articulações, representações e atribuições sociais, políticas e culturais o cinema carrega em si. No caso do Cinema Educativo, uma análise dessa vertente nos permite compreender de que forma essa ferramenta foi utilizada em congruência com um discurso científico no Brasil na primeira metade do século XX, alinhando este trabalho com as recentes tendências nos estudos de história do cinema e de história da ciência. Neste trabalho, dividido em dois capítulos, trataremos: no capítulo 1, das bases gerais que permitiram a estruturação do Cinema Educativo brasileiro, identificando os principais marcos legais – sobretudo ocorridos nas reformas educacionais de alguns estados – bem como identificando as principais influências internacionais que orientaram este processo no Brasil. No capítulo 2, serão discutidas as influências do médico e antropólogo Edgard Roquette-Pinto, defensor assíduo do Cinema Educativo enquanto forma de popularização do discurso científico, no processo de consolidação desse tipo de cinema. Roquette-Pinto foi pioneiro na utilização do cinema enquanto ferramenta educacional, e toda sua carreira é marcada pelo intercâmbio entre ciências – sobretudo naturais – e cinema. Uma abordagem das principais iniciativas profissionais de Roquette-Pinto será contextualizada com discussões acerca da construção moral e política imbricada nos filmes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema Educativo, História da Ciência, Roquette-Pinto, Divulgação científica.

## **ABSTRACT**

The Brazilian Educational Cinema is defined as a film genre that was established in the first half of the twentieth century, and its national legal support established in the government of Getúlio Vargas, more specifically in 1932, from the promulgation of decree 21.240 / 32, and It focuses mainly on the use of documentaries to help the school process of teaching, or to transmit knowledge of various shades to the general public. Educational Cinema is strengthened in Brazil through the performance, above all, of scientists and educators linked to the Escola Nova Movement, who sought a transformation in the traditional forms of education, while seeing in the cinematic potential a way of putting their own education into action. modernization agenda of the country and its population. Film studies from a cultural perspective have grown exponentially since the 1980s, with a growing focus on the “cinematic fact” or the entire contextual construction in which films are embedded. In this way, the construction of a film is analyzed not only as an artistic or communicational act, but focusing on which contexts, articulations, representations and social, political and cultural attributions the cinema carries in itself. In the case of Educational Cinema, an analysis of this aspect allows us to understand how this tool was used in congruence with a scientific discourse in Brazil in the first half of the twentieth century, aligning this work with recent trends in studies of film history and history of science. In this work, divided into two chapters, we will deal with: in chapter 1, the general bases that allowed the structuring of the Brazilian Educational Cinema, identifying the main legal frameworks - especially occurred in the educational reforms of some states - as well as identifying the main international influences that guided this process in Brazil. Chapter 2 will discuss the influences of physician and anthropologist Edgard Roquette-Pinto, a frequent advocate of Educational Cinema as a form of popularization of scientific discourse in the process of consolidation of this type of cinema. Roquette-Pinto pioneered the use of cinema as an educational tool, and her entire career is marked by the exchange between science - especially natural science - and cinema. An approach to Roquette-Pinto's main professional initiatives will be contextualized with discussions about the moral and political construction embedded in the films.

**KEYWORDS:** Educational Cinema, History of Science, Roquette-Pinto, Scientific Dissemination.

## INTRODUÇÃO

Jonathas Serrano escreveu em 1930 com Francisco Venâncio Filho, o livro Cinema e Educação. No prefácio, diz que o professor via o cinema com certa desconfiança, porque havia receio de que o cinema poderia suplantar o mestre. Essa visão se modificou ao longo do tempo?

Não sei. Não posso afirmar nada a esse respeito. Era uma coisa muito íntima do pessoal da educação, né?! Eu era cinegrafista, não tive contato a esse ponto. Mas a procura de filmes no Instituto era enorme.<sup>1</sup>

Pode parecer curioso começar o texto dessa pesquisa com um trecho de uma entrevista feita e publicada por outro pesquisador deste tema, mas quando lia a conversa de Fernanda Carvalho com Jurandyr Passos Noronha, quando pus os olhos nessa pergunta e nessa resposta, comecei a escrever. Foi um movimento espontâneo, fora do que havia previamente imaginado para o texto, mas decidi fazê-lo por ver nesse trecho uma síntese de coisas que circundam minha cabeça enquanto pesquiso e procuro escrever sobre o Cinema Educativo, e é com tais considerações que eu gostaria que qualquer leitor deste trabalho tenha contato inicialmente. Antes de tudo, porém, gostaria de deixar um comentário sobre a dissertação de Fernanda Carvalho, que foi bem construída e inovadora no tema do Cinema Educativo. Não encontrei muitos trabalhos refletindo sobre o aspecto pessoal que os filmes tinham para os educadores, buscando discutir um pouco da recepção daquela prática nas salas, por docentes e discentes. As entrevistas nesta dissertação são muito interessantes nesse caminho, mostrando a enorme dedicação da pesquisadora na tentativa de mostrar um retrato das relações em torno do Cinema Educativo nas pessoas daquele tempo.

No âmbito desse trabalho, o trecho da entrevista recortado acima me suscita querer falar de maneira mais livre sobre o tema, precedendo a história que virá no decorrer da leitura. Aproveito esse espaço para tecer considerações historiográficas sobre esse tema, pertinentes para poder situar este trabalho no rol dos estudos históricos do cinema. A primeira coisa é sobre o quanto não sabemos sobre o Cinema Educativo, sensação corroborada à medida que fui me aprofundando na literatura. Este tipo de cinema é analisado em muitos artigos como peça, como resultado de um processo, tendo suas imagens analisadas quanto a seu conteúdo e construção - análises essas extremamente importantes e pertinentes para a compreensão dessa ferramenta. Outros trabalhos tratam dos personagens e de suas vinculações com o Cinema Educativo, ou

das instituições que foram importantes no desenrolar da ampla implementação dessa atividade. Muitos outros trazem também importantes reconstruções dos movimentos políticos, educacionais, disputas de poder do momento<sup>2</sup>. O que temos em pouca abundância é justamente trabalhos que reconstruam um pouco da recepção dessa prática nos círculos cotidianos aos quais era direcionada: escolas e cinemas, educadores, educandos, “população a ser instruída no novo Brasil moderno”.

Como Jurandyr Noronha coloca, nessa entrevista realizada em 2007, estava fora de sua compreensão o quanto o Cinema Educativo influía no processo educativo. Jurandyr, cineasta que produziu muitos filmes no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) no período pós Vargas, transmite em sua curta resposta questões que são de grande importância para mim, no âmbito da análise que faço da história para reconstruir um pouco de um momento do Brasil, e não apenas do Cinema Educativo.

A primeira delas é que o Cinema Educativo é um processo contínuo que nem de longe se encerra nos anos delimitados aqui nesse trabalho. Isso pode parecer óbvio, mas tem implicações importantes. Hoje, temos o cinema e outros recursos audiovisuais como algo quase trivial: a menos que haja projeções 4D em salas de aula, os recursos tecnológicos não farão ninguém ter um boom de interesse no assunto. Conhecemos slides, filmes, DVDs, Youtube, etc etc e estamos bem familiarizados com essas ferramentas em nosso dia a dia. Nas salas de cinema, cinejornais ou conteúdos ‘educativos’ não são mais passados, e o cinema hoje é para uns, local de puro entretenimento, para outros de apreciação artística de uma técnica que se aprimorou e expandiu os limites da mente humana em distâncias inestimáveis. Naquela época, o cinema e os recursos audiovisuais apareciam como marcantes ferramentas, como inovações tecnológicas que por si só estimulavam os espectadores ao filme. Porém, de que maneira a característica da inovação foi mantida ao longo do tempo é questionável. Digo isso porque, hoje, vemos debates sobre a utilização de recursos audiovisuais no ensino que lembram muito os debates das décadas 30 e 40. Vemos debates sobre quão efetivo pode ser a utilização de filmes nas salas, pesquisas educacionais avaliando o aprendizado dos alunos com novas técnicas, muitos professores que não utilizam recursos tecnológicos e estudantes que não se encantam com o aprendizado por filme, ao contrário, muitas vezes veem como uma ‘pausa’ no momento de estudar a sério.

Nessa distância de décadas que separa o surgimento do cinema educativo no Brasil para o tempo presente, não se pode traçar uma linha ascendente de inserção e importância do cinema

para a educação. Hoje temos, também, milhares de escolas sem aparelhagem necessária para passar filmes de maneira adequada aos estudantes, temos menos salas de cinema do que antigamente sobretudo devido à popularização na TV, em DVD e na internet e, como citado, discussões e avaliações atuais da importância desses métodos pedagógicos. Por outro lado, temos ensino à distância por vídeos (vídeo aulas e vídeos temáticos) em crescimento geométrico, tecnologias cinematográficas que reconstróem com perfeição eras passadas há milhões de anos, e inúmeros canais que documentam a vida selvagem em detalhes, só para dar uns exemplos. O importante de salientar aqui é que, em diferentes momentos da história do Brasil, o cinema teve diferentes relações com seu povo, seus intelectuais, seu governo, e se pararmos para mergulhar nesse processo contínuo do cinema para a educação, veremos muitas formas de se aplicar e teorizar sobre essa prática nas quais dificilmente será possível elencar a mais ou a menos efetiva. As diferentes relações do cinema com a educação e com o público em geral no Brasil são marcantes de cada fase social e política que fomos vivendo, e em cada uma delas há especificidades que nos ajudam a compreender um pouco mais da história brasileira. Aqui, especificamente, de um fragmento da história da ciência no Brasil e de como o discurso científico aparece num momento onde a construção de uma identidade nacional era pauta explícita de diversos setores da sociedade.

Outra questão colocada por Jurandyr que me circunda incessantemente os pensamentos é o quão podemos ter uma ideia incompleta da abrangência do cinema educativo àquele tempo, de quão longe (ou quão perto) ele tenha chegado das pessoas fora dos grandes centros urbanos do Brasil à época. O cinema educativo brasileiro não surge como uma inovação comercial para competir com os filmes de romance/ficção, é exatamente o contrário. Surge a partir de movimentos de cientistas, educadores, divulgadores, médicos e muitos outros que, inspirados num caminho rumo ao *progresso* civilizatório e material da sociedade brasileira, advogam por maneiras de se levar conhecimento científico, histórico, tecnológico à população brasileira, e com isso imbuí-la de um sentimento de progresso humano pessoal e enquanto sociedade. O cinema seria uma forma de romper as barreiras da distância geográfica em um país de proporções continentais, levando conhecimento de forma mais fácil de ser assimilada do que nas aulas tradicionais, além de estar sendo também transmitido para o público não escolar, para outros setores da sociedade.

O cinema também ajudaria a driblar o problema do analfabetismo para se levar conhecimento, sendo possível colocar parcelas da população em contato com a ciência e temas relevantes para o desenvolvimento do homem antes que precisassem passar pelo processo de

alfabetização – ou ser a “escola dos que não tem escola”<sup>3</sup>. Sabemos dessas questões na teoria, no que se propunha o cinema educativo e quem advogava por ele. Na prática, o quanto sabemos que o cinema educativo foi de fato determinante no desenvolvimento de um pensamento moderno e de uma identidade nacional ainda é pouco. Mesmo com registros do INCE de filmes produzidos e cópias enviadas para escolas, com decretos e relatos da utilização do cinema e de sua notoriedade, esse é um trabalho, a meu ver, ainda em estágio inicial.

Conhecendo um pouco mais de que forma o Cinema Educativo estava sendo pensado no contexto político, social e educativo da época, podemos dizer também que o processo de constituição do significado do cinema educativo enquanto ferramenta, os discursos e caminhos que levaram à implementação dessa prática e o significado contextual dela são importantes vias para entendermos um pouco mais da ciência no Brasil por algumas razões, que serão colocadas em resumo aqui e trabalhadas posteriormente nos capítulos deste trabalho. A primeira delas é que, tanto no Brasil quanto em outros locais do mundo, o cinema desde cedo tornou-se aliado de homens de ciência – médicos e cientistas, que utilizavam os aparatos fílmicos para registrar procedimentos cirúrgicos ou experimentos laboratoriais. As pretensões educativas desde já não eram ausentes, porém, em um primeiro momento, ainda não eram formuladas com método e a aplicação direta do cinema para o ensino se dava apenas por mostrar o registro do que se fazia a estudantes e outros públicos. A segunda, é que se torna impossível compreender como este tipo de cinema floresceu no Brasil sem compreender, mesmo que um pouco, quem foram as pessoas que estiveram construindo os caminhos para que isso acontecesse. E, ao se debruçar sobre este tema, a primeira percepção que salta aos olhos é que eram cientistas ou educadores que advogavam por uma maior profissionalização do ensino de ciências no país. Dentre esses, se destacavam: Edgard Roquette-Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Miguel Ozório de Almeida, Manuel Lourenço Filho, Cândido de Mello Leitão, dentre outros.

A história do cinema educativo funde-se também com a história da divulgação científica no Brasil, e os nomes acima citados destacam-se também neste campo. O interesse por se divulgar a ciência é anterior ao estabelecimento de um contexto favorável ao cinema educativo, mas ambos se combinam quando, na década de 20, divulgação científica e Cinema Educativo mostram-se atividades que ganham cada vez mais corpo para além de seus círculos pessoais e corpos institucionais. Relacionado a esse boom de interesse pela divulgação científica estão as iniciativas de criarem-se instituições pró-ciência e pró-educação, como ocorre com a Sociedade Brasileira de Ciências, em 1916, e a Associação Brasileira de Educação, em 1923, que tiveram entre seus diretores e secretários diversos intelectuais vinculados à divulgação científica e à

defesa do Cinema Educativo.

Nesse ínterim, este projeto trata de uma história das ciências observada por um viés cultural. Buscamos tratar este período (1930-1945) contando de que maneira o Cinema Educativo e o que se pensava como Ciência dialogaram, sendo observado como uma ferramenta de divulgação científica e como uma representação de que tipo de ciência era feita no momento (o que se prezava passar para a população, quais temas prioritários eram escolhidos para serem retratados nos filmes, quem eram os principais nomes envolvidos). Um dos pontos centrais aqui é o argumento de que o Cinema Educativo é hoje uma ferramenta inserida num campo historiográfico com amplo potencial para analisar o desenvolvimento da ciência brasileira enquanto construção cultural: os discursos que foram utilizados no meio científico para ganhar espaço institucional e para inserir-se na agenda civilizatória que estava agora em pauta, em um Brasil onde preocupações nacionalistas e de identidade nacional fundiam-se aos próprios movimentos que a sociedade exercia, seja através das ideias/instituições que representavam diferentes grupos (católicos, escolanovistas, etc..) ou através da atuação direta dos indivíduos na sociedade civil ou no governo.

É relevante colocar aqui que das intensas disputas que foram travadas nesses momentos dificilmente podemos falar em vencedores. Delas resulta a conformação que o Brasil adquiriu nessa transição de uma república Velha para uma república Nova, ou de um ambiente *ultrapassado* para um ambiente *moderno*, processo esse pelo qual toda a sociedade brasileira precisava estar envolvida, territorialmente e intelectualmente. Esse era, ao menos, o espírito do que se pensava na época, que pode ser resumido mais ou menos da seguinte maneira: o Brasil precisava dar conta de sair de seu passado exótico e selvagem para ser um país moderno e civilizado, e a educação era um campo em disputas cada vez mais intensas, dada a crescente percepção sobre o papel civilizatório da educação. Sem dúvida, qualquer transformação na sociedade seria impreterivelmente reflexo de como o processo educacional dessa sociedade seria conduzido. E esse processo precisava, então, integrar as pessoas das diferentes regiões e levar a elas um conhecimento que permitisse essa modernização do cidadão brasileiro<sup>4</sup>.

É importante destacar que a maneira de cada corrente intelectual/política/religiosa de integrar os territórios e pessoas do Brasil e quais conhecimentos deveriam ser passados nesse processo era diferente uma da outra, e essas correntes travaram disputas que tiveram desenvolvimentos próprios e podem ter seu papel igualmente analisado. Este trabalho, no caso, será analisado sob a ótica da comunidade de cientistas e educadores e quais foram seus



movimentos e pautas para dialogar com o governo Vargas, mostrando de que maneira essas comunidades intelectuais se desenvolveram no período e como contribuíram para a formação da identidade nacional no período. O livro de Simon Schwartzman, *Tempos de Capanema*, é um exemplo para nos mostrar quais eram os campos mais fortemente em disputa por esse campo educacional, quais eram suas pautas e como foram mais ou menos absorvidas no desenvolvimento dessa identidade<sup>5</sup>.

O pano de fundo no qual essas disputas ocorriam é exatamente onde minha análise se encaixa, mesmo que essas disputas em si não sejam o objeto de interesse deste trabalho. O que é necessário é ter em mente como os desenvolvimentos que levaram ao surgimento do Cinema Educativo são resultado de algumas vitórias nessas disputas, e como o próprio significado desse tipo de cinema ter entrado sob a batuta do Estado com o INCE é resultado de visões em comum entre o ideal nacionalista do governo Vargas e da classe intelectual, bem como do teor moral que serviria de base para esse nacionalismo. Ou seja: vou me adentrar no “ideal cinematográfico” do Cinema Educativo para entender os discursos que moldavam a ciência, e os discursos da ciência que moldavam sua visão de ‘modernização’ do Brasil.

### **Considerações historiográficas sobre o Cinema Educativo brasileiro**

“O lugar que produz o cinema é também o lugar que o recebe”<sup>6</sup>. Assim escreve José Barros D’assunção ao discutir o papel do cinema nos estudos históricos atualmente. D’assunção coloca o cinema como ‘agente da história’, produtor de interferências que marcam de maneira significativa o passado, bem como sendo ‘produto da história’, ou resultado das distintas concepções (visão industrial, moral, artística, estética, etc...) que culminaram nas obras fílmicas de determinado período, e que hoje em dia não são diferentes. No futuro, sem dúvida, o cinema continuará sendo fonte importante de informação para a reconstrução do homem da virada do século XX para o XXI, e nesse estudo será possível observar tanto uma visão realista da época quanto das projeções criativas que essa mesma sociedade fazia para si e para o mundo.

Ao observar o cinema enquanto cultura para a escrita desse trabalho, algumas considerações são importantes de serem feitas. Podemos nos indagar: de que maneira reconstruímos esse fragmento da história brasileira sob uma perspectiva cultural? No caso do Cinema Educativo, os fatores que aponto enquanto imprescindíveis são: 1) o local do cinema em geral na dinâmica da vida social brasileira – e com isso vale a reflexão sobre as raízes do cinema de ficção brasileiro (nas primeiras décadas quase em sua totalidade feita por imigrantes ou descendentes de imigrantes), pensando de que modo esse cinema e seus criadores

dialogavam com a sociedade brasileira, com o que se produzia internacionalmente, sobretudo nos Estados Unidos<sup>7</sup>, e para quem e como eram distribuídos e exibidos os filmes no Brasil. No Cinema Educativo, refletir sobre tais aspectos nos leva inevitavelmente à influência dos institutos de cinema da Itália e da Alemanha, documentadamente os que tiveram maior influência na estruturação no INCE; 2) em paralelo, o local do cinema documental na produção fílmica brasileira. Inicialmente composta pelos filmes de cavação<sup>8</sup> – antropológicos ou registros expedicionários – que compuseram a base de uma cinematografia documental brasileira, foram por muito tempo nem considerados cinema mesmo que por um bom tempo tenham representado grande parte da produção fílmica nacional. Na produção cinematográfica da primeira metade do século XX, os documentários em geral não eram considerados ‘cinema’ devido a serem uma produção quase artesanal, feita sem o *glamour* de uma produção de enredo, que contava com sets montados, roteiros estruturados e referências a outros filmes em suas obras. O cinema de enredo era um cinema que dialogava com o Cinema. Já o cinema documental era bruto, feito sobretudo a partir de demandas dadas a seus produtores por quem os contratava, desinteressado da arte cinematográfica. Ao mesmo tempo, por isso, feria o orgulho da elite brasileira que gostaria que o cinema nacional mostrasse apenas um Brasil ‘civilizado’ e ‘moderno’, de padrões europeus. O filme documental/cavação fazia o oposto disso: mostrava o retrato interiorano do Brasil, suas matas e florestas, indígenas, sertanejos, habitantes das localidades distantes dos grandes centros urbanos. Mostrava um Brasil que não deveria ser exportado. O cinema documental só ganha forma aceitável pela classe cinematográfica brasileira em geral justamente quando se volta, a partir dos anos 30, para seu lado educativo, onde a produção do cinema documental é moralizada e colocada de acordo com o ideal de sociedade moderna que se queria atingir<sup>9</sup>.

Grande parte do que se atribui, na bibliografia, a essa exclusão dos filmes de cavação e até mesmo dos documentários da historiografia clássica do cinema brasileiro é o que nos leva ao ponto 3) buscar compreender o processo de construção dos filmes no Brasil a partir da imagem que os cineastas e produtores tinham do próprio país, e também do que queriam que este fosse. Consenso na bibliografia é o fato de que os filmes não-ficcionais ofereciam certa dose de perigo ao público devido à não se ter “controle total sobre o que se mostra, e os elementos indesejáveis podem infiltrar-se”<sup>10</sup> No Cinema Educativo, compreender esse processo perpassa por buscar as relações entre educação, cinema e ciência, pois a base moral do filme educativo é forte e direcionada para um objetivo específico, no caso brasileiro, de formação de uma determinada consciência de nação, e é possível se entender melhor esse

processo com um olhar mais aprofundado para a censura cinematográfica no período Vargas, pois através desse instrumento foi sendo moldado o mercado e o conteúdo fílmico que era passado aos brasileiros, tanto no cinema documental quanto no de ficção.

O artigo de Schvarzman (2007), no qual ela discute a historiografia do cinema brasileiro até as importantes obras publicadas já nos anos 2000, traz o enfoque da História Cultural para o campo do estudo do cinema. A autora baseia-se na noção de representação de Roger Chartier para discutir como o campo da História e Cinema trata hoje do filme enquanto fonte e enquanto *prática*, sendo utilizado na representação de um período e da sociedade que o habitou. Discutindo a abertura da disciplina histórica a partir dos anos 70/80, ela aponta a necessidade do historiador ir além dessa divisão dicotômica entre cultura erudita x popular, utilizando a definição do próprio Chartier para o que é História Cultural: “é a história da maneira como os indivíduos e a sociedade concebem (representam) a realidade e de como essa concepção orienta suas práticas sociais”. Nesse novo olhar para a cultura, rompe-se uma delimitação física e material para a cultura e seus produtos: agora tudo se torna cultural, “toda prática individual ou coletiva tem uma matriz cultural e só pode ser compreendida como produto de uma determinada representação do mundo” <sup>11</sup>. A visão de Schvarzman é complementada, na delimitação conceitual de como coloco a História Cultural como ferramenta metodológica para minha análise, pela de José Barros D’assunção (2003). Num breve panorama da História Cultural, ele coloca o estudo das *práticas* e dos *processos* como integrantes da noção de cultura a ser construída, sendo o sujeito tanto produtor quanto receptor dessa noção cultural. Assim, as ‘visões de mundo’, os sistemas de valores, os modos de vida, são também objetos dessa análise cultural <sup>12</sup>. Com base de tal orientação metodológica, me adentro em buscar compreender a construção do contexto no qual o Cinema Educativo foi estabelecido, observando quem eram os indivíduos que fizeram parte deste cenário, como atuaram, como defenderam – ou não – este cinema e de que forma os discursos da produção fílmica se coadunam com os da ciência e da educação. No pano de fundo dos marcos legais e da criação das instituições que tornaram este cinema possível, vemos disputas entre diferentes grupos que buscavam espaço e protagonismo no projeto de poder e de nação que se desenvolvia.

Desta forma, o Cinema Educativo será encarado como uma ferramenta que foi, para muitos no Brasil, o primeiro contato com vários temas, incluindo ciência (entre física, ciências naturais, zoologia, botânica etc), mas que além desse conhecimento disciplinar transmite também uma concepção de nacionalismo, de modernidade e de civilização, e essas concepções nos são tornadas claras à medida que vemos o processo de produção desses filmes, tanto o

produto final - o filme - quanto as discussões morais e políticas que norteavam sua organização institucional e burocrática. O Instituto Nacional do Cinema Educativo tornou-se o principal órgão produtor de filmes educativos, e representa a culminância do processo de desenvolvimento dessa ferramenta. O INCE se organiza fisicamente apenas em 1937, mas o primeiro marco legal do C.E. e importante passo na construção simbólica da mensagem moral dos filmes vem em 1932, no decreto 21.240, do mês de abril. Nele, um antigo pleito dos educadores e cientistas envolvidos com o cinema educativo é atendido, e o serviço de censura cinematográfica organiza-se em torno de um órgão nacional, a Comissão de Censura Cinematográfica, que seria agora responsável pela avaliação de todos os filmes passados no Brasil, educativos ou não, nacionais ou importados. Esse serviço seria responsável pela aplicação de taxas (que financiariam seu funcionamento) para produtores e importadores, e por cortes ou até a completa proibição de filmes de serem exibidos em território nacional, bem como registro e classificação indicativa, e pelos decretos que os regulamentavam e pelos relatórios de suas atividades podemos ter uma ideia do viés moral que os filmes deveriam ter.

No mesmo caminho, cartas e relatos ajudam a perceber as influências que tanto o governo quanto os educadores e cientistas tinham nesse processo, que incluem tanto as movimentações escolanovistas, o rompimento de um ethos exclusivamente positivista no desenvolvimento da ciência, as estruturas e obras do cinema educativo em outros países e um ideal europeu de modernidade misturado com certa exaltação das características brasileiras.

Essa história será contada a partir das pessoas e instituições que foram importantes nesse desenvolvimento, e muitos das pessoas que entre 30-45 serão importantes para a compreensão desse capítulo da história são importantes para se entender como adentramos a década de 30, passo que considero importante falar um pouco sobre, de maneira a situar o leitor no período estudado de acordo com a ótica norteadora deste trabalho, bem como para fazer uma melhor representação desse contexto. Alguns dos atores que serão discutidos no trabalho exemplificam bem o caminho entre o meio acadêmico/progressista na educação e o governo, servindo tanto de inspiração e articulação da ciência e do Cinema Educativo como ferramenta quando de porta-voz para o governo de iniciativas e sugestões. Um desses é Roquette-Pinto, famoso intelectual carioca que marcou a ciência e a divulgação científica brasileira em muitas áreas.

Na história do Cinema Educativo, em um conceito amplo, Roquette-Pinto<sup>13</sup> tem seu nome como pioneiro na história. Antropólogo e pesquisador do Museu Nacional desde 1906, já via nos filmes um potencial grande de passar informação e conhecimento, e seu pioneirismo

vem justamente da organização de uma filмотeca no Museu Nacional, com filmes de expedições sobretudo antropológicas, onde regularmente fazia sessões de exibição abertas ao público. Nessa época, o conceito de Cinema Educativo como tratado na década de 30 ainda não estava formado, e o que chamamos de cinema científico da época era também o cinema de finalidades educativas, cujos filmes eram mostrados ao público em sessões como as organizadas por Roquette no Museu Nacional ou em congressos, conferências ou exposições médicas e/ou científicas. O ‘Cinema Educativo’ na década de 30 é diferente de um cinema científico por ser pensado para fins educativos, não sendo apenas um registro de experimentos, procedimentos médicos ou expedições antropológicas. Essa finalidade educativa que o cinema científico adquire é parte de um processo de lapidação do cinema - o cinema científico ou os documentários de cavação - na ótica nacionalista, para incluir imagens que não representem risco à moral civilizatória ao mesmo tempo que transmitem conhecimento sobre o mundo real e moderno.

A partir desses desenvolvimentos vemos que os caminhos do cinema se cruzam com os caminhos da ciência desde seus primórdios. A década de 30 é a culminância máxima desse processo de surgimento e consolidação de um cinema oficial brasileiro, em cujas imagens, representações e discursos traria um retrato do que se pensava para o Brasil naquele momento nos círculos intelectuais e políticos. Essa conjunção de discursos entre ciência e política é característica intrínseca desses filmes, não exatamente de forma direta nas imagens que eram passadas para o público, mas no processo do historiador de resgatar em tais peças uma dinâmica e uma imagem de partes da sociedade brasileira que influenciaram o curso do país, e marcaram a maneira como a ciência, neste país, foi tratada em determinado período.

Desse modo, esta dissertação irá tratar da conjunção entre ciência e cinema educativo no Brasil a partir do recorte temporal de 1930 a 1945, a chamada Era Vargas, que compreende os três períodos em que Getúlio Vargas governou o Brasil. Neste recorte temporal, a dissertação irá analisar o contexto político e cultural desse momento histórico, buscando aprofundar a compreensão entre a trajetória cinematográfica-educativa brasileira com o desenvolvimento da ciência no país neste período. O argumento central deste trabalho é que a ciência e a educação científica são o pilar central da agenda por uma modernização brasileira, agenda essa que encontrou eco no discurso e nos objetivos políticos de Vargas, bem como nos interesses dos grupos de intelectuais que buscavam fortalecer e expandir a ciência para camadas mais populares da população. Nesse universo, o Cinema Educativo foi uma das ferramentas que pôde congrega diferentes discursos: possuía potencial para atingir porções longínquas do território

brasileiro e mostrar a presença e o discurso do Estado, bem como, através dos filmes, levar conhecimento considerado fundamental nessa fase de modernização brasileira. O principal órgão produtor de filmes educativos no período foi o INCE, que começou a produzir filmes a partir de 1936.

Assim, a dissertação se divide em dois capítulos: o capítulo 1 faz um recorte da trajetória de alguns intelectuais e das principais articulações que foram fundamentais para que o Cinema Educativo brasileiro ganhasse relevância, observando as principais iniciativas e marcos legais e educacionais a partir de 1900 até a completa estruturação do INCE, em 1936. Este capítulo traça então as principais influências nessa fase de estruturação do Cinema Educativo brasileiro: quais foram os marcos legais, os marcos institucionais, as influências de outros países para o molde das instituições brasileiras de cinema educativo e de que forma o discurso da ciência foi argamassa nessa construção. O capítulo 2 vai adentrar na construção cinematográfica do período. Como colocado aqui, o “fato cinematográfico” compreende entender de que forma os filmes são mais do que vias de passar conteúdo a quem os assiste, mas também representações de uma sociedade, que representa neles o que vê como importante, bem como o que almeja atingir. Essas representações são traduzidas nas atividades cinematográficas, que no caso dos filmes educativos, contou com o trabalho conjunto de cineastas, educadores e cientistas, de forma a dar ao cinema uma cara de ciência. No recorte analisado para o segundo capítulo, serão vistas as características que orientam a produção de filmes e o papel de destaque de Roquette-Pinto, cuja trajetória institucional e profissional foi um importante elo do conhecimento científico com o Cinema Educativo. No pano de fundo, este capítulo vai discutir como a história natural se configura como campo de conhecimento proeminente nessa movimentação ciência-cinema, justamente devido às articulações de Roquette-Pinto e do Museu Nacional na consolidação desse processo.

Na dissertação, são analisados arquivos de acervos pessoais encontrados no CPDOC – FGV, notadamente os arquivos Getúlio Vargas, Gustavo Capanema e Anísio Teixeira, onde são observadas correspondências e relatórios que versam sobre o tema, bem como documentos encontrados no Museu Nacional, referentes à: Comissão de Censura Cinematográfica, órgão responsável pela censura cinematográfica a partir de 1932 no Brasil, bem como relatórios do Serviço de Assistência à Educação em História Natural (SAE) do Museu Nacional. Em adição, edições da revista Cinearte, da Revista Nacional de Educação, e análises bibliográficas de teses, dissertações e artigos sobre o tema.

## NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- <sup>1</sup> CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. Luz, Câmera, Educação! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado). 2008, p. 226.
- <sup>2</sup> SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena. COSTA, Vanda. Tempos de Capanema. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- <sup>3</sup> Fundo da Comissão de Censura Cinematográfica (BR MN CCC.O.CC.10), pagina 6. Exposição de Roquette-Pinto sobre o Cinema Educativo na abertura do Convênio Cinematográfico Educativo, em 1933
- <sup>4</sup> GALVÃO, Elisandra. A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Rio de Janeiro. Tese (doutorado). 2004.
- <sup>6</sup> D'ASSUNÇÃO, José Barros. Cinema e História – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. *Comunicação e sociedade*. N. 55 p. 175-202, jan/jun, 2011. P. 6.
- <sup>7</sup> Em SELONK, Aletéia. Distribuição cinematográfica no Brasil e suas repercussões políticas e sociais – um estudo comparado da distribuição da cinematografia nacional e estrangeira. Porto Alegre. Dissertação (mestrado). 2004. 194p. é mostrado,, na página 29, uma tabela comparativa de filmes importados que foram impressos no Brasil. Nessa tabela, é mostrado que entre 1913-1927 a importação de filmes americanos representou cerca de 90% do total de filmes importados ao Brasil.
- <sup>8</sup> Filmes de cavação, como colocado por Blank, Thais Contentino. Cavação e cinema doméstico: rupturas e continuidades em imagens de família. *Significação*. N. 50, vol. 45, p 159-178. Jul/dez 2018, era o termo dado aos documentários ou filmes de registros que eram encomendados a cinegrafistas independentes, que filmavam eventos domésticos familiares, cerimonias publicas ou expedições antropológicas/naturais.
- <sup>9</sup> BERNADET, Jean-Claude. Historiografia clássica do cinema brasileiro - metodologia e pedagogia. 1ª edição. São Paulo: Annablume, 1995.
- <sup>10</sup> XAVIER, Ismail. Sétima arte, um culto moderno. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1978 *apud* CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*. Porto Alegre: UFRGS, v. 1 n. 12, p. 1-15, jan/jun 2015. P7.
- <sup>11</sup> SCHVARZMAN, Sheila. História e Historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. *Caderno de Ciências Humanas – Especiaria*. V. 10 n. 17, p. 15-40, jan./jun. 2007, p. 5.

---

<sup>12</sup> BARROS, José D'assunção. História Cultural: panorama teórico e historiográfico. *Textos de História*, v. 11 nº1/2. P. 145 – 172. 2003.

<sup>13</sup> O nome de Roquette-Pinto é recorrente na bibliografia acerca de muitos temas da ciência brasileira, e são muitos os artigos e livros que tratam de sua trajetória enquanto médico, antropólogo, cientista e divulgador da ciência, bem como entusiasta da educação. Referenciando dois trabalhos que considero chave para entender mais da importância de Roquette-Pinto na área social e na área científica, coloco: SOUZA, Vanderlei. *Em busca do Brasil: Edgard Roquette-Pinto e o Retrato Antropológico Brasileiro (1905 – 1935)*. Rio de Janeiro. Tese (doutorado). 2011; e LIMA, Nísia Trindade. *Antropologia Brasileira: ciência e educação na obra de Edgard Roquette-Pinto*. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG. 2008.



## CAPÍTULO 1:

### A ESTRUTURAÇÃO DO CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL: REFORMAS EDUCACIONAIS, MARCOS LEGAIS E INFLUÊNCIAS EXTERNAS

#### Resumo

O Cinema Educativo brasileiro constituiu-se a partir da iniciativa de intelectuais brasileiros que buscavam romper a apática perspectiva de educação nacional da primeira república. Com ideias de modernizar o Brasil através da educação, apoiam-se também nos preceitos do chamado Movimento Escola Nova para discutir novas perspectivas educacionais baseadas num ensino mais experimental, além de novas ferramentas que consigam levar conhecimento histórico e científico para populações distantes no território nacional, enquanto as prepara para a nova realidade moderna esperada para a conjuntura brasileira. Tais perspectivas encontram eco a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder, cujos interesses na modernização, industrialização e unificação do território nacional em torno de uma identidade nacional têm no cinema educativo um forte aliado.

#### INTRODUÇÃO

Na década de 30 o Brasil passou por transformações importantes em sua estrutura social, cultural e política, a partir de uma mudança abrupta de governo que colocou o país no rumo da *modernidade*. A revolução de 30, como foi chamada, foi responsável por levar ao poder Getúlio Vargas, político gaúcho que encamparia mudanças profundas na sociedade brasileira, dando ao país mais status econômico, tecnológico e social. É importante entender que os movimentos que deram rumo ao “modernismo” brasileiro são frutos de uma complexa rede de interesses do novo governo e de importantes setores da sociedade, muitas vezes de orientações ideológicas distintas que, dialogando intensamente com objetivo de implementar suas pautas, construía acordos e dialogavam em dissensos. Como colocou Catelli (2010), a conjunção de diferentes setores da sociedade e de diferentes ideologias:

...justificava-se pela grande instabilidade política do final dos anos de 1920, com crises sociais, abalo da ordem liberal e o início de tendências fascistas no cenário nacional, que passavam a focar o controle da sociedade de massas em detrimento das concepções iluministas que postulavam a autonomia do indivíduo. Sendo assim, podemos dizer que, em torno da ideia de um cinema educativo, várias tendências ideológicas gravitaram e, algumas vezes, mesclaram-se, a fim de promover a utilização dos meios de comunicação de massa para consolidar projetos políticos diferenciados. <sup>14</sup>

O cinema brasileiro foi profundamente transformado nesse período, sendo visto como uma importante peça para o desenvolvimento moral e intelectual da população. Não à toa, o Cinema Educativo, que vem sendo discutido no Brasil e no mundo desde meados dos anos 1910<sup>15</sup> ganha outra cara, vindo a ser instrumento de política efetiva do governo. Os personagens que participaram da transformação do cinema educativo no Brasil são parte de um desses setores da sociedade que tiveram papel ativo no amplo movimento de modernização brasileira, alterando a percepção nacional sobre cinema, educação, ciência e sobre a própria identidade nacional. O debate acerca de cinema, ciência e educação, invariavelmente, nos lança luz sobre de que maneira era pensada a divulgação da ciência através das imagens no Brasil no período estudado. Argumento que os filmes que tratavam de ciência no âmbito do Cinema Educativo são uma das fontes de maior importância para a divulgação científica no período a partir da década de 30, e que este é parte integrante do processo de institucionalização das ciências, cuja orientação por uma ciência nacional “pura” era vigente, defendendo a criação de universidades e centros de pesquisa que não fossem exclusivamente focados numa ciência utilitarista. Vemos, nesse processo, a criação de instituições que dariam definitivamente um novo rumo à ciência brasileira, como a Sociedade Brasileira de Ciências (posteriormente Academia Brasileira de Ciências) em 1916, a criação da Rádio Sociedade em 1923, e a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924.

O Cinema Educativo ganha força como mais uma forma de fazer o conhecimento científico se espalhar pelo vasto território nacional, e envolver toda a população brasileira na formação de uma nação que tem o desenvolvimento científico como um de seus pilares centrais. Somando-se aos livros e folhetins, ganhando as telas, os salões dos museus e as salas de aula, o Cinema Educativo levava aos espectadores não apenas um conteúdo disciplinar objetivo visto e, as vezes, narrado, mas toda uma série de discursos implícitos sobre a ciência e sobre o Brasil que podem ser melhor compreendidos ao olharmos para os fatos históricos que marcam a história desse cinema, indissociável da história do fortalecimento institucional da ciência no Brasil. Uma maneira de constatar a congruência da história do Cinema Educativo e da ciência brasileira é observar quem foram os nomes de destaque nos processos que marcaram o desenvolvimento dessas atividades. Edgard Roquette-Pinto, Miguel e Álvaro Ozório de Almeida, Henrique Morize, Amoroso Costa, Heitor Lyra da Silva dentre outros, eram nomes que dividiam espaços pessoais e institucionais na tentativa de alavancar o desenvolvimento brasileiro tendo o cuidado de congregar ciência, educação e valores sociais como pilares. Dentre

esses, Amoroso Costa, físico, matemático e pioneiro na introdução da teoria da relatividade no Brasil<sup>16</sup> foi o 2º secretário da SBC entre 1916-1923, seguindo logo depois para a ABE, após sua criação. O astrônomo Henrique Morize foi o primeiro presidente da SBC e da Rádio Sociedade, rádio esta fundada por iniciativa de Roquette-Pinto, que ocupou cargo de diretor em sua estreia. Roquette-Pinto era antropólogo do Museu Nacional desde 1906, e foi pioneiro no uso do cinema para fins educativos, sendo responsável pela organização da 1ª filмотeca do Museu Nacional em 1910<sup>17</sup>. Posteriormente, ele cria a SAE – Serviço de Assistência à Educação – que focava sobretudo em filmes de História Natural e Biologia - em 1929, no Museu Nacional, com objetivo de levar conhecimento a partir de filmes para turmas de escolas e população em geral, e em 1936 torna-se o primeiro diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo, permanecendo no cargo até 1946, quando aposentou-se por motivos de saúde. O Feiticeiro Roquette-Pinto, maneira a qual Gustavo Capanema refere-se à Roquette-Pinto, em discurso na ocasião do recebimento por Capanema da Rádio Sociedade, e sua subsequente incorporação ao M.E.S<sup>18</sup>, é um dos nomes mais atuantes da história do Cinema Educativo brasileiro e das concepções que circundam esse tema, bem como do propósito educativo que o rádio e o cinema apresentavam, e invariavelmente voltaremos a seu nome em inúmeras discussões e documentos.

No íterim dos processos civilizatórios que tomaram as agendas intelectuais e políticas do Brasil a partir de 1930, encontramos o desenvolvimento exponencial do Cinema Educativo como uma ferramenta de múltiplos significados. Desde sua função educativa, que perpassaria por levar a escolas ou instituições de todo o país filmes com conteúdo que eram considerados importantes para uma sociedade então moderna e desenvolvida, até a própria organização cinematográfica dos produtos fílmicos e instituições que regulavam seu desenvolvimento, o Cinema Educativo pode ser utilizado como importante ponto de partida para discutir um período onde ciência e educação emergem como fundamentais para o projeto de nação brasileira. Um dos pontos centrais aqui é o argumento de que o Cinema Educativo é hoje uma ferramenta inserida num campo historiográfico com amplo potencial para analisar o desenvolvimento da ciência brasileira enquanto construção cultural: os discursos que foram utilizados no meio científico para ganhar espaço institucional e para inserir-se na agenda civilizatória que estava agora em pauta, em um Brasil onde preocupações nacionalistas e de identidade nacional fundiam-se aos próprios movimentos que a sociedade exercia, seja através das ideias/instituições que representavam diferentes grupos (católicos, escolanovistas, etc..) ou através da atuação direta dos indivíduos na sociedade civil ou no governo. Schwarzman (2007) discute um pouco da historiografia do cinema, colocando a década de 70 e os adventos da

Nouvelle History como importantes para que o cinema fosse considerado como mais do que uma peça fílmica, muitas vezes visto como algo que distanciava da história factual, para ser visto como uma peça de representação cultural e social<sup>19</sup>. A partir de novos desenvolvimentos da história cultural, como as propostas de Roger Chartier e sua noção de representação<sup>20</sup>, o cinema consolida-se como via para se estudar história buscando-se compreender o ‘fato cinematográfico’, ou os discursos, articulações e bastidores que nos permitem acessar determinada época analisando o processo de construção dos filmes.

É importante colocar aqui que das intensas disputas que foram travadas nesses momentos dificilmente podemos falar em vencedores. Delas resulta a conformação que o Brasil adquiriu nessa transição de uma república Velha para uma república Nova, ou de um ambiente *ultrapassado* para um ambiente *moderno*, processo esse pelo qual toda a sociedade brasileira precisava estar envolvida, territorialmente e intelectualmente. Em outras palavras, o Brasil precisava dar conta de sair de seu passado exótico e selvagem para ser um país moderno e civilizado, e a educação era um campo em disputas cada vez mais intensas, dada a crescente percepção sobre o papel civilizatório desse campo<sup>21</sup>. Sem dúvida, qualquer transformação na sociedade seria impreterivelmente reflexo de como o processo educacional dessa sociedade seria conduzido. E esse processo precisava, então, integrar as pessoas das diferentes regiões e levar a elas um conhecimento que permitisse essa modernização do homem brasileiro.

O principal marco desse período que trata de cinema e educação é a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1936, órgão estatal vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que se encarregaria de produzir e distribuir filmes para escolas, museus e outras instituições que porventura solicitassem. No Instituto eram produzidos filmes das mais variadas temáticas, e apenas parte desses filmes era dedicada à ciência. É sob esses filmes que nossa atenção paira, buscando entendê-los muito além das peças audiovisuais que são – alguns encontram-se disponíveis no BCC (Banco de Conteúdos Culturais) e na Cinemateca Brasileira<sup>22</sup> – mas também enquanto produtos que transcrevem discursos e práticas de um determinado momento da história do Brasil e da ciência brasileira. É imprescindível, porém, jogarmos luz sobre o papel do Serviço de Assistência à Educação de História Natural (S.A.E.) e da Comissão de Censura Cinematográfica (CCC), órgão que ficou responsável pela censura nacional de cinema, sugerindo desde questões comerciais a serem apoiadas pelo governo à regulação de conteúdo dos filmes. A partir da década de 30, vemos que a discussão sobre Cinema Educativo no Brasil ganha outro patamar, inspirando-se nas iniciativas similares que ocorriam em diversos países mundo afora. De maior relevância, temos a atuação da revista

Cinearte, fundada em 1926 por Mário Behring e Adhemar Gonzaga, que estabeleceu forte defesa do cinema educativo e nacional, bem como a influência do LUCE, o instituto de cinema educativo italiano, cujo processo de organização e funcionamento inspirou diretamente o projeto do INCE, havendo inclusive colaboração de seu diretor, Luciano De Feo, na construção desse projeto<sup>23</sup>.

Compreender o processo de organização institucional e discursiva do cinema educativo brasileiro nos permite lançar luz sob fatores importantes que permeiam a história da ciência no Brasil, devido ao fato de grande parte dos personagens atuantes nesse processo serem também homens da ciência. Tais personagens não buscavam, como será discutido, apenas reproduzir seus experimentos ou suas teorias para a população em geral. Era compartilhada a visão de que o cinema em geral seria instrumento importante no processo de modernização brasileira devido à sua facilidade de levar conteúdos para regiões longínquas e desconectadas da região sudeste, centro político e econômico do Brasil. É nessa ótica que o processo de organização prática e institucional do Cinema Educativo brasileiro começa muito antes da fundação do INCE, sendo ancorado nas iniciativas predecessoras – como a SAE – e nas reformas educacionais que foram trilhadas a partir dos anos 20, que já ensejavam um movimento de transformação educativa e no modo de se pensar a ciência no Brasil<sup>24</sup>. Tal transformação não seria pensada apenas no estatuto e estruturas das instituições educativas ou dedicadas à ciência ou cinema, mas também na representação simbólica que o processo de modernização do homem brasileiro emanava. Schvarzman (2000) dissecou um dos primeiros filmes produzidos no INCE, sob direção de Humberto Mauro, um dos maiores cineastas e documentarista Brasileiros, cuja trajetória teve diferentes fases, na produção de longas ficcionais e inúmeros documentários de diferentes temas. Filmou a grande maioria dos filmes do INCE e se tornou amigo muito próximo de Roquette-Pinto. “O Descobrimento do Brasil”, um filme que encena a chegada dos portugueses no litoral brasileiro e mostra um contato amigável entre os povos, representa não só os fatos ocorridos em 1500, mas os que estavam ocorrendo em 1937, “o ideal de salvação nacional pelo conhecimento que no filme justificava a intervenção dos sábios generosos e cuidadosos e a adesão encantada e submissa dos incultos e carentes”<sup>25</sup>. Os portugueses representavam a civilização e o conhecimento agora portados no novo governo (incluindo aí o filme educativo como via desse conhecimento) e os índios representam o povo brasileiro desconectado do conhecimento científico e racional, bases da sociedade moderna. Impossível não deixar de perceber, nessa analogia, o ideal europeu representado no ideal moderno.

Dessa forma, esse capítulo pretende discutir esse processo de reformas educacionais, iniciativas institucionais e legais e contatos com outros países, como a Itália de Mussolini e a Alemanha nazista por exemplo, reverberou na estrutura do Cinema Educativo no Brasil. Argumento que a concepção de Cinema Educativo no Brasil foi muito inspirada no caráter nacionalista que outros governos apresentavam à época, especialmente o governo italiano, inspirando não apenas a organização legal e institucional que o Cinema Educativo brasileiro tomaria, mas também a concepção moral passada nos filmes, com forte caráter nacionalista. Deste modo, o Cinema Educativo foi utilizado como ferramenta educativa, política e moralista, sempre dentro de um projeto político de país. Dentre os documentos analisados, fomos atrás de acervos do CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, sobretudo os acervos Gustavo Capanema e Getúlio Vargas, mas também com interessantes objetos encontrados no acervo de Anísio Teixeira. Além disso, algo que considero um potencial diferencial do trabalho, analisamos relatórios da Comissão de Censura Cinematográfica do Museu Nacional, bem como relatórios da S.A.E., que nos permitiram ter uma ideia mais ampla de que tipo de filmes eram passados ali, e para qual público.

Por outro lado, é com imenso pesar que percebemos hoje lacunas na história do cinema brasileiro que talvez não possam mais ser elucidadas, devido ao incêndio no Museu Nacional, no ano de 2018. A primeira fase de obtenção de documentos do projeto se deu em Março de 2018, e já se instava a percepção de buscar documentos que não pudemos ter acesso na primeira visita quando ocorreu o devastador incêndio. Em decorrência disso, dedico esse trabalho ao Museu Nacional e à memória de todos que passaram por ali, desde os trabalhadores da limpeza às grandes mentes que fizeram deste Museu uma referência da pesquisa nacional, bem como do Cinema Educativo brasileiro.

## **CIÊNCIA E CINEMA NA REPÚBLICA VELHA**

No Brasil, como em diversos outros países do mundo, o cinema acompanhou o desenvolvimento da ciência, sobretudo de sua aplicação à área de saúde. A pioneira experiência de Eugene Doyen, que filmou a cirurgia de separação das gêmeas xifópagas Raadica e Doodica, deixou suas marcas também no Brasil<sup>26</sup>, tendo uma recepção de destaque na imprensa e na área

médica, havendo em 1907 a replicação do processo pelo médico Dr. Chapot Prevost<sup>27</sup>. Neste período, o cinema de vinculação científica feito no Brasil desenvolvia-se, sobretudo, de duas maneiras: os filmes de cavação – aqueles onde exploradores documentavam suas viagens e expedições pelos confins do Brasil, produzindo um tipo de documentário direto e pouco trabalhado esteticamente – e os filmes que resultavam de registros de atividades científicas. Ambos os filmes são deixados quase totalmente de fora dos primeiros trabalhos históricos e historiográficos do cinema brasileiro, devido à um debate em torno da estética e da natureza de entretenimento do cinema que dominaram as primeiras décadas do século XX. Os filmes de cavação eram por muitos autores, desconsiderados enquanto cinema, ou até mesmo “inimigos” do desenvolvimento do cinema brasileiro<sup>28</sup>.

No início do século XX, “as instituições científicas criadas nos primeiros anos da República focalizavam principalmente a aplicação dos seus resultados ao que era visto como as necessidades mais prementes do Brasil: a exploração dos recursos naturais, a expansão da agricultura e o saneamento dos principais portos e cidades”<sup>29</sup>. As instituições que mais produziam ciência eram as grandes instituições ligadas à saúde pública, como o Instituto Manguinhos, o Instituto Butantã e o Instituto Vacinogênico, dentre outras. A principal característica da ciência no Brasil da República Velha é justamente seu caráter aplicado, e tais instituições promoviam pesquisas e descobertas de excepcional relevância em temas da área. Em 1911 ocorre, em Dresden, na Alemanha, a I Exposição Internacional de Higiene, onde entre maio e outubro de 1911 houve o impressionante número de 5,2 milhões de visitantes<sup>30</sup>, onde o pavilhão brasileiro contou com um cinematógrafo, que passava filmes diariamente. Foram exibidos 4 filmes: um do Instituto Butantã sobre trabalhos com venenos e soros; outro do Instituto Vacinogênico sobre fabricação de vacina contra tuberculose bovina, e outros dois pelo Instituto Oswaldo Cruz: *Combate à febre amarela* e *Chagas em Lassance*. Esse são considerados alguns dos primeiros filmes científicos brasileiros, e foram recepcionados com louvor pela qualidade técnica das imagens e pela importância das descobertas retratadas<sup>31</sup>.

Também entre 1910-1911 Roquette-Pinto organiza a já citada filmoteca do Museu Nacional, cujo objetivo era fazer apresentações para a população de filmes científicos sobre história natural e expedições antropológicas. Esses filmes também eram registros de pesquisas do museu ou registros das explorações da “marcha para o oeste” brasileira. O próprio Roquette se juntaria ao Marechal Rondon, em 1912, na sua quarta expedição para contato com os índios da região onde hoje é o estado de Rondônia – em homenagem ao Marechal Rondon<sup>32</sup>. A obra homônima de Roquette, contendo os relatos detalhados e científicos de cada passo que deu

nessa expedição, lhe rendeu a indicação para a Academia Brasileira de Letras, onde ocupa uma cadeira em 1927.

No período que se sucede até os anos 30, métodos de registros de experimentos científicos foram cada vez mais utilizados como fins de comprovação e facilidade de mostrar ao público os métodos e resultados desses procedimentos. O *boom* de atividades voltadas para a divulgação de ciência e tecnologia nos anos 20, como reportado por MASSARANI, MOREIRA E BRITO, 2002, foi parte do processo que congregou cientistas e educadores a compartilharem pautas que fortalecessem a ciência no país<sup>33</sup>. Entre 1920 e 1930 a Academia Brasileira de Educação, a Academia Brasileira de Ciências e a Rádio Sociedade foram algumas das principais instituições fundadas, todas no Rio de Janeiro – então distrito federal – que apresentavam como demanda o fortalecimento da ciência através de sua institucionalização, através da maior atenção voltada para a ciência ‘pura’, e através da divulgação e educação científicas para a população. É nesse contexto que se fortalecem as discussões acerca do Cinema Educativo. Miguel Ozório de Almeida traz um pouco desse sentimento no artigo “A Vulgarização do Saber”, de 1931:

A vida moderna está cada vez mais dependente da ciência e cada vez mais impregnada dela. Não só as pessoas cujas profissões tem uma base reconhecidamente científica, como a medicina ou a engenharia, que têm interesse em estar mais ou menos em permanente contato com diferentes ciências. Hoje, todas as indústrias, a agricultura e grande número de outras profissões sofrem uma evolução rápida, devido à introdução de métodos e processos científicos. A técnica moderna evolui para um estado racional muito mais preciso e de rendimento muito maior. A difusão científica traria como resultado a familiaridade de todos com as coisas da ciência e, sobretudo, uma confiança proveitosa nos métodos científicos, uma consciência esclarecida dos serviços que estes podem prestar.<sup>34</sup>

Compreender a ciência era algo pensado como de vital importância para a aceleração do desenvolvimento brasileiro. A falta de instituições, pesquisas ou mesmo de uma preocupação em desenvolver pesquisa científica ‘desinteressada’ se dava, também, pela enorme distância da ciência dos cidadãos brasileiros deste tema. Para que a própria ciência avançasse em seu desenvolvimento e fossem implementadas no Brasil iniciativas e condições para uma ciência pura se desenvolver era importante que se diminuísse o enorme abismo entre a maior parte da população brasileira dos conceitos minimamente básicos da ciência e do que esta



buscava. Nesse ínterim, é evidente o caráter vertical (e elitista) dessa ‘compreensão’ da ciência pela até então analfabeta população, e é possível evidenciar e situar a importância dessa compreensão na disputa política por espaço, poder, influência que essa classe de intelectuais buscava obter, de maneira a consolidar seu próprio projeto de nação<sup>35</sup>. O Cinema Educativo entra como mais uma ferramenta para atender aos desígnios intelectuais de formação de povo tecnicamente capaz industrialmente e cientificamente alfabetizado. Fundem-se, nessa perspectiva de análise, a dimensão política, social e cultural do Brasil estratificado da década de 30, onde projeto de nação, influência política e disputa de valores disputam espaço e hegemonia<sup>36</sup>.

## **O CAMINHO DAS REFORMAS**

As transformações que as concepções de ciência e de educação se submeteram na primeira metade do século XX colocaram em pauta questões que acabariam por fazer emergir de fato um Brasil mais conectado à ciência global após a era Vargas. O aporte de ideias que colocaram a necessidade de modernização da sociedade brasileira – em aspectos civilizatórios e educacionais – no centro do debate não dissociavam a educação da ciência na organização deste novo projeto de nação. Era imprescindível que a educação científica tivesse cada vez mais atenção, e que conceitos que baseiam a ciência fossem cada vez mais disseminados para uma população brasileira ainda mergulhada em um certo obscurantismo quanto a esses temas. O desenvolvimento de tais ideias soma-se à importância de se produzir no país uma ciência ‘pura’, à medida que se aumentavam as críticas à concepção utilitarista de ciência que era vigente no Brasil desde épocas pré-imperiais<sup>37</sup>. Essa concepção utilitarista, de raiz positivista, sempre esteve vigente no Brasil imperial e na República Velha, e começava a colapsar à medida que se percebia a distância entre a realidade brasileira e europeia na produção científica. É nessa linha que Massarani (1998) coloca:

Comparando-se as atividades de divulgação científica na década de 20 com aquelas realizadas no final do século anterior, por exemplo, percebe-se que estavam voltadas mais para a difusão de conceitos e conhecimentos da ciência pura e menos para a exposição e a disseminação dos resultados das aplicações técnicas dela resultantes. Na década de 20, a motivação principal para a

atividade era criar condições para o desenvolvimento da pesquisa básica no país.<sup>38</sup>

Na década de 20, nos anos que precederam a era Vargas e que já colocaram em campo os cientistas e educadores que fariam o Cinema Educativo entrar no radar oficial, havia uma tentativa de romper um ciclo histórico de apatia em relação à educação no Brasil, de parar de discutir e decidir por efetivas políticas educacionais de abrangência popular e nacional, através de uma tentativa de reorganizar a escola primária dando-lhe “um sentido integral e profundamente adaptado as nossas condições”<sup>39</sup>, enfrentando um “hiato triste” no ensino primário, causado, na primeira república, sobretudo pelo caráter descentralizado e “entregue às províncias” da organização educacional<sup>40</sup>. Nesse momento, a entrada de ideais liberais de educação advindos sobretudo do Movimento Escola Nova encontra terreno fértil numa elite intelectual que buscava capacitar os cidadãos brasileiros para uma nova realidade industrial (e burguesa). Objetivava-se uma política educacional que formasse uma consciência nacional e capacitasse e integrasse o Brasil enquanto nação. A historiadora Roberta Maria Lobo da Silva (2007) nos trás mais acerca da concepção do cinema educativo. Segundo ela, “O pensamento sobre o cinema educativo no Brasil deve ser analisado a partir de um projeto de educação elaborado nas décadas de 1920 e de 1930”<sup>41</sup>, e em uma breve análise da relação do Cinema Educativo com o Movimento Escola Nova, reforça o papel civilizador que o cinema adquire nesse momento de reorganização educacional brasileira.

O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, que foi lançado em 1932, foi a síntese, em um documento, do que se propunha para a educação no país, mas que já vinha sendo colocado em prática através do movimento reformista na década de 20. Dentre os signatários, vários nomes da educação e do cinema, como Roquette-Pinto, Fernando de Azevedo, Venâncio Filho, dentre outros<sup>42</sup>.

Em artigo publicado no jornal ‘A Noite’, em 1925, o professor Oswaldo Frota-Pessoa explicita a aplicação desse pensamento, elogiando a reforma educacional realizada na Bahia por Anísio Teixeira:

O que havia até agora na Bahia, o que existe em todo o Brasil, é uma instrução primaria desordenada, chaotica, sem objectivo. A Bahia lança as bases de uma nova estrutura pedagógica, que se enraíza nas profundas necessidades do Brasil.

(...) Durante quatro séculos só cuidamos de formar uma elite intellectual e nada fizemos pela educação popular. O clamor vem crescendo. Desperta a consciência nacional movida por um instinto secreto de defesa (...). A reforma da Bahia é o alicerce dessa conquista contra a rotina.<sup>43</sup>

No ciclo de reformas que marcaram a década de 20, temos a reforma de Sampaio Doria em 1921, em São Paulo; a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1922; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924; a do Rio Grande do Norte, iniciada em 1925 por José Augusto Bezerra de Menezes; a de Minas Gerais em 1927, com Francisco Campos, futuro primeiro ministro da Educação de Vargas; e a reforma Fernando de Azevedo, em 1928, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Esta última é a de maior importância para o Cinema Educativo, devido à ser o primeiro marco legal que institui a obrigação das escolas públicas do Rio de terem maquinário para a exibição de filmes educativos. Nos artigos 633 e 635 do decreto 3281 de 23 de janeiro de 1928, temos:

“As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção 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 substituí-lo.

O cinema será utilizado, sobretudo, para o **ensino científico**, geográfico, histórico e artístico.

A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências(...).

A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento do cinema educativo.<sup>44</sup> – grifo nosso.

Considero bastante significativo o ensino científico ser o primeiro item listado nas utilizações para qual o Cinema Educativo seria utilizado. Dentre as diversas propostas que a ABE visava organizar na educação brasileira, é latente o vínculo com os conteúdos de ensino científico devido: 1) à forte presença de homens da ciência nas promoções de ações voltadas à reorganização do ensino brasileiro e 2) devido à consciência coletiva do papel desses conteúdos científicos na modernização do país. O ideal escolanovista de uma educação com base na observação traz para o cinema uma característica de ser, praticamente, uma ‘ciência aplicada’, no âmbito que a observação, pelos espectadores, dos experimentos e das descrições biológicas trazidas nos filmes é observar diretamente a ciência. Vidal (1994) coloca:

o discurso desse movimento escolanovista, contrapondo-se ao ensino verbalista, afirmava que a aprendizagem não ocorria por mera

memorização dos fatos, mas pela compreensão mesma desses fatos e processos, que somente era possível pela visibilidade da experiência realizada em laboratório, pela excursão a locais históricos ou de interesse científico e pela observação da realidade circundante<sup>45</sup>.

No momento em que tais reformas educacionais eram gestadas, a Revista Cinearte, veículo que foi um dos principais fóruns de discussão sobre o cinema brasileiro e que deu voz às demandas de diversos produtores, diretores e outros homens de cinema brasileiros, atuava fortemente na defesa do fortalecimento do mercado fílmico nacional, bem como da qualidade estética e moral dos mesmos. Fundada em 1926 por Mário Behring e Adhemar Gonzaga, que também eram editores e autores de colunas e editoriais, e Pedro Lima, de grande atuação na crítica e defesa do cinema brasileiro à época. Otávio Gabus Mendes também compunha o quadro de Cinearte, sendo ele correspondente da revista em São Paulo. Temos um amplo panorama sobre o projeto de cinema que Cinearte buscava para o Brasil em Renata Santos (2010), onde a autora discute que a atuação da revista foi uma das principais vozes daquele momento para chamar a atenção das autoridades e de outros setores da sociedade para a importância do cinema brasileiro, bem como para a defesa de um mercado nacional, inclusive defendendo o estabelecimento de cotas para filmes nacionais nos cinemas brasileiros, e criticando fortemente o que chamava de enorme apatia do governo brasileiro para este tema<sup>46</sup>.

Em 1929, ocorre a Primeira Exposição de Cinematografia Educativa no Rio de Janeiro e, em 1930, ao iniciar o primeiro governo Vargas, as possibilidades que o cinema oferece no controle da veiculação de ideias e de um ideário governamental faz aproximar ainda mais as relações entre cientistas e educadores com os órgãos oficiais, consolidando o aparecimento de um Cinema Educativo de abrangência nacional.

Até a Revolução de 30, o que ocorre no âmbito do Cinema Educativo é, então, fruto de alguns fatores preponderantes no cenário do país: 1) a organização em torno de uma ferramenta educativa que serviria aos novos ideais de educação, que visavam integrar e modernizar o território e a sociedade brasileira; 2) o estabelecimento dos primeiros marcos legais que inserem o cinema educativo como ferramenta a qual o poder público deve dar suporte; 3) concomitante a esses marcos legais, os incentivos fiscais e a adoção de políticas governamentais de impulsionamento do mercado brasileiro de filmes e 4) a discussão dos parâmetros morais e estéticos que o cinema educativo deveria apresentar. Neste capítulo, além da introdução à noção de Cinema Educativo como essa ferramenta integrativa e modernizadora nacional, já discutidos até aqui, falaremos ainda do segundo tópico, os quais tratam da criação de Comissão de Censura

Cinematográfica, bem como dos projetos e influências que definiram a estrutura do INCE. O tópico 3 não será discutido neste trabalho<sup>47</sup>, e o tópico 4 estará presente nas discussões feitas no capítulo 2.

## **DA REVOLUÇÃO DE 30 AO INCE: A NACIONALIZAÇÃO DA CENSURA E A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO DE CINEMA EDUCATIVO**

### **A Comissão de Cinema Educativo e os contatos com Itália e Alemanha**

A transição da década de 20 para a década de 30 é marcada pela ascensão de Vargas ao poder e, no âmbito do Cinema Educativo, à relação mais estreita que agora se daria entre governo e postulantes dessa ferramenta. No caminho dessa transição, para entendermos melhor a estruturação desse cinema, devemos olhar para algumas instâncias que se desenvolveram e tomaram forma definitiva entre 1927-1937, culminando justamente no INCE em seu funcionamento pleno. Nos últimos anos da década de 20, temos o aparecimento de um órgão não muito discutido na bibliografia geral que trata do período: a Comissão de Cinema Educativo, no Rio de Janeiro, em 1927. A revista *Cinearte* noticiou com pouco entusiasmo o surgimento dessa comissão, colocando como insuficientes suas intenções face ao Cinema Educativo<sup>48</sup>. O mais interessante, porém, no surgimento dessa Comissão, reside em Jonathas Serrano, autor de um dos livros mais importantes sobre Cinema Educativo no Brasil – *Cinema e Educação*. Em 1929 Serrano torna-se presidente da Comissão de Cinema Educativo, e promove a já citada I Exposição de Cinematografia Educativa, que contou com participação de nomes importantes do governo italiano, como o embaixador Gregory Reynolds e do diretor do LUCE (o Instituto Nacional italiano de cinema educativo), Luciano DeFeo. Conta Serrano que DeFeo escreveu sugerindo que colaborasse com a *Revista Internacional de Cinematographia Educativa*<sup>49</sup>, revista essa que Serrano não poupa elogios em seu livro. No mesmo livro, Serrano também dá grande ênfase à Itália e à estruturação de seu cinema, sendo uma voz de apoio à experiência italiana e à fundação do Instituto Internacional de Cinematografia Educativa – fundado em Roma 4 anos após o LUCE.

A agitação política que tomou forma na revolução de 30 no Brasil não foi o único conjunto de fatores que propiciou a estruturação do Cinema Educativo brasileiro. Cristina Rosa (2008), traz como observação das influências do LUCE na fundação do INCE que não foi

exatamente uma transferência de modelos e práticas da Itália ao Brasil que fundamentou o INCE. A ocorrência de diversas agitações internacionais no campo do cinema, da educação e da ciência permeiam o contexto no qual ambos os institutos foram criados, porém em cada local com suas especificidades políticas e culturais<sup>50</sup>. No Brasil podemos colocar como relevantes os aspectos de transformação nos quais a ciência passava – a criação de universidades e um certo abandono do positivismo clássico em prol de uma ciência “pura” – bem como as ações de divulgação científica que impulsionavam páginas de jornais, revistas e o próprio lugar da ciência na educação básica. O advento da educação científica de massa também estava em comunhão com os pensamentos da Escola Nova e os aspectos industriais de uma sociedade moderna, e a necessidade de se educar através da ciência era fundamental tanto para se modernizar intelectualmente quanto operacionalmente um país. A velocidade da industrialização de Vargas traz a demanda, os intelectuais ‘modernos’ procuram criar a oferta, e com isso jogavam carvão na fornalha que imputava velocidade ao trem da modernização de um povo e de um país. Curiosamente, o vínculo da estruturação do Cinema Educativo com a Itália – seja através dos contatos diretos com o governo ou através dos ensaios elogiosos como os de Jonathas Serrano ao cinema educativo daquele país – pode ter um paralelo com os primórdios do cinema no Brasil, por cerca de 1897: como nos relata Paulo Emílio Salles Gomes o cinema brasileiro começou pelas mãos de imigrantes que aqui se nacionalizaram, e que até aproximadamente a década de 20, predominavam como melhores diretores ou melhores técnicos<sup>51</sup>.

Mesmo que os imigrantes italianos que aqui viraram diretores ou técnicos trabalhassem exclusivamente no cinema de ficção (ou filmes posados, como eram chamados filmes de enredo), não é impossível imaginar que a influência da cinematografia italiana tenha tido algum efeito no Brasil desde cedo, e que o “método cinematográfico italiano, de identificação com o universo social circundante”<sup>52</sup> tenha influenciado o próprio método cinematográfico brasileiro, tanto no cinema posado quanto nos documentários educativos. O próprio Humberto Mauro era filho de um imigrante italiano, vindo para o Brasil no final do século XIX, tendo ficado grande amigo e recebido importantes orientações em sua carreira de Pedro Comello, que o “incentivou a começar a fotografar e a estudar cinema em Cataguases”<sup>53</sup>. Essa é uma questão ainda não bem explorada, mas que pode dar interessantes apontamentos sobre a história do cinema brasileiro e seu histórico culturalmente misto desde seus primórdios, mas que por ora fica apenas aventada nesta discussão.

Vargas não estava alheio à força que o cinema tinha enquanto ferramenta para o Brasil que pensava. O governo federal começou a ter maior interlocução com os educadores e cineastas desde seu início, quando Francisco Campos tomava posse como primeiro ministro da Educação e Saúde Pública. Desses contatos começam a surgir resultados que consolidariam as políticas para a área, dentre eles o decreto 21.240/32, que organizaria a censura nacional e atenderia a um pleito já de muitos anos, de estabelecer normas que obrigassem a exibição de filmes nacionais, bem como de conceder incentivos fiscais às fitas virgens<sup>54</sup>. Em 1934, por ocasião do encontro de produtores de cinema com Vargas para expressarem seu contentamento com as medidas protecionistas entrando em vigor, o então presidente proferiu seu famoso discurso “O cinema nacional como elemento de aproximação dos habitantes do país”, consolidando a ponte entre governo, educadores e produtores de cinema na política cinematográfica do país<sup>55</sup>.

A política do governo central para o cinema educativo a partir de então assume cada vez mais um caráter de simbiose. A conjunção entre uma ferramenta que agregasse o povo brasileiro em um espírito de nação com o governo como líder e guia desse processo de ‘despertar’ de uma consciência era fundamental para o sucesso dessa ‘revolução’ que estava em curso a partir de 1930. A chegada ao poder foi apenas o primeiro passo do rompimento com as estruturas que impediam o “desenvolvimento intelectual, moral e físico do povo brasileiro”<sup>56</sup>. Sandra Caldeira Machado (2016) traz essa discussão sobre o período Vargas observando a construção de uma identidade nacional a partir do ponto de vista de Giddens (1991), num ponto que considero muito pertinente para se entender o período em questão e o desenrolar do cinema nesse contexto, e que considero ser uma característica que se enquadra no contexto da transição república velha – governo Vargas: é o momento de se pensar a modernização brasileira a partir da reestruturação do próprio pensamento sobre o Brasil e sobre o homem brasileiro<sup>57</sup>. A constituição de um olhar sobre si enquanto indivíduo, mas indivíduo pertencente a uma nação. No caso de Vargas, que chega ao governo num processo ‘revolucionário’, tais prerrogativas não são apenas objetivos que podem ser alcançados, mas a nova estruturação que pretende dar ao país e a própria imagem de seu governo só obterão status de sucesso com uma revolução no modo de pensar e agir do ser humano brasileiro em relação a seu contexto<sup>58</sup>.

Sem dúvida, porém, a inspiração de modernidade para uma sociedade advém de algum referencial, que no caso brasileiro é o modo de vida europeu. No ínterim dessa transformação, está o anseio de deixar para trás um país que desde o início da república continuava existindo num eco oligárquico, para iniciar-se então a fase de “constituir a base de trabalho, a base do

comportamento cívico, enfim a verdadeira construção nacional”<sup>59</sup>. Sem dúvida, o caminho pelo qual se buscava tal transformação era, principalmente, o da educação, e o cinema educativo estava nele contemplado.

Como já citado, os contatos com a Itália na questão da cinematografia educativa datam de antes de Vargas assumir a presidência, através de Luciano de Feo, Jonathas Serrano e o próprio Roquette-Pinto. As influências do processo de Cinema Educativo na Itália, bem como na Alemanha, iam muito além da estruturação de seus institutos ou departamentos cinematográficos, sendo objeto de interesse também o quanto o cinema efetivamente despertava uma consciência nacional<sup>60</sup>. Essa estrutura dialogava com o contexto desses países, de impulsionar e modernizar suas populações através de uma educação cívica, moral e nacionalista, como o cinema educativo brasileiro deveria dialogar com o contexto daqui.

### **A Comissão de Censura Cinematográfica, o DPDC e o INCE**

A Comissão de Censura Cinematográfica (CCC) foi criada pelo governo federal no disposto decreto 21.240/32 para “depois de estudar o assunto por uma comissão de notáveis professores, altos funcionários da Educação e da Fazenda, depois de ouvir os Industriais do Cinema”<sup>61</sup>, decidir transformar a censura policial, até então vigente no país – onde os chefes de polícia eram responsáveis por permitir ou impedir a exibição de um filme ou partes dele, ou mesmo de fechar o cinema inteiro – em uma censura cultural, unificada neste então nascente órgão, localizado no Museu Nacional, que contava com a presidência de Roquette-Pinto, então também diretor do museu. Iniciada em 30 de abril de 1932, a comissão contou, inicialmente, com: o chefe de polícia do distrito federal, Sr. Sylvio Julio, um representante do Juiz de Menores, Sr. Carlos Magalhães Lebeis, um professor que foi designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, Sr. Jonathas Serrano, de uma educadora indicada pela Associação Brasileira de Educação, D. Armanda Álvaro Alberto, e um representante da Associação Brasileira Cinematográfica, Adhemar Leite Ribeiro, além do próprio Roquette<sup>62</sup>. O estabelecimento da CCC e os incentivos aos produtores nacionais e aos entusiastas do Cinema Educativo foram palpáveis, e animaram os ânimos com as produções nacionais e o mercado do filme educativo e do cinejornal, devido tanto à criação da Taxa Cinematográfica para a Educação Popular, que passou a custear a filmoteca do Museu Nacional e a produção de novos filmes técnico-educativos, quanto pela então inédita exigência de, no mínimo, 100 metros de filme de produção brasileira em cada programa. A mesma taxa ainda financiou a Revista Nacional de Educação, projeto de Roquette-Pinto que agora saía do papel e, na duração de sua



curta vigência, entre 1932-1934, teve enorme abrangência e foi elogiada por pessoas de todo o Brasil, como se constata nas “milhares de cartas, algumas comoventes, partidas de todo o território nacional e de todas as camadas sociais”<sup>63</sup>, como “a leitura de um número da ‘Revista Nacional de Educação’ me mostrou como ela pode me enriquecer na minha profissão”<sup>64</sup>, ou “A Revista Nacional de Educação veio preencher uma lacuna já sensível no programa do nosso povo”<sup>65</sup>.

A partir da vigência do decreto 21.240/32, “todas as exigências” do mesmo “estão sendo rigorosamente cumpridas”<sup>66</sup>, e os filmes voltados para a educação florescem. O serviço de filmes educativos que funciona no Museu Nacional passa a ter sessões diárias a partir de 15 de janeiro de 1933, custeados pela taxa cinematográfica. Estabelece-se, então, entre 3 e 5 de janeiro de 1933 o Convênio Cinematográfico Educativo, uma reunião, ou na opinião de Roquette-Pinto um “verdadeiro plebiscito realizado entre os que teem interesse na aplicação do cinema à grande obra de cultura”<sup>67</sup>. O convênio foi uma reunião ocorrida no Museu Nacional, presidida por Roquette, que contando com membros da imprensa, da indústria, da educação e qualquer outro interessado (a participação era aberta a toda a população) que serviu para definir as diretrizes que guiariam a produção cinematográfica brasileira a partir da coleta e votação de sugestões dadas por interessados de todas as áreas. A realidade prática de todas as diretrizes observadas no convênio, porém, não foi como a esperada, e o fim do governo provisório foi marcado por rupturas em algumas políticas cinematográficas.

Mesmo com o sucesso das atividades em curso na CCC e da própria Revista Nacional de Educação, em 1934, o governo central decide alterar a estruturação do Cinema Educativo, objetivando-o passar sua fiscalização e sua organização para o Ministério da Justiça, reorganizando o antigo Departamento Oficial de Publicidade é reformulado, passando a se chamar Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), comandado inicialmente pelo jornalista Salles Filho, e em seguida por Lourival Fontes<sup>68</sup>. Esse é um fato que distingue bem o rumo no qual o Cinema Educativo seguiria no país, diferenciando-se da Itália ou Alemanha que serviam de inspiração ao Brasil. Naqueles países, o Cinema Educativo logo cedo fora cooptado para fins de propaganda política e fortalecimento popular dos regimes no governo. O filme de propaganda nacionalista e o filme de educação popular fundiam-se. No Brasil, não houve pretensão, por parte dos educadores e entusiastas do Cinema Educativo de fundir-se com a propaganda oficial do governo Vargas. Não que a recíproca fosse verdadeira, e a tentativa de absorção ocorreu. Porém, houve sem dúvida uma comunhão de ideias e pautas,

reunidas em torno da identidade nacional e da modernização científica do homem brasileiro. Essa tentativa de incorporar o Cinema Educativo ao DPDC foi algo surpreendente e repentina, e, segundo Fernão Ramos (2003), parte do insucesso definitivo dessa tentativa se deu pelo próprio capital político de Roquette-Pinto, utilizando de sua influência no Ministério da Educação e Saúde Pública para impedir a absorção do Cinema Educativo para a repartição de Lourival Fontes<sup>69</sup>. A disputa política se dava também no plano ministerial, entre o agora ministro Gustavo Capanema (que foi empossado 13 dias após a divulgação do decreto 24.651/34, publicado a 10 de julho daquele ano), que passava para o Ministério da Justiça a questão referente ao cinema, ao rádio e praticamente toda a questão cultural do país.

No desenrolar dessa disputa, a censura cinematográfica deixa o Museu Nacional e o aparato de controle do cinema, incluindo o Cinema Educativo, é transferido ao DPDC, órgãos possivelmente inspirado no modelo do Ministério da Propaganda Alemão, como nos aponta Cristina Rosa em sua tese sobre o Cinema Educativo comparado entre o Brasil e o fascismo (no caso, Itália e Alemanha). É nesse momento de articulações que José Roberto de Macedo Soares, encarregado de negócios na embaixada brasileira em Roma, faz em 1935 um projeto que buscava separar o DPDC em dois, deixando os filmes e radio transmissões educativas e culturais sob atribuição do Ministério da Educação e Saúde, e as outras atribuições referentes à imagem do Brasil e à propaganda interna e externa do governo sob o julgo do Ministério da Justiça, de forma a fazer que, “sem prejudicar, em nada, o que possa interessar ao Ministério da Justiça, ressalva os interesses da educação popular e o prestígio do Ministério que a superintende”<sup>70</sup>. Este projeto também contou com a colaboração de De Feo em sua concepção, provavelmente buscando oficializar a formação de um instituto brasileiro aos moldes do LUCE, uma vez que o projeto diz, no artigo 22, “O Departamento de Propaganda e Difusão Cultural terá também o encargo de propor ao Ministro de Estado da Educação Nacional a criação de um órgão semelhante à “LUCE” italiana, destinado principalmente à formação e fiscalização do film educativo (...)”<sup>71</sup>.

Mesmo com a estupefação causada pela transferência sem explicações das atribuições culturais do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) ao DPDC, e à tentativa de articulação em torno do projeto de José Roberto de Macedo, apenas em 1936 o INCE vai de fato ser fundado, em 1º de Maio do corrente ano. Seu funcionamento, porém, inicia-se em 1937, com a publicação da lei nº 378, que, reatribuindo ao INCE as funções de fiscalização e produção dos filmes educativos, consegue fazer que a censura e o controle dessa atividade retornassem

ao Ministério da Educação e Saúde. O DPDC torna-se Departamento de Imprensa e Propaganda em 1939, com Lourival Fontes ainda à sua frente, e fica este encarregado de produzir os cinejornais brasileiros que, marcaram época e foram responsáveis pelo sustento de diversos estúdios cinematográficos no período<sup>72</sup>, além de cuidar da censura de materiais audiovisuais fora da alçada dos considerados educativos.

O INCE começa a funcionar efetivamente em 13 de janeiro 1937, após publicação do decreto nº 378 por Getúlio Vargas, produzindo filmes que tratavam de temas históricos, culturais e científicos. Nos filmes científicos, tem-se a aproximação de Roquette-Pinto com diversos pesquisadores, a grande maioria do Museu Nacional, para supervisionar a produção e o conteúdo que seria transmitido nos filmes. Lobo (1994) trás alguns desses nomes:

“Eis alguns dos "doutores de Roquette-Pinto", agrupados por temas ou disciplinas: *Zoologia* - Paulo Roquette-Pinto, Melo Barreto e Alfredo Peres Lopes; *Medicina* - Agnaldo Alves Filho, Américo Braga, Bastos D'Ávila, Décio Parreiras, Vital Brasil, A.C. Fontes, Miguel Osório Pereira, Evandro Chagas, Carlos Chagas, Ermírio Lima, Gil Comenaro, Otávio de Magalhães, Eduardo Osvaldo Cruz e Rocha; *Física* - Alírio de Matos, Francisco Gomes Maciel Pinheiro, Roquette-Pinto, Oscar D'Ultra e Silva; *Astronomia* - Pereira Reis; *Química* - Alcides Silva Jardim; e *Indústria* - Theodomiro R. Pereira, Tasso da Silveira, Armando S. Barros e Roquette-Pinto”<sup>73</sup>.

### **Breve panorama da estruturação do Cinema Educativo**

A história do Cinema Educativo, então, data de antes que esse próprio conceito fosse entendido e aplicado para fins pedagógicos, e a gênese dessa utilização se inicia justamente da relação que o cinema teve com a ciência em seus primórdios. A novidade do cinema no final do século XIX abriu uma infinidade de horizontes de pesquisa e registro científico, gerando consequências para a reflexão da própria estrutura científica em sua objetividade e sua interação

com a sociedade, que agora via em tempo real e em detalhes os passos e os movimentos daqueles que estudavam o mundo natural.

No caso brasileiro, durante pelo menos os 20 primeiros anos da produção cinematográfica nacional, os filmes de não-ficção dominaram a produção, devido, em grande parte, às expedições científicas e antropológicas que iam explorando, mapeando e definindo os limites de uma república recém-nascida. Um distanciamento da produção do filme do objeto que está sendo retratado – no caso, a atividade científica – é característico de um momento inicial onde ia-se descobrindo, pouco a pouco, as características dessa nova ferramenta. A relação impessoal, marcando a objetividade desse momento, onde o filme era apenas um caminho para se mostrar *exatamente* o que acontecia nos laboratórios ou qualquer outra atividade, segue uma lógica de objetividade que, ao final do século XIX, era muito forte na relação da fotografia com a ciência. Essa relação passa, na segunda década do século XX, a utilizar a lógica científica para retratar o *outro*, num período em que a autorreflexão através do filme ainda era embrionária. O outro, ou tudo o que fosse exótico à realidade social de uma elite com o pé no Brasil mas a cabeça na Europa, era representado pelo índio, pelas florestas, pela fauna e flora<sup>74</sup>. A atividade fílmica se desenvolve enquanto se desenvolve a atividade científica e, por mais que o cinema de não-ficção possua praticamente uma história paralela ao filme de ficção (ou filme de enredo, o ‘real cinema’), aqui as produções de cavação já imprimem certa subjetividade, tanto na captação das imagens como no registro dos contextos dessas atividades: filmes que buscavam cada vez mais registrar os povos indígenas, os povos do sertão e de um Brasil fora dos grandes centros; que possuíam no seu objeto o caráter mais subjetivo do retratar outra cultura, bem como a própria interação de quem filmava/dirigia os filmes com esses ‘povos exóticos’, que sem dúvida era refletida nas imagens, mesmo que não propositalmente, afinal quando se pensava num filme expedicionário, o que se buscava era retratar as coisas de uma maneira mais ‘pura’ possível.

O debate entre objetividade e subjetividade nos filmes científicos faz-se relevante e insere-se cada vez mais na construção de um Cinema Educativo: o cinema, visto cada vez mais como resultado da cultura ao mesmo tempo que produtor desta, passa a se inserir nas relações humanas através da contribuição na “construção das relações sociais, econômicas e experiências culturais do indivíduo”<sup>75</sup>; é um debate também sobre a construção do papel educativo e “civilizador” do filme. Nesse ínterim se destaca também o pioneirismo de Roquette-Pinto, onde, ao fundar a filmoteca do Museu Nacional, não apenas busca utilizar esses registros

científicos para aproximar ciência da população, mas também transportar os espectadores para dentro do local onde a maioria das pesquisas de história natural e de documentação antropológica eram feitas no país. Assistir a filmes de expedições e experimentos realizados no Museu Nacional, dentro do Museu Nacional, era uma experiência que colocava não apenas os olhos e o intelecto em contato com novos conhecimentos, mas aproximava de maneira subjetiva e valorativa os sujeitos do objeto, inseria-se no rol de suas experiências culturais. Era o embrião, em Roquette, das tentativas de fazer a ciência se aproximar da população além do caminho estritamente acadêmico.

As transformações que acompanham o Cinema Educativo entre a segunda e a terceira década do século XX tem relação estreita com o desenvolvimento da conjunção entre educação e ciência no Brasil partindo do ponto de vista conceitual da Escola Nova. Ainda cerca de 1916, quando Venerando da Graça discutia as primeiras utilizações do filme como prática pedagógica pensada para tal, esse cinema era ainda uma aplicação intuitiva de uma ferramenta que vinha crescendo em técnica e teoria, a partir das discussões iniciadas no primeiro congresso internacional de cinema educativo em Bruxelas, em 1910. A partir da década de 20, as movimentações em torno da transformação da educação, o movimento reformista que era embebido das bases teóricas escolanovistas, coloca em perspectiva a construção cinematográfica voltada para o ensino. A perspectiva do experimentalismo, base da concepção escolanovista de educação, trazia para o ensino das ciências uma mudança de perspectiva que transformava o meramente erudito em vivencial, estimulando o ensino através da prática. Quase numa metalinguagem histórica, esse “ensino através da prática” era por si só também um laboratório, onde a própria Pedagogia estava fazendo suas experiências, testando as teorias de um caminho até então inédito. Esse experimentalismo da prática pedagógica caracterizava justamente um engendramento do discurso científico no campo educacional, buscava dar status de ciência à Pedagogia, e essa se transformava para apresentar uma nova concepção de prática educativa<sup>76</sup>.

O cinema se insere nesse cenário com diferentes respostas: criar mais um canal de divulgação científica com a sociedade, nesse caso com estreita vinculação com a educação. Os dados da quantidade de filmes e alunos que visitaram o Museu Nacional durante a instalação da primeira filmoteca se perderam, porém é possível se ter uma ideia de como funcionou o Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural, a SAE, que entre 1927 e 1938 exibiu 448 filmes para uma audiência de aproximadamente 23.791 alunos.

~~Relatório de Atividades~~  
Movimento do serviço de Assistência aos Ensinos de História Natural  
de 1927 a 1938

	1927 Out. a Dez.	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Expos.	4	36	24	19	20	19	33	18	20	19	34	7
Aulas confe- rencias, etc.	13	46	38	20	26	107	90	61	24	162	185	14
Filmes e mai- squetes	959	4.673	1.415	2.895	1.845	2.282	2.229	1.308	234	2.333	2.185	433
Diapositivos uti- lizados em aulas	365	1.185	1.291	497	804	832	427	90	152	266	252	156
Projeção interligadas em aulas	88	16	21	63	0	0	0	0	0	0	0	0
Films. exibidos	10	35	50	51	24	61	80	41	46	41	18	51
Determinações e preparação de material escolar	0	893	1.127	1.112	1.108	927	842	670	140	39	53	53

Figura 1. Quadro comparativo do movimento da 5ª secção (S.A.E.) de 1927 a 1938<sup>77</sup>.

O declínio de alunos abrupto de 1938 é explicado, no próprio relatório, como sendo resultado direto do melhor aparelhamento das escolas para exibirem filmes educativos e diapositivos, o que implicaria em menos visitas ao museu e mais utilização de seus próprios aposentos. O relatório não cita, mas em 1938 também já é possível inferir a influência que o INCE tinha no Cinema Educativo, a partir do empréstimo de filmes para as escolas. A partir de então, a produção nacional de maior impacto no âmbito escolar é concentrada no INCE, sendo a fase 1936-1945, anos os quais justamente Roquette-Pinto foi seu diretor e trabalho incessantemente ao lado de Humberto Mauro, os anos de maior produção, e de maior contato do cinema com a ciência.

## NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>14</sup> Catelli, Rosana Elisa. Coleção de Imagens: o Cinema Documentário na perspectiva da Escola Nova. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 31, núm. 111, pp. 605-624, abril-junho 2010. P. 609.

<sup>15</sup> SERRANO, Jonathas. e VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo, Cayeiras: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930. P. 25

<sup>16</sup> Ver mais em: EISENSTAEDT, Jean; FABRIS, Júlio. Amoroso Costa e o primeiro livro brasileiro sobre a Relatividade Geral. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. N. 2, Vol 26, p 185-192. 2004.

<sup>17</sup> LOBO, Júlio Cesar. Nascimento, vida e morte de uma instituição pioneira em educação à distância no Brasil: o fenômeno INCE. *Revista FAAEBA*. Salvador. Vol. 1 n° 3. pp. 24-36. Jan/Dez 1994.

---

<sup>18</sup>Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443295>

<sup>19</sup> SCHVARZMAN, Sheila. História e historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, v. 10, n. 17, 2007.

<sup>20</sup> CHARTIER, Roger et al. A história cultural. Entre práticas e representações. Lisboa. *Difel*, v. 1, p. 12, 1990.

<sup>21</sup> SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena. COSTA, Vanda. Tempos de Capanema. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

<sup>22</sup> Muitos filmes do INCE encontram-se disponíveis online em [www.bcc.org.br](http://www.bcc.org.br)

<sup>23</sup> ROSA, Cristina Souza da. Para além das fronteiras nacionais: um estudo comparativo entre os institutos de cinema educativo do Estado Novo e do Fascismo (1925-1945). Niterói. Tese (doutorado), 2008.

<sup>24</sup> SILY, Paulo Rogério. Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935). Rio de Janeiro. Tese (doutorado), 2012

<sup>25</sup> SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e as Imagens do Brasil. Campinas. Tese (doutorado), 2000.

<sup>26</sup> Roquette-Pinto cita o uso do filme por Eugene Doyen no relatório que faz após a viagem para a Europa, onde visita os institutos de cinema da Alemanha e da Itália, buscando inspiração para a organização estrutural do INCE. Roquette cita tal uso de uma perspectiva educativa, colocando como “processo de educação e cultura especializada”. Retirado do Arquivo Gustavo Capanema (GC g 1935.00.00/2, p. 151), localizado no CPDOC – FGV.

<sup>27</sup> PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira. Cinema e educação: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX. Vitória. Tese (doutorado), 2015.

<sup>28</sup> SALLES GOMES, Paulo Emílio. Humberto Mauro, Cinearte, Cataguases. 1 ed. São Paulo: Perspectiva: USP. 1974. P. 310.

<sup>29</sup> SCHWARTZMAN, Simon. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. 1 edição. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. 2001. P. 212

<sup>30</sup> Ver documentário “O cinematógrafo brasileiro em Dresden”. Disponível em: <http://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/document%C3%A1rio-resgata-os-primeiros-filmes-cient%C3%ADficos-brasileiros>

<sup>31</sup> MORAES, Alice Ferry de. O cinematógrafo e os filmes brasileiros na exposição internacional de higiene de Dresden, em 1911. *Revista Livre de Cinema*. Vol. 2, nº 2. Mai/ago, 2015.

<sup>32</sup> Para ver mais sobre filmes da Comissão Rondon e seu contexto de exibição, ver LOBATO, Ana. Da exibição dos filmes da Comissão Rondon. *Doc On-line*. Vol. 1 nº 18. Setembro, 2015.

---

<sup>33</sup> MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu; BRITO, Fatima (orgs). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1 edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

<sup>34</sup> ALMEIDA, Miguel Osório de. A vulgarização do Saber. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu; BRITO, Fatima (orgs). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1 edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. P. 68.

<sup>35</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. 1 edição. Bragança Paulista: EDUSF, 1998. Sendo colocada aqui como indicativo de uma discussão não abordada por este trabalho, o livro de Marta Carvalho abre uma linha discussiva sobre o tema que pouco vi na bibliografia tradicional que consultei para este trabalho. Ela problematiza a visão “romântica” dada pela literatura tradicional ao papel da ABE, colocando-os quase como almas superiores preocupados com a educação brasileira acima de tudo, porém ao observar as nuances do projeto por trás da ABE, visões elitistas, verticais e superficiais da população brasileira são apontadas. Essa discussão permite fazer novas perguntas às fontes e bibliografias que tratam desse tema, e acho pertinente que a discussão colocada por Marta Carvalho permeie mais trabalhos do tema.

<sup>36</sup> O livro Tempos de Capanema traça um pano de fundo interessante para se entender as disputas políticas e ideológicas que eram travadas entre os governos de Vargas, sobretudo entre católicos, escolanovistas, militares e integralistas, que eram os grupos com maior proeminência disputando espaço na construção das políticas educacionais do país.

<sup>37</sup> PAIM, Antonio. *História das ideias filosóficas no Brasil – Volume II: as correntes..* 6ª edição. Londrina: Edições Humanidades, 2007.

<sup>38</sup> MASSARANI, Luisa. A divulgação científica no Rio de Janeiro: Algumas reflexões sobre a década de 20. Rio de Janeiro. Tese (doutorado), 1998.

<sup>39</sup> Arquivo Anísio Teixeira AT c 1924/1929.00.00/2. CPDOC – FGV. P, 2. Carta de Anísio Teixeira a Frota Pessoa tecendo comentários sobre a reforma do ensino baiano e agradecendo-lhe por seu julgamento da referida reforma em um artigo do jornal "A Noite". Bahia. (incomp.).

<sup>40</sup> Arquivo Gustavo Capanema G. 1934/1945.00.00/5, p, 2. Discurso de Gustavo Capanema na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, data incerta.

<sup>41</sup> SILVA, Roberta Maria Lobo. O movimento de Renovação da Educação e o Cinema Educativo. Anais do XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007, p. 1.

<sup>42</sup> Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

<sup>43</sup> Arquivo Anísio Teixeira AT pi Pessoa, F. 1925.12.21. Trecho publicado no jornal “A Noite”. P, 1.



- 
- <sup>44</sup> GALVÃO, Elisandra. A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Rio de Janeiro. Tese (doutorado). 2004. P, 36.
- <sup>45</sup> VIDAL, Diana Gonçalves. Cinema, Laboratórios, Ciências Físicas e Escola Nova. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 1 nº 89, p.24-28. Maio, 1994, p. 25.
- <sup>46</sup> SANTOS, Renata Soares da Costa. Projeto à Nação em páginas de Cinearte: A construção do “livro de imagens luminosas”. Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado), 2010.
- <sup>47</sup> Uma discussão acerca deste tema encontra-se em SELONK, Aleiteia. Distribuição cinematográfica no Brasil e suas repercussões políticas e sociais – um estudo comparado da distribuição da cinematografia nacional e estrangeira. Porto Alegre. Dissertação (mestrado), 2004.
- <sup>48</sup> SANTOS, Renata Soares da Costa. *Op cit.*
- <sup>49</sup> SERRANO, Jonathas. e VENÂNCIO FILHO, Francisco. 1931. *Op cit.* p, 137.
- <sup>50</sup> ROSA, Cristina Souza da. 2008. *Op cit.*
- <sup>51</sup> SALLES GOMES, Paulo Emílio. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. 2. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. Como exemplos dos nomes tidos como pioneiros no Brasil, temos os irmãos Segretto (Paschoal, Afonso e Gaetano), bem como Antônio Leal, José Lablanca, entre outros.
- <sup>52</sup> SALLES GOMES, Paulo Emílio. 1986. *Op cit.* p, 33.
- <sup>53</sup> SALLES GOMES, Paulo Emílio. 1986. *Op cit.* p, 61.
- <sup>54</sup> BR MN CCC.0.CO,RE.2. Encontrei uma cópia do decreto no arquivo da Comissão de Censura Cinematográfica do Museu Nacional, pasta 2, enquanto este ainda existia. Atualmente, uma cópia desse decreto está em meus arquivos.
- <sup>55</sup> ALMEIDA, Cláudio Aguiar. O cinema brasileiro no Estado Novo: o diálogo com a Itália, Alemanha e URSS. *Revista de Sociologia e Política*. Vol 1. Nº 12. P 121-129, junho, 1999.
- <sup>56</sup> VARGAS, Getúlio. O cinema nacional elemento de aproximação dos habitantes do país. 1934. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>
- <sup>57</sup> CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. A voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940). São Paulo. Tese (doutorado). 2016.
- <sup>58</sup> BOMENY, Helena (org). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. 1 edição. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. 2001.

---

<sup>59</sup> Arquivo Gustavo Capanema G. 1934/1945.00.00/5, p, 2. Discurso de Gustavo Capanema na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, data incerta, p. 4.

<sup>60</sup> - Arquivo Gustavo Capanema GC g 1935.00.00/2, p 151-166. É possível ver aqui, numa cópia do relatório enviado por Roquette-Pinto ao ministro Gustavo Capanema, parte das influências e do fascínio que a organização dos institutos de cinema da Itália e da Alemanha exercia nos intelectuais brasileiros que pensava no Cinema Educativo.

- Arquivo Gustavo Capanema GC g 1934.09.22, p, 1-6. Em carta a Vargas, Luiz Simões Lopes também exalta a organização do Ministério da Propaganda Alemão, que serviu de base para a reorganização promovida por Vargas na fase constitucional de seu governo, colocando toda e qualquer propaganda ou questão relativa a cinema nas mãos do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), que posteriormente viria a ser desmembrado.

<sup>61</sup> Arquivo Gustavo Capanema GC g 1934.00.00/2, p. 1. Fragmento da exposição de motivos que José Roberto de Macedo Soares fez para Capanema, em seu projeto que buscava reorganizar o DPDC.

<sup>62</sup> BR.MN.CCC.O.CC.10 caixa 04, pasta 1. p, 5. Transcrição completa da reunião que abriu o Convênio Cinematográfico Educativo, no Museu Nacional, a 3 de janeiro de 1933.

<sup>63</sup> Arquivo Gustavo Capanema GC g 1934.00.00/2, p. 1, *op cit.*

<sup>64</sup> BR.MN.CCC.O.CC.10 caixa 04, pasta 1. p, 9.

<sup>65</sup> BR.MN.CCC.O.CC.10 caixa 04, pasta 1. p, 10.

<sup>66</sup> BR.MN.CCC.O.CC.10 caixa 04, pasta 1. p, 6.

<sup>67</sup> BR.MN.CCC.O.CC.10 caixa 04, pasta 1. p, 3.

<sup>68</sup> CALABRE, Lia. Política Culturais de 1925 a 1945: o rádio em destaque. *Estudos Históricos, Mídia*. Vol. 1 n° 31. 2003.

<sup>69</sup> RAMOS, Fernão Pessoa. Mauro documentarista. *Revista USP*. São Paulo, vol 1 n° 63, p 157-168. Set/nov 2004.

<sup>70</sup> Arquivo Gustavo Capanema GC g 1934.00.00/2, p, 2.

<sup>71</sup> Arquivo Gustavo Capanema GC g 1934.00.00/2, p, 13.

<sup>72</sup> Ver mais em ROSA, Cristina Souza da. 2008. *Op cit.*

<sup>73</sup> LOBO, Júlio Cesar. 1994. *Op cit.* p, 29.

<sup>74</sup> MACHADO, Hilda. Cinema de não-ficção no Brasil. *Alceu*. Vol. 8 n° 15, p. 331 – 339. Jun/Dez, 2007.

---

<sup>75</sup> CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. Luz, Câmera, Educação! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado). 2008, p. 29.

<sup>76</sup> VIDAL, Diana Gonçalves. 1994. *Op cit.*

<sup>77</sup> Relatório MN.SAE 1938.

## CAPÍTULO 2:

### POR TRÁS DA TELA, DUAS CIÊNCIAS: HISTÓRIA NATURAL E CINEMA EM CONJUNÇÃO

#### INTRODUÇÃO

Os desenvolvimentos do cinema educativo e da ciência brasileira na primeira metade do século XX correm em paralelo. Por ciência, não me refiro às características disciplinares de seus campos de conhecimento, e sim à percepção desta como força social, política e cultural, de importância cada vez maior na sociedade para além das pesquisas realizadas nos laboratórios e museus. Duas instituições são de fundamental importância na história da relação ciência-cinema no Brasil: o Museu Nacional e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Outras instituições aparecem nessa história com importantes papéis cumpridos, dentre elas a Associação Brasileira de Educação (ABE), a Academia Brasileira de Ciências (ABC), e outras. Apesar dessas considerações iniciais, este artigo não visa fazer exclusivamente uma história institucional dos organismos citados, mas sim, traça como importante a posição dessas instituições no contexto social, político e cultural do Brasil na Era Vargas.

A referência, neste trabalho, à institucionalização de um discurso científico nas primeiras décadas do século XX apresenta esse processo como colocado numa vertente historiográfica mais recente na história das ciências, que Figueirôa (1998) apresenta como originária dos anos 80. Essa vertente passa a observar a produção da ciência brasileira a partir de visões mais contextuais e a partir da utilização de documentos, manuscritos e fontes que remontem um ‘cotidiano científico’, analisando o avanço da ciência através de continuidades e descontinuidades históricas<sup>78</sup>. Essa visão da história entra em oposição ao chamado “paradigma universitário”<sup>79</sup>, assim chamado por colocar as universidades como marco da produção científica genuinamente brasileira, ao passo que descreditava a importância da produção nacional do início do século XX ou do século XIX, atribuindo-a sobretudo a cientistas estrangeiros.

A distinção dessas vertentes historiográficas é importante nesse trabalho devido à duas principais razões: é nessa mudança entre as décadas de 70/80 que o cinema ganha outro papel para os historiadores, sendo observado como além de um local onde são observadas significações históricas e passam a ter uma historiografia própria, com interesse em suas

práticas, cotidianos e representações<sup>80</sup>. Assim, é a partir desse ponto de vista, responsável por colocar o cinema como importante ferramenta para o estudo da história social e da história cultural, que o cinema educativo é aqui analisado, sendo observadas as características de alguns dos filmes produzidos no período, bem como buscando, nos relatórios, cartas e periódicos, inferências acerca de sua recepção.

A segunda razão concerne à maneira como o historiador encara a produção científica brasileira e suas temporalidades e continuidades. Na historiografia originada no final do século XX, ao passar a observar os ‘cotidianos científicos’, os espaços não oficiais de produção científica e os textos, periódicos e espaços de ciência em mais ampla escala, passa-se a considerar a produção científica brasileira como presente desde os tempos coloniais, traçando personagens e iniciativas que ocorriam em solo nacional e por cientistas nacionais. Para este trabalho, retornar tanto na cronologia da história da ciência brasileira não está em foco. Aqui, essa historiografia contemporânea nos leva a concluir que os cientistas atuantes na institucionalização e fortalecimento das ciências no início do século XX não foram os ‘pais’ da ciência nacional, mas foram responsáveis e atuantes por uma reformulação no pensar e no fazer científico, através de uma defesa (seguindo debates e ideias ocorrendo simultaneamente em contextos internacionais) de especialização do conhecimento científico como forma de alavancar o potencial e a importância da ciência na sociedade brasileira após a instauração da república.

Dominichi Sá, no livro referenciado acima, discute sobre o fenômeno da especialização científica como principal característica da geração de cientistas pós proclamação da república, numa tentativa de se opor ao caráter ‘bacharelesco’ ou ‘livresco’ que a ciência e os homens de ciência apresentavam até então. Esse movimento buscou a reformulação da imagem de cientista no Brasil, agora mais alinhada a um ideal nacionalista, que romperia com os traços intelectuais vinculados ao Império. Esse ideal de ciência nacional e de nova conformação dos cientistas brasileiros tem grande vinculação com a corrente filosófica positivista que foi dominante no Brasil durante a primeira república, e nos interessa aqui devido justamente às inclinações rumo à construção de um ‘ideal’ de nação brasileira no qual quase a totalidade de cientistas e educadores na década de 30 estava envolvida, mesmo que sob uma ampla gama de concepções acerca dessa imagem nacional<sup>81</sup>.

Na mesma linha de pensamento, Regina Horta Duarte, em seu livro ‘A Biologia Militante: O Museu Nacional, especialização científica, divulgação do conhecimento e práticas

política no Brasil – 1926-1945’ nos mostra de que forma a biologia foi um campo de conhecimento proeminente no Brasil na primeira metade do século XX, onde “uma parte importante das relações entre biologia e sociedade referiu-se às práticas de constituição nacional” – como na saúde pública, na agricultura e na educação, por exemplo. Assim, a autora coloca o desenvolvimento das atividades relacionadas à biologia como atreladas ao desenvolvimento brasileiro, num panorama que compreende a atuação de três cientistas do Museu Nacional (Edgard Roquette-Pinto, Candido de Mello Leitão e Alberto Sampaio) no movimento para inserir a tradicional história natural em uma forma mais integrada de conhecimento biológico, que se tornasse mais cotidiana à população brasileira e fosse a base para uma percepção mais integrada do homem com a natureza e com a ciência <sup>82</sup>. Para exemplificar a atuação dos cientistas, ela traz o anteprojeto do novo Código de Caça e Pesca, desenhado pelos três e apresentado ao governo em 1932, analisando como o projeto reflete a posição da biologia e dos saberes naturais para esses cientistas.

É importante frisar aqui que o desenvolvimento da “Biologia” (enquanto disciplina unificada), como coloca Regina Horta, baseia o que busco discutir nesse capítulo. A ‘história natural’ em conjunção com o cinema no período da era Vargas localiza-se em um momento de transição, da história natural clássica, voltada à classificação e descrição natural, para o conhecimento biológico integrado à vida e às realidades nacionais. Assim, mesmo que ‘História Natural’ fosse um termo comum da época, nas escolas ou no Museu Nacional, a forma como esse tema foi sendo tratado ao longo das décadas rumou para sua complexificação no seio do que hoje entendemos como Biologia, buscando, nas palavras de Roquette-Pinto, se estudar os seres vivos podendo se “conhecer os segredos da existência dinâmica de cada qual” <sup>83</sup>.

No período aqui analisado, o campo de conhecimento que compreende a história natural tem presença relevante nos principais filmes e iniciativas que compreendem a divulgação científica em geral. Loreto, Massarani e Moreira (2017) fazem uma análise dos jornais impressos na década de 30, e concluem a maior presença dos temas relacionados às disciplinas da biologia tanto nos jornais de ampla circulação quanto nas disciplinas de ensino superior e fundamental. Segundo eles, a observação dos dados coletados em seu estudo leva a conclusão de que na década de 30 a biologia estava mais associada à vida cotidiana, deixando de serem maciças as referências teóricas/filosóficas dessa disciplina, para associá-la com temas mais cotidianos, com incentivos à coleções de história natural nas escolas e um ensino de carga mais experimental, em laboratórios. Essa posição marca uma tendência no caráter prático e utilitarista que essa disciplina adquiriu a partir de seu processo de institucionalização, na

transição do século XIX para o XX, onde os usos práticos dessa disciplina foram sendo mais evidenciados <sup>84</sup>.

No universo do Cinema Educativo, a biologia mostra semelhante importância em sua consolidação. O Cinema Educativo formula-se através de uma relação intrínseca com a biologia em duas principais vertentes: através da veiculação de conteúdos voltados para a melhoria sanitária e higiênica da população, abordando conhecimentos relacionados a vacinas, à cuidados básicos de saúde, às instituições e cientistas que atuavam nessa área, enquanto, em outra via, congregava conhecimentos sobre o mundo natural brasileiro, sua fauna, flora, paisagens e biodiversidade, em uma linha de atuação mais voltada à educação escolar e museal: sua trajetória prática e institucional parte dos corredores do Serviço de Assistência à Educação da História Natural (SAE), seção criada no Museu Nacional em 1927, que oferecia cursos públicos voltados aos conteúdos dessa disciplina. Tem-se aí o primeiro marco institucional da utilização do cinema com fins educativos no Brasil <sup>85</sup>.

Isto posto, a relação ciência - cinema educativo que vou analisar neste texto tem como recorte temporal o período da era Vargas, momento no qual o Brasil passou por mudanças significativas na estrutura política e social, me baseando em considerações acerca do desenvolvimento do conceito de Cinema Educativo nos anos que precederam a década de 30. É fato que as três fases que compreendem a era Vargas apresentam características distintas (governo provisório 1930-1934; governo constitucional 1934-1937; Estado Novo 1937-1945), e algumas rupturas significativas aconteceram entre esses períodos no referente a ciência e cinema, no que tange ao andar da carruagem da política, mas o desenvolvimento do Cinema Educativo seguiu uma linha relativamente contínua nesses 15 anos, uma linha fortemente vinculada nos interesses nacionalistas compartilhados por uma elite intelectual que se empoderava, e que buscava desenvolver no cinema um componente moral e cívico, porém sob uma forte base científica de aspirações modernizantes. O Cinema Educativo no Brasil, enquanto conceito, se consolida na década de 20, após intensa atuação e articulação dessa elite intelectual e das influências internacionais que já eram fortes em países como EUA, Reino Unido, França, Itália e Alemanha há mais de uma década.

A ruptura que considero mais significativa foi explicitada: a criação do DPDC (Departamento de Propaganda e Difusão Cultural) e a transferência da censura cinematográfica para este órgão, que seria subordinado ao Ministério da Justiça, e não ao Ministério da Educação e Saúde Pública <sup>86</sup>. Essa transferência de atribuições, em 1934, pegou de surpresa os intelectuais

organizados em torno do cinema educativo e da própria divulgação científica em si, devido a ser a primeira tentativa oficial de cooptação do cinema em todas as suas linguagens como aparato oficial de propaganda Vargasista. Um desses efeitos colaterais, por exemplo, é o encerramento das publicações da Revista Nacional de Educação (RNE), cujo lema “Em todos os lares do Brasil, o conforto moral da Ciência e da Arte” é indicativo de seu objetivo: levar conhecimento artístico e científico para a população brasileira <sup>87</sup>.

A RNE é uma das peças que nos permitem entender um pouco melhor de que maneira o ideal educativo e o ideal científico se fundiam na perspectiva de desenvolvimento nacional. A relação da revista com o cinema educativo pode ser vista como intrínseca, uma vez que sua origem é proveniente justamente do decreto 21.240/32, discutido no capítulo anterior, tido como marco do Cinema Educativo brasileiro. Catelli (2013) cita o fato de que “muitas das temáticas dos artigos publicados na Revista Nacional de Educação estiveram depois presentes nos filmes educativos produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo: fauna e flora, céu do Brasil, a cerâmica de Marajó, entre outros” <sup>88</sup>. O decreto em questão nacionaliza a censura e estabelece as bases para a organização institucional brasileira do Cinema Educativo, e a partir das taxas estabelecidas no decreto (taxas de censura e importação), começam a ser financiadas as iniciativas que culminarão no INCE. A RNE foi financiada com a taxa de censura cinematográfica, e pode ser considerada importante ferramenta para a compreensão da história do cinema educativo e do movimento voltado ao progresso da nação brasileira no qual este cinema se encontrava inserido. A revista indicava parte do caminho que seria trilhado pelos filmes, através de textos escritos em linguagem acessível ao público, imagens ilustrando conteúdos e uma grande inserção de temas de história natural entre seus artigos. A finalidade educativa da revista era mais um passo no que se transformava o Museu Nacional neste momento, local onde a revista era editada: um espaço no qual a educação científica deveria estar no centro de suas prioridades.

Essa disrupturas acima citada e as reações a ela, mostram um exemplo da disputa conceitual a qual os filmes educativos foram submetidos no Brasil: de assumirem um papel educativo submetido às ideias do progresso educacional tal como visto pelos educadores e cientistas que tinham vinculação com o Movimento Escola Nova ou seus ideais, *versus* de assumirem um papel de propaganda oficial do governo Vargas, tal como visto pelos intelectuais e políticos que viam no regime o papel de construtor de uma identidade nacional. A discussão acerca do Cinema Educativo no Brasil está invariavelmente vinculada a este tema, mesmo se o objetivo não for analisar diretamente a construção dessa identidade. Neste trabalho, é



exatamente essa a nossa posição: tratar dos diálogos entre ciência e a construção de filmes educativos no período Vargas, indicando conexões com o movimento de identificação como nação e com a perspectiva da ciência através da história natural, mas sem se propor a analisá-los com profundidade, devido à falta de tempo hábil para uma análise desta magnitude neste mestrado. Identificar pontos de diálogo entre esses temas, porém, ajuda a construir uma análise histórica interdisciplinar e fundamental para se entender o avanço da ciência em um momento em que levá-la ao máximo de pessoas possível, com a linguagem mais acessível possível, era a prioridade. Neste trabalho, a discussão acerca da ciência/história natural se afasta de seus conteúdos disciplinares, e a analisa sob a perspectiva de implantação de um projeto desenvolvimentista. Ciência aqui é vista como política, como cultura, como tecnologia e como ideologia, e entender a conjunção dessas vertentes é fundamental para se compreender um pouco mais de como emerge o que se entende por Cinema Educativo.

Idealizador da RNE e pioneiro em iniciativas educativas com filmes no Brasil, um nome que se destaca nesse referido período é o de Edgard Roquette-Pinto, médico, antropólogo, pesquisador e ativo divulgador da ciência, que inicia sua carreira na ciência justamente no Museu Nacional em 1905, instituição da qual se tornaria diretor cerca de vinte anos mais tarde. Roquette-Pinto é um nome que qualquer pesquisador da história da divulgação científica brasileira irá se deparar em algum momento; sua trajetória na atividade de “vulgarização da ciência” – termo utilizado na época – data dos primeiros anos de sua carreira como professor assistente de história natural no Museu Nacional. Como é de se esperar de alguém que tornou um objetivo de vida levar o conhecimento das ciências ao máximo de pessoas possível, se interessa desde cedo pelo cinema enquanto ferramenta potencial para este fim. Além de ativo cientista e divulgador, porém, Roquette-Pinto foi um homem de Estado, liderança social e política na defesa da educação e da ciência como necessárias para se superar o atraso estrutural da sociedade brasileira. Sua posição enquanto homem de vínculo entre cinema e ciência no momento estudado é inquestionável, e seu papel tem destaque na análise aqui proposta <sup>89</sup>.

No campo da história da ciência brasileira - tendo o devido cuidado de deixar aqui posto minha análise se tratar de um recorte no Rio de Janeiro enquanto ainda capital da república <sup>90</sup>- se acompanha nas primeiras décadas do século XX movimentos coordenados entre educadores e cientistas que buscavam proeminência na construção de um movimento identitário da nação brasileira, construção esta que tomava força com mais intensidade entre os anos 10 e 20. É na esteira dessa coordenação de atividades entre intelectuais que pensavam a educação, a ciência e o cinema que o Cinema Educativo se desenvolve, e ao se procurar entender a trajetória desta

ferramenta no cenário político e cultural brasileiro ficamos diante de uma também poderosa ferramenta historiográfica de grande valia para a história das ciências, apesar de ainda pouco explorada nesse sentido.

Dessa forma, cavando mais fundo no tema apresentado no capítulo 1 dessa dissertação, e elencando Roquette-Pinto como personagem aglutinador dos campos de conhecimento aqui estudados, esse capítulo irá fazer uma análise histórica acerca da construção dos filmes educativos, focando em discorrer e refletir sobre a relação entre história natural e cinema educativo, analisando as iniciativas que conjugaram esse campo científico com o campo cinematográfico sob orientação de Roquette-Pinto. Nosso objetivo aqui é mapear tais iniciativas e discorrer sobre de que forma representam encontros entre o pensar científico, o pensar educativo e o pensar cinematográfico que estavam em vigência no momento, buscando reconstruir um pouco da história do cinema relacionado à história natural e da própria história natural em si. No período citado, as principais iniciativas diretas ao assunto, no âmbito deste trabalho, são justamente a SAE, a RNE e o INCE <sup>91</sup>. Nessas iniciativas, o cinema enquanto ferramenta educativa aglutinava perspectivas pedagógicas e científicas que caminhassem para a instrução popular, com pretensão embasar a consolidação de uma nação moderna. Apesar da SAE ter iniciado suas atividades em 1927, acho válido considerá-la para os fins desse estudo, devido à importância de seu pioneirismo, à sua continuidade até 1936 sob a tutela de Roquette-Pinto <sup>92</sup>. Serão utilizadas como fontes: relatórios da SAE, relatórios da Comissão de Censura Cinematográfica, artigos da RNE, arquivos dos acervos Gustavo Capanema e Getúlio Vargas do CPDOC/FGV, bem como consultas à bibliografia disponível.

Com essas discussões, o trabalho pretende trazer mais informações acerca da história das ciências naturais no Brasil, bem como promover uma discussão inicial sobre a relação do meio cinematográfico com o meio científico *de uma perspectiva da história das ciências*, e não de uma perspectiva dos estudos de história do cinema, de estudos culturais ou de história da educação exclusivamente. Esse ponto é importante devido à falta de estudos que reflitam sobre a relação filme x ciência na história das ciências.

## **HISTORIOGRAFIA: BREVE PERSPECTIVA DO CINEMA NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA**

Como colocado no final da sessão anterior, este trabalho está em busca de trazer ao contexto brasileiro uma discussão sobre a relação entre cinema educativo e ciência que permita

encontrar respostas, e mesmo mais perguntas, sobre de que maneira as formas e limites desses campos de conhecimento foram alterados e tiveram impacto social e científico. Reforço que será através dos filmes de história natural que realizarei essa aproximação, mas de modo algum a discussão se encerra neste tema, havendo outros campos importantes para serem estudados nessa relação, como: os filmes relacionados a medicina <sup>93</sup>, à micro-cinematografia <sup>94</sup>, aos filmes de caráter etnográfico <sup>95</sup>, saúde, dentre outros.

Nesta revisão historiográfica aponto trabalhos que buscam conectar cinema e ciência numa perspectiva histórica, além de discussões que estão ocorrendo num contexto amplo e internacional, sem se dirigir especificamente ao contexto brasileiro, mas que podem construir os caminhos para pesquisas futuras no tema aqui proposto, ponto que considero importante por não ter encontrado discussões historiográficas relevantes que relacionem a história da ciência no Brasil com sua vinculação ao filme.

A importância de uma historiografia do Cinema Educativo, por exemplo, começou a ser pensada no final dos anos 70. Há muito a se falar dessa historiografia, mas para título de exemplificação, trago as quatro categorias que Catelli (2005) utilizou em seu apontamento das tendências, na bibliografia, de estudos históricos do Cinema Educativo nos anos 20 e 30: Cinema e Estado, História e Crítica do Cinema Nacional; Cinema e História; Cinema e Educação <sup>96</sup>. A ausência de uma categoria como “Cinema e Ciência” no texto de Catelli é indicativo justamente de uma tendência não muito explorada ao se estudar o Cinema Educativo no Brasil.

Para essa discussão, podemos apontar OLIVEIRA (2006), que utiliza o conceito de ‘Imagens da Ciência’, nos quais ele referencia Laudan (1977) e Abrantes (1998) para traçar uma reflexão sobre a relação entre cinema e ciência a partir de inferências sobre as significações que o cinema produz e representa. O autor, porém, não insere o tema numa perspectiva histórica ou historiográfica, e descarta os documentários científico-educativos nessa análise, que para ele: “ainda que contenham imagens impressionantes e exemplos esclarecedores, filmes didáticos não mobilizam a emoção da mesma forma que as narrativas romaneadas” <sup>97</sup>.

Numa breve visão geral, podemos apontar outros trabalhos que buscam aproximar cinema educativo e ciência, ou encontrar nesses trabalhos indicações dessa aproximação. Um dos trabalhos mais antigos que encontrei nessa busca bibliográfica é o breve artigo de Diana Vidal (1994), curto mas com uma conclusão muito interessante: coloca o cinema educativo como a síntese de um movimento entre a Física e a Escola Nova, devido à aplicação

experimental e cotidiana que a ciência física assumia e que influenciava o fazer científico em geral no Brasil, e a própria concepção de ciência que seria passada nos filmes<sup>98</sup>. Considero essa conclusão algo em parte similar à que Loreto, Massarani e Moreira (2017) atingiram acerca do caráter cotidiano que a biologia foi adquirindo até a década de 30. Ambas conclusões levam a um paralelo interessante: a característica experimental que as ciências foram adquirindo no Brasil no início do século encontrou no Cinema Educativo e seu forte viés científico (ao menos até 1945) uma importante plataforma de divulgação e incentivo.

A tese de Elisandra Galvão (2004) é um dos trabalhos pioneiros nessa aproximação, se propondo a analisar filmes produzidos pelo INCE sob a ótica de quais componentes científicos esses filmes apresentam, seja na colaboração de cientistas no roteiro ou na execução, seja nas imagens veiculadas. O trabalho de Galvão segue uma linha de pesquisa da história da divulgação científica que conta, dentre outros nomes, com os trabalhos de Luísa Massarani e Ildeu Moreira, dentre outros colaboradores<sup>99</sup>, que oferecem grande contribuição para o levantamento desse tema, sendo inclusive orientadores de Galvão em seu trabalho.

Outros trabalhos relevantes nessa perspectiva são o trabalho de Carmen Irene de Oliveira<sup>100</sup>, que também evidencia o caráter experimental das ciências físicas à uma característica de aplicação na ciência a ser divulgada nos filmes; o trabalho de doutorado de Priscila Xavier<sup>101</sup> que analisa filmes científicos do Instituto Butantã, com uma perspectiva mais institucional; e em menor medida o trabalho de Regina Horta Duarte<sup>102</sup>, que relaciona a Revista Nacional de Educação e seu conteúdo, sobretudo científico e com grande espaço para as ciências naturais, com o cinema educativo.

Uma coletânea dedicada a discutir a perspectiva da história da ciência nos filmes é a sequência “História da Ciência no Cinema”, publicada pela editora Fino Traço, que conta atualmente como 5 edições com textos de diferentes estudiosos da história da ciência. A obra traz artigos que discutem questões pertinentes ao desenvolvimento prático e teórico das ciências perante a sociedade através do que foi retratado em filmes cuja temática científica é proeminente. Os textos analisam como os filmes aludem à história das ciências, através, por exemplo, da análise do filme “O vento será tua herança” (EUA, 1960) por Regina Horta Duarte, onde a autora discute as concepções de biologia e evolução envolvendo o ‘julgamento do macaco’, famoso caso judicial ocorrido nos EUA em 1925, que tratou de debater o criacionismo x o evolucionismo, ou da análise de Kenoma (Brasil, 1998), onde Olival Freire Jr. e Vitor Freire discutem as analogias entre tradição e modernidade a partir do empenho de um trabalhador

rural para construir um ‘moto-perpétuo’<sup>103</sup>. É sem dúvida uma obra fundamental para se compreender a construção cultural da ciência e sua representação no cinema, porém apresenta foco nos filmes ficcionais e não trata do Cinema Educativo.

Acho também importante indicar trabalhos que tratam de uma relação interessante que ainda pode ser muito explorada nos estudos de história da ciência: a relação entre ciência e cinema na Comissão Rondon, discutindo o que seria a primeira conjunção entre esses dois temas no Brasil. Responsáveis pelo projeto *Inventário da natureza do Brasil: as atividades científicas da Comissão Rondon*, Dominichi Sá, Magali Sá e Nísia Trindade Lima, pesquisadoras da FIOCRUZ discutem a posição da ciência como de grande importância para a construção do Estado Nacional brasileiro, sendo um trabalho de grande relevância para o estudo deste tema, mas não discutem profundamente a relação com cinema<sup>104</sup>. Os trabalhos de Fernando de Tacca<sup>105</sup>, Gustavo Soranz (2009), Ana Lobato<sup>106</sup> e Rafael Coelho<sup>107</sup> entram nessa discussão com mais detalhes, relacionando a importância cinematográfica que a Comissão teve, representada pela figura do Major Luiz Thomas Reis, chefe da inédita divisão de Photographia e Cinematographia, um feito no mínimo ousado para uma época em que o cinema mesmo comercial ainda engatinhava no Brasil, e os filmes de cavação eram parcela representativa da produção fílmica brasileira<sup>108</sup>.

Essa discussão historiográfica pode ser encerrada com as considerações de Janina Wellman (2011) e Hannah Landecker (2006), que questionam a forma como a história da ciência pouco se perguntou, até hoje, sobre sua relação da ciência com os filmes, ao contrário da história do cinema, que tem muito mais considerações para fazer sobre a relação deste com a ciência, indicando uma perspectiva contemporânea nesse debate. Landecker (2006) oferece considerações sobre a história da microcinematografia (filmes feitos no microscópio, para observar a dinâmica de organismos minúsculos ou estruturas celulares), que em seu início mostrou-se uma via que abria infinitas novas possibilidades de análise e estudo. A possibilidade de alterar a temporalidade de algumas observações, acelerando movimentos e dinâmicas até então imperceptíveis, permitiu a “abertura de um inteiro mundo novo de fenômenos biológicos para observação e experimentação”<sup>109</sup>. Ela insere essa discussão em uma linha de pensamento que reflete sobre as novas noções temporais e de representação das imagens científicas na própria geração de conhecimento científico, como também na comunicação desses saberes com outros públicos. Com isso, outras pessoas podem participar como observadoras do trabalho científico e do “modo experimental de olhar”, perspectiva assumida também por Wellman (2011, referenciando inclusive o artigo de Landecker) que coloca: seria possível que tenha

ocorrido uma “virada cinematográfica” nas ciências no início do século XX, de modo que uma nova epistemologia tenha surgido dessa relação? <sup>110</sup>.

Landecker e Wellman se debruçam sobre este tema sugerindo ainda uma terceira via de análise para essa relação: o construto fílmico é feito de horas e horas de gravação, porém sua forma final é uma seleção de cortes e imagens escolhidos por quem produz o filme, e essa seleção de imagens, refletindo sobre o que elas se baseiam e como querem comunicar o que projetam é um outro campo vasto a ser explorado, que permite uma construção rica de uma história social e cultural da ciência. Landecker (2006) detalha:

Além de seu interesse em investigações sobre a conduta da ciência experimental, a manipulação da temporalidade de um experimento e o papel da representação na produção de conhecimento em geral, o cinema e outras mídias devem ser de particular utilidade para os historiadores da ciência ao explorar a representação da ciência para audiências além do próprio investigador. Estas incluem outras audiências científicas e espectadores não científicos. <sup>111</sup>.

Wellman também coloca: “a Biologia, como enfatizada pelos trabalhos de Hannah Landecker, mostra como nenhuma outra ciência no século XX que a produção e a representação do conhecimento formam uma unidade epistemológica”<sup>112</sup>.

A associação do filme com a ciência no início da relação entre ambos os campos é marcada pelo crescente experimentalismo que tanto ciência como cinema desenvolveram no início do século XX. O cinema por ser uma ferramenta onde cada nova imagem era uma experimentação, e sob essa dinâmica experimental se desenvolveriam suas concepções teóricas, e a ciência ao adquirir vinculação mais prática e experimental no decorrer das primeiras décadas do século XX. Regina Horta Duarte (2010) exemplifica esse caráter experimental do início do século, sobretudo na biologia, com os exemplos do Brasil e dos Estados Unidos, apontando como nos EUA “importantes pesquisadores extravasaram os limites de suas academias e uniram-se aos professores dos colégios para se dedicar à divulgação científica, com a firme determinação de fazer da biologia um saber decisivo na vida cotidiana das ascendentes classes médias urbanas” <sup>113</sup>. No Brasil, a autora destaca a ascensão da biologia fortemente relacionada à recepção das ideias de Eugenia, às aplicações práticas determinantes na estruturação social das atividades microbiológicas de institutos como Oswaldo Cruz e Butantã, e às utilizações agrícolas do conhecimento zoológico no combate a pragas e fortalecimento econômico das commodities brasileiras.

Esses são debates presentes na historiografia que permitem ampliar o leque de possíveis análises históricas. Se questionar mais da perspectiva da história das ciências como a relação desta com o cinema se desenvolveu mostra-se uma importante ferramenta para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento científico, tanto no Brasil como em contextos internacionais.

### **ROQUETTE-PINTO, PONTO DE ENCONTRO ENTRE CINEMA E CIÊNCIA: DO INÍCIO DAS ATIVIDADES NO MUSEU NACIONAL E O *ETHOS* ROQUETIANO**

Edgard Roquette-Pinto se apresenta para mim como um mistério, e como um exemplo consideravelmente relevante de um problema que vejo no campo científico: uma parca difusão de sua história para a sociedade em geral, incluindo os cursos atuais de graduação em diferentes ciências. À medida que fui me debruçando sobre Roquette-Pinto para a escrita dessa dissertação – e uma enorme vastidão de material ainda se encontra inexplorada para mim por questões de tempo que um mestrado oferece – fui me deparando com um indivíduo que foi fundamental em diversos desses campos científicos, com uma incrível elasticidade de ter atuado como médico, antropólogo, biólogo, naturalista, documentarista, expedicionário, inventor, escritor, e gestor público atuando como diretor em instituições de importância singular para o Brasil. A atuação de Roquette-Pinto em cada um desses campos deixou, no mínimo, algum trabalho relevante para a época, e hoje para qualquer estudo de história das ciências no Brasil e do próprio Brasil. Que surpresa agradável foi para mim, ao pesquisar nos arquivos do SEMEAR do Museu Nacional ouvindo faixas de música clássica na Rádio MEC (99,3 FM), descobrir, durante o aprofundamento da pesquisa, que essa mesma rádio foi fundada por Roquette-Pinto em 1923, ainda com nome de Rádio Sociedade, doada por seu diretor-fundador ao governo federal em 1936, sob condição inabalável de que este mantivesse inalterado seu caráter público e cultural.

É em decorrência dessa constatação acima que me pego surpreso: como não ouvi falar de Roquette-Pinto antes? Em alguma disciplina de minha graduação em biologia ou em algum vídeo ou podcast? É sem dúvida imperioso tentar absorver um pouco do espírito do próprio Roquette-Pinto e tentar levar a mais pessoas o que esse personagem fez na ciência brasileira e quais desdobramentos isso pode ter nos estudos históricos ou mesmo sociológicos desse campo, algo que procuro trazer aqui nesta dissertação, que espero levar à outros públicos em outros formatos.

Essa defesa decerto romantizada que faço de Roquette-Pinto é, porém, apenas um lembrete para qualquer leitor deste trabalho: há muito o que pesquisar na história da ciência

brasileira, onde personagens e eventos pouco conhecidos podem revelar aspectos importantes do que nos tornamos hoje enquanto sociedade, e do que nos tornaremos no futuro. Roquette-Pinto é uma janela que permite alcançar algumas das próprias entranhas da construção da ciência enquanto prospecto das características que definem o Brasil enquanto nação. Ao analisar eventos passados, é importante ter sempre em mente que cada personagem é uma pessoa de seu tempo, e com isso carrega virtudes e vícios que dialogam com as ideias e propostas do tempo e espaço onde viveram. Na personagem aqui em questão, a indissociabilidade das pautas científicas das pautas políticas e sociais da república recém nascida é uma conformação de um momento histórico no país que pode ser imagnetizado na figura de Roquette-Pinto: a indissociabilidade dessas pautas ocorria com similar intensidade em seus pensamentos, e cada ação que propõe e executa tenta jogar a ciência cada vez mais ao centro do processo civilizatório brasileiro. Para este trabalho, entender essa característica é imprescindível.

Desde o início de sua carreira, a relação de Roquette-Pinto com a ciência esteve imbricada com o cinema e sua possibilidade de divulgar os conhecimentos científicos. Em 1910 funda a Filmoteca do Museu Nacional, primeira iniciativa brasileira de utilizar filmes para divulgação de conhecimentos científicos. Composta de filmes próprios e doados, foi enriquecida nos anos seguintes com os filmes provenientes da Comissão Rondon, produzidos na sessão de Photographia e Cinematografia, dirigida pelo Major Luiz Thomas Reis. Em 1912, Roquette-Pinto também se coloca como diretor e realiza o documentário *Nhambiquara*, referente aos índios os quais ele estuda e descreve em suas viagens com a Comissão. Infelizmente, pouco pude encontrar sobre esta Filmoteca na bibliografia. Muitos artigos e capítulos a mencionam, mas não trazem mais informações sobre os filmes ou suas conferências.

É certo que a contribuição fílmica da Comissão se concentra no caráter antropológico, com pouca ênfase em aspectos da história natural. A esta disciplina, porém, foi realizado um enorme esforço de coleta e catalogação de espécimes botânicas e zoológicas, bem como de amostras minerais, que complementaram em grande número e importância as coleções do Museu Nacional na segunda década do século. Alípio de Miranda, zoólogo do Museu Nacional que também participou da Comissão, chegou a afirmar: “as coleções reunidas durante a comissão Rondon fizeram em oito anos mais pelo Museu Nacional do que tudo que tinha sido realizado em 100 anos de existência da instituição”<sup>114</sup>. Além de Alípio de Miranda e Roquette-Pinto, os botânicos Alberto Sampaio e Frederico Hoehe compuseram o quadro de naturalistas do Museu na comissão.



Foge ao escopo deste trabalho discutir a concepção científica e a produção cinematográfica por trás dos objetivos da Comissão Rondon, mas saliento que uma boa discussão sobre cinema e ciência pode emergir neste campo. Fernando de Tacca (2004) discute um pouco a importância do aspecto nacionalista imbuído nos filmes e fotos da Comissão: mostrar, através de imagens, o índio pacificado, o selvagem que habitava as regiões distantes e que seria trazido à luz da civilização brasileira, ao mesmo tempo que registrava costumes, vestimentas e rituais, em um processo que buscava integrar a cultura indígena na própria noção de identidade brasileira <sup>115</sup>. Objetivava-se mostrar um Brasil que deveria ser admirado e protegido, ao mesmo tempo que incorporado à civilização brasileira, objetivos que a Comissão executou com sucesso. A concepção positivista que Rondon assumia abertamente irriga sua visão de nacionalismo<sup>116</sup>, visão esta compartilhada por um Roquette-Pinto também abertamente defensor do credo positivista, cuja concepção se expressava em discursos como: “creio que o homem e a natureza são exclusivamente governados por leis imutáveis, superiores a quaisquer vontades; Creio que a ciência, integrando o homem no universo, criou em sua mentalidade ao mesmo tempo uma infinita modéstia e uma sublime simpatia para com todos os seres;” <sup>117</sup>.

Luiz Otávio Ferreira (2008) discute brevemente o papel do positivismo que Roquette-Pinto encarnou: “a institucionalização no país de uma índole científica foi o ponto principal da agenda científicista” <sup>118</sup>. A índole científica buscava, como discutem o próprio Luiz Otávio e Nísia Lima e Dominichi Sá (2006), romper com uma cultura bacharelesca advinda de Portugal e instituir a ciência no pensamento cotidiano. O próprio Roquette-Pinto reforça: “muitos culpam os nossos avós portugueses desse retardar [do aparecimento de centros de ciência no Brasil]; mas a queixa é injusta. Portugal não podia dar o que não tinha”. E prossegue: “é verdade que a cultura clássica gramatical, literária, canônica vicejava em Coimbra havia séculos, mas a ciência não” <sup>119</sup>.

Roquette-Pinto fez de sua missão pessoal, expressa na contínua atividade científica produzida e popularizada, o fortalecimento dessa ‘índole científica’ no Brasil. Entre o início de sua atividade no Museu Nacional e sua posse como diretor, são marcas dessa pretensão científicista seu primeiro livro, *Rondônia*, publicado em 1917, cuja primeira frase do livro, “A ciência vai transformando o mundo” precede uma publicação que o coloca como dos mais importantes antropólogos do país. Vanderlei Sebastião de Souza aponta nos escritos de “Notas sobre os tipos antropológicos do Brasil” as tentativas de Roquette-Pinto de “imprimir critérios científicos específicos de aferição de dados morfológicos e raciais entre a população brasileira <sup>120</sup>, critérios que teriam sido amplamente adotados na antropologia brasileira.

Souza segue discutindo um componente importante do estudo dos tipos antropológicos brasileiros por Roquette-Pinto: a relação deste com a eugenia, campo que teve proeminência enquanto pesquisador e articulador, e que sem dúvida está na base do pensamento de Roquette-Pinto quanto ao desenvolvimento de uma concepção de identidade brasileira. Os primeiros estudos de Roquette-Pinto sobre eugenia são publicados em 1927, no livro *Seixos Rolados*, e marcam a posição do antropólogo no campo oposto dos chamados “neolamarckistas”, ou eugenistas que acreditavam haver uma relação de herança de características através de influências do ambiente. Essa orientação “neolamarckista” é base para os vínculos entre eugenistas e sanitaristas que marcam o início do movimento eugênico brasileiro. Para Roquette-Pinto, convicto das teorias mendelianas, essa relação não existia, e enquanto acreditava no seio da eugenia galtoniana, desacreditava na hierarquização das raças ou na degeneração que, acreditava-se na época, era causada pela miscigenação.

Com a defesa enfática desta proposta, Roquette-Pinto buscava a valorização do homem nacional em todos os seus *tipos*, e acreditando ser a educação a principal via de liquidar quaisquer diferenças sociais, imprimia essa valorização na forma que conduziu suas políticas, inclusive para o Cinema Educativo. É como discute Fernão Ramos (2004), apontando as diferenças de Roquette-Pinto em relação ao cinema com os próprios críticos de Cinearte, quando estes defendiam um cinema nacional, porém que não mostrasse as imagens dos “mestiços” ou dos “indesejáveis” brasileiros.

## **DE SEU PAPEL NO MUSEU NACIONAL COMO DIRETOR**

A atuação de Roquette-Pinto no Museu Nacional foi pautada pela “preocupação com o desenvolvimento do papel educativo do museu, como órgão de ensino público, em todos os graus, sem prejuízo de suas funções de centro superior de pesquisas”<sup>121</sup>. Porém, representava muito mais do que isso.

Desde o início do século XX era gestado no Museu Nacional um projeto de popularização e ensino de ciências que seria decisivo na culminância do INCE, em 1936, como ápice de uma política de divulgação massiva, através do cinema documentário, de conhecimentos científicos imbuídos na visão de reformulação (ou de construção) de uma imagem de nação. A inserção oficial do Museu Nacional na Comissão Rondon foi um dos

primeiros efeitos práticos dessa movimentação – ainda que não tenha decorrido exclusivamente dela. Sá, Sá e Lima (2006) jogam luz sobre a relação entre ciência e a comissão Rondon, mostrando que João Batista de Lacerda, diretor da instituição no começo do século XX, atentava energeticamente para condições deficitárias do Museu, tanto em coleções quanto em recursos, e que o cargo de naturalista-viajante (extinto pelo governo republicano) deveria ser recriado. Para Lacerda, o engrandecimento do Museu deveria ser pauta prioritária “se queremos tornar indiscutível a hegemonia do Brasil na América do Sul, devemos encarar essa política também do ponto de vista de superioridade dos nossos recursos intelectuais, e dos nossos institutos de ensino e de ciência”<sup>122</sup>.

Segundo Luiz Fernando Duarte, a era de Roquette-Pinto à frente do Museu Nacional foi marcada por três frentes principais de atuação: o foco na educação e exteriorização do museu, o desencadeamento da luta pela preservação ambiental num país, onde o comércio de peles chegou a ocupar o segundo lugar nas exportações e o incentivo à percepção da natureza como algo a ser conquistado era cotidiano, e também pela “experimentação educacional com a radiodifusão e com a cinematografia”<sup>123</sup>.

Durante seu tempo à frente do Museu Nacional, Roquette-Pinto adquiriu força política crescente, algo que o permitiu colocar em prática inúmeros planos de ação que possuía para sua atuação enquanto cientista e intelectual preocupado com a expansão da educação nacional. Enquanto manteve o corpo de pesquisadores do museu ativo e operante, com notáveis desenvolvimentos da instituição no campo científico e nos intercâmbios internacionais, fez do Museu Nacional um local que colocou a experimentação na biologia e no Cinema Educativo em contato, desenvolvendo a SAE e a RNE como experiências pioneiras e que precederiam sua atuação no INCE.

Criado em 1927, cria o Serviço de Assistência à Educação de História Natural do Museu Nacional (SAE), seção em cujas salas de projeção não eram exibidos apenas filmes voltados a mostrar experimentos científicos ou expedições antropológicas, é uma seção que ficou ativa até os tempos atuais, sendo seu funcionamento interrompido pelo devastador incêndio de setembro de 2018. Ali foi pensada uma interface educativa para a história natural, nos quais os filmes, diafilmes<sup>124</sup> e outros materiais imagéticos seguiriam um propósito de transmitir esse conhecimento com uma linguagem que facilitasse o aprendizado daqueles conteúdos.

## A SAE: A NATUREZA DE QUE SE FAZ PARTE

O Serviço de Assistência à Educação a História Natural, foi uma sessão criada por iniciativa de Roquette-Pinto e dedicada a servir de intermediária à ciência produzida nos laboratórios e instalações do Museu Nacional com o público <sup>125</sup>. Apesar da ênfase em ‘história natural’, a SAE assumiu o papel de concentrar todas as ações educativas do Museu Nacional e de gerenciá-la através de cursos, palestras e conferências ministradas para “atender diversas escolas e estabelecimentos de ensino primário e secundário, e fornecer aos professores o material necessário à ilustração das aulas como seja: diapositivos, gravuras em cores, filmes, etc” <sup>126</sup>. Com isso, é possível observar nos relatórios anuais da SAE filmes e cursos que tratassem também de fisiologia, abordando sistemas do corpo humano, osteologia e componentes celulares <sup>127</sup>.

Atuante enquanto divulgador da ciência e sobretudo da história natural em todo o tempo que permaneceu no MN, Roquette-Pinto ajudou desde a elaboração de quadros expositivos a serem enviados para as escolas até a realização de conferências e palestras tanto em instituições escolares e/ou educativas quanto em universidades no exterior. Antes de assumir a direção do Museu Nacional em 1926, Roquette-Pinto se tornou professor de História natural na Escola Normal do Distrito Federal e de fisiologia na Universidade Nacional do Paraguai <sup>128</sup>, esteve envolvido na fundação da Rádio Sociedade (1923) onde foi secretário enquanto Henrique Morize ocupava o primeiro cargo de diretor, bem como gravitava no entorno da Associação Brasileira de Educação, cujos membros foram ativos militantes em favor de uma educação progressista e científica - em decorrência desse contato, Roquette-Pinto e vários outros membros da ABE assinam o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932.

Criada em 1927, é SAE a linha de ação científico-educativa que Roquette-Pinto coloca em prática uma vez que assume a maior instituição de pesquisa e acervo das ciências naturais no Brasil, e faz parte da concepção que Roquette-Pinto tinha de se construir um ideal de nação brasileira a partir da educação e da ciência como conhecimento superior, núcleo do processo educativo. No relatório anual da SAE de 1929, realizado por Paulo Roquette-Pinto, filho de Roquette-Pinto que se tornou também naturalista no Museu Nacional e responsável por chefiar a SAE, vemos o seguinte trecho:

Esperamos poder, com auxílio material e pessoal, aumentar a capacidade productiva da secção e desenvolver os trabalhos parciais iniciados com os poucos recursos actuaes para maior auxilio prestar ao Ensino da história

natural fundamentalmente importante na educação moderna que visa a compreensão do homem em relação à natureza de que faz parte, em benefício do progresso da humanidade <sup>129</sup>.

A relação da SAE com as ações educativas foi pautada sobretudo na relação com as escolas primárias do Rio de Janeiro. O serviço emprestava coleções, filmes e diapositivos, gravuras e outros materiais para escolas, bem como recebia turmas nos salões dedicados aos cursos.

Infelizmente não parece ser possível analisar filmes que eram utilizados pela SAE, pois não pude encontrar notícia de onde estariam (ou mesmo se ainda existem), bem como não encontrei referências de trabalhos que fizessem tal análise, ao contrário dos filmes do INCE. Nem mesmo quando estava no Museu Nacional, em março/2018, obtive uma resposta ou um indicativo de onde poderia encontrar esses filmes, indicando que possivelmente se perderam, sobretudo após o desastroso incêndio de outubro de 2018. O que me permite fazer algumas inferências são os títulos de filmes que pude ler em alguns relatórios anuais da SAE: Sucurí, Crustaceo d'água doce, Crocodilos, Echinodermas, Polvo, Abelhas, Plantas que capturam insectos, Desdentado (tamanduá), Mimetismo, Escorpiões (indicar que esses foram de 1929), O camello, Cataratas do Niágara, As Larvas do Dycticus, Conservação dos Vegetaes (indicar que foram de 1930), dentre outros. Pelos nomes curtos e descritivos, bem como a indicação de que a esmagadora maioria desses filmes era composto de 1 ato (a história do filme não apresenta subdivisões e é contada de uma única vez, numa sequência contínua), é possível inferir que esses filmes buscavam transmitir aos educandos conhecimentos práticos de história natural, com o objetivo de permitir que o aluno se compreendesse mais “em relação à natureza de que faz parte”.

A SAE destaca-se nas ações de Roquette-Pinto para a educação e para a divulgação científica, ambas unidas no mesmo objetivo na nova sessão: transmitir conhecimento através de técnicas modernas que fugissem do clássico ensino conteudista, colocando o conhecimento científico como formulador de uma nova mentalidade para a formação do povo brasileiro. É nesse aspecto que Regina Horta Duarte coloca:

Embora o nome do Serviço se refira à história natural, a perspectiva epistemológica que o sustentava pressupunha o ensino da biologia, levando os estudante ao hábito da observação das relações e interdependências da natureza, *'melhor compreendendo a nossa própria vida'*, reagindo mesmo de maneira salutar aos antigos métodos da história natural, que deixaria de ser a

memorização de sistemas e nomes *'para tornar-se o estudo curioso da vida, aprofundando-se na verdadeira biologia'* <sup>130</sup>.

O pressuposto do que a SAE deveria transmitir era observável em sua estruturação: primeiramente, um intenso contato com as escolas, buscando empréstimos de material com o Museu, visitas dos estudantes e assistências nos temas relacionados à disciplina; nesse contato, porém, a perspectiva de Roquette-Pinto da biologia deixava sua marca, ao organizar na SAE um salão de exibição cinematográfico decorado com pinturas e artefatos marajoaras – indicando a posição que o *exótico* deveria ocupar, incorporado ao cotidiano estudantil e científico; além disso, a SAE buscava também salientar a perspectiva experimental da biologia na história natural através da estruturação de um laboratório a ser utilizado por estudantes, a ser utilizado em observações com lupas, montagem de peças, observações práticas do que era visto em conteúdo e em filme.

#### **A RNE: 'EM TODOS OS LARES, O CONFORTO MORAL DA CIÊNCIA E DA ARTE'**

Como já apontado anteriormente, a RNE foi uma publicação que durou entre 1932 e 1934, sendo encerrada precocemente com uma guinada mais autoritária do governo Vargas em 1934. A revista foi a consolidação de uma ideia de Roquette-Pinto, buscando um periódico que congregasse em suas páginas ciência, arte, educação e uma boa dose de nacionalismo, visto que todo conhecimento vinculado na revista tinha como objetivo despertar no povo brasileiro uma consciência enquanto nação. No primeiro texto do primeiro volume da revista, Roquette-Pinto coloca: “O Brasil não é terreno baldio, campo sem dono aguardando energias estranhas. Habita-o um povo que, para vencer suas dificuldades históricas, apenas precisa que lhe digam palavras tônicas para infundir-lhe a convicção do valor próprio” <sup>131</sup>.

No que tange à história natural, à biologia e aos conteúdos dessa disciplina que a RNE abordou, o periódico mesclava conteúdo e estética, buscando atrelar os conhecimentos transmitidos com representações pictóricas do Brasil e de suas características naturais – nestas incluídas representações de seus povos tradicionais, como fotos e representações indígenas. Além destas, imagens de paisagens naturais, animais como tatus, macacos, cobras.

Somavam-se às imagens a publicação de textos, por vezes raríssimos, de eminentes naturalistas, sobre o Brasil, onde “nos 21 números lançados entre outubro de 1932 e junho de 1934, foram publicados 16 trechos traduzidos de Viagem ao Brasil, de Spix e Martius, além de seis fragmentos da Viagem filosófica do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira”<sup>132</sup>.

Como exemplos de outros trabalhos publicados na RNE indicando sua pretensão educativa na biologia e no sentimento nacional, temos como exemplo os seguintes artigos e fragmentos do que dizem: Noções elementares de botânica (I <sup>133</sup> e II <sup>134</sup>) de Carlos Vianna Freire, botânico do Museu Nacional, em uma publicação seriada que é a transcrição em desenhos esquemáticos e ensinamentos de aspectos morfológicos e fisiológicos das plantas, uma verdadeira aula nas páginas da revista; O professor da roça, de Humberto Campos <sup>135</sup>, em breve texto a “saldar o mestre-escola da roça, o professor de primeiras letras que exerce seu apostolado, anonimamente, ha quatro séculos nos arraiais e povoados”; em Decálogos Sanitários <sup>136</sup>. Sebastião Barroso traz instruções como em um manual, atentando para a importância de se manter atualizado em um médico, para que este “proceda um exame geral nos órgãos e funções do nosso corpo” em uma analogia às “costureiras, dactylographos e chauffeurs, que de quando em vez mandam revistar e limpar a engrenagem de sua machina”.

No íterim das observações sobre a RNE, a conclusão de Regina Horta Duarte (2004) mostra-se precisa:

A intenção de levar propostas educativas às pessoas nos mais variados e distantes locais delineava uma condição básica da produção da RNE que era a de ser criada na interseção de práticas ligadas à expansão do rádio e do cinema na sociedade brasileira, nas quais Roquette-Pinto, diretor do Museu Nacional e editor da revista, assumiu um papel decisivo e pioneiro. Para ele, “o cinema e o rádio no Brasil são a escola dos que não tiveram escola”. Imprensa, a RNE trazia os ecos das transmissões radiofônicas e das pretensões contidas na defesa do cinema educativo. <sup>137</sup>

## **CINEMA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: CONVERGÊNCIAS SOB O MESMO GUARDA-CHUVA MORAL**

A concepção do Cinema Educativo no Brasil advém de um movimento que vinculasse educação com cinema, utilizando essa ferramenta para formar os cidadãos brasileiros em um momento onde educadores, cientistas, cineastas e outros intelectuais compartilhavam visões sobre uma identidade nacional a ser consolidada. Nesse íterim de ideias, a valorização do material brasileiro cinematográfico era fundamental por um lado, e por outro, a veiculação de imagens e conteúdos que driblassem a dificuldade de ensino dos meios tradicionais de educação, e permitissem que conhecimentos mais aprimorados chegassem à população,

conhecimentos que colocariam o povo brasileiro numa perspectiva de “progresso”. Dentre esses, tinha destaque o conhecimento científico de diferentes disciplinas e componentes, numa evidência de, para intelectuais, educadores e cineastas, a ciência era imprescindível para o avanço da civilização brasileira. Muito dessa perspectiva científica imbuída no ideal educativo do cinema é atribuída à atuação de Roquette-Pinto e sua incansável atividade como divulgador científico <sup>138</sup>.

No processo de construção do Cinema Educativo, diferentes perspectivas se alinhavam. A atuação de intelectuais da Associação Brasileira de Educação, nas colunas das revistas especializadas, como Cinearte, a implementação pioneira das atividades de cinema aplicado à educação no Museu Nacional, por Roquette-Pinto, entre outras ações e discussões, eram iniciativas orientadas tanto pelo desejo de renovação educacional e social, quanto pela construção moral que lhes era intrínseca nesse processo “modernizador”. O progresso não viria se o processo educativo não fosse orientado por concepções morais civilizatórias. No caso do cinema, tanto os filmes pensados para serem auxiliares da educação quanto os filmes de enredo deveriam seguir parâmetros que os colocassem alinhados com essas concepções <sup>139</sup>.

As questões morais norteadoras desse debate são marca da gênese do Cinema Educativo no Brasil – apesar de que as principais publicações e os principais intelectuais estavam em constante atualização dos desenvolvimentos no Cinema Educativo em outros países, e em grande parte neles se baseavam. Nesta seção, elenco a revista Cinearte, e os relatórios da Comissão de Censura Cinematográfica (CCC), instalada em 1932 no Museu Nacional, sob direção de Roquette-Pinto, para contextualizar um pouco essa discussão. Filmes educativos, fossem eles documentários ou filmes de enredo, precisavam estar em conformidade moral com o que se estabeleceu na crítica cinematográfica e na CCC, configurando importante aspecto da identidade civilizatória que estava incluída na utilização do cinema enquanto ferramenta educativa.

### ***“TODO FILME BRASILEIRO DEVE SER VISTO”<sup>140</sup>***

As reflexões sobre o cinema no Brasil são marcadas pelo surgimento da revista Cinearte <sup>141</sup>, publicação mensal que, entre 1926 e 1942 foi responsável por estar na linha de frente da defesa do fortalecimento do cinema nacional <sup>142</sup>. Cinearte fazia críticas à falta de atenção dada pelo governo à indústria cinematográfica, evidenciando as dificuldades de competição do filme brasileiro com o filme importado, que dominava as salas de cinema, numa perspectiva de que o filme nacional possuía qualidade e histórias interessantes, mas que não



obtinha sucesso justamente por não ser visto. Assim, uma política de obrigação à exibição de filmes nacionais era pauta da revista, colocada como medida que fortaleceria a indústria e o filme nacional junto à população.

A revista marcou época e é considerada importante peça de análise da história do cinema no Brasil. Seus editoriais contemplavam temas variados sobre o cinema nacional e sobre a educação no cinema. Trazia reflexões sobre o papel do cinema na escola, a utilização do filme de “enredo” na educação, considerações acerca dos documentários “naturais”<sup>143</sup>, bem como artigos sobre cinema educativo na Europa e nos Estados Unidos, além de permanentes colunas como “Filmagem Brasileira”, “Cinema Brasileiro”, e outras notícias e resenhas de filmes e atores nacionais. Em um dos primeiros editoriais da revista em defesa do Cinema Educativo no Brasil, “*O Cinema Educador*”, de 1926, é defendida a organização de um organismo central que compusesse um arquivo cinematográfico educativo, a ser difundido para as escolas, numa perspectiva influenciada pela Repartição Regional do Cinema Educador em Lyon, na França<sup>144</sup>.

Cinearte registra em suas páginas grande parte das discussões no nível moral que se aplicavam ao universo cinematográfico. Ao defender a qualidade artística e estética como requisitos para um “bom” cinema, os editoriais de Cinearte não se referiam apenas a questões técnicas de captação, atuação ou enquadramento, mas à que tipo de imagem o cinema nacional poderia e deveria reproduzir nas telas. Schvarzman (2005) analisa as definições de boas imagens para Cinearte: “as imagens do Brasil que esses filmes deveriam veicular: modernização, urbanização, juventude e riqueza, evitando o típico, o exótico e, sobretudo, a pobreza e a presença de negros”<sup>145</sup>.

Em editorial de 1927, a revista publica sugestões de critérios a serem adotados para filmes considerados “próprios para as crianças”. Neste editorial, a revista utiliza critérios adotados pela Associação Brasileira de Educação para a defesa deste tema, em texto que traz ainda os nomes de todos os funcionários da ABE. No mesmo editorial, na segunda parte, o título “O cinema a serviço da ciência da hygiene e da instrução pública” traz uma breve argumentação sobre a importância do filme aplicado à ciência e saúde pública<sup>146</sup>.

Cinearte defendia a utilização do filme de enredo, ou filme posado, como principal via de produção fílmica nacional. Segundo análises dos conteúdos publicados na revista<sup>147</sup>, o filme de enredo contemplava o caráter artístico cinematográfico, bem como, se construído de acordo com o ideal de valorização nacional, contemplaria também o potencial educativo do cinema.

No final da década de 20 e primeiros anos da década de 30, antes da produção oficial do INCE começar, documentários não eram levados em conta como um gênero que pudesse contemplar o que o cinema teria de melhor, tanto em estética quanto em conteúdo.

Nas palavras de Adhemar Gonzaga, editor de Cinearte, os documentários “em geral nos mostram o estado mais atrasado do que está”<sup>148</sup>. Gonzaga se refere ao Brasil “atrasado” que filmes documentais registravam, mostrando cenas de selvagens, florestas e outros aspectos ‘pouco civilizados’ do país. O gênero ‘documentário educativo’ ainda não era uma categoria bem delimitada e até mesmo compreendida. Para muitos críticos e cineastas do momento, os filmes posados eram considerados verdadeiro cinema, devido à concepção técnica e artística implicada em sua construção. Selonk (2004), em um dos poucos estudos que focam na distribuição fílmica no Brasil naquele período, ao discorrer sobre o importante papel de Cinearte na defesa do cinema brasileiro, diz:

Primeiramente, as matérias e colunas relativas ao cinema nacional eram voltadas para a descrição e crítica das produções do país. Os escritores – entre eles Adhemar Gonzaga, Pedro Lima, Mário Behring, Álvaro Moreyra – defendiam o cinema como arma na luta contra o analfabetismo, questionavam sobre a ocupação maciça do mercado nacional pelas produções estrangeiras e preocupavam-se com a imagem do Brasil no exterior, argumentando que o país deveria ser mostrado através dos filmes de enredo.<sup>149</sup>

Pouco depois do surgimento de Cinearte, as pelas publicações de Cinema e Educação, do educador católico Jonatas Serrano e do físico Francisco Venâncio Filho (1930) e de Cinema Contra Cinema, do advogado Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1931), estão entre as primeiras a discutir os usos e significados dos filmes voltados à educação. Esses livros marcam posição no debate acerca da importância que o Cinema Educativo vinha adquirindo no mundo, e sobre sua importância para o desenvolvimento educativo no Brasil à época. Em Cinema e Educação, Serrano e Venâncio Filho discorrem especificamente sobre Cinema Educativo no capítulo II, contextualizando a produção brasileira com a de outros países, bem como elencando as dificuldades a serem superadas para que esta ferramenta tivesse papel amplo na sociedade brasileira. Um dos grandes focos do livro está na discussão moral que circundava todo o universo cinematográfico: a discussão sobre o cinema de ficção e as potenciais ‘más’ imagens que este podia carregar, versus o cinema voltado para a educação popular e enaltecimento

cultural de base tradicionalista, chegando a dizer que “a iniciativa popular é altamente desejável no combate ao cinema deseducativo ou corruptor, capaz de empobrecer toda a obra salutar da escola e da família”<sup>150</sup>.

O título de Cinema contra Cinema é também uma referência à essa disputa de concepções sobre o que distinguiria um ‘bom’ cinema de um ‘mau’ cinema. A quarta parte do livro, que trata dos aspectos morais dos filmes, começa com uma indicação da posição do autor (e dos intelectuais envolvidos com cinema educativo em geral): “Cinema Mercantil: O cinema que perturba a educação”<sup>151</sup>. Por cinema mercantil ou cinema comercial pode-se entender também o ‘cine drama’, cinema de enredo ou cinema de ficção, ou seja, filmes que buscavam construir uma realidade na tela, metafórica ou não.

Joaquim Canuto traz opiniões sobre como os jovens imitam as cenas do cinema para fazer malfeitos ou cenas imorais e indecentes. Como exemplo, ele cita atos de assaltos e roubos, beijos fervorosos que faz os jovens os repetirem, namoros em locais ermos. Ele coloca tais questões como passíveis de censura, e traz que os países desenvolvidos buscam como tirar o melhor proveito educacional dessa ferramenta, a qual ele discute acerca dos fatores psicológicos que estimulam o público a ver cinema. Em uma nota de rodapé (nota 49) ele cita os exemplos da Bélgica e Suécia, o primeiro restringindo a entrada de menores de 16 anos apenas a filmes específicos, e o segundo confiando a produção de programas infantis à psicólogos e psiquiatras.

Canuto advoga pela censura e pelo papel ativo do Estado na produção de filmes educativos. Em trecho do livro:

O papel do Estado apresenta, como se vê, nesse particular, um duplo aspecto: sua actividade cinematographica é positiva quando visa a confecção ou a exhibição de determinadas fitas, pedagógicas ou não pedagógicas, julgadas uteis ou necessárias à educação; e é negativa quando se limita a fiscalizar e censurar a produção particular, della extirpando os elementos possivelmente nocivos à educação.<sup>152</sup>

O que Canuto coloca, a necessidade do Estado como produtor dos filmes, é uma ideia compartilhada por Roquette-Pinto e outros intelectuais educadores pró Cinema Educativo, que veem o aspecto educacional do cinema indissociável de qualquer outro direito educacional, que, como expresso nas ideias do Movimento Escola Nova, contemplam uma educação gratuita e abrangente para todo o país. Essa posição vai encontrar respaldo nos ideais políticos de Vargas e dos três ministros da Educação e Saúde Pública atuantes entre 1930 e 1945: Francisco Campos

(1930-32), Washington Pires (1932-1934) e Gustavo Capanema (1934-45). A partir da gestão de Campos frente ao M.E.S., uma legislação protecionista começa a vigorar no campo cinematográfico brasileiro, favorecendo a fundação de companhia cinematográficas, e buscando marcar a posição do governo quanto à importância que este via no cinema, bem como explicitando as atitudes intervencionistas, numa perspectiva de utilizar o cinema como linha auxiliar das ideias de governo. Por um lado, despertando a admiração do meio cinematográfico a partir de uma atenção que alguns anos atrás era nula por parte do governo federal, por outro estabelecendo o caminho para produção própria (estatal) de filmes, o que começaria em 1937 no INCE.

Ao analisar a disputa entre cinema comercial e cinema educativo, Morettin (1995) demonstra as preocupações de Lourenço Filho, educador carioca, ativo defensor do cinema educativo e também signatário do Movimento Escola Nova, quanto aos “abalos na formação do indivíduo que poderiam desestruturar o tecido social que poderiam ser causados pelas influências negativas do cinema”. Morettin discorre que:

Apesar do “perigo” representado pelo cinema, haveria uma possibilidade de salvá-lo, ou melhor, de livrar os indefesos espectadores da “má sugestão” causada pela sétima arte. Estamos falando do seu aproveitamento para fins educativos. Este raciocínio aparece, por exemplo, no já citado Cinema e Educação, onde os autores acreditam que o novo meio de comunicação poderia ser utilizado tanto para o ‘bem’ quanto para o ‘mal’.<sup>153</sup>

Morettin traz, então, a questão da manutenção da ordem social, colocada em risco pela rebeldia das imagens do cinema. Para Lourenço Filho, bem como para Canuto Mendes, Jonathas Serrano e outros intelectuais do Cinema Educativo, o descontrole das massas era um fator a ser combatido nos rumos que o cinema teria no Brasil. Taís Campelo (2007) segue conclusão semelhante, ao analisar a já citada obra Cinema e Educação, destacando a defesa desses intelectuais por meios que regulassem os filmes no país<sup>154</sup>.

Como mostram Rosália Duarte e João Alegria, em artigo que analisa os diálogos entre cinema e educação, “a partir dos esforços de educadores engajados com a cinematografia educativa, esta passou a interessar outros segmentos sociais e a integrar políticas públicas para a educação nacional”<sup>155</sup>. Parte desse apoio, relatam, foi dado pelos produtores brasileiros que viam nessa aproximação a possibilidade de obterem medidas que fortalecessem a produção nacional em um mercado até então dominado pelo filme estrangeiro. Cada vez mais cineastas, produtores e entusiastas da qualidade e da importância da produção nacional, se fortaleciam em

um movimento coordenado com os intelectuais e educadores para buscar junto ao Estado medidas que permitissem mais competitividade ao filme nacional perante o filme estrangeiro. Dentre as reclamações principais, estavam o alto preço do filme virgem e a falta de obrigatoriedade de exibição de produções nacionais nos cinemas brasileiros. Medidas que incluíam incentivos tributários e uma política de fomento ao cinema por parte do Estado, como forma de dar condições ao desenvolvimento de uma “educação cinematográfica”, que formasse mentalidades de espectadores, eram pautas de entusiastas do cinema de todas as vertentes.

A gestão do Cinema Educativo nos anos que antecedem a criação do INCE, órgão máximo do filme educativo no Brasil, então, contemplava temas que aglutinavam as perspectivas comuns entre cineastas e educadores para a formulação de um “bom” cinema nacional, e nesse caso, o potencial educativo do filme estava sempre presente. nos filmes posados, a construção de imagens e cenas que representassem um país civilizado e moderno, em cenas que estimulariam uma transformação dos recônditos sociais “selvagens” e “atrasados” do Brasil. Essas foram algumas das questões contempladas pelo governo junto a produtores e educadores quando este publica, em 1932, o decreto 21.240, que organiza as bases gerais para a estruturação do cinema educativo no Brasil <sup>156</sup>. O decreto instaura a isenção de impostos na importação de filmes virgens, coloca cotas para exibições nacionais nas salas de cinema brasileiras e, atendendo pautas de cineastas e educadores. Além disso, realiza o que educadores e cineastas pleiteam a tempos: unifica a censura de filmes nacionais na Comissão de Censura Cinematográfica, colegiado que funcionou dentro do Museu Nacional, com Roquette-Pinto presidindo ambas instituições.

### **COMISSÃO DE CENSURA CINEMATOGRAFICA (CCC)**

Hernani Heffner (2011) traz um interessante panorama da história da censura cinematográfica brasileira, contextualizando parte da discussão trazida em Cinearte no período que antecede a década de 20 e seu *boom* de atenção ao cinema brasileiro em geral, incluindo aí o educativo. A primeira ocorrência de censura prévia ao cinema se estabelece em 1919 e, segundo Heffner aponta com base na Revista da Semana, um semanário que tratava de temas diversos, a iniciativa foi resultado tanto “da campanha tenaz da Liga pela Moralidade, apoiada pelo Clero, quanto da campanha de uma república da América Central, que reclamava do descrédito lançado ao país pelas imagens apresentadas nos filmes norte-americanos” <sup>157</sup>. A discussão já contém pautas de destaque no movimento de um cinema nacional e nacionalista

por cineastas, educadores e cientistas, que irão colocar no centro dos debates das imagens a questão da representação brasileira nas telas sob uma ótica nacionalista e modernizadora.

A censura no Brasil tem caráter policial até a instalação da CCC, em 1932, que nacionaliza o serviço de censura, que agora se tornaria cultural, e seria gerido pela Comissão. O decreto justifica a censura cultural como sendo “no sentido de unidade da nação, (...) e deve funcionar como um serviço único, centralizado na capital do país”. Dessa forma, o decreto expressa abertamente o emprego do cinema educativo como ferramenta de transmissão da voz oficial do Estado, presente em cada filme brasileiro que detinha, a partir de então, a necessidade de um certificado de exibição, emitido pela comissão instalada no Museu Nacional.

O que se viu da conformação inicial da CCC foi uma vitória dos intelectuais ligados ao cinema e a educação, que detiveram sob suas mãos o controle das instâncias políticas que versavam sobre os conteúdos e diretrizes do Cinema Educativo <sup>158</sup>. Assim, sob julgo do Ministério da Educação e Saúde Pública, tais diretrizes refletiriam a agenda modernizadora desses intelectuais, que convergia com a agenda política de Vargas no sentido de unificação e desenvolvimento civilizatório nacional (via cinema, ciência, cultura e educação), e não seriam uma via de propaganda governamental de Vargas. Seria refletida uma visão oficial civilizatória, não propagandística. Os filmes se voltariam para a transmissão do conhecimento modernizador, com fortes bases científicas, sempre em conformação com a atuação de Roquette-Pinto, que dirigiu todas as instâncias superiores relacionadas ao Cinema Educativo do período Vargas.

A duração da CCC nesses moldes foi bastante curta. Em 1934, com o início da segunda fase do governo Vargas e uma repentina guinada no rumo das políticas de cinema, transfere-se a censura nacional para o recém-criado Departamento de Produção e Difusão Cultural, no Ministério da Justiça, e interrompem-se os trabalhos da CCC no Museu Nacional <sup>159</sup>.

Entre 1932 e 1934, a CCC funcionou como um gabinete onde se discutiam questões sobretudo referentes ao mercado cinematográfico brasileiro, em relação aos certificados de exibição a serem concedidos, em relação às dublagens e legendas, em relação aos argumentos (constantemente questionados) que proibiram a exibição de certo filme. Os relatórios da CCC mostram contatos frequentes de Roquette-Pinto com produtores brasileiros, importadores, exibidores e integrantes do meio cinematográfico em vias de oferecer os certificados de exibição, analisar justificativas para rever filmes censurados a pedido de importadores/exibidores ou estabelecer contatos ministeriais. Roquette-Pinto caiu nas graças dos mais diversos grupos relacionados a cinema no Brasil, atendendo a solicitações tanto dos

exibidores/importadores, quanto dos produtores brasileiros, que lhe conferem o título de socio-honorário ainda em maio de 1932 <sup>160</sup>.

Sobre filmes educativos, a CCC referendava pedidos de produtores e importadores para adquirir o título de educativo, e assim evitar impostos de importação e outras taxas. A produção nacional de filmes educativos ainda era voltada para fins específicos (como os filmes da SAE), e os debates educativos sobre a representação do nocivo à noção de cultura brasileira era o foco da censura nos filmes posados. O decreto 21.240/32, ao instaurar a CCC, a faz como primeiro passo da organização oficial do INCE, porém os rumos da censura brasileira mudam em 1934, com os eventos referentes à criação e transferência da censura para o DPDC no Ministério da Justiça, e retardam a criação do INCE.

O que foi um “ensaio” dos temas, dos conteúdos e das linguagens a serem tratados nos filmes educativos oficiais se deu justamente na Revista Nacional de Educação, projeto pessoal de Roquette-Pinto, que ele viu realizado com o decreto, com a instauração da Taxa Cinematográfica Educativa, que financiou a revista. Segundo Regina Horta Duarte (2004), a “A RNE trazia um público-alvo muito diverso e, principalmente, ousava uma nova aposta sobre o papel do Museu Nacional na renovação da sociedade brasileira, a partir das esperanças depositadas nos novos rumos do país após 1930” <sup>161</sup>. O periódico, “dedicado à nascente comunidade científica do Brasil e aos estudiosos dos países com os quais se fazia permuta”, chegou a atingir 15 mil exemplares, distribuídos entre escolas e instituições de todo o país.

Ao falar da organização da censura cinematográfica no Brasil com o decreto de 1932, me cabe colocar algumas considerações. É possível ver em Cinearte e na CCC atuações complementares em defesa do cinema nacional. Muitas das reivindicações expostas em Cinearte foram ecos de desejos e objetivos de personagens do meio cinematográfico de alta relevância e permeabilidade, e que, mesmo nos distintos grupos que buscavam fortalecimento do cinema nacional, foi consenso que o decreto foi uma vitória. Enquanto Cinearte trabalhava as opiniões e ferozes críticas a governos e “más” influências nos filmes, Roquette-Pinto e demais educadores das mais diversas áreas colocavam em prática seu projeto de modernização da educação e da sociedade brasileira.

Na presidência da CCC e do Museu Nacional ao mesmo tempo, Roquette-Pinto é um personagem que, na década de 30, aglutina uma posição que o coloca na ponta dos processos decisórios e políticos que refletem em toda a cadeia de cinema no Brasil. Com foco absoluto no Cinema Educativo e sua consolidação como porta-voz sobretudo de um conhecimento

científico, Roquette-Pinto é uma ponte para compreensão de como estão conectadas as discussões morais, educativas e produtivas do cinema nacional. Assim, compreender um pouco mais da história de sua atuação complementa a percepção de cinema, educação e ciência da perspectiva cultural que estas atingiram na década de 30, aglutinadas no Cinema Educativo.

### **INCE: A CULMINÂNCIA DE UM PROJETO CINE-EDUCATIVO**

O Instituto Nacional de Cinema Educativo surge como fruto de uma batalha política travada entre o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério da Justiça. Após a transferência da censura cinematográfica para o Ministério da Justiça, no recém-criado Departamento de Produção e Difusão Cultural, o M.E.S. saía enfraquecido ao final do governo transitório. É neste momento que o M.E.S. é assumido por Gustavo Capanema, longo ministro que ocupa o cargo até 1945. Com o recrudescimento do regime nos anos que antecederam o Estado Novo, sobretudo após o levante comunista de 1935, o ministério de Capanema vê seus recursos e seu apoio político minguarem, perdendo inclusive o direito de nomear professores universitários <sup>162</sup>.

Capanema, porém, reforça seu apoio a Vargas, enquanto buscava formas de manter no M.E.S. atribuições importantes. Nesse ínterim, Capanema apresenta a Vargas uma exposição de motivos <sup>163</sup> buscando reforçar ao presidente a importância de se manter no Ministério da Educação as políticas referentes à radiodifusão (inclui-se aí o cinema educativo). Nessa exposição de motivos, Capanema apresenta, em 1936, um projeto elaborado a partir de relatórios fornecidos por Roquette-Pinto (dizer que ele foi enviado à Europa por Capanema pra isso), reforçando o papel do ministério. No projeto, apresenta a organização do INCE, designando Roquette-Pinto para sua direção <sup>164</sup>.

Roquette-Pinto expressa, em 1935: “meu desejo é divulgar a ciência nas camadas populares. Essa é a razão dos estudos que estou realizando. Quero tirar a ciência do domínio exclusivista dos sábios para entregá-la ao povo” <sup>165</sup>. Essa expressão reforça a atuação de Roquette-Pinto desde os primórdios de sua carreira, e é nesse intuito que assume o INCE, onde em sua gestão (1936-1947) são produzidos o maior contingente de filmes científicos do órgão.

O papel de realizador de filmes científicos pelo INCE se deu tanto pelas produções próprias, escritas por cientistas convidados por Roquette-Pinto ou pelo próprio, ou por convites feitos a cientistas de institutos como o Osvaldo Cruz para filmar suas pesquisas no instituto, onde geralmente eram dirigidos por Humberto Mauro, cineasta de referência na história do cinema brasileiro, e responsável por mais de 300 filmes no INCE, onde atuou até seu



fechamento em 1966<sup>166</sup>. Mauro era conhecido de Roquette-Pinto desde os tempos do Museu Nacional, quando dirigiu os filmes *A Ameba* (Cinédia, 1932) e *Taxidermia* (Brasil Vita Films, 1935). A interação do INCE com outros cientistas também resultou em diversos filmes que marcaram a produção do órgão, como: “Propriedades Elétricas do Puraquê (1939) e Miocárdio em Cultura I (1939), do Professor Carlos Chagas Filho; Estudos de Fisiologia (1938), do Professor Miguel Osório; Vacina contra a febre amarela (1938), da Fundação Rockefeller e do Instituto Oswaldo Cruz; O coração físico de Ostwald (1942), do Professor Roquette-Pinto-Pinto; Convulsoterapia Elétrica (1943), do Professor Oscar D’Utra e Silva, entre outros”<sup>167</sup>. Schvarzman (2000) traz mais um aspecto interessante da produção fílmica científica do INCE: o intercâmbio de filmes com outros países. A autora cita a transferência de alguns para o *Centre de Production du Film Scientifique*, comandado por Jean Painlevé, maior expoente do cinema educativo francês e pessoa de influência para Roquette-Pinto em sua produção. Os intercâmbios com o LUCE, o instituto nacional de cinema educativo italiano, e com o IICE, o Instituto Internacional de Cinema Educativo, também sediado na Itália, representaram também importante parcela dos contatos internacionais do INCE. Detalhado melhor no capítulo 1, os contatos entre Brasil e Itália são recorrentes no tema do Cinema Educativo, tendo Luciano de Feo, coordenador do IICE, contribuindo pessoalmente para o projeto de organização do INCE, que se inspirou em muitas características do formato italiano.

A atuação do INCE é discutido por Fernão Ramos como fruto da perspectiva roquetiana. Ele traz o órgão inserido em um contexto onde Roquette-Pinto, representante de uma corrente progressista de desenvolvimento da nação, buscava superar uma visão tradicional de eugenia que era fortemente vigente nessa primeira metade do século XX, que atribuía à mestiçagem um componente inerentemente degenerativo. Segundo Ramos, a atuação de Roquette-Pinto no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, defendendo a tese minoritária de que a mestiçagem não produz degeneração, e sim as condições ambientais e sobretudo higiênicas e educativas da população, antecede o período Vargasista no qual Roquette-Pinto, através de uma forte atuação nos órgãos mencionados ao longo deste artigo (CCC, RNE, SAE, diretoria do Museu Nacional), iria colocar em prática com força política as ações desenvolvimentistas de plano de fundo científico que eram discutidas desde o início do século, como quando vemos, por exemplo, análises sobre a Comissão Rondon. O INCE produz documentários que, na culminância deste processo, alimentado pela utopia desenvolvimentista da Era Vargas, colocavam em primeiro plano a ciência transcrita para os espectadores, orientando-os de forma paternalista, trazendo conhecimentos que orientariam os cidadãos brasileiros no novo rumo do progresso.

Nesta linha, Galvão (2004) tem uma conclusão interessante em seu trabalho, um dos poucos que analisam filmes do INCE sob uma perspectiva científica. Segundo a autora

Nos documentários científicos, os temas controversos não aparecem. Em função disso, tecemos considerações sobre as controvérsias na ciência, se é que naquela época tal questão era discutida no país. Não observamos nenhuma referência ao assunto nas obras e publicações consultadas, nem os educadores e cientistas abordaram o tema, o que nos leva a crer que, se o que interessa a eles era promover a ciência e seus aspectos positivos, as questões polêmicas em torno dela deviam ser ocultadas <sup>168</sup>

A visão pouco crítica de ciência que Galvão conclui dos documentários reforça o argumento de Fernão Ramos sobre a posição paternalista do órgão, e que o próprio Roquette-Pinto assumia perante o desenvolvimento educativo da população brasileira. Essa posição é também reforçada por Schvarzman (2008), que explicita o “cientificismo, o positivismo e o romantismo” dos filmes do INCE, que integravam homem-natureza-ciência numa visão baseada na grandiosidade que se pretendia ao Brasil. Assim, segundo a autora, nos 11 anos em que Roquette-Pinto dirigiu o instituto, 239 filmes foram produzidos, onde “divulgação técnica e científica” (40 filmes), “pesquisa científica nacional” (32 filmes), filmes de “caráter preventivo-sanitário” (23 filmes), e filmes sobre as “riquezas naturais do Brasil” (15 filmes). Somam-se a esses filmes outras produções que exaltam heróis cultos de “elevada grandeza espiritual” do país, e outros que exaltam locais e cidades dignas de orgulho nacional <sup>169</sup>.

O já constatado viés científico do INCE sob a direção de Roquette-Pinto é fruto de uma linha de atuação que acompanha o antropólogo e cientista desde o início de sua carreira: a produção científica de peso com o grande esforço para sua popularização no seio da sociedade.

## CONCLUSÃO

Observando a trajetória do desenvolvimento do Cinema Educativo no Brasil, percebemos que entender essa ferramenta é algo mais complexo do que pode parecer em um primeiro momento, devido à imbricada rede de relações que este faz com a política, a ciência e a educação brasileira. O Cinema Educativo foi praticamente uma *demand*a de uma geração de intelectuais que buscou uma posição de protagonismo no desenvolvimento brasileiro, não apenas científico ou educacional, mas no próprio conceito de identidade nacional e de autoconhecimento dos próprios cidadãos brasileiros de sua terra, em um movimento de

unificação cultural de um território extremamente diverso e, naquela época, pouco coeso em sua unidade nacional.

O contexto no qual se iniciam as discussões sobre a reformulação da mentalidade científica brasileira, a primeira República, se inicia juntamente ao momento no qual a invenção do cinema toma forma na Europa, aportando em terras brasileiras pouquíssimo tempo depois da exibição dos irmãos Lumière em Paris. O cinema, um processo resultado justamente do desenvolvimento científico no tangente às imagens e formas de representação, desde o início se aloca cativamente em laboratórios científicos e em hospitais e consultórios médicos, em um processo de levar para fora das fronteiras desses espaços o que ali acontecia, influenciando e buscando fazer a ciência ganhar corpo no cotidiano social. Inventado na última década do século XIX, o cinema surge em um momento onde as discussões acerca da imagem e das formas de representação (na ciência como em outros aspectos do mundo) estavam em intensa ebulição, a partir dos debates propostos para a fotografia na representação e na popularização científica, bem como nas discussões acerca do “real”<sup>170</sup>.

O advento do cinema e sua conjunção com a ciência apresenta menos questionamentos sobre a confiabilidade do que se observa, do que nas discussões sobre a utilização da fotografia nos laboratórios e experimentos. O hiper-realismo do cinema somado à observação do movimento e à possibilidade de reprodução de práticas, experimentos e expedições quase por completo transformou o cinema em uma janela para qualquer observador que se interessasse por observar a ciência. As possibilidades para estudos de corpos macro e microscópicos, de aceleração ou desaceleração de movimentos, e de permitir re-observar inúmeras vezes os acontecimentos permitiram infinitas novas formas de se *fazer* a ciência. Principalmente, também, no que tange à medicina e à saúde pública, onde o potencial sugestivo do cinema perante a população possuía grande valia para médicos e cientistas que buscavam lidar com os problemas dessas áreas. Não à toa, procura-se atualmente discutir o cinema na ciência e a ciência no cinema como duas faces de uma mesma moeda, ou seja, como dois processos que, uma vez unidos, fundiram-se epistemologicamente um ao outro, com as lentes não sendo apenas ferramentas de registro, mas componentes da própria experimentação. Além disso, a própria definição de ciência como cultura ganha outra dimensão a partir do que o cinema oferece no sentido de romper o hermetismo do universo científico.

O universo cinematográfico que logo se ramifica em infinitas possibilidades criativas desenvolve diferentes gêneros fílmicos que seguem evoluções distintas, ainda que paralelas. A

fantasia que o cinema romântico passa a criar oferece possibilidades de representação que exploram os limites da criatividade humana, e permitem ao espectador se imaginar em locais e em posições não antes experimentadas. Em paralelo, o cinema direto, o cinema documentário, atém-se à representação mais concreta da realidade, e com essa característica como nuclear ao gênero, passa a ser fonte de imagens sobre todos os exotismos do Brasil e do Mundo, das paisagens nunca vistas, dos povos nunca encontrados e de todos os fatores que não alcançam a vida na ‘civilização’, leia-se os grandes centros urbanos. Com isso, no cenário nacional, por exemplo, abrem-se diversos questionamentos acerca de que *povos* habitam o território do país, e o que estes representam enquanto sociedade. O Cinema Educativo brasileiro fica, então, bem no centro das discussões sobre representação, pois a própria estruturação desse gênero cinematográfico se baseia no que se *almeja* alcançar enquanto sociedade, salientando o papel educativo que o cinema deveria obrigatoriamente, na visão de seus teóricos, possuir.

Nesse ínterim, percebemos a importância institucional do Museu Nacional como centro promulgador de uma visão de Brasil cujo componente principal era o progresso, e esse progresso, pautado pela ciência. Sem dúvida, qualquer sociedade em qualquer tempo sempre seguia em direção ao que considerava progresso em seus próprios termos, porém no caso brasileiro, esse ideal *progressista* foi adquirindo força a partir do rompimento de uma parcela importante de intelectuais, sobretudo da ciência e da educação, do caráter oligárquico da primeira República. É nesse contexto que ganha força, no país, o fenômeno da especialização científica, discutido por Dominichi Sá e por Regina Horta Duarte em seus livros, ambas historiadoras mostrando de que formas o meio científico buscou romper com a cultura bacharelesca herdada de Portugal, objetivando o desenvolvimento de uma cultura científica mais em sintonia com as questões nacionais agora em voga.

Neste processo, Roquette-Pinto é figura de destaque, sendo responsável por inovações em diversos campos do conhecimento científico e na própria maneira como este conhecimento dialogava com a sociedade brasileira. A figura de Roquette-Pinto é a própria imagem da transição intelectual na qual o Brasil passava: um atuante incansável da prática e da comunicação científica, parte da estruturação de importantes instituições da ciência e da educação brasileira, que criticava a “pouca atenção” que Portugal dava à ciência, mas possuía uma retórica e uma escrita onde a característica mais marcante era o lirismo erudito impregnado nas palavras. Portador de uma visão cultural que buscava valorizar o homem brasileiro, Roquette acreditava na visão de uma educação orientada da elite para o povo, como forma de

superar o atraso intelectual que, para ele, era a principal causa das “inferioridades” dos tipos brasileiros fora da alçada da civilização.

O pioneirismo do antropólogo na utilização do cinema para comunicação com a sociedade é notório, e é impossível analisar o Cinema Educativo sem prestar uma boa atenção nesse cientista. É a partir dessa ferramenta que Roquette-Pinto busca atingir audiências que não eram atingidas por livros, jornais ou revistas, ou mesmo pela educação tradicional. O cinema, ocupando o lugar de “escola dos que não tem escola”, seria imprescindível na formação do povo brasileiro. A ciência, nesse local, ocupando uma posição central, deveria chegar a todos os lares brasileiros. Esse conhecimento científico, sob influência do positivismo no qual Roquette-Pinto e grande parte da comunidade científica abarcava, voltava-se para o cotidiano da vida no Brasil, e cultura, história e ciência se mesclavam em forma e conteúdo para formar a mentalidade identitária de um território ainda pouco coeso em identidade. Observamos, assim, que no projeto de país de Roquette-Pinto, seus concidadãos não podiam estar distantes da ciência e dos feitos dos cientistas brasileiros, claros heróis nacionais. E, imagino, para ele, todos os brasileiros demonstravam tanto apreço pela ciência quanto o próprio. É assim, por exemplo, que ao falar de Henrique Morize, Roquette-Pinto coloca que “o povo humilde da minha terra não esquecerá jamais o que ele fez pela sua educação mediante a radiodifusão como primeiro presidente da Rádio Sociedade no Rio de Janeiro”<sup>171</sup>.

O quanto, de fato, o “povo humilde chegou a se influenciar, tanto por Morize quanto pelo próprio Cinema Educativo é, porém, incerto. Sheila Schvarzman toca nesse ponto ao discutir Roquette-Pinto e o Cinema Educativo, observando que a abrangência da cinematografia do INCE provavelmente não exerceu tão grande influência fora dos círculos educativos da capital federal. Ela coloca, como antagonistas ao desejo roqueteano de educação transformadora pelo cinema, a “displicência de professores e diretores de escolas”, a ausência de resposta a questionários das secretarias de ensino, a enorme dificuldade de distribuição dos filmes fora da capital:

[...] salvo alguns números esparsos ou únicos de filmes que chegavam a Fernando de Noronha, ou ao Norte do país, o pedido por filmes não vai muito além de Minas Gerais e da Bahia. São Paulo dá as costas e no Sul do país só mesmo em eventos do Ministério. Ou seja, as mensagens e magia do cinema dependiam de barcos, de estradas, da eletrificação, exatamente como tantos outros problemas que os filmes, teoricamente, viriam a corrigir. Professores desinteressados, falta de equipamentos, distância geográficas e culturais são

alguns dos limites concreto e palpáveis às expectativas transformadoras da utopia modernizante que Roquette-Pinto buscava realizar através do cinema  
172.

As questões colocadas por Schvarzman, porém, não refletem um insucesso do movimento do Cinema Educativo. Mesmo que sua abrangência não tenha sido tão grande quanto idealizaram seus realizadores, a influência desses intelectuais e educadores na organização desse movimento em uma posição de grande proximidade com o governo federal, teve efeitos de abrangência nacional e duradoura nos aspectos educativos, científicos e civilizatórios que entraram em ebulição no Brasil dos anos 1930-1945. O INCE funcionou até 1966, quando a política cinematográfica muda radicalmente sob os auspícios da ditadura militar.

Mais importante, porém, do que pensar somente no funcionamento do INCE ou na abrangência dos filmes, é justamente atentar para a janela que o estudo dessa ferramenta que é o Cinema Educativo, e dos movimentos que durante décadas gestaram sua possibilidade, nos oferece para perceber a história da ciência no Brasil. Há, entre Cinema Educativo e ciência, uma relação que, observando a parca bibliografia na qual grande parte data dos anos 2000 em diante, ainda oferece possibilidades de aprofundamento que podem jogar luz sobre importantes pontos do desenvolvimento da ciência nacional.

## NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

<sup>78</sup> FIGUEIROA, Silvia. Mundialização da ciência e respostas locais: sobre a institucionalização das ciências no Brasil (de fins do século XVIII à transição ao século XX). *Asclepio*. Vol. 2 p. 107-123. 1998.

<sup>79</sup> SÁ, Dominichi Miranda de. (org). A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935). 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2006.

<sup>80</sup> SCHVARZMAN, Sheila. História e Historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. *Caderno de Ciências Humanas – Especiaria*. V. 10 n. 17, p. 15-40, jan./jun. 2007, p. 5

<sup>81</sup> O livro SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena. COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000 detalha melhor as correntes de pensamento que disputavam espaço nas políticas educacionais do período.

---

<sup>82</sup> DUARTE, Regina Horta. *A biologia militante: O Museu Nacional, especialização científica, divulgação do conhecimento e práticas políticas no Brasil – 1926-1945*. 1 edição. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

<sup>83</sup> Fala de Roquette-Pinto extraída de DUARTE, Regina Horta. *A biologia militante: O Museu Nacional, especialização científica, divulgação do conhecimento e práticas políticas no Brasil – 1926-1945*. 1 edição. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010. P 35.

<sup>84</sup> LORETO, Marcelo; MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu. *A biologia nos periódicos brasileiros: um olhar histórico*. *Revista de Ensino de Biologia da SBenBio*. Vol. 10 n. 1. P. 106-124. 2017.

<sup>85</sup> DUARTE, Regina Horta. *Op cit*. Discute como Roquette-Pinto fez da SAE um lugar onde ensino e experimentação eram pensados em conjunto, evidenciando a verve experimentalista que este cientista via para a prática e para o ensino de biologia.

<sup>86</sup> Em 1939, o DPDC se transformaria no DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão responsável por cuidar da propaganda no Governo de Vargas, e pela organização e produção dos cinejornais que marcaram época, tanto para os espectadores quanto para os estúdios cinematográficos, que viram nesses cinejornais fonte importante de renda para manterem-se ativos. Ver mais sobre o DIP em: TOMAIM, Cassio. *O cine jornal do DIP, como Getúlio Vargas “adotou” o cinema*. INTERCOM SUDESTE 2006 – XI Simpósio de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. 2006.

<sup>87</sup> A integra das edições da RNE pode ser acessada em:  
<http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/RNE.html>

<sup>88</sup> CATELLI, Rosana Elisa. *Roquette-Pinto e a Comunicação: registro, visualização e internalização da cultura*. *Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)* - v.2, n.1, p. 145-155. Jan/juj 2013

<sup>89</sup> O mais completo apanhado sobre a vida e obra de Roquette-Pinto é LIMA, Nísia Trindade; SÁ, Dominichi Miranda de. (orgs). *Antropologia Brasileira: Ciência e Educação na obra de Edgard Roquette-Pinto*. 1ª edição. Rio de Janeiro: editora Fiocruz. 2008

<sup>90</sup> É possível ver uma discussão sobre o Cinema Educativo em São Paulo em MONTEIRO, Ana Nicolaça. *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

<sup>91</sup> Há também o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), fundado em 1942 com objetivo de efetivar combate às doenças e más condições sanitárias na região amazônica. A SESP teria sua gestão dividida entre o governo brasileiro e a Fundação Rockefeller, e seria responsável, dentre outras atribuições, pela educação das populações nessa região. A SESP teve uma importante atuação com filmes educativos voltados à saúde, porém, aparentemente, são poucas suas relações com o cinema educativo desenvolvido no Rio de Janeiro nesse período. Ver mais em: SOUZA, Érica Mello de. *Educação Sanitária: orientações e práticas federais desde o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária ao Serviço Nacional de Educação Sanitária (1920-1940)*. Dissertação. Rio de Janeiro. 2012, e GUIMARÃES, M.C.S. et al.

---

Educação Sanitária em 16mm: memória audiovisual do Serviço Especial de Saúde Pública – SESP. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.14, n.32, p.23-34, jan./mar. 2010.

<sup>92</sup> A SAE continua ativa. Mais em: <https://saemuseunacional.com/>

<sup>93</sup> BONAHE, Christian; LAUKOTTER, Anja. Moving Pictures and Medicine in the First Half of the 20th Century: Some Notes on International Historical Developments and the Potential of Medical Film Research. *Gesnerus*. N. 66, p. 121-146. 2009.

<sup>94</sup> LANDECKER, Hannah. Microcinematography and the History of Science and Film. *ISIS*. Vol. 97. P. 121-132. 2006.

<sup>95</sup> GONÇALVES, Gustavo Soranz. Território Imaginado: imagens da Amazônia no cinema. Dissertação. Manaus, 2009.

<sup>96</sup> CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*. Porto Alegre: UFRGS, v. 1 n. 12, p. 1-15, jan/jun 2015.

<sup>97</sup> OLIVEIRA, B. J.: Cinema e imaginário científico. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13 (suplemento), p. 133-50, outubro 2006. P 137.

<sup>98</sup> VIDAL, Diana Gonçalves. Cinema, Laboratórios, Ciências Físicas e Escola Nova. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 1 n° 89, p.24-28. Maio, 1994.

<sup>99</sup> Ver mais em: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu; BRITO, Fatima (orgs). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1 edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002; MASSARANI, Luisa. *A divulgação científica no Rio de Janeiro: Algumas reflexões sobre a década de 20*. Rio de Janeiro. Tese (doutorado), 1998; MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu. *A divulgação científica no Rio de Janeiro: um passeio histórico e contexto atual*. *Revista Rio de Janeiro*. N 11 p. 38-70. 2003.

<sup>100</sup> OLIVEIRA, Carmem Irene de. Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional de Cinema Educativo. *Caderno Cedes*. Campinas. V. 34 n 92 p. 35-50. 2004.

<sup>101</sup> XAVIER, Priscila de Almeida. Representação cinematográfica e história institucional: uma análise de filmes sobre o Instituto Butantan (1928-1953). Dissertação. São Paulo. 2010.

<sup>102</sup> 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 - Manguinhos*. vol. 11(1):33-56, jan.-abr. 2004.

DUARTE, Regina Horta. Biologia, natureza e República no Brasil nos escritos de Mello Leitão (1922-1945). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, n° 58, p. 317-340 – 2009.

<sup>103</sup> Ambas análises citadas encontram-se em: OLIVEIRA, Bernardo Jefferson (org). *História da Ciência no Cinema*. Vol 1. Belo Horizonte: Fino Traço. 2006.



- 
- <sup>104</sup> SÁ, Dominichi Miranda de; SÁ, Magali; LIMA, Nísia Trindade. Telégrafos e inventário do território no Brasil: as atividades científicas da comissão Rondon (1907-1915). *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*. v.15, n.3, p.779-810, jul.-set. 2006
- <sup>105</sup> TACCA, Fernando de. A Imagética da Comissão Rondon. São Paulo: Papirus. 2001. E também TACCA, Fernando de. A Imagética da Comissão Rondon: Etnografias Estratégicas. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st08-4/4599-ftacca-a-imagetica/file>
- <sup>106</sup> LOBATO, Ana. Da Exibição de Filmes da Comissão Rondon. *Revista Doc On-line*. N. 18. P 300-322. 2015.
- <sup>107</sup> COELHO, Rafael Franco. Algumas notas sobre a história do cinema documentário etnográfico. *Revista Comunicación*, Nº10, Vol.1, P.755-766. 2012
- <sup>108</sup> Luiz Thomas Reis pode ter sido o primeiro autor de um documentário etnográfico no Brasil, com *Os sertões de Mato Grosso*, cuja produção começa em 1912 mas é exibido em 1915. O outro postulante a esta marca é justamente Roquette-Pinto, com o documentário *Nhamiquara*, também de 1912.
- <sup>109</sup> LANDECKER, Hannah. *Op cit.* p. 122
- <sup>110</sup> WELLMAN, Janina. Science and Cinema. *Science in context*. Vol. 24 n 3 p. 311-328. 2011.
- <sup>111</sup> LANDECKER, Hannah. *Op cit.* p. 127.
- <sup>112</sup> WELLMAN, Janina. *Op cit.* p. 322. “Biology, as emphasized by the works of Hannah Landecker, shows like no other science in the twentieth century that the production and the representation of knowledge form an epistemological unit”.
- <sup>113</sup> DUARTE, Regina Horta. DUARTE, Regina Horta. A biologia militante: O Museu Nacional, especialização científica, divulgação do conhecimento e práticas políticas no Brasil – 1926-1945. 1 edição. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010. P. 36
- <sup>114</sup> Alípio Ribeiro citado em SÁ, Dominichi Miranda de; SÁ, Magali; LIMA, Nísia Trindade. Telégrafos e inventário do território no Brasil: as atividades científicas da comissão Rondon (1907-1915). *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*. v.15, n.3, p.779-810, jul.-set. 2008. P 789.
- <sup>115</sup> TACCA, Fernando de. *Op cit.*
- <sup>116</sup> Para se aprofundar na leitura, ver PAIM, Antonio. História das ideias filosóficas no Brasil – Volume II: as correntes. 6ª edição. Londrina: Edições Humanidades, 2007.
- <sup>117</sup> Roquette-Pinto *apud* MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu; ARANHA, Jayme. Roquette-Pinto e a divulgação científica. In: *Antropologia brasileira: ciência e educação na obra de Roquette-Pinto*. 1º edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2008. P. 266

---

<sup>118</sup> FERREIRA, Luis Otávio. O ethos positivista e a institucionalização das ciências no Brasil. In: *Antropologia brasileira: ciência e educação na obra de Roquette-Pinto*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2008. P. 90

<sup>119</sup> Roquette-Pinto *apud* SÁ, Dominichi Miranda de. (org). A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935). 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2006. P. 90

<sup>120</sup> SOUZA, Vanderlei Sebastião de. “As leis da eugenia” na antropologia de Edgard Roquette-Pinto. In: *Antropologia brasileira: ciência e educação na obra de Roquette-Pinto*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2008. P. 218

<sup>121</sup> Relatório SAE 1940.

<sup>122</sup> SÁ, Dominichi Miranda de; SÁ, Magali; LIMA, Nísia Trindade. Telégrafos e inventário do território no Brasil: as atividades científicas da comissão Rondon (1907-1915). *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*. v.15, n.3, p.779-810, jul.-set. 2006 p. 789

<sup>123</sup> DUARTE. Luiz Fernando Dias. O Museu Nacional: ciência e educação numa história institucional brasileira. *Horizonte antropológico*, ano 25, n. 53, p. 359-384, jan./abr. 2019.

<sup>124</sup> Diafilmes são sequências de fotografias colocadas em um projetor, utilizadas também como recurso educacional devido à maior facilidade de manuseio e menor exigência de maquinário.

<sup>125</sup> Para ver mais sobre a SAE, ver PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. Educação Museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª seção de assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. Dissertação. Rio de Janeiro. 2010.

<sup>126</sup> Relatório SAE 1929

<sup>127</sup> Para se ter uma visão completa dos materiais e das ações educativas no Museu Nacional e na SAE, é interessante consultar as tabelas de SILY, Paulo Rogério. Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935). Rio de Janeiro. Tese (doutorado), 2012.

<sup>128</sup> Essas e outras informações sobre Roquette-Pinto em:  
<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>

<sup>129</sup> Relatório SAE 1929

<sup>130</sup> DUARTE, Regina Horta. DUARTE, Regina Horta. A biologia militante: O Museu Nacional, especialização científica, divulgação do conhecimento e práticas políticas no Brasil – 1926-1945. 1 edição. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010. P. 92

<sup>131</sup> Editorial *Reafirmando*. Revista Nacional de Educação, nº 1. 1932. Disponível em [http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/Rev\\_Nac\\_Edu\\_01/4-%20ROQUETTE-PINTO.pdf](http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/Rev_Nac_Edu_01/4-%20ROQUETTE-PINTO.pdf)

- 
- <sup>132</sup> 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 - Manguinhos*. vol. 11(1):33-56, jan.-abr. 2004. P. 37
- <sup>133</sup> *Revista Nacional de Educação*, ano 1, nº 2, p. 36-54. 1932.
- <sup>134</sup> *Revista Nacional de Educação*, ano 1, nº 2, p. 22-34. 1932.
- <sup>135</sup> *Revista Nacional de Educação*, ano 1, nº 2, p. 65-67. 1932.
- <sup>136</sup> *Revista Nacional de Educação*, ano 1, nº 2, p. 99-100. 1932.
- <sup>137</sup> 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 - Manguinhos*. vol. 11(1):33-56, jan.-abr. 2004. P. 45
- <sup>138</sup> SCHVARZMAN, Sheila. Roquette-Pinto e alguma coisa que não lembro. In...
- <sup>139</sup> Os filmes de enredo eram considerados positivos e de finalidade educadora, quando alinhados à postura moral e ética defendida pela revista.
- <sup>140</sup> Slogan de Adhemar Gonzaga, recorrentemente utilizado pelo cineasta na defesa do filme nacional.
- <sup>141</sup> Todas as edições de Cinearte estão disponíveis online em <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/cinearte/162531>
- <sup>142</sup> Mesmo com a grande projeção, Cinearte não foi a primeira revista especializada em cinema, como algumas vezes é veiculado. Antes dela algumas falavam de cinema integralmente ou parcialmente. De acordo com CAMPELO, Taís. Cinearte: o cinema brasileiro em revista (1926-1942), p. 57, eram: *A Fita* (1913), *Revista dos Cinemas* (1917), *Palcos e Telas* (1918), *Cine Revista* (1919), *A Tela e Artes e Artistas* (1920), *Telas e Ribaltas e Scena Muda* (1921) e *Foto-Film* (1922).
- <sup>143</sup> Filmes “naturais” eram filmes que, segundo CATELLI, Rosana. Dos naturais ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema nos anos de 1920 e 1930. Tese. Campinas. 2007 eram filmes feitos por encomendas, geralmente registrando fazendas, expedições, eventos públicos ou privados. Se enquadram, atualmente, como documentários. CAMPELO, Tais. *Op cit.* debate um pouco desses filmes também, indicando que “a aversão aos chamados “filmes naturais” ou documentários também advém dessa interpretação, pois, segundo pensavam, o filme fugia do planejamento de cena, criando uma história própria, sem controle, sem ordenação. Dessa forma, o natural refletiria uma imagem “espelhada”, ausente de criação artística humana” (p. 104).
- <sup>144</sup> “O cinema educador”. *Revista Cinearte*, Rio de Janeiro, 07 de abril de 1926, n 6, p. 03
- <sup>145</sup> SCHVARZMAN, Sheila . Ir ao cinema em São Paulo nos anos 20. *Revista Brasileira de História (Impresso)* , São Paulo, v. 25, n.49, p. 153-174, 2005. P. 155

---

<sup>146</sup> “O cinema a serviço da sciencia, da hygiene e da instrucção pública”. Revista *Cinearte*, Rio de Janeiro, 06 de abril de 1927, n 4, p. 21

<sup>147</sup> Os trabalhos de CAMPELO, Tais. *Op cit.* e de SANTOS, Renata Soares da Costa. Projeto à Nação em páginas de Cinearte: A construção do “livro de imagens luminosas”. Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado), 2010 discutem mais profundamente os conteúdos em Cinearte.

<sup>148</sup> SALLES GOMES, Paulo Emílio. Cinema: trajetória no subdesenvolvimento. 2. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. P. 302

<sup>149</sup> SELONK, Aleteia. Distribuição cinematográfica no Brasil e suas repercussões políticas e sociais – um estudo comparado da distribuição da cinematografia nacional e estrangeira. Porto Alegre. Dissertação (mestrado), 2004. P. 27

<sup>150</sup> SERRANO, Jonathas. e VENÂNCIO FILHO, Francisco. Cinema e educação. São Paulo, Cayeiras: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930. P. 135-136

<sup>151</sup> ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. Cinema contra Cinema: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Editora Limitada. 1931. P. 136

<sup>152</sup> ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Op cit.* p. 151

<sup>153</sup> MORETTIN, Eduardo. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação e Educação*. Nº 4. Pp. 13-19. 1995. P. 2.

<sup>154</sup> CAMPELO, Tais. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria*. v. 10, n.17, p. 57-76, jan./jun., 2007,

<sup>155</sup> DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, vol. 33, núm. 1, pp. 59-79 2008. P. 66

<sup>156</sup> O decreto pode ser encontrado na íntegra aqui:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-norma-pe.html>

<sup>157</sup> HEFFNER, Hernani. Contribuições a uma história da censura cinematográfica no Brasil. *Acervo*, v. 16, no 1, p. 23-44, jan/jun 2003. P. 32

<sup>158</sup> Como observado no decreto e discutido amplamente na bibliografia da história do cinema brasileiro, o Decreto 21.240 representou vantagens à todo o setor cinematográfico, inclusive o setor comercial, com a isenção de taxas de importação de filmes virgens e obrigação de filmes nacionais, dentre outros.

<sup>159</sup> José Roberto Macedo Soares, um embaixador de negócios do Brasil em Roma, e que mantinha contato com pessoas ligadas ao cinema educativo tanto na Itália quanto no Brasil,

---

demonstra a surpresa em carta endereçada ao Ministro Capanema, ao lhe enviar um projeto para dividir o DPDC em dois, mantendo o cinema educativo no ministério da educação e saúde. Mesmo endereçada a Capanema, a mensagem de surpresa deveria atingir justamente o próprio Vargas, pois para Capanema, a retirada de atribuições do M.E.S. era uma derrota. O documento está disponível em Arquivo Gustavo Capanema GC g 1934.00.00/2, p. 1, no CPDOC/FGV.

<sup>160</sup> Relatório da Comissão de Censura Cinematográfica. BR MN CCC 0.CO RE.5/1-5. Essa é a classificação original no Museu Nacional, mas neste momento o acesso a este documento ainda é incerto

<sup>161</sup> 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 - Manguinhos*. vol. 11(1):33-56, jan.-abr. 2004. P 34

<sup>162</sup> SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a Educação Brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 66, nº 153, pp. 165-172, maio/ago 1985.

<sup>163</sup> Ver GC g 1935.00.00/2, Arquivo Gustavo Capanema/CPDOC

<sup>164</sup> Sheila Schvarzman reproduz os relatórios de Roquette-Pinto, bem como comenta esse processo. Ver mais em: SCHVARZMAN, Sheila. SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e as Imagens do Brasil. Campinas. Tese (doutorado), 2000.

<sup>165</sup> SCHVARZMAN, Sheila. Edgard Roquette-Pinto e o cinema. In: é LIMA, Nísia Trindade; SÁ, Dominichi Miranda de. (orgs). *Antropologia Brasileira: Ciência e Educação na obra de Edgard Roquette-Pinto*. 1ª edição. Rio de Janeiro: editora Fiocruz. 2008. P. 298.

<sup>166</sup> Galvão (2004) analise o INCE dividindo-o em duas partes: o primeiro INCE é marcado pela colaboração de Roquette-Pinto com Humberto Mauro, onde prevaleceu o olhar mais voltado para a ciência que Roquette-Pinto possuía com o olhar mais técnico de Mauro nas gravações. No segundo INCE, a partir de 1947, quando Roquette-Pinto não é mais o diretor, Mauro adquire mais autonomia para as produções. Nessa segunda fase, a temática científica é drasticamente reduzida. Ver mais em: GALVÃO, Elisandra. *A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)*. Rio de Janeiro. Tese (doutorado). 2004.

<sup>167</sup> GALVÃO, Elisandra. *A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)*. Rio de Janeiro. Tese (doutorado). 2004. p. 62

<sup>168</sup> GALVÃO, Elisandra. *Op cit.* p. 144

<sup>169</sup> SCHVARZMAN, Sheila. *Op cit.* p. 310

<sup>170</sup> Como exemplo, ver DASTON, Lorraine; GALISON, Peter. *Objectivity*. 1 edição. Nova Iorque: Zone Books. 2010. e para uma discussão mais específica: DELFINO, Marcelo Silva de Carvalho. *Aceitação da Fotomicrografia como Método de Representação Visual na*

---

Ciência: discussão sobre a objetividade e sobre os argumentos de Robert Koch. Monografia. Salvador. 2016

<sup>171</sup> ROQUETTE-PINTO, Edgard. Ciência e cientistas do Brasil. In: LIMA, Nísia Trindade; SÁ, Dominichi Miranda de. (orgs). Antropologia Brasileira: Ciência e Educação na obra de Edgard Roquette-Pinto. 1ª edição. Rio de Janeiro: editora Fiocruz. 2008. P. 29

<sup>172</sup> SCHVARZMAN, Sheila. *Op cit.* P. 309