

CRISTINA SOUZA DA ROSA

**PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NACIONAIS
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE OS INSTITUTOS DE CINEMA EDUCATIVO
DO ESTADO NOVO E DO FASCISMO
(1925-1945)**

**TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO
DO GRAU DE DOUTOR EM HISTÓRIA**

ORIENTADORA PROFA. DRA. ANA MARIA MAUAD

NITERÓI, 2008

Cristina Souza da Rosa

**PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NACIONAIS: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE OS INSTITUTOS DE
CINEMA EDUCATIVO DO ESTADO NOVO E DO FASCISMO (1925-1945)**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Mauad (orientadora)

Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Ângela de Castro Gomes

Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Denise Rollemberg

Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Sheila Schvarzman

Universidade Anhembi Morumbi

Profa. Dra. Sônia Cristina da Fonseca M. Lino

Universidade Federal de Juíz de Fora

Profa. Dra. Mônica Kornis (suplente)

Fundação Getúlio Vargas

Prof. Dr. Paulo Knaus (suplente)

Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado nesta empreitada acadêmica e que sempre me incentivaram a vencer os obstáculos da vida. Ao meu irmão, Rafael, por ser mais que irmão, ser amigo e sempre estar do meu lado. Aos meus primos, em especial, a Gabi, ao Rica e a Vânia.

Aos amigos: Alexandre Busko Valim que teve um papel importante no começo da tese, lendo o projeto e dando dicas, ao longo dela foi companheiro de teoria e de sentimentos e amigo formidável; Rivail Rolim, mesmo longe, amigo solícito e sempre carinhoso; Pena Catta companheiro de cerveja e da vida academia; Thiago Bernardo parceiro “de sofrimento” e de tema histórico, você agregou muito conhecimento a esta tese.

As amigas: Elisa Garcia por ter contribuído academicamente para a tese, mas, principalmente, por ter se revelado uma grande e paciente amiga e a melhor companheira de casa que eu poderia ter em 2007; Elisa Spampinato por ter sido uma super amiga no Brasil e na Itália; a Isabela Campoi que compartilhou comigo desde o começo, lá na fila da entrevista, as alegrias e as amarguras que uma tese e à vida podem proporcionar. Amigas, estas poucas linhas não são capazes de traduzir tudo que sinto por vocês e nem, ao menos, dimensionar o que vocês significaram neste percurso.

Ao meu namorado David Hernández Sánchez por ter me dado todo o amor, o carinho e a tranquilidade, mesmo a distância, necessários para o final desta tese. Obrigada por ter deixado a tese mais bonita, com os desenhos do *fascio* e da bandeira do Brasil, com a foto da menina pintada e com diagramação das fotos. No entanto, te agradeço muito mais por ter aparecido na minha vida!

Aos que foram meus alunos, em 2004 e 2005, no ensino médio do colégio Óperon e do Ame, na Ilha do Governador, que acompanharam o processo inicial deste trabalho com paciência e carinho e principalmente aturaram meu nervosismo por não ter bolsa.

A Família Fernandes da Paz por ter me adotado como um membro da família, e com isto ajudaram a amenizar a saudades da minha família. Obrigada também por terem sido, durante tantos anos, meu porto seguro no Rio de Janeiro. Agradeço em especial ao André e a Inês.

Ao Sergio Rodrigo Severino por ter me emprestado sua câmera para filmar parte do filme Vitória Régia na FUNARTE, e por ter montado o filme de apresentação da tese.

A Claudia Ricci por ter me mostrado o caminho das pedras para o sanduíche na Itália, me enviando suas cartas, seu plano de trabalho e seu projeto.

A Rose pelos dias em que amenizou o meu estresse com sua comidinha caseira e pelas tantas vezes em que organizou a bagunça, de livros e papéis, que reinava em meu quarto.

A minha orientadora Ana Maria Mauad, que desde o mestrado acompanha minha empreitada acadêmica. Agradeço imensamente a sua paciência e o carinho que sempre teve comigo e também pela orientação precisa, que não apenas dava um norte a tese como a mim também.

A professora Ângela de Castro Gomes pelas importantes considerações feitas a este trabalho durante a banca de qualificação; a professora Denise Rollemberg por ter aceito ler os 2/3 da tese e ter escrito um parecer que me estimulou a seguir em frente; a professora Sônia Lino pela participação na banca de qualificação e pelas precisas considerações; a professora Sheila Schvarzman por ter dividido comigo, durante estes anos, descobertas acerca do INCE e pela disponibilidade em me atender sempre que solicitada.

A professora, da Universidade de Nice, França, Chirstel Taillibert por ter me enviado seu livro sobre o ICE e alguns documentos sobre o LUCE quando estava escrevendo o projeto.

Ao professor da, Universidade Estadual de Maringá, João Fábio Bertonha pelas dicas sobre arquivos italianos, sobre a Itália, sobre o Fascismo e pela disponibilidade em me atender.

Aos funcionários do PPGH da UFF, Roberto, Stela, Silvana sempre atenciosos e solícitos. Em especial ao Roberto pela força quando estava toda enrolada, na Itália, com o arquivo do *Ministerio degli Affari Esteri*. A professora Márcia Motta e ao professor Ronald Raminelli que também se disponibilizaram a me ajudar com o “caso” do ministério italiano.

A Rosangela Sodré, da FUNARTE – CTAV, por ter me permitido filmar um trecho do Vitória Régia. Ao Paulinho pela visualiza o dos filmes. Ao senhor Paulino, coordenador do arquivo da Academia Brasileira de Letras, por ter me deixado ver o fundo Roquette-Pinto sem burocracia. Ao diplomata Roberto Assump o de Araújo por disponibilizar seu tempo de forma atenciosa comigo.

Ao Edoardo Coen por ter me cedido gentilmente seu livro e por me conceder uma interessante entrevista.

Ao CNPq pela bolsa de doutorado, indispensável para a conclusão desta tese, e   CAPES pela bolsa sanduíche que me permitiu realizar as pesquisas sobre o Fascismo na Itália.

Minha est dia na Itália não poderia ter sido melhor sem a ajuda de algumas pessoas as quais não posso deixar de agradecer:

Agradeço ao professor Bruno Tobia por ter aceitado ser meu orientador na Itália, por não se importar em cumprir com a burocracia italiana e brasileira, por ter sido tão gentil ao me receber em Roma e pelo delicioso jantar romano em companhia da sua esposa Silvia.

A Patrícia e ao Germano por terem me permitido ficar em sua casa, em Civitavecchia, até arrumar um lugar para morar.

A Francesca e ao Michele por terem me escolhido para alugar o quarto e por terem se transformado em amigos. A Tânia por ter sido uma boa companheira de quarto e por ter sido uma grande amiga.

A família Spampinato por ter me recebido com tanto carinho e, com isto, amenizando a saudade do Brasil.

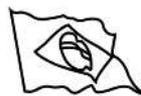
A Patrícia Cacciani e ao Andrea Amatiste, funcionários do LUCE, por me cederem os filmes do LUCE e dois livros sobre o instituto gratuitamente, pelas ricas orientações sobre o instituto LUCE, sobre a documentação e sobre o arquivo de Forlì. Obrigada também por terem sido sempre tão atenciosos.

A Gisella Bochicchio, bibliotecária da biblioteca *di Storia Moderna e Contemporanea*, por ter me orientado e me fornecido informações importantes sobre o acervo desta biblioteca e de outras. Também agradeço a atenção dispensada a mim sempre que a procurava.

Ao Fernando Figueira, Adido Cultural da Embaixada Brasileira, em Roma, por ter me auxiliado a conseguir a carta de apresentação a ser entregue no *Archivio Storico Diplomatico*, pertencente ao *Ministero degli Affari Esteri*.



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A POLÍTICA EDUCACIONAL E O USO DAS IMAGENS NO ESTADO NOVO BRASILEIRO	23
1.1. O movimento da Escola Nova	23
1.2. Os católicos e a cruzada pela educação confessional	28
1.3. Roquette-Pinto e a educação como “salvação nacional”	30
1.4. As reformas do ensino e o papel da educação	37
1.4.1. A reforma Francisco Campos	37
1.4.2. A reforma Gustavo Capanema	42
1.5. O cinema e o poder de convencimento	66
1.6. Gênero cinematográfico educativo	73
1.7. De entretenimento a educativo: os caminhos de regulamentação do cinema como veículo de educação	78
1.8. O Instituto Nacional de Cinema Educativo: objetivos e funcionamento	88
1.9. Departamento de Imprensa e Propaganda “vitrine” do governo Vargas	108
CAPÍTULO II - EDUCANDO PARA PÁTRIA: AS REFORMAS EDUCATIVAS E O PROJETO POLÍTICO FASCISTA	120
2.1. A reforma Gentile	120
2.1.a. A reforma Campos e seu paralelo com a reforma Gentile	134
2.2. Entre Gentile e Bottai: os caminhos da fascistização da escola	135
2.3 <i>L’OPERA NAZIONALE BALILLA</i> e a educação do <i>novo homem</i> fascista	166
2.4 a <i>Carta della Scuola</i> e a reforma bottai	188
2.4.a. A reforma Capanema e seu paralelo com a reforma Bottai	205

CAPÍTULO III - AS IMAGENS DO FASCISMO: O CINEMA E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA NACIONAL	207
3.1. Coisas de cinema: discussões sobre o uso do cinema como instrumento de propaganda e educação no velho continente	207
3.1.1. Congressos e censura	213
3.1.2. Um cinema para a paz européia	214
3.1.3. Um cinema para o progresso	216
3.1.4. Os Católicos e a batalha pela moralização da indústria cinematográfica	222
3.2. O Fascismo e a organização da cultura	229
3.2.1. O Ministério da Cultura Popular	230
3.2.1.a. O Ministério da Cultura Popular fascista e o DIP	242
3.2.2. O Instituto Internacional de Cinema Educativo e a propaganda externa	246
3.2.2.a. A Revista Internacional de Cinema Educativo (RICE)	249
3.2.2.b. O funcionamento do Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE): cinemateca, conferências, legislação e congressos	252
3.3. O Instituto Nacional LUCE	261
3.3.1 As Cinematecas do Instituto LUCE	273
3.3.2 O Cine Jornal LUCE e a propaganda nacional	284
3.3.3 O Cinema Educativo	291
CAPÍTULO IV - UM EXERCÍCIO DE COMPARAÇÃO ENTRE O CINEMA EDUCATIVO E DE PROPAGANDA DO ESTADO NOVO E DO FASCISMO ITALIANO	307
4.1. O cinema e seus números	308
4.2. O exemplo dos mortos	312
4.2.a. Os heróis nacionais em película	314
4.2.b. Uma linguagem cinematográfica educativa	322
4.2.c. Os vultos e a valorização do trabalho	324
4.3. O lugar das multidões: a construção dos mitos da unidade nacional e do grande líder	334
4.4. Salve a saúde nacional	345

4.4. Aperfeiçoando a raça	351
4.5. Vitória Régia uma planta, dois olhares	359
4.5.a. O filme do Instituto LUCE	360
4.5.b. O filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo	363
4.5.c. A análise dos filmes Vitórias Régias	366
4.6. O LUCE <i>versus</i> o INCE	375
II Finale (conclusão)	379
Bibliografia	384
Arquivos e Fontes	391
Anexos	

ABREVIATURAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

ACS - Archivio Centrale dello Stato

AN – Arquivo Nacional

ASFO - Archivio di Stato di Forlì

ASMAE – Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri

BN – Biblioteca Nacional

BLC - Biblioteca Luigi Charini

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História do Brasil

FGV – Fundação Getúlio Vargas

G.C – Gustavo Capanema

MPI – Ministero della Pubblica Istruzione

PCM – Presidência del Consiglio dei Ministri

SMC - Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar como os Institutos de cinema, respectivamente estabelecidos na Itália e no Brasil, Instituto Nacional LUCE e Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) colaboraram com a formação do *novo homem* do Fascismo e do Estado Novo através de imagens cinematográficas. Mussolini chegou ao poder em 1922, por meio da “Marcha sobre Roma” e, a partir deste momento, iniciou a construção de um governo nacionalista, onde as necessidades da nação deviam estar acima das individuais. Para transformar a sociedade foi preciso ainda construir um novo cidadão nacional, chamado de *novo homem*, cujo modo de se comportar e atuar no espaço social levaria em conta a coletividade.

Em 1937, Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo, um governo autoritário com princípios nacionalistas. Também Vargas iniciou um processo de transformação social e econômica, em que as questões coletivas se sobrepunham aos interesses dos indivíduos. Para ocupar o lugar do “velho homem” brasileiro, o Estado Novo desejava um *novo cidadão*, um *novo homem*, que fosse coletivo, disciplinado e trabalhador. Para contribuir no processo de formação do *novo homem* fascista e estadonovista, foram criados os institutos de cinema com a missão de vincular, através das imagens, os valores nacionais eleitos pelos dois governos. Compreender como os filmes educativos do INCE e do LUCE divulgaram estes valores, com o objetivo de educar os jovens segundo os ideais nacionalistas, é a questão principal desta tese.

ABSTRACT

This thesis has the objective of analysing how the cinema institutes, respectively correspondent to Italy and Brazil, LUCE National Institute and National Institute of Educational Cinema (INCE, in Portuguese) have collaborated to the formation of the *new man* of Fascism ideology and the Brazilian *Estado Novo* through cinematographical images. Mussolini climbed to power in 1922, through the “march over Rome” and, through that moment, initiated the construction of a nationalist government, where the necessities of the nation should be above the individual ones. In order to transform the society the making of the “new citizen” was still necessary, the *new man*, whose behavior and attitudes in the national space would take collectivity into account.

In 1937, Getúlio Vargas established the Brazilian *Estado Novo* (New State), an authoritarian regime with nationalist principles. Vargas also initiated a process of social and economical transformation, in which the collective questions overcame individual interests. In order to occupy the place of the Brazilian “old man”, the *Estado Novo* also wanted a *new citizen*, a *new man*, who would be collective, disciplined and hard-working. In order to contribute on the process of formation of the fascist and “*estadonovista*” *new man*, were created the cinema institutes with the mission of linking, through images, the national values chosen by the two governments. To comprehend how the INCE and LUCE educational films spread these values, with the objective of educate youngsters according to the nationalist ideals, is the main question of this thesis.



INTRODUÇÃO



Em 1937, Mussolini expôs, aos olhos do mundo, o poder do cinema ao aparecer em uma grande fotografia, empunhando uma câmera de cinema. Abaixo de sua imagem a frase: *la cinematografia è l' arma più forte* completava o cenário de lançamento da pedra fundamental da nova sede do *Istituto L'Unione Cinematografica Educativa* (LUCE) dando sentido à imagem¹.

A era do controle do cinema pelo Estado havia se iniciado, na Itália, na década de 1920, logo após a ascensão dos fascistas ao poder. Entendendo o cinema como um instrumento de persuasão e convencimento, Mussolini passou a utilizá-lo no processo de formação do *novo homem* fascista. O primeiro passo para isso foi dado em 1924, quando o *Duce* solicitou ao congresso, o reconhecimento oficial do LUCE, uma organização civil de cinematografia educativa criada por Luciano De Feo². O pedido foi atendido prontamente e, logo, o LUCE despertou em Mussolini o desejo de transformá-lo em um órgão oficial de Estado. Foi assim que, no mesmo ano, o instituto passou a se chamar *Istituto Nazionale LUCE*, sendo incorporado ao governo como órgão oficial em 1925³. A partir de então, Mussolini e o Fascismo foram reverenciados em todo o mundo como os grandes benfeitores da cinematografia pedagógica. Em 1928, tal título foi coroado com a criação, na Liga das Nações, do *Instituto Internacional de Cinema Educativo* (ICE), organizado e mantido pelo *Duce*.

A atuação do Estado italiano sobre a cinematografia chegou ao Brasil através jornais, revistas e de intelectuais, que buscavam no mundo informações sobre o tema. Os brasileiros eram estimulados pelos estudos sobre a psicologia infantil que identificavam a influência negativa e positiva do cinema sobre a formação da personalidade infanto-juvenil. Assim, compreenderam que os filmes possuíam um poder de convencimento e conquista muito grande sobre o público e, portanto, deveriam ser controlados para o bem social e nacional. Para isto, exigiam a organização da censura cinematográfica, o controle do Estado sobre o cinema e, por fim, a implantação do cinema educativo. Os principais interlocutores destas solicitações foram jornalistas da revista *Cinearte* e educadores. Nas páginas de *Cinearte* foram vinculados pedidos e sugestões sobre o tema

¹ A cinematografia è a arma mais forte.

² Luciano De Feo, durante o fascismo, foi diretor do LUCE e diretor do Instituto Internacional de Cinema Educativo.

³ O Instituto LUCE existe até os dias de hoje na Itália, porém não mais produzindo filmes e sim funcionando como arquivo e como instituição financiadora de produções cinematográficas.

do cinema educativo e brasileiro⁴. Desde a criação do Instituto LUCE e do Instituto Internacional de Cinema Educativo, os colaboradores desta revista exaltavam os feitos fascistas na área do cinema e solicitavam ao governo brasileiro que fizesse algo parecido por aqui. Os educadores, personagens principais na batalha pela implementação do cinema educativo, também se manifestaram positivamente diante das realizações de Mussolini e, em 1929, um ano após a criação do ICE, trocaram cartas com Luciano De Feo em busca de informações e auxílio para a empreitada brasileira⁵.

Em 1930, Jonathas Serrano e Venâncio Filho lançaram o livro *Cinema e Educação*, obra que se consolidou, na época, como referência sobre o tema⁶. No livro, os educadores apontavam os problemas da cinematografia de entretenimento e defendiam o uso do cinema como instrumento educativo. Os autores assinalavam para a importância da intervenção do Estado no processo de transformação do cinema de simples entretenimento para educativo. Para ilustrar a relevância do pedido, remeteram-se às realizações fascistas, nazistas e franceses. Mussolini e seus dois institutos de cinema ganharam destaque nas páginas do livro, como bom exemplo da atuação do Estado no campo cinematográfico.

Em 1936, os clamores se transformaram em ação com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, esse instituto teria como missão divulgar e promover o cinema educativo. Sua existência ultrapassou o período do Estado Novo, se estendendo até 1967. Entre 1936 e 1945, o INCE esteve comprometido com um projeto educativo idealizado pelo Governo autoritário de Vargas, que visava formar o *novo homem* nacional. Sua criação foi fruto de um intenso debate promovido pela sociedade civil e mediado pelo governo de Getúlio Vargas, como pode ser visto no primeiro capítulo. Vargas chegou ao poder em 1930, através de uma revolução que envolvia os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Ao assumir o poder deu início a uma gestão política de quinze anos, marcada por um governo provisório (1930-1934), por um governo constitucionalista (1934-1937) e por um governo autoritário, chamado Estado Novo (1937-1945). No tempo em que ficou no poder foram criados dois órgãos de controle e divulgação da cultura política nacional, o Instituto Nacional de Cinema

⁴ A Revista *Cinearte* foi fundada por Adhemar Gonzaga e circulou entre os anos de 1926 e 1942. Era, no Brasil, a principal revista de cinema.

⁵ No arquivo de Roquette-Pinto há uma carta de Luciona de Feo em resposta à carta do brasileiro. Arquivo Roquette-Pinto, pasta 11-2-13, Arquivo ABL.

⁶ FILHO, Venâncio; SERRANO, Jonathas. *Cinema e educação*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930. Biblioteca Nacional.

Educativo (INCE) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). A necessidade de construir um consenso em torno do governo e o desejo de conquistar a adesão nacional fez dos dois órgãos importantes mecanismo de conquista.

O contexto político de criação do INCE e as constantes referências aos modelos italianos nos levaram a questionar se o Instituto LUCE teria influenciado de alguma forma a organização e a estruturação do INCE. Esta se configurou como uma pergunta inicial motivando, inclusive, a redação do projeto de doutorado. No entanto, o contato com a documentação brasileira e italiana revelou um outro caminho, que nos levou a deixar de lado a idéia da influência, e a pensar o INCE dentro de um contexto internacional. A criação do instituto de cinema brasileiro fazia parte de um movimento mundial de valorização do cinema educativo que envolvia intelectuais, educadores e governos de diferentes nações. Foi com esta perspectiva que optamos por comparar o cenário de criação do INCE e do LUCE, suas estruturas administrativas e suas produções, compreendendo-os inseridos na macro e micro história.

O uso da metodologia da história comparada trouxe possibilidades positivas para o estudo do cinema educativo e da educação no Estado Novo e no Fascismo. A primeira destas está em romper com os espaços das fronteiras nacionais, permitindo-nos estudar o cinema e a educação como fenômenos transnacionais⁷. Ou seja, a partir deste ponto de vista é possível compreender que o movimento em prol do cinema educativo não estava restrito ao Brasil, sendo um movimento mundial, cujo objetivo visava dar um novo sentido às produções fílmicas. Deste modo, os debates desenvolvidos sobre o tema aqui no Brasil podem ser inseridos em um contexto internacional.

As questões relativas ao uso do cinema circularam o mundo através de um ativo sistema de comunicação incluindo correspondências, congressos, comissões internacionais e revistas especializadas. Os intelectuais brasileiros - jornalistas, professores e políticos – estavam atentos aos debates internacionais e, constantemente, resgatavam tais discussões em defesa do uso do cinema educativo. É, nesta conjuntura, que surgiram sugestões, para se fazer aqui, algo parecido com o que se fez na Itália. Neste processo de circulação de idéias, os intelectuais brasileiros levaram à Itália informações sobre o cinema educativo brasileiro. Roquette-Pinto se correspondeu com Luciano De Feo e visitou o LUCE na década de 1930, Jonathas Serrano publicou um artigo falando sobre o

⁷ BRIGNOLI, Héctor P.; CARDOSO, Ciro F. *Os métodos da História*. 6º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002. Capítulo VIII – O método comparativo na História. p. 412.

desenvolvimento do cinema educativo no Brasil na revista do Instituto Internacional de Cinema Educativo⁸.

Questões como a internalização da cultura, transferência, intelectuais e criação de redes culturais foram norteando nossa análise sobre o INCE inserindo-o em uma nova perspectiva historiográfica. Atualmente, os principais trabalhos sobre o INCE não dão atenção ao processo de transferência entre os intelectuais brasileiros e os italianos⁹. As menções à troca de correspondência, viagens ou informações na imprensa nacional são tratadas como simples procedimento introdutório à criação do instituto brasileiro. Não há a preocupação, por parte da historiografia que discute o INCE, em inserir o debate desenvolvido aqui no Brasil em um contexto internacional de valorização do cinema como instrumento educativo e ideológico.

Os institutos de cinema do Fascismo aparecem na bibliografia como uma simples demonstração de que o INCE não era um instituto original. Com isto, alguns erros historiográficos sobre o funcionamento e a administração do Instituto LUCE e do Instituto Internacional de Cinema Educativo são identificados. A falta de contato dos pesquisadores do cinema educativo brasileiro com as fontes italianas serve como justificativa para tal situação. As informações acerca do LUCE e do ICE têm como base fontes encontradas nos arquivos brasileiros, entre eles os de Roquette-Pinto e Jonathas Serrano. Outro recurso empregado no conhecimento acerca dos institutos italianos são as fontes secundárias, livros depositados nas bibliotecas nacionais traduzidos, em sua maioria, do francês ou do italiano.

Assim para compreender a relação entre intelectuais brasileiros e italianos e a organização do INCE, conforme o momento histórico, adotamos o conceito de transferência, empregado pela história comparada. Segundo Michel Espagne *transferência compreende as mudanças que se realizam através da transição de conceitos, normas, imagens e representações de uma cultura para outra. Estas transições podem resultar de migrações, mas também de encontros e de leitura de textos de uma outra cultura*¹⁰.

Um exemplo deste processo de transferência são os filmes *Vitória Régia* produzidos pelo LUCE e pelo INCE. Os documentários sobre a planta amazônica foram produzidos em realidades

⁸ Conforme apresentação do Fundo Jonathas Serrano pelo Arquivo Nacional.

⁹ Consideramos como referências os livros de Claudio Aguiar Almeida e Sheila Schvarzman.

ALMEIDA, C.A. *O Cinema como "agitador de almas"*. Argila uma cena do Estado Novo. São Paulo: Annablume, 1999. SCHVARZMAN, S. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

¹⁰ ESPAGNE, Michel. Revista Gêneses, 1994. apud. KAEUBLE, Harmut. *Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt?* kaelbleh@geschichte.hu-berlin.de.

diferentes, com objetivos educativos, e com mensagens similares. O que dizem os filmes não impressiona tanto como o que mostram, as cenas e as seqüências iguais revelam o contato, a troca de experiências e a transferência entre os dois institutos. A análise filmica dessas duas películas se encontra no quarto capítulo da tese.

A comparação entre os institutos de cinema brasileiro e italiano se deu no sentido clássico da história comparada, onde buscamos, através de pesquisa das fontes, sistematizar as diferenças e semelhanças entre eles¹¹. A história comparada não se faz apenas de semelhanças, mas, antes, de diferenças. Não é por outra razão, que procuramos discutir as divergências e convergências, levando em conta as especificidades de cada sociedade. Esse procedimento tornou, especialmente, rico o trabalho, pois possibilitou a compreensão dos processos chave de cada realidade, fazendo com que identificássemos, por exemplo, a opção do LUCE pelo filme de propaganda e a do INCE pelo educativo.

O estudo comparado entre o LUCE e o INCE aponta contribuições importantes para a história do Fascismo italiano. Na Itália existem muitos livros e teses sobre o cinema educativo e de propaganda fascista, mas nenhum discute a questão de forma transnacional. No Brasil, os estudos sobre o cinema de educação e de propaganda fascista estão apenas no início e ainda são escassas as referências sobre a questão. A bibliografia brasileira foca seu olhar sobre o governo de Mussolini como um todo, privilegiando as questões políticas e descurando as questões culturais deste governo. Uma outra vertente dos estudos que se desenvolve no Brasil, tem se voltado para as discussões conceituais do termo fascismo, analisando suas implicações teórico-metodológicas na historiografia. Porém, existe um grupo de historiadores brasileiros, associados a estrangeiros, que vem discutindo a política e a cultura dos governos autoritários e nacionalistas do século XX pelo prisma da transferência e da circulação de idéias. Esta tese também se insere nesta nova abordagem.

Os institutos de cinema foram, aqui, entendidos como instrumento de divulgação da cultura política dos governos fascista e estadonovista. Segundo Ângela de Castro e Gomes *as culturas políticas se manifestam e se evidenciam mais freqüentemente em forma de projeto de sociedade, de Estado ou uma leitura compartilhada de um passado comum, por exemplo...*¹². Os filmes do LUCE e INCE vinculavam o projeto de sociedade do Fascismo e do Estado Novo, divulgando pelas

¹¹ Idem.

¹² GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: BICALHO, Maria Fernanda Baptista, et al. Culturas Políticas. Ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. p. 32.

imagens, os valores e os comportamentos sociais que deveriam ser internalizados pela população. Os institutos de cinema associados à escola e instituições de formação juvenil, como *Opera Nazionale Balilla* do Fascismo, se configuravam como instituições-chave no processo de conquista da população. Ainda segundo Ângela de Castro Gomes *culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes, sendo seus usos extremamente eficientes*¹³. Sendo assim, ao longo dos capítulos buscamos discutir como as imagens cinematográficas educativas e o sistema escolar criado pelo Fascismo e Estado Novo contribuía para a formação do *novo homem* idealizado por estes governos.

Nosso trabalho de pesquisa fundamenta-se tanto em fontes primárias como em fontes secundárias, pesquisadas nos arquivos e bibliotecas brasileiros e italianos. As fontes primárias relativas ao Estado Novo não são inéditas, sendo, inclusive, bastante exploradas pela historiografia nacional. O que se propõe é um novo olhar para fontes já trabalhadas. Basicamente a documentação sobre cinema e política educativa do governo autoritário de Vargas foi encontrada no Arquivo Nacional, fundo Jonathas Serrano, no Centro de Pesquisa e Documentação de História do Brasil (CPDOC), fundo Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, e no arquivo da Academia Brasileira de Letras, fundo Roquette-Pinto. O conjunto de fontes pesquisadas no fundo de Gustavo Capanema é formado por documentos referentes à reforma Capanema e a fundação, organização e funcionamento do INCE. Também gostaria de observar que as conversas com o ex-funcionário de INCE e ex-diplomata brasileiro, Roberto de Assumpção de Araújo, foram importantes no esclarecimento de alguns itens sobre o funcionamento do INCE. Ter acesso a fontes orais para o período que estudamos é um privilégio, por conta dos anos que separam o passado do presente.

No Brasil, existem vários documentos, como livros e folhetos, do fascismo distribuídos em coleções espalhadas por arquivos e bibliotecas. No fundo Gustavo Capanema, encontramos alguns folhetos sobre a organização escolar fascista. No fundo Paulo de Assis Ribeiro, depositado no Arquivo Nacional, existe uma enciclopédia sobre o Fascismo publicada em 1928 e diversos livros de autores brasileiros que se referem à educação fascista. Nas bibliotecas da Universidade de São Paulo – USP, também é possível encontrar livros fascistas. Muitos destes livros foram doados à universidade por Francisco Matarazzo, simpatizante do Fascismo e membro de associações fascistas que reuniam italianos e descendentes de italianos fora da Itália. Diante de tal panorama, a pesquisa

¹³ Ibidem.

realizada nos arquivos italianos foi fundamental para a comprovação de nossas hipóteses de trabalho.

As fontes primárias e secundárias encontradas nos acervos italianos são, em certa medida, inéditas para a historiografia brasileira, apesar de na Itália tal documentação ser amplamente discutida em teses e livros sobre o Fascismo. Assim foram de extrema relevância para esta tese as pesquisas realizadas na biblioteca Alessandrina, localizada na *Università Sapienza*. Nesta biblioteca encontra-se um vasto acervo de periódicos publicados durante os vinte e dois anos do Fascismo, entre eles estão as revistas sobre educação e cinema fundamentais para este trabalho. As revistas *La Scuola Fascista* e *La Scuola Nazionale Fascista*, bem como, *Rivista Internazionale del Cinema Educatore* se constituem como importantes fontes para a compreensão do papel da educação e do cinema no processo de formação do novo homem italiano. Também as revistas de cinema encontrada na biblioteca Luigi Chiarini, do *Centro Sperimentale del Cinema*, foram fundamentais para entender o processo de organização do LUCE e seu funcionamento. As informações encontradas nesses periódicos contribuíram ainda para traçar um perfil da política de propaganda do Estado Fascista. As fontes depositadas no *Archivio Centrale dello Stato*, compostas por documentos oficiais da Secretaria Particular do *Duce*, do Conselho de Ministros e dos ministérios da Educação Nacional e da Cultura Popular, foram fundamentais para compreender como o cinema e a escola se transformaram em veículos de cultura política.

Os documentos produzidos pelos fascistas revelam ainda um olhar curioso sobre o Estado Novo. Algumas das fontes encontrados no *Archivio Storico Diplomatico* e no *Archivio Centrale dello Stato* continham informações sobre a organização estatal do Estado Novo. Essa comunicação tinha objetivo de colocar Mussolini a par do que estava sendo realizado pelos governos nacionalistas da América Latina. Vale dizer, que para aos olhos dos fascistas as ações do Estado Novo e seus órgãos eram inspirados ou copiados do Fascismo. Nota-se que este é um olhar particular dos fascistas sobre o Estado autoritário de Vargas e não uma associação entre o Estado Novo e o Fascismo.

Há muito tempo, a historiografia brasileira desconsiderou a hipótese do governo autoritário de Vargas ser um governo fascista¹⁴. Os estudiosos do Estado Novo o fazem pela perspectiva do autoritarismo e do nacionalismo, sendo estes conceitos ponto de encontro com o fascismo italiano.

¹⁴ Sobre a questão ver SILVA, J. L. Werneck da. (org.). *O feixe e o Prisma. Uma revisão do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991. vol.1.

Desta forma, ao longo da tese optamos por nos referir ao Estado Novo e ao Fascismo, algumas vezes, como governos nacionalistas ou como Estados nacionalistas. Esta opção se deu pela própria dinâmica da tese, em que procuramos compreender como estes governos imprimiram discurso e práticas nacionalistas ao Brasil e à Itália.

A tese está dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado ao Brasil, o segundo e o terceiro à Itália e o quarto à análise dos filmes educativos e dos cines jornais. Os capítulos estão apoiados em fontes primárias, como jornais e revistas, escritos de intelectuais e documentos oficiais produzidos pelos governos de Vargas e Mussolini. A opção por destinar dois capítulos ao Fascismo foi feita em função da rica documentação encontrada nos arquivos e bibliotecas italianos, habilitando-nos uma discussão ampla sobre a educação e o cinema. De modo geral, os três primeiros capítulos são mais descritivos de forma a situar o leitor no contexto histórico do Fascismo e do Estado Novo para que esse possa compreender o papel do cinema e da educação como veículos de formação de um *novo homem*.

O primeiro capítulo aborda a educação no Estado Novo, o pensamento do período a cerca do cinema educativo e a organização do INCE e do DIP como institutos produtores de cultura. A política educativa do Governo Vargas se inicia em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Esta política é marcada por duas grandes reformas, de 1931 e 1942, idealizadas pelos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente. A partir destas, os ministros implantaram uma nova organização do sistema escolar, cujo objetivo era formar o *novo homem* do Estado Novo. Essas reformas foram elaboradas em oposição ao antigo modelo educacional da República Velha (1889-1930), incorporando propostas educacionais apresentadas por educadores da Escola Nova e por católicos, inserindo a educação no contexto político do governo autoritário de Vargas. Para entender como essas propostas foram anexadas às reformas, apresentamos nesse primeiro capítulo um rápido esboço delas. Também o pensamento de Roquette-Pinto sobre a educação tem seu lugar neste momento. Conhecer seu pensamento se faz necessário para compreendermos a proposta de educação desenvolvida no INCE durante o Estado Novo.

Da educação passamos ao cinema educativo. A discussão tem início com os debates desenvolvidos por diversos setores da sociedade civil sobre a importância do cinema para fins educativos, nacionais e patrióticos. O pensamento de Jonathas Serrano, Getúlio Vargas, Roquette-Pinto e outros interlocutores desfilam pelas folhas revelando o que entendiam por cinema educativo. Tal debate ganha considerável relevância no contexto investigativo da tese, pois a partir dele,

podemos situar o Brasil no cenário mundial e definir o conceito de cinema educativo. As mesmas discussões travadas aqui com objetivo de regulamentar e normatizar o cinema foram desenvolvidas na Europa. A partir delas foi possível discutir a idéia de transferência e circularidade.

A questão do cinema educativo não ficou no plano das idéias e ao final da década de 1920 os primeiros passos para a sua implementação são iniciados tendo como meta a criação de um instituto de cinema. Os diversos eventos organizados no final da década de 1920 e começo da de 1930 foram fundamentais para a organização do INCE. Assim, acompanhamos tais eventos com o objetivo de mostrar como o “terreno” foi preparado para a criação do INCE. Também, procuramos mostrar como os intelectuais brasileiros foram estabelecendo contato com os debates italianos sobre o cinema educativo.

Do cinema, o capítulo evolui para a organização e funcionamento do INCE e do DIP. Neste item, procuramos discutir como estes órgãos contribuíram na formação de um imaginário social do Estado Novo e do presidente Vargas. Para compreender o papel do cinema no processo de conquista do consenso, consideramos apropriado contextualizar o período histórico de organização dos dois órgãos, apontando os seus objetivos dentro do Estado Novo, e as relações estabelecidas por eles com o cinema e com a cultura política do período.

O foco do segundo capítulo é a política educativa do Fascismo. Como no capítulo I, buscamos debater as duas reformas da educação empreendidas pelos ministros de Mussolini. A Itália fascista teve duas grandes reformas, realizadas pelos ministros Gentile e Bottai. No entanto, entre um e outro, a educação sofreu diversos reveses que levaram ao desmantelamento das diretrizes de Gentile. Os ministros que vieram depois deste se ocuparam em fazer da escola um lugar de formação do “verdadeiro fascista”. Bottai, através da *Carta della Scuola*, completa o serviço dos seus antecessores associando a escola a organização da *Gioventù Italiana del Littorio*. Portanto, neste capítulo apresentamos as reformas de Gentile e Bottai, discutindo as diretrizes instauradas para os diversos níveis formativos e para as disciplinas buscando compreender como a escola era direcionada para a formação do *novo homem* fascista. Também discutimos, de modo geral, as ações empreendidas pelos ministros da educação que ocuparam o posto entre Gentile e Bottai. Ainda neste capítulo, identificamos quais eram os valores que crianças e jovens deveriam internalizar através dos ensinamentos escolares e das atividades extra-escolares, da *Opera Nazionale Balilla*.

Neste segundo capítulo realizamos ainda uma comparação entre as propostas educativas do Fascismo e do Estado Novo, comparando a reforma de Gentile com a de Francisco Campos e a de

Bottai com a de Gustavo Capanema. A reforma de Gentile em muito se assemelha com a de Campos, principalmente, no que diz respeito à centralização da educação nas mãos do Estado. A de Bottai também tem suas semelhanças com a de Capanema, pois os dois ministros intensificaram o papel da escola como lugar de formação do *novo homem* fascista e estadonovista. É interessante observar que também eram estes dois ministros os mestres de cerimônias de várias festas cívicas e patrióticas organizadas durante o Fascismo e o Estado Novo.

A comparação entre as reformas foi feita levando em conta as semelhanças entre elas, com o objetivo de mostrar como a educação do Estado Novo estava inserida em um processo de formação social e moral que extrapolava as fronteiras territoriais.

O terceiro capítulo é dedicado ao Fascismo e a organização da cultura. Para divulgar a cultura política do Fascismo foram criados dois institutos de cinema, *L'Unione Cinematografica Educativa* (LUCE) e o Instituto Internacional do Cinema Educativo (ICE), e um ministério, o da Cultura Popular (MINCULPOP). Neste capítulo, o leitor encontra uma vasta discussão sobre a organização e o funcionamento interno e externo dos institutos de cinema e do ministério da Cultura Popular compreendendo como estes instrumentalizaram e divulgaram a cultura fascista.

Como no primeiro capítulo, neste terceiro também procuramos localizar o leitor nas discussões sobre o uso do cinema educativo e sobre o poder do cinema como instrumento de persuasão e de educação que se desenvolveram na Europa. Destacamos neste item, o pensamento dos católicos sobre o cinema educativo e de entretenimento fazendo uma ponte entre o que pensavam os católicos europeus e os brasileiros. Também é possível encontrar, no capítulo III, uma cronologia de eventos realizados no velho continente, que contribuíram para a organização do LUCE na Itália e para a formação de um conceito sobre cinema educativo.

No quarto e último capítulo temos a análise comparativa dos filmes educativos do LUCE e do INCE e dos cines jornais do DIP e do LUCE. Para realizar o procedimento analítico elegemos alguns eixos temáticos comuns aos institutos italianos e brasileiros, são estes: heróis nacionais, saúde, raça e ciência. O critério de escolha levou em consideração dois motivos: primeiro, a cultura política dos governos e segundo a possibilidade de comparação do que os filmes encenavam. No primeiro, caso percebemos que as festividades cívicas, as personalidades nacionais e a saúde eram empregadas como parte da estratégia de conquista da população pelo Fascismo e pelo Estado Novo.

O eixo temático que aproxima os cines jornais do LUCE e do DIP é a construção do mito de Vargas e Mussolini como líderes demiurgos e infalíveis e suas relações com a multidão.

Consideramos de extrema relevância para a compreensão do processo de conquista empreendido por estes governos entender como se dava a construção do mito dos líderes e que papel tinha o povo neste processo. Sendo assim, a análise dos cines jornais pretende esclarecer esta relação e demonstrar como através deles se buscava a adesão nacional.

A análise das produções foi realizada também com o objetivo de compreender o universo simbólico construído através das imagens cinematográficas. Consideramos que os símbolos revelam o que está por trás da organização da sociedade e da própria compreensão da história humana¹⁵. Desta forma, o cinema, por um lado, pode contribuir para a divulgação de novos comportamentos e representações sociais do grupo que possui o controle de tais meios, e, por outro, pode atuar como eficiente forma de controle social, por intermédio da educação do olhar¹⁶. Neste sentido, as produções fílmicas do INCE, DIP, e LUCE foram analisadas a partir do discurso nacionalista e educativo do Estado Novo e do Fascismo, levando em conta como educavam o olhar do espectador. Esta educação do olhar, porém, não é apreendida por completo e passivamente pelo espectador, variando com o fluxo comunicacional estabelecido entre os filmes e ele. Assim, em alguns momentos da análise procuramos compreender como se dava esse fluxo entre emissor (o filme) e receptor (o espectador).

Nas páginas finais da tese, o leitor encontra os anexos, compostos por fotos ilustrativas e pela decupagem dos filmes educativos e dos cines jornais. A decupagem é um importante recurso metodológico para a discussão analítico-comparativa dos filmes, pois amplia o olhar do pesquisador sobre a narrativa fílmica permitindo estabelecer uma melhor relação entre ela e o período histórico. O procedimento de decupagem consiste em decompor o filme por seqüências, descrevendo as cenas e, quando existente, a narração. Assim, os filmes aqui analisados foram dispostos em tabelas, uma destinada à descrição das cenas e outra a fala do narrador. Os filmes mudos, sem legenda, contam apenas com a descrição das cenas.

Por fim, acredito que este trabalho traz uma nova visão para o estudo do INCE e para o Estado Novo, ampliando os conhecimentos sobre o uso do cinema como instrumento educativo e de formação social.

¹⁵ MORAES, Dênis. Imaginário social e hegemonia cultural. Disponível em: www.acesa.com/gramsci. Acesso em 30 de maio de 2006.

¹⁶ MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social. História, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez editora, 2004. p. 27.



CAPÍTULO I



A POLÍTICA EDUCACIONAL E O USO DAS IMAGENS NO ESTADO NOVO BRASILEIRO

Com a posse de Getúlio Vargas no cargo de Presidente, em 1930, o ensino passou a fazer parte de um projeto político-ideológico, cuja missão era formar um *novo homem*. Para que isto acontecesse, foi preciso reestruturar o sistema educacional brasileiro de modo a enquadrá-lo dentro dos ideais políticos que começavam a se delinear a partir de 1930, e que se consolidariam em 1937, com o Estado Novo. Duas reformas orquestraram as mudanças necessárias, a primeira realizada em 1931 por Francisco Campos e a segunda em 1942 por Gustavo Capanema. Porém, tais reformas não foram frutos apenas dos interesses políticos do novo governo, mas também de uma série de reivindicações que partiram da própria sociedade civil. Sendo assim, o presente capítulo tem por objetivo discutir a incorporação da educação e do cinema ao projeto político nacional do Estado Novo. Para melhor compreensão, o capítulo foi dividido em três blocos: propostas educativas, onde encontramos as idéias da Escola Nova, dos Católicos e de Roquette-Pinto; reforma Campos e Capanema; organização e funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo e do Departamento de Imprensa e Propaganda.

1.1. O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Anísio Teixeira voltou dos Estados Unidos, na década de 1920, entusiasmado com a renovação educacional que havia acontecido naquele país. Através de Monteiro Lobato foi apresentado a Fernando de Azevedo; que logo se encantou com as novidades da “América” expostas pelo novo amigo. As teorias que Anísio Teixeira trazia na bagagem eram as do educador John Dewey, que propunha uma educação voltada para as necessidades do país com base na metodologia do “aprender fazendo”¹. Deste encontro surgiu o movimento conhecido como Escola Nova, que propunha uma escola pública, democrática, laica e gratuita, sob a intervenção do Estado, e voltada para a formação do cidadão e para os interesses da sociedade.

Com base nesta proposta, os professores lançaram um olhar para a realidade educacional do Brasil e identificaram uma situação nada animadora. A exclusão dos pobres, o predomínio de

¹ BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. (coleção Descobrimo o Brasil), p. 37.

conteúdos clássico-humanistas, a ausência do Estado, tudo contribuía para o pessimismo em torno da educação nacional. Para os Pioneiros da Escola Nova o ensino brasileiro estava dividido em dois, um destinado às elites e outro aos pobres². Esta divisão, segundo constava, vinha desde os primeiros tempos da República, quando os princípios federalistas foram estendidos à educação. A constituição de 1891, estabeleceu que a União era responsável pelo ensino secundário e superior, enquanto os estados pelo primário e profissional. Com isto, passou a ser obrigação do poder estadual aumentar o número de escolas e implantar as diretrizes pedagógicas nos dois ensinos. As mesmas responsabilidades foram destinadas à União, que além de controlar a educação no Distrito Federal, deveria implementar escolas secundárias e superiores nos estados e traçar um plano pedagógico para elas³. Esta divisão provocou o que Fernando de Azevedo chamou de dualidade de sistema. O resultado disto, para ele, era a ampliação do fosso que dividia a educação entre elitista, secundária e superior, e do povo, primária e profissional.

A falta de investimentos no setor educativo também foi outro motivo para que o fosso entre os diferentes grupos sociais fosse estendido. Os estados consideravam muito oneroso arcar com as despesas de ampliação da rede escolar primária e profissional, e o mesmo pensava a união. A ausência da União e dos estados no setor permitiu a proliferação de escolas privadas, de ordem confessional católica e protestante, que se ocuparam da educação daqueles que podiam pagar.

No entanto, os professores da Escola Nova identificavam que a exclusão dos carentes também se dava pelo próprio currículo escolar e pelo caráter preparatório do ensino secundário. Durante boa parte da Primeira República predominava no ensino secundário uma educação do tipo clássica, que privilegiava os estudos literários em detrimento do científico. Dominava no ensino estudo do latim, grego, francês, português, retórica e poética. Fernando de Azevedo classificou este estudo de aristocrático, pois afastava os meninos de seu meio, das funções úteis, técnicas e econômicas funcionando apenas como um ensino de distinção social⁴. Em 1890, Benjamin Constant, secretário de educação da Primeira República, tentou introduzir um viés mais científico ao ensino secundário valorizando as disciplinas da área de ciências como

² Pioneiros foram os professores que faziam parte do Movimento da Escola Nova. Esse nome vem do Manifesto dos Pioneiros da Educação por eles publicado em 1932.

³ NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In. FAUSTO, Boris. *III O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1978. p. 265.

⁴ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4ª edição. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1964. vol. XIII. p. 572.

matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral⁵. No entanto, a reforma não impulsionou a mudança desejada e o conteúdo continuou sendo demasiado enciclopédico.

Um dos maiores problemas relativos ao ensino de nível médio estava no fato de ser visto pelas elites como meio de ascensão social e como trampolim para a universidade. As oligarquias consideravam as profissões liberais, medicina e direito, como as melhores opções para seus filhos, pois garantiriam um futuro político e a ascensão social que estava atrelada ao título de doutor. Sendo assim, os meninos eram estimulados a ingressarem nas faculdades de Medicina, Direito e Engenharia de onde saíam prontos para assumirem um posto na vida política e intelectual do país. Diante disto, o ensino secundário passou a ter um caráter preparatório, onde o aluno era preparado para prestar os exames de acesso à faculdade. Com isto, o secundário não preparava para as necessidades do país, apenas para uma conquista imediata e pessoal.

A estrutura do ensino secundário refletia ainda o preconceito vigente na sociedade brasileira contra o trabalho manual. Nas escolas prevalecia o ensino de conteúdos intelectuais e literários em total detrimento da atividade manual, considerada menor. A escolha do curso superior também assinalava para este preconceito. Dos três cursos tradicionais – Medicina, Direito e Engenharia – o menos procurado, segundo Fernando de Azevedo, era o de Engenharia por ser demasiado técnico e não conferir ao final o título de doutor⁶.

Neste contexto de valorização do ensino bacharelesco, as escolas de ensino profissional continuaram a ter as mesmas características do Império⁷. Estas eram destinadas a educar as classes populares, os pobres, os desvalidos, os órfãos e os abandonados funcionando mais como um plano assistencialista do que como um programa de educação. No entanto, este ensino não se diferenciou muito do ministrado nas escolas primárias, pois os professores eram todos normalistas. A parte técnica deste ensino também não parecia muito inspiradora, pois os professores que ensinavam a profissão eram todos oriundos das fábricas e das oficinas e não possuíam uma formação pedagógica. Também não havia um programa específico para as escolas técnico-profissionalizantes que ficavam a mercê das escolhas do diretor de cada unidade, pois eram eles quem determinava qual curso seria ministrado.

Segundo opinião de Fernando Azevedo, a tentativa de implementar um ensino profissional no Brasil antes de 1930 foi frustrado por dois motivos: falta de recursos e de alunos. Os governos que já não investiam no ensino de modo geral investiram menos ainda nesse, que tinha por objetivo ensinar aos jovens pobres, órfãos ou abandonados o ofício de uma profissão.

⁵ Idem, p. 616. Benjamin Constant ocupou o cargo de ministro da Secretária de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. O ministério existiu de abril de 1890 a outubro de 1891. Sobre a reforma ver também Jorge Nagle. Op. Cit. p. 267.

⁶ Idem, p. 636.

⁷ NAGLE, Jorge. Op. Cit. p. 273.

Os alunos que, por condições financeiras e sociais, podiam frequentar a escola não desejavam gastar suas energias com o ensino profissionalizante, optando pelo secundário e pelo status que este conferia.

Neste cenário, a educação se tornava apenas um acessório, uma *flor no paletó do pedante*⁸, que a exibia para conseguir um bom emprego na administração do país ou um lugar na política. O movimento da Escola Nova se opunha a este tipo de educação e visava reestruturar o ensino transformando-o em um instrumento de “salvação nacional”. Para isso, propunham que a realização de reformas educativas que introduzissem um ensino menos teórico e mais prático voltado para a realidade econômica do aluno e do país. Para os Pioneiros o que estava em jogo era a formação integral do aluno, preparando-o para exercer a cidadania. Desta forma, começaram a reivindicar a intervenção do Estado no setor, exigindo a organização de uma escola pública de qualidade acessível a todos os grupos sociais sem distinção.

A reestruturação do ensino profissional também fazia parte da plataforma educativa defendida pelos escolanovistas. Para eles, era chegada a hora de reorganizar este ensino de uma maneira que este realmente formasse a mão-de-obra necessária para garantir o crescimento nacional e que estimulasse a participação dos jovens no processo construtivo do Brasil⁹. Para o ensino secundário, propunham uma reforma profunda, onde o caráter preparatório fosse abandonado em prol da formação da personalidade juvenil. Assim, apostavam na redução das disciplinas de “humanidades” (latim, grego, francês, etc.) e no aumento das de ciência (biologia, matemática, química, física, etc.). Esta proposta estava relacionada com a crença de que a ciência era capaz de ajudar o aluno a desenvolver suas aptidões individuais e a aprender por si mesmo. Com isto, procurou introduzir novas metodologias e instrumentos educativos como o cinema.

Na década de 1920, os professores escolanovistas empreenderam inúmeras reformas, à nível regional, onde procuravam introduzir os princípios educativos defendidos por eles. Em 1924, Lourenço Filho realizou a reforma do ensino primário no Ceará, Anísio Teixeira fez o mesmo na Bahia, enquanto Carneiro Leão orientou uma reforma educacional no Rio de Janeiro. Em 1927, foi a vez de Francisco Campos realizar uma grande reforma em Minas Gerais, renovando o programa da escola primária e resolvendo o problema da formação dos professores deste nível educacional¹⁰.

⁸ Discurso do Ministro Gustavo Capanema na Universidade de Porto Alegre. Arquivo Gustavo Capanema, Pi 34 / 35.00.00 – 5 p. 0311, CPDOC, FGV.

⁹ LEÃO, Antonio Carneiro. *Tendência e Diretrizes da Escola Secundária (Aspectos de sociologia educacional)*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1936. Arquivo Nacional, Fundo Paulo de Assis Ribeiro, caixa 229. p. 14.

¹⁰ AZEVEDO, Fernando de. Op. Cit. pp. 647-648.

Através destas reformas o cinema e a psicologia foram incorporados ao ensino. Em 1928, Fernando de Azevedo, então diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, determinou o uso do cinema para fins educativos nas escolas do Distrito Federal. Em 1931, Lourenço Filho, neste ano, diretor geral do Ensino Público de São Paulo, empregou a mesma determinação para as escolas da capital paulista. Em todos os estados em que os educadores da Escola Nova atuaram no setor administrativo, a psicologia foi empregada como um recurso que possibilitava ao professor conhecer o aluno e a este se conhecer. É dessa época a divulgação dos, já conhecidos, testes vocacionais¹¹.

Foi também de responsabilidade do movimento escolanovista, a reforma nos cursos de ensino normal. Este ensino funcionava paralelo à escola secundária e com o tempo tinha se distanciado da função de formação do professorado, pois dava as normalistas uma formação muito geral¹². O curso pouco ensinava os conteúdos pedagógicos necessários à formação das professoras privilegiando os chamados conteúdos clássicos. Fernando Azevedo observou que este curso não tinha uma função profissionalizante, mas sim funcionava como educador de moças burguesas. As reformas dos escolanovistas deram a este curso um ar mais científico ao introduzirem disciplinas chamadas de “fonte de educação” como: biologia educacional, história da educação, psicologia, pedagogia experimental e sociologia. Através destas buscavam prover as professoras com os aportes teóricos necessários para compreenderem o desenvolvimento infantil¹³. Além de reformar o ensino normal era preciso também criar cursos universitários destinados à formação de professores para o curso secundário. A formação destes, era outro grande problema da escola secundária, pois a maioria dos mestres era despreparada para a função. No Brasil não havia uma universidade que habilitasse os interessados à função. Os mestres do nível secundário eram recrutados entre os profissionais liberais que exerciam a atividade por vocação. Isto era, na opinião dos escolanovistas, um dos motivos para que o ensino secundário continuasse sendo preparatório e informativo. Diante disto, os Pioneiros encabeçaram uma campanha pela implementação da faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Parte das propostas dos integrantes da Escola Nova foi absorvida nas reformas orquestradas pelos ministros da educação do governo Vargas Francisco Campos, 1931, e Gustavo Capanema, 1942. Nos itens sobre estas reformas discutiremos como se deu essa incorporação e como as propostas dos escolanovistas contribuíam para o projeto de educação desenvolvido pelo Estado Nacional formado a partir de 1930.

¹¹ BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. (coleção Descobrimo o Brasil). p. 32.

¹² NAGLE, Jorge. Op. Cit. p. 269.

¹³ Idem, p. 284.

1.2. OS CATÓLICOS E A CRUZADA PELA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL

A educação, na segunda metade da década de 1920, se tornou um campo de batalha, onde diversas correntes tentavam fazer do ensino um instrumento de transformação e de doutrinação. Dois grupos se enfrentaram diretamente, a Igreja Católica com seu projeto de educação confessional e a Escola Nova com suas teses baseadas na escola democrática. O movimento liderado por Azevedo e Anísio Teixeira amedrontava os católicos por dois motivos; primeiro porque estes eram proprietários de grande parte dos colégios particulares do país e segundo porque temiam que o apelo à intervenção do Estado levasse ao monopólio da educação pelo mesmo. Diante dessa ameaça, a bandeira educacional da Igreja Católica foi hasteada na defesa do ensino religioso, privado e contra o monopólio estatal do ensino.

Na década de 1920, duas instituições tiveram um papel primordial neste processo de luta, a revista *A Ordem*, 1921, e o Centro Dom Vital, organizado em 1922 sob a responsabilidade de Jackson de Figueiredo¹⁴. Neste centro se reuniam intelectuais católicos que tinham por objetivo discutir as questões temporais e defender as posições da Igreja Católica. A revista funcionava como principal veículo de divulgação das diretrizes da Igreja Católica e de suas páginas saíram, por muito tempo, artigos contra Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, além de críticas ferozes ao movimento da Escola Nova e ao Comunismo, outro inimigo. Os professores eram acusados pelos católicos de negarem a importância de Deus na formação da personalidade juvenil, enquanto suas propostas educativas, voltadas para a prática e para o ensino de todos sem distinção, eram apontadas como heréticas e comunistas¹⁵.

Em 1935, um novo aliado foi organizado no Brasil, seguindo as orientações políticas do Vaticano, a Ação Católica¹⁶. A fundação desta organização tinha por objetivo reunir os diversos grupos católicos, dando continuidade ao processo de arregimentação de intelectuais católicos capazes de lutar pela causa da Igreja.

Nos primórdios da revolução de 1930, uma nova frente de batalha foi aberta a partir da proximidade de Alceu Amoroso Lima com os ministros da Educação, Francisco Campos e Capanema. Francisco Campos havia procurado o intelectual católico com o objetivo de

¹⁴ Quando Jackson Figueiredo morre na década de 1920, quem assume seu lugar é Alceu Amoroso Lima.

¹⁵ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op.Cit. p. 77.

¹⁶ Este centro era um dos braços da Ação Católica, uma organização que havia sido fundada pelo Papa Pio IX na Itália, em 1865, e reorganizada em 1915, pelo Papa Bento XV. Em 1923, o Papa Pio XI colocou a Ação Católica sob o seu comando, direcionando sua ação no sentido de trabalhar de forma rígida pela vitória de Cristo na terra. Neste sentido, os centros da Ação Católica, espalhados pelo mundo, tinham como missão exterminar toda opinião e pensamento que iam contra a doutrina católica. Esta organização era formada por pessoas leigas, que estavam envolvidas com a doutrina da igreja. No Brasil, a Ação Católica foi organizada em 1934 pelo Cardeal Leme.

aproximar a Igreja do movimento revolucionário de 30 para que essa oferecesse ao novo governo uma ideologia que lhe desse conteúdo moral¹⁷. Os princípios religiosos de amor à família, de fé e de moralidade combinavam com os ideais defendidos por Francisco Campos. Neste contexto, a Igreja se apresentava para Campos como uma peça importante na consolidação do poder revolucionário de Getúlio Vargas¹⁸. Para Alceu Amoroso Lima esta aproximação significava a oportunidade de conquistar para a Igreja um lugar de mentor espiritual do novo governo¹⁹.

Desde a década de 1910, a Igreja vinha perdendo espaço junto aos intelectuais que encontravam no liberalismo, no protestantismo e no positivismo um substituto para a visão de mundo proposta pelo catolicismo. Politicamente a fissura havia sido aberta com a criação do Estado laico a partir da constituição de 1891. Porém, em 1920 a Igreja aos poucos conseguia recuperar um espaço junto ao governo. O pacto foi selado com a nomeação de Campos para a pasta da Educação no mesmo ano da vitória dos revolucionários²⁰. Estava ganha, neste momento, a primeira batalha da guerra que se travaria durante toda a década de 1930.

A vitória dos católicos sobre o grupo da Escola Nova foi se concretizando através da posse dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (M.E.S.), e através das reformas educativas realizadas por eles. A primeira grande vitória veio, em 1931, através do decreto, que regulamentava o ensino religioso nas escolas públicas. No entanto, para os católicos, a conquista não foi completa, pois estes desejavam que o ensino fosse obrigatório e ministrado no horário escolar²¹. A união entre Igreja e Estado ficou mais forte a partir de 1934, durante o governo constitucionalista de Vargas, quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde, e o ensino religioso foi incorporado à constituição como sendo facultativo e ministrado em horário escolar. As iniciativas de incorporação desse ensino foram recebidas pela Igreja Católica de forma positiva, pois, com os decretos, tinham a certeza de que o pacto feito em 1930 era mantido²².

Helena Bomeny sugere que a nomeação de Capanema para o posto de Ministro da Educação era uma versão bem acabada do pacto entre o Estado e a Igreja²³. Para a autora, o novo ministro continuou a política educacional de Campos, afastando-se dos Pioneiros da Escola Nova e aproximando-se dos católicos. Esta observação é confirmada, em certa medida, pela postura de Amoroso Lima logo da posse de Capanema, quando o católico levou ao ministro uma vasta lista

¹⁷ Idem, p. 61.

¹⁸ Idem, p. 65.

¹⁹ Idem, p. 73.

²⁰ BOMENY, Helena. *Os guardiões da razão. Modernistas Mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 27.

²¹ BEOZZO, José Oscar. A igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In: FAUSTO, Boris (org). *O Brasil Republicano. Economia e cultura (1930-1964)*. São Paulo: Difel. v.4, 1984. , p. 300.

²² SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. p. 74

²³ BOMENY, Helena. *Os guardiões da razão. Modernistas Mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 122.

com reivindicações que esperava fossem atendidas. Entre as medidas, encontramos algumas que demonstram claramente a oposição à teoria dos escolanovistas, como dispensar atenção muito particular com o espírito ainda dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo²⁴ e a proposta de fundação de uma Universidade Católica²⁵. As outras solicitações evidenciavam a atuação de Amoroso Lima como um cruzado em defesa da doutrina católica, pois sugeriam a implantação do ensino religioso em todo o país e defendiam a permanência das disciplinas de humanidades clássicas (latim e grego) no currículo escolar secundário²⁶. Estas eram apenas algumas das sugestões que compunham a imensa lista que tratava de educação, trabalho, “defesa preventiva” e política exterior²⁷. No entanto, a atuação de Amoroso Lima junto a Capanema não se deu apenas com a entrega de uma lista contendo as intenções da Igreja. De 1934 a 1945, tempo que Capanema esteve na direção do Ministério da Educação e Saúde, Amoroso atuou como principal conselheiro de Capanema, indicando nomes, vetando outros, propondo leis e dando conteúdo às principais iniciativas do ministro²⁸.

Como veremos nos itens relativos às reformas educativas promovidas por Campos e Capanema os princípios educativos dos católicos foram adotados, mas mesclados a algumas das plataformas do Movimento da Escola Nova.

1.3. ROQUETTE-PINTO E A EDUCAÇÃO COMO “SALVAÇÃO NACIONAL”

Edgar Roquette-Pinto nasceu no Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1884. Formou-se em medicina na mesma cidade no ano de 1905. Como médico, optou pela especialidade de legista, o que lhe proporcionava um melhor conhecimento do corpo e de seu funcionamento. Em 1906, ingressou no Museu Nacional como professor-assistente de Antropologia, onde utilizou seus conhecimentos de médico legista no estudo da antropologia indígena. Suas pesquisas sobre os índios do Brasil e Sambaquis do sul, fizeram de Roquette-Pinto um dos mais sérios antropólogos do país. No campo da educação, o mesmo atuou como professor de história natural na Escola Normal do Distrito Federal e como professor de fisiologia na Universidade Nacional do Paraguai. Na década de 1920, foi nomeado Diretor do Museu Nacional e, em 1936, assumiu o

²⁴ De forma sutil Amoroso Lima se referia a Lourenço Filho que neste momento atuava no Departamento de Educação de São Paulo e a outros membros do movimento da Escola Nova.

²⁵ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. p. 190.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Idem, p. 66.

cargo de Diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Como educador e pesquisador, Roquette Pinto dedicou sua vida a estudar o povo brasileiro e sua cultura²⁹.

Roquette-Pinto fazia parte do grupo de cientistas que, nos primeiros anos do século XX, procurou pensar a construção da nação e a questão da identidade nacional. As teorias importadas da Europa, Determinismo, Positivismo e Evolucionismo, condenavam o país ao pessimismo. A teoria evolucionista, em especial, se propunha a dar repostas à evolução dos povos de “simples” a “complexos”, estabelecendo as etapas de evolução das sociedades. Segundo os evolucionistas, os países ocidentais figuravam como os mais evoluídos, por terem alcançado a última etapa do progresso: industrial³⁰. No entanto, nem todos os países deste lado do mundo haviam completado a última etapa, os da América Latina, por exemplo, não eram nem sociedades “simples” e nem sociedades “complexas”.

O Determinismo geográfico e social tinha por objetivo explicar a evolução humana a partir da raça e do meio. O geográfico, representado, principalmente por Ratzel e Buckle, considerava que o desenvolvimento cultural de uma nação era condicionado pelo meio. O social via de forma pessimista a miscigenação racial, considerando todo o tipo de cruzamento como um erro³¹. Esta teoria valorizava as ditas “raças puras” e via a miscigenação como fenômeno de degeneração racial e social. Roquette-Pinto apostava que esta teoria não dava conta da realidade nacional, pois transformava o mestiço, produto da miscigenação, em um ser degenerado. Como opção teórica, Roquette-Pinto escolheu a desenvolvida pelo antropólogo Franz Boas, que conferia à cultura, e não às raças a diferença entre os povos³². Segundo essa teoria, o conceito de raça cedia lugar ao conceito de cultura, permitindo aos cientistas analisarem os problemas brasileiros pelo prisma da língua, dos costumes e da religião³³.

A valorização da cultura deu a miscigenação um novo sentido, deixando de ser vista como sinônimo de degeneração. Sendo assim, o que muitos condenavam, Roquette-Pinto aplaudia! E afirmava que isto não era motivo para inferiorizar o país e o povo, pois a mistura racial era, na sua concepção, um *elemento perturbador da estática das raças, como o vento que*

²⁹ O interesse pelo homem do Brasil, levou-o, em 1912, a se incorporar à expedição do Marechal Rondon. A viagem, pelo interior pouco explorado do país, lhe permitiu aprofundar seu conhecimento sobre os índios e manter contato com grupos isolados.

³⁰ BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. Progresso. In. *Dicionário de política*. 5^o ed. São Paulo: Editora UnB/Imprensaoficial. v. 2, 2004. pp. 1009-1015.

³¹ SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças. Cientista, Instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p. 58.

³² “Boas argumentou que raça tanto não era uma categoria que pudesse ser inferida somente da descrição de traços biofísicos de um indivíduo, quanto, uma vez conhecidos esses traços, não poderia responder por si mesma pela identidade antropológica desse mesmo indivíduo.” SILVA, Valéria Costa, PASSOS, José Luiz. O significado de cultura de Gilberto Freyre em Casa-grande e Senzala. In. LAUERHASS, Ludwig, NAVA, Carmen. *Brasil uma identidade em construção*. São Paulo: Editora Ática, 2007. p. 57.

³³ SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 97.

*encrespa a água dos lagos, levanta as ondas, destruindo a quietude morta, a estagnação. Ergueu as cristas magníficas, em cujo dorso se alteia os melhores tipos da espécie*³⁴. Levando isto em consideração, Roquette-Pinto apontava, em suas obras, que o problema do Brasil não estava no cruzamento das raças e muito menos no meio, pois se o *ambiente não é favorável, logo, não é da raça a deficiência*³⁵. Aos que insistiam em ver a miscigenação de forma negativa e aos que defendiam a teoria do branqueamento, da raça e do meio, o antropólogo alertava que *nas regiões em que o meio natural e o meio social degradam os mestiços – os brancos europeus também degradam*³⁶.

No entanto, o diretor do Museu Nacional mantinha algumas ressalvas sobre a miscigenação e costumava dizer que este procedimento se tornava um mal quando feito “ao Deus dará”. Para ele, os “cruzamentos” deveriam ser feitos seguindo os preceitos da Eugenia³⁷, ciência que *procurava melhorar a “estirpe”, a “raça”, a “descendência”*³⁸. Considerando o “tipo brasileiro” forte e preparado, via na normatização do casamento uma forma de melhorar a herança genética. Assim, defendia que os melhores geneticamente deveriam se reproduzir com seus pares, condenando a velha forma de união que partia do princípio “viu, gostou, casou!”³⁹. No entanto, a prática de Eugenia dependia da conscientização individual, pois não poderia haver leis que regulassem os casamentos, já que o matrimônio depende dos interesses e das paixões individuais. Nesse sentido, os educadores teriam um papel fundamental na divulgação dos princípios eugênicos, pois eles poderiam ensinar a importância da herança genética no melhoramento da raça.

Se o problema do Brasil não era genético, então qual seria? Segundo Roquette-Pinto o problema era social: *Uma circunstância importante não deve ser esquecida na apreciação antropológica dos mestiços. É que a sua condição social, muitas vezes precária, apresenta aos observadores homens doentes que são tidos por degenerados*⁴⁰. Para o antropólogo e outros cientistas, o problema não era de raça e de meio e sim de ausência de políticas públicas.

³⁴ Ibidem.

³⁵ ROQUETTE-PINTO, *Ensaio de Antropologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933 (Coleção Brasilianas). p. 124.

³⁶ Idem, pp. 40-41.

³⁷ Roquette-Pinto ao falar de Eugenia se baseia no conceito estabelecido por Francis Galton, primo irmão de Charles Darwin. Segundo Galton, Eugenia é a ciência que trata de todas as influências que melhoram as qualidades inatas de uma raça e também das que são capazes de desenvolver ao máximo aquelas qualidades. Roquette Pinto, 1927. p. 169. A Eugenia propunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de “nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade. In. SCHWARCZ, Lília Moritz. Op. Cit. p, 60.

³⁸ ROQUETTE PINTO. *Ensaio de Antropologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933 (Coleção Brasilianas). p. 70.

³⁹ ROQUETTE PINTO. *Seixos Rolados. Estudos brasileiros*. Rio de Janeiro, 1927. p. 198.

⁴⁰ Idem, p. 201. Grifo nosso.

Contrariando os estudos preconceituosos, buscou na história do Brasil a prova da força do mestiço: (...) o *Movimento Bandeirante, a Conquista da Amazônia e a Ocupação da Rondônia* foram três fulgurantes resultados da inteligência, da força de vontade, da coragem, da sobriedade e da resistência física de mestiços, (...) ⁴¹.

A história era para Roquette-Pinto a prova incontestável da capacidade produtiva e criativa do homem nacional. Diante dela, o antropólogo regenerava o mestiço e identificava no passado a gênese do problema: *a falta de organização nacional*⁴². Para o diretor do Museu Nacional o problema seria resolvido de três maneiras: *educação do povo, nacionalização da economia e circulação das idéias e da riqueza*⁴³. Entre as três coisas que faltavam ao povo, o que mais prejudicava o crescimento sócio-econômico era a educação, considerada mola propulsora para a superação do atraso: *Dai-lhe o que lhe falta de instrução; dai-lhe o que se prodigaliza aos outros; que ele tenha a sua terra e forme o seu lar; que seja aproveitado, numa palavra, pela educação e haveis de vê-lo lutar e vencer no combate da produção, como outr'ora pelejou na luta do descobrimento (...)*⁴⁴.

Roquette-Pinto entendia que o alcance ao último nível da evolução não se daria através da imigração ou do branqueamento, mas sim da educação e da instrução profissional. Aproximando-se do pensamento dos Pioneiros da Educação, o antropólogo defendia um ensino voltado para as necessidades profissionais de cada grupo e de cada região do país. Como exemplo dos benefícios que este tipo de ensino traria, cita o caso do homem do norte, que recebendo um ensino agrícola, poderia vencer os desafios impostos pela terra adaptando-se as condições geográficas e climáticas. Com isto, estaria preparado para assumir os postos de trabalho disponíveis no país, pois já teria recebido o ensino necessário. Para Roquette-Pinto, a educação era uma forma de integração do operário e do homem do campo à sociedade. Assim, faz sentido seu apelo constante pela instrução profissional do mestiço ao invés de sua substituição.

Para que a vida do homem nacional mudasse, Roquette-Pinto apostava na associação da educação com a ciência. Para ele, a ciência e a educação eram as chaves para a transformação da sociedade, atuando como elemento de melhoramento social e racial. Essa idéia era inspirada, nitidamente, pela teoria positivista de Augusto Comte, a qual defendia que cada ramo da nossa civilização e do nosso conhecimento passava sucessivamente por três fases diferentes: a

⁴¹ ROQUETTE-PINTO, Edgar. Raça de gigantes. In. O Jornal. 1/12/1926. p. 4., Arquivo Roquette-Pinto, pasta 11-1-08. Arquivo ABL. Grifo do autor.

⁴² ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Ensaio de Antropologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933 (Coleções Brasileiras). p. 123.

⁴³ Idem, p.124.

⁴⁴ ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Seixos Rolados. Estudos brasileiros*. Rio de Janeiro, 1927. p. 91. Grifo nosso.

teleológica ou fictícia (ponto de partida), a metafísica ou abstrata (ponto de transição) e a científica ou positiva (ponto final) ⁴⁵. Nessa última fase, era destinado à ciência um papel importante no desenvolvimento das sociedades, pois os pensamentos abstratos dariam lugar ao raciocínio lógico e ao processo investigativo. Portanto, a ciência agiria no sentido de melhorar e aperfeiçoar a sociedade. Seguindo esta concepção, as sociedades modernas seriam marcadas pelos avanços científicos.

Diante disso, é possível compreender a opção de Roquette-Pinto pela Eugenia como procedimento de melhoria da raça, bem como sua opção por estudar a raça através da cultura e não da genética. Isto também explica porque a substituição do mestiço pelo europeu não era uma solução. Roquette-Pinto justifica sua aposta na ciência e na educação como instrumentos de “salvação nacional”. Vejamos:

Dará (o Estado) pelo preço de custo, a cada brasileiro, o seu modesto rádio, em ele descalço, até mesmo roto, esfarrapado, amarelo, mole de doença e de ignorância, aprenderá, antes de saber ler, que a preguiça é quase sempre doença; que é preciso plantar o melhor da colheita para obter maior rendimento; que ser soldado não é ser escravo e sim receber instrução e educação, em lugares asseados, dirigidos por patrícios dedicados, fraternamente, a serviço do país; que o Brasil não é de fato o país mais rico do mundo, mas que o pode vir a ser, facilmente, se os seus filhos souberem tirar da terra tudo o que ela pode dar; que os povos fortes, são hoje em dia, os povos que sabem aplicar a ciência e a arte em melhorar a vida⁴⁶.

Para Roquette-Pinto, educação, ciência e arte seriam instrumentos de progresso, pois eram capazes de melhorar a vida das pessoas, principalmente de pessoas pobres. Com uma conotação positivista, Roquette-Pinto lançou na Academia Brasileira de Ciência, em 1926, o projeto de uma revista chamada *Sciencia*, que tinha por objetivo popularizar as investigações desta academia. Seguindo o preceito de integração do operariado preconizada por Comte, chamava a atenção desse grupo de trabalhadores para a publicação da revista, que considerava ideal para a leitura dos trabalhadores: *Sciencia é a revista ideal para o operário, o artista, o estudante. Trata de assuntos puramente científicos em linguagem acessível a todos*⁴⁷.

O projeto não saiu do papel, e Roquette-Pinto teve que adiar seus planos de lançar uma revista de popularização da ciência até 1932, quando o Ministério da Educação e Saúde autorizou a publicação da *Revista Nacional de Educação*. Esta publicação foi determinada pelo decreto 21.240 de 1932, que regulava a cinematografia nacional. No artigo 20 ficou estabelecido

⁴⁵ LÖWITH, Karl. *O sentido da história*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 76.

⁴⁶ ROQUETTE-PINTO, E. *Seixos Rolados. Estudos Brasileiros*. Rio de Janeiro: s/ed., 1927. pp. 239-240. Grifo nosso.

⁴⁷ Arquivo Roquette-Pinto, arquivo ABL.

que a taxa cinematográfica⁴⁸ para a educação seria destinada, entre outras coisas, à publicação de uma revista popular de vulgarização de ciências, letras e artes, sob o título de “*Revista Nacional de Educação*”⁴⁹. Sete meses após a assinatura do decreto, o primeiro número foi publicado sobre a responsabilidade do Museu Nacional, portanto de Roquette-Pinto. A revista teve vida curta tendo circulado por dois anos, de 1932 a 1934. Porém, seu tempo foi marcado pelo sucesso, como refletiam as cartas dos leitores publicadas nas páginas finais do periódico. Por questões administrativas e políticas, em 1934, a revista passou do Ministério da Educação para os cuidados do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), cujo diretor era Lourival Fontes.

Deixemos de lado as tramas políticas para observar a revista, seu papel educativo e a influência das idéias positivistas sobre o periódico. Durante os dois anos de circulação, a revista se propôs a ser um guia de auxílio ao professor e um instrumento de conhecimento para aqueles que não eram da área⁵⁰. Tal função ficou evidente no texto de abertura do periódico: *Que todos os lares espalhados pelo imenso território do Brasil recebam, livremente, o confronto moral da ciência e da arte. Para servir a este ideal manda publicar o governo da Republica a Revista Nacional de Educação*⁵¹.

As palavras moral, ciência e arte tinham um significado importante na teoria evolutiva construída por Comte, principalmente na sua segunda fase. A filosofia positivista é dividida em duas fases, de modo geral, uma fase científica e uma religiosa, que são complementares. Na primeira, as bases teóricas estavam centradas na ciência e, na segunda, na família e na moral. Este momento do positivismo reflete a paixão de Comte por Clotilde de Vaux, que inspirou o filósofo a valorizar a mulher como a representante do lado afetivo e altruísta da natureza humana⁵². Assim, nessa fase, encontramos, como sugere José Murilo, a moral e o altruísmo como verdadeiros elementos de desenvolvimento⁵³. Neste momento, a filosofia de Comte se tornou uma religião, a religião da Humanidade, onde os mortos e o civismo eram cultuados através de rituais e da arte. À arte caberia contribuir no desenvolvimento da humanidade instigando os sentimentos através do belo. Como expressão artística positivista, a arte não

⁴⁸ Esta taxa era recolhida de todo o filme apresentado a censura. Era cobrado por metragem a razão de 300 cruzeiros por metro.

⁴⁹ Decreto n. 21.240 – de 04 de abril de 1932. In. *Revista Nacional de Educação*. Ano 1, n. 1, outubro de 1932. Biblioteca Nacional. Grifo nosso. A revista era publicada pelo Ministério da Educação e Saúde e estava sob a responsabilidade do Diretor do Museu Nacional.

⁵⁰ Na revista encontramos temas como biologia, história, astronomia, zoologia, comentários sobre cinema educativo, educação, etc.

⁵¹ Decreto n. 21.240 – de 04 de abril de 1932, p. 17. In. *Revista Nacional de Educação*. Ano 1, n. 1, outubro de 1932. Biblioteca Nacional.

⁵² CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas. O imaginário da Republica no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1997. pp. 130-131.

⁵³ Idem, p. 130.

poderia se afastar da ciência, cultivando, assim, a verdade e a razão, assumindo a função de educar o homem e a sociedade para o aperfeiçoamento da Humanidade.

A intenção de Roquette-Pinto, ao editar a revista de educação, era unir ciência e arte no exercício de melhoria do povo brasileiro, por isso, desejava que esses dois elementos fossem “confortos moral” para todos. Diante da exposição do significado da ciência e da arte no positivismo, e levando em consideração a influência desta filosofia na conduta intelectual de Roquette-Pinto, vale a pena comentar a capa do primeiro número da revista. Nesta, encontramos a frase *em todos os lares do Brasil, o conforto moral da Ciência e da Arte*, e, ilustrando a capa, está o desenho de uma mulher, vestida como uma deusa grega, com o braço direito elevado para o alto e a mão tocando o meio do sol, que irradia raios por todos os cantos da capa⁵⁴.

De que forma tal ilustração traduz em imagens parte da filosofia positivista? Durante a segunda fase desta teoria, a humanidade passou a ser representada por uma mulher, sendo assim, a suposta “deusa grega” tinha esta função representativa. O sol, tocado por ela, representava a ciência. Como o grande astro, a ciência era fonte de renovação e de transformação que a humanidade necessitava para avançar no processo evolutivo. A ilustração representava a função positivista da revista que alimentava a humanidade com o conhecimento.

Na tentativa de popularizar o saber científico, a revista foi distribuída gratuitamente para sindicatos, escolas e outros tipos de instituições. No número cinco da *Revista Nacional de Educação*, o editor comentou que a mesma foi distribuída e bem recebida nos sindicatos dos portuários, dos eletricitários, dos enfermeiros, dos operários industriais, dos estivadores e dos trabalhadores do campo; bem como em asilos, escolas, faculdades etc. Era a humanidade sendo banhada pelas luzes da ciência.

Diante da fala de Roquette-Pinto, algumas dúvidas, ou melhor, constatações se fazem presentes: até que ponto a revista teria mesmo sido recebida com entusiasmo pelos operários, trabalhadores e outros grupos? Por mais que tentasse popularizar o conhecimento, a *Revista Nacional de Educação* atingia um público específico, ou seja, especializado, que detinha um saber já pré-determinado. A revista falava a seus pares, pois os assuntos eram destinados a quem dominava, de certa forma, o conteúdo apresentado. Mesmo tentando atingir um número variado de áreas profissionais, não existia na revista qualquer tipo de informação destinada ao público leigo ou algum mecanismo que facilitasse o entendimento didático das informações. Desta forma, o periódico ficava no plano da intenção deixando, quem sabe, a prática para o rádio e o cinema, seara pela qual Roquette-Pinto enveredou.

⁵⁴ A capa do primeiro número da Revista Nacional de Educação está em anexo.

Diante da exposição do pensamento do antropólogo, podemos ressaltar dois pontos importantes para a compreensão do projeto educativo que o mesmo desenvolveu no Instituto Nacional de Cinema Educativo. Um deles é a valorização da educação como instrumento regenerador do povo brasileiro e como instrumento de “salvação nacional”, o outro é associação entre educação e ciência.

1.4. AS REFORMAS DO ENSINO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Neste ídem discutiremos as reformas realizadas por Francisco Campos (1930-1932) e por Gustavo Capanema (1934-1945) observando como as propostas acima apresentadas foram incorporadas na educação. Também a partir dessa discussão vamos analisar como a educação foi sendo pensada para formar o novo homem do Estado Novo e como o cinema foi incorporado como instrumento auxiliar deste processo.

1.4.1. A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas, 1930-1934, foi criado, em 14 de novembro de 1930, pelo decreto n. 19.402, o primeiro ministério dedicado exclusivamente à educação e a saúde pública⁵⁵. O objetivo do novo ministério era cuidar do *saneamento moral e físico e da difusão intensiva do ensino público (...)*⁵⁶. Esta era a primeira vez que a educação e a saúde ganhavam um ministério próprio. Durante o Império, a educação foi vinculada ao chamado Ministério do Império. Com a proclamação da República este ministério deixou de existir e a educação foi incorporada a secretária de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Este ministério, que reunia questões totalmente dispares, durou apenas um ano e a educação, mais uma vez, foi transferida para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores⁵⁷.

Francisco Campos foi o primeiro, de três ministros, a ocupar o cargo no recém organizado Ministério da Educação e Saúde Pública. A escolha de seu nome se deu, em parte, pela sua experiência na área, quando na década de 1920, em Minas Gerais, havia conduzido uma grande reforma educacional. Politicamente, seu nome havia sido indicado por Olegário Maciel, interventor de Minas Gerais, para que esse fosse um representante do grupo mineiro no governo

⁵⁵ O Ministério da Educação e Saúde no quinquênio 1937-1942. *Cultura Política*, ano II, n. 21, 10 de novembro de 1942. p, 21.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ NAGLE, Jorge. Op. Cit. p, 267.

Vargas. Sua nomeação abalizava também a consolidação do apoio da Igreja Católica ao novo governo.

Ao assumir o cargo de ministro da educação, logo depois da Revolução de 1930, Campos se dedicou a reformular o sistema educativo nacional de forma a colocá-lo de comum acordo com o projeto político que os novos tempos traziam. Os revolucionários de 1930 portavam consigo um projeto onde predominavam as idéias modernas que valorizavam o uso da técnica e da ciência como meios de organização da vida e da nação⁵⁸.

Essas idéias conferiam à educação um papel importante na formação do povo nacional, considerando que através dela seria possível modernizar o país e inseri-lo no contexto mundial de desenvolvimento. A incorporação do termo educação ao título do ministério e o seu uso no lugar de instrução refletiam a nova tendência. Educação era um conceito mais amplo que extrapolava o simples repasse de conteúdo, e significava a formação integral de jovens e crianças. Neste sentido, educar era mais apropriado ao projeto de construção de um novo cidadão nacional.

Para que a educação atuasse como tal, era preciso que o ensino fosse reformulado de modo a deixar para trás toda a sua carga elitista e excludente. Em 1931, Francisco Campos iniciou a primeira reforma educativa do ensino secundário e superior realizada nos tempos de Vargas. No dia 11 de abril assinou dois decretos que legislavam sobre o ensino universitário. O primeiro contendo o estatuto das universidades brasileiras, afirmando ser o sistema universitário preferencial ao das escolas superiores isoladas⁵⁹. O segundo dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Um dos objetivos a ser alcançado com este decreto era criar novos cursos que atendessem aos interesses da nação, pois os velhos cursos de Medicina, Direito e Engenharia já não bastavam para o processo de modernização.

O decreto que regulamentava o ensino secundário foi instaurado em 18 de abril, e tinha como principal meta dar-lhe um novo sentido, eliminando o caráter preparatório e tornando-o instrumento de formação integral.

Na verdade, foi com esta reforma que o ensino secundário passou a existir como se concebe hoje no Brasil. As medidas destinadas ao secundário não eram apenas da ordem de conteúdo, mas também administrativas e estruturais. Uma das primeiras medidas adotadas pelo ministro foi aumentar o tempo de estudo para sete anos e dividi-lo em duas partes. A primeira parte passou a ser chamada de fundamental e era realizada em cinco anos, sendo comum a todos independente do desejo que os alunos tivessem de ingressar ou não no curso superior. A segunda

⁵⁸ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. pp. 72-73.

⁵⁹ ABREU, Alzira Alves de, et al (org). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. v. I. p. 1001.

era feita em dois anos e era chamada de complementar, servindo como um cursinho preparatório para os exames de vestibular.

Nesta etapa do ensino o aluno estabelecia contato com o conteúdo que mais se identificava com os ministrados no curso superior escolhido. Os dois últimos anos eram obrigatórios para os candidatos a matrícula em determinados institutos de ensino superior.

Ao organizar o ensino secundário em círculos concêntricos, Francisco Campos diminuiu o tom elitista e excludente deste, permitindo àqueles que não almejassem entrar na faculdade, freqüentar a escola. Mesmo com estas mudanças o ensino secundário não se tornou um ensino do “povo”, mas ficou um pouco mais democrático. Ao facilitar a promoção ao ensino secundário, tendo em vista o que representava o acesso antes da Reforma de 1931, o ministro se aproximava das reivindicações dos escolanovistas que pediam uma escola democrática com um ensino igual para todos.

As mudanças foram sentidas de maneira positiva na sociedade, que viu os números de matriculados aumentar: *Ao invés do ensino secundário restrito a uma percentagem insignificante da população adolescente, uma maior extensão, pois de 1930 a 1936 variou o número de alunos, de 40 mil a cerca de 160 mil, para uma variação de população de 40 milhões para 42 milhões*⁶⁰.

A construção de novas escolas nos estados também contribuiu para o aumento de alunos. O ministro procurou dar um caráter menos humanista aos conteúdos adotados pelas escolas secundárias, incentivando a implementação de disciplinas voltadas para a ciência. Isto pode ter estimulado os alunos a continuarem os estudos além do primeiro ciclo.

A mais importante novidade proporcionada pela Reforma Campos foi a centralização do ensino, permitindo ao Estado um maior controle sobre a organização do nível secundário e superior. A criação do círculo fundamental igual para todos os níveis da esfera pública, permitiu à União organizar as disciplinas e padronizar a educação.

A criação de dois instrumentos burocráticos, o Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação, também, possibilitou ao Estado, uma maior intervenção nesta área. O primeiro era um órgão consultivo do ministro e dos poderes federal e estadual, que tinha como função elaborar as diretrizes gerais do ensino em todos os níveis; o segundo dava ao Estado o controle direto sobre a educação⁶¹. A partir disto, a União foi centralizando o ensino secundário e universitário, imprimindo-lhe um sentido nacional e ideológico.

⁶⁰ *Cultura Política*, ano I, n. 3, março de 1941. Seção Brasil social, intelectual e artístico, coluna Educação. p. 283. Biblioteca Nacional.

⁶¹ BOMENY, Helena. *Guardiães da razão. Modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: editora UFRJ / edições tempo brasileiro, 1994. p 133.

Dentro do projeto nacionalista, que ia se delineando nos primeiros anos do governo Vargas, a educação passou a ter como função *formar o homem para todos os grandes setores da atividade nacional construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras, (...)*⁶². Assumindo esta função, o ensino, aos poucos, deixava de ser instrução para se tornar educação.

Nesta perspectiva, o secundário e o primário agiriam como formadores completos do espírito humano, pois não estariam apenas atuando sobre a inteligência, ou seja, sobre a capacidade de alfabetização do indivíduo, mas sim fazendo com que adquirissem hábitos de higiene, de moral e de civismo. Neste sentido, a educação teria o poder de transformar o indivíduo em sujeito, enquanto a instrução seria a base para a atuação da primeira⁶³.

As novas diretrizes educativas propostas pela reforma de 1931 exigiam, também, uma reforma no setor de formação dos professores. Adotando uma das reivindicações dos Pioneiros, Francisco Campos procurou solucionar o problema da formação do corpo docente investindo nas escolas de curso normal e na criação da faculdade de Educação, Ciências e Letras. A implantação destes novos cursos acabou com o monopólio dos tradicionais (Direito, Medicina e Engenharia) e abriu uma nova possibilidade de estudo voltada mais para a prática do que para o *status*. Isto se dava porque o novo curso tinha por objetivo preparar o professor para sala de aula e não apenas lhes fornecer o simples título de “Doutor”.

Para garantir a implementação dessa faculdade, foi estabelecida como condição de aprovação de uma nova universidade a incorporação de três institutos, que poderiam ser os tradicionais ou, no lugar de um deles, o de Educação, Ciências e Letras⁶⁴.

Se na reforma educativa de Francisco Campos somos capazes de identificar algumas reivindicações da Escola Nova, também o mesmo procede com relação às exigências da Igreja Católica. Enquanto os Pioneiros eram agraciados com o maior controle do Estado sobre a educação e um projeto de formação dos professores, a Igreja tinha parte de sua antiga reivindicação de implantação do ensino religioso atendida.

A reforma determinou que este ensino fosse ministrado em escolas públicas, mas de modo facultativo e fora do horário escolar. Isto não era bem o que os católicos almejavam e o resultado foi a união dos católicos contra a medida em prol da introdução do ensino em horário escolar. Mesmo que o ministro não tivesse instituído o ensino religioso como o esperado, estava

⁶² VARGAS, Getúlio. Manifesto à Nação. Em 3 de outubro de 1931. In. *São Paulo. Boletim do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda*. Número especial em homenagem ao aniversário do presidente. 19 de abril de 1943. p. 27. Arquivo Getúlio Vargas, R 1200, CPDOC, FGV.

⁶³ Idem, pp. 26-27.

⁶⁴ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1964. p. 662.

honrando com os compromissos assumidos com os católicos antes da revolução de 1930. Ao mesmo tempo que incorporava as propostas dos Pioneiros que o agradavam.

Contudo, vale ressaltar que essas incorporações não foram feitas de forma tranqüila. Durante o ano de 1932, as disputas entre a Igreja e os Pioneiros se intensificaram ganhando força nas páginas da revista *A Ordem* e nos congressos de educação⁶⁵. Entretanto, o conjunto da obra dava ganho de causa à Igreja, pois o ideal uniformizador desta combinava perfeitamente com o projeto de Estado que começava a se configurar a partir de 1930.

O caráter homogenizador e centralizador da Reforma Campos foi incorporado à Constituição de 1934, que confirmou o controle do Estado sobre o ensino primário, secundário e superior através da regulamentação do Conselho Nacional de Educação. Ao mesmo tempo em que reforçava o controle, a constituição era vista como a mais democrática no campo da educação, pois garantia o ensino como um direito de todos⁶⁶.

Em 1932, Francisco Campos ocupava o cargo de ministro no Ministério da Educação e Saúde e o de ministro da Justiça e Negócios Interiores, neste de forma interina. Isto se deu por questões políticas que levaram a demissão coletiva dos representantes gaúchos do Governo Provisório de Getúlio Vargas deixando vago o Ministério da Justiça⁶⁷.

Em 16 de setembro de 1932, Campos entregou a Vargas um pedido de demissão de seus cargos ministeriais. O posto de ministro da educação foi assumido por Washington Pires, ex-deputado federal e novo representante de Minas no Governo Provisório. Também Pires foi indicado por Olegário Maciel para o cargo, e lá permaneceu até 25 de julho de 1934, quando Gustavo Capanema foi convocado a ocupar o lugar do conterrâneo.

No entanto, a saída de Campos do Ministério da Educação e Saúde não significou o seu afastamento das questões educativas que, em 1935, em meio as turbulências políticas provocadas pela Intentona Comunista, é chamado pelo prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, a assumir o cargo de Secretário de Educação em substituição a Anísio Teixeira⁶⁸.

⁶⁵ Idem, p 666.

⁶⁶ Constituição de 1934, Artigos 150 e 149 respectivamente. Disponível em www.presidencia.gov.br, acesso em 10 de fevereiro de 2006.

⁶⁷ ABREU, Alzira Alves de, et al (org). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. v. I. p. 1002.

⁶⁸ A intentona comunista foi uma tentativa de golpe contra o governo de Getúlio Vargas articulada pela Aliança Nacional Libertadora sob a liderança do Partido Comunista Brasileiro em novembro de 1935. Pedro Ernesto se viu obrigado a substituir Anísio devido as pressões dos grupos católicos e dos Integralistas que o acusavam de ter colaborado com os líderes comunistas da Intentona. Ser acusado de comunista ou de colaborador não era uma novidade para Anísio Teixeira que deste a década de 1920 recebia tal acusação das páginas da revista *A Ordem*. Em 1937, poucos dias antes do Golpe que instaurou o Estado Novo, Francisco Campos voltou ao cenário político nacional como Ministro da Justiça e como redator da Constituição autoritária de 1937.

1.4.2. A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA

Em 26 de julho de 1934, dez dias depois da eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, Capanema foi efetivamente nomeado para o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública. No cargo permaneceu por todo o período do chamado governo constitucionalista, 1934-1937, e durante o Estado Novo, 1937-1945. Como Campos e Pires, Capanema era mineiro e também pertencia ao grupo de Olegário Maciel. Sua indicação ao cargo foi, na opinião de Schwartzman e Bomeny, parte do pacto realizado entre os católicos e Francisco Campos nos primórdios da Revolução de 1930⁶⁹.

Assim que assumiu o cargo de ministro, Capanema deu andamento às medidas iniciadas pelos seus sucessores e iniciou um processo de reorganização do Ministério, através da redação de um plano. A reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública tinha por objetivo centralizar uma série de serviços relativos à educação e à saúde que estavam dispersos, além, de criar novos departamentos e institutos que fossem capazes de contribuir para o bom funcionamento do serviço sanitário e educativo brasileiro.

Com a aprovação do plano, em 17 de janeiro de 1937, o ministério passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde (M.E.S.) e criou os Departamentos de Educação e de Saúde, que funcionariam como órgãos administrativos. O Conselho Nacional de Educação, constituído por Campos, continuou funcionando, em caráter consultivo. Para a saúde foi organizado o Conselho Nacional de Saúde, também com função consultiva. Para o setor da cultura e educação foram instituídos o Serviço de Radiodifusão Educativa, a Comissão de Teatro Nacional e o Instituto Nacional de Cinema Educativo.

Para contribuir com a política sanitária do ministério foi organizado o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária. A saúde infantil e das gestantes ficou a cargo do recém organizado Instituto Nacional de Puericultura. O ministro Capanema instituiu ainda as Conferências Nacionais de Educação e de Saúde, *destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes à educação e à saúde, realizadas em todo o país, e a orientá-lo na execução dos serviços locais de educação e de saúde, bem como na concessão do auxílio e de subvenção federais*⁷⁰.

Estas conferências funcionavam como um espaço de discussão, mas também de aconselhamento sobre as ações do governo e do ministro no campo da saúde e da educação. Durante a gestão de Capanema, inúmeras conferências deste tipo foram realizadas.

⁷⁰ Organização do Ministério da Educação e Saúde, Ministério da educação e Saúde, Serviço de Documentação, Folheto nº 59, p. 21. Fundo Paulo de Assis Ribeiro, caixa 229, Arquivo Nacional.

Todos os novos órgãos criados pelo decreto de aprovação do plano, ou oficializados por ele, tinham por objetivo centralizar nas mãos do ministro Capanema a educação e a saúde de forma a inseri-las dentro do contexto nacionalista do Estado Novo. Este processo de centralização da educação e da cultura também contribuía para a construção do estado moderno nacional, que toma para si a responsabilidade da organização da sociedade e faz destes órgãos interlocutores válidos que exprimem a vontade popular⁷¹.

Neste mesmo sentido de centralização e organização social, Capanema implementou, em 1942, as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema. Estas regiam sobre o ensino comercial, industrial e secundário.

As normativas educacionais vinham sendo discutidas por professores e membros do governo desde a segunda metade da década de 1930, como informou o ministro ao presidente da República: “sobre o projeto inicialmente organizado, foi ouvida a opinião de representantes de todas as correntes pedagógicas”⁷². Esta frase indica a postura conciliadora que o ministro teve durante toda sua gestão, mas também sua disposição em se manter afastado das disputas protagonizadas pelos escolanovistas e católicos.

Seu ministério foi um lugar onde grupos de intelectuais e artistas de oposição encontravam um espaço para o diálogo. Carlos Drummond de Andrade foi seu chefe de gabinete, Alceu Amoroso Lima por sua vez atuou, de modo não oficial, como conselheiro, enquanto Lourenço Filho encontrou abrigo no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Como o ministro da educação do Fascismo Bottai, Capanema era uma das figuras ministeriais do governo Vargas que melhor circulava entre intelectuais, educadores, artistas e católicos, atraindo para junto de seu ministério, personalidades importantes destas áreas.

No contexto político do Estado Novo, a educação ganhou um novo status. Deixou de ser apenas, meio de aquisição de conhecimento ou meio de obter uma profissão, para assumir o lugar de formadora integral e orgânica da personalidade infanto-juvenil, como observou Francisco Campos ao comentar a constituição de 1937:

Nos termos em que a Carta Constitucional define esse conjunto de normas para a educação, a escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais. O ensino é, assim, um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. Ao mesmo tempo, prepara as novas gerações, pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões de trabalho,

⁷¹ GOMES, Ângela de Castro, OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELLOSO, Mônica Pimenta. *Estado Novo. Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p. 139.

⁷² Ensino Secundário, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Arquivo Gustavo Capanema, CG 622, FGV, CPDOC.

*desenvolvidas pelo ensino profissional, a que se corresponde igualmente o propósito de expansão da economia.*⁷³

A partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, teve início na sociedade brasileira um processo de mudança sócio-econômico. As novas concepções políticas adotadas por Vargas a partir de então não comportavam mais sentimentos como o egoísmo, o interesse pessoal e a falta de participação na vida econômica e pública do país. As mulheres e os homens que compunham a sociedade eram obrigados a se integrarem no discurso nacionalista assumindo suas responsabilidades no processo de modernização do Brasil. Para se investirem desta nova ideologia, precisavam abandonar suas antigas crenças e modos de vida transformando-se em *novos cidadãos*, em *novos homens*. A mudança na personalidade deste *novo homem* passava necessariamente pela educação, que seria protagonizada nas salas de aulas e nos espaços públicos, onde aconteciam as cerimônias cívicas, e pelas ondas do rádio e telas dos cinemas. Portanto, a atuação de Capanema foi feita no sentido de agregar valores nacionais à educação.

A preocupação com a transformação do país de rural para industrial e a necessidade de formar uma elite condutora levou o Ministério da Educação e Saúde a regulamentar o secundário e a investir no ensino profissional. Na exposição de motivos do decreto-lei n. 4.244, das Leis Orgânicas do ensino secundário, Capanema observou que a função do ensino de segundo grau era: “elevantar a consciência patriótica e a consciência humanística da juventude nacional”⁷⁴. Para que isto acontecesse o secundário ganhou uma nova estrutura, elaborada a partir do que já havia sido feito na última reforma pedagógica⁷⁵.

A Reforma Capanema manteve a divisão em dois ciclos, o primeiro denominado de ginásial, cursado em quatro anos, o segundo dividido em dois; clássico e científico cada qual, feito em três anos.

Para ingressar no ginásial o aluno deveria ter onze anos completos ou a completar e ter apresentado aptidão intelectual para os estudos secundário através de exames de admissão⁷⁶. Os exames eram realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro. Caso o aluno não fosse aprovado nos exames em primeira época poderia realizá-los em segunda.

O acesso ao segundo ciclo era feito a partir da conclusão do curso ginásial. Entretanto, o aluno que terminava este ciclo era obrigado a prestar os exames de licença, que também eram aplicados ao final do segundo ciclo. Os alunos do segundo ciclo aprovados nos exames de

⁷³ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Editora do Senado, 2001 (Coleção Básica Brasileira). p. 67

⁷⁴ Ensino Secundário, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Arquivo Gustavo Capanema, CG 622, FGV, CPDOC, p. 8.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Idem, p. 15.

licença, tanto do curso científico como do clássico, tinham acesso garantido em qualquer curso de ensino superior⁷⁷.

Ao se matricular no segundo ciclo os jovens escolhiam entre o científico e o clássico, os que optavam por este último tinha ainda que escolher entre cursá-lo com grego ou sem grego.

Na exposição de motivos, Capanema avalia as vantagens da nova organização e conclui que ter diminuído em um ano o curso ginásial permitiria que um maior número de brasileiros tivesse acesso a ele, a segunda vantagem era que o primeiro ciclo estava articulado com o segundo ciclo de todos os ramos “especiais” do segundo grau: técnico industrial, agrícola, comercial, administrativo e normal⁷⁸. A opção por esta estrutura era uma tentativa de tornar o ensino secundário acessível às camadas mais populares. No entanto, o conteúdo ministrado no ensino ginásial estava longe de permitir tal coisa, pois continha muitas disciplinas de humanidades.

Os cursos científico e clássico, mesmo com a reforma, eram ainda demasiados elitistas com muita ênfase nos estudos de línguas, português, francês, inglês e espanhol, grego e latim, estas duas últimas, especialmente, ministradas no clássico. Os currículos do segundo ciclo contavam também com aulas de matemática, física, química, biologia, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil e filosofia. O conteúdo do ginásial também não era diferente, com destaque para as lições de português, latim, francês, Inglês, matemática, ciências naturais, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil e aulas de arte, que incluíam trabalho manual, desenho e canto orfeônico.

Para o ensino das disciplinas de ciências, Capanema recomendava que fosse empregada a discussão e a verificação, tendo o aluno que “ver e fazer”, no modelo recomendado por Dewey da “reconstrução da experiência”. A relação entre o professor e o aluno deveria se dar em forma de cooperação, para isto o primeiro teria que atuar como mediador e orientador e não como dono do saber⁷⁹. Esta relação de cooperação era um preceito moderno da pedagogia que não apenas estava relacionado com as teorias de Dewey como também à moderna psicologia. A relação entre os discentes e os mestres e o método “aprender fazendo”, foram defendidos pelos membros

⁷⁷ Idem, pp. 19-20. As provas de licença do ginásial eram escritas e realizadas em estabelecimentos de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido e a banca examinadora era composta pela respectiva direção. Já as provas do segundo ciclo eram escritas para determinadas matérias e para outra oral ou prática, esta última no caso da disciplina de desenho. Os exames do segundo ciclo eram realizados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos de ensino superior. A banca era formada por membros do magistério oficial sendo designada pelo Ministro da Educação. Colégios era o nome dos estabelecimentos de ensino que ministravam os cursos de segundo ciclo do secundário. Estabelecimentos de ensino equiparados eram os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal e os reconhecidos eram os mantidos pelos municípios e por particulares autorizados pelo governo.

⁷⁸ Idem, p. 5.

⁷⁹ Idem, p. 7.

da Escola Nova durante toda a década de 1920 e 1930 e em 1942 foram incorporados ao programa educativo do governo federal.

A educação baseada em conteúdos humanísticos deveria ensinar aos jovens a importância da nação, despertando-os para a consciência de seu papel na reestruturação do Estado Nacional. No entanto, a análise do currículo nos leva a seguinte pergunta, até que ponto, mesmo com as medidas inclusivas, o secundário se tornou um curso mais acessível aos estudantes menos favorecidos? Até mesmo os exames exigidos para o encerramento de cada nível se tornavam um obstáculo àqueles que não freqüentavam as melhores escolas secundárias. Para muitos restava apenas ingressar nos cursos de tipo profissional do segundo ciclo, isto se conseguissem superar os exames de licença.

O excesso de disciplinas de humanidades revela uma segunda intenção do ministro da educação para o ensino do secundário. Além da formação patriótica, que visava proporcionar aos alunos um entendimento da continuidade histórica da Pátria e dos problemas e das necessidades do país, este ensino tinha por missão formar uma elite condutora. Como vemos na declaração de Capanema a Getúlio Vargas: *É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar aceitas e habituais entre o povo*⁸⁰.

O nacionalismo implantado pelo Estado Novo era apresentado como uma religião, onde os fiéis deveriam se entregar ao culto da nação, personificado na figura do grande líder. Com a missão de regenerar a pátria, o nacionalismo criou um discurso de eternidade onde o projeto implantado deveria transcender a duração de uma vida. Isto explica a preocupação do ministro Capanema e dos ministros da educação do fascismo em formar uma elite dirigente que comandaria o país no futuro, dando continuidade ao projeto instituído no presente⁸¹. Neste contexto, o ensino secundário clássico era direcionado à elite, enquanto o ensino profissionalizante era destinado aos filhos de operários, aos pobres e àqueles que não conseguissem passar nos exames para o clássico e para o científico⁸².

⁸⁰ Carta de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas. 1 de abril de 1942. Arquivo Gustavo Capanema, GC 36.03.03 g / GC 40, CPDOC, FGV.

⁸¹ GUIBERNAU, Monteserrat. *Nacionalismos. O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1997. p. 106. Ibid., p. 100.

⁸² O artigo 129 da constituição já estabelecia esta distinção que a reforma de 1942 irá reforçar: O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

O emprego de ensinamentos díspares para diferentes grupos sociais nos leva a duas conclusões: uma delas é a idéia vigente no período de que as massas eram irracionais e por isto necessitavam de um líder que as conduzissem em suas ações e escolhas; e a segunda é a idéia de que as disciplinas humanísticas colaboravam na formação da identidade nacional, através da recuperação da tradição, do passado e da cultura.

Com a intenção de converter os interesses individuais em interesses coletivos, o discurso nacionalista procurou reforçar a idéia de que a nação é uma coisa natural. Isto justificaria, por exemplo, a recuperação da tradição, da cultura e da história no ensino, pois estes conteúdos estariam ensinando o que era intrínseco à nação. Esta é, por exemplo, a justificativa de Capanema ao solicitar aos membros do VII Congresso Nacional de Educação, em 1935, que, ao discutirem as diretrizes educativas, levassem em conta *às aspirações íntimas da nação, suas necessidades e os seus anseios*⁸³.

Aos membros do evento cabia preservar o que era próprio dela como, por exemplo, o princípio de latinidade que, segundo Capanema, era onde estavam mergulhadas as raízes morais e intelectuais do povo brasileiro⁸⁴.

Por outro lado, este pedido trazia consigo a idéia de que o Estado Nacional é o verdadeiro representante da nação, sendo ele quem sabia traduzir em ações os desejos da coletividade. Vale lembrar que a partir de 1935 as ações do governo se tornaram mais centralizadas e autoritárias e neste período foi iniciada a construção do mito de Vargas como o grande líder.

A reforma de 1942 procurou manter os princípios “naturais” da nação e do povo brasileiro, resgatando a tradição e a cultura nacional como elementos de identidade coletiva. O estudo do latim e da língua portuguesa era justificado por Capanema como sendo natural ao povo brasileiro e com princípios nacionalistas. Sobre o estudo do latim, Capanema observou que não estudá-lo significava perder o contato com as mais ilustres culturas de nosso tempo, todas elas ligadas ao grande tronco mediterrâneo e que ela, assim como os estudos antigos eram base das culturas do ocidente⁸⁵.

A língua latina funcionava como uma busca pela origem, por pertencer à cultura ocidental, mediterrânea e ibérica lugares onde estavam os princípios da nação brasileira. Esta relação do estudo do latim com a cultura mediterrânea colaborava ainda para alimentar o discurso do mito das três raças elaborado e defendido durante o Estado Novo como princípio fundador do povo brasileiro. Esse mito creditava a miscigenação racial entre índios, negros e

⁸³ Instalação do VII Congresso Nacional de Educação sob a presidência do Sr. Getulio Vargas, a 23-6-1935, no teatro João Caetano. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.06.23 a, CPDOC, FGV.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ensino Secundário, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Arquivo Gustavo Capanema, CG 622, p. 6, FGV, CPDOC.

branco europeu a formação física e psicológica do brasileiro. No processo de formação da identidade nacional o estudo da língua portuguesa adquiria importância ímpar, conforme vemos na exposição de motivos de Capanema: *O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma*⁸⁶.

A explicação sobre a importância da língua trás em si o conceito de nação válido durante a década de 1940. A nação é uma unidade espiritual, autônoma e independente, sendo como definiu Roquette-Pinto, um agrupamento de indivíduos, de diferentes raças, que compartilham dos mesmos caracteres políticos⁸⁷. A constituição da nação se dá através do sentimento de pertencimento, onde indivíduos que compartilham de uma mesma crença, valores, cultura e costumes se reconhecem como parte do grupo. A língua, neste contexto, é um dos elementos que reúne o indivíduo no conjunto e o faz independente e autônomo em relação aos outros, pois o nacionalismo se constrói, também, através da oposição em relação ao outro⁸⁸. Sendo assim, o estudo da língua portuguesa era uma forma de construir nos jovens um sentimento de pertencimento e de identidade nacional fazendo com que se inserissem na nação construída a partir de 1930.

Com o mesmo objetivo nacionalista da língua portuguesa, novas disciplinas foram criadas, enquanto as antigas receberam diretrizes chamadas de “nacionais”. Entre todas algumas foram consideradas menina dos olhos dos reformadores, por ministrarem um conteúdo que influenciava diretamente na formação moral e física dos jovens, este era o caso do português, como já visto, da educação física, da moral e cívica, do trabalho manual, da história do Brasil, da Geografia e do ensino religioso⁸⁹.

A educação moral e cívica foi instituída como obrigatória pela Constituição de 1937, no entanto não era uma disciplina específica, mas sim uma prática educacional que permeava todas as outras disciplinas dentro e fora da escola. Seu ensino não tinha um horário específico ou limitado e nem um programa pré-definido. Na escola, o conteúdo de moral e cívica era ministrado principalmente nas aulas de História do Brasil, de Geografia do Brasil e de Canto Orfeônico, essa última no curso ginásial.

⁸⁶ Idem, p. 5.

⁸⁷ ROQUETTE-PINTO, Edgar. Gente Americana. In. *Jornal Pensamento da América*. 10/1101942. p. 163. Arquivo Roquette-Pinto, Pasta 11-1-08, Arquivo Academia Brasileira de Letras.

⁸⁸ GUIBERNAU, Monteserrat. Nacionalismos. *O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

⁸⁹ Artigo 131 da constituição de 1937. Disponível em www.presidencia.gov.br, acesso em 10 de fevereiro de 2006.

As diretrizes educativas estabelecidas pelo decreto de 1942, tinham objetivos claros, que visavam educar com base no patriotismo e na moral. Durante o Estado Novo ao menos dois conceitos foram estabelecidos para o que seria patriotismo. Um identificava o patriotismo como sendo um sentimento profundo e nobre que o cidadão detém em relação a sua Pátria. A Pátria neste contexto é entendida como referência a nação brasileira⁹⁰. O segundo conceito, definido por Capanema, indica que patriotismo é “uma compreensão do valor e do destino do homem e uma compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos”⁹¹. Esta definição chamava a atenção para o papel que o “novo cidadão” do Estado Novo deveria assumir diante da nação. Tendo a compreensão dos problemas e das necessidades do país, o jovem assumiria uma postura patriótica e executaria o seu papel social. A idéia de que cada um tem um papel social a ser cumprido foi desenvolvida ao longo do governo Vargas, ganhando força no Estado Novo. A entrada no Brasil na Segunda Guerra Mundial, em 1942, fez com que o governo estimulasse uma terceira idéia de patriotismo relacionada com o sacrifício e com o dever para com a Pátria em conflito.

Além do patriotismo, as aulas deveriam educar segundo os elementos essenciais da moralidade, que eram constituídos por “disciplina, dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade”. Estes elementos, associados a outros, constituíam a essência do *novo homem* do Estado Novo, que imbuído destes valores se tornaria um bom cidadão integrado à vida nacional e à coletividade⁹². Mais uma vez, aqui aparece o apelo à consciência do papel social que cada um deve exercer. A novidade, no entanto está no estímulo à disciplina, que era vista como uma das maiores qualidades do *novo homem*. A disciplina representava a ordem e a obediência, dois elementos importantes na construção do estado autoritário. Vargas era visto como o homem da ordem, que havia instaurado o Estado Novo como forma de proteger a nação livrando-a dos tentáculos internacionais do comunismo. Neste contexto, um povo disciplinado era o reflexo da ordem e da harmonia construídos por Getúlio Vargas durante o Estado Novo.

As lições de moral e cívica não ficaram restritas às salas de aulas. O artigo de número vinte e quatro, que regulamentou a disciplina, indica que em todas as atividades e circunstâncias os conteúdos seriam encenados “em termos de elevada dignidade e fervor patriótico”. O parágrafo três, do respectivo artigo, assinala que os preceitos da disciplina também seriam

⁹⁰ NAVA, Carmen. Formando futuros cidadãos nas escolas públicas brasileiras (1937-1945). In. LAUERHASS, Ludwig Jr., NAVA, Carmen (org). *Brasil uma identidade em construção*. São Paulo: editora Ática, 2007. p. 112.

⁹¹ Ensino Secundário, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Arquivo Gustavo Capanema, CG 622, p. 13, FGV, CPDOC.

⁹² SÁ, Carlos. *Higiene Escolar*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. p. 40. Fundo Paulo de Assis, Caixa 229, Arquivo Nacional.

ensinados nas atividades da Juventude Brasileira⁹³. Moral e Cívica era um daqueles conteúdos que não se limitavam ao espaço escolar, por representarem os valores nacionalistas defendidos pelo Estado Novo. Neste sentido, era preciso ir além dele para atingir não apenas os jovens estudantes, mas toda a população. Desta forma, nas paradas da juventude, nas cerimônias cívicas e nas atividades escoteiras e da Juventude Brasileira, as crianças colocavam em prática os ensinamentos aprendidos nas salas de aula.

A estratégia do ministro Gustavo Capanema em associar através da Reforma a educação de Moral e Cívica a outras disciplinas tinha a ver com as dificuldades que o mesmo havia encontrado antes de 1942 para implementá-la nas escolas. A maior dificuldade estava na formação do corpo docente. O problema da formação dos professores do ensino secundário já havia sido enfrentado por Campos ao criar o curso superior de Educação, Ciência e Letras. Capanema seguiu a linha do seu antecessor inaugurando, em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁹⁴. O curso foi pensado para contribuir com a formação dos professores destinados a engrossar o quadro de mestres dos colégios e ginásios secundários. No entanto, mais que aumentar o quadro funcional a medida visava melhor preparar aqueles que seriam os formadores dos futuros cidadãos nacionais. Vargas, em discurso aos professores recém formados do Distrito Federal, exaltou a importância da profissão para o progresso nacional: *Alguns milhões de crianças – argila plástica nas mãos hábeis dos educadores – irão dar outros tantos milhões de soldados, trabalhadores, donas de casa, mestres, funcionários, técnicos – aquilo de que a Nação carece para desenvolver-se e progredir*⁹⁵.

Alternativa encontrada no processo de internalização dos valores cívicos e morais pelo ministro Capanema foi a regulamentação do ensino religioso. Francisco Campos já havia introduzido este ensino nas escolas públicas federais creditando a ele a capacidade de ensinar valores de amor, fé, respeito à autoridade e à coletividade. Na Reforma de 1942, este ensino voltou a ser regulamentado, desta vez, em caráter facultativo. Também para Capanema a educação religiosa era vista como colaboradora no processo de formação da adolescência⁹⁶. O ensino de religião foi autorizado conforme a crença dos jovens e da família.

⁹³ Ensino Secundário, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Arquivo Gustavo Capanema, CG 622, p. 13, FGV, CPDOC

⁹⁴ A faculdade foi criada pelo decreto n. 452, de 5 de julho de 1937, mas somente em 1939 foi inaugurada quando foram transferidos para ela vários cursos que compunham a universidade do Distrito Federal. AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 4ª ed. São Paulo: editora Melhoramentos, 1964. p. 692.

⁹⁵ A escola e a ação dos professores. In. VARGAS, Getúlio. *Nova Política do Brasil*. O Brasil na 1º de maio de 1943 a 24 de maio de 1944. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1944. v. X, p. 186. Biblioteca ABL, Rio de Janeiro.

⁹⁶ O ministro deixou a cargo dos eclesiásticos a escolha do conteúdo e da didática a ser aplicado nas aulas de religião.

Também o ensino de História do Brasil estava sendo reformado no sentido de colaborar na construção de uma nova visão de mundo nacionalista. Assim como o ensino de civismo, a história do Brasil deveria formar os estudantes para o exercício da cidadania⁹⁷.

O ensino de história do Brasil visa, principalmente, despertar os sentimentos cívicos no coração do povo, estimulando-os e fortalecendo-os com exemplos de fatos e personalidades que revelem à consciência dos alunos o valor do passado e a obrigação de concorrerem para um futuro digno e prospero.

A reforma de 1942 confirmou o caráter nacional do ensino de história do Brasil e fez pequenas alterações no programa já existente, que havia sido organizado por Campos em 1931. A alteração mais significativa foi a desvinculação da história do Brasil do curso de história das civilizações, o que também aconteceu com a Geografia do Brasil. No antigo sistema, a história do Brasil era ensinada como um reflexo dos acontecimentos europeus, aparecendo como fruto dos interesses externos. Além disso, por fazer parte de um programa extenso e amplo só era ensinada, praticamente, ao final do curso. Em março de 1940, tal situação mudou porque Capanema instaurou uma portaria ministerial determinando que a história do Brasil passasse a ser ministrada de forma independente no ensino secundário⁹⁸. O principal benefício conquistado com essa medida foi que, agora, o conteúdo de Brasil seria ensinado sem correrias, dando destaque aos fatos e às personalidades que contribuíram para o desenvolvimento nacional.

Sendo ensinada com cuidado e com exclusividade, esta disciplina ajudaria na formação do *novo homem*, fornecendo aos alunos elementos para a construção de sua identidade nacional. Para melhor desenvolver tal objetivo, as reforma de 1931 e 1942 recomendaram duas metodologias de ensino para a história do Brasil no nível secundário: ensiná-la através da vida das personalidades nacionais e relacionar passado e presente.

Na reforma de 1931, o uso de biografia, como instrumento de ensino de história, foi adotado na primeira série do curso fundamental combinado com o estudo anedótico (história episódica). No entanto, Plácido Castelo achava que era interessante estender tal metodologia a outras séries, pois *nossos jardins têm perpetuados no bronze, vários vultos de homens políticos e literatos*⁹⁹, que poderiam ser explorados nas aulas de história. Para isso, recomendava o uso de biografias no terceiro e no quarto anos, dando destaque as personalidades que pudessem ser exemplos “da conduta cívica”¹⁰⁰. O ensino biográfico ajudava a formar os jovens como cidadãos, pois muitos dos heróis eram personalidades políticas que haviam lutado pela

⁹⁷ ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In. *Revista brasileira de história*. São Paulo, v. 13, n 25/26, set. 92 / ago. 93, p. 165.

⁹⁸ Esta portaria decretava a separação das duas histórias em caráter provisório. Em 1942, com a Reforma Capanema esta medida foi incluída na nova diretriz tornando-se uma obrigação.

⁹⁹ CASTELO, Plácido. Metodologia de Ensino da História Pátria. In. *Revista Nacional de Educação*. Ano I, n 9, junho de 1933, p.80. Biblioteca Nacional.

¹⁰⁰ Idem, p. 79.

centralização e pela unificação do país. Neste sentido, os legisladores se aproveitavam do expediente de que todo o jovem necessita de um ídolo para se espelhar e ofereciam, nas aulas de história, os heróis nacionais como personalidades capazes de ocupar tal posição. Entretanto, os vultos nacionais deveriam ser escolhidos com cuidado, tendo em vista sempre os valores que suas vidas pudessem passar: *Quanto aos nomes, como relativamente às datas, impõe-se uma seleção. “Nem todos interessam igualmente”. Cumpre que os alunos desde cedo compreendam porque certos indivíduos se tornam mais dignos da atenção dos estudiosos do passado humano.*
101

Para que tal compreensão fosse possível, Serrano recomendou escolher *os construtores, os que trabalharam para o bem da humanidade, inventores, cientistas, homens de pensamento e de ação, missionários, apóstolos, educadores de todos os tempos*¹⁰².

Além do método biográfico, os conteúdos históricos eram ministrados com a preocupação de associar o ontem e o hoje, ensinando que Getúlio Vargas era o salvador da nação e que ocupava um lugar no panteão, juntamente, com os heróis nacionais. O uso de biografias ajudava na relação de passado e presente, pois os heróis nacionais escolhidos reforçavam os feitos e os ideais do presidente e do Estado Novo. Um exemplo de como funcionava o método regressivo nas escolas podemos encontrar no uso da figura do diplomata Barão do Rio Branco como vulto nacional. Nas aulas de história, os alunos aprendiam que Rio Branco havia aumentado o território nacional, através de seu trabalho diplomático, dando forma ao atual mapa do Brasil: *O seu nome é venerado como o grande delimitador das fronteiras nacionais. Ministro do exterior desde 1902 até a morte, elevou o nome do Brasil pela sua política de cordialidade e de ação fecunda a favor do princípio de arbitramento.*¹⁰³

Assim como Rio Branco, Getúlio Vargas era visto como um herói das fronteiras nacionais, pois, em 1937, havia aumentado em 150 km a faixa de fronteira destinada à defesa nacional¹⁰⁴. Como o antigo diplomata brasileiro, ao tomar tal atitude Vargas procurou ampliar a segurança da nação ao mesmo tempo em que aumentava a soberania do Estado sobre as terras. Essa medida permitia ao governo garantir a sobrevivência econômica e social do país, pois conferia à União o poder de distribuir as novas terras sob seu controle como bem entendesse¹⁰⁵. A conduta diplomática de Rio Branco, que optou por uma política de cordialidade na resolução das questões de litígio com os países vizinhos, também colaborava na aproximação de Vargas

¹⁰¹ Idem, p. 48.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia – Editores 1933. p. 101. Biblioteca Nacional

¹⁰⁴ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção Biblioteca básica brasileira). p. 115.

¹⁰⁵ Ibid., p. 116.

com o passado, pois o presidente do Estado Novo desenvolvia, através do seu ministro do Exterior, Oswaldo Aranha, uma política cordial com os países vizinhos, com os Europeus e com os Estados Unidos. Portanto, nas aulas de história do Brasil os alunos eram levados a entender o presente como continuidade de um passado positivo.

Este método também funcionava no sentido de justificar a Revolução de 1930 e o golpe de 1937. Pois, ao estudar a história do Brasil, o aluno se depara com a corrupção das oligarquias, com o jogo de revezamento na presidência e com o atraso econômico do país, desta forma, compreenderia a missão do novo Estado Nacional. Ao mesmo tempo essa metodologia remetia a um passado negativo, preenchido por pendências políticas e sociais, que eram superadas no presente por Getúlio Vargas. Um exemplo disso estava no fato de o presidente ter aumentado à quilometragem da faixa de fronteira. Um problema que, após cinquenta anos, segundo Francisco Campos, havia, finalmente, sido resolvido¹⁰⁶.

Outras disciplinas que tiveram a atenção dos educadores e do ministro Capanema pela sua capacidade de preparar os braços fortes do Brasil, foram a Educação física e a Higiene. O uso da higiene e da Educação física como instrumentos de homogeneização, de controle da sociedade e de fortalecimento da raça para o trabalho e para a guerra tornaram-se, nos países fascistas ou de inspiração fascista, uma tendência. No Estado Novo não foi diferente. Ao assumir o governo provisório em 1930, Vargas começou a desenvolver um projeto de modernização que visava fazer do Brasil um país industrializado. Para que a indústria se desenvolvesse era necessário aumentar e preparar a mão-de-obra operária.

Com a missão de ajudar no projeto nacional idealizado pelo presidente, teremos a implantação da Educação Física, da higiene e do trabalho manual como disciplinas escolares. A Constituição de 1937 determinava que a educação física e o trabalho manual fossem obrigatórios nos ensinos primário, secundário e normal e que nenhuma escola poderia ser autorizada ou reconhecida sem a inclusão destes cursos no quadro geral de disciplinas.

O Método Nacional de Educação Física definido pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1942, entendia a educação física *como prática do desenvolvimento físico, e assim, também de desenvolvimento psíquico e social, com o aproveitamento das experiências e oportunidades de vida social, que oferece; é entendida como prática de conservação da saúde e das qualidades fundamentais*¹⁰⁷. Seguindo este conceito em que a educação física aparece como um instrumento de educação corporal, psicológica e social, pensou-se em dois objetivos a serem atingidos com a

¹⁰⁶ Ibid., p. 115. GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. P. 163.

¹⁰⁷ O método nacional de educação física. Inquérito realizado pela Divisão de Educação física. Ministério da Educação e Saúde, Departamento nacional de educação, Divisão de educação física. Rio de Janeiro, 1942. p. 2. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

prática das atividades físicas nas escolas, um de cunho geral ou mediato e o outro de cunho particular ou imediato. O primeiro objetivava uma formação mais ampla da personalidade juvenil, esperando que os exercícios permitissem aos jovens:

*Fazer um uso racional do próprio corpo, graças a uma precisão e coordenação dos movimentos, a disciplina de atenção, aos sentimentos de esforço e a capacidade de resistência emocional, de forma a se integrar na comunidade pela compreensão e hábito da cooperação e da solidariedade, consciência de grupo e respeito à lei*¹⁰⁸.

O segundo, do tipo imediato, visava “o aperfeiçoamento da forma e das funções dos órgãos do homem, estabelecendo entre ambos uma harmonia perfeita”¹⁰⁹. Esse objetivo estava relacionado mais aos princípios fundamentais da educação física, que buscavam trabalhar o corpo e as suas habilidades motoras. No entanto, tal objetivo não deixava de contribuir para o crescimento da nação. Colocar em prática este segundo objetivo significava dar aos jovens a consciência do corpo e do seu funcionamento, fazendo com que se mantivessem saudáveis e fortalecidos. Sendo assim, este objetivo se aproximava dos princípios higiênicos que alertavam que a boa saúde dependia do bom funcionamento do corpo e dos seus órgãos. Neste sentido, o Método propunha ainda a prática de uma ginástica higiênica do tipo corretiva, emendativa, de compensação e de conservação.

A primeira procurava corrigir os vícios de postura e deformidades, a segunda seria aplicada aos que apresentavam certas anomalias, lesões físicas ou mentais, e a terceira tinha por meta contrabalancear os desequilíbrios orgânicos. No entanto, o objetivo imediato não estava de maneira alguma longe de contribuir com o campo social e econômico da nação, pois as ginásticas propostas visavam manter a população saudável para o trabalho e para o progresso da nação.

O primeiro objetivo, do tipo mediato, reúne em si os princípios sociais, físicos e psicológicos da formação do jovem e está completamente inserido dentro do discurso nacionalista de formação do “novo cidadão” do Estado Novo. O Estado Novo se apresentava como salvador e regenerador da nação, combatendo o velho espírito individualista e interesseiro do liberalismo que levou o Brasil ao atraso econômico e social. A proposta que vinha atrelada a este discurso era de transformação do país, atrasado e rural, em um país moderno e industrializado, capaz de competir com as nações mais desenvolvidas.

Neste cenário de renovação, os indivíduos que compunham a nação não poderiam mais manter os valores liberais de individualismo, egoísmo e ganância. Com isto, era preciso transformar o velho homem em um novo homem e, conseqüentemente, em um novo cidadão,

¹⁰⁸ Idem, p. 7.

¹⁰⁹ Ibidem.

com valores de solidariedade, cooperação, consciência de grupo e com respeito pela lei. Estes valores poderiam ser adquiridos através da educação física como indica o “objetivo mediato” proposto pela Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e Saúde. Disciplina, atenção, esforço e resistência também eram qualidades que o *novo homem* do Estado Novo deveria incorporar, pois estes eram fundamentais para o trabalho, para a guerra e para a adesão ao projeto nacionalista. Em 1942, o valor da guerra começava a gravitar em torno da sociedade brasileira, mas não tinha um tom belicoso como adquiriu no Fascismo.

O Método proposto pelo Ministério de Educação e Saúde recomendava que os professores preparassem aulas em que as habilidades motoras fossem desenvolvidas¹¹⁰. Portanto, deveriam incluir, por exemplo, exercícios para as mãos e braços, de forma a torná-los adestrados e habilidosos¹¹¹. Estas atividades influíam diretamente sobre o corpo, estimulando a força e a resistência afastando-o das doenças. Não somente exercícios físicos eram indicados na formação corporal das crianças, atividades recreativas também eram bem vindas por atuarem sobre o corpo e a mente. Corrida, pega-pega, corrida de carrinho de mão, briga de galo na piscina, e tantas outras brincadeiras que exigiam esforço dos músculos, da mente e o contato com os colegas valiam no processo formativo. Através de sua prática esperava-se que as crianças exercitassem o corpo, mas também aprendessem os valores nacionais. Nestas brincadeiras, os valores de respeito ao próximo e a consciência do trabalho coletivo eram instigadas pelos educadores e recreadores.

A ginástica com ou sem aparelhos também era outro recurso bem empregado no preparo do corpo e da mente das crianças e dos jovens brasileiros. A ginástica feita com movimentos e gestos dos braços, das pernas, do tronco, da cabeça e dos ombros contribuía para melhorar a capacidade motora do corpo. Estes eram combinados com exercícios naturais do corpo humano e que tinham por objetivo ajudar no funcionamento dos órgãos, como por exemplo, aumentar os músculos do diafragma para melhorar a respiração. Este tipo de ginástica era adotada nas escolas, nas colônias de férias e em institutos do governo. Exercendo o controle do corpo, através da educação física e da medicina, o Estado mantinha um controle sobre a vida pessoal de cada um ultrapassando assim o limite do público e do privado, que nos estados autoritários praticamente não existia.

¹¹⁰ Idem, p. 11. A prática pedagógica de educação física adotada no Brasil a partir da Reforma Capanema se configurava em uma mistura do Método Francês, desenvolvido na escola Joinville-le-Pont, que privilegiava o desenvolvimento da força, resistência e destreza, com o Método Sueco, voltado para a higiene e para a pedagogia. Esta mescla fica clara a partir da análise dos exercícios recomendado para o ensino secundário e primário pelos legisladores e educadores.

¹¹¹ SÁ, Carlos. *Higiene Escolar*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. p. 40. Fundo Paulo de Assis. Caixa 229, Arquivo Nacional.

É interessante perceber que não existe uma recomendação explícita no Método do Ministério de Educação e Saúde sobre a prática de exercícios físicos diferenciada para os sexos, como aconteceu no Fascismo, por exemplo. O que há é uma recomendação para que sejam aplicados métodos de educação física apropriados às funções fisiológicas de cada sexo. Sobre os desportos também não havia nenhum tipo de restrição para a prática, estes podiam ser coletivos, individuais, aquáticos ou terrestres, desde que feitos sob orientação conveniente e que fossem administrados como forma de “trabalho educativo”. Afinal, também com os esportes os jovens poderiam adquirir valores nacionais¹¹².

O programa previa ainda a introdução da educação física voltada especialmente para o trabalho em si, que “desenvolvesse as especificidades requeridas pela profissão do indivíduo, de modo a proporcionar um maior rendimento de trabalho”¹¹³.

Dentro do contexto de fortalecimento da estrutura autoritária do governo do Estado Novo foram introduzidos no programa escolar de educação física os “exercícios de ordem”, que tinham por objetivo estimular “a atenção, a acuidade sensorial e disciplinar o espírito dos jovens”¹¹⁴. Estes exercícios contribuía para uma formação militar preparando o corpo, de certa forma, para o combate. No entanto, mais que preparar para a guerra, os exercícios tinham como motivação a normatização da alma. A disciplina do espírito era um princípio importante a ser desenvolvido na personalidade dos jovens que costumam ser rebeldes durante a adolescência. Rebeldia, contestação e insubordinação eram coisas a serem combatidas com todas as forças, pois para elas não havia espaço no contexto dos regimes autoritários.

Estimulado pelo clima de guerra que pairava no ar em 1942, Capanema introduziu, através do decreto 4.244, a educação militar para os alunos do sexo masculino do ensino secundário. O artigo vinte determinava que aos meninos menores de dezesseis anos fosse ministrada uma instrução pré-militar, e aos maiores de dezesseis anos, uma militar. A obrigatoriedade da instrução pré-militar para os menores de dezesseis anos já havia sido instituída em 1939, pelo decreto 1.545 que regulava sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros¹¹⁵. O decreto de 1942 determinou em parágrafo único que as diretrizes pedagógicas seriam fixadas pelo Ministério da Guerra¹¹⁶. As atividades consistiam em técnica de tiro, educação moral e cívica, regras de disciplina, hierarquia do

¹¹² O método nacional de educação física. Inquérito realizado pela Divisão de Educação física. Ministério da Educação e Saúde, Departamento nacional de educação, Divisão de educação física. Rio de Janeiro, 1942. p. 16. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

¹¹³ Idem, p. 10.

¹¹⁴ Idem, p. 18.

¹¹⁵ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. p, 212.

¹¹⁶ O método nacional de educação física. Inquérito realizado pela Divisão de Educação física. Ministério da Educação e Saúde, Departamento nacional de educação, Divisão de educação física. Rio de Janeiro, 1942. p. 13. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

Exército etc.¹¹⁷ No entanto, segundo Schwartzman esta instrução parece não ter tido muito sucesso¹¹⁸.

A existência de um programa tão complexo para a educação física exigiu do Ministério da Educação e Saúde uma preocupação com a formação dos professores, que até então eram formados pela escola de educação física do Exército. Em 1939 foi fundada, através do decreto-lei 1.212, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, destinada a formar professores em nível superior¹¹⁹. De acordo com o estabelecido em lei, a escola tinha que, entre suas principais funções, imprimir unidade teórica e prática ao ensino na área de Educação Física, difundir conhecimentos ligados ao assunto e realizar pesquisas, além, é claro, de formar profissionais na área.

A higiene era uma parceira da educação física no processo de construção do *novo homem* e no processo de fortalecimento da raça. O objetivo da disciplina era ensinar aos jovens como manter o corpo limpo para, com isto, ficarem longe das doenças. Pedagogicamente, a recomendação era que as noções de higiene fossem ensinadas às crianças através das atividades recreativas, pois acreditavam que a melhor maneira de aprender era fazendo¹²⁰. Assim, em atividades lúdicas, as crianças aprendiam a lavar as mãos, a escovar os dentes, a pentear os cabelos e a manterem o corpo limpo e saudável¹²¹. As aulas de educação física também eram momentos para se aprender noções de higiene, pois deveriam utilizar uniformes apropriados e aseados e tomar banho depois dos exercícios. A prática de exercícios ao ar livre era outra forma de proteger o corpo dos micróbios e das bactérias, pois nos lugares abertos teriam contato com o sol e o ar fresco.

Além das aulas de higiene escolar, que ensinavam a evitar às doenças transmissíveis, Carlos Sá, chefe do Serviço de Propaganda Sanitária do governo, recomendou que os alunos do ensino secundário tivessem aulas de orientação sexual com o objetivo de ensinar-lhes os males das doenças venéreas. Para ele, esse tipo de aula ajudava a fortalecer a raça e a garantir uma reprodução controlada¹²². A justificativa de Sá se aproximava dos preceitos da eugenia que via no controle do casamento e do sexo uma forma de garantir a melhoria da raça. Como veremos no capítulo do Fascismo, nos anos pós-Primeira Guerra a educação sexual fazia parte de um projeto de melhoria da raça que envolvia a educação física, a higiene e a eugenia.

¹¹⁷ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. p, 212

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ A escola foi a primeira no Brasil a fazer parte de sistema universitário, sendo incorporada a Universidade do Brasil.

¹²⁰ SÁ, Carlos. Op. cit. p. 43.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Idem, p. 40.

A higiene do lar, da família e da criança também constituía matéria curricular do ensino doméstico, onde as meninas apreendiam a gerenciar a casa e seus membros. Nas aulas aprendiam noções de limpeza, de saúde e de nutrição com o objetivo de manterem os futuros filhos e maridos em boas condições de saúde¹²³. O discurso nacionalista do Estado Novo convocava cada sexo a cumprir com seu papel dentro da sociedade, estes papéis eram vistos como parte da essência de cada um, portanto, as mulheres eram naturalmente mães enquanto os homens eram naturalmente provedores. Neste contexto, a educação feminina empregada durante o Estado Novo não era a mesma para ambos os sexos. No programa de educação física já ficou claro que cada sexo deveria receber uma educação apropriada a sua constituição, o mesmo acontecia em relação a educação higiênica. Enquanto os homens aprendiam a evitar as doenças sexualmente transmissíveis, as mulheres deveriam ter consciência da importância da castidade.

A chamada “formação integral da personalidade juvenil”¹²⁴ passava pela inserção dos adolescentes na realidade nacional. Para tanto, além de prepará-los através da educação física e da higiene, era necessário destiná-los as atividades profissionais. Vimos, por exemplo, que o ensino secundário clássico era destinado à formação da futura elite dirigente do país e o ensino profissionalizante era destinado a formar os futuros operários. O estabelecimento desta divisão não significou a exclusão do trabalho manual do currículo do curso ginásial, por exemplo. A justificativa estava no fato de que, no Estado Novo, o trabalho não era apenas instrumento de formação de mão-de-obra, mas sim de formação integral da personalidade. O trabalho era visto segundo a noção católica, o que dava a ele um entendimento maior:

*A noção cristã do trabalho é uma noção de atividade criadora permanente e de integração dos valores específicos sociais; um ato de condição moral elevada e de vida harmônica progressiva que leva o homem a dignificar os seus esforços, a produzir, não somente para o conforto material, mas para a reabilitação moral e a beleza espiritual dos outros homens*¹²⁵.

Seguindo esta noção, o trabalho aparece como uma atividade criativa que estimula o homem a viver em harmonia com o coletivo e com o país. Longe de ser mecânico e dominado pela inércia do mundo capitalista, o trabalho durante o Estado Novo era uma atividade que agregava valores como responsabilidade, dever social e coletividade. Isto porque, o trabalho era visto como uma atividade cujos benefícios não eram destinados apenas ao crescimento individual, mas sim da nação¹²⁶. Como isto, o trabalho manual deixava para trás a carga de preconceito que o acompanhava desde os tempos da colonização sendo resignificado de forma

¹²³ *Cultura Política*, ano III, n. 23, janeiro de 1943, p. 74. Biblioteca Nacional.

¹²⁴ Discurso do Ministro Gustavo Capanema na Universidade de Porto Alegre. Arquivo Gustavo Capanema, Pi 34/35.00.00 – 5 p. 0311, CPDOC, FGV.

¹²⁵ MORAIS, Deodato. Escola do Trabalho, escola nacionalizadora. In. *Cultura Política*, ano III, n. 24, fevereiro de 1943, p. 99. Biblioteca Nacional

¹²⁶ Idem.

positiva. Durante o Estado Novo, a necessidade de fazer do trabalho operário uma atividade bem vista, fez com que o governo adotasse a concepção católica. Ao mesmo tempo, a tentativa de fazer da sociedade um “todo orgânico”, voltado para um interesse comum, também colaborou para o estabelecimento de um novo conceito de trabalho, visto agora como um valor nacional.

Foi com esta intenção que o trabalho manual foi introduzido no ensino primário e secundário, fazendo com que os alunos tivessem os primeiros contatos com a atividade manual. A legislação do ensino de trabalho manual para o ginásial não previa necessariamente atividades de uma profissão específica, pois esta era uma atribuição exclusiva da escola profissional, o que existia era um ensino pré-vocacional, onde as atividades eram desenvolvidas no sentido de fazer aflorar aptidões e valores. Sendo assim, a orientação era que para o primeiro ciclo, do secundário, as aulas *educassem para a solidariedade humana*, fazendo com que os alunos entendessem a importância do operariado na construção da nação¹²⁷. Mesmo não formando para as atividades braçais, eram prevista, para o ensino médio, aulas práticas: *Destacamos os trabalhos manuais de madeira e os de metal porque são os que apresentam técnicas mais evoluídas, utilidade mais imediata, interesse maior para o estudante e para a vida econômica do País.*¹²⁸

Esta recomendação parece um pouco contraditória, pois por um lado o secundário visava somente transformar o olhar do aluno em relação ao trabalho manual e, por outro, recomendava a prática, no estilo “aprender fazendo”. Isto nos faz pensar que, mesmo tendo um sentido moral, era válido dar noções sobre as necessidades do país e noções práticas de trabalho, o que diminuía a alienação desse curso. No entanto, uma outra questão se abre diante desta citação, o fato de muitos jovens não continuarem os estudos no segundo ciclo. Sendo o ginásial, o ciclo mais acessível à boa parte da população, era nele que um valor tão importante como o do trabalho deveria ser ensinado.

Para que o valor positivo do trabalho ficasse bem sedimentado no imaginário juvenil, era preciso, na concepção dos educadores e do governo, iniciar a mudança de pensamento já na fase infantil. Neste sentido, o Ministério da Educação e Saúde recomendava as atividades manuais já no jardim de infância. No ensino infantil, as atividades eram ministradas de forma lúdica e não sistemática, além do adestramento para uma futura atividade profissional, nele havia a preocupação de desenvolver as capacidades motoras e sensoriais das crianças. Já nas escolas primárias, o trabalho manual era encaminhado com o objetivo de introduzir uma noção pré-profissional e valores de solidariedade, respeito e disciplina. Neste nível, o ensino manual não

¹²⁷ Programa de trabalhos manuais para o ensino secundário. Arquivo Gustavo Capanema, Filme GC 41.01.03, rolo 55, CPDOC, FGV.

¹²⁸ Idem, p. 4.

seria ministrado em uma disciplina isolada, mas sim relacionado com o conteúdo das outras disciplinas. Por exemplo, ao falar do solo, o professor de geografia ensinaria o trabalho de jardinagem, já o professor de biologia, ao falar das plantas, ensinaria a horticultura, e assim por diante¹²⁹.

O ensino feminino também foi pensado com a intenção de adaptar as meninas à nova realidade do país, direcionando-as ao papel de mãe e esposa que o Estado oferecia a elas. O decreto de regulamentação do secundário havia estabelecido no artigo vinte e cinco as seguintes normas para a educação das moças: 3. *Inclui-se-a, na terceira e na quarta série do curso ginásial, e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.* 4. *A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar*¹³⁰.

Em 1942, ficou estabelecido que não existisse um ensino paralelo para as meninas, mas sim uma atenção especial a sua formação enquanto mães, esposas e donas-de-casa. No projeto do Plano Nacional de Educação de 1937, Capanema havia previsto um ensino feminino dito “doméstico”, destinado a educar meninas dos doze aos dezoito anos. Este seria uma espécie de ensino médio paralelo, no entanto, o mesmo não foi criado, e, até 1942, o único ensino especial para elas estava restrito ao ministrado nas escolas católicas femininas¹³¹. A partir da Reforma Capanema este estudo diferenciado foi sentido principalmente nas aulas de educação física, higiene e economia doméstica, no entanto, isso não era rígido. Nas aulas de história do Brasil, por exemplo, não havia a preocupação em apresentar as meninas uma figura feminina que exaltasse os valores maternos de esposa e de mãe, como aconteceu no Fascismo. Na Itália de Mussolini o ensino feminino e masculino era feito de modo distinto, principalmente no nível médio em que as jovens estudavam a vida de mulheres como Anita Garibaldi¹³².

O programa de economia doméstica estabelecido pelo Ministério de Educação e Saúde determinava que fossem ministradas atividades que proporcionassem às jovens a oportunidade

¹²⁹ Questionário sobre o ensino dos trabalhos manuais.a) Ensino primário. Filme GC 40.02.03, rolo 55. As atividades manuais do ensino primário eram basicamente jardinagem, horticultura, trabalho com madeira, encadernação de livros.

¹³⁰ O método nacional de educação física. Op. Cit. pp. 13-14.

¹³¹ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. pp. 123-124.

¹³² A esposa de Garibaldi foi elevada pelo Fascismo a categoria de heroína nacional, por ter lutado ao lado do marido pela Unificação Italiana. Sua condição de heroína se deu pela postura que Anita tomou diante das batalhas e das dificuldades. Nestes momentos, Anita não abandonou seus instintos “naturais” de mãe, esposa e irmã, pelo contrário, deixou-se levar por eles e cuidou dos homens feridos do Exército das Camisas Vermelhas e do marido. No entanto, foi seu instinto de mãe, protegendo o primogênito do casal, que a habilitou a ser oferecida como exemplo a ser seguido pelas pequenas fascistas. Anita, depois de ser presa pela segunda vez, no Rio Grande do Sul, pela guarda imperial, conseguiu fugir em um cavalo levando em um dos braços o filho Menotti e na mão uma pistola. Esta imagem de força, coragem e maternidade foi eternizada por Mussolini no alto da colina Gianicolo, em Roma, como parte dos ornamentos do túmulo construído para as cinzas da heroína. Ver TOBIA, Bruno. “*Salve o popolo d’eroi*”. *La monumentalità fascista nelle fotografia dell’Istituto Luce*. Roma: editori Riuniti /Istituto LUCE, 2002. p. 148.

de ajudar financeiramente à família e aos futuros maridos. Era relevante que esta educação também proporcionasse uma volta ao lar, permitindo que tomassem consciência do papel que deveriam assumir para o bom funcionamento da sociedade. Sendo assim, nas escolas, aprendiam lições de bordado, costura, tricô e crochê, o que lhes consentia remendar, fazer a bainha da calça, confeccionar as próprias roupas, para o marido e para os filhos. Ao mesmo tempo em que estes ensinamentos lhes permitiam servir à família, as habilitavam ao trabalho remunerado, pois poderiam prestar pequenos serviços de costura para fora. No entanto, essa atividade deveria ser realizada no âmbito do lar¹³³. No interior da casa, as mulheres podiam assumir o papel destinado a elas pelo Estado Novo, que consistia em gerenciar o lar, mantendo-o higienizado e sadio para o desenvolvimento dos filhos e para o bem-estar do marido. Essa condição do feminino estava atrelada ao crescimento industrial do país, pois não bastava implantar indústrias e formar mão-de-obra sem cuidar do bem-estar do trabalhador.

O conteúdo de higiene também era voltado para o cuidado com a família e com o ambiente ocupado por ela. Nas aulas, as moças aprendiam como tratar os alimentos, o vestuário e a conservar a escola e o lar limpo e livre de germes, micróbios e bactérias. O importante era que aprendessem como uma boa alimentação, uma boa limpeza e uma casa ventilada contribuiriam para evitar a lepra, a tuberculose e o mal de chagas.

As meninas que freqüentavam o ensino secundário aprendiam técnicas de enfermagem, que consistia em lições sobre como cuidar do doente, do seu ambiente, das visitas, medirem a temperatura, pulso e aplicar injeção. Lições de puericultura também eram ensinadas às jovens, que através dos conteúdos aprendiam os primeiros cuidados com os bebês e com as crianças pequenas. O currículo feminino incluía ainda aulas de culinária, que versavam sobre o preparo de alimentos, doces, salgadinhos, bebidas, ornamentação de festas e etiqueta¹³⁴.

Este currículo que dava noções de higiene, enfermagem, puericultura e culinária era condizente com a “personalidade feminina” e com a missão destinada à mulher dentro da sociedade. Enfermeira, datilógrafa, secretária, professora eram algumas das profissões as quais a mulher poderia exercer fora do lar, por exigirem práticas que combinavam com a natureza feminina. Cuidar, receber, atender, escrever eram funções típicas de mulheres. Vargas em discurso as professoras assinalou que era no magistério o lugar onde a mulher encontrava “ocupação digna e permanente”¹³⁵.

¹³³ Seção feminina – trabalho manual. Arquivo Gustavo Capanema, Filme GC 40.02.03, rolo 55, CPDOC, FGV. Até 1940 o trabalho manual como disciplina não havia sido implantado no ensino secundário.

¹³⁴ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. p. 126.

¹³⁵ VARGAS, Getúlio. *A Escola e a ação dos professores. A Nova Política do Brasil. O Brasil na Guerra*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. p. 187. Biblioteca ABL.

Neste processo de “formação das almas”, o livro didático se tornou um dos principais aliados. Em 30 de dezembro de 1938, pelo decreto n. 1006, foi criada, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático. A comissão era formada por sete membros, “escolhidos entre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, sendo destas duas especializadas em metodologias das línguas, três em metodologia das ciências e duas em técnica¹³⁶. A Comissão tinha por objetivo:

*Examinar os livros didáticos publicados e autorizar, ou não, o seu uso nas escolas públicas; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que merecessem ser traduzidos e editados, promover concurso para a produção de determinados espécies de livros didáticos, e promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma da lei*¹³⁷.

Em 1940, o Ministério da Educação e Saúde aumentou o controle sobre as publicações destinadas às escolas públicas, determinando que todos os livros passassem obrigatoriamente pelas mãos dos examinadores da Comissão¹³⁸. Antes de serem publicados ou depois de serem publicados os livros eram entregues a comissão que os analisava. Caso fosse necessário a Comissão fazia sugestões sobre a estrutura, a forma e o conteúdo apresentado. Os “compêndios” não aprovados poderiam ser submetidos a uma nova análise¹³⁹. Para evitar tal aborrecimento, os editores procuravam adequar o texto a retórica nacionalista de valorização da raça, da natureza, da unidade e de exaltação a Vargas¹⁴⁰. Outra forma de evitar a reprovação do livro pela comissão era seguir as indicações encontradas no capítulo IV do decreto¹⁴¹. Neste estavam indicadas as coisas que não seriam permitidas pela Comissão em um livro didático destinado a formar a personalidade juvenil do Estado Novo.

¹³⁶ Decreto-lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938, p. 9. Arquivo GC, GC-126, CPDOC, FGV. Entre os nomes convocados a ocuparem uma função na Comissão de 1944 estava Jonathas Serrano, que assumiu como um dos responsáveis pela metodologia das ciências. Esta informação está disponível em Ministério da Educação e Saúde. Decretos de 28 de março de 1944. fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

¹³⁷ Decreto-lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938, p. 10. Arquivo GC., GC-126, CPDOC, FGV.

¹³⁸ Idem, p. 1.

¹³⁹ Idem, p. 12.

¹⁴⁰ NAVA, Carmen. Formando futuros cidadãos nas escolas públicas brasileiras (1937-1945). In. LAUERHASS, L. Jr, NAVA, C. (org.). Op. Cit.

¹⁴¹ Decreto-lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938. Capítulo IV, artigo 20, pp. 13-14 Arquivo Gustavo Capanema, GC-126, CPDOC, FGV. Entre os 19 motivos podemos encontrar: “atentar contra a unidade, a independência e honra nacional; que contenham pregação ideológica ou indicação de violência contra o regime político adotado pela Nação; que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, as autoridades, ao Exército, à Marinha e demais instituições nacionais; que despreze as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira, que induza sentimentos de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões, que alimente a oposição entre as classes, que atente contra a família”. Questões técnicas como erro de informação, redação incorreta ou mal uso da língua portuguesa também eram motivos para o veto ao uso do livro submetido.

Carmen Nava analisou os livros didáticos utilizados nas escolas públicas durante o Estado Novo e aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático. Seu trabalho indica a exaltação de um nacionalismo racial, onde o mito das três raças aparece como princípio formador do Brasil e do brasileiro. Os livros didáticos ensinavam que as raças branca, indígena e negra tinham contribuído para o surgimento do povo brasileiro, no entanto, segundo a autora, era a raça branca quem recebia maior destaque entre as três. O discurso da unidade e da harmonia social também aparecia nos livros, que mostravam a Bandeira Nacional como o grande símbolo da nação unificada. Nos manuais de estudo, Vargas era considerado a grande figura nacional, líder incondicional, pai zeloso e protetor da nação. No entanto, a maior referência ao presidente se dava no campo da unificação, era ele o agente deste processo, assim como, também, era em relação ao progresso e ao crescimento nacional. As lições trazidas pelas páginas dos livros também ensinavam as crianças a serem bons filhos e bons cidadãos, conceitos que se estreitaram durante o Estado Novo.

Os livros associavam a Pátria à figura da mãe e o amor do cidadão por ela ao amor de um filho pela mãe. Desta forma, um bom cidadão se comportaria como um bom filho em relação à Pátria, amando-a, respeitando-a e servindo a ela com lealdade¹⁴². O patriotismo, neste sentido, estava relacionado ao prazer, em que gostar da Pátria e ter amor por ela era considerado um sentimento bom. Aqui encontramos uma nítida diferença entre o patriotismo do Estado Novo e do Fascismo, enquanto no primeiro ser patriota era um prazer no segundo esta condição estava relacionada à dor e ao sacrifício individual e coletivo.

A fiscalização que o Ministério da Educação e Saúde exercia sobre os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas era uma estratégia de controle, que visava uma padronização dos discursos divulgados entre as crianças. A estrutura e as disciplinas pensadas para o ensino secundário já chamavam a atenção para isto, pois a educação era um dos setores mais importante na formação do “novo cidadão” do Estado Novo. Para que a formação dos jovens fosse feita segundo os ideais do Estado Novo era preciso que os valores e os preceitos do nacionalismo fizessem parte do cotidiano escolar e extra-escolar, por isto também o controle sobre o livro didático instrumento importante de conhecimento.

Ao que tudo indica o aumento da postura autoritária do governo em relação à sociedade brasileira fez com que alguns grupos cogitassem a possível criação do Livro Escolar Único, uma publicação didática padronizada e distribuída para todas as escolas públicas do país. Na Itália, de Mussolini, e na Alemanha, de Hitler, os livros únicos foram adotados como forma de padronizar

¹⁴² NAVA, Carmen. Op. Cit.

o conhecimento, como instrumento de divulgação dos projetos nacionalistas e de construção de uma nova sociedade e de um *novo homem*.

Em 1943, em discursos as professores recém-formadas, Vargas comentou o desejo de criar um grande congresso de professores, onde estes seriam reunidos para: *que se cuidasse de dar unidade ao ensino, não só pela legislação, o que é pouco, mas pela escolha do livro escolar único, pela padronização do material, (...)*¹⁴³.

No início do ano de 1944 surgiram na imprensa nacional algumas discussões sobre a criação no Brasil de um livro único para o ensino primário. Ao que tudo indica, a discussão foi motivada por uma emenda na lei de nº. 1006, de 1940, que tornava obrigatório a aprovação ou apreciação de todos os livros didáticos publicados no país à Comissão do Livro.¹⁴⁴ Os grupos favoráveis à organização deste livro único utilizavam como argumento a questão do barateamento do material didático, mesma justificativa utilizado por Bottai para a implementação do livro único na Itália¹⁴⁵. Contra este argumento o autor, de um dos artigos publicados em jornal, afirmava que o custo não era uma questão de livro único, mas sim de criar medidas apropriadas para baratear o compêndio. Maximo, um dos que escreveu nos jornais sobre o tema, apelou para a inconstitucionalidade da proposta recorrendo ao artigo cinco, do decreto n. 1006 de 1938, onde estava determinado que; *os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino*¹⁴⁶.

Ao que parece, o debate ocupou os espaços dos jornais durante todo o mês de fevereiro e março, mas ao final, o tal livro único para o ensino primário, não foi aprovado. Seria interessante uma pesquisa mais detalhada sobre esta questão, no entanto, sua citação nesta tese indica a intenção do governo Vargas em aumentar, em plena guerra, o controle sobre as informações destinadas a educar as crianças brasileiras. Entretanto, esses debates não eram apenas oportunidades para condenar a adoção de um livro único no sistema escolar brasileiro, mas também espaço para criticar alguns pontos do decreto n. 1006. A maior crítica do autor de “livro único e barato” era sobre a determinação de que a escolha do livro a ser adotado nas escolas pré-primárias e primárias ficasse a cargo dos diretores¹⁴⁷. Esta determinação era considerada um erro, à medida que os diretores não tinham contato com os pequenos e não conheciam a realidade

¹⁴³ VARGAS, Getúlio. A escola e a ação dos professores. Op. Cit. p, 186. Grifo nosso.

¹⁴⁴ Esta é uma suposição feita com base em dois artigos encontrados no arquivo de Jonathas Serrano. A questão do livro didático único merece uma pesquisa e uma discussão mais profunda que não cabem a esta tese.

¹⁴⁵ O livro único, autor Maximo Moura Santos, recorde de jornal datado de 18/02/44, p. 4. Arquivo Jonathas Serrano, caixa 15, A.N.

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ Esta determinação se encontrava no artigo 5 do decreto n. 1006. Livro único e barato, recorte de jornal 22 de março de 1944. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, A.N.

e as potencialidades das turmas. Tal função, segundo sugestão do artigo, deveria ser dos professores que mantinham com as crianças um contato diário¹⁴⁸. O acompanhamento às críticas de educadores ao processo de análise do livro didático ou a criação do livro único apontam para o fato que em 1942 o controle autoritário do governo sobre a sociedade começava a sofrer as primeiras derrotas, apontando para o fim do Estado Novo em 1945.

A padronização do ensino nacional e a imposição do discurso nacionalista através da escola ganharam força com o controle da educação dos estrangeiros. O nacionalismo brasileiro não permitia que outros tipos concorressem com ele, estimulando a idéia de não consenso e de falta de unidade. Sendo assim, aliado ao controle do livro didático e a imposição de disciplinas obrigatórias, o governo passou a controlar as escolas estrangeiras e a importação de livros escolares. O decreto n. 1006 determinava que a importação dos livros passasse pelo crivo da Comissão Nacional. Esta medida tinha a ver com o fechamento de cerco as culturas estrangeiras empregado entre 1938 e 1939 pelo governo através do Ministério da Educação e Saúde.

Neste período, foram fechadas escolas de imigrantes, foi proibido o ensino da língua estrangeira e a circulação de jornais em língua não nacional. O principal alvo desta campanha repressiva foram os alemães, acusados de não se assimilarem e de manterem uma ligação muito estreita com o país de origem¹⁴⁹. A ação sobre as escolas estrangeiras não atingiu tanto o ensino secundário, mas principalmente o ensino primário. Capanema considerava o ensino primário mais importante do que o secundário no processo de formação da personalidade¹⁵⁰. Na idade infantil, as crianças eram como “argilas” nas mãos dos professores, que tinham um poder de sugestão e formação muito maior do que aquelas que lidavam com os adolescentes. Sendo assim, a intervenção do Estado sobre as escolas de imigrantes significava um ganho muito grande no processo de conquista da população. Mesmo porque a reforma empreendida por Capanema no setor do ensino secundário não significou uma mudança profunda com relação ao acesso dos jovens e nem de popularização desse ensino. O secundário continuou fornecendo uma educação elitista, destinada à formação dos futuros condutores da nação.

Contudo, as medidas adotadas pela reforma de 1942, ou mesmo antes dela, procuraram dar um novo sentido à educação brasileira onde o mero repasse de conteúdos era abandonado em favor de uma formação nacional, cujo objetivo era fazer com que os jovens se distanciassem dos valores liberais e assumissem os novos valores propostos pelo Estado Novo. Nos bancos escolares, os jovens se transformavam no *novo homem* nacional consciente de seu papel social e,

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ SCHWARTZMAN, Simon, et al. Op. Cit. pp. 158-164.

¹⁵⁰ A atuação sobre as escolas primárias estrangeiras também se justifica pela estrutura administrativa escolar do governo, que destinava aos municípios a responsabilidade para com o ensino primária e aos estados a responsabilidade do ensino fundamental.

acima de tudo, dispostos a colocar a nação em primeiro lugar. Era importante para o Estado Novo que este “novo cidadão” fosse disciplinado, coletivo e solidário. Essa educação nacional deveria atingir a todos sem exceção, portanto, educar não era um ato que se daria apenas dentro do espaço escolar, ele aconteceria em todos os espaços públicos, nas cerimônias cívicas, na família, nas transmissões radiofônicas e nas telas dos cinemas. Assim, juntamente com a reforma educativa, Capanema se empenhou em transformar o cinema em um auxiliar educativo que fosse capaz de transmitir, através das imagens, os valores eleitos pelo Estado Novo como nacionais.

1.5. O CINEMA E O PODER DE CONVENCIMENTO

Antes da implantação de um instituto responsável pelo cinema educativo no Brasil, os jornalistas, educadores e católicos direcionaram suas críticas ao cinema de entretenimento, visualizando as possibilidades de esses filmes serem produzidos com intenções educativas e nacionais. À medida que criticavam as produções estrangeiras, iam construindo uma opinião sobre o que seria o cinema educativo. Ao longo das décadas de 1920 e 1930, os debates e as críticas acalorados contra o cinema fútil e sem compromisso lhes davam condições para pensar a educação e o cinema pedagógico. Como guias destas discussões, teremos seis personalidades do meio escolar e do meio político: Jonathas Serrano, Venâncio Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquette-Pinto, Celso Kelly e Getúlio Vargas. Todos, de alguma forma, contribuíram para a implantação e para a conceitualização do cinema educativo no Brasil.

Na década de 1920, o cinema tornou-se cada vez mais atraente. As salas de projeção se multiplicavam pelo país e se consolidavam como um espaço de sociabilidade e de diversão. Os filmes de Hollywood dominavam o mercado cinematográfico, que toda a semana projetava uma nova história de amor, de faroeste ou policial. Encantados com a mágica da sétima arte, os espectadores se entregavam com intensidade às imagens em movimento. E, como um título de filme, para os intelectuais o perigo morava ao lado. As histórias aparentemente ingênuas influenciavam profundamente as pessoas que as assistiam. Diante disso, Jonathas Serrano observa:

*Os espectadores desde o início do filme são colocados habilmente num ambiente propício à demonstração daquilo que o autor do enredo e o diretor da comédia ou drama pretenderam provar, ou pelo menos mostrar e o simples mostrar não raro impressiona mais do que uma tentativa intencional de demonstração de tese.*¹⁵¹

¹⁵¹ SERRANO, Jonathas. O cinema e os problemas sociais. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15. A. N.

Para os intelectuais, o cinema não consistia apenas em uma diversão, mas em um instrumento de convencimento que deveria ser controlado pelos “detentores do saber”, pois, segundo Serrano, os jovens que não tivessem um grau de ensino elevado, não teriam a capacidade de questionar a mensagem das películas¹⁵². Como uma fila de dominós que derrubam uns aos outros, a falta de questionamento acerca do conteúdo das películas levava a outro problema; a constatação de que jovens e crianças copiavam na vida real o que era encenado nas telas, ou ainda, o cinema permitia-lhes viver em poucas horas uma realidade que nunca tinham vivenciado¹⁵³. Dante Costa, chefe de Serviço da Divisão de Amparo à Maternidade e à infância, publicou, em 1939, um importante livro onde discute o poder de influência do cinema sobre as crianças e adolescentes¹⁵⁴. O livro foi produzido na esteira dos acontecimentos internacionais em que diversas pesquisas foram realizadas junto ao público infantil e juvenil com o objetivo de dimensionar a real influência dos filmes de ficção na formação moral e social. Em seu livro Dante Costa concluiu que era a criança quem sofria mais que qualquer outro elemento social a influência do cinema¹⁵⁵. Para comprovar sua teoria se dedicou a observar crianças que estudavam no jardim de infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde identificou que muitas delas “tomavam como assunto para seus brinquedos temas que denunciavam influências cinematográfica (espingardas, revólveres, etc.)”¹⁵⁶.

No entanto, para o autor o problema maior era com aqueles entre os sete e os catorze anos, pois era neste momento que *o cinema passa a ser um centro de excitação não só da sensibilidade, como da inteligência da criança. O ser espiritual infantil está numa fase de aguda construção, e o cinema, nas sugestões que lhe oferece, pode ser um mau ou um bom operário*¹⁵⁷. No caso do livro, os exemplos expostos são do cinema como mau operário que influi de forma negativa sobre a personalidade estimulando inclusive a prática de crimes e assassinatos. Como exemplo, o autor relata a história de uma quadrilha de menores, o maior deles com quinze anos, que assaltou, durante dias, cinco cinemas de São Paulo, e em cada um, o bando deixava um bilhete: *gerente trouxa! O nosso trabalho é bem feito, de outras vezes queremos mais dinheiro, senão você morrerá!* O grupo assinava com o pseudônimo de Az de Copas. A quadrilha foi presa e registrada como uma façanha negativa do cinema sobre o espírito infanto-juvenil¹⁵⁸. Diante deste e de outros problemas, os educadores passaram a sugerir às autoridades a regulamentação desse divertimento de “aparência inocente”.

¹⁵² Recorte de Jornal sem referência. Título: Se é lícito concluir. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, A. N.

¹⁵³ SERRANO, Jonathas. O cinema e os problemas sociais. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15. A. N.

¹⁵⁴ COSTA, Dante. *A Infância e o Cinema*. Lisboa: Seara Nova, 1939. Fundo Jonathas Serrano, caixa 01. A. N.

¹⁵⁵ Idem, p. 11.

¹⁵⁶ Idem, p. 15.

¹⁵⁷ Ibidem.

¹⁵⁸ Idem, pp. 15-16. Isso aconteceu em abril de 1937. Também há registro deste evento na revista *Cinearte*.

Como demonstra o livro de Dante Costa, o cinema era uma realidade na vida das pessoas e como todas as coisas tinha pontos positivos e negativos. Entre todas as vantagens e desvantagens do cinema o que mais chamava a atenção dos educadores e dos políticos era a *incalculável força de esclarecimento e de persuasão* que este possuía¹⁵⁹. A preocupação relativa a esta característica, fez com que os intelectuais se organizassem para lutar por um cinema que tivesse objetivos nacionais e educativos. Apesar dos diferentes tipos de cinema, os primeiros debates não faziam muita diferença entre o que era um filme educativo e um nacional, pois todo filme educativo seria nacional à medida que estivesse servindo à divulgação da cultura, da tradição e da história do Brasil.

Sobre o redirecionamento do cinema, Celso Kelly, em seu artigo “O Cinema na educação de adultos”, propunha: *Ora, um instrumento tão precioso deve atender, sobretudo, aos objetivos nacionais. Se ele influi, de maneira poderosa, na formação social do indivíduo, deve contribuir para que essa formação seja a que melhor se ajuste ao sentimento brasileiro.*¹⁶⁰

A fala de Celso Kelly expõe uma tendência mundial que surge logo depois da Primeira Guerra com o chamado Estado moderno. Este Estado, que se organizou tanto nos países nacionalistas como nos democráticos, era uma instituição voltada para os interesses do país, onde o nacional se tornou a principal preocupação. A tendência em repelir o estrangeirismo e as influências que vinham de fora, se configurava em uma forma de defesa interna e garantia de reconstrução econômica e social. Por outro lado, este Estado moderno se consolidava, através de uma ideologia nacionalista, que procurava reviver as qualidades internas, para fazer frente ao estrangeiro, isto se dava em um movimento de virar os olhos da população para si e para sua identidade coletiva.

Como parte do processo, defendia o controle dos instrumentos de formação do indivíduo e daqueles que pudessem intervir nesta formação, como no caso da educação e cinema. Portanto, ao defenderem que o cinema tivesse fins nacionais, estavam defendendo a formação de pessoas como cidadãos, a partir dos valores nacionais e não importados de outros países.

Em sua fala, Celso Kelly, reproduzia o discurso do Estado moderno nacional, onde o sentimento brasileiro era algo intrínseco e devia ser defendido. Mesmo que esses intelectuais não estivessem inseridos diretamente no projeto de Estado de Vargas, a defesa do nacional se constituiu em uma busca pela identidade que vinha se delineando, no Brasil, desde o século XIX. A comunhão de interesses acabou por levá-los a uma identificação com as propostas nacionalistas e modernistas do Estado Novo.

¹⁵⁹ Projeto do Departamento de propaganda. Arquivo Gustavo Capanema, GC 34.09.22. GC 25, CPDOC, FGV.

¹⁶⁰ GC 35.00.00/1, Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, FGV.

Como decorrência do seu poder de convencimento outras qualidades foram atribuídas ao cinema que referendavam o seu uso no processo de nacionalização. Vargas, por exemplo, observou que o cinema era *elemento de cultura, influenciando diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, (...) ¹⁶¹*. O pensamento sobre os filmes passava por uma lógica clara: se era instrumento de persuasão, era também elemento de cultura. As películas de Hollywood eram acusadas de pulverizarem a sociedade brasileira com as modas, os costumes e o espírito estadunidense¹⁶², atuando como corpo estranho na cultura nacional provocando o que Roquette-Pinto chamou de embolia cultural. Para combater essa “contaminação”, era necessário fazer com que o cinema brasileiro agisse como “elemento de cultura”, levando, através das imagens, as tradições do país, os vultos nacionais, os símbolos, a dança, a música, a arte brasileira, em resumo, a cultura. A seguinte frase de Vargas sintetiza este papel cultural:

Ele aproximará, pela visão incisiva dos fatos, os diferentes núcleos humanos, dispersos no território vasto da República. O caucheiro amazônico, o pescador nordestino, o pastor dos vales do Jaguaribe ou do São Francisco, os senhores de engenho pernambucanos, os plantadores de cacau da Bahia, seguirão de perto a existência dos fazendeiros de São Paulo e de Minas Gerais, dos criadores do Rio Grande do Sul, dos industriais dos centros urbanos; os sertanejos verão as metrópoles, onde se elabora o nosso progresso, e os cidadãos, os campos e os planaltos do interior, onde se caldeia a nacionalidade do porvir. ¹⁶³

Segundo a fala do presidente, o cinema poderia colocar em contato duas vertentes do projeto nacional, a cidade e o campo. A cidade era o lugar onde o progresso acontecia através das chaminés das fábricas, das rodas dos automóveis e da urbanização. O campo era o lugar onde estava o sertanejo, figura não contaminada pelas influências perturbadoras dos grandes centros urbanos, e, por isto, considerada “guardião da memória” e das tradições nacionais¹⁶⁴. A aproximação simbólica que o cinema poderia proporcionar era também uma aproximação com o Estado moderno de Vargas, que promovia o crescimento econômico e valorizava a cultura nacional. Neste sentido, o cinema poderia levar para a cidade a cultura regional eleita como nacional. O projeto de construção de uma identidade transformava o regional em nacional. Um exemplo disso era o bandeirante, figura típica da formação do estado de São Paulo, que emprestava suas qualidades para compor o mosaico da nacionalidade brasileira.

¹⁶¹ VARGAS, Getúlio. Discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas, em 25 de junho de 1934. In. *A nova política do Brasil. A realização nacional em 1933, retrospecto das realizações do governo, em 1934*. v. III. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. s/data. p.187. Biblioteca ABL

¹⁶² CELSO, Maria Eugênia. *Descoberta do Brasil*. Apud. FILHO, Mello Barreto. *Anchieta e Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda, 1941. p. 137. Arquivo Getúlio Vargas, 981.082. B273a, CPDOC, FGV.

¹⁶³ VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil. A realização nacional em 1933, retrospecto das realizações do governo, em 1934*. v. III. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. S /data. p. 188. Biblioteca ABL.

¹⁶⁴ GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 1999. p. 167.

Promover a aproximação do povo brasileiro com a cultura era uma forma de construir a identidade nacional. A cultura possui um lugar privilegiado no nacionalismo, pois *uma cultura comum favorece a criação de laços de solidariedade entre os membros de uma dada comunidade e permiti-lhes imaginar a comunidade a que pertencem como separada e distinta das outras*¹⁶⁵.

Ao diminuir as distâncias culturais, o cinema acabava atuando como veículo de conhecimento interno, pois mostrava o Brasil para ele mesmo. O discurso nacionalista afirmava que não se poderia estimular o amor à Pátria sem que o país se conhecesse. Porque, devido às distâncias regionais e culturais, o brasileiro desconhecia a si mesmo e aos outros, como constatou Maria Eugênia Celso *O que poderá, realmente, saber das capitâneas do sul o acreano que nunca saiu das suas florestas amazônicas?*¹⁶⁶. A solução pode ser encontrada no *Jornal do Brasil*, em artigo de 1936, *O maior serviço prestado pelo cinema brasileiro é esse: mostrar ao próprio brasileiro um Brasil que ele não conhece, mas que precisa conhecer para aquilatar o valor de suas riquezas e de suas possibilidades.*¹⁶⁷.

Concorrendo para isso, os filmes atuavam no sentido solicitado por Vargas, aproximando e unindo, pois o conhecimento sobre o país, sobre os outros membros da nação e sobre o passado glorioso seria capaz de promover a identificação nacional, dando sentido ao ser brasileiro em um território específico. Com base neste conceito, a opinião do presidente sobre o cinema refletia seu objetivo de fazer deste um instrumento de aproximação, apto a aglutinar realidades diferentes em torno do que era comum. Sendo assim, o que é partilhado por todos vem de cima, pensado pelo governo, e o cinema, educativo ou de entretenimento, veicularia os valores, a cultura e a história escolhidos como elementos de coesão nacional.

O cinema poderia ser ainda um instrumento de propaganda interna e externa. Internamente poderia fazer a propaganda do governo mostrando à população as ações do presidente em prol do crescimento econômico e social do país. Desta forma, atuaria como instrumento de conquista da população para o projeto político nacional adotado pelo Estado Novo¹⁶⁸. Externamente o cinema poderia mostrar aos outros povos como éramos modernos, evoluídos e civilizados. Nas páginas da revista *Cinearte*, por exemplo, existia uma campanha pela melhoria das películas nacionais, que pedia um cuidado maior com o figurino, a decoração e com o jeito de se portar e falar dos atores diante da câmera. Tudo isto visava estimular o luxo e o

¹⁶⁵ GUIBERNAU, Monteserrat. Op. Cit. p, 86.

¹⁶⁶ CELSO, Maria Eugênia. Descoberta do Brasil. Apud. FILHO, Mello Barreto. *Anchieta e Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda, 1941. p. 138. Arquivo Getúlio Vargas, 981.082. B 273a , CPDOC, FGV.

¹⁶⁷ *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, nº. 73, 27 de março de 1936, p. 23. Biblioteca Nacional.

¹⁶⁸ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo, anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das letras, 1989. Ver capítulo 2, terceira parte.

requinte em frente às câmeras, de modo que o Brasil aparecesse para o público interno e externo mais civilizado e elegante¹⁶⁹. Na revista *Cinearte*, em 1941, encontramos o seguinte comentário sobre o filme de Carmem Miranda:

*(...) o filme só poderá nos honrar. Os ambientes são luxuosos, caros, elegantes. Gente bem vestida, interiores deslumbrantes, um cassino de bom gosto; enfim um cuidado de mostrar o Rio, em seus ambientes e em sua vida interior, como uma capital elegante e bonita que é, em nada ficando a dever a outras mundiais, como Paris, Nova York, Londres ou Buenos Aires. (...) Nós brasileiros sabemos que esse aspecto existe, mas sabemos também que outros mais elegantes e mais bonitos os há no Rio... Mas o americano, ao ver na tela, grupos e aspectos horripilantes, julgará que aquilo é o nosso Rio e tão somente!*¹⁷⁰

Para a imprensa nacional, o cinema também poderia despertar no brasileiro a mesma opinião que despertaria em outros povos. Para mostrar ao público nacional como o país era moderno, os jornalistas buscavam construir uma imagem de si mesmo necessária para a formação de uma identidade, que neste caso não passava pelas mãos do governo. A questão da nacionalidade não era apenas política, desde a independência do Brasil, intelectuais e outros buscaram pensar sobre o ser brasileiro.

As revistas especializadas em cinema acrescentavam também que os filmes deveriam mostrar além de ambientes refinados “coisas nossas”¹⁷¹. Este termo aparece com frequência nos artigos de jornais e revistas da década de 1930 e 1940 como uma retórica do que seria nacional. A partir disto, sugeriam que os diretores mostrassem a história do Brasil, a natureza e a cultura de forma a instigar no brasileiro um sentimento patriótico, traduzido em orgulho nacional. Para a imprensa, alimentar o amor pelo país através da exaltação do que tínhamos de melhor era uma forma de atrair o espectador para o cinema nacional. No entanto, vale observar que não era qualquer cultura que poderia ocupar as telas dos cinemas, pois uma cultura muito popular poderia revelar um Brasil arcaico e atrasado.

A indústria cinematográfica brasileira enfrentava a preferência do espectador pelas películas de Hollywood, que além de um bom enredo possuíam uma produção impecável de indústria, coisa que não acontecia com o cinema feito aqui. No entanto, a tarefa de estimular o orgulho nacional e de divulgar a cultura nacional não esteve apenas restrita ao cinema de

¹⁶⁹ MAUAD, Ana Maria. *As três Américas de Carmem Miranda: cultura política e cinema no contexto da política da boa-vizinhança*. p. 13. Texto cedido pela autora.

¹⁷⁰ *Cinearte*, 15 de maio de 1941. Apud. MAUAD, Ana Maria. *As três Américas de Carmem Miranda: cultura política e cinema no contexto da política da boa-vizinhança*. p. 15.

¹⁷¹ O termo coisas nossas aparecem de forma corriqueira nos jornais do Brasil e *Gazeta de Notícias*, durante a década de 1930.

entretenimento ou de ficção, o cinema educativo também poderia exercê-la. Este foi, por exemplo, o caminho seguido pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) ao realizar seus filmes.

Roquette-Pinto, em 1933, conferiu ainda ao cinema uma outra missão que, de certa forma, englobaria as já citadas:

Certas indústrias não têm de fato influência direta na alma do povo; já não acontece o mesmo com a cinematografia, de alcance espiritual sem limites, mas ainda talvez, que a indústria do livro. Os brasileiros e os estrangeiros amigos do Brasil que vivem ligados ao cinema têm, pois, uma responsabilidade social formidável. Está em grande parte nas suas mãos melhorar a nossa gente e enriquecer a nossa terra.¹⁷²

A frase grifada identifica o pensamento do educador/antropólogo que defendia a importância do brasileiro ser aprimorado fisicamente e culturalmente para poder competir com outros povos. Para ele, a ciência, aliada ao saber, poderia proporcionar ao homem do Brasil o que lhe faltava para enfrentar a sua realidade. Neste contexto, as imagens animadas poderiam instruir o povo sobre higiene, técnica agrícola e cultura atuando como educador deste povo. A vantagem do emprego do cinema como instrumento educativo era que este, por sua linguagem, atingiria as pessoas mais facilmente que os livros. Estes meios de comunicação poderiam cumprir com o papel de escola, à medida que atuassem como educativos, pois *vão aos que não sabem ler*¹⁷³. O grande número de analfabetos que existia no Brasil estimulava este tipo de pensamento.

Neste contexto educativo, o cinema tinha uma vantagem sobre o livro e o jornal, como observou Vargas, e até, em certa medida, sobre a escola, *ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer e os mestres, na suas aulas, reclamam*¹⁷⁴. A vantagem da linguagem cinematográfica não se dava apenas por agir sobre o raciocínio, mas principalmente por atuar sobre a emoção. Este era um trunfo para a educação, pois a narrativa em movimento, com a música e com a possibilidade de fazer rir, poderia educar divertindo. Por outro lado, o cinema falava aos olhos, como observou Mussolini na inauguração do Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE)¹⁷⁵. Portanto, mais que o jornal e o livro, o cinema poderia ser utilizado na educação dos analfabetos. Os filmes não exigiam dos espectadores o domínio da leitura, pois quando era mudo alguém poderia acompanhá-los nas projeções e ler as

¹⁷² *Revista Nacional de Educação*, ano I, n. 5, fevereiro de 1933. p. 08. Grifo nosso.

¹⁷³ *Idem*.

¹⁷⁴ Vargas, Getúlio. Op.cit. Volume III. p. 187. Biblioteca ABL. grifo nosso.

¹⁷⁵ MUSSOLINI, Benito. Il cinematografo educatore. *Discorsi del 1928*. Milano, Casa Editrice "Alpes". p.300. Biblioteca História – FFLCH - USP

legendas. Em alguns filmes a mensagem era facilmente compreensível apenas olhando as imagens. Com o advento do cinema falado, o problema da leitura das legendas se reduziu mais ainda, pois através da narração cinematográfica o analfabeto recebia as informações facilmente.

O problema do analfabetismo se constituía no Brasil, da década de 1930, como um verdadeiro caso de políticas públicas, já que era imenso o número de analfabetos no país. Para Vargas, este problema era uma questão de ignorância e, portanto, não poderia ser combatido somente com a alfabetização maciça, mas com a destruição da ignorância através da cultura, e o cinema, assim como o rádio e o teatro, seriam capazes de encabeçar tal batalha¹⁷⁶. No entanto, mais que educar o analfabeto, o cinema poderia educar politicamente, ensinando o brasileiro a ser um “novo cidadão” e assim permitindo, através da aquisição de novos valores, que este participasse politicamente do Estado-Nacional constituído a partir de 1930.

1.6. GÊNERO CINEMATOGRAFICO EDUCATIVO

As discussões sobre o cinema, protagonizadas nas páginas dos jornais e das revistas, na década de 1930, abandonam um pouco a questão da vantagem do cinema como instrumento educativo para se voltarem a sua aplicação nas escolas e nas disciplinas. Juntamente com o surgimento de uma série de livros e artigos que propunham uma metodologia de ensino através do cinema, vamos encontrar a proliferação de exposições de filmes ditos educativos, congresso sobre o tema e algumas reformas educativas que visavam implantá-lo nas escolas.

Era consenso entre os educadores que o cinema seria um auxiliar educativo e não um substituto do professor. Tendo em vista a capacidade do cinema de falar aos olhos, a proposta era que, como auxiliar do ensino, as imagens cinematográficas ajudassem o professor a melhorar a compreensão do conteúdo, principalmente aqueles de difícil entendimento ou que exigissem maior abstração por parte dos alunos. Desta forma, Jonathas Serrano e Venâncio Filho propõem: *A exposição deve ser acompanhada de explicações, que pode preceder e seguir a exibição, com interlocução de professor e alunos. A lição acompanhada do filme deve ser dada apenas à classe a que o assunto interessa, evitando sempre os agrupamentos numerosos e heterogêneos.*

177

Percebemos, nesta recomendação, dois sentimentos ambíguos, primeiro, uma euforia em introduzir o cinema como instrumento educativo, e, segundo, certo receio neste processo. Isto

¹⁷⁶ Revista São Paulo, Boletim do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda. Ano I, número especial, 19 de abril de 1943. pp. 28-29. Arquivo Getulio Vargas, R 1200, CPDOC, FGV.

¹⁷⁷ FILHO, Venâncio. SERRANO, Jonathas. *Cinema e educação*. São Paulo: Editora Comp. Melhoramentos, 1930. p. 67. Biblioteca Nacional.

pode ser explicado pelo viés da novidade, pois o uso de filmes como instrumento educativo era ainda uma tecnologia pouco explorada, o que provocava uma desconfiança sobre seus efeitos imediatos. A ênfase na presença do professor talvez tivesse por objetivo afastar do pensamento da classe docente que o cinema pudesse substituí-los nas aulas ou nas exposições dos conteúdos. Este medo foi identificado na Europa, em especial na Itália, onde os professores dificultaram a introdução do cinema educativo nas escolas por receio de perderem seu lugar. Serrano e Venâncio também observaram que o cinema, como auxiliar pedagógico, só teria efeito quando fosse aliado ao interesse da turma, pois para toda a criança, de qualquer tempo e espaço, o ensino só atua de forma positiva quando lhe desperta o interesse. Para isso, recomendavam turmas com um número reduzido de crianças e com interesses comuns. Evitar aglomerações e a presença de alunos de outras classes era uma forma de impedir que o cinema se tornasse apenas um meio de distração nas escolas ou um momento em que o professor largava os alunos saindo para conversar ou descansar.

Ao mesmo tempo, como instrumento educativo, os filmes deveriam promover a aproximação entre o conteúdo ensinado e a vida dos alunos, estimulando a integração ao meio social: *Subordinado assim, aos preceitos gerais que a pedagogia moderna estabelece o cinema em todos os graus do ensino bem como nas diversas disciplinas, vem atender ao objetivo precípua da educação de hoje, de tornar cada vez menor a refração entre o que a escola ensina e o que a vida mostra*¹⁷⁸. Algumas disciplinas seriam mais favorecidas que outras no emprego do cinema como instrumento de ensino, segundo Jonathas e Venâncio, entre elas *a geografia e as ciências naturais, em que nem sempre é possível ter a natureza presente.*¹⁷⁹

No caso da geografia, os filmes aproximariam as regiões estudadas dos alunos que veriam em imagens o que somente imaginavam pelos desenhos dos livros ou pelas lições escutadas. Neste sentido, o cinema proporcionava a concretização da imaginação, permitindo a aproximação com realidades distantes. Alguns filmes produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, a partir de 1936, correspondiam a tal ideal. Como exemplo, temos os filmes sobre as cidades italianas e francesas, Roma, Milão, Pompéia, Veneza e Paris¹⁸⁰. Todos apresentavam, com detalhes, as principais construções, paisagens e lugares históricos das cidades.

No ensino de ciências naturais, o cinema poderia proporcionar aos alunos uma viagem pelos principais museus do mundo sem que estes saíssem de suas escolas. Roquette-Pinto que

¹⁷⁸ Idem, p.68.

¹⁷⁹ Idem, p.69.

¹⁸⁰ Mauro esteve na Itália, em 1938, para participar do Festival Cinematográfico de Veneza. Quando o festival se encerrou Mauro foi à França, onde realizou o filme sobre Paris. Esses filmes foram filmados em 1938 e lançados em 1939.

ministrou aulas de História Natural, na escola normal do Distrito Federal, tinha a seguinte opinião sobre o uso do cinema nesta disciplina, “se o cinema não pode substituir a direta visão da natureza, é, todavia, um precioso auxiliar”¹⁸¹. Mais do que mostrar museus, os filmes poderiam exibir as plantas, as florestas e os animais e, com isto, aproximar os alunos de realidades jamais vistas. A grande conquista era reproduzir na tela os fenômenos naturais que se desenvolvem no campo do microscópio, como certas cristalizações ou certos movimentos de microorganismos. O emprego de recursos de câmera lenta, acelerada, fotografias, micro rádiocinematografia pelo cinema científico possibilitava aos discentes verem a olho nu, em poucos segundos, o desabrochar de uma flor, por exemplo, que levava dias para acontecer. Filmes científicos deste tipo vinham sendo desenvolvidos desde a segunda metade da década de 1920, nos estúdios cinematográficos do LUCE, por Roberto Omega e na França por Jean Painlevè.

O uso do cinema no ensino de história era visto com receio por alguns professores desta área de ensino. Enquanto o governo nacional aplaudia a idéia de ver os fatos históricos reproduzidos em imagens, o educador Jonathas Serrano não recomendava tal feito. Para Serrano, os acontecimentos históricos poderiam sofrer alguma deturpação. Os produtores, por exemplo, poderiam inserir questões que não aconteceram ou personagens que não existiram somente para tornar o filme mais divertido ou atraente. Com isto, a história não seria contada na tela como realmente aconteceu. O maior medo do professor era que a imaginação se sobrepusesse à verdade dos fatos e que com isto os espectadores não conseguissem separar a realidade da fantasia. O receio de Jonathas era por filmes que encenavam os fatos do passado distante e tinha a ver com a historiografia do período.

Nos anos de 1930, a historiografia entendia a história como verdade absoluta. Os fatos históricos deveriam ser apresentados como realmente aconteceram, procurando em todos os sentidos, aproximar a narração histórica a uma pretensa objetividade do acontecimento. O fazer história era baseado em um rígido método crítico que associava a verdade histórica à prova documental¹⁸².

No entanto, para a história contemporânea, “dos dias atuais”, o professor não via problema no uso do cinema, pelo contrário, considerava interessante. O filme que registrava os eventos atuais era classificado pelo professor como documentário e seria “a única fonte histórica correta e completa”¹⁸³. Como exemplo de como poderiam ser estes documentários citou o filme do INCE, sobre o sete de setembro de 1936, *O Dia da Pátria*¹⁸⁴, observando que nele estaria o

¹⁸¹ ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Seixos Rolados*. Rio de Janeiro, 1927. p. 214.

¹⁸² GOMES, Angela de Castro. *História e historiadores*. 2º ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 122.

¹⁸³ *Revista de Estudos Históricos*. Ano I, n. 1, jul. - ago. 1938, p. 29. Biblioteca Museu Nacional.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

momento *ad perpetuam rei memoriam*¹⁸⁵. Com esta frase o professor sintetiza o papel dos documentários, que seria de registrar os fatos atuais eternizando-os no futuro, sendo assim considerados como fonte histórica.

Além do documentário histórico, Serrano propunha que o cinema servisse à Geografia Histórica. A função destes filmes seria transportar os alunos para os lugares onde os fatos se desenvolveram, proporcionando o conhecimento de lugares distantes, como Egito, Roma, Grécia e tantos outros que talvez, nem na imaginação os alcançassem. Desta maneira, o cinema estaria atuando como elemento de cultura e como instrumento moderno de educação, pois aproximava o conteúdo da sala de aula à realidade. Seguindo a linha da geografia histórica brasileira, o professor de história das Civilizações sugeria que o cinema percorresse o *roteiro dos Bandeirantes* ou contasse a *história do açúcar*, passando pela história do Brasil sem cair nos exageros ou em interpretações falsas¹⁸⁶.

O receio quanto à filmagem de temas históricos não era um consenso. Roquette-Pinto, por exemplo, não via problema algum neste sentido, pelo contrário, entendia que o cinema poderia ajudar na compreensão da história se os filmes fossem feitos com o cuidado que a disciplina exigia. Tanto é que em seu livro *Seixos Rolados*, de 1927, elogiou o ensino de história, geografia e ciências naturais pelo cinema¹⁸⁷. À frente do INCE, também não levou em consideração os perigos apresentados por Serrano, e filmou o *Despertar da Redentora* (1940), sobre a Princesa Isabel e a libertação dos escravos, e *Bandeirantes* (1940). Ainda, juntamente com Humberto Mauro e Affonso de Taunay, enfrentou a empreitada do primeiro grande filme histórico do cinema nacional, *O Descobrimento do Brasil* (1937), atuando como consultor histórico ao lado do diretor do Museu do Ipiranga, Taunay. Também Fernando de Azevedo não via restrições no uso do cinema no ensino da história, tendo inclusive o recomendado na reforma que realizou em 1928.

Estas discussões eram importantes à medida que delimitavam o campo de ação do cinema escolar e traçavam o perfil dos filmes educativos. No entanto, o cinema pedagógico não se restringia apenas ao campo do conteúdo escolar, ele avançava sobre a formação integral do aluno. Durante a década de 1930, educar deixou de ser apenas repasse de conteúdo para se tornar um processo que influía sobre toda a formação educativa. O cinema por sua vez, como instrumento de ensino, deveria atuar nesse sentido. É assim, por exemplo, que Serrano e Venâncio Filho encaravam o cinema: *Quando intitulamos este nosso volume* (Cinema e

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ FILHO, Venâncio, SERRANO, Jonathas. *Cinema e Educação*. São Paulo: Editora Cia. Melhoramentos, 1930. p. 80. Biblioteca Nacional.

¹⁸⁷ ROQUETTE-PINTO. Op. Cit. p. 213.

Educação), *quisemos logo deixar bem claro que não restringimos o nosso campo à instrução: o nosso objetivo é a educação em seu âmbito mais largo a formação da personalidade integral*¹⁸⁸.

Neste ponto, todos, católicos, escolanovistas e outros educadores, concordavam: o cinema deveria extrapolar a condição de instrutivo, e assumir a função de educativo. Ou seja, quando os filmes eram usados nas escolas, facilitando o contato do aluno com o conteúdo, eram instrutivos; e eram educativos à medida que exibissem noções de higiene, moral, puericultura, polidez, civismo, patriotismo, etc., além dos temas didáticos. Portanto, associando instrução à educação o cinema contribuiria para formação da “personalidade integral” dos jovens, pois atuaria em todos os campos formativos.

Para que isso fosse possível, era necessário, segundo o pensamento de Jonathas Serrano, empregar uma verdadeira cruzada pela moralização do cinema e pelo direcionamento deste para fins educativos. Como membro do Secretariado de Cinema, pertencente ao Centro Dom Vital, Serrano comandava um grupo de católicos leigos em prol do chamado *bom cinema*. Nesta organização, abençoada pelo Papa Pio XI, defendiam a produção de películas que não explorassem a traição, os amores fáceis, o divórcio, as futilidades, tudo aquilo que ia contra a moral católica. Portanto, no livro escrito em parceria com Venâncio, Serrano clamava por uma produção.

*(...) capaz de distrair sem causar danos morais, o filme de emoção, sadia, não piegas sem ridiculez, mas humano, patriótico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exata, serena, sem legendas pedantes, sem namoricos risíveis nem cenas de mundo equívoco em ambientes indesejáveis.*¹⁸⁹

Roquette-Pinto completa o pensamento de Jonathas Serrano:

*Evidentemente, numa hora de projeção, por infelicidade, somente alguns minutos têm sido consagrados verdadeiramente à arte, à ciência, ou à técnica, de sorte que, como casa de instrução e educação, talvez o cinema tenha sido muitas vezes mesmo contraproducente ou condenável. Isso, porém, serve apenas para provar que não temos sabido tirar desse formidável meio de melhoramento humano tudo quanto é capaz de dar.*¹⁹⁰

Assim, ficava claro que, para eles, o cinema estava sendo usado de forma errada e sem aproveitamento. Os educadores se referiam às produções de Hollywood que invadiam o país, como histórias de amor, de bandido e traições, sem, portanto, contribuir na internalização de valores sociais e morais. Estes educadores tinham certeza do tipo de cinema que não queriam ver projetados nas salas de aulas e de exibição, e também que a luta em prol do cinema educativo só

¹⁸⁸ FILHO, Venâncio, SERRANO, Jonathas. Op. Cit. p. 85.

¹⁸⁹ Idem, p. 92.

¹⁹⁰ ROQUETTE-PINTO, E. O cinema e a educação popular no Brasil. in. *Revista Nacional de Educação*. Ano I n. 5, Fevereiro de 1933, p. 01. Biblioteca Nacional.

seria possível com o apoio do Estado. Para eles, a única instituição capaz de incentivar este cinema, já que cabia a ele impor leis que obrigassem a produção de filmes desse gênero¹⁹¹.

1.7. DE ENTRETENIMENTO A EDUCATIVO: OS CAMINHOS DE REGULAMENTAÇÃO DO CINEMA COMO VEÍCULO DE EDUCAÇÃO

O cinema educativo, no Brasil, percorreu um longo caminho antes de ser institucionalizado em 1936. O movimento pela sua implantação foi iniciado primeiro com o questionamento acerca de seu uso, passando pela descoberta de seu potencial para, então, ser proposta a sua utilização como educativo.

Os primeiros passos do cinema educativo foram dados na década de 1910, através do Museu Nacional e da Comissão Rondon. Sob a direção de Roquette-Pinto, uma filmoteca foi organizada neste museu, cujo objetivo era reunir filmes de caráter educativo e científico que pudessem servir como material didático. Com um propósito científico-educativo, a Comissão Rondon exibiu em 1913, nos salões da Biblioteca Nacional, seus documentários sobre geografia, zoologia, botânica e antropologia. Os filmes, que depois foram incorporados à filmoteca do museu, traziam, do interior da mata para a cidade, imagens de um povo e de uma floresta jamais vistos¹⁹².

A década de 1910 passou, mas deixou, na memória dos educadores, as lembranças dos primeiros filmes pedagógicos. Os anos se passaram e o cinema cresceu como entretenimento revivendo, então, as iniciativas da década passada. Aos educadores favoráveis às mudanças metodológicas do ensino e à incorporação de novas tecnologias que ajudassem no ato de educar, coube retomar as discussões adormecidas com o objetivo de colocá-las em prática. O ano de 1928 marcou a primeira conquista desse time.

Como Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, em 1928, Fernando de Azevedo reorganizou o ensino primário, normal e profissional visando implantar uma educação nacional e democrática, onde o ensino científico era privilegiado em detrimento do clássico. Nesse processo renovador, o cinema foi regulamentado como instrumento auxiliar do professor, atuando como *vulgarizador e demonstrador de conhecimento*. O filme seria empregado exclusivamente como meio educativo e como ajuda ao ensinamento oral, facilitando a vida do professor, mas jamais o substituindo. Seu uso seria feito, principalmente, no ensino científico, geográfico, histórico e artístico. Com o objetivo de proliferar o uso deste recurso entre os

¹⁹¹ Idem, p. 138.

¹⁹² Histórico do Cinema Educativo no Brasil. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, CPDOC, FGV.

professores, o diretor de educação determinou a reserva de salas de aulas nas escolas para fins de exibição educativa¹⁹³.

Funcionando como um pontapé inicial de uma partida de futebol, esta reforma estimulou outras iniciativas em prol do cinema educativo. Em 1929, aconteceu a I Exposição de Cinematografia Educativa. A exposição foi organizada e patrocinada pelo subdiretor técnico da Instrução do Distrito Federal, Jonathas Serrano, acontecendo na escola José de Alencar, localizada no Largo do Machado¹⁹⁴. O evento foi inaugurado no dia vinte e um de agosto com toda pompa e circunstância, contando com a presença de autoridades nacionais e estrangeiras, como o Prefeito do Rio de Janeiro e o Embaixador da Itália, Gregório Reynold. Jonathas Serrano, anfitrião da festa, abriu o evento com um discurso onde chamava a atenção para a importância do uso do cinema como meio educativo, fazendo votos para que esse tipo de cinema se tornasse uma realidade no Brasil, e lembrando que em país “cultos da Europa” o uso do cinema pedagógico já era uma realidade, como exemplo, citou o recém criado Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE) sob o patrocínio de Mussolini¹⁹⁵. Depois da abertura, os convidados percorreram a exposição e assistiram à projeção de três filmes, *Cultura da Laranja*, *O salmão* e *Belezas do fundo do Mar*¹⁹⁶.

O objetivo da exposição era orientar os professores sobre como usar tecnicamente e pedagogicamente o cinema educativo. Para isto, foram expostos nas salas de aulas diversos tipos de projetores de imagens fixas, *episcopio* e *diascopio*, de diferentes tamanhos. Ao percorrerem as salas de exposição, os professores visitantes teriam contato com os diversos aparelhos de projeção, tendo a oportunidade de assistirem às exibições de filmes. Para completar o conhecimento poderiam pegar catálogos, prospectos de propaganda, indicações bibliográficas de livros e revistas de cinematografia educativa.

Entre a bibliografia exposta estava a *Revista Internacional do Cinema Educativo*, publicada pelo Instituto Internacional de Cinema Educativo e oferecida pela Embaixada italiana. Entre as películas exibidas nas projeções diárias e projetores expostos estavam algumas enviadas pelo LUCE, também gentilmente oferecidos pelo embaixador Gregório¹⁹⁷. A programação diária do evento contava ainda com palestras noturnas relativas ao cinema educativo e sua relação com

¹⁹³ Ibidem. Algumas informações sobre a reforma de 1928 realizada no Distrito Federal podem ser encontradas no já citado livro de Fernando de Azevedo *A cultura brasileira*.

¹⁹⁴ Exposição de Cinematografia Educativa, *Jornal do Brasil*, ano XXXIX, n. 201, 22 agosto de 1929, p. 13. CPDOC-JB. A escolha da escola se deu por sua localização central e por seu tamanho, que permitiria o acesso de muitas pessoas e a acomodação de todo o material exposto.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ Ibidem. Os 2 primeiros filmes foram projetados em aparelhos tipo Saxônia V, da Urânia Film, e o terceiro projetado em aparelho A.E.O. de marca “sucessor”. Os aparelhos provavelmente foram oferecidos pelas empresas que expuseram seus equipamentos, demonstrando com isto uma relação com o cinema educativo.

¹⁹⁷ Il Cinema Educativo a Rio de Janeiro, *Revista Internazionale del Cinema Educatore*, ano II, n. 10, outubro de 1930, p. 1229. Biblioteca Alessandrina, Roma.

as disciplinas, com a formação do caráter infantil e com a educação familiar e social¹⁹⁸. A exposição ficou aberta durante um mês, o Jornal do Brasil informou que no primeiro dia quinhentas pessoas passaram pelo local e ao final, conforme contabilizou Jonathas Serrano, o número de visitantes havia duplicado¹⁹⁹.

Esta exposição, juntamente com as exibições da Biblioteca Nacional e da reforma de 1928, se caracterizou como um dos grandes marcos nacionais de introdução do cinema educativo²⁰⁰.

É importante observarmos que as iniciativas brasileiras vinham sendo embaladas pelos eventos que estavam acontecendo na Europa e nos Estados Unidos. Com os olhos virados para fora do país, se buscava, nos exemplos estrangeiros, reforços as suas concepções. Os professores da Escola Nova se inspiravam na filosofia educacional de Dewey, enquanto os católicos seguiam as recomendações de Pio XI, expostas na *Carta Encíclica Vigilanti Cura sobre a Juventude*, lançada em 1929.

Também os países de governos totalitários e autoritários serviram como exemplos na aplicação do cinema educativo. A Itália fascista se tornou uma das principais referências sobre o tema tanto para os educadores como para os políticos que propuseram o cinema pedagógico. Jonathas Serrano, por exemplo, em seu já citado livro *Cinema e Educação* comentou sobre o uso do cinema para este fim nos Estados Unidos e na França. Porém, foi para a Itália que o autor dispensou considerável destaque, reproduzindo, inclusive, parte do discurso proferido por Mussolini na inauguração do Instituto Internacional de Cinema Educativo²⁰¹. Em 1929, Roquette-Pinto, futuro diretor do INCE, trocou correspondência com Luciano De Feo, diretor do Instituto Internacional de Cinema Educativo, quando o mesmo se mostrou interessado em fazer um intercâmbio de informações sobre o cinema educativo²⁰².

No Brasil, o ano de 1932 inaugurou as relações entre governo e cinema através do decreto nº. 21.240, que regulamentava a censura cinematográfica, o cinema educativo e outras disposições relativas a esta arte.

Em consequência do apelo da Associação Brasileira de Educação e da Associação Cinematográfica dos produtores brasileiros, o chefe do Governo Provisório resolveu mandar estudar, por comissão presidida pelo ministro Francisco Campos, o problema do cinema e da educação. M.A. Teixeira de Freitas, Lourenço Filho, Jonathas Serrano, F. Venâncio Filho, Mário Bhering,

¹⁹⁸ Todos os dias haviam projeções de filmes educativos em três horários, das 14 às 17, das 17 às 20 e das 20 às 23 horas. JB, Op. Cit.

¹⁹⁹ Ver em JB, n. 201, p. 13 e *Revista Internazionale del Cinema Educatore*, ano II, n. 10, outubro de 1930, p. 1229.

²⁰⁰ FILHO, Venâncio; SERRANO, Jonathas. Op. Cit. Biblioteca Nacional.

²⁰¹ A criação deste instituto foi proposta a Sociedade das Nações pela Itália, que se comprometeu em organizá-lo e sustentá-lo.

²⁰² Carta de Luciano De Feo, 14 de outubro de 1929. Arquivo Roquette-Pinto, pasta 11-2-13, ABL.

*Adhemar Gonzaga, Adhemar Leite Ribeiro e outros, depois de cuidadoso e exaustivo exame, formularam o anteprojeto, que veio a converter em lei*²⁰³.

Getulio Vargas solicitou que fosse organizada esta comissão devido aos constantes pedidos pela padronização e federalização da censura cinematográfica e pela valorização do cinema nacional e educativo. Os nomes que compunham a comissão representavam diferentes grupos envolvidos com o cinema nacional e estavam reunidos em nome de interesses particulares²⁰⁴. Os professores, Serrano, Venâncio Filho e Lourenço Filho, estavam unidos pela defesa do cinema educativo e pelo redirecionamento ético do cinema brasileiro. Ademar Gonzaga, produtor e jornalista, propunham se a defender incentivos do governo para a fundação da indústria nacional de cinema. Adhemar Leite Ribeiro estava do lado dos exibidores afinados com os interesses das companhias estrangeiras. Mário Bhering era diretor da Biblioteca Nacional e jornalista da revista *Paratodos*, e junto com os professores apoiava o cinema pedagógico. A comissão contou ainda com a presença de Roquette-Pinto um dos maiores defensores da educação e do cinema como veículo educativo. Francisco Campos atuou como mediador dos debates, representando o governo federal.

Os debates resultaram em um projeto de lei aprovado, em 1932, através do decreto nº. 21.240. Uma análise dos artigos publicados nos leva a concluir que o governo conseguiu através do decreto harmonizar e disciplinar os diferentes interesses que gravitavam em torno da questão do cinema nacional. Os artigos reuniram os interesses diversos, beneficiando os produtores, os exibidores, os distribuidores e os professores. Todos saíram ganhando com a nova lei, o governo, por sua vez, conseguiu centralizar o problema do cinema e atraiu para junto de si, através da mediação dos conflitos, os grupos sociais envolvidos com a questão²⁰⁵.

De modo geral, o decreto não contribuiu muito para o surgimento de uma indústria nacional, como esperava Adhemar Gonzaga, pois acabou por beneficiar uma produção de filmes educativos e “naturais” em detrimento dos posados²⁰⁶. Também, sobre o decreto, vale ainda fazer a seguinte ressalva, algumas das medidas propostas pela comissão eram inspiradas em leis já adotadas em países como Itália e Alemanha.

A assinatura do decreto foi recebida com muito entusiasmo pela imprensa e pelos professores, pois, através dele, o cinema educativo começava a ser pensado e organizado. Entre todos os artigos, alguns foram vistos com mais alegria, entre eles está o sexto que regulamentava a censura cinematográfica, uma das principais reivindicações dos professores. O desejo deste

²⁰³ ROQUETTE-PINTO, “o cinema e o governo”. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 35.00.00/2g, p. 677/3. CPDOC, FGV.

²⁰⁴ SIMIS, Anita. *Estado e Cinema no Brasil*. São Paulo: Annablume, 1996. p. 93.

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: editora Unesp, 2004. p.121.

grupo, e de outros também, era que a censura assumisse um perfil mais cultural e menos policial. Até então, cada estado, cidade, vila e lugarejo tinha a censura entregue a polícia local, que definia, conforme padrões regionais, sobre a exibição ou não exibição dos filmes²⁰⁷.

*Aqui no Brasil a censura cinematográfica era velha aspiração de educadores e amigos da boa moral. Só em 1932 veio o decreto 21.240 atender a alguns desses desejos tão justos, criando a taxa cinematográfica para a educação popular e organizando a Comissão oficial de censura. Até então estava a polícia encarregada do serviço de censura dos filmes: bem se compreende o erro de tal atribuição.*²⁰⁸

A partir do decreto, ficou decidido que a comissão de censura seria composta por um representante do chefe de polícia, um do juizado de menores, pelo diretor do Museu Nacional - Roquette Pinto - por um professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde - Jonathas Serrano - e por uma educadora indicada pela Associação Brasileira de Educação²⁰⁹.

A função desta comissão era analisar as condições de exibição dos filmes, que poderia ser integral ou parcial. Também ficou sob sua responsabilidade decidir se os filmes seriam ou não exibidos e que tipos de cortes seriam feitos nas películas, caso isto fosse necessário. A obrigação dos censores era classificar os filmes como próprio ou impróprio para menores e determinar se eram ou não educativos²¹⁰.

Uma das principais preocupações dos redatores do artigo era com a censura e com a classificação dos filmes por idade. Através destes dois mecanismos poderiam evitar o contato de menores com películas consideradas impróprias para a formação moral da juventude.

O artigo oito, do decreto 21.240, dá os motivos que levariam um filme ter sua exibição impedida no todo ou em partes, entre os itens expostos estavam: ofensa ao decoro público; provocar sugestão para os crimes e maus costumes; conter alusões que prejudiquem a cordialidade das relações entre os outros povos; insultar a coletividade ou particulares, desrespeitar credos religiosos, ferir a dignidade nacional ou incitar contra a ordem pública, as forças armadas e o prestígio das autoridades e de seus agentes²¹¹.

Outra grande preocupação era em classificar os filmes como educativos. Com isto, eram dados os primeiros passos para a conscientização da importância desse tipo de cinema na formação juvenil. Para classificar se um filme era ou não educativo foi estabelecido no decreto um conceito guia de quais poderiam ser classificados como tal:

²⁰⁷ Cinema Educativo, por Roquette-Pinto. Arquivo Roquette-Pinto, gaveta 1, pasta 11-1-14, Arquivo ABL.

²⁰⁸ SERRANO, J. O problema da censura cinematográfica. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

²⁰⁹ Roquette-Pinto ocupou o cargo de presidente na Comissão. Com a criação do DPDC, em 1934, o diretor do museu e a educadora foram substituídos por um representante da Associação Brasileira de Produtores Cinematográficos, por um do Ministério da Justiça e por um do Ministério do Exterior.

²¹⁰ *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, ano I, nº 1, Outubro de 1932. pp. 4 -10. Biblioteca Nacional.

²¹¹ *Ibidem*.

*3º - Serão considerados educativos, a juízo da comissão, não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entreccho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspectos da natureza ou da cultura.*²¹²

Esta definição ainda não contempla o que virá a ser, de fato, o cinema educativo produzido pelo INCE, mas já proporciona um entendimento sobre o tema. O que fica claro nesta definição é que estes filmes teriam uma missão a cumprir junto ao público: levar conhecimento acerca da natureza e da cultura, fazendo com que o brasileiro conhecesse o Brasil. Neste caso o cinema educativo assumia a função de “elemento de cultura” indicado por Vargas e funcionava como instrumento de identificação nacional.

O decreto nº. 21.240 foi fortemente aplaudido pela imprensa especializada menos pela regulamentação da censura e mais por estabelecer a lei de obrigatoriedade, estabelecida através dos artigos doze e treze da nova lei:

*Art. 12. A partir da data que for fixada, por aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública será obrigatória, em cada programa, a inclusão de um filme considerado educativo, pela comissão de censura. Art. 13. Anualmente, tendo em vista a capacidade e as qualidades dos filmes de produção nacional, o Ministério da Educação e Saúde Pública fixará a proporção da metragem de filmes nacionais a serem obrigatoriamente incluídos na programação de cada mês.*²¹³

A lei não excluía a possível inclusão de filmes de outro gênero e nem os de longa metragem na obrigatoriedade. Entretanto, em um primeiro momento, somente os filmes educativos deveriam ser exibidos antes dos estrangeiros. Os produtores, que protagonizavam uma luta isolada pelo advento do cinema brasileiro, receberam tal medida com extrema esperança, pois apontavam que essa exigência aumentaria a procura pelo filme brasileiro estimulando o aumento da produção. Vale a pena ressaltar que a presença de Adhemar Gonzaga na comissão, que fez o anteprojeto, contribuiu para a incorporação desta medida, pois ele, através das páginas da revista *Cinearte*, era um dos principais defensores da indústria cinematográfica nacional.

A lei da obrigatoriedade não era uma novidade e nem alçaria o Brasil no rol dos países que inovavam em relação ao cinema. Esta mesma determinação já havia sido implantada na Itália fascista, em 1926, com o objetivo de divulgar os filmes produzidos pelo Instituto LUCE²¹⁴. Aqui mesmo no Brasil, em 1920 já havia sido proposta a obrigatoriedade de exibição dos filmes

²¹² Ibidem.

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ Decreto Lei de 2 de julho de 1927. n. 158, in. *Origine, organizzazione e attività dell'Istituto Nazionale "LUCE"*.

nacionais. O pedido inclusive foi transformado em lei e entregue ao Congresso Federal para a aprovação, o que não aconteceu.

Na Itália, para garantir a projeção, o Fascismo impôs uma série de sanções aos cinemas que não cumprissem com a obrigação, no Brasil, a lei não se constituiu em nenhuma garantia de exibição. Os exibidores burlavam a determinação comprando das distribuidoras de filmes de Hollywood um pacote que incluía um curta-metragem e um longa-metragem de ficção ou ainda exibiam os “complementos nacionais” no final da sessão, impedindo com isto a fiscalização²¹⁵.

Nas colunas dos jornais *do Brasil* e *Gazeta de Notícias* e na revista *Cinearte* constantemente aparecem reclamações sobre o não cumprimento da lei da obrigatoriedade pelas casas de projeção. Em 1936, quatro anos depois da promulgação da lei, os jornalistas ainda chamavam a atenção para o descaso que os exibidores tinham em relação ao cinema nacional.

O Decreto nº. 21.240 previa entre os seus artigos a realização de um Convênio Cinematográfico Educativo, em um prazo de seis meses a partir da aprovação do referido decreto. O Convênio aconteceu nos dias 3, 4, 5 de janeiro de 1933, sendo presidido por Roquette-Pinto. O objetivo do encontro era discutir a instituição permanente de um cine jornal, de espetáculos infantis de finalidade educativa nas salas de projeção, discutir sobre incentivos e facilidades econômicas aos produtores, distribuidores e exibidores, além do apoio ao cinema escolar.

O encontro contou com a participação de educadores, exibidores, importadores, jornalistas, censores, produtores e interventores²¹⁶. Uma das propostas mais polêmicas foi apresentada no segundo dia de Convênio por Armando de Moura Carijós. O proponente solicitava que nos espetáculos infantis ficasse determinada a exibição obrigatória de filmes educativos nacionais²¹⁷. A proposta levou a uma “tremenda luta de palavras” protagonizada por educadores e exibidores, uns defendendo os interesses educativos das crianças e os outros os comerciais²¹⁸. Para resolver a querela, um dos comerciantes presentes solicitou uma votação, o resultado foi de oitenta e nove votos a favor e vinte e dois contra a proposta de Carijós. Como podemos ver os educadores, ou os favoráveis às propostas educativas, estavam em maioria no recinto. No entanto, Roquette-Pinto optou por conciliar as partes, decidindo que ao invés de obrigar os cinemas a projetarem esses filmes, estes gozariam de favores especiais quando incluíssem em seus programas filmes educativos nacionais²¹⁹.

²¹⁵ SIMIS, Anita. Op. Cit. p, 114.

²¹⁶ Idem, p. 109.

²¹⁷ Recorte de jornal sobre o segundo dia de trabalho do Convênio Cinematográfico Educativo. s/data e s/referência. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, A. N.

²¹⁸ Ibidem.

²¹⁹ Ibidem.

Foram aprovadas propostas menos polêmicas nesse segundo dia, como a de Jonathas Serrano que sugeriu que nas sessões infantis fossem exibidos apenas filmes aprovados como educativos, pela comissão de censura, desenhos animados ou filmes de curta-metragem²²⁰. Ficou determinado ainda que a Comissão de censura se estabelecesse no Museu Nacional²²¹. O Convênio foi um espaço para o enfrentamento de dois grupos opostos no campo do cinema, os educadores e os exibidores, que tentavam conquistar um espaço nas políticas cinematográficas do governo. Este por sua vez tentou fazer do evento um lugar de mediação, buscando adaptar as propostas aos seus interesses políticos.

Outra importante determinação estabelecida pela lei de 1932 foi a redução da taxa alfandegária para a importação das películas impressas em geral. Este item do decreto se configurou como mais um estímulo à introdução da cinematografia educativa no Brasil. Sobre o filme virgem, negativo e positivo, o decreto apenas afirmava que a “importação deste deveria ser facilitada, porque é matéria-prima indispensável ao surto da indústria cinematográfica do país”²²². Esta resolução foi introduzida no decreto pelos educadores que desde 1931 vinham discutindo a questão da isenção de direitos para a importação de filmes virgens²²³.

A redução da taxa alfandegária estava inserida em um contexto internacional. Uma das funções do Instituto Internacional de Cinema Educativo era estimular a redução das taxas de alfândega sobre os filmes de caráter educativo. Os membros do Instituto Internacional de Cinema Educativo encaravam as películas educativas como elementos de cultura, apostando que estas poderiam contribuir para a paz mundial. No arquivo de Roquette-Pinto, encontramos diversas circulares da Liga das Nações, com data de 1933, informando sobre as decisões tomadas em âmbito internacional sobre a questão da livre circulação dos filmes de educação e cultura²²⁴. No entanto, a redução da taxa beneficiou principalmente os exibidores e os importadores, mas também significou um alento aos que defendiam o cinema pedagógico.

No entanto, o maior incentivo à educação e ao cinema pedagógico foi o artigo dezoito do decreto nº. 21.240. Nele ficou estabelecido a criação de uma *taxa cinematográfica para a educação popular*, cujo dinheiro arrecadado seria destinado à publicação da *Revista Nacional de Educação* bem como à aquisição de filmes educativos e científicos para a filмотeca do Museu Nacional.

²²⁰ Esta proposta incluía ainda que em “hipótese alguma poderiam ser exibidas películas que exaltassem a guerra, a violência e as aventuras de bandidos”

²²¹ Ibidem.

²²² SIMIS, Anita. Op. cit. p. 101.

²²³ Ibidem.

²²⁴ São exemplos destas circulares *Convention pour faciliter la circulation internationale des films ayant un caractere educatif*, Roma 29-30 de novembro de 1933. Arquivo Roquette-Pinto, gaveta 2, pasta 11-2-13, Arquivo ABL. Vale observar que a discussão sobre a redução das taxas alfandegárias para as películas consideradas educativas já era realizada desde antes da criação do ICE, em 1928.

Entretanto, o principal artigo de estímulo à implantação do cinema pedagógico foi o de número vinte e dois, que destinou parte do dinheiro arrecado com a taxa para a criação de *um órgão técnico, destinado não só a estudar e orientar a utilização do cinematografo, assim como dos demais processos técnicos que sirvam como instrumento de difusão cultural*²²⁵. Para Anita Simis, este artigo levaria a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural pelo governo em 1934, no entanto também indica a gestação de um instituto como o futuro Instituto Nacional de Cinema Educativo.

Como visto, o decreto se configurou como um misto de interesses, onde diferentes forças sociais se enfrentaram e impuseram à regulamentação das questões de seu interesse. No entanto, o mais importante a ser observado é que o decreto assinala para uma centralização da cultura nas mãos do governo Vargas e demonstra a sua intenção de fazer do cinema um instrumento de propaganda e de educação. Tal afirmação se confirma nas palavras do representante do governo nas discussões que levariam a redação do decreto, Francisco Campos:

*É possível hoje, com efeito, e é o que acontece, transformar a tranqüila opinião pública do século passado em um estado de delírio ou de alucinação coletiva, mediante os instrumentos de propagação, de intensificação e de contágio de emoções, tornando possíveis, precisamente graças ao progresso que nos deu a imprensa de grande tiragem, a radiodifusão, o cinema, os recentes processos de comunicação que conferem ao homem um dom aproximado ao da ubiqüidade,(...).*²²⁶

O ano de 1934 foi marcado pelo aumento de controle do Estado sobre os meios de comunicação, em especial sobre o cinema e o rádio. Nesse ano, dias antes da promulgação da Constituição, o governo provisório criou, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC)²²⁷. Ao novo departamento era destinada uma série de atribuições que permitiam um controle maior sobre os meios de comunicação de massa. Uma carta de Luiz Simão Lopes a Getúlio Vargas, encontrada no arquivo de Gustavo Capanema, nos leva a pensar que o novo departamento foi organizado tendo como inspiração o Ministério de Propaganda Alemão²²⁸.

Enviado por Vargas a Europa para recolher informações sobre a organização administrativa da Itália fascista e da Alemanha nazista, Luiz Simões Lopes remeteu ao presidente um pequeno relatório do que havia visto nos países visitados. Ao Presidente, Lopes se mostrou muito impressionado com o Ministério da Propaganda Alemão e com seus métodos de

²²⁵ *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, Outubro de 1932. pp. 4 -10. Biblioteca Nacional.

²²⁶ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001. p. 31. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira). p. 31.

²²⁷ O DPDC substituiu o Departamento Oficial de Publicidade (DOP). Roquette-Pinto. Cronologia das principais disposições referentes ao cinema educativo. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/ 2G, CPDOC, FGV.

²²⁸ Luiz Simão Lopes ocupava o cargo de Oficial de Gabinete da Secretária da Presidência da República. Carta a Getúlio Vargas. Arquivo G. C., GC 34.09.22 / GC 26, CPDOC, FGV.

propaganda: “*Não há em toda a Alemanha uma só pessoa que não sinta diariamente o contato do nazismo*” ou de Hitler, seja pela fotografia, pelo rádio, pelo cinema, através de toda a imprensa alemã, (...) ²²⁹.

O enviado fez ainda uma rápida descrição do funcionamento e do alcance do Ministério de Propaganda nazista, indicando que o mesmo possuía órgãos destinados a cuidar do cinema, do rádio, da fotografia e da imprensa. O contato com os *métodos modernos de administração* nazistas, levou-o a sugerir uma reorganização da máquina administrativa brasileira, considerada antiquada pelo relator. No entanto, a principal sugestão era que, no Brasil, fosse criada uma miniatura do Ministério de Propaganda Alemão.

O documento que justificava a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural revela que o objetivo do departamento é *ser um aparelho vivaz, de grande alcance, dotado de um forte poder de irradiação e infiltração, tendo por função o esclarecimento, a ilustração, o preparo, a orientação, a edificação, numa palavra, a cultura das massas*²³⁰. Para cumprir com tal função, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural se voltou para o cinema considerado instrumento de *esclarecimento e persuasão*. Neste sentido, o departamento passou a estimular o cinema nacional e o educativo a se transformarem em veículos de informação e cultura.

Algumas medidas em favor do cinema educativo foram realizadas como, por exemplo, concessão de prêmios aos estúdios que o produzissem. Porém, para Lourival Fontes, este cinema não era necessariamente um cinema pedagógico destinado a educar e instruir. Por outro lado, o diretor do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural não desenvolveu um programa de incentivo de fato, porque considerava um investimento muito alto para o Estado²³¹.

As sugestões de Luiz Simões Lopes não se restringiram à criação de uma miniatura do Ministério da Propaganda Alemão. Ele também buscou na Itália fascista o exemplo do LUCE para indicar a criação, no Brasil, de um instituto de cinema educativo. Em 1934, escreveu uma espécie de carta intitulada *Sugestões ao José Roberto*²³², onde sugere a criação de duas leis: uma geral, sobre a relação cinema e Estado, e outra especial, para o cinema educativo. A redação dessas sugestões foi feita com o auxílio de Luciano De Feo, que, neste período era a grande referência em cinema educativo devido ao seu trabalho pioneiro no LUCE e no Instituto Internacional de Cinema Educativo. Vejamos a sugestão de Luiz Simões Lopes:

²²⁹ Ibidem.

²³⁰ Departamento de Propaganda. Arquivo Gustavo Capanema, GC 34.09.22 / GC 26, CPDOC, FGV.

²³¹ Ibidem.

²³² Fundo Jonathas Serrano, caixa 07, pasta 01, Arquivo Nacional. José Roberto de Macedo Soares era encarregado de negócio do Brasil na Itália. A mesma carta também foi encontrada no arquivo de Gustavo Capanema.

*Criação (diretamente ou bafejada pelo Estado) de um órgão semelhante á “luce”, destinado principalmente á confecção e controle do filme educativo, de filmes científicos, para o ensino nos diversos graus, filmes sobre a pecuária, principais culturas (café, cana, etc.) e indústrias do país, pequenos jornais de “novidades” (resenha semanal dos acontecimentos desenrolados no país) filmes naturais (belezas naturais, cidades, aspectos da vida rural, cachoeiras, propaganda turística), filmes especializados de propaganda político-sociológica (campanha contra o comunismo, separatismo, etc.) propaganda contra moléstias infecciosas (venéreas, etc.)(...) endemias reinantes no Brasil (ancilostomíase, impaludismo, etc.), em prol da higiene, enfim da boa alimentação, etc.*²³³

Uma rápida consulta no catálogo de filmes produzidos pelo LUCE nos demonstra que as sugestões de Lopes foram feitas a partir do que o Instituto fascista vinha produzindo. O carro chefe do Instituto eram os filmes de cultura nacional e estrangeira, higiene, temas rurais, temas fascistas e jornais cinematográficos²³⁴.

Em 1934, as recomendações do enviado de Vargas eram distribuídas entre os principais interessados no cinema educativo. Roquette-Pinto, Jonathas Serrano e Gustavo Capanema, entravam em contato com um pré-projeto do que viria a ser o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Os dois educadores, Roquette-Pinto, Jonathas Serrano, já tinham conhecimento sobre o que era feito em questão de cinema educativo na Itália fascista e, em seus escritos, revelavam certa admiração e desejo que algo parecido fosse realizado no Brasil.

As sugestões de Lopes foram aceitas, e, em 1936 e 1939, foram organizados dois órgãos nos moldes fascistas e nazistas, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). No item que segue discutiremos como foram organizados estes novos órgãos do Estado Novo, compreendendo quais eram os seus papéis dentro do governo.

1.8. O INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO: OBJETIVOS E FUNCIONAMENTO

A criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural provocou mudanças internas no Ministério da Educação e Saúde. A censura cinematográfica, a *Revista Nacional de Educação* e as decisões sobre a cinematografia educativa, antes responsabilidades do Ministério da Educação e Saúde e em particular do Museu Nacional, passaram para as mãos do novo órgão²³⁵. Esta situação gerou um mal-estar para o ministro Capanema, mas principalmente para

²³³ Ibidem.

²³⁴ Catálogo de filmes do LUCE. Arquivo LUCE, Roma.

²³⁵ SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. Campinas, 2000, Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. p. 129.

Roquette-Pinto que viu a *Revista Nacional de Educação* ser interrompida sem qualquer explicação²³⁶.

A censura cinematográfica, que vinculada ao Ministério da Educação, havia adquirido um caráter cultural, agora voltava a fazer parte do foro da justiça representando um retrocesso às conquistas de 1932. Estas alterações indicavam um desejo do governo em centralizar as questões culturais em um único departamento, que pudesse exercer um controle total sobre elas. Esta disputa pelo controle da cultura nacional configurava também em uma disputa pelo espaço político de cada ministério no interior do governo Vargas.

Estas mudanças administrativas, estabelecidas em 1934, com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural levaram a sociedade a se organizar em um movimento intelectual pela divisão do novo órgão em duas partes: uma de publicidade e propaganda, vinculada ao Ministério da Justiça; e outra, de difusão cultural, ligada ao Ministério da Educação e Saúde²³⁷.

Concomitante a esta batalha, os intelectuais se articularam para acelerarem a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), como previsto no artigo vinte e dois do decreto nº. 21.240: *Até organizar-se o instituto cinematográfico educativo, a taxa cinematográfica será recolhida à tesouraria do Departamento Nacional do Ensino, (...)* ²³⁸. Esta foi uma maneira de trazer de volta ao Ministério da Educação e Saúde as questões do cinema pedagógico e da cultura.

Sheila Schvarzman considera a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo uma estratégia do ministro Capanema para recuperar o terreno perdido e uma maneira de consolidar seu papel dentro do próprio governo²³⁹. As disputas internas protagonizadas pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Ministério da Justiça e a necessidade de conquistar um espaço dentro do governo, que apenas estava se reestruturando, permitem este tipo de conclusão. No entanto, a organização do Instituto não pode deixar de ser pensada também a partir de três pontos de vista, um relacionado ao contexto internacional, o outro com a introdução de modernas técnicas de educação e um terceiro com a necessidade de responder aos constantes pedidos dos professores. Capanema, que constantemente buscava informações sobre a educação em outros países, se deparou com a introdução, no ensino, do cinema como instrumento pedagógico. Ao mesmo

²³⁶ Idem, p. 130.

²³⁷ ANTONACCI, Maria Antonieta. Trabalho, cultura, educação: Escola Nova e Cinema Educativo nos anos de 1920/1930. In. *Revista Projeto História de São Paulo*, nº 10, Dezembro de 1993.

²³⁸ *Revista Nacional de Educação*, ano 1, n. 1, outubro de 1932, p. 10. Biblioteca Nacional.

²³⁹ *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 132. A mesma afirmação encontramos na dissertação TOMAIN, Cássio dos Santos. “*Janela da alma*”: *Cine jornal e Estado Novo - fragmentos de um discurso totalitário*. Franca, 2004. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP.

tempo em diferentes países surgiam institutos de cinema educativo que além de contribuírem com o processo de formação juvenil auxiliavam na divulgação da cultura nacional.

Em 1º de Maio de 1936, o Presidente Vargas autorizou a organização do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Em janeiro de 1937, o INCE foi institucionalizado como órgão oficial do Ministério da Educação e Saúde, através da lei de nº. 378 que reorganizou o ministério²⁴⁰. O Instituto Nacional de Cinema Educativo não foi o único órgão de cultura criado neste período, também surgiram entre 1936 e 1938 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e Museu de Belas Artes. Todos os três novos institutos estavam relacionados com a organização da cultura nacional e sua divulgação. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, por exemplo, através dos tombamentos definia o que devia ser perpetuado como parte de nossas raízes culturais, o INCE através dos filmes reunia e divulgava as tradições, a história e a cultura do povo, o mesmo acontecendo com o Museu que se tornava o lugar “sagrado” da cultura brasileira.

O INCE nasceu tendo como principal objetivo *orientar a utilização da cinematografia na obra de educação nacional em todas as suas modalidades e incentivar a produção, facilitar a circulação e intensificar a exibição em todo o território nacional, de filmes educativos ou culturais*²⁴¹. Para comandar esse projeto, Capanema chamou para diretor Roquette-Pinto, cujas credenciais para o cargo extrapolavam a simples condição de presidente da comissão de censura cinematográfica ou de diretor do Museu Nacional. Como vimos, o antropólogo era um dos principais defensores da introdução do cinema no processo educativo do povo²⁴². Para ocupar o posto de técnico cinematográfico, Roquette-Pinto solicitou a Capanema à contratação de Humberto Mauro²⁴³.

²⁴⁰ Organização do Ministério da Educação e Saúde, Ministério da educação e Saúde, Serviço de Documentação, Folheto nº 59. Fundo Paulo de Assis Ribeiro, Caixa 229, Arquivo Nacional.

²⁴¹ O Instituto de Cinematografia Educativa tem por objetivos. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1. filme GC 38, CPDOC, FGV.

²⁴² Gustavo Capanema havia cogitado o nome de Jonathas Serrano para o cargo devido a intensa participação deste professor na batalha pela introdução do cinema educativo, no entanto, preferiu seguir a indicação de Lourenço Filho para quem Roquette-Pinto era o “Pai putativo do Instituto Nacional de Cinema Educativo”. in. SCHVARZMAN, Sheila. Op. Cit. p, 134.

²⁴³ Propondo contratos. Rio de Janeiro 28-3-1936. GC 35.00.00/1. Filme GC 38, CPDOC, FGV. Juntamente com a solicitação de contratação de Mauro, Roquette-Pinto solicitou a contratação de Iracy da Silva Chaves, como técnico eletricista mecânico, e Ruy Guedes de Mello, como auxiliar técnico. Iracy era técnico do Museu Nacional e para evitar a duplicidade de função, o diretor do INCE pediu a Capanema que tomasse as providências para desligá-lo da Quinta da Boa Vista. Também fizeram parte do quadro de funcionários do INCE a filha de Roquette, Beatriz Roquette Bojunga, contratada como ajudante técnica de 3ª classe para trabalhar na Filmoteca do instituto, Sérgio Vasconcellos, antigo diretor da revista Phono-arte, que ocupava o posto de secretário e Pedro Gouvêa Filho, que trabalhava como assistente de Mauro. Em 1938, Manoel Ribeiro foi incorporado ao INCE como fotógrafo e, na década de 1940, Zequinha Mauro, filho de Humberto Mauro, começou a trabalhar no instituto como auxiliar do pai no processo de filmagem, de montagem e de fotografia. Ao que parece os funcionários do INCE eram incorporados através de contratações diretas realizadas pelo diretor, cujo critério era ligações pessoais e habilidades profissionais.

O contato de Roquette-Pinto com o trabalho de Humberto Mauro se deu em dois momentos da década de 1930. Em 1932, quando Mauro produziu na Cinédia o filme *A Ameba*, para o Museu Nacional e em 1935 quando fez sob a supervisão técnica de Paulo Roquette-Pinto, filho de Edgar, *Taxidermia*²⁴⁴. Para o governo de Vargas, Mauro havia realizado um filme a pedido de Lourival Fontes para ser exibido na Feira Internacional de Amostras da Cidade do Rio de Janeiro em 1934²⁴⁵. Mauro fez estes filmes em um momento não muito produtivo para o cinema nacional e conseqüentemente não muito lucrativo para quem vivia apenas desta atividade. Sendo assim, quando recebeu o convite para compor os quadros do INCE e se tornar um funcionário público viu as dificuldades financeiras e profissionais se encerrarem²⁴⁶. Sobre sua entrada no INCE afirmou, em entrevista ao M.I.S. realizada em 1966, que foi “para o Instituto com a certeza de estar colaborando com uma obra de criação, pois o cinema educativo no Brasil era zero”²⁴⁷.

A organização de um instituto de cinema educativo, contudo, consistia em uma novidade no Brasil, que até então não havia tido nada parecido como observou Mauro em 1966. Os jornais e as revistas do período traziam informações sobre instituto de cinema organizados em países como Itália e Alemanha, mas não davam detalhes sobre a estrutura organizacional. Diante da novidade que envolvia o projeto, Capanema optou por buscar em loco mais dados sobre as experiências internacionais²⁴⁸. Aproveitando que o estudante de Direito Roberto Assumpção de Araújo embarcava para competir nas Olimpíadas de 1936, em Berlim, solicitou-lhe que fosse visitar o instituto de cinema alemão e de outros países europeus²⁴⁹. No mesmo período, o ministro enviou Roquette-Pinto à Itália para que conhecesse o LUCE e o Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE).

O INCE foi instalado, de forma provisória, a Rua Alcino Guanabara, número quinze, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Em trinta e um de outubro de 1941, o Instituto foi transferido

²⁴⁴ SCHVARZMAN, Sheila. Op. Cit. p, 87.

²⁴⁵ Humberto Mauro começou seu trabalho de diretor cinematográfico na Phebo, na cidade mineira de Cataguases. Em 1929, Adhemar Gonzaga, dono dos estúdios da Cinédia, chamou para dirigir o filme *Lábios sem Beijos*. A partir de então, Mauro permaneceu no Rio de Janeiro realizando filmes para os estúdios de Adhemar. Em 1933, Mauro deixa a Cinédia e passa a trabalhar para a atriz Carmem Santos, nos estúdios da Brasil Vital film. Quando entra para o INCE, em 1936, Mauro estava desempregado. Sobre a vida profissional de Humberto Mauro ver. GOMES, Paulo Emilio Salles. *Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

²⁴⁶ SCHVARZMAN, Sheila. Tal pai tal filho. *Revista Cinemais*, n. 7, setembro / outubro de 1997, p. 84.

²⁴⁷ Depoimento de Humberto Mauro ao Museu da Imagem e do Som, em 25-11-1966.

²⁴⁸ Gustavo Capanema tinha o hábito de solicitar pesquisas sobre as realizações de outros países no campo da educação e da saúde. Em seu arquivo é possível encontrar material impresso sobre a legislação de educação náutica da Itália fascista, sobre uma escola do Partido Nacional Fascista. Também existem relatórios de pessoas que, como Roberto, viajaram para a Europa e trouxeram informações sobre a estrutura educacional fascista.

²⁴⁹ Roberto de Assumpção de Araújo foi funcionário do INCE entre 1936 e 1940. Quando voltou da Europa, Araújo fez um relatório informando sobre o que havia visto nos institutos da Alemanha, da França e da Bélgica, lugar por onde havia passado. Ao entregar o relatório a Roquette-Pinto, o mesmo sugeriu que ele ficasse trabalhando no INCE. Depoimento oral a autora em 11/04/2006.

para a Praça da República ocupando um prédio ao lado da Casa da Moeda, atual Arquivo Nacional, ganhando uma sede própria. Suas instalações eram compostas por uma biblioteca, uma filmoteca, um laboratório de revelação e estúdios. Estas repartições tinham por objetivo cumprir com as finalidades impostas ao Instituto, sendo algumas delas: *manter uma filmoteca educativa para servir aos institutos de ensino oficiais e particulares; organizar e editar filmes educativos brasileiros; editar discos ou filmes sonoros com aulas, conferências e palestras de professores e artistas notáveis, para a venda avulsa ou aluguel*²⁵⁰.

As instalações do Instituto possuía também, uma sala de projeção, inaugurada em 1942, com o objetivo de exibir filmes produzidos e depositados no Instituto. O ambiente era decorado com vasos de plantas e paredes com motivos marajoara. O artesanato marajoara foi considerado durante o Estado Novo como verdadeira expressão de brasilidade²⁵¹. Os desenhos elaborados eram associados por Roquette-Pinto as pinturas dos gregos e tal associação dava a eles um caráter de grandiosidade, elevando-os ao nível das mais altas sociedades da antiguidade e com isto justificando a grandiosidade nacional.

Ao INCE foi atribuída também a tarefa de: *examinar e aprovar os filmes educativos do mercado, exigindo deles as alterações úteis e necessárias; examinar os discos fonográficos do mercado ou documentos equivalentes (filmes, etc.), autorizando a reprodução dos que não forem contrários aos interesses da educação e da cultura do país; realizar, na capital da República e nos estados, o exame dos programas de radiofonia*²⁵².

Estas atribuições traziam de volta para o Ministério da Educação e Saúde a censura cinematográfica dos filmes educativos e também dos programas de rádio. O Instituto não apenas iria avaliar os programas e os filmes, como também indicar as alterações necessárias para que fossem exibidos e reproduzidos. Através deste processo a censura do cinema voltou para o campo da cultura e deixou pela segunda vez a justiça. Quanto ao controle sobre os programas de rádio, é possível que não tenha saído do papel, pois essa obrigação ficará com o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural passando depois para o Departamento de Imprensa e Propaganda.

O contato de Roberto Assumpção e de Roquette-Pinto com os institutos congêneres do período pode ter contribuído para o acréscimo do seguinte objetivo à estrutura do Instituto Nacional de Cinema Educativo: *organizar um plano geral de educação popular, compreendendo a educação física, médico-sanitária, econômica, artística, social e moral, por meio de projeções,*

²⁵⁰ Instruções que regulam atualmente o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/2, filme 38, CPDOC, FGV.

²⁵¹ SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro ..., op. Cit. pp. 140-142.

²⁵² Idem nota 18.

*quer fixas, quer animadas*²⁵³. O LUCE, por exemplo, tinha a missão de estruturar um projeto educativo para a introdução do cinema nas escolas da Itália. O Instituto Internacional de Cinema Educativo, por sua vez, procurava estimular que os países organizassem um projeto desse tipo. Destinar aos institutos de cinema esse tipo de missão tem sua coerência, pois estes institutos não eram apenas centros de produção de filmes educativos, mas também um espaço para pensar o cinema enquanto meio didático. A partir desse objetivo também ficou estipulado que o INCE publicaria uma revista “consagrada, especialmente, à educação pelos modernos processos técnicos: cinema, fonógrafo, rádio, etc.”²⁵⁴. A publicação da revista não saiu do papel, possivelmente por falta de financiamento.

Nos primeiros anos de existência, o INCE recebeu o dinheiro arrecadado com a “Taxa cinematográfica para a educação popular”. Depois o financiamento veio do próprio Ministério da Educação e Saúde.

Se a organização do Instituto Nacional de Cinema Educativo era uma novidade, o conceito de cinema educativo não era. Desde a década de 1920, os intelectuais brasileiros já vinham definindo o que era um filme educativo e como esse deveria ser produzido. Entretanto, tal definição vinha interligada à diferenciação entre educar e instruir. Assim, Roquette-Pinto ao definir os filmes educativos do INCE definia também o que era educação:

*Não é raro encontrar, (...), certa confusão entre o cinema educativo e o cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que, aliás, não tem de fato grande importância na maioria das vezes. No entanto, é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral, não passa de simples instrução. Porque o verdadeiro educativo – é o outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é principalmente ginástica de sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até de vadiagem... (...). A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não pode educar senão em sociedade*²⁵⁵.

Ao conferir um conceito ao filme educativo, também se estabelecia o campo de atuação do Instituto, e como a produção fílmica deveria ser orientada. Desta forma, as películas feitas pelo INCE, para serem educativas, tinham que atuar transformando a personalidade do espectador, fazendo com que adquirisse novos hábitos. Entretanto, estes hábitos eram aqueles escolhidos pela elite intelectual e política do país como fundamentais na formação do cidadão. Era nesse sentido que o cinema educativo do INCE atuaria como construtor do *novo homem*

²⁵³ O Instituto de Cinematografia Educativa tem por objetivos. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1. Filme GC 38, CPDOC, FGV.

²⁵⁴ Instruções que regulam atualmente o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, letra H, do artigo 2. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/2, filme 38, CPDOC, FGV.

²⁵⁵ O Instituto Nacional de Cinema Educativo. Separata da “Revista do Serviço Público”, ano VII, vol. 1, n. 3, março de 1944, p. 4., Arquivo Gustavo Capanema, GC 1255, CPDOC, FGV.

nacional. Arelada ao conceito de filme pedagógico, estava a idéia de que a educação era instrumento de “salvação nacional”, pois ela era capaz de mudar a vida das pessoas através da divulgação de novos hábitos e costumes.

Tendo em vista o ideal de fazer do *cinema a escola dos que não têm escola*²⁵⁶, Roquette-Pinto desenvolveu no INCE dois tipos de filmes: o “educativo escolar” e o “educativo popular”. Tal divisão se deu para englobar os documentários cívicos produzidos nos primeiros anos do instituto. Em certa medida, os filmes “educativos populares” não se encaixava muito bem na proposta pedagógica do instituto, mas se aproximavam perfeitamente da doutrina ideológica do Estado Novo. Estes filmes eram educativos sob a perspectiva de documentar os acontecimentos, as cerimônias de projeção nacional (*Dia da Bandeira, Dia da Pátria*) e por se destinarem, não só às escolas, mas também aos centros operários, agremiações esportivas e sociedades culturais.²⁵⁷

Observando a distinção proposta, se compreende que a diferença não estava na ação, mas sim na exibição. Enquanto o filme educativo era destinado especialmente às escolas, o segundo tipo era encaminhado a espaços de ação social e trabalhista. Entretanto, como se observará adiante, a distinção não se restringia apenas a uma questão de exibição como a citação aponta. Estes filmes, até certo ponto, reproduziam um ritual simbólico que exaltava um projeto político, o que pode levar a entendê-los como sendo de propaganda. No entanto, há um limite nesta conclusão, à medida que, para Roquette-Pinto, esses filmes não se configuravam, de fato, em doutrinação.

Por outro lado, essa divisão soa como um alibi para uma obrigação. Roberto Assumpção de Araújo observou que Capanema solicitava a presença do Instituto Nacional de Cinema Educativo nas cerimônias cívicas com a missão de registrá-las e divulgá-las. Porém, tal tarefa não agradava nem ao diretor do Instituto e nem a Humberto Mauro, segundo apontou o ex-funcionário. Então por que fazer? Faziam porque o Instituto era parte integrante de um projeto político e como tal necessitava, nos primeiros anos, justificar sua existência dentro de um governo que caminhava para o autoritarismo e também havia a preocupação de se fazer notar no próprio cenário político nacional²⁵⁸.

Entretanto, a diferenciação entre os dois tipos de cinema educativos não descarta a influência ideológica do Estado Novo na produção dos filmes, tendo em vista que as películas produzidas em um contexto ideológico são entendidas como objeto e sujeito da história, conseqüentemente influenciam e são influenciadas pelo momento histórico. Isto quer dizer que

²⁵⁶ Idem.

²⁵⁷ Finalidades e organização do INCE. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, GC 38. folha 0683/0685, CPDOC, FGV.

²⁵⁸ Depoimento oral a autora, em 11/04/2006.

os filmes do INCE exerciam uma influência na sociedade, conferindo a ela elementos para uma tomada de consciência, bem como, para a organização social²⁵⁹.

Sobre a citação de Roquette-Pinto, um outro detalhe deve ater a nossa atenção: o destino dos filmes “educativos populares”. Estes eram voltados aos centros operários, agremiações esportivas e sociedades culturais, lugares freqüentados por operários e trabalhadores braçais. O objetivo, ao enviar películas educativas a este grupo, era de provê-lo de cultura e ciência, instigando, assim, a transformação social²⁶⁰. Tal fato estava associado, sobretudo, às crenças positivistas, seguidas por Roquette-Pinto, que conferiam ao proletariado um papel importante no processo de transformação social. Levando o cinema para outros espaços, Roquette-Pinto fazia deste um instrumento de formação social, função idealizada por ele desde a década de 1920.

A classe trabalhadora era o principal alvo da política de conquista realizada a partir do dar-receber desenvolvido no Estado Novo. No teatro político do governo autoritário eram os trabalhadores quem encenavam, juntamente com o presidente, o teatro do “Pai dos Pobres”, recebendo de Vargas os benefícios trabalhistas e sendo exaltados durante o 1º de maio. Vargas se voltava à classe trabalhadora como base de sustentação de sua política e buscava com o esquema dar-receber o consenso necessário para se manter no poder através de uma ditadura. Neste sentido, os filmes “educativos populares” levavam a este grupo social as imagens do governo expondo os feitos e as ações.

Para que os filmes do INCE chegassem a todos os lugares do Brasil foi necessário estabelecer um esquema de distribuição e projeção dos filmes, que envolvia empréstimo e exibições gratuitas nas dependências do Instituto. No Distrito Federal, a retirada de películas era realizada sem muitos problemas. Os interessados se inscreviam no Instituto Nacional de Cinema Educativo e pegavam as películas em sistema de empréstimo. Esse esquema era oferecido principalmente às escolas, aos estados, aos ministérios e secretarias do governo federal e municipal. Para o público, ou mesmo para as escolas que não possuíam projetor, o Instituto Nacional de Cinema Educativo oferecia mensalmente sessões cinematográficas em seu auditório, onde era possível assistir filmes do INCE ou de outros Institutos²⁶¹. Estas sessões públicas pareciam agradar, pois, em 1938, foram registradas trezentos e quarenta e três projeções deste

²⁵⁹ Ideologia neste trabalho se distancia do conceito marxista de “falsa consciência”, e é entendida conforme o conceito de “ideologia historicamente orgânica” de Gramsci. Para Gramsci *as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadora e psicologicamente “válida”, que moldam o terreno em que os homens e mulheres agem, lutam e se conscientizam de suas posições sociais*. EAGLETON, Terry. A ideologia e suas vicissitudes no Marxismo ocidental. In: ZIZEK, Slavoj (org). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 199.

²⁶⁰ ALMEIDA, Claudio Aguiar. *O cinema como “agitador de almas”*. Argila, uma cena do Estado Novo. São Paulo: Annablume, 1999. p. 150.

²⁶¹ Roquette-Pinto, relatório de 1942. Arquivo Gustavo Capanema, 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV. Além dos filmes educativos, eram exibidos filmes de entretenimentos que o INCE tinha em sua filmoteca.

tipo e, em 1942, somando as exibições desde a sua fundação, já tinham sido realizadas setecentos e vinte projeções²⁶². Se por um lado tal marca pode ser entendida como um sucesso, por outro, pode ser vista como uma estratégia.

Desde a década de 1920, os filmes nacionais eram extremamente mal recebidos pelo público dos cinemas, que preferiam os filmes de Hollywood. Até mesmo a obrigatoriedade, decretada em 1932, não foi garantia de exibição. Assim, diante das dificuldades de projeção e até de distribuição, a exibição na sala de cinema do Instituto Nacional de Cinema Educativo era uma forma de garantir o acesso e a projeção dos filmes educativos sem os problemas de mercado.

Outra maneira de projetar os filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo no cenário nacional era exibindo-os no “Mês do Cinema Brasileiro”. Este evento era organizado pela Associação Cinematográfica de Produtores Brasileiros para festejar a assinatura do decreto nº.21.240²⁶³. As comemorações aconteciam no mês de maio nas salas de cinema da Cinelândia, no Distrito Federal. A programação deste mês festivo incluía a exibição de filmes “posados” e educativos produzidos no Brasil²⁶⁴. Em alguns casos estas projeções eram acompanhadas de palestras e conferências realizadas pelo ministro da educação, por Roquette-Pinto, professores e pessoas da área do cinema. O “mês do cinema” ganhava destaque nas páginas da imprensa nacional e um lugar na programação oficial de rádio dando visibilidade aos filmes produzidos pelo INCE e as ações do governo nesse setor.

Para o resto do país, a distribuição era feita via correio terrestre ou aéreo, tendo como destinatário o *Serviço Escolar* de cada estado. O sistema empregado era simples, o estado fazia o pedido e o INCE encaminhava os rolos de filme. A seleção dos filmes que as escolas desejavam projetar aos alunos era feita através de um catálogo fornecido pelo próprio Instituto. O catálogo era renovado a cada ano, sendo incorporado à lista as novas produções cinematográficas²⁶⁵.

Pelo sistema de empréstimo gratuito ficava estabelecido que o mesmo filme só podia ser retirado uma única vez, com autorização para ser exibido mais e uma vez. Com a intenção de manter um controle ou mesmo o registro do esquema de empréstimo, Roquette-Pinto solicitava que os estados enviassem quinzenalmente uma lista das escolas e instituições culturais aonde foram exibidos os referidos filmes. As listas nunca foram enviadas, apenas alguns estados se dispuseram fazer o levantamento²⁶⁶. A ausência de dados era uma lamentável lacuna no

²⁶² Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV.

²⁶³ Jornal do Brasil, 05 de maio de 1937, p. 15, coluna Cinemas e Filmes. Biblioteca Nacional.

²⁶⁴ Posados era o nome dado aos filmes de ficção.

²⁶⁵ Circular ao Ministro da Educação e Saúde, 4-11-1938, Arquivo G. C., GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV

²⁶⁶ PINTO, Roquette Edgar. Cinema Educativo. in. *Revista de Estudos Brasileiros*. Ano I, n. 1, jul-ago de 1938, p. 21. Biblioteca Museu Nacional.

funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, pois prejudicava o controle da distribuição e da exibição do material fílmico.

Roquette-Pinto havia pensado em criar o Serviço de Cinema Escolar vinculado as Delegacias Regionais de Ensino. Esse teria por função receber e distribuir os filmes nos estados através de um superintendente regional²⁶⁷. Este funcionário ficaria encarregado do recebimento dos rolos de filmes e pela sua distribuição nos colégios, escolas e outros estabelecimentos de educação e cultura da região²⁶⁸. Até julho de 1938, o esquema de distribuição planejado pelo diretor não pode ser colocado em prática porque as delegacias regionais não tinham sido criadas²⁶⁹. Entretanto, uma carta remetida pelo diretor do Patronato Agrícola Wenseslau Braz ao ministro Capanema de outubro de 1938 informa que esse recebeu através do intendente do INCE o catálogo de filmes do Instituto²⁷⁰. Ao que parece em outubro o estado de Minas Gerais já possuía um representante do INCE como previa Roquette. No entanto, não podemos afirmar com segurança se o Serviço de Cinema Escolar ou se as Delegacias Regionais já tinham sido organizadas em todo o país nesta data ou se apenas existiam na região sudeste.

É possível supor que em 1938 as delegacias já estivessem funcionando ao menos no sudeste, pois era mais fácil para o governo se articular administrativamente nesta região por conta da sede do poder federal.

A não existência dos Serviços de Cinema Escolar fez com que Roquette-Pinto pensasse em uma alternativa para distribuir os filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo. O ideal era designar a tarefa para quem tinha experiência no ramo, assim procurou se associar a Distribuidora de Filmes Brasileiros (D.F.B.) Em fevereiro de 1938, o diretor envia um documento ao ministro Capanema informando sobre as dificuldades de distribuição solicitando a autorização para formar uma parceria com a D.F.B.: *A experiência já demonstrou que esse processo de distribuição de filmes só poderá dar bons resultados se o Instituto Nacional de Cinema Educativo puder dispor de um representante em cada estado. A proposta da D.F.B. corresponde à necessidade apontada sem nenhum “ônus” para o governo*²⁷¹.

Não trazer novos ônus financeiros para o Estado ou para o Ministério da Educação e Saúde era um argumento importante para se conseguir novos empreendimentos. De modo geral, os recursos financeiros destinados à educação não eram vultuosos, e o mesmo se podia dizer dos

²⁶⁷ A organização administrativa do Ministério da Educação previa a divisão dos territórios do país em circunscrições, cada qual entregue a um delegado responsável por uma Delegacia Regional. Através destas o ministro poderia controlar melhor a implementação das diretrizes educativas nos estados se aproximando das questões administrativas em cada região.

²⁶⁸ PINTO, Roquette Edgar. Cinema Educativo. Op. Cit. p. 26.

²⁶⁹ Ibidem.

²⁷⁰ Circular ao Ministro da Educação e Saúde, 4-11-1938, Arquivo G. C., GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV. Grifo nosso.

²⁷¹ Documento de 21-02-1938. Folha 0655. Arquivo G.C., GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV.

encaminhados ao INCE, portanto gastar mais do que o permitido era a certeza de não ter o projeto aprovado. No entanto, sem ser redundante, a vantagem maior não era financeira e sim ideológica. Com a distribuição dos filmes “educativos populares” nas mãos de profissionais, o Instituto poderia atingir sua meta de educar através do cinema²⁷².

Em 1938 foi apresentado um balanço referente aos anos de 1936-37 sobre a distribuição dos filmes entre os estados. O levantamento indicava São Paulo, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio Grande do Sul Santa Catarina, Ceará, Paraíba, Espírito Santo e Paraná como os principais receptores²⁷³. Em 1942, um novo balanço foi realizado, com o objetivo de mostrar a atuação do Instituto no campo do cinema educativo. Desta vez, o número de estados receptores de películas foi ampliado, no entanto, o aumento não foi significativo para o tamanho do projeto que o Instituto Nacional de Cinema Educativo encabeçava.

Lamentavelmente não podemos saber se o aumento de estados na lista do Instituto se deu pela parceria com a Distribuidora de Filmes Brasileiros, pois não há no relatório nenhuma referência ao fato²⁷⁴. Segue a baixo os números de 1942:

Distrito Federal.....	90
Estado do Rio.....	18
Amazonas.....	2
Ceará.....	1
Rio Grande do Norte.....	1
Paraíba.....	2
Pernambuco.....	2
Sergipe.....	1
Bahia.....	3
Espírito Santo.....	3
Minas Gerais.....	21
São Paulo.....	13
Sta. Catarina.....	8
Rio Grande do Sul.....	4
Goiás.....	1
Território do Acre.....	1
Fernando de Noronha.....	1
Total.....	175

Pelo exposto, as coisas não mudaram muito entre os anos de 1936 e 1942. As regiões do sudeste e do sul continuaram liderando o *ranking* de recebimento. O Distrito Federal, por ser a sede do Instituto Nacional de Cinema Educativo, reinava como líder absoluto na escala de

²⁷² Sobre a concessão da distribuição dos filmes do INCE à D.F.B. ver Roquette-Pinto. Cinema Educativo. in. *Revista de Estudos Brasileiros*, p. 20, Biblioteca Museu Nacional.

²⁷³ Instituto Nacional de Cinema Educativo, Arquivo Gustavo Capanema, CG 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV.

²⁷⁴ Relatório de 1942, Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV. Esse Relatório foi escrito por Roquette Pinto para ressaltar a importância do INCE e com isto desfazer o interesse do DIP em absorver o INCE.

recebimento e exibição de filmes. De toda forma, com ou sem parceiros na distribuição, os filmes do INCE ficaram concentrados nas principais regiões do país, colocando em dúvida o alcance do projeto educativo do instituto.

A principal dificuldade encontrada por Roquette Pinto, talvez não tenha sido a distribuição das películas, mas sim, a aquisição do projetor de 16 mm necessário à exibição dos filmes educativos escolares. Estes filmes eram produzidos em 16 mm, enquanto os da série “educativo popular” eram feitos em 35 mm. O equipamento de 16 mm, assim como tantos outros, era importado e isso fazia com que o preço fosse relativamente alto para o poder aquisitivo das escolas e mesmo do Ministério da Educação e Saúde. Em média, um aparelho projetor de 16 mm custava cerca de trezentos dólares, um pouco mais de cinco contos de réis na época²⁷⁵. Já os projetores de filme sonoro custavam duas ou três vezes mais que os silenciosos, de oito a doze contos de réis. Para contornar o alto custo do projetor silencioso, Roquette-Pinto sugeriu que as escolas fizessem uma prestação que, segundo ele, não seria pesado para o orçamento escolar. Como a distribuição de filmes se concentrava no sul e sudeste a maioria dos projetores se encontrava no sudeste do Brasil. Em 1938, por exemplo, os projetos escolares estavam concentrados principalmente no sudeste: Distrito Federal (384); São Paulo (354); Minas Gerais (259) e Rio de Janeiro (54)²⁷⁶.

As dificuldades para a aquisição de projetores pelas escolas públicas não fizeram o diretor do INCE desanimar, pelo contrário o estimularam a procurar soluções. Na cerimônia de lançamento da pedra fundamental do novo prédio do Ministério da Educação e Saúde, em 1937, protestou e apontou caminhos para o problema:

*Por que o Ministério da Agricultura proporciona facilidades aos lavradores, fornecendo-lhes arados, sementes, etc. para pagamento em longo prazo, e não se faz o mesmo com os diretores de colégios particulares, proporcionando-lhes também facilidades para aquisição de um projetor de cinema, um microscópio, etc. Por quê? Bastaria que o Governo abrisse no Banco do Brasil uma conta com esse objetivo e, mediante o preenchimento de certos requisitos legais, pudessem os educadores comprar o que fosse preciso aos seus estabelecimentos de ensino, pagando tudo em prestações*²⁷⁷.

Seu pedido não foi aceito, e a opção encontrada foi tentar estimular a compra dos projetores através da concessão de prêmios. Com autorização de Gustavo Capanema, Roquette-Pinto conseguiu que o Instituto oferecesse uma coleção de filmes educativos sonoros de 16 mm

²⁷⁵ PINTO, Roquette Edgar. Cinema Educativo. in. *Revista de Estudos Brasileiros*. Ano I, n. 1, jul-ago de 1938, p. 24. Biblioteca Museu Nacional.

²⁷⁶ Idem, p. 22.

²⁷⁷ O Instituto Nacional de Cinema Educativo, in. Separata da “Revista do Serviço Público”, ano VII, vol. 1, n. 3, março de 1944. p. 7. Arquivo Gustavo Capanema, GC 1255, CPDOC, FGV.

*a todas as escolas e estabelecimentos de cultura que provarem possuir aparelhos cinematográficos daquele tipo.*²⁷⁸

Além da concessão do prêmio, Roquette-Pinto tentou encontrar uma solução prática e econômica dentro do próprio Instituto Nacional de Cinema Educativo para resolver o problema da aquisição de projetores sonoros. Os técnicos do Instituto resolveram a situação adaptando o sistema sonoro, *movietone*, aos projetores silenciosos, através do aproveitamento da parte amplificadora e alto falante dos receptores de rádio. Uma solução simples, pois em qualquer escola era possível encontrar tal parafernália. Segundo Roquette-Pinto tal adaptação deu ótimos resultados e ainda funcionou como propaganda da sessão de pesquisa do INCE²⁷⁹. Entre as missões do Instituto estava a realização de pesquisa tecnológica no campo do cinema de forma a criar novas possibilidades de produção e exibição.

Caso as escolas não pudessem usar os alto falantes, o INCE oferecia ainda uma segunda opção de adaptação. O Instituto passou a gravar em disco a parte sonora dos filmes e aos professores coube a instalação ao lado do projetor silencioso de um simples gramofone que tocava os discos. Todo este empenho era para que as escolas não deixassem de aproveitarem os benefícios do cinema falado, que alcançava, na opinião de Roquette, um resultado melhor que o mudo²⁸⁰.

No sistema de disco, o Instituto realizou, com a ajuda de Afonso Arinos de Mello Franco, o filme *Aleijadinho*. Arinos gravou em disco as informações sobre a vida e a obra do mestre mineiro, enquanto Humberto Mauro montou as seqüências cinematográficas com as imagens cedidas pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional²⁸¹. Uma terceira opção ainda foi pensada para aquelas escolas que não tinham os alto falantes nem o gramofone, o sistema de roteiro. Para estas o INCE enviava junto com o filme um roteiro, que o mestre lia para a turma enquanto o filme se desenrolava na tela. Se o professor dominasse o tema, poderia completar com seus conhecimentos, caso contrário, se limitava ao roteiro²⁸². Entretanto, esta não era a melhor solução, e se configurava apenas como uma medida paliativa, pois para Roquette-Pinto, desprezar o som representava abrir mão de 50% das probabilidades de sucesso do cinema educativo²⁸³.

As tentativas de resolver o problema do projetor sonoro no interior do próprio Instituto Nacional de Cinema Educativo, através de uma pesquisa e da experimentação, estavam

²⁷⁸ Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, GC 38. Folha 0761, CPDOC, FGV.

²⁷⁹ PINTO, Roquette Edgar. Cinema Educativo. Op. Cit. p. 22

²⁸⁰ Idem, p. 23.

²⁸¹ Idem, p. 25.

²⁸² Separata da "Revista do Serviço Público", Ano VII, vol.1, n. 3, março de 1944, p. 13. Arquivo G. C., GC 1255, CPDOC, FGV.

²⁸³ Ibidem.

relacionadas à dinâmica de trabalho de Humberto Mauro, que desde o começo de sua vida profissional este envolvido com a adaptação de aparelhos radiofônicos e cinematográficos. Mas, essa questão também tinha a ver com a própria finalidade do Instituto que tinha como um dos seus principais objetivos:

*Fornecer todas as informações e esclarecimentos relativos ao cinema educativo em todas as suas aplicações. Funcionando com a dupla finalidade de editar e orientar a distribuição de filmes, cabe ao instituto coordenar e divulgar as mais recentes aquisições do cinema de caráter técnico e fornecer meios e sugestões, que assegurem uma aplicação eficiente e produtiva*²⁸⁴.

Havia interesse por parte dos diretores de escola em adquirir aparelhos de 16 mm. Um exemplo disso é o pedido da diretora de uma escola municipal do interior do Rio de Janeiro. Através de carta endereçada a Dona Maria Capanema, mulher do ministro da Educação, a diretora solicitou auxílio para a compra de um projetor de filmes educativos. O pedido era: necessitava de *cr\$ 1000,00* para completar o dinheiro²⁸⁵. Além de demonstrar o interesse pelo novo sistema educativo, a carta aponta duas questões importantes para este trabalho. A primeira é relativa ao fato de o cinema escolar ultrapassar a condição de educativo e a segunda é a recepção.

Ao pedir parte do dinheiro que faltava para a aquisição do projetor, a diretora procurou justificar o pedido com a seguinte informação: a escola está em *um lugar muito longínquo e de difícil acesso aos lugares adiantados*. E ainda: *A nossa escola precisa muito de um aparelho de cinema educativo, que nos permitisse proporcionar-lhes alguma alegria nestes lugares longínquos e quase abandonados*.

Aqui, o cinema educativo assume dupla função: trazer alegria e aproximar distâncias. No entanto, ao ser entendido como portador de alegria, o mesmo perdia um pouco de seu cunho educativo. Isto porque a professora estava preocupada com a distração e não especificamente com o ato de educar.

De um lado, a atitude da professora transformava os anseios de Roquette-Pinto e os objetivos do INCE em realidade, fazendo com que o cinema chegasse aos lugares mais distantes. Na fala da diretora o cinema ainda funciona como elemento de cultura, pois a mesma observa que a escola está longe dos lugares adiantados. Portanto, seria o cinema o veículo de cultura desta comunidade, através dele poderiam conhecer o progresso social, econômico e tecnológico das cidades.

²⁸⁴ Finalidade e organização do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Arquivo G. C., GC 35.00.00/1, CG 38, CPDOC, FGV.

²⁸⁵ Arquivo G. C., GC 35.00.00/1, CG 38, CPDOC, FGV. Carta é dirigida a Senhora D. Maria Capanema, esposa do ministro. Na carta, a diretora informa que o Banco do Brasil já havia mandado um auxílio de *cr\$ 1050, 00*, portanto, o que pede é o que falta para completar o valor do projetor.

A segunda carta, já foi citada nesta tese, vem da cidade de Caxambá (MG) e foi remetida pelo Dr. Antonio Augusto Clementino da Silva, diretor do Patronato Agrícola Wencesláu Braz: (...), *aproveito o ensejo para manifestar o contentamento geral causado entre docentes e discentes, quer do Patronato, quer dos outros estabelecimentos de ensino da cidade, pela aquisição de tão importante meio de educação, onde a boníssima interferência de Vossa Excelência foi decisiva.*²⁸⁶

Conforme comunicado ao ministro Capanema, a compra do projetor de filmes educativos causou grande interesse e entusiasmo entre os professores o que indica que o desejo de usar a tecnologia no ensino existia. Ao mesmo tempo, o projetor foi adquirido através da intervenção de Capanema, o que sugere que talvez a diretora da escola do interior do município do Rio de Janeiro também tenha conseguido a parte do dinheiro que precisava. Esta segunda carta indica ainda que Capanema possa ter se comovido com o apelo do diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo sobre auxiliar as escolas na compra dos projetores. Entretanto, isto são apenas suposições feitas a partir de duas cartas, pois no arquivo de Capanema ou de Roquette-Pinto não há referências sobre a questão.

A recepção dos filmes educativos e até mesmo dos cine jornais do DIP são um desafio para análise historiográfica. Desafio, inclusive, difícil de ser resolvido, por conta da falta de documentação que possa informar sobre o tema. Roquette-Pinto até tentou manter registros sobre a distribuição, sobre os locais de exibição ou sobre a quantidade de projetores disponíveis, mas não obteve sucesso na empreitada. As escolas e os estados não respondiam e nem remetiam os questionários enviados pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo. Portanto, estas cartas e os jornais e revistas do período são, talvez, as únicas fontes para compreender a recepção.

As duas cartas mencionadas neste trabalho correm risco de serem consideradas apenas uma pequena demonstração do entusiasmo, pois alguns pesquisadores nem as configurariam como representativas do contexto histórico. No entanto, ao serem associadas às informações encontradas nos documentos oficiais do Instituto Nacional de Cinema Educativo, podem revelar um pouco do alcance do projeto do Instituto de cinema e até mesmo da sua continuidade, já que o pedido da professora é de 1944 e a carta do diretor de Minas Gerais é de 1938.

A imprensa da época também ajuda a compreender a recepção e o sucesso que o cinema educativo possa ter alcançado. No tão badalado “mês do cinema nacional”, em 1937, o Instituto Nacional de Cinema Educativo foi aclamado pelo Jornal *Gazeta de Notícias: Brilhante a sessão de cinema educativo, realizada no Império, ontem, pelo Dr. Roquette-Pinto*. A reportagem além de exaltar o trabalho do antropólogo em benefício do cinema educativo classificou os filmes

²⁸⁶ Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, CG 38. Folha 0661, CPDOC, FGV.

exibidos como *originais sugestivos e curiosos*²⁸⁷. Já a revista *Cinearte*²⁸⁸ dedicou uma página inteira a participação do INCE no “Mês do Cinema”, expondo as fotos da solenidade. Neste dia, foram exibidos para inúmeras crianças de diferentes escolas da cidade e para as autoridades os filmes: *Borracha, Inconfidentes e Dia da Pátria*.

As cartas enviadas, os comentários da imprensa e os registros de exibição encontrados nos documentos do Instituto Nacional de Cinema Educativo nos inserem em outro problema relativo à recepção.

Todas as informações são consideradas vozes oficiais, o que implica em um outro olhar sobre a atuação dos filmes. A partir dessas fontes, podemos dimensionar um grau de ação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, mas não podemos qualificar o cumprimento da missão educativa. Os números dos documentos oficiais e os jornais tendem a exaltar a atuação do Instituto o que impede a discussão sobre o alcance do papel educativo. Isto é, por exemplo, o que acontece com a reportagem já citada do *Gazeta de Notícias* sobre o evento de exibição dos filmes do INCE, nela o jornal afirma: *a platéia estava tomada de espectadores mirins, que assistiram com “admiração” as películas e depois ouviram palestras de professoras e do próprio Roquette-Pinto*²⁸⁹.

Uma entrevista dada pelo diretor do INCE a alguns jornalistas, que visitaram a sede do Instituto, nos faz pensar sobre o grau de admiração e de entusiasmo dos pequenos diante dos filmes educativos. Na entrevista, o diretor deixou escapar o que pensavam os alunos sobre as películas: *há pouco tempo disse-me uma professora que, numa escola dos subúrbios, quando se quer castigar um aluno, a advertência que se lhe faz é esta: você aí, se continuar assim, mando para o cinema da escola! E o menino, apavorado, sossega logo. E Roquette-Pinto continua aí está como se transformou o cinema educativo em instrumento de suplício*²⁹⁰. Diante desta informação e das reportagens devemos nos perguntar se o entusiasmo e a admiração dos pequenos eram pelo filme ou pelo evento que representava ter um dia diferente fora da escola com os colegas. Entretanto, mesmo com a revelação de Roquette-Pinto, não podemos decretar o fracasso total do Instituto. O INCE tinha o seu papel dentro do projeto político-educativo de Vargas e Capanema, que encaravam a educação como *matéria de salvação pública*²⁹¹ e conferiam ao cinema o papel de *elemento de cultura*²⁹².

²⁸⁷ *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 de maio de 1937. p. 9. Biblioteca Nacional.

²⁸⁸ *Cinearte*, ano XII, nº 464, 01 de junho de 1937. p. 8. Biblioteca Nacional.

²⁸⁹ *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 de maio de 1937. p. 9. Biblioteca Nacional.

²⁹⁰ O Instituto Nacional de Cinema Educativo, in. Separata da “Revista do Serviço Público”, ano VII, vol. 1, n. 3, março de 1944. p. 7. Arquivo Gustavo Capanema, GC 1255, CPDOC, FGV.

²⁹¹ VARGAS, Getúlio. Mensagem lida a 15 de novembro de 1933. In. *São Paulo. Boletim do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda*. Ano I, n. especial. Arquivo Getúlio Vargas, R 1200. p. 28, CPDOC, FGV.

²⁹² Discurso já citado de Vargas.

Entender o INCE dentro do contexto cultural do Estado Novo é mais relevante que tentar dimensionar o grau de sucesso na produção dos filmes. As películas do Instituto Nacional de Cinema Educativo levavam às crianças e jovens as imagens de um novo Brasil idealizadas pelo governo nacionalista.

Um outro ponto que nos permite avançar no conhecimento sobre o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, e até mesmo sobre o alcance de seus objetivos, é a escolha dos temas a serem filmados. O documento que regula o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo determinava no artigo onze que o Diretor promovesse anualmente a edição de filmes educativos aproveitando as indicações e os conselhos dos professores especializados consultados para tal fim²⁹³. O artigo previa ainda que sempre que o diretor achasse conveniente poderia propor ao ministro da Educação a reunião dos professores e artistas de autoridade para constituir um conselho consultivo.

Em 1941, o esboço de um decreto propunha uma nova reorganização para o Instituto Nacional de Cinema Educativo e, no artigo cinco, há a indicação da autorização do ministro para que se organize uma comissão consultiva “integrada por professore e artistas de autoridade, ou especialistas de renome, aos quais seriam submetidos aos projetos dos filmes a serem editados e os originais concluídos, antes de sua catalogação definitiva”²⁹⁴.

Na prática, a comissão consultiva nunca existiu de forma continuada, e não se sabe precisamente o motivo para isto, sabe-se, apenas, que o instituto contou com a participação efetiva de Maciel Pinheiro, professor de física do ensino secundário, e Bandeira Duarte como colaboradores e auxiliares²⁹⁵. As outras participações eram baseadas, principalmente, nas necessidades cinematográficas do Instituto ou nas relações pessoais de Roquette-Pinto.

Os filmes de história, por exemplo, contavam com a assessoria do historiador das bandeiras Afonso de Taunay, um grande amigo do antropólogo, que contribuiu com a produção de *O Descobrimento do Brasil*, 1937, e *Banderiantes*, 1940. Os filmes de literatura eram entregues a sabedoria de Lúcia Miguel Pereira, especialista em Machado de Assis, as produções musicais contavam com o apoio de Heckel Tavares ou Villa-Lobos.

Porém, não havia muitas regras para a escolha dos assessores. A maioria dos filmes era supervisionada pelo próprio diretor do INCE. Ao final de tudo era principalmente Roquette-Pinto, e às vezes Humberto Mauro e Capanema, quem definiam o que seria filmado. Muitos

²⁹³ Instruções que regulam atualmente o funcionamento do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Arquivo G. C., GC 35.00.00/2, filme 38. CPDOC, FGV.

²⁹⁴ Decreto-lei sem número de 1941. Arquivo G. C., GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV. O documento indica que o cargo não seria remunerado, porque se configurava como “serviço público valioso à cultura nacional”.

²⁹⁵ SCHVARZMAN, Sheila. Op.Cit. p. 229.

filmes eram realizados para comemorações de centenário como foi o caso de *O Barão do Rio Branco*, de 1944, encomendado pelo Itamaraty.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo realizava de “bom grado” filmes de encomenda para os cientistas nacionais ou historiadores, com o objetivo de que esses elevassem o nome do Brasil e do próprio Instituto dentro e fora do país²⁹⁶. Um exemplo disto foi o filme *Estudos de Fisiologia*, feito a pedido do professor Miguel Ozório²⁹⁷.

Estas parcerias estavam regulamentadas através do anteprojeto de criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo. O artigo dezenove previa que fossem documentadas *gratuitamente as pesquisas científicas e técnicas originais realizadas por pessoas idôneas, na medida de suas possibilidades e a critério do Diretor*²⁹⁸. Tal artigo foi amplamente posto em prática, tendo o Instituto produzido um vasto número de películas científicas destinadas a apresentar as descobertas e conquistas dos cientistas brasileiros. O próprio ministro se valia deste artigo ao solicitar que o instituto realizasse filmagens para terceiros ou para o seu ministério²⁹⁹.

A postura favorável à divulgação dessas conquistas fazia do INCE não só um veículo educativo, como também de propaganda. Pois, ao demonstrar no exterior, as conquistas do Brasil, no campo da ciência, estava contribuindo para o engrandecimento da nação aos olhos dos outros.

Neste contexto de se fazer ver, Capanema solicitou ao Instituto Nacional de Cinema Educativo que participasse de alguns eventos sociais como algumas exposições organizadas pelo governo e pelo próprio Ministério da Educação e Saúde. Em dezembro de 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo participou da “Primeira Exposição de Educação e Estatística”, no Rio de Janeiro, organizada pelo Ministério da Educação e Saúde, com um *stand* onde apresentou aos visitantes projetores e equipamentos cinematográficos, realizando exhibições dos filmes produzidos no Instituto.

Em 1939, a pedido de Capanema, o INCE enviou filmes à exposição de Nova York³⁰⁰. As películas exibidas no pavilhão brasileiro demonstravam o grau de modernidade do país através

²⁹⁶ O filme *Bandeirantes*, por exemplo, foi pensado por Taunay desde 1936 quando este escrevia a Roquette-Pinto falando sobre o projeto de um filme sobre os bandeirantes, ou como se referia em carta “série de filmes bandeirantes”. In. SCHVARZAMAN, Sheila. Humberto Mauro e..., op. cit, p. 147.

²⁹⁷ Ano 1938, acervo Cinemateca Brasileira.

²⁹⁸ Anteprojeto do Regimento do INCE, Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/2, GC 38, CPDOC, FGV.

²⁹⁹ SCHVARZAMAN, Sheila. Humberto Mauro e ..., Op. Cit, p. 220. Em carta a Roquette-Pinto, Sérgio Vasconcellos informou que foi chamado ao gabinete do ministro que recomendou toda a atenção ao “*affaire Gudin*”,... p. 221. O resultado deste *affaire* foi o filme de 1938, *Gastrectomia – técnica do Prof. Gudin*.

³⁰⁰ *Idem*, p. 220.

dos avanços no campo da saúde conquistados pelo Instituto Oswaldo Cruz, a instituição de maior reconhecimento no exterior³⁰¹.

Em 1938, Humberto Mauro foi a Veneza para participar do Festival Internacional de Cinema e levou consigo os filmes *O descobrimento do Brasil*, *Victória Régia* e *Céu do Brasil*. Os filmes ainda ficaram depositados no LUCE. Que segundo o técnico cinematográfico era uma praxe e se configurava como “boa política” dos países que participavam pela primeira vez³⁰².

O Festival de Veneza era o maior evento cinematográfico do período e participar dele consistia em expor ao mundo o que se estava fazendo em questão de cinema de entretenimento e de educação. Foi com esse pensamento que Humberto Mauro, em carta a Roquette-Pinto, comemorou o sucesso alcançado pelos filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo: *Os dois* (Vitória Régia e Céu do Brasil) *do I.N.C.E foram programados e exibidos em público, com sucesso!*³⁰³. Ter os filmes citados nos jornais italianos que cobriam o evento e prestigiados pelo público já garantia ao Brasil a inserção no cenário mundial de cinematografia educativa³⁰⁴. Isto dava ao INCE a condição de se igualar aos institutos estrangeiros de cinema.

Em esquema de intercâmbio o Instituto Nacional de Cinema Educativo mandou cópias de filmes para outros países, além da Itália: Chile, Argentina, Uruguai, Colômbia, Paraguai, México, Estado Unidos, Japão, França, Portugal, Alemanha³⁰⁵. O intercâmbio entre os institutos de cinema ou entre os países era outra estratégia de se fazer ver, não apenas enquanto produtor de cinema, mas principalmente enquanto nação.

A projeção dos filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo, principalmente, os que mostravam conquistas no campo da saúde exibiam um país moderno e avançado que buscava se igualar as nações desenvolvidas.

Os filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo eram concebidos com todo o cuidado, levando em consideração o fim para o qual eram destinados: educar. Para tanto, deveriam seguir alguns critérios ao serem confeccionados:

³⁰¹ Ibidem. O pavilhão que representava o Brasil foi projetado por Oscar Niemeyer e Lúcio Costa e contou também com Ilustrações de Portinari. Neste pavilhão se apresentaram ainda Carmem Miranda e Bidu Sayão. Os filmes enviados foram: o combate à doença de Chagas, sobre o método brasileiro de detecção da tuberculose pela abreugrafia, operações cirúrgicas do estômago, sobre o peixe elétrico Puraquê e cinco filmes sobre o saneamento da Capital Federal.

³⁰² Carta de Humberto Mauro para Roquette-Pinto, 21-8-1938. Arquivo Roquete, pasta 12-2-18, Arquivo A.B.L. O Festival Internacional de Veneza foi organizado por Luciano De Feo, diretor do Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE) em 1932. sobre o tema ver TAILLIBERT, Christel. *L'Institut International du Cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. Paris: L'Harmattan, 1999. pp. 258-272.

³⁰³ Carta de Humberto Mauro a Roquette-Pinto, Paris, 21 de agosto de 1938, Arquivo Roquette-Pinto, pasta 12-2-18, Arquivo ABL.

³⁰⁴ O filme *Victória Régia*, segundo comentário de Mauro na carta remetida a Roquette-Pinto, havia recebido curtos elogios na imprensa.

³⁰⁵ Roquette-Pinto, Relatório de 1942, Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, CG 38, CPDOC, FGV.

1. *Nítido, minucioso, detalhado;*
2. *Claro, sem dubiedade para a interpretação dos alunos.*
3. *Lógico no encadeamento de suas seqüências;*
4. *Movimentado, porque no dinamismo existe a primeira justificativa do cinema;*
5. *Interessante no seu conjunto estético e nas suas minúcias de execução, para atrair em vez de aborrecer.*³⁰⁶

Reforçando as responsabilidades com o projeto educativo do Instituto Nacional de Cinema Educativo, Humberto Mauro observou os cuidados que tinha na execução das películas: *Quando fiz um curta sobre Castro Alves, li duas ou três biografias do poeta.*³⁰⁷ Agindo desta forma, os idealizadores do cinema educativo evitavam interpretações equivocadas e informações erradas.

Comprometidos com a excelência, algumas questões como o uso ou não de legendas passaram a ser uma preocupação dos produtores. Para Roquette-Pinto, as legendas não deveriam fazer parte dos filmes escolares, pois prejudicavam a produção e a compreensão do enredo. Segundo Humberto Mauro, a inserção de legendas, mesmo que bem redigidas, quebravam o movimento da cena, o que configurava como um *verdadeiro desastre para a compreensão do filme educativo*³⁰⁸. Essa constatação fez com que o Instituto Nacional de Cinema Educativo investisse na produção de filmes sonoros, e, em 1936, uma das primeiras películas do Instituto, *Dia da Pátria*, foi exibida nos cinemas com som.

Entre 1936 e 1946, Roquette-Pinto esteve à frente do Instituto Nacional de Cinema Educativo fazendo do instituto um instrumento de educação e instrução social e política. Os filmes produzidos serviram a causa da educação levando conhecimento sobre o passado histórico nacional, sobre a natureza, a sobre a saúde e a ciência. Através deles era repassada uma imagem de Brasil que visavam construir um imaginário cinematográfico sobre a nação, identificando o homem brasileiro ideal, como um dos integrantes deste imaginário. Porém, o Instituto Nacional de Cinema Educativo não foi o único órgão do governo a construir um ideal de nação através das imagens, o Departamento da Imprensa e Propaganda, criado em 1939, também atuou neste sentido.

³⁰⁶ Separata da “Revista do Serviço Público”, Ano VII, vol.1, n. 3, março de 1944, p. 13. Arquivo Gustavo Capanema, GC 1255, CPDOC, FGV.

³⁰⁷ VIANY, Alex. *Humberto Mauro, sua vida, sua arte, sua trajetória no cinema*. Rio de Janeiro: artenova/embrafilme, 1978. p. 211.

³⁰⁸ Separata da “Revista do Serviço Público”, AnoVII, vol.1, n. 3, março de 1944, p. 13. Arquivo Gustavo Capanema, GC 1255, CPDOC, FGV.

1.9. DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA “VITRINE” DO GOVERNO VARGAS

Em 27 de dezembro de 1939 nascia através do decreto-lei nº. 1.915, um dos principais órgãos do Estado Novo, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Assim como o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), o Departamento de Imprensa e Propaganda não era uma novidade. Em países como Alemanha e Itália, órgãos de controle dos meios de comunicação, já figuravam na cena nazista e fascista. Nem mesmo, dentro do governo Vargas, o novo departamento se configurava como tal, pois já vinha sendo gerado no ventre de outros departamentos, que haviam sido criados ao longo da administração de Getúlio, são eles: o Departamento Oficial de Publicidade (DOP), o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC) e o Departamento Nacional de Propaganda (DNP). No entanto, nenhum deles gozou da importância e da autonomia à qual o Departamento de Imprensa e Propaganda teve acesso.

O Departamento Oficial de Publicidade foi criado logo depois da revolução de 1930, quando os revolucionários sentiram a necessidade de fazer a propaganda do novo governo para promover a consolidação do poder³⁰⁹. No entanto, seu campo de ação não foi tão amplo, ficando restrito à radiodifusão e limitado à tarefa de divulgar material para a imprensa.

O Departamento Oficial de Publicidade estava longe de ser um departamento centralizador da comunicação, e funcionava, apenas, como uma agência de notícias oficiais. No entanto, à medida que Vargas se consolidava no poder, ampliava-se a necessidade de se realizar uma propaganda mais sistemática do governo. Isto levou o presidente a autorizar a organização de um novo departamento, que concentrasse em suas mãos mais funções e tarefas. Assim, em 1934, foi criado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, com a tarefa de fazer da propaganda um “negócio de governo”³¹⁰.

Criado como um órgão de propaganda, inspirado nos modelos Nazi-fascistas, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural concentrava muito mais tarefas que o seu antecessor. Agora, além do rádio, controlava o cinema e a imprensa. Apesar de controlar os meios de comunicação, esse departamento não atuava de forma repressora e incisiva sobre os veículos informativos. O Departamento de Propaganda e Difusão Cultural foi o primeiro órgão

³⁰⁹ O DOP ficou sob a direção do Jornalista Salles Filho.

³¹⁰ ABREU, Alzira Alves de, et al (org). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. v. II. pp. 1830-1831.

do gênero a agir em âmbito nacional, visando coordenar departamentos estaduais com objetivos semelhantes³¹¹.

A mudança de tom somente viria com o golpe de 1937, quando o governo passou a encarar a imprensa como instrumento de formação da opinião pública e como tal não poderia estar à mercê do interesse privado³¹².

Neste sentido, em 1938, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural foi transformado em Departamento Nacional de Propaganda (DNP)³¹³. A mudança se deu, principalmente, no plano de ação, pois o novo departamento continuou vinculado ao Ministério da Justiça, e Lourival Fontes se manteve como diretor. Entre os departamentos de propaganda criados até então, este foi o que mais se pareceu com o futuro Departamento de Imprensa e Propaganda.

Entre as novas funções do Departamento Nacional de Propaganda vamos encontrar a tarefa de fazer a propaganda interna e externa do governo. Internamente, o departamento se concentrava em distribuir fotografias e reportagens. E externamente realizava a propaganda do governo através da revista *Boletim de informações*. A revista editada em quatro línguas era distribuída em hotéis, consulados, embaixadas, navios e etc.³¹⁴.

No entanto, a principal ação do novo departamento continuou sendo no setor radiofônico, que foi ampliado com a criação do programa *Hora do Brasil*. Todos os dias, durante uma hora, em todas as rádios do país, os feitos governamentais eram divulgados. O programa consistia na maior arma de propaganda, pois todas as rádios eram obrigadas a transmiti-lo.

Observando o funcionamento dos antecessores do DIP, podemos ver que o controle do governo sobre os meios de comunicação veio em uma escala ascendente, cujo ápice se daria com a sua própria criação, em 1939. Essa centralização se deu em parte pela eclosão das revoltas Comunistas e Integralistas, que aconteceram na segunda metade da década de 1930, e que forçaram a um maior controle sobre os meios de comunicação, como forma de estratégia de conquista sistemática da população³¹⁵.

Neste contexto de ampliação do Estado que o Departamento Nacional de Propaganda foi reorganizado se transformando em Departamento de Imprensa e Propaganda. O novo

³¹¹ GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial, ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: editora Marco Zero, 1990. p. 57. O novo departamento ficou, inicialmente, sob a direção de Salles Filho, passando um tempo depois para o comando de Lourival Fontes. Op. Cit. p, 56.

³¹² CAMPOS, Francisco. Op. Cit. p, 69. A constituição de 1937 instituiu a censura prévia para a imprensa escrita, o teatro, o cinema e o rádio. De acordo com a carta de 37 nenhum jornal poderia recusar os comunicados do governo, além de ter sido proibido o anonimato. GOULART, Silvano. Op. Cit. p, 47.

³¹³ ABREU, Alzira Alves de, et al (org). Op. Cit. p, 1831.

³¹⁴ Idem.

³¹⁵ CARONE, Edgard. *O Estado Novo (1937-1945)*. São Paulo: Difel, 1976. p. 171. A revolta Comunista foi o levante da Aliança Nacional Libertadora em 1935 e a Integralista aconteceu em 1938.

departamento se tornou muito mais abrangente onde a censura e controle das informações se ampliaram. O DIP também iria se consolidar como o principal tradutor da cultura política do Estado Novo. Tal função se encontra na definição de sua finalidade: *a elucidação da opinião nacional sobre as diretrizes doutrinárias do regime, em defesa da cultura, da unidade espiritual e da civilização brasileira, (...) ³¹⁶*.

A definição da finalidade do DIP traz em si um conceito muito comum entre os governos autoritários, em que propaganda se tornava um processo educativo, e a população era educada ética e politicamente para participar da democracia proposta pelo Estado Nacional³¹⁷. Ao mesmo tempo, o departamento se tornou um instrumento de cultura através do quais os novos valores sociais e políticos eram divulgados ao povo.

A importância do DIP no processo de centralização do Estado Novo e de construção de uma nova visão de mundo não se revela apenas em sua finalidade, mas também na mudança de jurisdição. Enquanto seus antecessores pertenciam ao Ministério da Justiça, o Departamento de Imprensa e Propaganda estava ligado à presidência da República o que dava a ele mais autonomia e poder.

Para atuar no campo da informação a estrutura administrativa do departamento abrangeu um vasto campo comunicativo distribuído nas seguintes divisões: *I – Divisão de Divulgação; II – Divisão de Radiodifusão; III – Divisão de Cinema e Teatro; IV – Divisão de Turismo; V – Divisão de Imprensa³¹⁸*. Estas repartições executavam os seguintes serviços:

Controle de imprensa; Controle de Rádio; Hora do Brasil; Fiscalização de irradiações; Discoteca; Filmoteca; Serviço de distribuição de propaganda; Cabine de projeção cinematográfica; Produção cinematográfica; Estatística cinematográfica; Secretaria do conselho nacional de imprensa; Registro de jornais; Censura teatral; Censura Cinematográfica; Serviço de conferenciais; Serviço de traduções; Serviço de pesquisas; Serviço de desenho; Revista “Brasil Novo”; Festas Cívicas. ³¹⁹

Vale observar que com o fim do Departamento Nacional de Propaganda a Comissão de Censura Cinematográfica, ligada a este departamento, voltou para a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde. No entanto, o DIP continuou exercendo o controle sobre os meios de comunicação, centralizando em suas mãos a divulgação e produção das informações no país.

³¹⁶ Decreto n. 5.077 de 29 de dezembro de 1939; Aprova o regimento do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Arquivo Gustavo Capanema, GC 34.09.22, CPDOC, FGV.

³¹⁷ Alfiere ministro do Ministério da Cultura Popular do Fascismo definiu certa vez a propaganda como educação ética e política do povo. In. MAZZATOSTA, Teresa Maria. *Il Regime Fascista tra educazione e propaganda* (1935-1945). Bologna: Cappelli Editore, 1978. p, 36.

³¹⁸ Decreto n. 5.077 de 29 de dezembro de 1939. Arquivo Gustavo Capanema, FGV, CPDOC, GC 34.09.22.

³¹⁹ Correspondência expedida n. 1580, Lata 185, pacote 02, pasta DIP – D.G. geral 1004 a 1620, Rio de Janeiro, Ano 1940, Fundo Agência Nacional, Arquivo Nacional. Somente foram citados os serviços que interessam para a nossa compreensão do funcionamento da propaganda do DIP, pois além destes serviços há a menção de série de serviços burocráticos, como garagem.

Desta vez, diferente de seus antecessores, o Departamento de Imprensa e Propaganda se dedicou com a mesma intensidade ao rádio, ao cinema e a imprensa. Dos seus escritórios, saíam fotografias e reportagens para os jornais e revistas do país e do exterior.

O controle das publicações era feito através de um esquema de censura, que contava, no início, com censores em cada redação, depois, com a censura telefônica³²⁰. Também existia a censura prévia, em que o DIP vinculava um boletim onde constavam os temas proibidos. Os infratores eram punidos com multa ou com a perda da cota de papel, fornecida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, os reincidentes corriam o risco de terem o jornal confiscado pelo governo. O jornal *O Estado de São Paulo*, por ter desrespeitado a nova política de censura, foi ocupado e desapropriado pelo governo³²¹. No entanto, a censura não era apenas política, mas também ética visando preservar a moral e os bons costumes de acordo com a ótica cristã.

O setor da radiodifusão também não escapou do controle do Departamento de Imprensa e Propaganda. Em 1932, o rádio deixou de ser apenas um veículo de diversão para assumir feições de propaganda. Foi neste ano, através de uma autorização de Vargas para que fossem veiculadas propagandas do governo federal pelo rádio, que um novo olhar lhe foi direcionado³²². Porém, no começo, era explorada apenas sua capacidade de divulgar informações. Suas possibilidades educativas somente ganharam força no final da década de 1930, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde e com a criação do DIP.

Contudo, Roquette-Pinto, desde a década de 1920, observava os benefícios do uso do rádio no processo educativo. Desiludido com o sistema eleitoral e com o revezamento político entre Minas Gerais e São Paulo, depositava no rádio e na educação suas esperanças de mudança:

As estradas ligam os núcleos próximos e concorrem para a formação de grupos solidários, fontes de opinião capazes de pensar nos destinos comuns, o T.S.F. (Telefone sem fio), nesse conjunto, representa o papel preponderante de guia diretor, grande fecundador de almas, porque espalha a cultura, as informações, o ensino prático elementar, o civismo, abre campo ao progresso, preparando os tabaréus, despertando em cada qual o desejo de aprender”.

“Muita gente acredita que o papel educativo da radiofonia é simplesmente um conceito poético, coisa desejável, mas difícil ou irrealizável. Quem pensa desse modo, não conhece o que se está fazendo no resto do mundo e, o que é melhor: o que se faz no Brasil”.

“Há mais de três anos começamos a praticar aqui a rádio-telefonía educativa. Mau grado todas as dificuldades esperadas e encontradas, já agora temos em mão documentos que provam a perfeita possibilidade de executar, no Brasil, um grande plano de educação e instrução pública, mediante o telefonio sem fios (sic). Creio que no Brasil tem hoje, cerca de trinta mil lares providos de aparelhos receptores. Cada receptor serve, em média, a meia dúzia de pessoas. Porque, no interior,

³²⁰ GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial. Ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990. p. 21.

³²¹ CARONE, Edgard. Op. Cit. p. 170. No início de 1938, o governo reduziu a taxa de importação do papel que era usado pela imprensa escrita, mas, para serem beneficiados, os donos de jornais deveriam registrar o seu periódico no DPDC e seguir as orientações do departamento.

³²² LINO, Sonia Cristina da F. Machado. *História e cinema: uma imagem do Brasil nos anos 30*. Niterói, 1995, Tese de doutorado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF. p. 35

*pelas provas que possuo, cada alto-falante é rodeado pela população da vila ou fazenda. Há, portanto, umas cento e cinquenta mil pessoas que ouvem diariamente as nossas lições, conferências, música, História do Brasil, higiene, conselhos úteis à agricultura, notícias cambiais e comerciais, notas de ciência, etc. Se muitos dos ouvintes são pessoas cultas para as quais aquilo é passatempo, alguns milheiros são homens e mulheres do povo que, sem saber ler, vão aprendendo um pouco. Temos tudo feito? – que esperança! Estamos apenas no início do começo ...*³²³

Esta citação nos permite compreender o papel do rádio como veículo educativo no governo Vargas, a partir do ponto de vista de um dos seus grandes idealizadores Roquette-Pinto³²⁴. Segundo este, o rádio reunia em si inúmeras possibilidades como instrumento de educação. A primeira dessas parece, ser a capacidade de reunir um grande número de pessoas a sua volta sem comprometer a transmissão. Já a segunda, seria, conforme o intelectual, ensinar aqueles que não sabiam ler. O rádio, nesse sentido, reuniria muito mais vantagens que o cinema, pois não exigia do ouvinte o domínio das letras. Bastava apenas sentar perto do aparelho e se deixar levar pela música e pelas informações.

O que Roquette-Pinto defendeu em 1927, foi mais ou menos recuperado por Lourival Fontes em 1935, com a criação do programa oficial *Hora do Brasil*. No interior do Estado Novo havia duas propostas para o Rádio, uma do DIP para o uso deste como veículo de propaganda e outra do Ministério da Educação e Saúde utilizando-o como instrumento de educação e cultura³²⁵.

O objetivo do programa *Hora do Brasil* era vulgarizar a realização do governo e esclarecer a opinião pública sobre certos problemas do momento político, transmitindo-lhes noções sobre o regime³²⁶. Neste contexto, o rádio deixava de ser apenas um objeto de divertimento para assumir uma função importante dentro do governo: informar, instruir e educar. Também, neste momento, se tornava um instrumento de integração nacional e política, pois estaria, através do programa, aproximando os brasileiros do governo, inserindo-os no processo político³²⁷. Mas, vale observar que a participação política, no Estado Novo, não passava pelo direito democrático do voto, mas, sim, pela tomada de consciência do papel a ser assumido dentro da sociedade³²⁸.

³²³ ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Seixos rolados (estudos brasileiros)*. Rio de Janeiro: s/ed. 1927. pp. 235-237. Grifo do autor.

³²⁴ Roquette-Pinto, na década de 1920, havia fundado a primeira rádio educativa, a PRA-2 (Rádio Sociedade), que, em 1936, foi doada ao Ministério da Educação.

³²⁵ CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998. p.77.

³²⁶ Discurso de Lourival Fontes no primeiro programa da “Hora do Brasil”. Apud. LINO, Sonia. p. 33.

³²⁷ Com hoje, a Hora do Brasil iniciava com a opera de Carlos Gomes O Guarani e era transmitido as 18:00, horário em que o trabalhador já estava em casa e todo a família podia se reunir diante do aparelho transmissor. Em localidades em que a população era mais pobre, o DIP estimulava a compra de um aparelho, colocava-o na casa principal da praça e incentivava a população a ser reunir na janela para ouvir o programa.

³²⁸ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

Durante as manhãs, eram as crianças quem recebiam a atenção do DIP através de um programa infantil, com duração de uma hora, em que temas patrióticos eram vinculados. Ensinos sobre a importância da nação, da boa educação e do culto ao chefe eram repassados através de histórias e canções lúdicas e divertidas³²⁹.

Tudo que era produzido para o rádio passava pelo aval do governo, que controlava as transmissões vinte e quatro horas por dia. Além da censura e do controle, a divisão de radiodifusão deveria produzir e estimular a produção de programas que instruissem sobre *agricultura, pecuária, indústria, comércio, higiene, puericultura, viação, mecânica, direito, odontologia, química, física, pesca, esportes, ciências domésticas, navegação, história do Brasil, literatura brasileira, língua, rádio, história das artes, eletricidade e ofícios diversos*. Sendo que aos programas sobre história do Brasil era recomendado *divulgar os principais fatos da nossa história, assim como os feitos dos nossos grandes homens*³³⁰. As sugestões de programas e de informações, que deveriam ser veiculadas, sinalizam a atuação do rádio como um aparelho de ideologia e de conquista. Ao transmitir a cultura e os valores do Estado Novo, os programas radiofônicos construía um campo simbólico onde eram ordenados os terrenos políticos e sociais da vida cotidiana.

Numa outra perspectiva, esses mesmos programas atuavam encurtando distâncias, à medida que colocavam em contato as diferentes culturas nacionais. Ao aproximarem culturas, criavam também uma nova cultura que surgia do encontro de diferentes tradições.

Desta forma, o rádio atuava como elemento de cultura. Entretanto, o principal contato realizado pelo rádio foi entre o presidente e o povo, quando, através dos discursos de Vargas e de seus ministros, a população era informada sobre as novas realizações e os progressos industriais, tecnológicos e políticos. Em casa ou em praça pública, a voz do presidente era irradiada invadindo os espaços públicos e privados aproximando-o do povo.

Pelas ondas do rádio, o processo de dar-receber-retribuir era desenvolvido reforçando a adesão social. A imagem de Getúlio como o grande líder da nação não se dava apenas por uma construção simbólica feita através do rádio e do cinema, mas também através de uma vasta política social articulada pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Ministério do trabalho, da

³²⁹ GOULART, Silvana. Op. Cit. p. 69.

³³⁰ Decreto n. 5.077 de 29 de dezembro de 1939. Aprova o regimento do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Arquivo Gustavo Capanema, GC 34.09.22, CPDOC, FGV.

Indústria e Comércio, que incluía a construção de escolas, de grandes hospitais, aposentadorias, pensões, carteira de trabalho e a consolidação das leis do trabalho (CLT)³³¹.

A propaganda governamental, até 1938, ficou restrita à imprensa e ao rádio. Os filmes produzidos pelo governo eram feitos pelo INCE, cuja produção estava voltada para a educação. Mesmo tendo realizado algumas películas de propaganda, o Instituto não tinha um compromisso com este tipo de cinema. A criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, em 1934, já havia acenado com a possibilidade de usar o cinema para fins de propaganda, principalmente, por conta da constatação do poder de convencimento das imagens. Porém, as disputas internas entre Capanema e Fontes pelo controle do cinema impediram que o último levasse adiante seu plano de utilizar o rádio, o cinema e a imprensa como veículos de propaganda.

Em 1938, quando o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural passou a ser Departamento Nacional de Propaganda, novamente a questão do cinema veio à tona através da confecção do primeiro cine-jornal. No entanto, o acontecimento não passou de experiência e foi adiado por mais um ano. Em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda foi criado e, com ele, um amplo esquema de controle e centralização da mídia e da propaganda, sendo que, desta vez, o cinema era incorporado como um dos principais campos de ação do governo. A Divisão de Cinema e Teatro, dirigida por Israel Souto, incorporou as antigas funções do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural e da Polícia Civil neste campo. Para o cinema, foram traçadas as seguintes finalidades:

*a) instituir, permanentemente um cine-jornal, como versão sonora, filmado em todo o Brasil e com motivos brasileiros, e de reportagens em número suficiente, para inclusão na programação; b) incentivar e promover facilidades econômicas às empresas nacionais produtoras de filmes, e aos distribuidores de filmes em geral; c) censurar os filmes, fornecendo certificado de aprovação, após sua projeção perante os censores da D.C.T.; d) proibir a exibição em público de filmes sem certificado de aprovação do D.C.T, e) publicar, no Diário Oficial, a relação dos filmes censurados, suas características e o resumo do julgamento da D.C.T.*³³²

Apesar da divisão de Cinema e Teatro controlar grande parte dos assuntos relativos ao cinema, Lourival Fontes, diretor do DIP, não desistiu de incorporar o cinema educativo a esta divisão. O objetivo de Fontes era fazer do Departamento de Imprensa e Propaganda uma espécie

³³¹ GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: intelectuais e construções do mito Vargas. In. MARTINHO, F. C. P., PINTO, A. C. (org). *O Corporativismo em Português. Estado, política e sociedade no Salazarismo e no Vargasismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p, 100.

³³² Decreto n. 5.077. Apud. FILHO, Mello Barreto. *Anchieta e Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: DIP, 1941. p. 152. (Decenal da Revolução Brasileira). Arquivo Getúlio Vargas, 981.082. B 273 a, CPDOC, FGV.

de Ministério da Propaganda como havia no fascismo italiano³³³. As intenções do diretor do novo departamento ficam claras no decreto nº. 1.915 onde as finalidades do Departamento de Imprensa e Propaganda foram expostas. Entre as ações do departamento constava:

*Estimular a produção de filmes nacionais; classificar os filmes educativos e os nacionais, para a concessão de prêmios e favores; sugerir ao governo a isenção ou redução de impostos e taxas federais para os filmes educativos e de propaganda, bem como a concessão de idênticos favores para transporte dos mesmos filmes; conceder para os referidos filmes, outras vantagens que estiverem em sua alçada*³³⁴.

Mais uma vez, a situação parecia desconfortável para Capanema e para Roquette-Pinto, que tiveram que repelir as investidas de Lourival Fontes, pois estudar e estimular o cinema educativo eram alguns dos principais objetivos do INCE. Além disso, o Instituto investia na troca de informações com outros institutos e no incentivo à aquisição de projetores pelas escolas. Não apenas o INCE teve que enfrentar as investidas do diretor do Departamento de Imprensa e Propaganda. Também a sessão de cinema do Ministério da Agricultura precisou se proteger para não perder seu Serviço de Informações Agrícolas. Por sorte, as ações de Fontes não encontraram ecos no Palácio do Catete e a Divisão de Cinema e Teatro teve que se contentar com a produção do cine jornal e com a censura cinematográfica.

Entre todas as realizações dessa divisão, a mais conhecida foi a produção do *Cine Jornal Brasileiro*³³⁵. O decreto de fundação do DIP previa a edição de um cine jornal “com versão sonora, filmado em todo o Brasil e com motivos brasileiros, e de reportagens em número suficiente, para inclusão na programação”³³⁶.

A proposta de um cine jornal não era uma novidade no Brasil, em 1932 os membros do Convênio Cinematográfico Educativo haviam planejado a edição de semanários deste tipo para aproveitar a lei da obrigatoriedade. Em outros países como Estados Unidos e Itália, os cine jornais já eram uma realidade há muito tempo. Os estúdios de Hollywood produziam filmes de atualidades, que eram vendidos juntamente com os filmes de enredo, e exibidos nos cinemas brasileiros no início das sessões. Na Itália, os *Cinegiornali* começaram a ser produzidos em 1927, e estavam sob a aprovação direta de Mussolini, que exercia um controle rigoroso sobre o conteúdo³³⁷.

³³³ Lourival Fontes, assim como Francisco Campos, não escondia sua predileção pelo fascismo italiano e por Mussolini. TOMAIN, Cássio dos Santos. “*Janela da alma*” *Cine jornal e Estado Novo. Fragmento de um discurso totalitário*. Franca, 2004, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, História e Serviço Social, UNESP. p. 100.

³³⁴ FILHO, Mello Barreto. *Anchieta e Getúlio Vargas*. Departamento de Imprensa e Propaganda, 1941. pp. 151-152. Arquivo Getúlio Vargas, 981.082, B 273 a, CPDOC, FGV.

³³⁵ Também iremos nos remeter ao Cine Jornal Brasileiro como CJB.

³³⁶ A Redação dos membros do Convênio era exatamente a mesma do decreto que aprovava o regimento do DIP. Convênio Cinematográfico Educativo, artigo 8, item I. Arquivo Roquette-Pinto, pasta 11-4-2, Arquivo ABL.

³³⁷ TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1975. p. 306.

Aqui, Vargas não controlava o *Cine Jornal Brasileiro*, mas, como na Itália, estes filmes eram os responsáveis pela divulgação da propaganda do governo e pela imagem do presidente Vargas³³⁸. A recomendação para o *Cine Jornal Brasileiro* era que imagens de escárnio ou que ridicularizassem o Presidente, as autoridades ou as Forças Armadas fossem cortadas. Assim, era na montagem dos jornais de atualidade que isto acontecia. Henrique Pongenti, diretor cinematográfico do *Cine Jornal Brasileiro*, instruía os *camera-men* a captarem Getúlio sempre com um sorriso ou em situações confortáveis. Quando isto não acontecia, mandava cortar a cena ou a substituíá. Em depoimento comentou que certa vez filmaram o presidente em um almoço com a “fina flor das Forças Armadas”, quando foi fazer a censura observou que Getulio tinha entre os dentes um palito o qual rodava “caprichosamente”. A cena foi cortada e o público poupado de uma imagem tão engraçada³³⁹. No entanto, a preocupação maior era com a construção da imagem do grande líder que impedia que cenas deste tipo fossem vinculadas nos cinemas. O *Cine Jornal Brasileiro* era lugar onde o mito de Vargas como o “Pai dos pobres” e como personificação da nação era construído.

Por não ter, o DIP, equipamentos apropriados para a produção e revelação dos cine jornais, os cento e vinte sete primeiros foram produzidos pelos estúdios da Cinédia, pertencente à Adhemar Gonzaga. Esta produção de encomenda rendeu bons ganhos para o estúdio e seus cineastas que filmavam as cenas cotidianas da política nacional. Porém, pouco tempo depois, o DIP adquiriu o equipamento necessário para as filmagens e carregou para seu quadro de funcionário, alguns dos técnicos da Cinédia. Esse fato somado à perda das filmagens resultou em certa dificuldade para Adhemar Gonzaga, pois, agora, além da concorrência dos filmes de Hollywood, iria enfrentar a concorrência com o Departamento de Imprensa e Propaganda.

A lei da obrigatoriedade forçava os exibidores a projetarem certa quantidade de *complementos nacionais*, e eles preferiam cumpri-la através dos cine jornais do DIP e dos filmes de atualidade dos estúdios de Hollywood. Tal situação acabou por minar os sonhos dos produtores de garantir parte do mercado para os filmes nacionais³⁴⁰. No entanto, para Adhemar Gonzaga, nem tudo estava perdido, já que o equipamento adquirido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda não abarcava todo o processo de produção do cine jornal. Isso obrigou o departamento a continuar usando o laboratório de revelação do seu estúdio. Só em 1945, alguns

³³⁸ GOULART, Silvana. Op. Cit. p. 25.

³³⁹ Idem, p. 26.

³⁴⁰ TOMAIN, Cássio dos Santos. “*Janela da alma*” *Cine jornal e Estado Novo. Fragmento de um discurso totalitário*. Franca, 2004, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, História e Serviço Social, UNESP. p. 105.

meses antes do fim do Estado Novo, é que o departamento adquiriria todo o equipamento necessário³⁴¹.

A dependência da Cinédia para realizar o *Cine Jornal Brasileiro* foi um dos motivos que levou Lourival Fontes a tentar convencer Vargas a anexar o INCE ao DIP. Este também foi um dos motivos para Roquette-Pinto escrever um relatório, em 1942, exaltando os feitos e a importância do INCE.

Em carta remetida a Getúlio Vargas, Lourival Fontes observa que *não foram, até agora (1942), colhidos resultados plenos dessa orientação centralizadora, por isso que continuam existindo, nalguns Ministérios, serviços em manifesta duplicidade com os deste Departamento, (...)*. E suas considerações continuam no item seguinte: *Por outro lado, o desempenho de suas atribuições precípua requer, deste Departamento, a instalação de oficinas e laboratórios de aparelhagem e material custosos e de difícil obtenção nas circunstâncias atuais, lutando, igualmente, com as mesmas dificuldades os Ministérios que atuam em tais setores.*

E, como solução do problema, sugere ao presidente: *no entanto, a simples reunião dos elementos dispersos daria solução ao problema. Em favor do sugerido, é de citar-se, entre nós, providência análoga no caso da centralização das oficinas tipográficas na Imprensa Nacional. E por fim conclui: Mas, a consideração decisiva pela incorporação, neste Departamento, dos citados serviços de execução está na possibilidade de, com ela, permitir-se-lhe o controle e a coordenação efetiva dos planos ministeriais de propaganda*³⁴².

Diante do interesse de Lourival Fontes, Roquette-Pinto responde: *O material, oficinas e laboratórios necessários ao DIP não se acham representados no INCE senão em proporção mínima: o DIP precisa de aparelhagem cinematográfica standard – 35mm, e o INCE trabalha especialmente com o filme sub-standard – 16mm. O reduzido e modesto aparelhamento de 35 mm existente no INCE representa apenas material subsidiário para a melhor confecção de filmes escolares de 16 mm que a técnica e a economia aconselham sejam obtidos pela redução do filme standard*³⁴³.

E contrariando a tese de que a multiplicidade dos mesmos serviços dificultava a centralização da propaganda e sua execução, Roquette-Pinto faz questão de observar que o INCE era exclusivamente consagrado ao Cinema Educativo, em nada podendo perturbar quaisquer

³⁴¹ Idem.

³⁴² DG – 339 Pastas DG-Geral 1 a 580, 1942, pacote s/n. fundo Agência Nacional, DIP correspondência, Arquivo Nacional.

³⁴³ Relatório remetido ao Ministro Capanema. Arquivo Gustavo Capanema, GC 35.00.00/1, GC 38, CPDOC, FGV.

planos ministeriais de propaganda. Ao contrário, tendo inclusive, colaborado com o Departamento de Imprensa e Propaganda³⁴⁴.

A investida de Fontes sobre o Instituto Nacional de Cinema Educativo e sobre o Ministério de Educação e Saúde não era novidade, em 1934, ele já havia tentado pela primeira vez. Uma segunda tentativa se deu antes da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda, por volta de 1938. Neste período, Roquette-Pinto tentou se desvencilhar de Fontes através da divisão do gênero educativo em escolar e popular.

Na classificação de educativo popular, o diretor do Instituto de Cinema incorporou os documentários cívicos, cujo caráter era de propaganda. Ao fazer isso, também tinha a intenção de afastar do INCE qualquer possibilidade de propaganda do governo e do presidente. No entanto, a questão de Fontes com o Instituto Nacional de Cinema Educativo não se resumia, apenas, a uma disputa técnica, passava também, por uma afirmação do DIP como o grande monopolizador da propaganda.

A Divisão de Divulgação, juntamente com a Divisão de Cinema e Teatro, era um dos principais braços da propaganda do Estado Novo. Era ela a responsável pelas comemorações cívicas, pelas publicações, pelos concursos literários, pelas conferências culturais e políticas, pelos congressos e cursos. Os principais eventos comemorativos do Estado Novo estavam centrados nas mãos desta divisão, entre eles, o Aniversário do Presidente, a festa do dia 10 de Novembro, a Semana da Pátria e a da Criança. As cerimônias deveriam ser organizadas com a missão de celebrar o mito do presidente e exaltar o Estado Novo. Cada evento e, também, cada cine jornal eram pensados com o objetivo de reforçar e dar sentido ao discurso ideológico. Neste contexto, os símbolos nacionais e a figura de Vargas surgiam personificando a nação e como elementos de identificação.

Um importante instrumento de propaganda editado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda foi a revista *Cultura Política*, publicada a partir de 1941 sob a direção de Almir Andrade. No editorial de abertura o leitor podia encontrar a proposta da revista e descobria que *a ela cabia definir e esclarecer, para o grande público, o curso das transformações que se vinham processando na política, na economia, nas artes, nas letras, nas ciências etc., e debater constantemente os valores que orientavam tais mudanças*³⁴⁵.

Vale notar que como a *Revista Nacional de Educação*, a editada pelo DIP também se destinava a esclarecer o grande público sobre os acontecimentos políticos. Como a publicação educativa, a revista *Cultura Política* também falava para um público muito especializado, não só no conteúdo, mas em ideologia. A revista era destinada à elite pensante do país, aquele que

³⁴⁴ Ibidem.

³⁴⁵ GOMES, Ângela de Castro. *História e Historiadores*. Op. cit. p. 127.

realmente fazia diferença como opinião pública e que deveria ser conquistada para dar base de sustentação ao governo autoritário. Para o povo o governo dedicava outro tipo de processo de conquista que passava pela irracionalidade (emoção, crenças) e pelo dar-receber.

O fato de o governo usar a propaganda como instrumento de conquista e de educação não implica em manipulação. Na verdade, a propaganda organizava a nova “visão de mundo” imposta pelo Estado Novo, e permitia à população se inserir neste mundo através da identificação das imagens. Ver os seus iguais nos filmes e nas festas cívicas fazia com que as pessoas se sentissem como parte da nova realidade³⁴⁶. Os rituais e os símbolos tinham papel fundamental na conquista da coesão nacional e da adesão, pois era através deles que a cultura política era divulgada.

Cultura política pode ser definida como um sistema de representações, complexos e heterogêneos, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo atribui a uma dada realidade social, em determinado momento do tempo³⁴⁷. Hannah Arendt observa que “as pessoas unem-se mais firmemente através da experiência partilhada de um ritual secreto do que pela simples admissão ao conhecimento do segredo”³⁴⁸. Sendo assim, as cerimônias da Semana da Pátria, do Aniversário do Presidente e do dia 10 de novembro serviam não só como espaço de coesão e adesão, mas também de identificação, pois neste espaço o indivíduo se transformava no “todo orgânico” desejado pelo Estado Novo.

No entanto, segundo Arendt, os eventos cívicos tinham dupla função: uma para o público presente e outra para o público externo. Internamente reuniam e coletivizavam o indivíduo no seio do ritual e, externamente, reforçavam a imagem ideológica de que a nação era indissolúvel. No centro dos rituais estadonovistas, estava a Bandeira Nacional, que, através das cores verde e amarela, das estrelas e da frase positivista *Ordem e Progresso*, concretizava os mitos políticos do Estado Novo: unidade, nação e líder.

No próximo capítulo discutiremos como a educação foi organizada na Itália de forma a contribuir com a divulgação do projeto político do Fascismo, auxiliando no processo de formação de um “novo homem”.

³⁴⁶ ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 424.

³⁴⁷ GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In. BICALHO, Maria Fernanda Baptista, et al. *Culturas Políticas. Ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. p. 31.

³⁴⁸ Idem, p. 425.



CAPÍTULO II



EDUCANDO PARA PÁTRIA: AS REFORMAS EDUCATIVAS E O PROJETO POLÍTICO FASCISTA

Durante o Fascismo, a educação recebeu a missão de educar o *novo homem* italiano. A escola, neste contexto, não poderia mais ser um lugar apenas de repasse de conhecimentos científicos ou literários, tendo que incorporar o discurso nacionalista e transformar sua estrutura para dar conta da nova missão.

Para fazer da escola um instrumento de formação social, duas reformas educativas e diversas alterações, neste setor, foram empreendidas por diferentes ministros. Gentile e Bottai foram os autores das duas principais reformas realizadas pelo Fascismo. Com eles, a escola teve sua estrutura educativa alterada e conheceu a ascensão do Fascismo sobre si.

O capítulo que segue busca discutir o processo de “fascistização” da educação e como esta foi, aos poucos, sendo incorporada ao discurso nacionalista do Fascismo. Para isto, analisamos as reformas de Gentile e Bottai e as alterações que a primeira sofreu ao longo dos anos. Sendo este um trabalho comparativo, procuramos relacionar as reformas fascistas com as reformas educativas empreendidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema no Brasil.

2.1. A REFORMA GENTILE

Em 1923, foi apresentada ao Conselho de Ministros a primeira reforma da educação orquestrada pelo Fascismo, cujo objetivo era revisar as leis de 1909, dando uma nova organização ao ensino italiano. À frente do *Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI)¹ estava Gentile, filósofo, que detinha importante influência nos círculos nacionalistas, conhecido por defender a melhoria na qualidade de ensino. Realizada no segundo ano de governo de Mussolini, a reforma não representou um consenso entre os grupos políticos e educacionais italianos, sendo alvo de inúmeras críticas e debates que se prolongaram até 1939, quando o ministro Bottai realizou uma nova reforma. Por 16 anos, os ministros que ocuparam a pasta da educação tiveram que enfrentar o apelo de políticos e pedagogos para que a reforma de 1923 fosse repensada.

¹ A partir de agora passarei a me referir ao *Ministero della Pubblica Istruzione* como MPI ou como Ministério da Pública Instrução.

A reforma Gentile, cujo nome se refere ao ministro que a realizou, tinha por base dois princípios fundamentais, a identificação entre filosofia e pedagogia e a unificação de professores e alunos no processo de aprendizagem². Somados a eles, encontramos os ideais nacionalistas de construção de uma “religião da Pátria”, inseridos pelos colaboradores do ministro Ernesto Codignola e Giuseppe Lombardo Radice.

Representante de grupos nacionalistas que se organizaram na Itália depois da Primeira Guerra Mundial, Lombardo Radice sugeriu a criação de uma religião de humanismo integral, fundada nos ideais de Benedetto Croce e de Gentile, que deveria suplantar, na consciência e nas instituições, o declínio da religião católica, e se tornar a nova fé do homem moderno³. Para isto acontecer, Radice e Codignola defendiam um maior envolvimento político da sociedade, principalmente dos professores, como forma de construir uma nova maneira de pensar⁴. Com a introdução dos ideais nacionalistas, procuravam colocar em xeque a educação positivista, que imperava na Itália. Para isto, apostavam no direcionamento da educação como instrumento de formação da personalidade social do aluno, valorizando uma educação moral e nacional.

Este direcionamento consistia em uma novidade, pois até então as sociedades européias viam a escola apenas como um espaço de formação didática e profissional⁵. As normas de condutas e os valores culturais eram repassados pela família, pelos sacerdotes e, nas classes altas, pelos tutores⁶.

Este novo direcionamento pedagógico exigiu uma reorganização da estrutura escolar e a implementação de novas disciplinas, como a filosofia. A escola italiana era dividida em dois níveis ou ordens escolares: elementar e média. A terceira ordem era a universitária. O acesso a esta se dava através da ascensão direta, caso o aluno tivesse cursado a escola média de ensino clássico humanístico, ou através de exames, feito por aqueles cuja escola não tinha o conteúdo clássico.

O nível elementar, com cinco anos de duração, era destinado a todas as crianças italianas de seis a onze anos. Deste nível os alunos poderiam ascender à escola média. No entanto, aqueles que não desejassem fazê-lo poderiam dar continuidade aos estudos nas *Scuole Complementari per L'avviamento al Lavoro* (escolas complementares de preparação para o trabalho), com duração de três anos. O ingresso nesta se dava logo depois de terminada a escola elementar.

² TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 204.

³ GENTILE, Emilo. *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*. 2ª ed. Bari/Roma: Editori Laterza, 2003. p. 23.

⁴ Idem, p. 26.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

A Escola Média possuía uma divisão maior e mais complexa, cujo objetivo era atingir os interesses educativos de diferentes grupos sociais: Ginásio - Liceu (três anos no primeiro mais três no segundo); Técnico Inferior com duração de oito anos (quatro mais quatro de superior); Magistério com sete anos de estudo (quatro mais três de superior); Média também de oito anos (quatro mais quatro de liceu moderno); Média Feminina de sete anos (quatro mais três de liceu feminino).

A estrutura escolar organizada por Gentile tinha como objetivo a inserção dos jovens conforme os quadros sociais e o mundo do trabalho. Isto fica claro à medida que observamos a estrutura escolar e os destinos educativos de cada nível.

As escolas médias femininas, por exemplo, tinham por objetivo educar as meninas para cumprirem os papéis de mães e esposas, enquanto o magistério visava formar as futuras professoras. As escolas complementares davam uma noção sobre o trabalho e as profissões, enquanto as escolas técnicas formavam a mão-de-obra.

Sendo assim, estas duas estavam destinadas a receber uma população mais pobre, que muitas vezes não tinha a oportunidade de continuar os estudos universitários. Já a escola média não profissionalizante, tinha por objetivo formar a elite pensante do país, e, para isto, o conteúdo ministrado era basicamente humanístico, com lições de filosofia, de latim e leitura dos clássicos latinos⁷. Esta característica é acentuada ainda pelo fato de os alunos formados nesta escola entrarem de forma direta no ensino universitário.

Valorizando uma educação mais clássica que técnica, Gentile introduziu o estudo da filosofia, como disciplina obrigatória na escola média, e do latim, nos primeiros níveis da escola técnica. Também aumentou os programas escolares de modo que os alunos pudessem ter uma visão maior dos temas estudados. Estes dois pontos da reforma estimularam longos debates no Senado Italiano, que versaram sobre a validade das disciplinas e sobre o aumento das horas de estudo.

Em uma sessão do Senado, dois senadores protagonizaram discursos que condenavam a Reforma Gentile. Um deles, Torraca, questionou a extensão dos programas e o tempo de estudo:

*Os programas – disse – são muito extensos e desproporcionais à capacidade dos alunos, também o horário. Por exemplo, nas três primeiras classes ginasiais os jovens devem ser imersos no mundo clássico! Mas, que coisa querem fazer com estes rapazes? Deste modo nós não fazemos que exagerem os sentimentos. E não é com a leitura de uma tragédia romana de Alfieri que se pode dar uma justa idéia do mundo romano aos jovens*⁸.

⁷ TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 210.

⁸ *Corriere della Sera*, n. 30, ano 50, Milão, 4 de fevereiro de 1925. Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma. Programmi sproporzionati – (oratore sen Torraca)

E sobre a filosofia o senador Pais, na mesma sessão de Torraca, fez o seguinte comentário, que gerou risadas e piadas entre os presentes:

Uma coisa preocupante – disse o sr. Pais – de qual hesito em falar, dada especialmente a particular posição do sr. Gentile, é o ensinamento de filosofia. Para o estudo de tal matéria, segundo é indicado no programa, necessitaria uma verdadeira biblioteca de tradução. Folioemos estes programas: estes são inimagináveis para a cultura juvenil. E os mesmos critérios seguem para o ensinamento de filosofia, parece foram adotados para o trabalho manual na escola feminina ⁹.

As críticas à filosofia como disciplina não se referiam apenas à validade educativa desta, mas traziam à tona um outro ponto. A filosofia remetia aos valores burgueses de contemplação e de valorização do pensamento intelectual vigentes no século XIX, que eram rejeitados pelo Fascismo.

No entanto, este ensino se encaixava perfeitamente aos ideais de formação da nova geração defendidos por Gentile e por seus discípulos, que acreditavam que professor e aluno deveriam formar um único ser se relacionando através da maneira de pensar. Portanto, o professor não instruiria dando informações, fórmulas ou argumentos, mas sim, estimulando o aluno à reflexão sobre seu próprio pensamento chegando com isto à verdade das coisas¹⁰.

Tendo em vista tal concepção, a filosofia se apresentava, segundo o ministro Gentile, como a disciplina perfeita para promover a comunhão esperada entre professor, aluno e verdade. Além desta idéia, a filosofia como disciplina permitia ao aluno aprender os valores espirituais e morais importantes para sua formação social e política. Para que a disciplina cumprisse com o seu papel nas escolas médias, Gentile resolveu introduzi-la também nas escolas normais. Na escola, a disciplina passou a ocupar o lugar da pedagogia como teoria didática. Para o ministro da Pública Instrução, as normas pedagógicas impediam o processo de descoberta da verdade e a relação entre aluno e professor.

O latim também foi implementado como disciplina obrigatória nas escolas clássicas e nos primeiros anos das técnicas. Como tantas outras medidas, esta também provocou uma série de reações. Alguns opositores da Reforma Gentile consideravam exagerado e desnecessário o

“i programmi – dice – sono troppo estesi e sproporzionati alla capacità degli alluni, nonché agli orari. Per esempio, nelle tre prime classi ginnasiali i giovanetti devono essere immersi nel mondo classico! Ma cosa vogliono fare di questi ragazzi? In questo modo noi non facciamo che esagerarne i sentimenti. E non è con la lettura di una tragedia romana di Alfieri che si può dare una giusta idea del mondo romano ai giovinetti.”

⁹ Ibidem. “una cosa preocupante – dice l'on. Pais – di cui sono esitante a parlare, data specialmente la particolare posizione dell'on. Gentile, è l'insegnamento della filosofia. Per lo studio di tale materia, secondo è indicato dai programmi, occorrerebbe una vera biblioteca di traduzioni. Sfogliamoli questi programmi: essi sono quanto di più immaginare per la cultura giovanile. E gli stessi criteri seguite per l'insegnamento filosofico, sembra siano stati adottati per il lavoro manuale nelle scuole femminili.”

¹⁰ TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 208.

estudo do latim nos primeiros anos dos cursos técnicos. Alegavam que o estudo de nada adiantava se não tinha continuidade nas séries seguintes.

No entanto, a introdução obrigatória desta língua representava mais uma estratégia de formação social e mental dos alunos, observando ser esta *a porta principal para a penetração do espírito clássico latino que é o educador da alma e formador da mente*¹¹. A implementação do latim era um vestígio de um nacionalismo que via a língua como elemento unificador.

O conceito de nacionalismo difundido no país depois da unificação (1860) até o final da Primeira Guerra Mundial considerava a língua, a cultura e a literatura italiana como cimentos unificadores e formadores dos italianos¹². Portanto no Fascismo, o estudo desta língua ganhava não apenas um *status* formador, mas também patriótico na medida em que funcionava como uma arma de combate aos dialetos.

Na Itália de tantos contrastes, os dialetos representavam mais uma ameaça à unidade nacional. Durante todo o Fascismo, os dialetos foram perseguidos e inúmeras estratégias de combate foram desenvolvidas, entre elas a proibição de serem falados e a ampliação da carga horária do estudo da língua italiana.

No ensino elementar, era o ensino religioso quem fazia às vezes de formador da personalidade infantil. Esta opção se deu, entre outras coisas, pelo fato dos pequenos não estarem preparados intelectualmente para o estudo de filosofia, que exigia uma capacidade de abstração e de raciocínio maior.

Segundo Gentile, a importância do ensino religioso estava no fato de antecipar alguns dos valores universais que seriam ensinados mais tarde pela filosofia¹³. A introdução do ensino religioso também representou uma forma de se opor ao excesso de positivismo que havia nas escolas italianas, preocupadas em desenvolver a razão e a ciência. Para justificar a introdução da disciplina, Gentile assinalou que o ensino religioso não seria um ensino de religião, pois o objetivo não era educar as crianças para a prática do catolicismo. O que pretendia era que os valores católicos de respeito, obediência e fé fossem assimilados pelos alunos e que estes os transformassem em princípios morais e sociais.

O ministro acreditava ser importante formar o lado espiritual das crianças, pois a comunhão com o Estado e com a nação seria feita espiritualmente, e a religião poderia fornecer os elementos necessários para isto. Um destes elementos seria a fé, ensinada como fé em Deus, que poderia ser convertida em fé na nação. Sobre a questão, o pedagogo Collotti escreveu: *O*

¹¹ *La Scuola Fascista*, ano V, n. 32, Roma, 2 junho de 1929, p. 11. Biblioteca Alessandrina, Roma. “è la porta principale per la penetrazione dello spirito classico latino che è educatore dell’anima e formatore della mente”.

¹² BERTONHA, João Fábio. *Os Italianos*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 59.

¹³ TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 208.

*ensino religioso é necessário para que os homens de amanhã possam professar a religião da civilização moderna e do livre pensamento*¹⁴.

A introdução do ensino religioso inseriu a reforma no olho do furacão, transformando-a em alvo de críticas ferozes. Os liberais argumentavam não ser mérito de o Estado laico educar para a religião e assim condenavam a introdução deste tipo de ensino. Gentile respondeu a estas críticas afirmando que o que estava em jogo era a formação completa do ser humano, que ia além do lado cognitivo.

Da Igreja Católica também ecoaram críticas à implementação, que provocaram um mal-estar entre o governo de Mussolini e o Vaticano. No início, a obrigatoriedade do ensino religioso foi recebida de forma positiva pelos eclesiásticos, que viram na diretriz uma forma de ascenderem sobre o ensino público. No entanto, tais intenções foram minadas pelas normativas que envolveram a aplicação do ensino.

O primeiro ponto de discórdia entre Católicos e Estado estava na escolha dos professores, que não seriam recrutados entre os membros da igreja, mas sim preparados em colégios. Poucas instituições foram autorizadas a realizarem tal formação, entre elas duas católicas e uma escola de magistério do governo¹⁵. Esta situação demonstrava a intenção do Estado em manter o ensino religioso laico, pois a formação dos mestres não foi dada com exclusividade para a Igreja.

Em cinco de janeiro de 1924, Gentile aqueceu a disputa ao baixar um decreto que impedia as autoridades católicas controlar, influenciar ou vigiar o ensino de religião nas escolas públicas. A decisão gerou uma série de protestos em diversos jornais católicos de diferentes províncias italianas¹⁶. O afastamento dos católicos da escola pública pelo Ministro levou Dom Giulio De Rossi a questionar a função educativa da religião, observando que para Gentile a religião católica havia sido reduzida à condição de *humilde pedagogo de crianças*¹⁷.

Na verdade, esta disciplina havia sido introduzida na escola de forma conservadora e tradicional, apenas como fornecedora de valores morais e sociais. A polêmica em torno da questão religiosa se estendeu por muito tempo, inclusive, fazendo com que Gentile se manifestasse em defesa própria em 1928, quando já não ocupava o cargo de ministro: *a escola deve ser religiosa e católica, mas advertia que o Estado deveria se defender da intromissão do*

¹⁴ COLLOTTI. Il significato dell'istruzione religiosa nella scuola primaria. Revista Levana, ano II, n. 6. In: VOLPICELLI, Luigi. *La scuola italiana dopo la riforma del '23*. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1939, Anno XVII. p. 25. Biblioteca Fondazione Ugo Spirito, Roma. "L'insegnamento religioso è necessario perché gli uomini di domani possano professare la religione della civiltà moderna e del libero pensiero."

¹⁵ VOLPICELLI, Luigi. *La scuola italiana dopo la riforma del '23*. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1939, Anno XVII. p. 28. Biblioteca Fondazione Ugo Spirito, Roma.

¹⁶ Idem, p. 27.

¹⁷ Ibidem. "la religione cattolica è dunque redotta nel concetto del ministro alla condizione di umili pedagogo dei fanciulli, ..."

*ensinamento dogmático na escola de todos os níveis, que era em contraste com o espírito científico e especulativo que deveria animar a escola*¹⁸.

Ao Fascismo não interessava travar uma guerra com a Igreja Católica nem excluí-la do processo de formação da personalidade juvenil. Os princípios morais católicos muito se pareciam com os valores de solidariedade, disciplina e respeito à hierarquia eleitos pelo Fascismo como seus durante a década de 1930. Na verdade, o que procuravam evitar era a intromissão da Igreja nos planos educativos do Estado fascista¹⁹.

Controversamente, a reforma Gentile foi acusada de dar muito espaço aos católicos e as suas escolas privadas, pois ao mesmo tempo em que afastava a igreja do ensino público permitia a sua entrada através da formação dos professores. Gentile também permitiu aos colégios de ordem religiosa certa autonomia, na medida em que não os obrigou a adotarem muitas das diretrizes de sua reforma.

Além das discussões em torno da laicidade da escola pública e dos objetivos do ensino religioso, a inserção da disciplina de filosofia e de religião expôs um outro lado da reforma Gentile, o reforço da autoridade do Estado e a ampliação do poder estatal. As duas disciplinas foram incorporadas nos quadros escolares de forma autoritária, obrigando as escolas a implementá-las sem muita discussão.

No entanto, esta era apenas uma faceta da postura autoritária do Estado sobre a escola pública, que também se revelaria na organização administrativa baseada na hierarquia. A nova estrutura aumentava o poder dos diretores sobre os professores, dos inspetores ministeriais sobre os diretores e do ministro sobre todos. Hierarquizando o poder, o Estado ampliava o controle sobre os quadros escolares. Segundo Tannenbaum, esta estrutura hierárquica e autoritária tinha sua justificativa na concepção de Estado educador criada por Gentile. Para o ministro, o Estado deveria incorporar todas as experiências e acontecimentos que dizem respeito a ele, representando a expressão conjunta da inteligência e da vontade dos seus cidadãos, governando-os em seu benefício e para o próprio bem²⁰.

Esta idéia de Estado foi importante para conduzir a inclusão dos chamados Exames de Estado, aplicados ao final de cada ciclo de estudos de três ou quatro anos. Estas provas representavam a responsabilidade do Estado com a educação, que chamava para si a obrigação

¹⁸ Idem, p. 29. “Il Gentile se ne lamentava, e ripeteva che la scuola deve essere religiosa e cattolica, ma avvertiva che lo Stato doveva difendersi dalla intromissione dell’insegnamento dogmatico nella scuola di tutti i gradi, che era in contrato con il spirito scientifico e speculativo che deve animare la scuola”. Em 1928 Gentile já havia deixado o cargo de Ministro da Pública Instrução.

¹⁹ GENTILE, Emilio. Op. Cit. p. 121.

²⁰ TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 209.

de zelar pela qualidade do ensino e pela educação geral da nação, assumindo a condição de Estado Educador. Um dos objetivos da implementação dos exames era melhorar a qualidade do ensino público, igualando-o ao privado, dando aos pobres as mesmas chances profissionais que tinham os alunos das classes média e alta.

Conforme determinado na Reforma Gentile, os exames seriam aplicados em todos os níveis educacionais e em todas as instituições de ensino, sendo administrados e executados pelo Estado. Porém, a igualdade que buscava o ministro esbarrava na preparação dos exames. Cada aluno se preparava para eles em suas escolas ou em aulas particulares, o que significava dizer que aqueles das melhores escolas estariam mais aptos a superarem as provas.

Os exames aplicados ao final de cada ciclo de estudo privilegiavam não os conteúdos em si, mas o conhecimento geral adquirido pelo aluno ao longo do curso. Este aspecto permitia certa equiparação entre o ensino público e privado, pois dava chances maiores àqueles de escolas mais fracas.

Os exames de Estado receberam o nome de Exames de Maturidade, pois, na concepção pedagógica de Gentile, as provas deveriam avaliar o nível de crescimento psicológico e intelectual dos alunos e não apenas a aquisição de conteúdo.

A validade das provas logo rendeu discussões que geraram duas opiniões divergentes. Alguns pedagogos analisaram as provas de forma positiva, responsabilizando-as por estimularem um novo relacionamento entre professores e alunos. Segundo estes, os discentes passaram a ver seus mestres como aliados na conquista de boas notas. Já outro grupo encarou o processo de um ponto de vista negativo, apontando que a proximidade das provas fazia com que os alunos se preocupassem apenas em decorar os conteúdos que seriam argüidos nos exames, prejudicando o aprendizado e o crescimento escolar.

Os debates em torno dos exames não se enceraram nesta questão e levaram ao questionamento das regras de aprovação. Segundo as determinações vigentes, a reprovação em uma matéria significava a reprovação em todas as outras e a necessidade de repetição do ano. Esta situação adiava o ingresso na universidade e como consequência levava o aluno apenas a memorizar os conteúdos, isto acontecia, principalmente, quando freqüentavam o último ano da escola. No entanto, o problema real não estava na atitude dos alunos e sim na dos examinadores, que consideravam suas matérias essenciais para a obtenção de êxito em qualquer curso superior²¹.

Diferente do que pensavam os examinadores e os administradores que colocavam a reforma em prática, Gentile exemplificava; um aluno que desejasse ingressar na faculdade de

²¹ Idem, p. 214.

letras poderia fazê-lo se ficasse reprovado em trigonometria, mas obtivesse boas notas em literatura e filosofia²². A questão não foi resolvida durante o tempo em que Gentile ocupou o cargo de ministro, sendo adiada para outro momento.

Entre todas as diretrizes educativas tomadas por Gentile, talvez, a regulamentação da educação física tenha sido a mais importante para a ascensão do Fascismo sobre a escola. Desde a Unificação, esta disciplina vinha sendo implementada na escola com objetivos higiênicos e nacionalistas. No entanto, ao longo do tempo, a prática de atividades físicas na escola foi sofrendo inúmeros reveses, que impediam uma real inclusão da disciplina.

Os princípios nacionalistas e higiênicos conferidos à educação física tinham a ver com a necessidade de se formar, na Itália, uma consciência unitária coletiva. Este desejo deu origem ao mito do *Risorgimento* como revolução nacional incompleta, pois à unidade política faltava a unidade moral e uma fé comum. Para resolver este problema, iniciou-se, no século XIX, um processo de formação dos italianos e de construção de uma “religião civil” feita, basicamente, por rituais e comemorações²³. A escola e o exército foram eleitos como as duas instituições responsáveis por “fazer os italianos”²⁴. Na escola, foram introduzidos; o ensino religioso, a obrigatoriedade escolar até os nove anos e a educação física, tudo para formar o “bom cidadão”.

O conceito de “bom cidadão”, difundido na época, se resumia a ser digno, virtuoso, honesto, amante da família, da Pátria e da Monarquia²⁵. Neste contexto, a educação física surgiu como um dos instrumentos formadores do “bom cidadão” tornando-o são, forte e viril para a defesa da Pátria.

Na década de 1880, o discurso nacionalista transformou o “bom cidadão” em “cidadão soldado”, embalado por um forte espírito militar. Com isto, mais uma vez, a educação física foi convocada a formar o espírito moral e militar dos italianos.

Os jovens educados dentro desta nova concepção não aprenderiam apenas a correr ou a caminhar, mas a correr em cadência com os colegas e a marchar. Ao mesmo tempo, as atividades físicas contribuiriam para a formação moral e patriótica dos cidadãos-soldados, pois os jogos e os esportes ensinariam valores de companheirismo, coragem e persistência.

²² Ibidem.

²³ GENTILE, Emilio. Op. Cit. pp. 10-11.

²⁴ *Fare gli italiani* foi uma expressão utilizada por Mazzimo D’Azeglio, em 1860, para demonstrar a existência de um população estranha entre si, com língua e cultura diferentes, e não se sentiam parte da Itália unificada. Sobre o assunto ver capítulo 5 de HOBBSBAWN, Eric J. *A era do capital (1848-1875)*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

²⁵ GENTILE, Emilio. Op. Cit. p. 15.

A formação dos futuros soldados se completaria com os ensinamentos de higiene que manteriam o corpo forte e preparado para a guerra²⁶. Somado a este pensamento, consideravam importante difundir o esporte e a educação física junto aos mais pobres cuja vida insalubre prejudicava o crescimento saudável dos cidadãos. Vale observar que educação física e esporte significavam coisas diferentes. Nas aulas de educação física, os alunos faziam ginástica, salto, corrida, luta. Algumas práticas incluíam natação e ginástica artística.

No entanto, as divergências teóricas sobre o uso da educação física retardaram a sua implementação como disciplina regulamentar nos colégios do reino. Durante muito tempo foram as associações esportivas organizadas por católicos, liberais e socialistas quem difundiram a prática dos esportes e da ginástica entre a população italiana²⁷. Pois, diferente do que os teóricos da educação física defendiam na década de 1880, o governo encarava os esportes como atividades de lazer praticadas no tempo livre²⁸.

Além do descaso do governo real, também a situação dos professores de educação física e a estrutura material das escolas dificultaram a introdução da disciplina nas escolas. Estudos, desenvolvidos no período, mostravam que nos primeiros anos do século XX mais da metade das escolas do reino não possuíam ginásio ou um espaço apropriado para a prática de esportes.

Os professores de educação física, por sua vez, não possuíam um plano de carreira ou de aposentadoria, ganhavam salários menores do que seus colegas e na hierarquia escolar estavam abaixo deles. Nem os horários destinados à disciplina contribuíam para a sua existência. Em muitas escolas, as crianças faziam atividades em pleno inverno às sete e trinta da manhã, enquanto em outras tarde da noite²⁹. Esta realidade colocava os pais contra a disciplina, que em consequência solicitavam aos diretores o afastamento dos filhos³⁰.

Uma tentativa de amenizar estes problemas veio em 1909 com a lei nº. 805, que tornou o ensino de educação física obrigatório nas escolas médias e superiores da Itália regulamentando a disciplina. A lei estabeleceu um plano de aposentadoria para os professores de educação física, equiparando-os aos outros professores e estabelecendo o aumento de salário. Outra medida importante foi a reorganização das escolas de formação profissional. Com a lei, foi criado o curso de formação de professores de educação física na universidade, e as antigas escolas

²⁶ FERRARA, Patrizia. *L'Italia in Palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: La Meridiana Editori, 1992. pp. 161-162.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Idem, p. 170.

²⁹ Idem, p. 191.

³⁰ Ibidem.

normais de ginástica de Roma, Turim e Nápoles foram transformadas em Institutos de Magistério para habilitação de professores³¹.

Apesar de a legislação representar uma tentativa séria de fazer da atividade física uma prática saudável e cotidiana, ela excluiu, mais uma vez, os pobres que dificilmente tinham acesso aos níveis escolar médio e superior.

Em quinze de março de 1923, Gentile, através do decreto nº. 684, criou o *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica*, órgão autônomo, ligado ao Ministério da Pública Instrução. A função do novo órgão era renovar o programa escolar da educação física, cuidar da formação profissional dos professores através da implantação e da organização das escolas de magistério, enquadrar os alunos nas atividades e promover a construção de espaços apropriados para a prática esportiva³².

Ao criar o *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica*, Gentile objetiva centralizar todos os assuntos relativos ao tema em um único órgão, que com sua independência, pudesse gerir melhor a educação física tornando-a uma atividade cotidiana. Uma das principais medidas instaurada com a criação do *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica* foi retirar das escolas a responsabilidade sobre a disciplina.

Como ministro da Pública Instrução, Gentile se preocupou em fazer da educação física uma atividade que contribuísse com a formação do corpo e da mente dos jovens italianos. Com isto, se opunha às velhas teorias que viam a prática de esportes como instrumentos recreativos.

No balanço das atividades desenvolvidas pelo *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica*, correspondente a 1923-1924, apresentado ao Conselho de Ministros, fica claro a discordância entre o antigo pensamento e o novo proposto por Gentile: *Para a nossa reforma os esportes se acham, quanto à qualidade ao mesmo plano das outras atividades, isto é, são não complemento e acessório das atividades metódicas, mas, como estas, verdadeira e própria educação física na sua forma mais viril, vasta e atraente*³³.

Gentile abriu caminho para inserção do esporte nas escolas e para a futura utilização deste pelo Fascismo na formação do *novo homem* italiano. Durante a sua administração, o esporte passou a ser visto como *meio para dar força física e moral aos jovens, como fonte*

³¹ Idem, p. 194.

³² Relazione sull'opera e sul funzionamento dell'ENEF nell'anno scolastico del 1923-1924, p. 5. PCM, 1924, f. 5-1, n. 2814, Archivio Centrale dello Stato, Roma.

³³ Relazione sull'opera e sul funzionamento dell'ENEF nell'anno scolastico del 1923-1924, p. 8. PCM, 1924, f. 5-1, n. 2814. ACS, Roma. "Per la nostra riforma gli sports si trovano, quanto a qualità allo stesso piano delle altre esercitazioni metodiche, ma, come queste, vera e propria educazione fisica nella sua forma più virile, vasta e attraente."

*incomparável de adestramento ao comando, à disciplina, ao senso de honra e de responsabilidade*³⁴.

O *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica* assumindo as responsabilidades impostas pelo decreto, criou uma estrutura administrativa para o controle dos professores de educação física, agora, sob sua responsabilidade. Reorganizou a formação profissional, transformando as antigas escolas de magistério de Roma, Turim e Nápoles em faculdades de educação física³⁵.

O programa a ser desenvolvido nos novos cursos previa o estudo da ginástica médica e da ginástica para a escola do trabalho. A primeira era um tipo de atividade física que procurava corrigir os defeitos congênitos ou adquiridos pelos alunos. Mais tarde, quando o Fascismo iniciar sua política de valorização da raça, esta ginástica terá um importante papel no fortalecimento da raça e na preparação do corpo para a guerra.

Também é válido observar a introdução de um estudo de atividades físicas voltado para a escola do trabalho, cujas atividades desenvolvidas deveriam incentivar o espírito coletivo, a concentração e a higiene do corpo para que as doenças não atrapalhassem a produção industrial.

A partir da organização do *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica*, a Itália viu surgir, diante de seus olhos, campos esportivos e ginásios cuja função era receber os alunos praticantes da educação física. Uma rápida pesquisa entre as escolas existentes indicou a necessidade de construir e reformar os espaços esportivos, pois muitas escolas não os possuíam ou os tinham em péssimas condições físicas e de higiene³⁶. Estas condições refletiam, em certo sentido, o descaso em relação às atividades esportivas alimentado nas primeiras décadas de Unificação.

Para mudar o quadro encontrado e introduzir a educação física definitivamente na vida social, a alternativa encontrada pelo *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica* foi conscientizar os diretores da importância da ginástica e dos esportes na formação juvenil e investir pesado na reestruturação da disciplina. No entanto, a vida curta do *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica* (1923-1925) e a saída de Gentile do ministério, em 1924, impediram que boa parte dos planos fosse colocada em prática.

A Reforma Gentile proporcionou ao Fascismo, através da reorganização das escolas profissionais, um outro espaço de influência na formação juvenil. Com a reforma, duas novas escolas foram criadas, a *Scuole Complementari per L'avviamento al Lavoro* (escolas

³⁴ Ibidem. “Mentre è provato che essa è mezzo per dare forza fisica e morale ai giovani, fonte incomparabile di addestramento al comando, alla disciplina, al senso d'onore e di responsabilità, (...)”

³⁵ Idem, p. 15.

³⁶ Entre 1923 e 1924, a direção do ENEF se preocupou em fiscalizar os ginásios e os campos escolares analisando a limpeza e os estados dos complexos. Em um primeiro momento a direção optou por alugar das sociedades esportivas os espaços necessários para a prática da educação física, enquanto iniciava um plano de construção de quadras e ginásios. *Relazione sull'opera e sul funzionamento dell' ENEF nell'anno scolastico del 1923-1924*, pp. 11-14. PCM, 1924, f. 5-1, n. 2814, ACS, Roma.

complementares para preparação ao trabalho) e o *Istituto Tecnico Professionale* (Instituto Técnico Profissional).

Ao final da Primeira Guerra Mundial, os países europeus tiveram que enfrentar o problema da reconstrução econômica e social, pois, durante o conflito, haviam direcionado suas indústrias para a fabricação de armas, e os campos, antes cultivados, estavam destruídos pelas bombas e trincheiras. Ao mesmo tempo, boa parte da mão-de-obra masculina havia morrido durante a guerra, e os que voltaram sofriam com doenças e eram vítimas do alcoolismo.

O quadro nada positivo do pós-guerra exigia um investimento profissional e sanitário, que proporcionasse ao trabalhador condições de produzir mais e melhor. Também, a perspectiva de que a reconstrução levaria alguns anos assinalava para a necessidade de se investir nos futuros trabalhadores, para que a indústria não se visse sem uma mão-de-obra especializada. A realidade social e econômica da Itália não era diferente, e com isso a industrialização do país se tornou uma necessidade para estimular o crescimento interno.

Neste contexto, a reorganização das escolas profissionais representava uma forma de colaborar com a reconstrução da nação. Desde 1859, este tipo de educação já havia sido implementada em parte da Itália, no entanto, ao longo dos anos, esta foi adquirindo um caráter humanístico perdendo a função técnica³⁷. Este fato se deu em parte pelo preconceito que gravitava em torno desta escola destinada à população pobre e a formar os operários.

Ao reformar a escola profissional, Gentile procurou retirar dela o caráter humanístico que a impregnava, inserindo-a novamente em um contexto de formação de mão-de-obra. Para isto, as escolas técnicas passaram a ter quatro classes ao invés de três e foram incorporadas aos institutos técnicos superiores, formando um curso de oito anos. A escola técnica trienal foi substituída pela *Scuola complementare per l'avviamento al lavoro*, com três classes, de instrução pós-elementar e obrigatória até os 14 anos. A nova reorganização não conquistou a simpatia geral, gerando debates em torno da questão.

Dois anos foi o tempo de permanência de Gentile como ministro da educação, um ano foi o tempo que teve para colocar em prática a sua reforma e dez anos era o que solicitavam seus discípulos para que pudessem avaliar seus resultados. Este tempo não lhe foi dado, e, logo em 1925, um ano depois da saída de Gentile do ministério, a Reforma começou a ser revisada.

No entanto, as leis educativas introduzidas por Gentile haviam trazido à tona questões há muito deixadas de lado pelos antigos ministros da Pública Instrução. A educação profissional, o ensino religioso e a educação física voltaram à cena educativa, mesmo que não da forma como

³⁷ *La Scuola Fascista*, ano VI, n. 34, 15 junho de 1930, p. 1. Biblioteca Alessandrina, Roma.

esperavam professores, pedagogos e fascistas. A revista *La Scuola Nazionale Fascista* observou o quanto haviam sido importantes às ações do ministro:

*A Reforma Gentile trouxe à luz não só tudo aquilo que frequentemente estava fora da escola: a fé, o amor, a arte, a tradição da Pátria, mas também soube dar, além disto, à personalidade da criança o respeito e a liberdade, aos quais tinha direito como dom e privilégio divino, e, à figura do educador, o prestígio e a elevação espiritual indispensável ao seu nobre ofício*³⁸.

O pouco tempo em que Gentile esteve no cargo, de dezembro de 1923 a julho de 1924, foi apoiado por Mussolini, que via, nas idéias do Estado ético e da religião católica como formadora do cidadão, bases importantes à ascensão do Fascismo. Na época, Mussolini havia declarado ter sido a Reforma Gentile *a mais fascista de todas as reformas*³⁹. No entanto, em 1931, declarou que a mesma havia sido um erro devido ao excesso de autonomia conferida aos professores e por ter assegurado muito espaço à Igreja Católica⁴⁰.

Apesar de tão contraditória, a presença de Gentile, nos primeiros anos de governo fascista tem suas explicações. Tannenbaum, por exemplo, considera o convite ao filósofo, então não fascista, uma estratégia de conquista da classe intelectual, pois o ministro aparentava ser o filósofo oficial do governo⁴¹. Renzo De Felice justifica a presença do mesmo como uma forma encontrada por Mussolini para mostrar que seu governo não tinha medo de reformas e de novidades. De Felice aponta ainda que o ministro representava uma ponte entre o Fascismo e o Vaticano⁴². De toda forma, Gentile aproximou a escola do Fascismo ao introduzir a questão da formação da personalidade juvenil, ao reforçar a autoridade do Estado sobre a escola e ao construir a idéia do Estado Educador.

³⁸ *La Scuola Nazionale Fascista*, n. 10, 15 de julho de 1932, p. 11. Biblioteca Alessandrina, Roma. (...) in quanto non solo mise in luce tutto ciò che prima spesso rimaneva fuori della scuola: la fede, l'amore, l'arte, le tradizioni della Patria, ma perché seppe dare inoltre alla personalità del fanciullo quel rispetto e quella libertà, cui aveva diritto come dono e privilegio divino, e alla figura dell'educatore quel prestigio e quell'elevatezza spirituale indispensabile al suo nobilissimo ufficio.

³⁹ VOLPICELLI, Luigi. *La scuola italiana dopo la riforma del'23*. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1939, Anno XVII. p. 7. Biblioteca Fondazione Ugo Spirito, Roma.

⁴⁰ FELICE, Renzo De. Apresentação. In. MAZZATOSTA, Teresa Maria. *Il Regime Fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*. Bologna: Cappeli Editore, 1978. p. X.

⁴¹ TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 207.

⁴² FELICE, Renzo De, Op. Cit. p. IX.

2.1.a. A REFORMA CAMPOS E SEU PARALELO COM A REFORMA GENTILE

Em 1931, Francisco Campos, então ministro da educação do governo Vargas, organizou a reforma educacional do ensino secundário e universitário. O ministro via *o ensino como um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam*⁴³. Com este objetivo, procurou fazer da escola brasileira um instrumento de formação social e política do “novo cidadão” nacional. Para isto adotou três princípios reformadores: reorganização do ensino secundário, aumento do controle do Estado sobre a educação e introdução de novas disciplinas. Por estas medidas, a Reforma Francisco Campos tem seus paralelos com a Reforma de Gentile.

Enquanto Gentile reforçou a hierarquia administrativa escolar como forma de aumentar o controle do Estado sobre a escola, Campos criou dois sistemas burocráticos: o Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação, que permitiam ao Estado Brasileiro intervir e administrar a educação em todos os níveis.

A reorganização do ensino secundário em dois níveis, fundamental e preparatório, também garantia ao Estado um controle maior permitindo a padronização dos conteúdos ensinados no primeiro nível. Esta divisão tornava o ensino secundário brasileiro mais democrático, mas também seletivo como era o ensino de Gentile. Isto porque, o nível fundamental era igual para todos, enquanto o preparatório era destinado àqueles que desejassem entrar na universidade. A divisão do ensino empreendida por Campos deixou a educação menos preparatória e bacharelesca condicionando-a aos ideais nacionalistas.

A introdução do ensino religioso nas escolas brasileiras deu ao ensino um caráter formador da personalidade. Segundo Campos, os princípios católicos de respeito, hierarquia e coletividade combinavam com os ideais nacionalistas que deveriam ser incorporados pelos jovens. Sendo assim, o ensino religioso poderia auxiliar na formação nacional dos jovens brasileiros. Assim, como Gentile, Campos introduziu este ensino de forma instrumental, ou seja, por conveniência, sem que representasse uma convicção ética ou religiosa.

Sendo a escola direcionada para a formação social dos jovens, Campos também visualizou a necessidade de preparar os professores para a nova missão. Para isto, reorganizou as escolas normais introduzindo novos conceitos educativos. Mais uma vez, Campos se aproxima de Gentile na construção de um universo educativo nacional.

⁴³ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001. p. 67. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

As semelhanças entre um ministro e outro tem suas restrições. Gentile quando ocupou o cargo de ministro da educação não era de fato um fascista e sua política reformista reflete esta característica. Já Campos era um adepto dos princípios do Estado totalitário e via a educação como um instrumento de enquadramento da juventude⁴⁴.

2.2. ENTRE GENTILE E BOTTAI: OS CAMINHOS DA FASCISTIZAÇÃO DA ESCOLA

A saída de Gentile do Ministério da Pública Instrução foi acompanhada pelo início de uma nova fase no governo de Mussolini. As eleições de 1924 tinham sido marcadas pela violência dos Camisas Negras⁴⁵, que agrediram os candidatos da oposição e obrigaram os eleitores a votarem nos candidatos fascistas. Em junho do mesmo ano, Giacomo Matteotti, secretário do Partido Socialista Unitário (PSU) que era de oposição, havia sido assassinado por membros das esquadras fascistas⁴⁶.

A crise havia se instaurado, ameaçando o governo de Mussolini, que, com o apoio do Rei, conseguiu contornar a situação, encontrando espaço para instaurar a ditadura fascista. Em 1925, Mussolini chamou para secretário do Partido Nacional Fascista (PNF) Farinacci, para que o mesmo reforçasse o poder do Partido na estrutura política. O novo secretário logo iniciou uma política de domesticação dos grupos internos que discordavam entre si, submeteu os *squadristi*, que estavam ganhando força, e, com isto, poderiam sair do controle⁴⁷, e os sindicatos.

A ação centralizadora de Roberto Farinacci foi complementada pelas leis de Alfredo Rocco, ministro da justiça, que aumentaram o poder político de Mussolini⁴⁸. Este movimento de aumento de poder e de controle sobre os grupos sociais discordantes, deu início ao processo de “fascistização” da sociedade italiana.

Neste contexto, não era mais interessante manter a autonomia das instituições escolares e dos professores, profissionais que detinham o poder da formação espiritual e social dos jovens. Neste clima de endurecimento, Mussolini deixou claro aos professores qual era o espírito que a escola deveria seguir: *O governo exige que a escola se inspire no ideal do Fascismo, exige que a escola não seja, digo hostil, mas nem mesmo estranha ao Fascismo, ou agnóstica de frente ao*

⁴⁴ A Reforma de Francisco Campos já foi discutida no primeiro capítulo referente a educação no Estado Novo. Sobre o assunto ver, SCHWARTZMAN, et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Editora FGV, 2000.

⁴⁵ Os fascistas também eram chamados de Camisas Negras por conta do uniforme que usavam.

⁴⁶ TRENTO, Angelo. *Fascismo Italiano*. São Paulo: Editora Ática, 1986. pp. 27-28. (Coleção Princípios).

⁴⁷ Grupos de Camisas negras chamados de esquadrões.

⁴⁸ TANNENBAUM, Edward R. Op. Cit. pp. 72-73.

*Fascismo, exige que toda a escola, compreenda o Fascismo, vivendo no clima histórico criado pela Revolução fascista.*⁴⁹

Foi nesta atmosfera que uma reforma como a de Gentile e um ministro como ele não tinham mais lugar, pois representavam um entrave à ascensão sobre a sociedade.

O ano de 1931 também foi importante para a “fascistização” da sociedade italiana, pois neste ano foi convocado para a secretária do Partido Nacional Fascista Achille Starace. Durante sua gestão, Mussolini iniciou o processo de consolidação da ditadura pessoal e o enfraquecimento do Partido.

Starace teve um papel fundamental neste processo ao intensificar os rituais simbólicos e a construção do mito de Mussolini como grande líder. As mudanças sociais impostas, no final dos anos 1920 e início dos 1930, foram acompanhadas pela educação, que neste período teve aprovada uma série de medidas que impunham a ideologia fascista sobre os seus quadros.

Entre 1926 e 1929, os ministros da educação iniciaram “a reforma da reforma”, alterando as medidas mais polêmicas impostas por Gentile⁵⁰. Alessandro Casati foi o primeiro a ocupar o cargo de Ministro da Pública Instrução, ficando no posto por seis meses. Pietro Fedele, o sucessor de Casati, foi quem deu início aos chamados “retoques” da reforma⁵¹.

Os exames de Estado foram um dos principais alvos da ação reformadora do ministro Fedele, que alterou consideravelmente o sistema existente. Até 1928, os alunos do ensino médio que não fossem aprovados nos exames, realizado em julho, de uma ou duas matérias, das dez existentes, deveriam repetir o ano. Com isto, perdiam a chance de avançarem no grau escolar.

Fedele aboliu este sistema, e autorizou repetição dos exames em setembro sem o comprometimento do ano escolar. A norma foi aprovada de forma provisória por quatro anos, porém se tornou definitiva por todo o período fascista. É interessante observar que, em 1927, ao ser questionado pelo jornal *Il Mattino*, de Nápoles, sobre a reforma dos exames, Fedele comentou que nada faria para alterar o sistema que estava em vigor há tão pouco tempo e por isto não poderia ser julgado⁵².

⁴⁹ *La Scuola Nazionale Fascista*, ano VI (nova série), n. 5, maio de 1937, p. 17. Em 1937, a revista passou a ser mensal. “Il governo esige che la scuola s’ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la scuola non sia dico ostile, ma nemmeno estranea al fascismo, o agnostica di fronte al fascismo, esige che tutta la scuola, in comprendere il fascismo, a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista.”

⁵⁰ Segue o elenco de todos os ministros da educação entre Gentile e Bottai, para uma melhor compreensão da atuação destes: Giuseppe Gentile (1923-1924), Alessandro Casati (01/07/1924 – 05/01/1925), Pietro Fedele (05/01/1925 – 09/07/1928), Giuseppe Belluzzo (09/07/1928 – 12/09/1929), Baldino Giuliano (12/09/1929-20/07/1932), Francesco Ercole (20/07/1932-24/01/1935), Cesare Maria De Vecchi (24/01/1935-15/11/1936), Giuseppe Bottai (15/11/1936-05/02/1943). Para uma melhor discussão das mudanças empreendidas na educação fascista optei por não citar o que cada ministro fez.

⁵¹ A expressão retoques é utilizada constantemente pela literatura italiana.

⁵² *La Scuola Fascista*, ano III, n. 35, 8 de julho de 1927, p. 6. Biblioteca Alessandrina, Roma.

No entanto, as alterações foram feitas e Gentile não hesitou em contestá-las reclamando diretamente a Mussolini⁵³. Esta não foi a primeira e nem a última vez que Gentile esbravejou contra o processo de revisão da sua reforma, mas, a esta altura, já se encontrava no ostracismo político não se fazendo ouvir.

Segundo Tannenbaum, as ações reformadoras colocavam em disputa dois projetos ideológicos. De um lado Gentile, cuja reforma possuía um caráter burguês, e do outro os líderes fascistas que tentavam impor uma concepção mais democrática à escola livrando-a justamente deste caráter⁵⁴. Para evitarmos confusões torna-se necessário observarmos o significado de democracia para os fascistas: *o Fascismo é uma democracia organizada, centralizada, autoritária, na qual os direitos do povo são reconhecidos, tutelados e harmonizados*⁵⁵.

Também Francisco Campos, ideólogo do Estado Novo, tinha uma explicação parecida sobre o ideal democrático do governo autoritário de Vargas: *se há um ideal democrático, este há de resolver-se, em última análise, na abolição do privilégio, na igual oportunidade assegurada a todos, na utilização da capacidade, na difusão, a mais larga possível, dos bens materiais e morais com que os progressos da civilização e da cultura têm concorrido para tornar a vida humana mais agradável e melhor*⁵⁶.

Analisando os conceitos de democracia, podemos concluir que para fascistas e estadonovistas, um Estado democrático não era aquele que utilizava uma máquina administrativa democrática, com voto e eleições, mais sim aquele que zelava pela igualdade de direitos, pela harmonia social, e garantia para todos os membros da nação, o direito de participarem dela e de crescerem com ela. Ou seja, um Estado democrático era aquele que dava voz aos desejos do povo transformando-os em ação.

Dentro deste conceito, a escola seria um espaço democrático, pois o Fascismo e o Estado Novo garantiam o acesso gratuito a ela e ofereciam um ensino condizente com os interesses sociais dos jovens e da nação.

Foi ainda na gestão de Fedele que o *Ente Nazionale per l'Educazione Fisica* deixou de ser responsável pela educação física, sendo, inclusive, extinto. Para ocupar o seu lugar, foi proposta a criação de uma organização, também independente, que fosse responsável não apenas pela educação física, mas também pela educação moral da juventude. Em três de abril de 1926,

⁵³ Carta de 4 de agosto de 1927. in. TANNENBAUM, Edward R. Op.Cit. p. 214.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ *Il Primo e Secondo Libro del fascisti*, PNF, Roma, ano 1941. 12b. 615, Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea. Roma. Il Fascismo è una democrazia organizzata, centralizzata, autoritaria, nella quale i diritti del popolo sono riconosciuti, tutelati, armonizzati. G.I.L significa Gioventù Italiana del Littorio. Nas próximas páginas falaremos sobre esta organização juvenil.

⁵⁶ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado federal, 2001. p.77. (coleção Biblioteca Básica Brasileira).

através de decreto real, foi criada a *Opera Nazionale Balilla* (ONB), cujo objetivo era dar assistência, educação física e moral à juventude⁵⁷. Como veremos a *Opera Nazionale Balilla*, juntamente com outros órgãos do governo fascista, comandará a inserção dos jovens no projeto ideológico fascista.

Entre 1925 e 1926, Mussolini iniciou o processo de organização de seu governo criando uma série de instituições que o auxiliariam na conquista das massas e na construção da “religião da Pátria”⁵⁸. Através da educação física e das atividades extra-escolares, a *Opera Nazionale Balilla* ia crescendo e se consolidando como a instituição formadora do *novo homem* fascista.

Para garantir o domínio da *Opera Nazionale Balilla* e afastar qualquer concorrente, foi decretada, em nove de abril de 1928, uma lei que proibia a formação e a existência de organizações que tivessem por objetivos promover a instrução, a preparação profissional, artística, ou de qualquer outro modo, a educação física, moral e espiritual dos jovens, excetuando a formação ou as organizações sobre o comando da *Opera Nazionale Balilla*⁵⁹. A implementação desta lei coincidia com a totalitarização da sociedade pelo governo fascista, que tentava ampliar o controle sobre a sociedade afastando os grupos que pudessem concorrer ideologicamente.

A lei atingiu não apenas o movimento escoteiro como também as organizações juvenis pertencentes à Ação Católica, entre elas os Exploradores Católicos, as sociedades de ginástica católicas e as organizações universitárias católicas⁶⁰.

A Ação Católica havia sido fundada, na Itália, em 1815, pelo Papa Pio IX, e cem anos depois voltou a ser organizada por Bento XV. Em 1923, Pio XI centralizou todas as organizações católicas em torno da Ação, com o objetivo de reunir opiniões e pensamentos pró-católicos, construindo, assim, um exército de Cristo formado por leigos e clérigos, que lutava pelas diretrizes católicas. Outro objetivo da Ação era formar o chamado “bom cristão” e controlar a moral pública⁶¹.

As medidas do decreto de 1928 não foram implementadas sem protestos da Igreja. No jornal do Vaticano, *Observatório Romano*, os clérigos expunham descontentamento pela perseguição do Regime às instituições católicas. Por meio de negociações, de jogos de interesses e da diplomacia, o Fascismo conseguiu impedir as atividades dos Exploradores Católicos e das

⁵⁷ CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e i giovani*. Roma: Novissima, 1932. p. 67. Biblioteca di Storia moderna e contemporanea, Roma.

⁵⁸ GENTILE, Emilio. Op. Cit.

⁵⁹ CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e i giovani*. Roma: Novissima, 1932. p.71. Biblioteca di Storia moderna e contemporanea, Roma.

⁶⁰ Os Exploradores Católicos eram grupos de Escoteiros ligados a Associação Scouts Católicos Italianos (A.S.C.I), que por sua vez estava ligada a Igreja Católica. Esta associação foi criada em 1916 por Mario di Carpegna. Na prática não havia nenhuma diferença entre os exploradores e os escoteiros.

⁶¹ TANNENBAUM, Edward R. Op.Cit. p. 257

sociedades de ginástica. A Ação Católica, braço principal da atuação laica da Igreja, não foi combatida com o decreto.

É interessante observar que o fechamento dos exploradores partiu do próprio Papa Pio XI, que tomou tal atitude em troca da Igreja fornecer assistência religiosa aos jovens da *Opera Nazionale Balilla*, através dos chamados Capelães⁶².

Como compensação pelo acordo realizado e pela perda dos exploradores, foi permitida à Igreja escolher entre os clérigos os que atuariam como capelães⁶³. Também ficou sob a responsabilidade da Igreja parte da formação moral destes jovens, que aprendiam, nas atividades, sobre o amor e a fé católica⁶⁴.

O Tratado de Latrão, um acordo de reconciliação entre a Igreja e o Estado Italiano firmado em onze de janeiro de 1929, amenizou um pouco as divergências entre católicos e fascistas.

No entanto, Mussolini e o Papa Pio XI tiveram que fazer inúmeros discursos para convencer os inimigos do tratado, de ambos os lados, de que este era proveitoso para os dois grupos. Entre as cláusulas assinadas, duas se referiam à questão da educação. Uma previa a obrigatoriedade do ensino religioso em todas as escolas de nível elementar e médio, e a outra reconhecia todas as organizações relacionadas à Ação Católica⁶⁵.

As hostilidades entre católicos e fascistas voltaram a acontecer em 1931, quando o regime decidiu fechar todas as organizações da Ação Católica. Na ocasião, o secretário do Partido Nacional Fascista (PNF) mandou fechar todos os círculos locais da Ação e mandou apreender todos os documentos, como prova de que esta organização tinha por intenção se transformar em uma frente única contra o tratado de Latrão. Para complicar a situação, grupos de jovens fascistas universitários invadiram a residência dos Jesuítas em Roma, quebrando janelas e móveis.

Mais uma vez fascistas e católicos retornaram a mesa de negociações, e, em dois de setembro, a Ação Católica foi autorizada a funcionar somente como organização cultural e religiosa, sendo impedida de adotar uniformes, bandeiras ou outros símbolos externos que concorressem com o Partido Nacional Fascista. Também ficou proibida de patrocinar e incentivar atividades esportivas, que disputassem os jovens com a *Opera Nazionale Balilla*⁶⁶.

⁶² Idem, p. 254

⁶³ CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e i giovani*. Roma: Novissima, 1932. p.71. Biblioteca di Storia moderna e contemporanea, Roma. p. 120.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ TANNENBAUM, Edward R Op. Cit. p. 255.

⁶⁶ Idem, p. 263.

Os ânimos se acalmaram, apaziguando a crise instaurada, no entanto, as boas relações não foram retomadas de fato. Em 1932, um novo golpe contra a Ação Católica foi instituído pelo regime. Desta vez, o governo determinou que todos os estudantes das escolas médias católicas se inscrevessem, em caráter obrigatório, na *Opera Nazionale Balilla*.

No Brasil, a relação da Ação Católica com o Estado Novo não foi marcada pelo conflito como foi com Fascismo. Aqui, importantes intelectuais haviam encabeçado a luta da Igreja contra a ascensão comunista e pela manutenção da moral católica no convívio público e privado, entre eles Alceu Amoroso Lima e Jonathas Serrano.

Os Intelectuais, principalmente Amoroso Lima, mantiveram uma boa relação com os ministros da educação, Francisco Campos e Gustavo Capanema, conseguindo, a assim, defenderem os interesses católicos.

Diferente do que aconteceu na Itália, no Brasil a Igreja não manteve nenhuma organização juvenil forte que pudesse competir com o Estado na formação da juventude. Com relação ao ensino religioso, no Brasil, esta disciplina foi implementada de forma facultativa, enquanto na Itália fascista ela se tornou obrigatória por conta da presença do Vaticano e da necessidade que Mussolini de manter o Papa como aliado. No entanto, aqui, como na Itália, a Igreja Católica forneceu valores e princípios à formação juvenil.

Na Itália, entre 1925 e 1930, a disciplina de higiene foi revista e modificada pelos ministros da educação. O objetivo era adaptá-la às novas questões ideológicas que surgissem. Duas questões estavam relacionadas à existência desta disciplina nas escolas, uma tinha a ver com a saúde da população e a outra com a guerra.

O final da Primeira Guerra Mundial multiplicou, entre os países europeus, os casos de tuberculose, malária e de alcoolismo. Estes três problemas médico-sanitários, somados à pobreza de parte da população, contribuíam para o afastamento dos trabalhadores das fábricas e do campo comprometendo o crescimento econômico.

No começo da década de 1930, as pretensões imperialistas cresciam e, como isto, a necessidade de aumentar os quadros do exército através do fortalecimento da raça. Neste contexto, a higiene passou a ser vista como forma de *preparar as sanas e fortes legiões com garantia da segurança e da prosperidade da Pátria*⁶⁷.

Em 1930, o programa escolar de higiene da escola média de formação profissional italiana previa uma hora de aula semanal e indicava que as lições deveriam falar sobre a importância da limpeza do corpo e da casa, sobre os efeitos danosos do tabaco, do vinho e das bebidas alcoólicas, além de dar rápida noção sobre as principais doenças que atingiam o povo

⁶⁷ *La Scuola Nazionale Fascista*, ano III, n. 5, 15 de janeiro de 1933, p. 11. Biblioteca Alessandrina, Roma.

italiano⁶⁸. Para a escola elementar, os pedagogos recomendavam lições práticas, como lavar as mãos e limpar as unhas, e que tais ações higiênicas fossem feitas diante dos olhos dos professores⁶⁹.

No entanto, em 1933, dez anos depois da reforma Gentile introduzir o ensino de higiene, o autor do artigo *L'insegnamento e la pratica dell'igiene* apontava problemas no programa destinado à escola elementar. Um deles estava nas poucas horas destinadas às aulas de higiene, que por sua importância social deveria ser ministrada em uma hora por dia e não em uma hora por semana. Esta observação levava em conta a clientela da escola elementar italiana, formada basicamente por crianças pobres sem acesso a outro tipo de informação que não a recebida no meio escolar⁷⁰. Segundo o autor, o tempo de aula da escola rural também deveria ser repensado, pois a falta de cuidado com o corpo do camponês poderia prejudicar a economia nacional. O campo era fundamental para a reconstrução econômica e social do pós-guerra, por ser a Itália ainda um país rural.

As lições de cuidado com o corpo e de limpeza dos alimentos não teriam sucesso se não fossem associadas à educação sexual, segundo teóricos do período. A sífilis era, junto com a tuberculose, um dos maiores problemas a serem enfrentados pelo Fascismo. Esta doença não apenas deixava o trabalhador fora de combate pela loucura atingida no estágio mais avançado da doença, como prejudicava a reprodução. A sífilis era transmitida sexualmente e passava da mãe para o bebê na hora do nascimento. Para o Fascismo isto se configurava como um grande problema, já que o governo investia no aumento da natalidade com o objetivo de aumentar a mão-de-obra. Para o Fascismo, número representava potência⁷¹.

Neste contexto, a melhor forma de combater a proliferação da sífilis e de outras doenças venéreas era pregando a castidade entre os jovens. Esta tática foi direcionada principalmente para as mulheres, que, pela educação sexual, aprendiam não serem instrumento de vulgar prazer, mas sim de maternidade e de amor puro e sublime⁷².

Para evitar que se deixassem levar pelos prazeres da carne, as meninas deveriam aprender, desde cedo, que papel assumir na sociedade fascista. Mães, filhas e irmãs, protetoras e reprodutoras, eram estes os destinos das jovens fascistas que, convencidas da necessidade de terem filhos, contribuiriam para o aumento da “potência da nação”.

⁶⁸ Decreto ministeriale 8 novembre 1930, Orari e programmi d'Insegnamento delle scuole e dei corsi secondari di avviamenti al lavoro, p. 43. MPI, CSIP, busta 213, fascicolo 664. ACS, Roma.

⁶⁹ O ensinamento e a prática de higiene. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano III, n. 5, 15 de janeiro de 1933, p. 9. Biblioteca Alessandrina, Roma.

⁷⁰ *Idem*, p. 10.

⁷¹ SIGNORILE, Giuseppe V. Il problema dell'educazione sessuale. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano IV, n. 8, 15 de março de 1935, p. 7. Biblioteca Alessandrina, Roma.

⁷² Il problema dell'educazione sessuale. *Op. Cit.* p. 7.

No Brasil, a educação sexual dos jovens também foi proposta como forma de fortalecimento da raça. Carlos Sá, ao escrever sobre a higiene nas escolas, acenou a importância da educação sexual como forma de combater a degeneração da raça. Como no Fascismo, no Estado Novo as jovens deveriam ter consciência da importância da castidade para a vida moral e social do país. Segundo o pensamento do período, somente com um comportamento sexual conduzido pela moral se poderia produzir uma raça fortalecida e regenerada⁷³.

Esta conduta moral pode ser traduzida por uma vida casta sexualmente, onde o sexo seria praticado apenas entre aqueles já casados e com o objetivo de reprodução. Divulgando desde cedo este discurso repressor entre as jovens se evitaria a prática do sexo pelo prazer. Não existe neste discurso o sentido religioso da castidade ou o sexo como o pecado original, mas sim a idéia católica do sexo como instrumento de reprodução. A divulgação deste princípio associado às aulas de educação sexual regularia os papéis sociais, estimulando a reprodução saudável e, com isto, a manutenção da raça.

Para que a nação se multiplicasse de forma sana, foi introduzido nas escolas romanas o cargo de professora vigilante. Elas atuavam como higienistas escolares auxiliando os professores, a direção e os médicos na missão de melhorar as condições de higiene da população escolar. Para cumprir com suas funções, estudavam e se preparavam em um curso especial, onde aprendiam a importância da higiene, da raça e do corpo para a vida de cada um e para a vida econômica e militar da nação. O curso não garantia o emprego nas escolas que deveria ser conquistado através da realização de um concurso⁷⁴.

Algo parecido havia sido pensado para o Brasil, em 1942. Carlos Sá, chefe do departamento de propaganda sanitária do governo Vargas, propôs em seu livro “Higiene Escolar” a introdução das enfermeiras escolares⁷⁵. A função destas enfermeiras seria auxiliar as professoras e os médicos-pedagogos no combate às doenças e no ensino das práticas higiênicas.

Esta semelhança de programa não indica que o pensamento fascista tenha inspirado o pensamento brasileiro, mas sim que existia um pensamento parecido sobre o fortalecimento da raça como instrumento de construção da nação. No Estado Novo, a prática esportiva associada à higiene era vista como regeneradora da raça nacional.

Entre 1925 e 1930 também os programas das disciplinas de língua italiana, filosofia história e geografia foram revisados. O objetivo era torná-los mais nacionalistas, voltadas para a

⁷³ Sá, Carlos. *Higiene Escolar*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. p. 40. Fundo Paulo Assis Ribeiro, caixa 229, Arquivo Nacional.

⁷⁴ *La Scuola Fascista*, ano. III n. 23, 15 de abril de 1927, biblioteca Alessandrina, Roma.

⁷⁵ Sá, Carlos. Op.Cit, p. 35.

questão da construção da nação. O Fascismo não se apresentava como condutor da nação ou como intérprete desta, mas sim como o seu criador.

Neste sentido, os bancos escolares eram espaços de formação do *novo homem* que daria continuidade à nação criada pelo Fascismo. Portanto, a doutrinação ou a *alfabetização política* do *novo homem* se dava através dos conteúdos tradicionais, dos conteúdos da disciplina “Cultura Fascista” e das paradas militares da *Opera Nazionale Balilla*⁷⁶.

Neste processo de construção da nação, os heróis nacionais ganharam um novo sentido, representando o sacrifício imposto à Itália e à regeneração do homem italiano. A guerra e a revolução são eventos catastróficos onde o sacrifício é posto à prova e o derramamento de sangue dos filhos da nação são santificados. O sofrimento do povo colocado à prova se tornou o sol da regeneração nacional. No contexto do Fascismo, os heróis tinham a função de lembrar a nação dos sacrifícios impostas a ela⁷⁷.

Nas aulas de italiano, da escola média, foi introduzida a leitura de texto de autores nacionais, cujos temas tratavam de questões nacionalistas, como, por exemplo, os três volumes do livro “Laudi” di Gabriele D`Annunzio.

D`Annunzio, em 1918, havia liderado um grupo de nacionalistas e, também, de fascistas em um movimento pela anexação da cidade de Fiume ao reino da Itália. Esta cidade havia sido anexada à antiga Jugoslávia pelos tratados de paz realizados ao final da Primeira Guerra Mundial. Na Conferência de Paris, a Itália tinha reivindicado esta cidade para si como recompensa de guerra sem consegui-la. Visualizando que o pedido de anexação seria difícil devido à má vontade da França e da Inglaterra, o governo italiano renunciou à cidade de Fiume. No país iniciou-se um movimento de protesto, liderado por Gabriele D`Annunzio e por Mussolini, denominado de “vitória mutilada”, onde Fiume tornou-se um símbolo da injustiça sofrida pela Itália.

O nacionalismo alimentado por este movimento via em Fiume um motivo para unir os italianos em um mesmo objetivo convertendo a luta pela anexação em uma lembrança de que os sacrifícios da guerra valeram a pena⁷⁸.

Também foi pelas mãos de D`Annunzio que o país viu recuperada a religião civil da Pátria, criada pela primeira vez com o *Risorgimento*. Com D`Annunzio a homenagem aos mortos de guerra foi restabelecida com a intenção de celebrar o sacrifício destes em nome da nação⁷⁹.

⁷⁶ GENTILE, Emilio. Op.Cit, pp. 166-167.

⁷⁷ Idem, pp. 26-27.

⁷⁸ TANNENBAUM, Edward R. Op.Cit. pp. 38-40.

⁷⁹ GENTILE, Emilio. Op. Cit. pp. 30-31.

O poeta Gabriele D`Annunzio foi idolatrado, no início do movimento fascista, como fundador do Fascismo, no entanto, o posto foi perdido para Mussolini. A introdução de seus textos nas escolas médias se justificava por ter sido este um dos criadores do novo nacionalismo italiano e por ter lutado contra a humilhação imposta pela França e pela Inglaterra através da “vitória mutilada”.

Além de “Laudi”, os alunos do ensino médio se viram obrigados a lerem nas aulas de italiano o livro de Ítalo Balbo “De Roma a Odessa”. Balbo era um fascista da primeira ordem, tendo comandado os *squadristi* fascistas por um tempo. Mussolini e ele haviam se estranhado quando, em 1923, Balbo perguntou a ele, em uma reunião do Grande Conselho Fascista, se a revolução tinha sido feita só para Mussolini ou para todos os fascistas⁸⁰. No final da década de 1920, Balbo assumiu o Ministério da Aeronáutica. Em uma tentativa de Mussolini de aproximá-lo do governo.

Ao longo do tempo, Balbo se tornou famoso na Itália, mas não por suas ações no ministério, e sim pelos espetaculares vôos transatlânticos realizados entre 1930 e 1933. Ítalo Balbo se tornou uma figura conhecida internacionalmente como o mito dos céus. Suas viagens aéreas renderam ao Fascismo uma visibilidade externa, pois todos se voltaram para as peripécias do ministro - piloto.

Na Itália, suas viagens transoceânicas conquistaram o povo, encantado que era pela aeronáutica e pelo sonho de voar. Durante os primeiros anos da década de 1930, Balbo era presença garantida nos cine jornais produzidos pelo Instituto LUCE, inclusive, sendo um dos únicos membros do governo, além de Mussolini, a ter destaque nos semanários cinematográficos⁸¹.

No entanto, o ministro representava uma ameaça à ditadura pessoal de Mussolini, pois não havia se enquadrado de fato. Para evitar qualquer tipo de manifestação contrária ao regime dentro do Partido Nacional Fascista e para impedir que Balbo se tornasse cada vez mais famoso, Mussolini o enviou à Líbia para ocupar o cargo de governador, livrando-se, assim, da presença incômoda do aviador.

Do ponto de vista educativo, o livro de Balbo cheio de aventuras e conquistas remetia os alunos às conquistas italianas no além mar, entusiasmando os jovens para a religião cívica da Pátria, enchendo-os de orgulho nacional.

As histórias também serviam como exemplos a serem seguidos, já que a narrativa chamava a atenção para as qualidades do aviador, que era corajoso e audacioso, qualidades consideradas fundamentais para o *novo homem* fascista como proclamou Mussolini: *primeiro o*

⁸⁰ TANNENBAUM, Edward R. Op. Cit. p. 75.

⁸¹ LAURA, Ernesto G. *Le Stagioni dell' aquila. Storia dell' Istituto Luce*. Roma: Luce, 2004. p. 100.

*trabalho, depois a disciplina, depois o desinteresse, depois a lealdade, a pureza e a coragem*⁸². Vale observar que a coragem não está no final por ser a menos importante, mas sim por ser a primeira qualidade de todas, pois para adquirir as outras, era necessário primeiro ser corajoso⁸³. A coragem também tinha a ver com o nacionalismo conclamado pelos fascistas, que era um nacionalismo baseado nos valores guerreiros dos romanos e daqueles que um dia morreram pela Pátria.

Também em 1930, foi introduzida a leitura do livro *Os heróis* do historiador inglês Thomas Carlyle⁸⁴. Suas idéias sobre o culto do herói foram apresentadas em vinte e dois de maio de 1840, em uma conferência destinada a um público formado por aristocratas londrinos⁸⁵. Nesta conferência, Carlyle defendeu que o culto do herói era o mais antigo e mais sólido elemento da vida social e cultural do homem, e considerava importante recuperá-lo para estabilizar a ordem política e social do século XIX.

A teoria de Carlyle se baseava no pensamento de que a história era a história dos grandes homens, sendo feita de façanhas e ações. Os fatos não faziam história e somente se tornavam quando comandados pelos grandes líderes. Para Carlyle, os heróis poderiam ser políticos, poetas, profetas, sacerdotes ou homens de letras, desde que fossem verdadeiros líderes capazes de controlar a anarquia⁸⁶.

O historiador não se preocupou em definir o que era um herói, mas sim em indicar que eles deveriam ser reconhecidos imediatamente, pois entre os heróis existiam os verdadeiros e os falsos. Os verdadeiros seriam os representantes da idéia divina, enquanto os outros seriam os falsos. Segundo o autor, *o mundo dos servos deve ser governado pelo falso herói. (...) ele pertence-lhes, eles pertencem-lhes! Em suma, das duas, uma: ou aprendemos a reconhecer um herói, um verdadeiro governador e comandante, quando o encontramos, ou então seremos para sempre governados pelos não-heróis*⁸⁷.

Com esta definição, Carlyle se tornou partidário da idéia de que a massa tinha que se sujeitar à vontade dos eleitos, os governantes natos⁸⁸. Diante da exposição do pensamento de

⁸² I presupposti e lo spirito informatore dei nuovi programmi per la scuola elementare. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 julho de 1932. p. 10. Biblioteca Alessandrina, Roma. “Prima il lavoro, poi la disciplina, poi il disinteresse, poi la probità della vita, poi la lealtà, la schiettezza, il coraggio.”

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ CASSIRER, Ernst. *O Mito do Estado*. São Paulo: Códex, 2003. p.227. Cassirer terminou de escrever este livro em 1945, e era uma tentativa de entender o mundo do Nazismo que tinha sido construído na Alemanha. Na década de 1930, Carlyle foi acusado pelos opositores do nazismo de ter contribuído, através da sua teoria do herói, para ascensão do nacional-socialismo. Para alguns, a ideologia pregada por Hitler estava baseada integralmente no pensamento do historiador

⁸⁵ Idem, p. 225.

⁸⁶ Idem, p. 229.

⁸⁷ CARLYLE, Thomas. *On Heroes*, Conferência IV, p. 120. Ed. Centenário, v. 124. In. CASSIRER, Ernst. *O Mito do Estado*. São Paulo: Códex, 2003. p.229.

⁸⁸ CASSIRER, Ernst. Op. Cit. p.230.

Carlyle sobre o culto do herói e sobre os verdadeiros líderes, não fica difícil entender porque seu livro foi adotado como leitura obrigatória nas escolas médias fascistas.

Era neste ensino que a futura classe dirigente do Fascismo seria formada e por isto era importante fazê-los conhecer a teoria da obediência passiva de Carlyle e a importância do culto do herói. Ao mesmo tempo, esta leitura ajudava aos jovens italianos a compreenderem o papel de Mussolini como *Duce*, condutor da nação. Em 1933, quando o culto à personalidade de Mussolini estava consolidado, foram os seus discursos que se tornaram leituras obrigatórias.

A disciplina de filosofia, menina dos olhos de Gentile, também sofreu mudanças em seu programa escolar. Aos poucos esta matéria foi se tornando porta de entrada da ideologia fascista. Da leitura dos clássicos, Sócrates, Platão e Aristóteles, os alunos se viram obrigados, em 1936, a lerem o livro *A Doutrina do Fascismo*.

A introdução da filosofia no ensino médio pela reforma Gentile havia causado grande polêmica. No entanto, os ministros que o tinham sucedido não retiraram a disciplina do quadro escolar, apenas reformularam o seu conteúdo. A permanência desta disciplina nas escolas médias tinha como justificativa o fato de ser uma oposição ao cientificismo do positivismo. Também havia uma outra razão mais interessante para a não retirada do conteúdo dos quadros escolares, a sua associação com o espírito juvenil.

Segundo Luigi Volpicelli, um dos mais importantes pedagogos italianos do período fascista e pós-fascista, o positivismo ao idolatrar a ciência idolatrava a experiência, e um mundo onde a experiência era valorizada não tinha espaço para a juventude⁸⁹. Para ele, *filosofia é juventude*, assim como também era o Fascismo e Mussolini.

Os teóricos do Fascismo apontavam este movimento como revolucionário, e que havia sido instaurado para recuperar a Itália da exploração estrangeira e fazê-la ascender de novo ao posto glorioso em que um dia alcançou com o Império Romano. Ao fazerem isto, associavam a chamada Revolução Fascista ao espírito juvenil, pois são os jovens que não têm medo e lutam ardentemente por um ideal. Com esta definição, Mussolini passou a ser descrito como um jovem revolucionário impregnado pelos ideais de amor à Pátria e tomado pelo espírito corajoso dos jovens: *um jovem revolucionário, que da Romagna trazia no coração indomável e testado a todas as tempestades um ardente amor pela Pátria e pelo povo. Este jovem é Benito Mussolini, o qual, ao romper da guerra, tinha apenas trinta anos (...)*⁹⁰.

⁸⁹ VOLPICELLI, Luigi. Filosofia e Positivismo. La Scuola Fascista, ano II, n. 1, 28 de janeiro de 1933, p. 5.

⁹⁰ SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso delle scuole medie inferiori*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934. p. 9. Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma. “Un giovane rivoluzionario, che dalla natia Romagna portava nel cuore indomito e provato a tutte le tempeste un ardente amore per la patria e per il popolo. Questo giovani è Benito Mussolini, il quale, allo scoppio della guerra, era appena trentenne, (...)”.

Para Volpicelli, a juventude de Mussolini era encontrada na atitude de lutar contra o velho, o liberalismo, e na coragem de construir o novo. A associação entre filosofia e Fascismo não pára na questão da juventude do líder e do espírito revolucionário da filosofia, se estende à pedagogia. Segundo Volpicelli, a filosofia fazia parte da pedagogia fascista, que buscava inspirar nos jovens um ideal de transformação baseado em uma fé⁹¹.

A permanência da filosofia nas escolas encaixava-se muito bem na teoria pedagógica do *Pensiero e Azione* (Pensamento e ação), difundida pelo Fascismo. Esta pedagogia procurava unir o pensamento à ação, ou seja, não valorizava apenas um lado da formação juvenil, mas os dois. Isto significava dizer que os valores e os ideais fascistas eram apreendidos e depois colocados em ação. Para que isto acontecesse era importante fomentar a fé na Revolução e no Fascismo, pois somente ela seria capaz de estimular a ação. Neste contexto, o princípio de fé está relacionado com a fé católica que estimula a crença e a ações religiosas.

A relação entre pensamento e ação foi crescendo conforme aumentavam os planos expansionistas de Mussolini. A preparação para a guerra se refletia nas escolas, nos cursos profissionalizantes, e nas atividades da *Opera Nazionale Balilla*. A entrada de De Vecchi (24/01/1935-15/11/1936), um dos quatro triunvirato da Marcha sobre Roma, no *Ministero dell'Educazione Nazionale* (MEN) contribuiu para aumentar esta relação.

Em fevereiro de 1935, o ministro De Vecchi introduziu nas escolas médias a instrução militar, que em 1937 seria estendida às universidades. Esta nova disciplina era vista como adequada ao clima histórico em que a Itália estava vivendo, pois, em outubro de 1936, os exércitos italianos haviam invadido a Etiópia iniciando a conquista do Império italiano. Ao mesmo tempo, a educação militar era destinada a alimentar no coração dos jovens o espírito guerreiro⁹².

Apesar de parecer uma disciplina prática, a instrução militar foi mais teórica, deixando a prática para as atividades da *Opera Nazionale Balilla*. Os professores que ministravam a instrução militar nas escolas eram membros do exército e uma vez por semana, em apenas uma hora de aula, davam conferências sobre a história da guerra, a organização dos exércitos – em especial do italiano –, sobre as táticas de guerra e sobre armamentos. Pelo pouco tempo destinado a esta disciplina e pela didática empregada, podemos perceber que ela estava longe de ter muita importância no contexto escolar e mais longe ainda de empreender uma formação guerreira.

Os conteúdos de história deveriam ser reformulados para melhor educar o novo italiano. Desde a reforma Gentile, a história tinha como missão formar a consciência nacional unitária do

⁹¹ VOLPICELLI, Luigi. *La Scuola fascista*, ano II, n. 1, 28 de janeiro de 1933, p. 5.

⁹² Educazione Guerriera. *La Scuola Nazionale fascista*, ano IV, n. 10, 15 de maio de 1935, p. 3. Biblioteca Alessandrina, Roma.

povo italiano⁹³. O próprio Mussolini já havia assinalado a importância da história na formação social dos italianos ao falar que *o homem sem história é nada*⁹⁴.

As orientações para os programas das escolas elementares e médias clássicas ou profissionais não eram muito diferentes. Em todos os níveis escolares, o *mito della Romanità* deveria ser evidenciado. Este mito era a exaltação de Roma como *caput mundi*, sendo esta cidade o lugar onde se concentrava toda a história do mundo e da Itália.

Como um exemplo desta exaltação, temos o programa da terceira classe do ensino elementar. No programa era recomendado que os alunos aprendessem a história da Grécia não por ser esta civilização importante para a história da humanidade, mas sim porque dela havia nascido Roma e o Império Romano. O *mito della Romanità* era também um estímulo ao patriotismo, pois, ao aprenderem sobre a grandeza de Roma, aprendiam a amar a Pátria e a respeitar o fascismo como instrumento de recuperação desta grandiosidade.

Nas primeiras classes do elementar, as crianças teriam contato com os grandes homens italianos que os encheriam de orgulho nacional. O orgulho nacional continuaria sendo alimentado ao longo de todo o curso elementar, mas teria seu ápice com o conhecimento dos mártires da italianidade. O sangue derramado e o sacrifício eram os principais alimentos do patriotismo construído pelo fascismo.

O decreto ministerial de oito de novembro de 1930 determinava que o ensino de história nas escolas médias de preparação ao trabalho fosse ministrado de forma narrativa, anedótica (história episódica) e, quando possível, associado à geografia⁹⁵.

Neste período prevalecia a concepção de história linear que destacava os grandes acontecimentos e seus heróis. Como sugeria Carlyle, em seu livro *Os heróis*, a história nada mais era que um álbum de retratos⁹⁶. E os fascistas adeptos das idéias de Carlyle não deixavam de concordar, em certo sentido, com o pensamento do historiador inglês.

Apesar dos benefícios que a história narrada através da vida dos vultos traria para os objetivos nacionalistas do fascismo, o programa recomendava que a exaltação das figuras históricas fosse feita com cuidado para que não houvesse exagero e com isto prejuízo aos fatos históricos aos quais estavam associados.

Durante o Estado Novo, o programa de história do Brasil, implementado pela Reforma Capanema, também recomendava falar do passado da nação através da vida dos vultos nacionais.

⁹³ SIGNORILE, Giuseppe Vito. I presupposti e lo spirito informatore dei nuovi programmi per le scuole elementari. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 de julho de 1932, p.10.

⁹⁴ NATALI, Giovanni. La Storia nella Scuola. *La Scuola Fascista*, ano III, n. 1, 28 de janeiro de 1934.

⁹⁵ Decreto ministeriale 8 novembre 1930, Orari e programmi d'Insegnamento delle scuole e dei corsi secondari di avviamenti al lavoro, p. 8. MPI, CSIP, busta 213, fascicolo 664. Archivio Centrale dello Stato, Roma.

⁹⁶ CASSIRER, Ernst. Op.Cit. p. 231.

Jonathas Serrano, colaborador do programa, recomendava que a escolha fosse feita com cuidado e sem exageros, pois nem todos os heróis interessavam de fato⁹⁷. Como que aceitando a sugestão do colega brasileiro, era recomendado aos professores que os heróis nacionais italianos fossem escolhidos conforme a sua importância para a história política e cultural da nação.

A lista do programa de história dos fascistas era formada por pintores renascentistas, físicos como Galileu Galilei, pensadores políticos como Maquiavel, e literatos como Dante. Entretanto, deveria receber maior destaque os heróis do *Risorgimento*, como Mazzini, Gioberti, Cavour e Garibaldi. No ensino de história, estes heróis não funcionariam apenas como estímulo ao patriotismo ou como lembretes da necessidade de se viverem sacrifícios em prol da nação, mas sim como fornecedores de valores, de sentimentos e de qualidades a serem agregados à personalidade individual, como sugere Cesare Ciorri:

*É bom conhecer e saber onde nasceu e morreu Garibaldi ou outro grande, mas melhor é saber e se exigir que saiba que este grande amou a Pátria, que pela sua unidade, desinteressadamente, afrontou a morte, privações, sofreu jovem, velho e foi somente feliz quando viu livre a nossa Itália: muito melhor seria aprender que foram fortes, foram lúcidos, temperados e respeitosos da lei e da autoridade e que caíram quando se tornaram fracos e viciosos (...)*⁹⁸.

Sendo os heróis considerados inspiradores de valores e exemplos aos jovens italianos, suas façanhas históricas deveriam remeter os alunos às qualidades eleitas pelo Fascismo. Assim, fatos e heróis deveriam repassar os valores de coragem, disciplina e respeito, como vimos citados no comentário de Ciorri.

Para que a história funcionasse como construtora de uma unidade nacional e da personalidade infanto-juvenil, fatos e vultos deveriam estar unidos, sem serem desvinculados uns dos outros ou de suas qualidades superiores. Assim sendo, se o programa recomendava destaque aos heróis da unificação e do *Risorgimento*, recomendava também destaque a estes conteúdos. Portanto, a narração em sala de aula do *Risorgimento*, da unificação, da Grande Guerra e da Revolução fascista era coadunada com as ações dos vultos e com o programa de ritos nacionais.

Esta seqüência de fatos históricos tinha importância singular para a ideologia fascista. Os fascistas se consideravam herdeiros do *Risorgimento*, enquanto a Primeira Guerra e a Revolução

⁹⁷ SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1936. p.48. (Biblioteca de Educação organização Lourenço Filho). v. XXV.

⁹⁸ L'insegnamento della storia nelle nostre scuole. *La Scuola Fascista*, ano III, n. 10, 28 de outubro de 1934, p.3. Biblioteca Alessandrina, Roma. "Se bene conoscere e sapere dove è nato e morto Garibaldi o un altro grande, molto meglio sapere ed esigire si sappia, che questo grande amò la Patria, che per la sua unità, disinteressatamente, affrontò la morte, stentò, soffrì da giovane, da vecchio e fu solo felice quando libera vide l'Italia nostra: che se è bene fare imparare molti meglio è far conoscere che furono forte e tenuti finché furono sopra, temperanti e rispettosi verso le leggi e le autorità e che decadde quando divennero molli e viziosi; (...)."

Fascista funcionavam como um lembrete da missão do Fascismo, salvar a Itália do caos e dos comunistas⁹⁹.

O ponto de intersecção entre o *Risorgimento*, a Unificação e o Fascismo estava na originalidade destes movimentos, esta era uma das maneiras que os fascistas se remetiam ao passado histórico, como justificativa de sua permanência no poder. A seguinte citação elucida um pouco a questão: (...) *na Itália Giuseppe Mazzini e Vincenzo Gioberti. A estes dois últimos devemos nos reportar para compreender a originalidade nacional do nosso movimento, que, depois da angústia, trabalho e desvios, finalmente foi liberto da escória estrangeira, mas, sobretudo, pelo gênio do Duce*¹⁰⁰.

Vale a pena observar que além de determinar os fatos que mais receberiam a atenção do professor, o programa recomendava que o período contemporâneo, palco cênico do Fascismo, tivesse maior tempo de discussão em sala de aula. Quanto à história antiga, medieval e moderna era recomendado um breve aceno¹⁰¹. No entanto, o professor deveria se ater um pouco mais na história antiga, dando atenção à história do Império Romano. Pois o Fascismo não apenas se considerava herdeiro deste império, como se propunha a recuperá-lo.

Esta associação entre Fascismo e Império Romano podemos ver no filme *Adunate del Popolo italiano*, produzido pelo LUCE em 1936. Neste documentário, Mussolini anuncia a entrada das tropas italianas em Adis Abeba, capital da Etiópia, e a fundação do Império Italiano. Na seqüência final do filme, o perfil de Mussolini e do Rei Vittorio Emanuele III aparecem integrados à estátua de Júlio César. Neste momento, a associação direta entre o passado e o presente não apenas justifica o Fascismo, como constrói a relação de continuidade.

No Fascismo, a história estava longe de ser mera formadora da personalidade nacional, ela estava vinculada às celebrações nacionais construindo tradições e inventando outras. No Estado Novo, a história do Brasil era considerada a verdadeira formadora da personalidade juvenil.

Através dos acontecimentos nacionais e dos feitos dos heróis da nação, os jovens entendiam o papel do Estado Novo e a importância do patriotismo para o desenvolvimento nacional. Também era nas aulas de história do Brasil que as lições de moral e civismo eram aprendidas. No entanto, diferente do Fascismo, o Estado Novo não buscou no passado histórico os seus símbolos nacionais.

⁹⁹ GENTILE, Emilo. Op. Cit. p.50.

¹⁰⁰ Risorgimento nazionale e Rivoluzione Fascista. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 9, 31 junho de 1932, p. 6. “(...) in Italia Giuseppe Mazzini e Vincenzo Gioberti. A questi due ultimi dobbiamo senz'altro riportaci per compendere l'originalità nazionale del nostro movimento, che, dopo ansie, travagli e deviazioni, finalmente si è liberto dalle scorie straniere, per opera di anticipatori e organizzatori, ma, soprattutto, per il genio del Duce.”

¹⁰¹ Decreto ministeriale 8 novembre 1930, Orari e programmi d'Insegnamento delle scuole e dei corsi secondari di avviamenti al lavoro, p. 8. MPI, CSIP, busta 213, fascicolo 664. ACS, Roma.

A história no fascismo funcionava como instrumento de busca das raízes, justificando a originalidade do movimento. Neste processo de recuperação histórica, dois momentos foram retomados: o Império Romano e a Unificação Italiana. **Todos os dois** funcionavam como mitos de origem, onde o Fascismo buscava sua identidade. Valores e características destes processos históricos eram incorporados à ideologia fascista, justificando assim sua origem como verdadeiramente italiana.

Segundo o historiador Francisco Carlos Teixeira, a busca pela originalidade era um dos princípios básicos do extremo nacionalismo dos fascismos, pois cada regime havia florescido de realidades próprias e se construído a partir do sangue único dos seus heróis¹⁰². Portanto, para nós não importa tanto se Mussolini era um continuador destes processos históricos ou herdeiro deles, mas sim como instrumentalizava as características de cada um dentro do Fascismo e na construção de sua própria imagem.

Uma das formas de instrumentalização do passado histórico era a aproximação entre passado e presente, que se dava nas escolas através do conteúdo de história e nas cerimônias e rituais fascistas. Os rituais e as cerimônias eram dominados pelos símbolos da Roma antiga, o *fasci littorio*¹⁰³, as camisas negras e os jovens *Balillas* organizados como as antigas legiões romanas, o estandarte romano. Tudo estava presente no teatro fascista, lembrando ao povo a fusão dos dois momentos da história, como vimos no filme há pouco citado.

Nas aulas de história, esta continuidade se dava através do conhecimento do *Mito della Romanità*, onde as glórias de Roma eram recuperadas e associadas às conquistas políticas, territoriais e sociais de Mussolini, o novo César. O estudo dos heróis nacionais era feito de forma associativa e regressiva, onde Mussolini era colocado lado a lado dos homens do passado, como vemos na seguinte citação:

*Intérpretes e executores do grandioso ideal dos nossos mais altos profetas: Cavour e Mussolini. Inimigos de esquemas mentais, mas apaixonados defensores da idéia mais grande de Pátria e da causa mais santa, se integram, se completam: o segundo retoma a tela iniciada pelo primeiro e a continua, a desenvolve, a engrandece com uma trama digna da história trimilenar da Itália*¹⁰⁴.

¹⁰² TEIXEIRA, Francisco Carlos. Os Fascismos. In. FERREIRA, Jorge, et all (org.). *O século XX. O tempo das crises. Revoluções fascismo e guerras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.123.

¹⁰³ *Fascio* significa feixe, união, e era um antigo símbolo do poder imperial romano, que consistia num feixe de varas e um machado. Este símbolo era, e ainda é, encontrado em muros, postes de luz, fontes de água e outros lugares por toda a Itália. O *Fascio* foi adotado desde o início do movimento fascista como símbolo. In. BERTONHA, João Fábio. *Fascismo, nazismo, integralismo*. São Paulo: editora Ática, 2003. p. 11.

¹⁰⁴ Risorgimento nazionale e Rivoluzione Fascista, continuità ideale e slancio costruttivo. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 9, 31 de junho de 1932, p.6. Biblioteca Alessandrina, Roma. “Cavour e Mussolini. Nemici di schemi mentali, ma appassionati paldini dell’idea più grande di Patria e delle cause più sante, s’integrano, si completano: il secondo riprende la tela iniziata dal primo e la continua, la sviluppa, la ingigantisce con una trama degna della storia trimillenaria d’Italia.”.

Os ideais unificadores do *Risorgimento* eram recuperados pelo Fascismo ao se apresentar como o construtor da nação. O nacionalismo pregado por Mussolini era unificador, como o do *Risorgimento*. No entanto, o de Mussolini não era apenas territorial, mas sim espiritual onde o indivíduo seria integrado à nação e somente a ela serviria. O mito da comunidade totalitária, integrada em uma única fé e uma única nação, emergia dos ideais do *Risorgimento*, em que os heróis lutaram por uma Itália unificada e livre dos estrangeiros¹⁰⁵.

O mesmo acontecia com a recuperação da história do Império Romano. A grandiosidade, a expansão, a cultura e a língua latina se tornaram elementos integrantes do discurso e da cultura fascista. O Império Romano representava a continuidade da raça latina e a vitória da Itália sobre a civilização ocidental.

A Roma Antiga recuperada no discurso e na ideologia fascista representava a vitória sobre o destino. O destino era visto pelos fascistas como uma divindade imprevisível e inexorável que, no entanto, havia sido surpreendido pelo poder da vontade da raça latina que, na figura do Fascismo, recuperava a grandiosidade romana¹⁰⁶. A seguinte frase sintetiza o domínio do destino pelos fascistas: *Do passado germina o futuro, e o futuro é com a gente*¹⁰⁷. Portanto, nas aulas, alunos aprendiam como o Fascismo havia dominado o destino e estava conquistando o futuro.

Além de justificativa e busca da origem, a história funcionava como campo de negociação. Um exemplo disto está na recuperação da Unificação como marco importante do renascimento da nação. Ao celebrarem o processo unificador e seus líderes, celebrava-se, também, o papel da monarquia neste acontecimento¹⁰⁸.

Nas escolas secundárias de *Avviamento al Lavoro*, a história e a geografia eram ensinadas juntas e adaptadas ao tipo de formação profissional que recebiam. Ou seja, se o curso era de formação comercial, as aulas de história tratariam sobre a economia e o comércio dos tempos históricos da Itália e do mundo.

Como os programas da escola média clássica, os das escolas profissionais também tinham que colocar a Itália no centro do conhecimento. Ao tratarem da história do comércio, os professores ensinariam a geografia à medida que explicassem quais eram os centros de comércio,

¹⁰⁵ GENTILE, Emilo. Op.Cit. p.171.

¹⁰⁶ Idem, pp. 134 -136.

¹⁰⁷ Risorgimento nazionale e Rivoluzione Fascista, continuità ideale e slancio costruttivo. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 9, 31 de junho de 1932, p.8. Biblioteca Alessandrina, Roma. “Dal passato germina l’avvenire, e l’avvenire è con noi”.

¹⁰⁸ TOBIA, Bruno. *Salve o popolo d’eroi. La monumentalità fascista nelle fotografie dell’Istituto Luce*. Roma: Editori Riuniti/Istituto luce, 2002. p. 147.

as rotas comerciais, de onde viam as mercadorias etc.¹⁰⁹ Nestas escolas, a geografia teria também a missão de sintonizar os alunos no espaço geográfico em que moravam, ensinando sobre a geografia da região. Enquanto a história ensinava sobre o passado e o presente.

Esta associação entre as duas disciplinas nos cursos profissionais tinha a ver com duas questões. Uma estava relacionada ao conceito educativo do período, que determinava que o ensino nestas escolas fosse mais direcionado, ou seja, mais prático e menos humanístico. A outra questão se relaciona ao nacionalismo defendido pelo Fascismo, que estava ligado à questão territorial, por isto, a associação ao Império Romano e à Unificação Italiana, dois acontecimentos históricos em que as conquistas territoriais imperaram.

Sendo assim, o ensino da geografia servia como justificativa da política expansionista de Mussolini. Neste sentido, o programa de geografia destinado às escolas de *Avviamento al Lavoro* indicava que a geografia fosse ensinada de forma descritiva, e que o aluno aprendesse sobre o lugar do país no mundo, sua importância e os seus interesses e necessidades¹¹⁰. Aprender quais eram os interesses e necessidades da Itália nos remete à questão territorial e expansionista, pois isto significava saber que o país, para sobreviver, precisava das colônias africanas na Líbia, na Etiópia e na Tunísia.

A idéia de expansionismo se completa com a análise do programa a ser seguido no curso profissional do tipo agrário, onde os alunos aprendiam à geografia das colônias italianas e sua importância para o crescimento da nação¹¹¹. Também seria, através da geografia, que os jovens teriam contato com a grandiosidade territorial e política da nação, pois, além da geografia física, aprendiam à parte política e econômica.

A forma, como a geografia e história, era ensinada nas escolas profissionais levou alguns pedagogos a se oporem a ela. Como citado, a geografia era ministrada junto com a história e isto, para alguns, consistia em um erro. Para o melhor desenvolvimento e aproveitamento do conteúdo de geografia solicitavam que estas fossem ensinadas separadas. Também reclamavam do complexo conteúdo destinado às lições de geografia nas escolas médias e técnicas, assim, aconselhavam que a disciplina se tornasse livre dos exageros e passasse a dar noções de “sentido de mundo”, físico e histórico¹¹².

Os partidários da história também reclamavam do pouco caso que a disciplina havia adquirido na década de 1930. Em um artigo de Nazareno Padellano, denominado “A história

¹⁰⁹ Decreto ministeriale 8 novembre 1930, Orari e programmi d’Insegnamento delle scuole e dei corsi secondari di avviamenti al lavoro, p. 8. MPI, CSIP, busta 213, fascicolo 664. ACS, Roma.

¹¹⁰ Idem, p. 9.

¹¹¹ Decreto ministeriale 8 novembre 1930, Orari e programmi d’Insegnamento delle scuole e dei corsi secondari di avviamenti al lavoro, p. 42. MPI, CSIP, busta 213, fascicolo 664. ACS, Roma

¹¹² La Riforma della Scuola Técnica. *La Scuola fascista*, n. 6-7, 28 de junho e 28 de julho de 1933, p. 4. Biblioteca Alessandrina, Roma.

assassinada pela geografia”, publicado na revista *La Scuola Fascista*, o pedagogo reclamava do modismo instaurado no ensino que associava a história à geografia. A justificativa pedagógica para que a história fosse ensinada junto com a geografia era que a primeira era estagnada e a segunda mais dinâmica¹¹³. Talvez a dinâmica social do Fascismo, empreendendo mudanças e conquistando territórios fosse mais associada à geografia. No entanto, nas cerimônias e rituais fascistas era a história quem dominava.

A geografia extrapolou os bancos escolares, sendo praticada também nas associações juvenis. Entre as atividades de férias realizadas pelos membros da *Giovani Fascisti*, Jovens fascistas (18-21 anos), estavam os cruzeiros, os passeios e as viagens pela Itália e pelas colônias italianas. Além do caráter lúdico, disciplinador e doutrinário, estas viagens tinham por objetivo fazer com que os jovens tivessem contato com a geografia do país, conhecendo-o internamente e também externamente, no caso das colônias.

Dentre as disciplinas acima comentadas nenhuma tinha tanta importância na formação dos jovens como a Cultura Fascista. Esta foi implementada pelo ministro De Vecchio em todos os níveis escolares e tinha por objetivo ensinar aos jovens e às crianças a ideologia do Fascismo. A introdução deste curso era parte do projeto de “fascistização” da escola encabeçado por De Vecchio.

O ministro De Vecchio havia assumido o ministério com a intenção de destruir a escola burguesa implementada pela reforma Gentile. Os conteúdos ensinados nos cursos de Cultura Fascista versavam sobre o universo do regime e forneciam elementos para a conquista da massa estudantil.

Nas aulas, os alunos aprendiam sobre a estrutura do Estado Fascista, as instituições que o compunham, os deveres do cidadão verso o Estado, a família e sociedade. Toda nova ação do governo era incorporada à disciplina, que explicava de forma didática os feitos e efeitos. Um exemplo disto foi a *Carta del lavoro*, que ao ser instituída em vinte e um de abril de 1927 logo virou conteúdo da disciplina. Imediatamente após a sua publicação nos manuais de Cultura Política, apareceram explicações e interpretações das leis trabalhistas de Mussolini¹¹⁴.

Cultura Política não era uma disciplina apenas teórica, diferente das outras era prática, no dia-a-dia os jovens a praticavam através das cerimônias cívicas, do culto aos heróis e do culto à

¹¹³ La storia uccisa della geografia. *La Scuola Fascista*, ano V, n. 24, 24 de março de 1929, p. 5. Padellano será na década de 1940 um dos principais colaboradores de Giuseppe Bottai, ministro da educação de 1936 a 1943.

¹¹⁴ SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso delle scuole medie inferiori*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934. pp. 83-89. É interessante observar que a *Carta del Lavoro* foi redigida por Giuseppe Bottai, futuro ministro da educação.

bandeira tricolor¹¹⁵. Desde 1923, quando Gentile era ministro da educação, a saudação à bandeira fazia parte do ritual escolar. Diante do símbolo máximo da nação, os escolares se colocavam em forma e realizavam a saudação romana, que consistia em esticar o braço direito para frente. A cerimônia era acompanhada por cantos de hinos patrióticos e era apadrinhada por um mutilado de guerra¹¹⁶.

Com a criação da nova disciplina apareceram diversos manuais escolares que discutiam o conteúdo e ofereciam informações para as aulas. Neles, os leitores encontravam a história do fascismo, os ideais, as instituições e a importância de Mussolini para a Itália. Mussolini, que no final da década de 1920, passou a ser uma companhia constante dos alunos do ensino elementar e médio, era a grande estrela do Fascismo personificando em si a Itália e o Regime.

As organizações juvenis e o Partido Fascista também tinham um importante destaque nos manuais de cultura política, afinal eram eles os principais instrumentos de conquista e de doutrinação. Apesar de Cultura Política ser um curso escolar, os manuais não pareciam ser direcionados apenas aos professores ou aos estudantes, mas sim a um público geral, indicando o caráter doutrinador das publicações.

A introdução desta disciplina na escola expõe um outro ponto da educação fascista. Com Gentile a escola estava destinada a formar o cidadão, e com De Vecchio a escola se transformava para formar o cidadão fascista. Esta mudança de perspectiva é identificável a partir do discurso do próprio ministro sobre o papel da escola elementar:

*É aqui, nesta parte da escola, que se deve formar a consciência fascista da massa operosa e disciplinada do povo italiano; assim que, através deste admirável filtro, seja selecionado tudo aquilo que ainda pode permanecer de forma mental superado e faça nascer o perfeito cidadão operante e combatente em pureza de espírito, isto é, o perfeito fascista*¹¹⁷.

Neste contexto, a escola elementar ganhou uma especial atenção do governo fascista. Era neste nível escolar que o governo deveria se dedicar a formar o *novo homem* fascista, pois grande parte da população italiana freqüentava este grau e dificilmente alcançaria o nível médio. Portanto, o fascista do baixo escalão, aquele que internalizava os valores, mas não se tornava um líder, saíria das escolas elementares.

As escolas médias de nível clássico é que seriam formadoras dos futuros líderes do fascismo como vemos a seguir expresso na opinião de Sacconi, diretor da revista *La Scuola*

¹¹⁵ PRATESI, Luigi. *La Storia e l'Opera del Fascismo. Corso di cultura fascista per la nuova gioventù italiana*. Livorno: Tipografia Benvenuti & Cavaciocchi, 1931. p. 125.

¹¹⁶ GENTILE, Emilo. Op.Cit. p. 60.

¹¹⁷ Discurso di S. E. De Vecchi alla Camera. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano IV, n. 8, 15 de março de 1935, p. 4. Biblioteca Alessandrina, Roma. (...) “è qui, in questa parte della Scuola, che si deve formare la coscienza fascista della massa operosa e disciplinata del popolo italiano; così che, attraverso questa mirabile filtro, sia selezionato tutto ciò che ancora può rimanere di forme mentali sorpassate e ne nasca il perfetto cittadino operante e combattente in purità di spirito e cioè il perfetto fascista.”

Fascista, pertencente à Associação Fascista da Escola: *Entre os vários tipos de escola, a escola média é aquela que tem a maior importância para o futuro da nação, enquanto esta cultiva a classe média do país*¹¹⁸. De Vecchi completa o pensamento de Sacconi afirmando ser esta a escola destinada a formar os quadros intelectuais da nação¹¹⁹. A formação dos futuros dirigentes era feita através das aulas de literatura italiana, latim, grego, história e filosofia¹²⁰.

A escola média ainda tinha uma segunda divisão, os Liceus Científicos, que também tinham a missão de formar a elite dirigente, com um ensino menos humanístico e mais científico, preparava os jovens para seguirem as carreiras de engenharia, matemática e ciência. Ela permitia a entrada nos cursos superiores universitários respectivos aos que tinham sido cursados no nível médio.

Porém, não era apenas a mente que deveria ser formada, o corpo destes jovens também recebia atenção através das aulas de educação física. Para o Fascismo, o lema corpo e mente são uma verdade absoluta. Segundo os pedagogos, para se aprender bem, era necessário exercitar o corpo e, junto com ele, os sentidos. A atenção, tão necessária ao aprendizado, seria melhor àqueles que praticavam atividades físicas. Não apenas porque os reflexos eram ativados através dos jogos e dos esportes, mas também porque estes jovens estariam longe de doenças.

As escolas Técnicas-Profissionais eram direcionadas à formação dos “soldados e dos suboficiais do exército” de produtores do fascismo¹²¹. Destinadas àqueles que não possuíam, segundo o ministro Giuseppe Belluzzo, aptidão para os estudos intelectuais e mentais ou para aqueles que não almejavam continuar os estudos na universidade¹²². Na verdade, tal afirmação era uma espécie de retórica, pois as escolas do tipo profissional e técnica eram destinadas aos filhos de agricultores e aos mais pobres, o que somado às declarações sobre o ensino elementar e médio, demonstrava como a escola italiana não apenas estava se “fascistizando” no final da década de 1920 e começo de 1930, mas como estava direcionando a população a assumir um papel social.

Aos grupos médios e altos, o fascismo destinava a escola secundária clássica para que fossem formados os pensadores e líderes da nação, enquanto na escola profissional e técnica

¹¹⁸ Discorso dell'on. Sacconi. *La Scuola Fascista*, ano VI, n. 5, 10 de novembro de 1929, p. 2. Biblioteca Alessandrina, Roma. “Tra i vari tipi di scuola, la scuola media è forse quella che ha maggiore importanza per l'avvenire della Nazione, in quanto essa coltiva la classe media del Paese.”

¹¹⁹ Discorso di S. E. De Vecchi alla Camera. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano IV, n. 8, 15 de março de 1935, p. 5. Biblioteca Alessandrina, Roma. *Istituti medi di cultura classica essenzialmente destinata all'educazione formativa dei quadri intellettuali*.

¹²⁰ SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso delle scuole medie inferiori*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934, p. 75. Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma

¹²¹ Discorso del Ministro Belluzzo. *La Scuola fascista*, ano V, n. 32, 2 de junho de 1929, p. 11.

¹²² Ibidem.

criavam-se os mestres do trabalho e disciplinava-se o exército da produção¹²³. A regulamentação dos papéis sociais não se deu apenas no campo do trabalho, avançando, também, sobre o campo do gênero.

Em cinco de fevereiro de 1928, a reforma Gentile sofreu a primeira mudança na estrutura orgânica do sistema escolar. A *Scuola Complementare* foi transformada em escola profissional e o chamado curso *Integrativo*, formado pelas classes 6^a, 7^a e 8^a do ensino elementar, foi transformado em curso inferior. Cinco dias depois de assumir o cargo de ministro da Pública Instrução, no dia quinze de julho de 1928, Belluzzo foi recebido por Mussolini e ouviu o seguinte pedido: *coordenar e reformar o ensino profissional*¹²⁴. O novo ministro recebeu a incumbência e, no mesmo ano, já entrava em vigor uma nova organização do ensino técnico.

A antiga escola complementar passou a ser *Scuola Secondaria di Avviamento al Lavoro* (escola secundária de desenvolvimento do trabalho). A simples troca do nome implicava em um novo *status* para esta escola, que deixava de ser um complemento ao ensino elementar para assumir a função de formadora. A mudança também agregava, pela primeira vez, ao nível médio o valor do trabalho, assinalando para uma nova concepção do trabalho que começava a se desenvolver no interior do Fascismo.

Com a *Carta del Lavoro*, o Fascismo havia iniciado um movimento de valorização do trabalho como qualidade do *novo homem* fascista. Ideologicamente a Carta elevou o trabalho à condição de primeiro lugar na vida dos homens, sendo o princípio mais nobre ao qual um homem poderia desejar atingir¹²⁵. Socialmente *o trabalho, sobre todas as formas intelectuais, técnicas e manuais*, passou a ser encarado como um *dever social*¹²⁶. No campo educativo, a carta inseriu em cena a questão da formação da mão-de-obra, através do item XXX: *a educação e a instrução, em especial a instrução profissional dos seus representantes, sócios e não sócios, é um dos principais deveres das associações profissionais*¹²⁷.

A preocupação com a formação dos operários também foi estimulada pela crise de 1929, instaurada pela quebra da bolsa de Nova York. Neste período, o desemprego e a miséria se abateram sobre os países da Europa, estimulando-os a adotarem uma nova postura diante dos trabalhadores e da economia. A falência econômica, provocada pelo *crack*, demonstrou o perigo

¹²³ SACCONI, Acuzio. Lo spirito della scuola del lavoro. *La Scuola fascista*, ano V, n. 17, 27 janeiro de 1929.

¹²⁴ VOLPICELLI, Luigi. *Commento alla Carta della Scuola*. Roma: Istituto Nazionale di cultura fascista, 1940. p. 53.

¹²⁵ SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso delle scuole medie inferiori*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934, p. 83. Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma

¹²⁶ Idem, p. 84. Artigo II da Carta del lavoro, item Dello stato corporativo e della sua organizzazione.

¹²⁷ Idem, p. 89. “XXX - l’educazione e l’istruzione, specie l’istruzione professionale dei loro rappresentanti, soci e non soci, è uno dei principali doveri delle associazioni professionali. Esse devono affiancare l’azione delle Opere nazionali relative al dopolavoro e alle altre iniziative di educazione.”

de se ter uma economia dependente de um único país e a necessidade de investir na produção interna.

Uma das maneiras de aumentar a produção industrial e rural da Itália era investir na especialização e na saúde do trabalhador. Outra estratégia era preparar a futura mão-de-obra, não apenas através da técnica, mas também do pensamento. Antes mesmo da crise de 1929, a Itália já vinha criando estratégia para superar a dependência econômica, principalmente na agricultura. Uma destas estratégias foi estimular o aumento da produção agrícola. Em 1925, por exemplo, foi criada a campanha de nome *Battaglia del Grano* (Batalha do Trigo). Neste ano, todos os órgãos do governo se uniram para estimular o aumento da produção de trigo nos campos italianos. Para isto, Mussolini, de torso nu, se uniu aos agricultores do sul do país e, como um deles, se pôs a ceifar o trigo por horas¹²⁸. Nove anos depois, a campanha havia alcançado o objetivo livrando a Itália das importações do trigo¹²⁹.

Tendo em vista este pensamento, a escola também se reinventou e passou a encarar a introdução do trabalho manual como uma forma de responder às necessidades do novo tempo e da nação.

Como no Estado Novo, no Fascismo, o trabalho assumiu o conceito cristão de humildade e obediência sendo visto como uma forma de conectar a alma com Deus. Portanto, o trabalho que importava era o honesto que proporcionava conquistas pessoais e coletivas, libertando os homens do ócio¹³⁰. A escola do trabalho se tornou o instrumento de formação do chamado “homem social” aquele que com o trabalho teria superado o egoísmo e estaria pronto a se sacrificar pela nação¹³¹.

Em 1931, durante a atuação do ministro Baldino Giuliano, uma nova resolução foi dada às escolas técnicas e profissionais. A escola *Secundaria di Avviamento Professionale* foi dividida em três tipos: industrial-artesanal, agrária e comercial. A partir desta escola o aluno poderia ascender às escolas técnicas. Esta era considerada uma escola popular, pois permitia aos operários se aperfeiçoarem. A escola técnica foi dividida da seguinte forma: *scuola tecnica, scuola professionale femminile, scuola magistero professionale per la donna, Istituti tecnici inferiori e superiori*. A escola técnica era dividida em agrária, industrial, artesanal e comercial. Quem a frequentasse estaria complementando a formação adquirida na escola *Secundaria di Avviamento Professionale*, onde também os operários poderiam se formar.

¹²⁸ LAURA, Ernesto G. *Le stagioni dell'aquila. Storia dell'Istituto Luce*. Roma: Istituto Luce, 2004. p.27.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ CIARLA, Costanzo. La scuola del lavoro o scuola attiva. Il concetto di scuola attiva. *La Scuola Nazionale fascista*, ano II, n. 9, 31 de junho de 1932, pp. 13-14.

¹³¹ SILIATO, Leonardo Salvatore. *Come devi essere*. Torino: Chiantope, 1942. p. 181.

O diploma obtido no curso industrial e de artesanato era de técnico ou artesão; para os da escola agrária de agente rural e da comercial o título era de contabilista comercial. Sua duração era de dois anos, ou seja, rápida e propícia a aumentar os “exércitos de trabalhadores” do Fascismo¹³².

A *Scuola Professionale Femminile* durava três anos, cursada somente por mulheres, como o nome indica. Os conteúdos ministrados neste curso eram, segundo o discurso, próprios ao sexo feminino, pois lá as jovens aprenderiam a serem donas de casa, atividade considerada natural da mulher. Também, nesta escola, aprenderiam profissões condizentes com a condição feminina, como, por exemplo, a datilografia.

Da escola profissional, as meninas poderiam passar à *Scuola Magistero Professionale per la Donna*, com duração de dois anos, que preparava as jovens de forma teórica e prática para ensinarem economia doméstica ou trabalhos femininos nas escolas profissionais para mulheres. O diploma conferia o grau de professora com especialidade em um dos cursos escolhidos¹³³.

Os conteúdos de economia doméstica versavam sobre: limpeza do corpo feminino e masculino, limpeza da casa, importância do ar e da educação física na vida infantil e adulta, limpeza dos alimentos, preparo de comida para as crianças recém-nascidas e para os doentes etc. Nas aulas práticas, as meninas limpavam a casa e passavam à roupa, por exemplo. Já os conteúdos de trabalho doméstico se resumiam a aprender costurar roupas íntimas e roupas de nenéns, a remendar roupas brancas, tricô e crochê¹³⁴. Saber remendar roupas brancas era predicado fundamental para a boa dona-de-casa, pois, naquele tempo, as roupas íntimas eram todas desta cor. O programa da escola doméstica do Estado Novo, adotado em 1942, também recomendava o ensino de crochê, de tricô e remendo de roupas brancas.

Os conteúdos da escola feminina refletem a opinião do Fascismo sobre o papel das mulheres na sociedade. Durante a Primeira Guerra, as mulheres assumiram postos de trabalho antes destinados aos homens, deixando de lado a condição de donas-de-casa. Esta troca de papéis foi temporária, mas abriu para as mulheres um novo espaço de trabalho estimulando a competição entre os dois sexos.

Em 1926, a inflação comprometeu o mercado de trabalho, o emprego dos operários, a grande depressão completou o quadro de caos econômico e isto levou o Fascismo a construir uma política de retorno da mulher ao lar. Três objetivos estavam ligados a este projeto, aumentar os postos de trabalhos para os homens, aumentar a natalidade da população italiana e fazer do lar

¹³² La Riforma della scuola tecnica. *La Scuola fascista*, n. 6-7, 28 de junho e 28 de julho de 1933, p. 4. Biblioteca Alessandrina, Roma.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Decreto ministeriale 8 novembre 1930, Orari e programmi d'Insegnamento delle scuole e dei corsi secondari di avviamenti al lavoro, pp. 54-55. MPI, CSIP, busta 213, fascicolo 664. ACS, Roma.

um espaço saudável e acolhedor para o trabalhador. Desta forma, as mulheres, nas escolas e nas universidades, eram preparadas para assumirem os papéis de mães e esposas, colaborando assim com o crescimento sócio-econômico.

Os Institutos técnicos eram divididos em inferior e superior, com um total de oito anos de curso, sendo estes divididos em quatro anos para cada um dos níveis. O objetivo era preparar os alunos para funções técnicas e administrativas das seguintes áreas: agricultura, indústria, náutica, comércio e geometria. O curso inferior tinha caráter genérico, ou seja, tinha aulas de italiano, latim, história, geografia, ciência, matemática e cultura fascista. Já o superior era mais específico, sendo dedicado mais às disciplinas relativas ao setor técnico. No entanto, não deixava de ter uma base humanística, com conteúdos de história, geografia e cultura política¹³⁵.

As escolas profissionais e técnicas formavam jovens e melhoravam a técnica dos operários e agricultores em dois setores importantes da economia italiana, a indústria e a agricultura. Estes dois setores eram estratégicos para a sobrevivência econômica do país, que necessitava desenvolvê-los para garantir o fim da dependência dos outros países.

A modernização da indústria e do campo exigia mão-de-obra qualificada, desde o engenheiro até o lavrador. Neste contexto, as escolas técnicas e profissionais ganharam um destaque maior no campo educativo, pois seriam elas que colocariam o trabalhador em contato com equipamentos modernos. Também nestas escolas, os jovens, operários e camponeses tinham aulas de higiene que ensinavam a terem cuidado com o corpo, com a casa e com os alimentos. Não bastava melhorar a técnica se as doenças e os vícios imperavam na vida dos trabalhadores¹³⁶. Desta forma, o governo italiano uniu ensinamento profissional à higiene para garantir o aumento da produção.

Juntamente com a reforma dos conteúdos escolares e da estrutura educacional, os ministros que sucederam Gentile promoveram a construção de novas escolas por toda a Itália. Este procedimento ia de encontro ao ideal “poucas escolas, mas boas” defendido por Gentile durante sua gestão. A multiplicação dos prédios escolares deixava para trás a escola antidemocrática do ministro filósofo, impondo o conceito popular e democrático do Fascismo.

O ministro Baldino Giuliano em discurso à Câmara, em 1932, chamou a atenção para o aumento do número de inscritos nas escolas do reino, destacando a política fascista de popularização do ensino. Segundo Giuliano, o número de escolas no último decênio da era

¹³⁵ La Riforma della scuola tecnica. *La Scuola fascista*, n. 6-7, 28 de junho e 28 de julho de 1933, p. 4. Biblioteca Alessandrina, Roma.

¹³⁶ TAILLIBERT, Christel. *L'Institut International du cinématographe éducatif. Regards sur le role du cinema éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. Paris: L'Harmattan, 1999, p. 19.

fascista tinha se elevado à cifra de dez mil alunos. As escolas de *Avviamento Professionale* contavam com uma população de cem mil alunos¹³⁷.

Dois importantes momentos para a educação vieram com o ano de 1929, quando, em janeiro, os professores das escolas médias tiveram de jurar fidelidade ao Regime fascista e o *Ministero della Pubblica Istruzione* teve seu nome alterado para *Ministero dell'Educazione Nazionale* (MEN).

O juramento de fidelidade ao Regime fascista representou a ascensão definitiva do fascismo sobre a escola, demonstrando que este não toleraria opiniões contrárias. Já o segundo, a troca de nome do ministério, revela uma mudança de atitude do Fascismo em relação à educação.

A troca do nome de instrução para educação nacional não foi ingênua, nela estava imbuída à idéia de que a educação era mais complexa que a instrução e que deveria atingir não apenas a formação cognitiva do homem, mas, principalmente, a espiritual, moral e física. Ou seja, a nova concepção de educação previa a formação integral do *novo homem* fascista. Esta política já havia sido iniciada com a criação, em 1926, da *Opera Nazionale Balilla*. Torna-se interessante destacar a diferença entre educação e instrução feita pelos pedagogos fascistas:

*A instrução difunde a cultura, rende de forma acessível as noções do bem e do mal e prepara, também, para as convenções universais. Mas, educação tem outro campo de eficácia na formação do homem. Ela foi exatamente definida a totalidade dos esforços refletidos com os quais se ajuda a natureza no desenvolvimento de todas as faculdades do homem, mirando a sua perfeição, a sua felicidade e sua destinação social*¹³⁸.

Como vemos, educar consistia em formar para além do conhecimento, inserindo os alunos na sociedade, conscientes de que tinham um papel a cumprir. A diferença estabelecida entre educação e instrução foi refletida no papel do professor, que agora, diante da nova concepção de educação, teria que assumir uma outra postura.

Um movimento nas revistas do período pela doutrinação do professor teve início, no sentido, de fazer com que ele assumisse uma postura de educador e não apenas de instrutor. Em um interessante artigo, publicado na revista *La Scuola Nazionale Fascista*, intitulado *Educatore vecchio stile, Educatore fascista*¹³⁹, podemos ter uma idéia de qual era a postura que o professor fascista deveria assumir diante do processo educativo. A autora, Gina Pollidori, explica que o

¹³⁷ Il discorso del Ministro Giuliano Alla Camera. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 6, 15 de maio de 1932, p. 13.

¹³⁸ SILIATO, Leonardo Salvatore. *Come si devi essere*. Torino: Chiantope, 1942. p. 115. “L’Istruzione diffonde la cultura, rende accessibili le nozioni del bene e del male e sa anche avviare a concezioni universali. Ma l’educazione ha ben altro campo di efficienza nella formazione dell’uomo. Essa fu esattamente definita la totalità degli sforzi riflessi con i quali si aiuta la natura nello sviluppo di tutte le facoltà dell’uomo, mirando alla sua perfezione, alla sua felicità, alla sua destinazione sociale.”

¹³⁹ ZOLDAN, Gina Pollidori. Educador velho estilo, educador fascista. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 de julho de 1932, pp. 11-12.

velho professor atuava em uma escola agnóstica, com influência positivista, que o induzia a ter uma postura de não envolvimento e de letargia diante do processo educativo. Ou seja, o educador não procurava se especializar ou melhorar seu conhecimento e com isto se tornava apático diante do aluno, que também não se sentia inspirado pelo conteúdo e pelo mestre.

Esta oposição entre o velho professor e o professor fascista tinha a ver também com a concepção de escola idealizada pelos fascistas, chamada de Escola Ativa. A teoria pedagógica desta escola recebia a influência de Montessori e de Dewey, que pregavam uma escola dinâmica, onde o aluno desenvolveria sua autonomia através do aprender-fazendo.

Segundo os pedagogos italianos, a Escola Ativa seria construída com base na atividade pessoal e na energia da natureza individual, se opondo à antiga escola positivista, verbalística e passiva¹⁴⁰. Para ocupar esta escola, o professor teria que ser dinâmico, ativo, criativo e nada pacífico diante da realidade nacional e da missão de educar o *novo homem* fascista. Assim sendo, uma outra importante diferença entre o velho educador e o educador fascista estava que o primeiro educava para o individualismo enquanto o segundo para a Pátria: *O mestre fascista deve fundamentar sua política da escola sobre a fórmula: individuo para a sociedade e para a Pátria, consequência natural do princípio fundamental fascista: “tudo pelo Estado, e nada fora, nem contra o Estado”*¹⁴¹.

Getúlio Vargas também apostava na idéia do professor educador e estava convencido que era na escola que as “almas seriam modeladas”¹⁴². Em discurso às professoras, na cerimônia de formatura, em 1943, Vargas lhes indicou a missão que teriam pela frente:

*Ensinar o que é Pátria, família, sociedade; temperar os ânimos para as lutas maiores; inculcar a coragem cívica; estabelecer as normas salutaras do trabalho e da disciplina: são algumas das tarefas imediatas que tereis de desempenhar, de enorme repercussão na vida dos indivíduos e consequentemente na vida da comunidade*¹⁴³.

Como no Fascismo, as professoras teriam a missão de formar o *novo homem* do Estado Novo, que teria responsabilidades sociais e seria consciente de seu papel de cidadão. Vargas indicava ainda que as professoras fossem exemplos aos alunos, assumindo uma “conduta justa”.

¹⁴⁰ CIARLA, Costanzo. La Scuola del lavoro o scuola attiva. Il concetto di scuola attiva. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n.9, 31 de junho de 1932. p. 13.

¹⁴¹ ¹⁴¹ ZOLDAN, Gina Pollidori. Educador velho estilo, educador fascista. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 de julho de 1932, p. 12. Biblioteca Alessandrina. “Differenza profonda, in quanto il vecchio maestro fondava la politica della sua scuola sulla formula: la società e lo Stato per l’individuo; il maestro fascista deve fondarla sulla formula: l’individuo per la società e per la Patria, conseguenza naturale del principio fondamentale fascista: “tutto per lo Stato, e nulla fuori, nè contro lo Stato Guerra.”.

¹⁴² A escola e a ação dos professores. In. VARGAS, Getulio. *Nova Política do Brasil*. O Brasil na 1º de maio de 1943 a 24 de maio de 1944. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1944. v. X, p. 185. Biblioteca ABL, Rio de Janeiro.

¹⁴³ Idem, p. 185.

No artigo sobre a diferença entre o velho professor e o professor fascista, a autora recomendava que estes fossem cultos, de mente iluminada e de coração puro para servirem de exemplo e melhor educar¹⁴⁴. O exemplo era um dos recursos didáticos adotados pelo Estado Novo e pelo Fascismo na formação da personalidade juvenil.

Nestes dois governos, os líderes eram os principais exemplos a serem seguidos e o cinema educativo construía suas imagens como figuras divinas e cheias de virtudes. Os heróis nacionais e os grandes homens da história também eram utilizados como exemplo, como já foi mencionado, os professores eram estimulados a valorizarem as qualidades individuais destas figuras históricas para que os alunos se inspirassem neles.

Conforme a observação de Vargas e da autora Gina Pollidori, as professoras e professores também deveriam se comportar de forma a servirem de exemplo aos seus alunos, que durante a idade infantil imitavam os adultos e na fase adolescente miravam-se neles como forma de construção da identidade. Segundo Ferrauto, responsável pela educação física da *Opera Nazionale Balilla*, “imitar é o passatempo preferido das crianças”¹⁴⁵.

Como Vargas, Mussolini também fez questão de demonstrar aos professores o quão importante eram as suas tarefas:

*É necessário em vez disso, que a escola eduque o caráter dos italianos. É então, que a tarefa de vocês adquire uma importância enorme. Vocês não são aqueles que esfazem o pão da pequena ciência ou da grande ciência; mas são também os apóstolos, são também sacerdotes, são dos homens que têm uma responsabilidade tremenda e infalível: de trabalhar sobre o cérebro, sobre a consciência e sobre a alma*¹⁴⁶.

O novo status do professor, a diferença entre educação e instrução e a mudança do nome do ministério estavam relacionados a uma nova perspectiva do Estado fascista que se construiu a partir de 1929, o Estado Educador.

O Estado Educador foi definido por Mussolini da seguinte forma:

O Estado Fascista forma mais alta e potente da personalidade, é força, mas também espiritualidade a qual reassume todas as formas da vida moral e intelectual do homem. Não se pode, portanto, limitar a simples função de ordem e tutela, como queria o liberalismo. Não é um simples mecanismo que limita a esfera da suposta liberdade individual. É forma e norma interior, é disciplina de toda a pessoa; penetra a vontade como a inteligência. O seu princípio, inspiração central da humana personalidade vivente na comunidade

¹⁴⁴ ZOLDAN, Gina Pollidori. Op. Cit. p. 11

¹⁴⁵ FERRAUTO, Eugenio. *Educazione física nell'educazione giovanile fascista*. G. B. Paraiva E C., 1940. p. 22.

¹⁴⁶ PRATESI, Luigi. *La storia e l'opera del Fascismo. Corso di cultura fascista per la nuova gioventù italiana*. 2º ed. Livorno: Tipografia Benvenuti & Cavciocchi, 1931. p. 120. Biblioteca de Storia moderna e contemporanea. “È necessario invece che la Scuola educhi il carattere degli italiani. E allora, o colleghi, ecco che il vostro compito diventa di una importanza enorme. Voi non siete soltanto coloro che spezzano il pane della piccola scienza o della grande scienza; ma siete anche degli apostoli, siete anche dei sacerdoti, siete degli uomini che hanno delle responsabilità tremende e ineffabili: di lavorare sul cervello, sulla coscienza, sugli animi.”

*civil, desce no profundo e se aninha no coração do homem de ação como de pensamento, do artista como do cientista: alma da alma*¹⁴⁷.

Como podemos ver na citação, o Estado Educador é um estado que se preocupa com a formação integral de todos os homens e mulheres que compõem a sociedade. É um estado que não se limita a ordenar e a tutelar o social, mas se preocupa com a alma do cidadão. Portanto, é um estado que disciplina, educa e transforma o homem socialmente e espiritualmente. O Estado Educador é o princípio, juntamente com o Estado ético, do Estado Totalitário.

Neste contexto de formação total do *novo homem*, a *Opera Nazionale Balilla* passou da jurisdição do Partido Nacional Fascista para o *Ministero dell'Educazione Nazionale*. Esta passagem não representou a submissão da organização juvenil ao ministério, que manteve sua autonomia. Na verdade, a mudança de jurisdição implicava em uma estratégia de sobrevivência, uma forma encontrada pelo presidente da *Opera Nazionale Balilla*, Renato Ricci, de escapar do controle do Partido Nacional Fascista¹⁴⁸. Com esta passagem, Ricci, além de Presidente da *Opera Nazionale Balilla*, também passou a ocupar o cargo de subsecretário para Educação Física¹⁴⁹.

Sendo a *Opera Nazionale Balilla* a instituição juvenil responsável pela formação física e moral das crianças e jovens fascistas, era sensato que ela fosse incorporada a um ministério cujo objetivo fosse a educação nacional. Desde a criação da *Opera Nazionale Balilla*, ela já estava inserida na escola pública elementar, mas, com a sua integração ao ministério, esta inserção ficou ainda maior.

No ano de 1929, como estratégia de ascensão do Fascismo sobre a escola elementar, foi introduzido o livro de texto do Estado. Através deste material didático, os pequenos aprenderiam sobre a ideologia fascista, sobre o mito de Mussolini como o grande condutor da nação e os valores do regime.

Em 1928, quando as discussões sobre a confecção e a implementação dos livros textos iniciaram, na revista *La Scuola Fascista* foi publicado um artigo, do então ministro Belluzzo, comentando quais conteúdos deveriam ser incorporados ao material didático. A sugestão era que

¹⁴⁷ *Opera Omnia di Benito Mussolini*. Firenze: La Fenice, pp. 120-121. Biblioteca departamento de história USP, São Paulo. “Lo stato fascista, forma più alta e potente della personalità, è forza, ma spirituale. La quale riassume tutte le forme della vita morale e intellettuale dell'uomo. Non si può quindi limitare a semplici funzioni di ordine e tutela, come voleva il liberalismo. Non è un semplice meccanismo che limiti la sfera delle presunte libertà individuali. È forma e norma interiore, è disciplina di tutta la persona; penetra la volontà come l'intelligenza. Il suo principio, ispirazione centrale dell'umana personalità vivente nella comunità civile, scende nel profondo e si annida nel cuore dell'uomo dell'uomo d'azione come del pensatore, dell'artista come dello scienziato: anima dell'anima.”

¹⁴⁸ FERRARA, Patrizia. *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: la Meridiana Editori, 1992. p. 216.

¹⁴⁹ ROSSETTI, Antonello. *L'arma più forte: il Fascismo ed il cinema per i giovani tra educazione e propaganda*. Università degli studi di Roma “La Sapienza”, Facoltà di Lettere e filosofia, Tesi di Laurea, 1993-1994. p. 52

fossem colocadas em relevância noções úteis à vida e que fossem recordados os fatos que deixaram uma marca na história ou que assinalaram uma sensível influência na vida italiana¹⁵⁰.

Por noções básicas podemos entender informações sobre o Fascismo e sua ideologia de disciplina, de trabalho e de respeito. O ministro recomendava ainda que os heróis, os grandes artistas, escritores de todo tipo, inventores, navegadores e cientistas italianos também fossem incluídos nas páginas das publicações de Estado¹⁵¹.

Diferente do que se poderia pensar, os livros de texto não se constituíram em publicações chatas e cheias de tédio. Pelo contrário, autores renomados foram chamados a escreverem histórias divertidas e envolventes, cujo tema central era o Fascismo e sua ideologia.

O mais famoso dos livros de textos foi escrito por Roberto Forges Davanzati, o título era *Il Balilla Vittorio*. O livro foi publicado pela primeira vez em 1934 e teve várias edições até o final do Fascismo¹⁵². A obra contava a história de Vittorio Balestrieri, nascido em 1920, desde os seis anos até os dezoito (no caso da edição de 1938). Ao longo do texto, o autor narra diversos acontecimentos da vida de Vittorio, começando pela estada na escola elementar de Roma, acompanhando suas viagens a diversas partes da Itália e a sua transferência, junto com a família, para a cidade de Sabaudia – cidade construída a partir da aterragem dos pântanos - e suas impressões sobre a guerra da Etiópia.

As aventuras de Vittorio Balestrieri povoaram a imaginação dos pequenos italianos por muito tempo construindo uma imagem da Itália fascista. Nesta narração nada ingênua, os jovens leitores tinham contato com a história, com a geografia italiana, com os feitos do Fascismo e com Mussolini, o personagem principal de todos os livros. O livro ensinava ainda os ideais de patriotismo, militarismo e imperialismo que ano a ano se tornavam mais presentes na sociedade italiana¹⁵³.

Como o ministério da educação não produzia livros textos para o ensino médio, em 1935, durante a administração de De Vecchi, os manuais de ensino destinados a este nível escolar passaram a ser controlados por este ministério. Essa era uma forma de controlar as informações repassadas à juventude, evitando a introdução de temas proibidos e garantido que os temas fascistas fossem discutidos em sala.

Como podemos ver, a Reforma Gentile foi bastante alterada no período de 1925 a 1936. Os diversos ministros que assumiram a pasta da educação foram modificando a estrutura educacional de forma a torná-la mais próxima dos interesses do Fascismo. A mudança dos

¹⁵⁰ Il libro di Stato. S. E. Belluzzo detta le direttiva alla Commissione. La Scuola Fascista, ano V, n. 7, 15 de novembro de 1928, p. 1. Biblioteca Alessandrina, Roma.

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² TANNENBAUM, Edward R. Op.Cit. p. 226.

¹⁵³ Ibidem.

programas escolares, o juramento de lealdade dos professores e a introdução do livro texto de Estado no ensino elementar foram fundamentais para que o Fascismo fizesse da escola um espaço de construção de uma nova mentalidade social.

A criação da *Opera Nazionale Balilla*, em 1926, contribuiu e muito para o enquadramento social das crianças e dos jovens, permitindo ao Fascismo ascender cada vez mais sobre a sociedade.

A reforma da Reforma Gentile foi recebida com entusiasmo pela comunidade educacional, principalmente, quando alterou os pontos mais críticos, como os Exames de Estado e os programas de algumas disciplinas. As modificações na estrutura educacional foram distanciando a escola dos valores burgueses do século XIX, os quais Gentile havia aproximado, principalmente com a introdução da filosofia. Isto fez com que muitos pedagogos vissem de forma positiva as mudanças, mesmo que não estivessem totalmente de acordo com os princípios fascistas.

Na verdade, a introdução do trabalho manual nas aulas, mesmo que de forma superficial, já contribuía para a aproximação dos educadores com o Fascismo. No final da década de 1920 e início da de 1930, gravitava a idéia de que a escola deveria ser moderna, o que significava dizer que tivesse uma educação voltada para os interesses da nação.

O discurso de formação da personalidade juvenil será incorporado pelo cinema educativo, que através das imagens divulgará os valores de coletividade, coragem, disciplina, respeito. Também, por meio dos filmes, os jovens tiveram contato com a imagem de Mussolini como o grande chefe da nação. Diante dos olhos dos alunos desfilaram cenas de rituais fascistas e de conquistas econômicas e sociais promovidas pelo governo.

2.3 L'OPERA NAZIONALE BALILLA E A EDUCAÇÃO DO NOVO HOMEM FASCISTA

*Em nome de Deus e da Itália juro seguir as ordens do Duce e de servir com todas as minhas forças e se necessário com o meu sangue à causa da Revolução fascista*¹⁵⁴.

Proferindo este juramento, diante de Mussolini, os jovens italianos realizavam o ritual de entrada na *Opera Nazionale Balilla*. Esta organização tinha por objetivo educar a juventude

¹⁵⁴ SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso delle scuole medie inferiori*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934, p. 69. Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma. “Nel nome di Dio e dell'Italia giuro di eseguire gli ordini del Duce e di servire con tutte le mie forze e se necessario col mio sangue la causa della Rivoluzione fascista.”

segundo a ideologia fascista. Disciplina, responsabilidade, companheirismo e respeito eram alguns dos valores a serem adquiridos durante as atividades da *Opera Nazionale Balilla*.

Criada em 1926, a *Opera Nazionale Balilla* atuava como uma organização independente dentro do Regime fascista, tendo que responder apenas a Mussolini de quem recebia ordem direta. A chefia da organização ficou a cargo de Renato Ricci, *Ras* da região de Carrara, que controlava de forma totalitária a formação infanto-juvenil¹⁵⁵. Por ter uma visão muito pessoal sobre a educação infanto-juvenil e por não aceitar dividi-la com o Partido Nacional Fascista, Ricci enfrentou problemas com Starace, secretário do PNF a partir de 1931. As desavenças entre os dois foi um dos motivos para a incorporação da *Opera Nazionale Balilla* a *Gioventù Italiana del Littorio* – G.I.L, em 1937, e sua submissão ao Partido Nacional Fascista.

A *Opera Nazionale Balilla* era uma organização juvenil criada nos moldes dos *Boys Scouts* e tinha como afiliados crianças e jovens dos seis aos dezoito anos. No início, o público alvo eram os meninos, mas em 1929, as organizações femininas, *Piccole* e *Giovani Italiane*, que estavam sobre o controle do Partido Nacional Fascista, foram incorporadas a *Opera Nazionale Balilla*¹⁵⁶.

Como no escotismo, a *Opera Nazionale Balilla* possuía uma organização interna que separava meninos e meninas por sexo e idade. Esta se dava da seguinte forma: dos seis aos treze os meninos faziam parte dos *Balilla*, enquanto as meninas das *Piccole Italiane* (pequenas italianas). Dos catorze aos dezoito, os meninos integravam os *Avanguardisti*, e as meninas entravam para *Giovani Italiane* (jovens italianas). A passagem de uma legião a outra era feita através de um ritual de passagem, chamado de *Leva Fascista*.

Cada uma das legiões da *Opera Nazionale Balilla* possuía um uniforme específico. Como os escoteiros, os *Balilla* possuíam um lema que conduzia à vida moral e prática dos jovens *Credere, Obbedire, Combattere*. A frase utilizada como lema era de Mussolini e não servia apenas aos *Balilla*, mas a todas as organizações fascistas. O mesmo acontecia com o juramento que era proferido por membros da Milícia Voluntária e do Partido Nacional Fascista.

Ao completarem dezoito anos, os jovens deixavam os quadros da *Opera Nazionale Balilla*. Aqueles que entravam na universidade eram inscritos automaticamente na *Gioventù Universitaria Fascista*. Nesta organização continuavam desenvolvendo atividades físicas e de cunho ideológico, como participar das cerimônias cívicas e fazer filmes de propaganda¹⁵⁷. No entanto, nem todos continuavam os estudos até o nível universitário, na verdade, naquele tempo

¹⁵⁵ *Ras* chefes regionais do Partido Nacional Fascista.

¹⁵⁶ As *Piccole* e *Giovani Italiane* esta mudança se deu por conta da remodelação da educação feita a partir da mudança do nome do Ministério da Pública Instrução. GRAZIA, Victoria de. *Le donne nel regime fascista*. Venezia: Marsilio, 1993. p.218.

¹⁵⁷ Sobre a produção dos filmes de propaganda pela GUF falaremos no capítulo III.

na Itália, muitas crianças nem sequer chegavam ao ensino médio. Para evitar a ausência do Fascismo entre estes jovens foi criado, em 1931, os *Fasci Giovanili di Combattimento*.

Esta terceira organização cuidava da formação militar, física e moral dos jovens de dezoito a vinte e um anos e estava sob a dependência direta do Partido Nacional Fascista. O objetivo desta organização era preparar os jovens para a entrada no Partido Nacional Fascista, como futuros dirigentes ou como meros inscritos. Aqueles que não entrassem no Partido Nacional Fascista teriam a opção de ingressarem na Milícia Voluntária de Segurança Nacional (M.V.S.N.).

A passagem da *Opera Nazionale Balilla* para o *Fasci* e deste para a Milícia era feita durante a *Leva Fascista*. Neste dia, diante do Duce chefe máximo da Milícia Voluntária de Segurança Nacional proferiam o mesmo juramento imposto aos *Balilla*¹⁵⁸.

Já as meninas, ao completarem vinte e um anos, entravam para a organização *Donne Fasciste* (Mulheres Fascistas). Nela, as jovens desenvolviam atividades de assistência social, visitando inválidos, famílias pobres e atuando como assistentes sociais do Fascismo¹⁵⁹.

A *Leva Fascista* acontecia no dia vinte e quatro de maio de cada ano, data em que a Itália entrou na Primeira Guerra Mundial. A associação da data de entrada na guerra com o ritual de passagem tinha um importante significado dentro da ideologia fascista, pois neste dia as crianças e os jovens não apenas passavam para uma nova legião, mas se tornavam fascistas. E como tais deveriam celebrar e relembrar os sacrifícios impostos à nação como parte de sua formação individual e coletiva. A *Leva Fascista* acontecia em praças públicas das cidades italianas ou em Roma, na Praça Veneza¹⁶⁰, diante de Mussolini.

Na cerimônia da *Leva Fascista*, onde a nação se encontrava com o seu futuro através dos jovens, os integrantes das organizações fascistas declaravam sua fidelidade à Pátria e ao *Duce*, comprometendo-se com a defesa da Revolução Fascista. Neste momento, os novos fascistas se aproximavam dos soldados das trincheiras ao se mostrarem prontos a enfrentarem todos os sacrifícios impostos pela defesa nacional. Depois do juramento, os jovens da *Opera Nazionale Balilla* recebiam a carteirinha de fascista e o *moschetto*¹⁶¹, que, Segundo Mussolini, representava, *a primeira o símbolo da fé; e o segundo o instrumento da nossa força*¹⁶². Com os dois objetos em mãos, os jovens adentravam ao mundo novo da Itália e iniciavam uma vida de

¹⁵⁸ SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso dele scuole medie inferiore*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934, pp. 78-79.

¹⁵⁹ CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e I giovani*. Roma: Novissima, 1932. p. 165.

¹⁶⁰ A Praça Veneza esta localizada no centro de Roma onde entramos o Altar da Pátria, ou Vittoriale, um monumento onde estão enterrados os mortos da Primeira Guerra Mundial e que presta homenagem ao Rei da Unificação, Vittorio Emanuele II. Nesta praça esta localizado o Palácio Veneza, onde Mussolini realizava os trabalhos de governo e de onde falava a nação.

¹⁶¹ Arma de fogo portátil semelhante a um fuzil com cano curto, leve e fácil de manejar.

¹⁶² GENTILE, Emilio. Op.Cit p. 115.

obediência e dedicação à Pátria, tendo sempre em mente que as ordens do *Duce* eram incontestáveis.

A parte assistencialista da *Opera Nazionale Balilla* era feita em conjunto com duas outras entidades do Fascismo, os *Patronati Scolastici* (Patronatos escolares) e a *Opera Nazionale per la Maternità ed Infanzia* (ONMI).

Os patronatos eram formados por professores, pais e pessoas da comunidade, e tinham por função garantir a frequência dos alunos nas escolas, doar uniformes, sapatos, livros e cadernos aos escolares mais pobres. Em 1930, esta organização assistencialista foi incorporada à *Opera Nazionale Balilla*, com o objetivo de torná-la mais politizada, aproximando cada vez mais a escola do Fascismo.

A *Opera Nazionale per la Maternità ed Infanzia* foi criada em maio de 1927 e seu objetivo maior era prestar assistência às crianças desafortunadas e abandonadas e às futuras mães pobres. Este serviço incluía não apenas a divulgação de noções de higiene, mas também o acolhimento de crianças abandonadas em orfanatos. Nos ambulatórios e nos orfanatos da *Opera Nazionale per la Maternità ed Infanzia*, os pequenos recebiam assistência médica e social, participando de um programa nutricional e recebendo aulas profissionais. A assistência médica também era estendida à casa das famílias pobres, que recebiam a visita de médicos ou de enfermeiras.

Através do *Opera Nazionale per la Maternità ed Infanzia*, o governo fascista procurava proteger a população das doenças e abandono, geradores de um problema social. Atuando neste setor, a *Opera* agia também como instrumento de propaganda política, manifestando sua preocupação com crianças e famílias pobres.

Os cuidados da *Opera Nazionale per la Maternità ed Infanzia* eram estendidos aos membros da *Opera Balilla* através de médicos e enfermeiras que cuidavam da saúde dos jovens fascistas. Cada Legião *Balilla* tinha médico e ambulatórios, “onde se operava uma meticulosa análise dos jovens que apresentavam anomalias físicas incipientes, em modo a submetê-las em tempo à cura e colocar os jovens úteis a si mesmo e à coletividade”¹⁶³.

As atividades da *Opera Nazionale Balilla* se desenvolviam nas escolas, durante as aulas de educação física, e nos Sábados Fascistas, este último a partir de 1935. Nas férias, também não estavam livres das atividades da organização, que promovia excursões por toda a Itália, acampamentos e estadias em colônias de férias. Durante a década de 1930, as atividades passaram a ser realizadas na chamada *Casa Del Balilla* (Casa do Balilla), onde os filiados encontravam bibliotecas, salas de jogos e de ginástica e assistência médico-sanitária. No entanto,

¹⁶³ CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e i giovani*. Roma: Novissima, 1932. p. 114.

não eram todas as cidades que tinham tal espaço, pois a iniciativa exigia um bom investimento que muitas vezes os centros do interior não possuíam.

A *Opera Balilla* não atuava apenas no campo recreativo ou no físico, com a passagem desta organização para o Ministério da Educação Nacional foi autorizada à formação de centros de estudo e de propaganda e escolas de preparação cultural. Nos centros, os jovens tinham contato com a doutrina do fascismo, aprendendo a importância de Mussolini para a Itália, como o movimento havia começado, qual era a missão do Fascismo e os ideais do regime.

Nas escolas, os jovens aprendiam os princípios de uma profissão, marcenaria, sapataria, ferraria, algumas das tantas que os jovens poderiam adquirir. As meninas também freqüentavam estes centros e nas escolas aprendiam uma profissão própria para as mulheres¹⁶⁴.

As atividades recreativas eram tão importantes quanto às desenvolvidas nos centros de estudo ou nas escolas regulamentares, pois colocavam os membros da *Opera Nazionale Balilla* em contato direto com o Fascismo.

Os acampamentos e as viagens são dois exemplos destas atividades. Os acampamentos, feitos ao estilo dos escoteiros, duravam de vinte dias a um mês¹⁶⁵. Neste período, os *Balilla* e *Avanguardisti* acampavam em barracas e executavam atividades militares e de sociabilidade, que consistiam em montar guarda, preparar as refeições, cuidar da limpeza do campo e do corpo, e cantar músicas patrióticas. Em cada uma das tarefas estava inserida a preocupação com a formação social e militar do novo italiano, que aprendia com as ações a ser solidário, companheiro, responsável e respeitador da hierarquia.

As viagens de instrução e os cruzeiros realizados pelos *Avanguardisti* e pelas *Giovani Italiane*, tinham como destino os lugares mais longínquos da Itália e consistiam em um momento de aprendizagem sobre o país e sobre o Fascismo. Isto se dava pelo fato de as viagens colocarem os jovens em contato com os feitos do governo fascista, estimulando a observação do crescimento econômico e social da nação¹⁶⁶. Este conhecimento acendia o patriotismo e o orgulho nacional, através do olhar sobre as belezas geográficas e sobre a história da nação.

O lado espiritual também era estimulado com estas viagens, pois proporcionavam aos jovens um convívio social com os colegas e chefes da organização. Esta convivência ensinava-os os princípios fundamentais de um verdadeiro fascista como disciplinada, coletividade e respeito.

Além dos membros da *Opera Nazionale Balilla*, também participavam das viagens de instrução, os filhos dos imigrantes italianos, aqueles que haviam nascido ou moravam no

¹⁶⁴ Idem, p. 115.

¹⁶⁵ As atividades dos escoteiros e dos *Balilla* e *Avanguardisti* eram muito semelhantes, pois os dois movimentos partiam do princípio que, através dos encontros coletivos, dos acampamentos e das atividades de força e de lazer os jovens aprenderiam os valores defendidos.

¹⁶⁶ SAMMARTANO, Nino. Op. Cit. pp. 72-74.

exterior. O objetivo principal desta participação era fazer propaganda do governo fascista e de Mussolini, que alimentava a idéia de que os imigrantes, seus filhos e seus netos se mantivessem vinculados à Itália, obedecendo às ordens de Roma. No entanto, o *Duce* não tinha a pretensão de usar os imigrantes como membros do exército fascista, o objetivo era que fizessem divulgação positiva do Fascismo em seus países¹⁶⁷. Esta idéia aparece na frase Ninno Sarmmatano ao justificar a presença dos filhos de imigrantes nas atividades de férias da *Opera Nazionale Balilla*:

*É terminado o tempo em que os italianos do exterior não recebiam da Pátria nenhum signo de amor e de reconhecimento. Hoje, pela vontade do DUCE, estes italianos que honram no mundo, com o trabalho, com a honestidade e com a inteligência o nome da Itália, estão perto do nosso coração, e estes jovens, retornando à África ou à América ou qualquer parte do mundo se acharão com a visão da Pátria nos olhos e no coração com o amor dos nossos compatriotas e a imagem nobilíssima do DUCE*¹⁶⁸.

No entanto, os efeitos destas viagens sobre a formação da personalidade juvenil eram limitados, pois nem todos os membros da *Opera Nazionale Balilla* podiam realizá-las. Os jovens viajantes tinham que bancar do próprio bolso a atividade nada econômica, o que condicionava a participação àqueles que realmente tivessem dinheiro.

Em 1928, uma nova forma de fazer propaganda do regime e de divulgar a doutrina fascista foi incorporada a *Opera Nazionale Balilla*, o cinema. Através de um acordo que envolvia o instituto *L'Unione di Cinema Educativo* (LUCE), os *Patronati Scolastici* e o Ministério da Pública Instrução, nasceu o *Cinema Del Balilla*.

Sobre a iniciativa do cinema se lia nas páginas da revista *La Scuola Fascista*, de vinte de janeiro de 1928, o seguinte comentário: *Fomos informados que a presidência da Opera Nazionale Balilla, consciente da grande importância moral, educativa e propagandística do cinematografo comunicou nestes últimos dias a todos os seus órgãos provinciais que cada Comitato Comunale tenha sua própria sala cinematográfica*¹⁶⁹.

A inauguração da nova atividade era anunciada para o dia de vinte e cinco de março de 1928, data do nono aniversário de fundação dos *Fasci di Combattimento* e segundo da *Leva Fascista*. A atividade não seria apenas direcionada aos jovens membros da *Opera Nazionale*

¹⁶⁷ BERTONHA, João Fábio. Soldados de Mussolini. In. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano II, n. 20, maio de 2007. p. 24.

¹⁶⁸ SAMMARTANO, Nino. Op. Cit. p. 74. “è finito il tempo in cui gli Italiani all'estero non ricevevano dalla Patria nessun segno di amore e di riconoscenza. Oggi, per volontà del DUCE, questi Italiani che onorano nel mondo, con il lavoro, l'onestà e l'intelligenza il nome d'Italia, sono vicini al nostro cuore, e questi giovani, ritornando in Africa o in America o in qualunque parte del mondo si trovino, portano con la visione della Patria negli occhi e nel cuore l'amore dei nostri connazionali e l'immagine nobilissima del DUCE.”

¹⁶⁹ *La Scuola Fascista*, ano IV, n. 33, 26 de janeiro de 1928. p. 1. “Siamo informati che la presidenza dell'Opera Nazionale Balilla, cònschia della grande importanza morale, educatrice e propagandistica assunta in questi ultimi giorni dal cinematografo há diramato in questi giorni a tutti i suoi organi provinciali le opportune e categoriche istruzioni perché ogni Comitato comunale abbia una propria sala cinematografica.”

Balilla. Operários, agricultores e empregados também poderiam desfrutar do novo instrumento de propaganda e cultura¹⁷⁰.

O filme de inauguração, fornecido pelo LUCE, tinha como título *L'Italia di Domani* (A Itália de Amanhã), o tema central eram os próprios jovens da *Opera Nazionale Balilla*. A intenção dos produtores da película era edificar a grandeza da Itália a partir da educação da juventude. Com isto visavam não apenas fazer a propaganda do regime como também fazer com que o jovem se identificasse com os personagens do filme, sentindo-se protagonista das glórias nacionais¹⁷¹. A inauguração da atividade em uma data simbólica e a exibição do filme com um tema significativo dava o tom da influência que o cinema deveria exercer sobre os espectadores juvenis.

Para que a nova atividade de lazer e de educação fosse colocada em prática, os núcleos regionais foram chamados a organizarem salas de cinemas em suas sedes ou a estabelecer acordos com os cinemas locais para as exibições das películas educativas. Cada núcleo teria ainda uma Cinemateca, com filmes sobre cultura, educação, propaganda, higiene e recreação. Todas as cinematecas seriam abastecidas com produções do LUCE, único autorizado a produzir e a emprestar filmes para os órgãos oficiais¹⁷². No próximo capítulo discutiremos o uso do cinema como instrumento educativo de forma mais aprofundada.

Outra importante atividade dos membros da *Opera Nazionale Balilla* era o culto aos mortos. Durante o Fascismo, os mortos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução fascista foram venerados como heróis nacionais. Porém, esta idolatria não foi inventada por eles, mas sim apropriada. Ao final da Grande Guerra, os monumentos em homenagem aos soldados desconhecidos se multiplicaram por toda a Itália, por iniciativa dos governos locais ou das próprias comunidades.

As cerimônias de inauguração dos monumentos aos mortos amenizavam os horrores da guerra, ajudando a esquecer o sofrimento e a perda, ao mesmo tempo em que comemoravam a nação. Aos poucos as construções destes lugares de memória foram ganhando força na Itália, até que em 1921, as cinzas de soldados mortos durante o conflito mundial de diversas regiões do país foram enterradas no Altar da Pátria, em Roma. O transporte dos restos mortais foi celebrado em todo país, e com mais intensidade nas cidades onde o trem passou.

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ ROSSETTI, Antonello. *L'arma più forte: il Fascismo ed il cinema per i giovani tra educazione e propaganda*. Università degli studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Lettere e filosofia, Tesi di Laurea, 1993-1994. pp. 46 – 47.

¹⁷² *La Scuola Fascista*, ano IV, n. 33, 26 de janeiro de 1928. p. 1.

O culto aos mortos se tornou pela força popular a cerimônia nacional mais celebrada, recuperando a chamada religião da Pátria¹⁷³. Segundo Ernest Renan, o culto dos ancestrais é o culto mais legítimo de uma nação, pois *foram eles que fizeram de nós o que somos hoje*¹⁷⁴.

Mussolini fez do culto aos mortos uma das cerimônias mais importantes da liturgia fascista. Em seu governo, esta idolatria foi utilizada como instrumento de exaltação da nação e do próprio Fascismo. Nos rituais, o Fascismo exaltava o mito da nação unida e o princípio da continuidade. Os mortos em batalha eram celebrados pelo sacrifício que haviam feito em nome da nação, por ela foram à guerra e por ela morreram. Os sacrifícios passados pelos soldados se tornaram o cimento que unia a nação, pois era comum a todos. Segundo Renan, a nação é o resultado de um longo passado de esforços, de sacrifícios e de devoção compartilhado pelo coletivo¹⁷⁵.

Desta forma, o povo reunido, diante dos monumentos, consolidava a mitologia da nação unificada/totalitária. Segundo Emilio Gentile, o mito da nação unida, que representava a união do povo em torno de uma mesma fé, era o motivo inspirador de todo ritual fascista que perseguia a imagem de unificador¹⁷⁶.

Através do culto aos mortos também se construía o mito da continuidade. Ao longo do Fascismo, não apenas os mortos da Primeira Guerra foram lembrados, mas também os da Unificação Italiana e da Revolução Fascista. Ao colocar todos no mesmo patamar simbólico, Mussolini construía a mitologia da continuidade histórica.

Através do discurso ideológico, Mussolini divulgava a idéia de que todos haviam lutado pela mesma causa a grandeza e salvação da nação, e, portanto o Fascismo era uma continuação destes processos históricos. Nas cerimônias, esta continuidade era representada pelos *Balilla* e pelos *Avanguardisti* que participavam dos eventos cívicos acendendo o fogo eterno. O fogo representava a força destruidora e purificadora do Fascismo, enquanto os *Balilla* e os *Avanguardisti* representavam à força transformadora refletida na juventude¹⁷⁷. Esta comunhão simbólica representava a continuidade do regime fascista, pois associava juventude à força destruidora e regeneradora do fogo.

A introdução do culto dos mortos nas atividades da *Opera Balilla* funcionava como uma forma de educação moral e militar. Ao se encontrarem com os heróis mortos, os pequenos se lembrariam dos sacrifícios feitos e dos que ainda deveriam ser feitos. Desta forma,

¹⁷³ GENTILE, Emilio. Op. Cit. p. 31-32.

¹⁷⁴ RENAN, Ernest. O que é uma nação? In. ROUNET, M^a Helena. *Nacionalidade em questão*. UERJ, Instituto de Letras, 1997. p. 39.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ GENTILE, Emilio. Op. Cit. p. 171.

¹⁷⁷ Idem, p. 44.

estabeleceriam uma relação de amor entre eles e os heróis, e entre eles e Mussolini, o grande líder que sacrificou a vida pela nação.

O culto dos mortos também funcionava como uma educação militar, pois lembrava a coragem e a destreza dos soldados e dos camisas negras mortos em prol da nação. Este encontro entre passado e futuro era feito através de excursões aos túmulos dos soldados desconhecidos e nos rituais de comemoração dos heróis mortos.

A partir de 1935, foi instituído o Sábado Fascista. Durante as tardes de sábados, as crianças e os jovens se reuniam para realizarem as atividades específicas da *Opera Nazionale Balilla*.

A introdução de um dia obrigatório para as atividades da *Opera Nazionale Balilla* foi uma forma encontrada pelo Fascismo para ascender sobre o tempo livre dos jovens. Ao invés de permanecerem nas ruas ou em más companhias, as crianças e os jovens eram mantidos sobre os olhos atentos do regime, que aproveitava o sábado para exercer uma formação política e militar. As atividades se desenvolviam nos espaços escolares em que os membros estavam matriculados. Meninos e meninas ficavam separados, cada um em suas legiões realizando atividades específicas.

Os rapazes praticavam esporte e ginástica, esta última inspirada na ginástica sueca de cunho militar, cujos exercícios visavam dar condicionamento físico e fortalecer os músculos dos braços e das pernas. A partir de 1930, os meninos realizavam atividades com armas de madeira, os chamados *Moschetto*. Com o acessório nos ombros marchavam, corriam e faziam evoluções militares.

Estes exercícios e os esportes eram empregados como uma forma de treinamento militar, preparando o corpo, e também como eugenia, pois fortaleciam a raça. Toda esta atividade era uma forma de educar o jovem para exercer um papel social, pois os meninos eram educados para servir militarmente e economicamente à Pátria.

Sendo assim, os jovens também realizavam pequenos trabalhos manuais. Mas, aqui a preocupação não era com a formação profissional, mas moral. A prática de pequenos trabalhos manuais servia para mudar o conceito em relação a estes e como forma de despertar valores de respeito e solidariedade, e a noção de que cada um tem um papel a cumprir dentro da sociedade. Desta forma, os *Balilla* e os *Avanguardisti* que moravam nas cidades realizavam trabalhos que correspondiam aos interesses urbanos, enquanto os da área rural desenvolviam atividades agrícolas como plantar, colher e cuidar do jardim.

As atividades das *Piccole* e das *Giovani Italiane* eram organizadas de forma a preparar as meninas a assumirem os papéis de mães e guardiãs do lar. Sendo assim, nos sábados fascistas

elas tinham aulas de primeiros socorros, de puericultura (cuidados das crianças), floricultura, decoração e praticavam caridade. Também recebiam lições de economia doméstica, onde aprendiam funções próprias do lar que seriam úteis na vida futura de esposas e mães. Para os fascistas o lugar da mulher era em casa, e sua principal função, a dita natural, era a maternidade¹⁷⁸.

A separação dos sexos e das atividades entre meninos e meninas assinalava para duas questões importantes do Fascismo. Uma delas, já vem sendo apontada ao longo do capítulo, a questão dos papéis sociais. Homens e mulheres tinham funções sociais diferentes e deveriam ser preparados para elas. O bom funcionamento social e econômico dependia da regularização desses papéis.

Outra questão na separação dos sexos das atividades fascistas diz respeito ao sentido misógino do Fascismo. O enquadramento feminino não era apenas uma questão social, mas principalmente de preconceito. Os fascistas viam a mulher como um ser inferior, cuja única função era a procriação. Desde o início do governo, as mulheres foram excluídas do processo social e político, a reforma educacional de Gentile, por exemplo, limitou o acesso das jovens aos estudos. O ministro via as mulheres como fora da história e em uma posição de submissão ao Estado¹⁷⁹. Este ponto de vista pode ser confirmado através da análise das qualidades que o Fascismo impunha ao *novo homem* - coragem, virilidade, força - que eram todas de caráter masculino.

Pietro Caporilli afirmou que a questão da separação dos sexos durante as atividades da *Opera Nazionale Balilla* tinha como motivo evitar a promiscuidade entre os sexos¹⁸⁰. A questão da castidade era imposta à mulher, pois ela que tinha de ter consciência que seu corpo não era objeto de prazer e sim de procriação. Portanto, era a mulher quem desviava os homens do seu papel social, e assim, era ela quem deveria ser encerrada no interior do lar.

Segundo Victoria De Grazia, as integrantes das organizações fascistas femininas não sentiam que as atividades separadas e específicas para elas fossem resultado de um preconceito ou de uma discriminação. Pois, como os rapazes, entre elas se chamavam de “camaradas”, “comandante” e respondiam com as mesmas palavras de ordem. E nos desfiles das cerimônias participavam ordenadas, disciplinadas e com os uniformes impecáveis como todos os membros das organizações juvenis. Algumas visualizavam tempos de glória e de sucesso vestindo os uniformes de camisa branca e saias pretas¹⁸¹.

¹⁷⁸ GRAZIA, Victoria de. *Le donne nel regime fascista*. Venezia: Marsilio, 1993. p. 219;

¹⁷⁹ Idem, p. 210.

¹⁸⁰ CAPORILLI, Pietro. Op. Cit. p. 166.

¹⁸¹ GRAZIA, Victoria de. Op. Cit. p. 220.

A educação física, praticada pelas jovens durante as atividades da *Opera Nazionale Balilla*, também estava voltada para a construção de uma mentalidade maternal e de esposa. Por questões econômicas e sociais, a prática desportiva realizada por elas não poderia ser as mesmas dos meninos. A lógica era: se cada sexo tem um desenvolvimento físico e intelectual diferente, também deveriam ter atividades compatíveis com este desenvolvimento.

A educação física aplicada pelo Fascismo entre os anos de 1925 a 1930 tinha como função desenvolver a formação psicológica, eugênica, física, militar e nacional. Dentro destes cinco objetivos, os programas de educação física, femininos e masculinos foram pensados. Às jovens eram vetados exercícios muito masculinos, do tipo atlético, ou que desenvolvessem um lado competitivo. Exercícios que desenvolvessem o lado militar eram impensáveis para elas, mas aqueles que estimulavam o lado nacionalista sim. O que vemos durante o Fascismo é a prática de esportes e de ginástica que estimulavam o desenvolvimento das qualidades que os fascistas consideravam apropriadas às mulheres e aos homens.

Neste contexto, foi estimulada, entre as jovens, a prática de jogos que inspirassem movimentos harmônicos, como o cricket e o tênis. Estes jogos exigiam movimentos delicados e refinados, dignos do comportamento feminino. Entre os dois esportes, o tênis foi eleito como o mais apropriado ao gênero feminino, pois conferia agilidade, elegância e desenvolvimento dos músculos. Já o esporte coletivo mais divulgado entre as meninas foi a ginástica rítmica¹⁸². Este tornava as praticantes esbeltas, elegantes e com elasticidade, melhorando a condição física¹⁸³.

Para o Fascismo era importante que o esporte praticado pelas jovens associasse a melhoria do corpo com a formação social. Portanto, tênis, cricket, ginástica rítmica e patinagem eram as atividades recomendadas, pois desenvolviam o espírito delicado, discreto e reservado apropriado à mulher fascista¹⁸⁴. A postura feminina estimulada através dos jogos e das práticas esportivas era reproduzida em dicas de comportamento que reforçavam a condição feminina, como vemos na revista *La Scuola Fascista*, sob o título de “Aquilo que as mulheres não devem fazer”: *não deve fazer exclamações exageradas, nem manifestar juízo precipitado sobre coisas ou pessoas; não deve jamais “perder a boa ocasião de ficar em silêncio”*¹⁸⁵.

O esporte dava às jovens a consciência do corpo, fundamental para cuidarem de sua saúde, e no futuro, do bem-estar dos filhos e marido, como assinala Pietro Caporilli: *A utilidade*

¹⁸² Idem, p. 167.

¹⁸³ Idem, p. 177.

¹⁸⁴ Mussolini ao definir a idéia fundamental do Fascismo afirmou que a vida que deseja o fascista é séria, austera e religiosa (...). *Opera Omnia di Benito Mussolini*. Firenze: La Fenice, p. 118. Biblioteca departamento de história USP, São Paulo.

¹⁸⁵ Conversazioni Femminili. Quello che la donna non deve fare. *La Scuola Fascista*, ano VI, n. 4, 3 de novembro de 1929. p. 8. Biblioteca Alessandrina, Roma. “Non deve fare esclamazioni esagerate, né manifestare giudizi precipitati su cose e persone. Non deve mai “perdere la buona occasione di tacer”.

*neste sentido é intuitiva, porque se trata de preparar a consciência das futuras mães para preocuparem-se com a educação física dos próprios filhos, considerando-a não como em outro tempo, um inútil perigo, mas uma necessidade e um dever não só para si mesma e mas também para nação*¹⁸⁶.

Nesta frase também encontramos o apelo nacionalista, pois a mulher era vista como a guardiã dos trabalhadores e dos soldados fascistas. Era ela quem deveria cuidar da higiene do lar, dos alimentos e da saúde dos filhos e dos homens da nação. Portanto, seu papel no interior do lar era nacionalista na medida em que protegia a raça.

Na lógica fascista, mais que preparar o corpo feminino, a preocupação era conscientizar as meninas da importância da educação física na vida social e individual dos seus futuros filhos.

O vôlei, a natação e a ginástica médico-corretiva também colaboravam com a formação corporal e moral das jovens. Os dois primeiros, por serem esportes coletivos, estimulavam o espírito de grupo e o trabalho coletivo, além de ajudarem no desenvolvimento muscular. A prática de vôlei e natação contribuía, ainda, com o fortalecimento da raça italiana, pois as jovens que desde cedo praticassem atividades físicas estariam livres de doenças, evitando que estas fossem herdadas pelos futuros filhos. Este lado profilático e de eugenia, também era desenvolvido com a ginástica médico-corretiva, que tinha por objetivo corrigir imperfeições físicas contribuindo, mais uma vez, para a melhoria da raça.

A educação física destinada aos *Balilla* e *Avanguardisti* também tinha por princípio desenvolver o lado espiritual, eugênico, físico, nacional e militar. O lado militar foi mais reforçado a partir da década de 1930, quando Starace assumiu a secretária do Partido Nacional Fascista e impôs uma nova conduta moral e social aos italianos.

A prática desportiva dos meninos consistia em natação, ginástica artística, atletismo e jogos com ou sem bola. Todas estas atividades permitiam aos jovens a melhoria do corpo e a manutenção da saúde, importantes para permanecerem longe das doenças que degeneravam o corpo. A ginástica corretiva, exercida pelas meninas, também era praticada pelos meninos, que também deveriam corrigir os problemas físicos tornando-se aptos para o trabalho. A ginástica de tipo sueca, como já comentado, tinha importante função neste processo, pois seus exercícios procuravam reforçar a musculatura.

Os esportes coletivos também eram praticados, mas não em ritmo de competição. Renato Ricci e Eugenio Ferrauto, este chefe do serviço central de educação física junto a *Opera*

¹⁸⁶ CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e I giovani*. Roma: Novíssima, 1932. p. 168. “L'utilità in questo senso è intuitiva, in quanto si tratta di preparare la coscienza delle future mamme a preoccuparsi della educazione fisica dei propri figliuoli, considerandola non già come in altro tempo, un inutile pericolo, ma un bisogno e un dovere verso sé stessi e verso la Nazione.”

Nazionale Balilla, defendiam a prática da educação física com base nos princípios científicos de higiene e fisiologia e consideravam as competições prejudiciais à formação moral dos jovens com menos de dezoito anos.

Segundo Ricci e Ferrauto, a competição e o treinamento causavam danos morais, psicológicos e fisiológicos¹⁸⁷. Com isto, os jogos de futebol, vôlei, basquete e outros eram executados com o objetivo de estimular a coletividade, o espírito de grupo, a disciplina e o respeito, nunca o espírito competitivo. Respeitar as regras, compreender o limite do outro e valorizar a parceria para a vitória eram qualidades que os fascistas esperavam que os jovens levassem para a vida. Portanto, nas atividades de educação física não era apenas o corpo que se desenvolvia, mas, principalmente, o espírito como assinala Costanzo Ciarla:

*A educação física, produto de vontade, é espiritual adestramento que moraliza a ação, robustece para a luta, tempera o organismo, consolida os propósitos. Será bastante estranho que a educação física tivesse um fim limitado e se endereçasse exclusivamente aos músculos dos diversos órgãos do corpo*¹⁸⁸.

No comentário de Ciarla, podemos identificar um outro sentimento importante para os fascistas que deveria ser inspirado pela educação física; a vontade. Esta característica, juntamente com o sacrifício, era um dos pilares da religião fascista. A vontade era o princípio da mudança e do poder, o estímulo à força física e espiritual que levaria ao crescimento da nação.

Portanto, a educação física, mais que preparar os corpos deveria estimular a vontade, motor da transformação e do espírito militar. A consagração do espírito da vontade e a exibição dos corpos da nação se davam em manifestações de ginásticas na Praça Siena e no Fórum Mussolini, ambos em Roma, diante do *Duce*. Nestes dias, a juventude italiana se exibia em exercícios de ginástica exaltando a raça fortalecida e a nação unida. As cerimônias eram completadas com desfiles dos jovens da *Opera Nazionale Balilla*, com apresentações de canto orfeônico e com o discurso de Mussolini.

Estes eventos faziam propaganda do governo revelando a nação organizada, disciplinada e fortalecida pelo Fascismo. Ao mesmo tempo, os jovens padronizados pelos uniformes da *Opera Nazionale Balilla* e pelos trajes de ginástica diluíam o indivíduo no coletivo, ressaltando a unificação nacional¹⁸⁹.

Durante a existência da *Opera Nazionale Balilla*, a formação militar dos *Balilla* e *Avanguarditi* foi feita através de algumas modalidades específicas, como tiro ao alvo, corrida e

¹⁸⁷ FERRARA, Patrizia. *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: La Meridiana Editori, 1992. pp. 242-244.

¹⁸⁸ *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 2, 29 de fevereiro de 1932, p. 11. Biblioteca Alessandrina, Roma. “l’educazione fisica, prodotto di volontà, è spirituale addestramento che moralizza le azioni, irrobustisce per la lotta, temprà l’organismo, consolida i propositi. Sarebbe assai strano che l’educazione fisica avesse un fine limitato e s’indirizzasse esclusivamente ai muscoli dei diversi organi del corpo.”

¹⁸⁹ GENTILE, Emilio. *Op.Cit.* p. 160.

marcha. A preparação militar também se completava no Sábado Fascista quando os pequenos e jovens membros da Opera manuseavam o *Moschetto*.

Além disso, os acampamentos e as viagens contribuíam para a formação militar. Nos acampamentos aprendiam a respeitar a hierarquia e a importância da disciplina. Algumas viagens e excursões eram feitas para lugares históricos, onde batalhas importantes tinham sido travadas. Nestes lugares, o espírito heróico, de glória, vitória e força de vontade seria assimilado pelos jovens¹⁹⁰.

Os teóricos da educação física recomendavam que os esportes e as ginásticas fossem praticadas ao ar livre, durante o dia e de preferência com a presença do sol. Esta recomendação tinha a ver com os princípios higiênicos e eugênicos defendidos por Ricci e Ferrauto. O sol e o ar puro contribuíam para a eliminação das doenças e para a melhoria física da população. Os filmes produzidos pelo LUCE sobre higiene reproduziam em imagens as lições dadas aos jovens.

Melhorar a raça foi um dos motivos para incentivar a prática da natação, do atletismo, do ciclismo e jogos com bola. Foi também entre 1926 e 1930 que os espaços ao ar livre para a atividade esportiva se multiplicaram na Itália sob o patrocínio da *Opera Nazionale Balilla*¹⁹¹. Vale observar que a educação física escolar estava sob a responsabilidade da *Opera Nazionale Balilla* desde a sua criação em 1926. Sendo assim, os conceitos didáticos desta disciplina aplicados nas atividades da Opera também estavam presentes nas escolas.

Além disso, a *Opera Nazionale Balilla* era responsável pelo recrutamento e seleção dos professores de educação física. A princípio, as aulas desta atividade não eram ministradas por professores formados em universidades, mas sim por professores mais jovens, de outras disciplinas ou pelos chefes das esquadras de *Balilla* e *Avanguardisti*. Eles recebiam uma instrução básica e aplicavam os exercícios e conceitos idealizados por Ricci e Ferrauto. Quando a *Opera Nazionale Balilla* foi incorporada à *Gioventù Italiana del Littorio*, em 1937, foi criado o cargo de instrutor de educação física, cujos ocupantes eram homens graduados pela Academia Fascista de Preparação Física¹⁹².

A *Opera Nazionale Balilla* regida por Renato Ricci tinha como ideal a formação do caráter e do corpo dos jovens italianos, para tal foi adotado o princípio do *Libro e Moschetto*. Esta expressão traduzia perfeitamente como deveria ser formado o novo italiano, pela mente (livro) e pelo corpo (*moschetto*). Isto implicava em uma formação intelectual com a qual os jovens aprenderiam os ideais do Fascismo e os valores a serem adquiridos.

¹⁹⁰ FERRARA, Patrizia. Op. Cit. p. 242.

¹⁹¹ Idem, p. 256.

¹⁹² TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 173.

Nas atividades de acampamento, viagens, palestras e sessões de cinema, os membros da Opera estariam adquirindo o conhecimento do livro, e nas atividades físicas e militares estariam incorporando o *moschetto*. A expressão *Libro e Moschetto* é entendida como pensamento e ação, e estes eram os dois ideais a serem desenvolvidos nas atividades da *Opera Nazionale Balilla*. No entanto, o pensamento não significava estagnação, palavra proibida para o Fascismo, mas sim ação, pois o pensamento seria operoso e ativo e se transformaria em ação¹⁹³. Este era o ideal seguido por Ricci na coordenação das atividades da *Opera Nazionale Balilla: Pensiero e Azione*.

Porém, a concepção de educação física de Ricci começou a perder espaço dentro do Fascismo nos primeiros anos de 1930, quando a Itália iniciou um movimento de expansão territorial. Neste momento, o Fascismo, mais que nunca, precisava de heróis e campeões que associassem a vitória da Itália à vitória da expansão fascista. Neste contexto, a política físico-educativa de Ricci se tornou um obstáculo, e Mussolini não mais apoiaria sua intransigência e falta de disponibilidade em colaborar com a nova política.

A perda de apoio de Mussolini acirra a disputa entre Ricci e Starace pelo controle da educação juvenil. De um lado, Starace articulou o final da *Opera Nazionale Balilla* de outro, Ricci solicitou a Mussolini o fim da divisão existente na educação das crianças e dos jovens

Ao Partido Nacional Fascista cabia a *Gioventù Universitaria Fascista*, os *Dopolavoro* (associações de lazer destinadas aos trabalhadores), o *Comitato Olimpico Nazionale Italiano* (CONI), comissão que cuidava dos esportes olímpicos e das associações esportivas do país, e o *Fasci Giovanili di Combattimento*.

A *Opera Nazionale Balilla* cabia a formação de meninos e meninas entre seis e dezoito anos, uma faixa de idade considerada importante no processo de formação do consenso, pois era nesta fase que os jovens formavam sua personalidade e era neste momento que a doutrinação deveria atuar com intensidade. Para desarticular o monopólio da *Opera Nazionale Balilla*, Starace adotou a estratégia de acusar os professores de não serem preparados para a formação política dos jovens, lembrando que aos membros da *Opera Nazionale Balilla* faltava o “verdadeiro espírito fascista” e que a divisão impedia a “fascistização” total da sociedade¹⁹⁴. Com a pressão de Starace, Mussolini passou a ceder às investidas do secretário do partido e aos poucos Ricci foi perdendo espaço dentro do Regime.

O declínio de Ricci teve início em 1933, quando foi criada a “medalha ao valor atlético”, uma premiação destinada aos vencedores de competições esportivas cujo objetivo era exaltar estas vitórias estimulando o espírito da emulação¹⁹⁵. Os méritos que gravitavam em torno desta

¹⁹³ *La Scuola Nazionale Fascista*, ano III, n. 5, 15 de janeiro de 1934. p. 6. Biblioteca Alessandrina, Roma.

¹⁹⁴ Os professores das escolas eram os instrutores da ONB.

¹⁹⁵ FERRARA, Patrizia. Op. Cit. p. 244.

medalha iam totalmente contra os princípios idealizados por Ricci e por Ferrauto sobre a prática da educação física, pois para eles jamais as atividades desportivas incentivariam o desejo de superação ou de se igualar ao outro. Pelo contrário, desejavam que o esporte estimulasse a solidariedade e a coletividade.

O surgimento dessa premiação fez com que o esporte de competição ganhasse força entre a juventude sendo disseminado nas organizações juvenis. Com a perda do controle total sobre a educação física por Ricci, Starace conseguiu introduzir o esporte espetáculo, deixando de lado a idéia da educação física como formadora do caráter e como instrumento de fortalecimento da raça.

A mudança de perspectiva em relação à prática desportiva de Starace fez com que o esporte fosse mais visto do que praticado. Multidões se reuniam em estádios e ginásios para assistir os esportistas em campeonatos de força e garra, onde a vitória e a disciplina eram exaltadas acima de tudo¹⁹⁶. A introdução do esporte como espetáculo funcionou como um instrumento de propaganda interna e externa, pois as conquistas dos atletas e das equipes italianas mostravam ao mundo o poder organizativo e disciplinador do Fascismo.

Neste ritmo de exaltação dos esportes competitivos, Mussolini mandou construir, em Roma, um espaço para a prática das competições de atletismo, ginástica artística, natação, futebol e outros esportes. O lugar não era apenas um espaço de esporte, mas principalmente de exaltação da raça italiana.

Os símbolos desta exaltação estavam em todos os ambientes, a começar pela entrada onde os visitantes eram recebidos por grandes estátuas de mármore seminuas, cujas posições dos braços e pernas permitiam a visão dos músculos esculpidos. Dentro, as quadras desportivas e a piscina eram cercadas pelas mesmas estátuas de mármore seminuas, que representavam o movimento corporal de diversas atividades físicas desportivas. Todas as esculturas eram masculinas, esculpidas segundo a estética fascista que pelo conceito se pareciam com as romanas. Além dos esportes, estas estátuas representavam os valores masculinos do Fascismo, virilidade, vontade e força.

O lugar era chamado de Fórum Mussolini e era o espaço onde atletas preparados, treinados, disciplinados e vitoriosos ganhavam fama de heróis. Nas competições desenvolvidas no fórum ou em outros lugares, a Itália se consolidava, segundo o discurso político, como uma nação de vitoriosos, cujos representantes desta glória eram os atletas.

Este processo de mistificação dos atletas abriu espaço para a construção do mito de Mussolini como o primeiro esportista da nação: *Não se esqueçam que o nosso Duce é o primeiro*

¹⁹⁶ Idem, p. 245.

*esportista da Itália, visto que tem praticado e pratica todos os desportos, privilegiando os de fundo guerreiro, que requerem especial tenacidade e força de espírito*¹⁹⁷.

No fórum Mussolini, nos filmes e nas fotografias, Mussolini aparecia nadando e praticando atividades físicas, neste contexto o mito do grande esportista e do guerreiro ia se construindo. Ao mesmo tempo, às vitórias nos esportes de competição, como futebol e ginástica artística, eram associadas às vitórias políticas do Fascismo e às conquistas territoriais empreendidas com a guerra na África.

Entre 1930 e 1937, Ricci foi se enfraquecendo dentro do governo, enquanto Starace alçava vôos cada vez mais altos. Em 1937, o golpe final foi instituído com o decreto de lei nº. 1839, de vinte e sete de outubro, que criava a *Gioventù Italiana del Littorio* (GIL). Esta nova organização reunia em um único corpo político todas as organizações de formação juvenil.

Neste ano de 1937, seis milhões de crianças e jovens *Balilla* foram transferidos para *Gioventù Italiana del Littorio*, passando para a jurisdição do Partido Nacional Fascista. Apesar da mudança estrutural e de domínio, a *Gioventù Italiana del Littorio* não se tornou uma organização muito diferente da *Opera Nazionale Balilla*, os princípios, de modo geral, foram mantidos como o juramento e o ideal do *Credero, Obbedire e Combattere*. A manutenção dos princípios da *Opera Nazionale Balilla* na *Gioventù Italiana del Littorio* foi um dos itens negociados entre Mussolini e Ricci para que o último aceitasse a nova estrutura política infanto-juvenil.

As responsabilidades educativas da *Opera Nazionale Balilla* também foram incorporadas à *Gioventù Italiana del Littorio*, como, o ensino de educação física nas escolas elementares e médias. As atividades extra-escolares também continuaram as mesmas, as viagens e os cruzeiros para os lugares históricos e para as colônias italianas na África continuaram fazendo parte do quadro da *Gioventù Italiana del Littorio*¹⁹⁸.

A antiga divisão *Balilla, Piccole Italiene, Avanguardisti, Giovani Italiene, Giovani Fascisti e Giovani Fasciste* também não foi alterada profundamente. A única alteração significativa foi a criação dos *Figli della Lupa*, que enquadrava meninos e meninas de seis a sete anos. Também foi criada uma subdivisão dentro dos *Balilla*, agora *Balilla di Moschettieri* (onze

¹⁹⁷ FERRAUTO, Eugenio. *Educazione fisica nell'educazione giovanele fascista. Parte specificia (scuola ordine elementare) VI esercizi imitativi*. Roma: G. B. Pariva E. C., 1940. p. 26. “non si dimentichi che il nostro Duce è il Primo sportivo d' Italia, in quanto ha praticato e pratica tutti i diporti, prediligendo quelli a fondo guerriero, che richiedono speciale tenacia e forza d'animo.”

¹⁹⁸ Ibidem.

aos catorze) e *Balilla* (oito aos onze), e a mudança de nome dos *Avanguardisti* para *Avanguardisti di Moschettieri* (catorze aos dezoito) ¹⁹⁹.

Os *Fasci de Combattimenti*, antes pertencentes ao Partido Nacional Fascista, também foram incorporados à *Gioventù Italiana del Littorio*. As semelhanças entre a organização de Starace e de Ricci terminavam por aqui, pois a do secretário do Partido Nacional Fascista teve uma conotação mais militar do que a de Ricci. Tal condição fica clara nos objetivos da nova organização: preparação espiritual, esportiva e pré-militar da juventude ²⁰⁰.

A educação pré-militar era destinada aos meninos, futuros soldados e membros do Partido Nacional Fascista. Esta preparação era feita respeitando o desenvolvimento mental e corporal que os meninos atingiam em idades diferentes, ou seja, para *Balilla*, *Avanguardisti* e *Giovani Fascisti* eram introduzidas práticas diversas com o mesmo objetivo.

Aos *Balilla* o adestramento militar se dava através da educação física, de exercícios coletivos em campo, que consistiam em ginástica, marcha e corrida, e através da educação higiênica que mantinha o corpo longe das doenças. Para os *Avanguardisti*, o adestramento também era feito com educação física, com a prática de algumas funções exercidas pelos marinheiros, aviadores e soldados, com exercícios de campo e esporte ²⁰¹.

O esporte, apesar de não ser instrução militar de fato, era encarado pelos fascistas como um aliado para a preparação dos futuros soldados tendo em vista os benefícios corporais e espirituais que fornecia ²⁰². Os meninos que pertenciam aos *Avanguardisti di Moschettiere* recebiam uma formação militar mais específica, segundo a opção militar escolhida, que poderia ser uma das seguintes: pré-aviador, marinheiro, metralhador, esquiador, motociclista, ciclista, cavalaria ²⁰³.

Os rapazes que pertenciam aos quadros dos *Giovani Fascisti*, de dezoito a vinte e um anos, exerciam as mesmas atividades dos *Balilla* e dos *Avanguardisti* além da prática de tiro. Neste grupo, a instrução já não tinha nada de lúdico, pois os jovens eram preparados para serem soldados ²⁰⁴. Desde 1938, quando foi regulamentada a Instrução Pré-militar obrigatória, foi estabelecido que todos os jovens que completassem dezoito anos se tornassem soldados. O decreto real de dez de agosto regulamentava a questão da seguinte forma:

¹⁹⁹ *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: PNF, 1941. p. 55. Biblioteca di Storia Moderna e contemporanea, Roma. De todas as organizações a que tinha mais inscritos no período de mudança eram os Balillas, os Avanguardisti e as Piccole Italiene. Ver TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 162.

²⁰⁰ *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: PNF, 1941. Biblioteca di Storia Moderna e contemporanea, Roma.

²⁰¹ Idem, p. 59.

²⁰² Il decreto del Duce per l'Istruzione premilitare. In. *Corriere della Sera*, n. 226, 23 de setembro de 1938, p. 2. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

²⁰³ Ibidem.

²⁰⁴ *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: PNF, 1941. p. 58. Biblioteca di Storia Moderna e contemporanea, Roma

Todo jovem inscrito na lista da “Leva” e apto às armas, torna-se soldado no ano no qual completa 18 anos de idade. A partir daí cabe lhe a obrigação do serviço militar que, até o ato da chamada às armas, se satisfaça no âmbito da organização da Gioventù Italiana del Littorio. Tal serviço constitui a instrução pré-militar obrigatória²⁰⁵.

Respeitando a resolução para o ensino militar, a *Gioventù Italiana del Littorio* dividiu a instrução pré-militar em dois períodos:

A instrução pré-militar é aprendida com caráter continuado a todos os jovens do ano em que completam 8 anos de idade até a chamada às armas, o que consente a este, vindo o tempo da Leva, de fazer parte das forças armadas do Estado com o necessário treinamento físico e espiritual. Tal instrução compreende dois períodos: O primeiro com início no ano que completa o oitavo ano de idade e vai até o ano que completa o décimo oitavo ano; o segundo do ano em que completa o décimo oitavo ano de idade até a chamada às armas²⁰⁶.

A chamada às armas poderia acontecer a qualquer momento a partir dos dezoito anos, caso não acontecesse, o jovem ficava na *Gioventù Italiana del Littorio* até os vinte e um anos, quando então entrava para as forças armadas, para o Partido Nacional Fascista ou para a Milícia Voluntária. Mas, como membro da *Gioventù Italiana del Littorio* os esquadrões dos *Giovani fascisti* poderiam ser chamados a ajudar no controle da ordem pública e na proteção militar da Itália²⁰⁷.

O decreto de dez de agosto serviu apenas para legalizar a formação do cidadão-soldado que já vinha se desenvolvendo com força desde a entrada de Starace na secretária do Partido Nacional Fascista. Nos desfiles e na guarda do Palácio Veneza, o mundo já via esta transformação. Apesar dos *Balilla* e dos *Avanguardisti* não receberem uma educação pré-militar tão agressiva como recebiam os maiores de dezoito anos, eles já assumiam funções militares desde 1935.

Um exemplo disto está no recrutamento dos *Balilla* para montarem guarda, empunhando os seus fuzis de madeira, diante do Palácio Veneza, sede do governo de Mussolini. No entanto, a imagem de meninos de seis anos se comportando como soldado chocou boa parte do mundo,

²⁰⁵ Il decreto del Duce per l’Istruzione premilitare. In. *Corriere della Sera*, n. 226, 23 de setembro de 1938, p. 2. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma. “Il decreto istabilisce che il giovani, iscritto alle liste di leva e valido alle armi, diventa soldato nell’anno in cui compie il 18° anni di età. Da allora gli decorre l’obbligo del servizio militare che, fino all’atto della chiamata alle armi, si soddisfa nell’ambito della organizzazione della Gioventù Italiana del littorio. Tale servizio costituisce l’istruzione premilitare obbligatoria.”

²⁰⁶ *Il primo e secondo libro del fascista*, p. 55. “L’istruzione premilitare è impartita con carattere continuativo a tutti i giovani dall’anno in cui compiono l’ottavo anno di età alla chiamata alle armi; il che consente ad essi, venuto il tempo dell’obbligo di leva, di entrare a far parte delle Forze Armate dello Stato con il necessario allenamento fisico e spirituale. Tale istruzione comprende due periodi: il 1° con inizio nell’anno in cui si compie l’ottavo anno di età e fino all’anno in cui si compie il diciottesimo; il 2° dall’anno in cui si compie il diciottesimo anno di età fino alla chiamata alle armi.”

²⁰⁷ Idem, p. 58.

inclusive Mussolini, que não gostou de ver seus pequenos fascistas sendo transformados em pelotões militares²⁰⁸.

È evidente que um dos objetivos da *Gioventù Italiana del Littorio* era transformar os jovens em futuros soldados, mas o principal objetivo, aquele que mais interessava a Mussolini, era fazer da organização um espaço de conquista do consenso e um espaço de penetração social do Fascismo.

Enquanto a educação masculina estava voltada para a formação militar, a educação feminina continuou sendo orientada de forma doméstica e maternal, preparando as jovens para serem donas-de-casa, mães e esposas. A ginástica, os esportes, assistência higiênico-sanitária, as palestras sobre serviços domésticos tinham por função formar a consciência feminina para exercerem suas funções sociais e aprenderem como cuidar dos filhos e do marido.

Desta forma, as meninas eram enquadradas nas seguintes opções: esporte, cultura artística recreativa, economia doméstica, preparação profissional, jovens donas-de-casa rural, colonial, jovens operárias²⁰⁹. Quando completavam vinte e um anos ou se casassem, as jovens passavam para os *Fasci Femminile*, caso não fizessem o pedido permaneciam na *Gioventù Italiana del Littorio* até os vinte e cinco anos.

As atividades desenvolvidas nos *Fasci* também não eram diferentes de quando pertenciam à *Gioventù Italiana del Littorio*. Nesses continuavam tendo uma preparação doméstica e maternal, no entanto, possuíam um pouco mais de prática, pois atuavam como assistentes sociais do Fascismo. Uma das atividades desenvolvida era visita às creches, colégios e donas-de-casa do campo e da cidade.

No entanto, é interessante destacar dois enquadramentos das jovens fascistas pelo contexto histórico do Fascismo e pela contradição: donas-de-casa rurais (*Massaie Rurali*) e jovens operárias. A relação do Fascismo com as mulheres era contraditória, pois ao mesmo tempo em que assumia uma postura conservadora ao impor às mulheres a função de meras reprodutoras, assumia também uma condição moderna ao inseri-las no mercado de trabalho e permitir uma saída do privado.

A atuação das jovens nos *fasci femminile* e nos quadros da *Opera Nazionale Balilla* davam às jovens uma liberdade jamais experimentada, pois permitia a elas saírem de casa sozinhas, acompanhadas somente pelas amigas. Por outro lado, não havia como evitar que todas as mulheres fossem encerradas em casa como guardiãs do lar, pois o mundo moderno criava novas formas de consumo, de comportamento. A necessidade econômica também exigia a participação da mulher no mundo do trabalho, mesmo que fosse modesto. Portanto, o discurso

²⁰⁸ TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 168.

²⁰⁹ *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: PNF, 1941, p. 60.

fascista reforçava o conceito da mulher como mãe e esposa, mas não tinha como fugir da modernidade que o mundo impunha à mulher²¹⁰. A partir disto é possível entender a preparação profissional operária das jovens.

Os *Fasci Femminile di Massaie Rurali* foram criados em 1933 pelo próprio Mussolini e ganharam força depois de 1937 com a entrada de Bottai no Ministério da Educação Nacional. O campo era extremamente importante para a economia e para a política fascista. A Itália, apesar dos esforços de industrialização, era ainda, na década de 1930, um país rural. Portanto, era necessário manter a população rural protegida das doenças para não diminuir a produção interna do país. Também esta população era alvo da política demográfica do Fascismo, que visava aumentar os braços trabalhadores através do incentivo à reprodução e aos casamentos.

Os investimentos no campo e em sua população também significavam o controle do êxodo rural, que não apenas contribuía para o aumento da produção como ajudava a evitar o aumento da população pobre e miserável nas cidades. Pela estratégia econômica do campo, o Fascismo se dedicou à conquista do consenso entre a população rural e criou o mito do agricultor como guardião da raça pura italiana.

Neste contexto, as jovens da *Gioventù Italiana del Littorio* e dos *Fasci Femminile* tornaram braço de entrada do Fascismo no campo, pois reuniam em seu seio as jovens do campo, donas-de-casa e mulheres dos agricultores. Enquadradas nos *fasci di Massaie Rurali*, as jovens eram preparadas para:

*Promover, segundo a finalidade fascista, a educação e a instrução das mulheres do campo, fazendo-as de objeto de assistência moral, social e técnica; melhorando os móveis e a higiene das casas rurais; favorecendo o desenvolvimento higiênico da prole; fazendo-as apreciarem todas as vantagens da vida do campo para constatarem, como o fascismo quer as danosas tendências da urbanização; incrementar, ao fim da autarquia econômica, a atividade produtiva das donas de casas rurais*²¹¹.

No entanto, não se pode dimensionar até que ponto estas meninas influenciavam na vida das comunidades rurais. Dois motivos alimentam tal dúvida, uma se refere à presença das jovens nos quadros da *Gioventù Italiana del Littorio* e o outro diz respeito à própria estrutura interna da organização. A maioria dos inscritos da *Gioventù Italiana del Littorio* estavam no norte do país, mais industrializado e rico, enquanto no sul, pobre e abandonado, onde as crianças mal

²¹⁰ GRAZIA, Victoria de. Op. Cit.

²¹¹ *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: PNF, 1941, p. 67. Biblioteca di Storia Moderna e contemporanea, Roma. le Sezioni massaie rurali si propongono: di promuovere, secondo le finalità fasciste, l'educazione e l'istruzione delle donne della campagna, facendole oggetto di assistenza morale, sociale e tecnica; migliorare l'arredamento e l'igiene delle case rurali; favorire l'allevamento igienico della prole; far apprezzare tutti i vantaggi della vita dei campi, per contrastare, come il fascismo vuole, le dannose tendenze all'urbanesimo; incrementare, ai fini dell'autarchia economica, l'attività produttiva delle massaie rurali.

terminavam a escola elementar, o número de inscritos era pequeno²¹². No sul, a maioria dos inscritos estava em Bari e Salerno, respectivamente, capitais de Puglia e Sicília.

A *Gioventù Italiana del Littorio* continuava atuando sobre a elite italiana e tendo pouco alcance no interior do país onde a formação das *Massaie Rurali* teria mais importância. Por outro lado, sendo a inscrição na *Gioventù Italiana del Littorio* feita mediante a entrada na escola, podemos imaginar quantas meninas do interior do sul da Itália compunham os quadros das *Giovani Fasciste* ou chegavam a entrar nos *fasci femmine*. Outra barreira à influência da *Gioventù Italiana del Littorio* no campo vinha da própria organização, que era dirigida por burocratas que pouco sabiam sobre a realidade e sobre as necessidades do campo.

O segundo enquadramento a ser comentado era o das jovens operárias. Esta opção representa o esforço do fascismo em desenvolver a industrialização e a mentalidade positiva do trabalho. A *Gioventù Italiana del Littorio* além de ser um instrumento de conquista da juventude para o Fascismo também era um instrumento de destruição dos valores burgueses.

Desta forma, educar as jovens como operária dava a elas consciência sobre a sociedade e sobre as necessidades da nação. Pode ser que muitas que compunham esta divisão fossem preparadas para o trabalho, mas outras recebiam a instrução como forma de construir uma ideia positiva do trabalho para depois passarem para os seus filhos.

A introdução deste tipo de formação, inseria a *Gioventù Italiana del Littorio* no contexto da modernidade, que, segundo o discurso da época, considerava o Estado Moderno aquele que direcionava suas organizações para a preparação dos jovens segundo às necessidades da nação.

Apesar dos esforços da *Gioventù Italiana del Littorio*, a organização teve um limite de influência sobre a juventude. As inscrições obrigatórias já demonstravam a fragilidade de uma conquista do consenso total entre os jovens. Por outro lado, muitos deveriam frequentar a organização como uma simples forma de diversão, sem levar muito a sério as obrigações impostas. Outros, talvez, encarassem os ensinamentos como verdade e diante do Palácio Venezia, em guarda, acreditassem estarem protegendo a Itália e o *Duce*.

²¹² TANNENBAUM, E. R.. Op. Cit. p. 152.

2.4. A CARTA DELLA SCUOLA E A REFORMA BOTTAI

Giuseppe Bottai assumiu o Ministério da Educação Nacional (MEN) em quinze de outubro de 1936 e permaneceu no cargo até cinco de fevereiro de 1943, quando abandonou Mussolini assumindo uma postura antifascista. A escolha de seu nome para o ministério foi recebida com bastante entusiasmo, seja pelo prestígio que possuía dentro do governo, seja porque substituíra De Vecchi²¹³. A concentração de poder instituída pelo último ministro tinha causado ódio entre membros do governo, que esperavam se livrar dele o mais breve possível²¹⁴.

Bottai era visto com bons olhos por sua cultura e inteligência, era jornalista, poeta, escritor, professor de Direito Corporativo e havia fundado duas importantes revistas fascistas: *Diritto del Lavoro* e *Critica Fascista*²¹⁵. Outra credencial para assumir o novo posto era a *Carta del Lavoro*, instituída por ele quando ministro das Corporações em 1926. Neste documento, o ministro tinha se mostrado sensível ao problema da instrução pública ao determinar que os sindicatos se ocupassem da educação dos trabalhadores²¹⁶.

Além destas qualidades e competências, Bottai possuía uma personalidade organizativa, autoritária e gozava de simpatia no mundo juvenil, atraindo intelectuais para junto de si. No entanto, sua principal qualidade estava na disposição que tinha em ser um dos mentores do Fascismo, aplicando as diretrizes da ideologia sempre que convocado.

A atuação de Bottai no Ministério da Educação Nacional foi marcada, no campo organizativo, por três aspectos fundamentais. O primeiro se refere à mobilização de toda a nação para a reorganização do sistema escolar, o segundo, pela estreita relação do seu ministério com o *Ministero della Cultura Popolare* (MINCULPOP), responsável pela propaganda do governo, e o terceiro pelo programa educativo ambicioso e de cunho moralista pedagógico²¹⁷.

Durante sua administração, Bottai promoveu uma série de debates e congressos sobre as leis educativas admitidas pelos ministros anteriores. Estes debates e congressos continuaram depois do ingresso da *Carta della Scuola*. No entanto, como assinala Mazzatosta, estas reuniões com pedagogos e professores eram um tanto demagógicas, pois no final Bottai não incorporava as reivindicações nas decisões do ministério²¹⁸.

²¹³MAZZATOSTA, Teresa Maria. *Il Regime Fascista tra Educazione e Propaganda*. Bologna: Cappelli Editore, 1978. p. 43.

²¹⁴Ibidem.

²¹⁵Ibidem.

²¹⁶Idem, p. 44.

²¹⁷Idem, p. 48.

²¹⁸Idem, p. 50.

A relação de Bottai com o *Ministero della Cultura Popolare* foi estabelecida de diversas formas, uma delas na organização das cerimônias de Estado em que as escolas e a *Gioventù Italiana del Littorio* participavam.

A administração de Bottai foi tão burocrática e moralista, quanto à de Starace na secretaria do Partido Nacional Fascista. Durante sua gestão, a divisa do partido se tornou obrigatória para os funcionários do Ministério da Educação Nacional, que a deveriam usar todos os dias. Também impôs as determinações ministeriais com rigor, enviando circulares às escolas e afirmando que as diretivas deveriam ser aceitas sem hesitação²¹⁹. Já o programa ambicioso estava por conta da implementação das leis racistas, impostas à população e à escola a partir de 1938, e da *Carta della Scuola* aprovada em 1939.

Em 1938, Mussolini publicou o Manifesto do Racismo, introduzindo as teorias raciais na Itália. Tal movimento acompanhava a crescente aliança diplomática entre seu país e a Alemanha de Hitler. Desde então, o discurso da superioridade racial ariana tomou conta da sociedade italiana, implicando em perseguições e exclusões sociais dos judeus. No entanto, diferente da Alemanha, na Itália a introdução do racismo não foi feita de forma tão violenta e garantiu aos grupos judeus estratégias de sobrevivência, pelo menos até o início da Segunda Guerra.

Bottai, como hábil promotor das questões do regime, imediatamente implementou novas diretrizes que incorporavam as teorias raciais. Os alunos hebreus foram excluídos das escolas e universidades públicas e privadas, enquanto os professores de origem judia perderam seus cargos. Os alunos que estavam terminando a escola superior e deveriam prestar exames para a faculdade ficaram impedidos de fazê-los. Apenas os que já estavam escritos no ano de 1938 ou houvessem sido aprovados nos exames do ano anterior poderiam dar continuidade ao ensino universitário²²⁰.

Para as crianças judias do ensino elementar, o ministério da Educação Nacional organizou escolas especiais, inclusive com professores hebreus. A algumas comunidades foi permitido estabelecer escolas elementares, mas desde que fossem sustentadas com recursos próprios²²¹. No entanto, o Ministério da Educação Nacional manteve a influência sobre estas escolas obrigando-as a adotarem o livro de texto de Estado²²².

²¹⁹ Idem, p. 51.

²²⁰ Regio Decreto Legge 5 settembre 1938, XVI, n. 1390, art. 5.

<http://www.olokaustos.org/archivio/documenti/italia/380905-1390.htm> acesso 16/05/2007.

²²¹ Regio Decreto Legge 23 settembre 1938 - XVI, n. 1630, artigos. 1 e 2.

<http://www.olokaustos.org/archivio/documenti/italia/380905-1390.htm> acesso 16/05/2007.

²²² Idem, art. 3.

Para o Fascismo, a educação elementar era a mais importante, pois apostava na formação dos pequenos como instrumento de conquista das famílias. Além disto, considerava ser esta a idade em que se poderia exercer maior influência sobre a formação da personalidade.

Diferente do Estado Novo que investiu sua força educativa na educação secundária/média, o Fascismo investiu no ensino elementar. Também, esta diferença não se deu apenas por uma questão ideológica, mas sim estratégia. No Brasil, o governo federal tinha controle sobre o ensino secundário, enquanto o ensino elementar era responsabilidade dos municípios e estados.

As crianças judias, fruto de casamentos mistos, como por exemplo, entre católicos e judeus, encontraram uma outra forma de permanecerem na escola. Aos pais era permitido entrar com uma requisição à Secretária de Demografia e Raça solicitando uma carterinha de pureza racial. Esta carteira era entregue depois da análise da documentação pelas autoridades superiores, e ao recebê-la a criança poderia frequentar os espaços sociais sem problemas e constrangimentos.

Edoardo Coen, filho de pai judeu com mãe católica, solicitou a análise de seu caso e, enquanto a carterinha não chegava se manteve inscrito na escola e na *Gioventù Italiana del Littorio*, como *Balilla*. No entanto, segundo suas memórias, a carterinha nunca chegou, talvez por desorganização da secretária ou pelo pouco caso dos fascistas com a questão²²³.

O campo educativo mais prejudicado com as leis raciais foi o universitário, pois um bom número de professores era judeu. Tannenbaum assinalou que entre doze catedráticos dos cursos de medicina, direito e das áreas da ciência um deles era hebreu²²⁴. Alguns cursos universitários, por exemplo, foram prejudicados não pela expulsão dos mestres, mas pela perda dos auxiliares. Este foi o caso do Prêmio Nobel de física, Enrico Fermi, que teve que abandonar o país depois de se ver sem ajuda de seus auxiliares, todos judeus²²⁵.

As leis raciais alteraram também o currículo dos cursos universitários e o programa das disciplinas nas escolas. Nas universidades, foram introduzidas disciplinas inspiradas no racismo e na superioridade racial²²⁶. Nas escolas, os professores foram obrigados a explicar aos alunos sobre a raça italiana e sobre os problemas da contaminação, também tiveram que introduzir a leitura da revista *Defesa da Raça*. Nos centros de educação técnica superior, os livros de história da década de 1940, também contribuíram para a divulgação das normativas raciais justificando-

²²³ COEN, Edoardo. *Era Guerra...e eu um menino. Era Guerra...e io um bambino*. São Paulo: Ctè editora, 2004. p. 31.

²²⁴ TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 222.

²²⁵ Ibidem.

²²⁶ MAZZATOSTA, Teresa Maria. Op. Cit. p. 60.

as e explicando-as²²⁷. Com isto, as escolas, juntamente com os meios de comunicação, introduziram na sociedade italiana uma ideologia racista que até então havia sido pouco conhecida.

Nos filmes, as teorias raciais de superioridade ariana e da raça romana eram divulgadas através dos documentários sobre higiene, esporte e cerimônias cívicas. Os filmes de higiene chamavam a atenção para a necessidade de cuidar do corpo e do ambiente familiar como forma de manter a raça forte. Estes filmes também incentivavam a prática de ginástica como uma maneira de prepararem o corpo para o trabalho e para a guerra.

Já os documentários sobre esportes e cerimônias mostravam o quanto a raça italiana era forte através do desfile de corpos saudáveis e musculosos. A política racial também teve reflexo na imprensa italiana, na *Rivista Film*, de 1938, por exemplo, Domenico Paolella, solicitava ao LUCE que fizesse um filme de cunho racial, demonstrando a diferença somática e fisiológica das diferentes raças, e a continuidade física do tipo romano na raça italiana²²⁸.

A parte mais ambiciosa da administração Bottai foi a *Carta della Scuola*, um documento que reunia todas as novas diretrizes da educação aprovado pelo Grande Conselho Fascista em quinze de fevereiro de 1939. A *Carta della scuola* era, esta sim, “a mais fascista das reformas”, pois aproximava a escola da política e conferia a ela a função de educadora do *novo homem* fascista, como vemos na primeira declaração:

*Na unidade moral, política e econômica da Nação Italiana, que se realiza integralmente no Estado Fascista, a Escola fundamento primeiro de solidariedade de toda a força social, da família a Corporação e ao Partido, forma a consciência humana e política das novas gerações. A Escola Fascista, por virtude do estudo, consentido como formação de maturidade, atua no princípio de uma cultura do povo, inspirada nos eternos valores da raça italiana e da sua vitalidade; e o transforma, pela virtude do trabalho, na concreta atividade dos ofícios, das artes, das profissões, das ciências, das armas*²²⁹.

Esta primeira declaração define a escola como um espaço de formação “integral” do *novo homem*. A educação integral significava formar a consciência social, a personalidade e a identidade nacional italiana com base na raça, no trabalho e nos ideais do fascismo. Esta formação passava pelo caráter político e militar.

²²⁷ TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 222.

²²⁸ PAOLELLA, Domenico. Film Razzisti. In. *Rivista Film*, ano I, n. 33, 10 de setembro de 1938, p. 1. Biblioteca Alessandrina.

²²⁹ *La Carta della Scuola*, edita a cura della Società Nazionale Dante Alighieri. Roma, 1939. p. 9. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma. “Nell’ unita morale, politica ed economica della Nazione italiana, che si realizza integralmente nello Stato Fascista, la Scuola fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alla Corporazione ed al Partito, forma la coscienza umana e politica delle nuove generazioni. La Scuola fascista, per virtù dello studio, concepito come formazione di maturità, attua il principio di una cultura del popolo, ispirata agli eterni valori della razza italiana concreta attività dei mestieri, delle arti, delle professioni, delle scienze, delle armi.”

Tudo pelo Estado nada fora do Estado era o princípio político que permeava a Carta, garantindo a ascensão do Fascismo sobre o campo educativo. Isto dava à reforma um tom totalitário e corporativista, pois reorganizava a escola subordinando-a ao Estado, hierarquizando-a e introduzindo a questão do trabalho em todos os níveis educativos. Esta idéia fica clara a partir da segunda declaração:

*Na ordem fascista, idade escolar e idade política coincidem. Escola, GIL e GUF formam, juntas, um instrumento unitário de educação fascista. A obrigação de freqüentar estas instituições constitui o serviço escolar, que inclui os cidadãos da primeira idade aos vinte e um anos. Tal serviço consiste na freqüência dos quatro aos quatorze anos, da escola e da GIL e continua nesta até os vinte e um anos também para quem não segue os estudos*²³⁰.

A primeira e a segunda declarações aproximam a escola do Partido através da criação do serviço escolar, que obrigava os alunos a participarem da *Gioventù Italiana del Littorio* como continuação do processo formativo educacional. Com isto, o Estado ampliava o controle sobre a formação dos jovens, inserindo-os cada vez mais no processo político.

Pela Carta, a *Gioventù Italiana del Littorio* continuou ministrando a educação física e militar aos jovens escolares, enquanto a escola doutrinava através das disciplinas e dos rituais cívicos. A transformação da participação da *Gioventù* em serviço escolar assinala para a totalitarização do processo educativo.

A união entre *Gioventù del littorio* e escola foi consolidada com a criação do *libretto scolastico personale*, uma espécie de boletim onde o professor registrava toda a vida escolar do aluno, incluindo sua participação na *Gioventù Italiana del Littorio*²³¹. Antes de atribuir uma nota aos alunos, o professor deveria olhar no livrinho todas as atitudes e atividades desenvolvidas por eles. Este *libretto* não seria abandonado depois da vida escolar e universitária, continuaria sendo um instrumento de uso quando o jovem assumisse um emprego ou um trabalho, pois funcionaria como *o currículo civil do italiano do tempo de Mussolini*²³².

Neste processo de politização escolar, o livro de texto continuou tendo uma singular importância, pois a sua imposição padronizava o ensino elementar e impedia a autonomia do professor. A declaração número XXVII da Carta confirmava a adoção obrigatória do livro de

²³⁰ Ibidem. Grifo nosso. “Nell’ordine fascista, età scolastica e età politica coincidono, Scuola, G.I.L. e G.U.F. formano, insieme, uno strumento unitario di educazione fascista. L’obbligo di frequentarli costituisce il servizio scolastico, che impegna i cittadini dalla prima età ai ventun’anni. Tale servizio consiste nella frequenza, dal quarto al quattordicesimo anno, della scuola della G.I.L. e continua in questa fine ai ventun’anni anche per chi non seguita gli studi.”

²³¹ MAZZATOSTA, Teresa Maria. Op. Cit. p. 93. Livrinho escolar pessoal.

²³² Il Gran Consiglio presiduto dal Duce approva la Carta della Scuola. La Relazione Bottai. In. *Corriere della Sera*, ano 64, n. 40, 16 de fevereiro de 1939, p.1. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

texto no ensino elementar e determinava que todos os livros adotados no ensino médio fossem aprovados pelo Ministério da Educação Nacional²³³.

A permanência dos livros de texto no ensino elementar tinha motivos pedagógicos e ideológicos. A renovação dos livros e a revisão dos já existentes aparentavam uma modernização dos meios didáticos. A padronização do conteúdo também contribuía para esta falsa modernidade. No entanto, este motivo era um tanto demagógico já que na administração de Bottai foi criada uma comissão para escrever os livros e outra para revisar e aprovar os já existentes. Bottai também assinalou que a obrigatoriedade dos livros respondia a uma questão econômica, pois eram publicados pelo Estado e isto proporcionava uma queda nos preços, permitindo às famílias pobres o acesso ao material didático. Com isto, o governo mantinha o ideal “andar verso o povo”, reforçando a idéia do Fascismo como tradutor das necessidades da nação²³⁴.

No entanto, a existência do livro de texto no ensino elementar e o controle dos livros a serem introduzidos no médio tinham a ver com a crescente totalitarização da sociedade. A busca pelo consenso e a criação de uma imagem do Fascismo e de Mussolini como os verdadeiros salvadores da nação italiana estimulavam a manutenção destes livros na escola. Também com os livros se padronizava a formação do *novo homem* fascista, sem o risco dos alunos receberem uma informação não controlada²³⁵.

A preocupação em manter os livros de Estado no ensino elementar tinha a ver com a formação da personalidade infantil. Com base em estudos pedagógicos sobre a evolução intelectual da infância, consideravam que crianças entre os seis e os oito anos eram mais fáceis de serem influenciadas. Nestas idades, os pequenos começam a formar gostos, valores e conceitos de certo e errado. Sendo assim, chegaram à conclusão de que esta era a melhor fase para exercerem uma ação doutrinadora²³⁶.

As frases encontradas nos livros de Estado demonstram a preocupação de fazerem dos pequenos futuros fascistas: “melhor viver um dia como leão do que cem anos como cordeiro”²³⁷, “Obedecer porque deves obedecer”, ou, “Diante dos subversivos que criaram o caos depois de 1919, Deus não abandonou a Itália nem os italianos: o Duce da recuperação foi Benito Mussolini”²³⁸. As frases de ordem não estavam apenas nos livros, também eram encontradas nos

²³³ *La Carta della Scuola*, edita a cura della Società Nazionale Dante Alighieri. Roma, 1939. p. 19. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

²³⁴ “Andare verso il popolo” era uma das famosas frases de ordem pronunciadas por Mussolini, o significado da frase representava o ideal do Fascismo de se aproximar dos interesses do povo.

²³⁵ MAZZATOSTA, Teresa Maria. Op. Cit. p. 147.

²³⁶ VOLTICELLI, Luigi. *Scuola e Lavoro*. Roma: Angelo Signorelli editore, 1941. p. 248.

²³⁷ BERTONHA, João Fábio. *Fascismo, nazismo, integralismo*. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 22.

²³⁸ TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 224.

corredores das escolas e nas salas de aula ao lado do crucifixo e dos retratos de Mussolini e do Rei Vittorio Emanuele III.

Alguns filmes produzidos pelo LUCE seguiam a linha dos livros de texto ao mostrarem as frases de Mussolini ou o mesmo fazendo discursos entusiasmados. Um exemplo disto foi o filme, produzido em 1939, *Credere, Obbedire, Combattere*, que realizava um apanhado geral dos dezesseis anos de Fascismo e preparava o espírito do povo para a entrada na Segunda Guerra Mundial. Neste documentário, algumas frases de Mussolini aparecem como slogans misturados a imagens que revelavam os feitos do Fascismo.

A aproximação entre política e escola também se deu com a introdução do trabalho em cada nível de estudo. A Reforma de 1923 já havia introduzido o trabalho nas escolas de nível médio, com princípios vocacionais e formativos que visavam desenvolver atitudes técnicas e morais²³⁹. A concepção pedagógica do trabalho que encontramos nas escolas de Gentile era baseada na teoria da escola ativa. Esta teoria pregava a divisão entre escola do trabalho e profissional. Na segunda era aplicado o princípio formador da mão-de-obra com o ensino de uma profissão, enquanto na primeira predominava a concepção do trabalho como instrumento moral e social²⁴⁰.

No entanto, os princípios morais e sociais do trabalho estiveram longe de serem aplicados durante a gestão de Gentile ou mesmo antes de Bottai. Durante todo este período, a introdução do trabalho na escola foi feita com base em uma visão materialista e servil. Continuavam mantendo nas escolas o ideal burguês do trabalho como instrumento mecânico e não espiritual²⁴¹. O máximo que se pensava era fazer do trabalho manual escolar um instrumento de mudança do pensamento, ou seja, como uma maneira de acabar com o preconceito.

Os ideais pedagógicos da escola ativa não foram abandonados completamente pela *Carta della Scuola*, mas a ela foi incorporada uma outra noção educativa que estava ligada ao conceito do humanismo moderno. Nesta perspectiva, o trabalho era encarado como resultado da junção entre técnica e cultura. Esta concepção era defendida por Luigi Volpicelli, um dos pedagogos mais importantes da Itália durante a década de 1930 e também na de 1960.

Volpicelli era jovem e, em 1935, havia recém assumido uma cátedra na universidade, no entanto, não era menos experiente. Com outros pedagogos de renome, entre eles Nazareno Padellaro, havia sido convidado a participar de uma comitiva, convocada por Bottai, para

²³⁹ Lo spirito della Scuola del Lavoro. In. *La Scuola fascista*, ano V, n. 17, 27 de janeiro de 1929, p. 1.

²⁴⁰ La scuola del lavoro o scuola attiva. Il concetto di scuola attiva. In. *La Scuola Nazionale fascista*, ano II, n. 9, 31 de junho de 1932, p. 13.

²⁴¹ VOLPICELLI, Luigi. *Commento Alla Carta Della Scuola*. Quaderni Dell'istituto Nazionale Di Cultura Fascista Serie Decima I. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1940. p. 50. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

discutir a introdução do trabalho nas escolas. Vale observar que Volpicelli não era fascista e que sua aproximação com o fascismo havia se dado pelo fato de ter visto neste movimento uma possibilidade de aplicar sua teoria sobre o trabalho nas escolas. Volpicelli, como tantos outros intelectuais, via no Fascismo um meio e não um fim²⁴².

Durante as reuniões da comissão, Volpicelli apresentou sua teoria em que encarava o trabalho como instrumento educativo do espírito e da ética²⁴³. Para ele o trabalho a ser introduzido nas escolas não seria mecânico, como havia sido praticado até então, mas sim produtivo auxiliando no processo criativo e construtivo do espírito²⁴⁴. Sua teoria do trabalho produtivo implicava em um novo conceito de escola, que deixaria de ser entendida como uma escola que educa para a vida, para ser vista como uma escola que educa a vida²⁴⁵. Sendo assim, o trabalho como educador espiritual e da vida não poderia ser reduzido à mera educação profissional. Isto seria reduzir a potencialidade educativa dele.

A teoria pedagógica de Volpicelli era fruto da fusão de outras duas teorias. Uma que inseria o conceito de escola e de trabalho em uma filosofia da cultura, regida por Kerschensteiner, e outra, defendida por Dewey, que adotava uma visão anti-acadêmica e anti-livresca da escola, que a encarava como concreto movimento da vida²⁴⁶.

Ao final dos debates da comissão ficou decidido que ao valor mental do trabalho, defendido por Volpicelli, seria agregado o velho conceito moral e social, de estímulo ao senso de responsabilidade, de colaboração, de sociabilidade, e de superação do preconceito²⁴⁷. Como resultado desta mescla teórica, o trabalho foi introduzido como um instrumento formador social, moral e espiritual, mas também como formador da mão-de-obra necessária para a economia nacional.

Sendo assim, o trabalho como educador assumia uma função política. A questão política da escola também estava relacionada com a sua integração com os problemas sociais e econômicos da nação, por isto uma preocupação em formar o homem fascista a partir dos valores que estavam em torno do ato de trabalhar.

Este novo conceito se fez sentir na reorganização do sistema escolar promovido pela *Carta della Scuola*, que ficou da seguinte forma:

²⁴² OSTENC, Michel. *Intellectuels italiens et Fascisme (1915-1929)*. Paris: Payot, 1983. p. 251.

²⁴³ VOLPICELLI, Luigi. *Commento Alla Carta Della Scuola*. Quaderni Dell'istituto Nazionale Di Cultura Fascista Serie Decima I. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1940. p. 58. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

²⁴⁴ Idem, p. 50 e 58.

²⁴⁵ Idem, p. 60. "Per una volta tanto, si può proporre un nuovo significato il vecchio binomio di scuola e vita, intendendo non già che la scuola debba **educare alla vita**, ma che debba educare la vita. Il compito, infatti, di orientare verso quel nuovo concetto della cultura e del lavoro, di cui abbiamo detto, è il vero compito della scuola moderna."

²⁴⁶ MAZZATOSTA. Op. Cit. p. 118.

²⁴⁷ Idem, pp. 113-114.

Ordem elementar: escola materna (dos quatro aos seis anos), escola elementar (dos seis aos nove anos), escola *del lavoro* (dos nove aos onze anos), escola *Artigiana* (dos onze aos catorze anos). Esta última era uma escola pós-elementar.

Ordem média: educava dos onze aos catorze anos e era dividida em: escola média única, escola profissional e escola técnica. A primeira integrava todos os cursos da ordem inferior, e tinha duração de três anos. A escola profissional *preparava para as exigências de trabalho dos grandes centros*²⁴⁸. A escola técnica, era bienal, e estava integrada à escola profissional, educava os jovens entre catorze e quinze anos em *trabalhos menores* e especializados a serem exercidos nas indústrias, no comércio e no campo.

O nível médio estava integrado também a ordem artística formada pelas seguintes escolas: curso de *avviamento d'arte*, escola de arte, instituto *d'arte* e conservatório de música.

Ordem superior: recebia alunos entre 15 e 18 anos e estava dividida da seguinte forma: Liceu clássico, Liceu científico, Instituto magistral, Instituto técnico comercial, Instituto para perito agrário, Instituto para perito industrial, Instituto para Geometria, Instituto náutico, Instituto feminino (dos quatorze aos dezesseis anos), magistério feminino (dos dezessete aos dezoito anos), Instituto artístico.

A estrutura escolar permitia a passagem de uma escola para outra sem exames, mas exigia exames quando se passava de uma ordem à outra. Sendo assim, da escola materna se passava para a elementar, e sucessivamente, para *del Lavoro* com a obtenção de nota de aprovação. A escola *del Lavoro* dava acesso à escola *Artigiana*, e nesta última os estudos poderiam ser encerrados, caso o aluno não desejasse passar para a ordem média. Da escola profissional se passava à técnica, que também era uma opção para aqueles que desejassem terminar os estudos neste nível. Em todos os níveis de uma classe para outra o aluno aprovado ao final do ano passava para a próxima classe, como já foi dito. Mas, ao terminarem o último curso das escolas elementar, média e superior, os alunos faziam um exame de licença, que autorizava o ingresso no nível acima.

Os exames de licença realizados ao final da escola superior eram exames de Estado. Ao realizarem estas provas, os alunos seriam argüidos por uma comissão formada pelos professores da sua própria escola, com a participação de dois delegados do Ministério da Educação²⁴⁹.

Os exames de licença e de admissão eram realizados em dois períodos do ano, um no verão e outro no outono, diminuindo o tempo de espera caso não fosse obtida a aprovação. Já na

²⁴⁸ *La Carta della Scuola*, edita a cura della Società Nazionale Dante Alighieri. Roma, 1939. p. 13. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

²⁴⁹ *La Carta della Scuola*, edita a cura della Società Nazionale Dante Alighieri. Roma, 1939. p. 17. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

ordem escolar feminina era permitida a mudança de nível sem exames. Com isto, as meninas passavam da escola média ao Instituto feminino e deste ao magistério feminino obtendo apenas boas notas.

Gentile, chamado a comentar a *Carta della Scuola* no jornal *Corriere della Sera*, condenou as alterações nos exames de Estado. Para ele o fato de os alunos serem examinados pelos professores das escolas às quais pertenciam e apenas por dois delegados do governo não garantia uma boa avaliação. Outro problema identificado era que as provas tinham perdido o conceito de exames de maturidade, o que permitia a entrada na universidade de alunos não capacitados²⁵⁰.

A concepção de que mais valia o conhecimento geral adquirido ao longo do curso do que o conteúdo em si foi deixado de lado, com a reforma dos exames de Estado empreendida por Bottai. A perda do conceito de maturidade aconteceu porque as provas não avaliavam a evolução do aluno no processo escolar, mas apenas a aquisição do conteúdo.

Como a reforma de Gentile, a empreendida por Bottai também divide a escola italiana em duas, uma de tipo profissional e outra não. No entanto, esta divisão não teve um caráter burguês, como teve com a reforma de 1923. Esta divisão tinha a ver com a introdução do trabalho como conteúdo. Neste sentido, a escola profissional ficou responsável pela preparação de um ofício ou de uma profissão, enquanto a segunda educava para o trabalho.

Esta concepção educativa fica clara nas palavras de Volpicelli, onde ele assinala que a escola *Artigiana* não faz o operário, mas prepara o operário²⁵¹. Ou seja, o dever das escolas *del lavoro* e *Artigiana* era introduzir as crianças no mundo do trabalho, nos valores do trabalho, de modo a dar a elas uma visão do mundo moderno. Uma maneira de fazer isto seria seguindo a recomendação de Volpicelli: *se começa das linhas às sílabas para chegar à Divina Comédia, dos números para chegar a Euclides: mas linhas e números, como também as linhas do papel, servem para chegar à metalurgia e à agricultura*²⁵².

Todas as escolas, independente de formarem ou não mão-de-obra, teriam que adotar o trabalho como instrumento educativo, pois a nova concepção de escola encarava o trabalho como

²⁵⁰ Idem, p. 5.

²⁵¹ VOLPICELLI, Luigi. *Commento alla Carta della Scuola*. In. Quaderni Dell'istituto Nazionale Di Cultura Fascista Serie Decima I. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1940. p. 60. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

²⁵² VOLPICELLI, Luigi. *Scuola e Lavoro*. Roma: Angelo Signorelli editore, 1941. p. 292. "Si incomincia dalle aste e dalla sillabe per arrivare alla Divina Commedia, dai numeri per arrivare ad Euclide: ma aste e numeri, come pure le strisciole di carta, servono per arrivare anche alla metallurgia e all'agricoltura."

elemento de cultura, como uma concessão da vida, um ideal humano, a concessão da vida moderna²⁵³.

Tendo em vista esta nova idéia, cada escola deveria adotar um tipo de trabalho que correspondesse às necessidades da região em que estava localizada. Por exemplo, no sul o trabalho a ser ensinado era o agrícola, pois lá a agricultura era a base econômica. Estas escolas tinham certa autonomia na gestão do ensino do trabalho, o que de certa forma gerava alguns problemas, pois não possuíam um programa definido e nem professores preparados para tal, mesmo estes tendo sido aprovados em concurso para a função.

Entretanto, depois da entrada da Itália na Segunda Guerra Mundial, o trabalho na escola ganhou outro sentido, passando a ser empregado como formador da mão-de-obra e não mais apenas como formador da personalidade.

Se a questão do ensino do trabalho mudou com a *Carta della Scuola*, o destino educativo dos níveis escolares não mudou. O que significa dizer que as escolas média e superior clássica continuaram sendo dirigidas para a formação da futura classe dirigente, enquanto a profissional e *artigiana* se tornou, nas palavras de Bottai, a escola do povo: *no confronto da escola média ordenada a ser a típica escola da classe dirigente, a escola artigiana é destinada a ser, ao lado da profissional e técnica, a escola típica do povo fascista*²⁵⁴.

No entanto, existia uma diferença entre a profissional e a *artigiana*. A primeira estava destinada a formar os jovens para profissões dos grandes centros, ou seja, dos centros urbanos, e eram poucas e seletivas. Já a segunda existia em maior número e era muito mais popular do que a escola profissional.

A *Carta della Scuola* não alterou o discurso ideológico sobre a formação feminina já presente na reforma de Gentile. Esta escola continuava destinada à formação da mulher como mãe e esposa. Volpicelli justificou tal conceito afirmando que as mulheres tinham uma função social e profissões tipicamente *donnescha*, de mulher, e eram estes dois princípios que a ordem feminina (instituto feminino e magistério feminino) deveria desenvolver.

Sendo assim, Volpicelli condenava as antigas formas de educação feminina que ensinavam francês, piano, dança e faziam da mulher um adereço nas salas de estar. Para ele, tais ensinamentos não despertavam nas jovens suas funções sociais e profissionais. Contra este ensino fez o seguinte comentário:

²⁵³ Idem, pp. 293-294. “Il lavoro è una concezione della vita, un ideale umano, la concezione della vita moderna. Solo per questo è un’educazione.”

²⁵⁴ BOTTAI, G., Discorso alla Camera dei Fasci e delle Corporazioni, assemblea plenária 3/05/1939. In. MAZZATOSTA. Op. cit. p. 122. “nei confronti della scuola media ordinata ad essere la típica scuola del ceto dirigente, è destinata ad essere, accanto alla professionale e tecnica, la scuola típica del popolo fascista.”

*A mulher é mãe, falamos; cuidado da infância, assistência, governo do lar são os elementos fundamentais do seu trabalho, e constituem também itinerário de um plano de estudo feminino. Tal plano exige cultura, seriedade, participação moral. Isso faz da mulher uma guia e uma enfermeira, uma professora e uma protetora, uma senhora da casa, uma **dominadora**, verdadeiramente, que é raiz do seu nome de donna (mulher)²⁵⁵.*

Na frase do pedagogo fica nítido qual era o papel social da mulher e quais profissões poderiam ser ocupadas por ela. O espaço destinado às mulheres continuava a ser o lar, e o papel social continuava sendo o de mãe, irmã e esposa. E a missão também era a de acolher a prole e o marido, mantendo-os longe das doenças e dos vícios.

Este pensamento foi reforçado na *Carta della Scuola*, na XXI declaração, em que ficava determinado que os institutos femininos preparassem para o governo da casa, enquanto o magistério prepararia as meninas para serem professoras da escola materna²⁵⁶.

A extensão do trabalho, em todos os níveis escolares, como instrumento de formação social, psicológica e moral foi uma das principais inovações da *Carta della Scuola*. A pedagogia do trabalho se inseria no contexto do humanismo moderno, onde a escola atuava como parceira na construção de uma sociedade e onde o trabalho era empregado como instrumento formador. Este ponto é, também, uma das principais diferenças entre a reforma de Bottai e Gentile, pois a de 1923 era baseada no humanismo clássico, onde a língua latina, grega e a literatura tinham um peso maior na formação dos jovens.

A idéia do trabalho como educador da vida estimulou a introdução em todos os níveis escolares do trabalho agrícola, gerando uma ruralização da escola. O procedimento didático consistia em criar, nos espaços abertos das escolas, pequenas hortas onde os alunos aprendiam a semear, acompanhavam o crescimento das frutas e verduras e depois colhiam a “plantação”. Não havia uma regra muito clara sobre o programa a ser seguido, porém o importante não era tanto aprender a fazer, mas sim estimular a valorização do campo, do homem do campo e o consumo de frutas e verduras.

Desde o começo do Fascismo a escola rural esteve associada à política destinada ao campo. Na década de 1920, quando o governo encabeçou uma campanha pelo aumento da produção interna do grão e pelo consumo de produtos agrícolas, as escolas rurais funcionaram como porta vozes desta campanha conscientizando os jovens sobre o tema.

²⁵⁵ VOLPICELLI, L. *Scuola e Lavoro*. pp. 435-436. “la donna è madre, dicevamo; cura dell’infanzia, assistenza, governo domestico sono gli elementi fondamentali del suo lavoro, e costituiscono anche l’itinerario di un piano di studi femminile tale piano femminile. Tale piano richiede cultura, serietà, partecipazione morale. Esso fa della donna una guida e un’infermiera e una protettrice, una signora della casa, una *domina*, veramente, che è la radice del suo nome di donna.” (grifo do autor).

²⁵⁶ *La Carta della Scuola*, edita a cura della Società Nazionale Dante Alighieri. Roma, 1939. p. 16. Biblioteca Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

A valorização das escolas rurais durante o Fascismo representou ainda, uma forma de oposição aos princípios da vida burguesa. No campo, estaria a verdadeira cultura italiana, o verdadeiro italiano representante dos ideais de italianidade. Desta forma, ao longo do tempo, o camponês passou a ser visto como o guardião da raça italiana, pois detinha o conhecimento da tradição, do folclore e da cultura agrícola, além de não estar corrompido pela vida híbrida das cidades.

O próprio Mussolini criou uma imagem de si mesmo como neto de camponeses, com a intenção de valorizar o camponês como membro da nação atraindo-o para o Fascismo²⁵⁷. A idéia do camponês como guardião da raça se tornou mais forte com a implementação das leis raciais em 1938. Em 1939, quando o governo baixou a lei nº. 1091 contra o êxodo rural, a valorização do campo foi intensificada como forma de conter a imigração²⁵⁸.

A exaltação do rural não se configurava apenas como uma estratégia econômica de aumento do consumo e da produção, mas também como uma forma de integrar o homem do campo ao regime. Com isto, a escola rural ganhou força como promotora desta integração, divulgando, através das aulas, a cultura política do Fascismo. O discurso de valorização do campo acabou por promover uma ruralização da sociedade italiana, como observou Mazzatosta. Este processo se deu de duas formas, uma com a introdução do trabalho agrícola em todas as escolas a partir de 1939, através das diretrizes da *Carta della Scuola*, e a outra com a valorização do folclore. O folclore foi elevado a patrimônio cultural de uma população heterogênea, como forma de homogeneização. A Itália sempre foi um país de contrastes econômicos, sociais e culturais. Nem mesmo a língua era um padrão nacional, tendo que competir com os diversos dialetos falados ao longo da península. Neste cenário, o folclore emergiu como uma forma de padronização e uma forma de integração nacional. Para as escolas foi recomendada um ensino que privilegiasse a história e geografia de cada região, observando as particularidades, valorizando com isto o regional. Até mesmo o ensino religioso, durante o período de Gentile, funcionou como um instrumento de exaltação da cultura popular de cada região²⁵⁹.

A exaltação das tradições folclóricas italianas chegou às telas dos cinemas através dos filmes do instituto LUCE, que produziu documentários e cine jornais sobre as manifestações típicas de cada região. As danças regionais, o artesanato local e as festas típicas foram cenários e protagonistas destas produções. Os filmes tinham por objetivo inspirar no povo bons sentimentos

²⁵⁷ MAZZATOSTA, Op. Cit. pp. 64 – 65.

²⁵⁸ A lei deliberava contra a urbanização e o êxodo rural, considerando o movimento migratório do campo para a cidade como anti-demográfico, fonte de desocupação e perigoso para o indivíduo e para a coletividade. In, MAZZATOSTA. Op. Cit. p. 67.

²⁵⁹ MAZZATOSTA, Op. Cit. p. 74.

com relação ao passado tradicional do país e a incentivar a valorização deste passado como nacional.

Também no Brasil, durante o Estado Novo, o folclore e o regional ganharam cada vez mais força como elemento nacional. A cultura do homem do campo e suas tradições foram incorporadas ao discurso de construção da identidade nacional do brasileiro como características típicas do nosso povo. O homem do campo era visto como puro e livre das influências estrangeiras, e por isto manteria, segundo o discurso do período, boa parte das características do brasileiro inalteradas²⁶⁰.

As escolas rurais italianas também eram as portas de entrada de uma política de assistência ao trabalhador do campo e a sua família. A preocupação em aumentar a produção agrícola e de manter a mão-de-obra camponesa saudável para o trabalho fez da escola um lugar de conscientização do corpo. Esta conscientização consistia na manutenção da saúde física e moral dos trabalhadores, através da divulgação dos benefícios da higiene para o corpo e do alerta para os maus causados pelo álcool e pelo tabaco. Não podemos deixar de assinalar o fato de o Fascismo investir nos jovens como divulgadores destes ideais junto às famílias rurais, através das *Massaie Rurali* e dos *Dopolavoro*.

A ruralização da escola levou à publicação, em 1940, da *Carta delle Scuole Rurale*. A carta, fruto de um congresso realizado na cidade de Palermo, no sul da Itália, regulamentava não apenas as diretrizes desta escola como também o sentido do trabalho agrícola nas outras escolas²⁶¹. A primeira declaração da Carta apontava a questão rural como um problema de toda Itália e não apenas do campo. Também este não era apenas um problema econômico, mas de cultura que deveria ser enfrentado por todos os professores italianos, como determinava a segunda declaração.

Tento em vista esta nova diretriz do trabalho rural, a Carta apontava para a necessidade de se preparar o corpo docente para a nova perspectiva, capacitando-o para ensinar além da técnica de plantar e colher. Era preciso aprender a ensinar o significado do trabalho rural para a sociedade fascista. Um das declarações da carta recomendava que esta formação fosse feita com mais cuidado entre os alunos que freqüentavam as escolas de magistério das áreas rurais, pois estes seriam destinados às escolas do campo²⁶².

Os quatro primeiros pontos da carta regulavam os princípios morais do trabalho rural e a formação do corpo docente. Já o quinto, dividido em sete subitens, regulava a parte prática da escola, assinalando para a necessidade desta em manter um contato permanente com o Ministério

²⁶⁰ GOMES, Ângela de Castro.; et al. *Estado Novo ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982. p.33.

²⁶¹ La Carta della Scuola Rurale. In, MAZZATOSTA, op. cit. pp. 76-78.

²⁶² Idem, p. 77.

da Agricultura, com os sindicatos rurais e com o órgão responsável pela Colonização. Esta cooperação tinha por objetivo a inserção dos novos técnicos no mercado de trabalho, bem como dos professores especializados. A *Carta della Scuola Rurale* determinava algumas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nestas escolas, entre elas a visita a cooperativas e as escolas rurais mais desenvolvidas com o objetivo de promover o intercâmbio entre os alunos.

Como a *Carta della Scuola*, esta também regulamentava as férias dos alunos. Durante o período de férias de verão, os alunos do campo deveriam ocupar o tempo com acampamentos no campo e com visitas a cooperativas e a empresas rurais²⁶³. A vida social dos alunos não era separada da vida privada, pois à medida que acontecia a “fascistização” da sociedade esta divisão ficada mais estreita.

A teoria pedagógica adotada pelas escolas rurais e não rurais para o ensino do trabalho agrícola foi a da Escola Nova, de Dewey. Todo ensino era baseado no conceito educativo de aprender-fazendo e de observação. A idéia de construir hortas e pequenas plantações nos espaços cultiváveis das escolas seguia esta diretriz pedagógica, como escreveu uma professora da escola rural: *nada de instruções “palavreadas” e nada de lições escolásticas, se sai da sala fechada e se irrompe na vida. E o ambiente da escola rural é próprio, adaptado a influir sobre a educação prático-científica... Saímos e fazemos observar. Depois, voltamos e convidamos os alunos a desenharem e a escreverem o que viram*²⁶⁴.

A teoria da Escola Nova combinava perfeitamente com os princípios educativos do trabalho rural, pois a idéia do aprender-fazendo permitia ao professor relacionar a prática com os conceitos. Por outro lado, esta teoria conferia certa autonomia aos professores no campo da didática, pois o ministro Bottai não havia construído um programa concreto para a introdução do trabalho rural.

A *Carta della Scuola* teve como principal preocupação a introdução do trabalho em todos os níveis escolares de forma política e corporativista. Os principais objetivos da nova diretriz foram reestruturar a ordem escolar vigente de forma a inseri-la dentro da política fascista. Neste processo de reorganização, algumas disciplinas foram repensadas de forma a cumprirem com o papel de formadoras do novo cidadão fascista.

Algumas disciplinas continuaram com o mesmo *status* do tempo de Gentile, enquanto outras foram perdendo espaço dentro do currículo escolar. A história, por exemplo, foi uma das

²⁶³ A declaração XXVIII determina que durante o período de férias haja turno de trabalho. A determinação que durante o tempo de férias os alunos da escola rural pratiquem atividades relativas ao campo é baseada na declaração XXVIII da *Carta della Scuola*.

²⁶⁴ MAZZATOSTA, Op. Cit. p. 84. Niente istruzione parolaia e niente scolastica lezione, scriveva una maestra rurale, si esce dal chiuso dell’aula e si irrompe nella vita. E l’ambiente della scuola rurale è proprio adatto ad influire sull’educazione pratico-scientifico... usciamo e facciamo osservare. Poi si rientra e si invita a disegnare e scrivere quello che si è visto.

disciplinas que manteve a missão de justificar e exaltar o Fascismo. No entanto, durante a gestão de Bottai esta ganhou mais espaço, pois foi desvinculada da geografia.

A introdução do programa de história para a escola média assinala a missão da disciplina: *suscitar o interesse e o culto da nossa história nos jovens que, neste momento da educação escolar, possam sentir em concreto a vida da Pátria nos fatos e nas afirmações mais típicas do seu civismo*²⁶⁵. Assim, todo o conteúdo escolar deveria ter a história da Itália como centro vital e orientador, pois seria ela a estrutura de estímulo do interesse do aluno pela nação. Para isto, era recomendado ao professor utilizar fatos e vultos nacionais como inspiradores do amor dos jovens pela Pátria, sendo narrados de forma viva e dramática para atrair a atenção do aluno. O artifício didático recomendado estava longe de ser aceito por Jonathas Serrano, professor catedrático em história do colégio Pedro II, que via nos exageros e na dramaticidade um recurso prejudicial ao conhecimento histórico.

Uma rápida olhada no conteúdo de história do ensino médio deixa claro que o mesmo seria ministrado com o objetivo de justificar o Fascismo. Como todos os outros programas de história, o de 1940 também tinha como conteúdo o império romano, a história das cidades italianas Veneza e Genova, a Igreja Católica, o *Risorgimento*, Mazzini, Garibaldi e Vittorio Emanuele, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Fascista, a Guerra da Etiópia e o retorno da idéia de Roma. Todos os assuntos eram considerados fundamentais para o conhecimento histórico da Itália e do Fascismo²⁶⁶.

A reforma Bottai manteve, nas escolas médias o ensino de latim, que atuaria como fator de formação moral e mental²⁶⁷. O mesmo aconteceu com o ensino religioso, que desde a reforma Gentile já havia sido introduzido na escola média. No entanto, este ensino não recebeu atenção especial do ministro Bottai, sendo mantido como parte do acordo de Latrão (1929). O programa escolar da disciplina havia sido organizado pela igreja católica, e eram os sacerdotes quem a ministravam²⁶⁸. Como tantos outros conteúdos, o ensino religioso era encarado por Bottai como mais uma disciplina capaz de auxiliar na *formação humana e no amadurecimento da juventude*²⁶⁹.

Todo este programa ambicioso apresentado pela *Carta della Scuola* exigia uma implementação cuidadosa, que se desenvolveria em duas fases. Uma começaria no ano XVIII da era fascista (1939-1940) e a outra no ano XIX (1940-1941). No primeiro ano seriam aplicadas as

²⁶⁵ La nuova scuola media, il programma di storia. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano 9, n. 8-9, 30 de setembro de 1940. p. 6. Biblioteca Alessandrina, Roma.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ *La Carta della Scuola*. Edita a cura della Società Nazionale “Dante Alighieri”, Roma, 1939. p. 13. Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma.

²⁶⁸ VOLPICELLI, L. *Scuola e Lavoro*. Op. Cit. p. 126.

²⁶⁹ Ibidem.

leis sobre o Serviço Escolar, sobre a escola materna, *artigiana, del lavoro*, profissional, técnica, feminina e artística. No segundo ano, seriam colocadas em práticas as leis da escola média, superior e da universidade, dando preferência à implementação do curso de formação dos professores²⁷⁰.

O início da Segunda Guerra e as mudanças provocadas por ela no interior do regime fascista se tornou um entrave à aplicação do projeto educativo de Bottai segundo o cronograma planejado.

Entre 1923 e 1939, a educação fascista foi disputada por duas tendências. Uma que via a escola como espaço de formação do cidadão e, outra, que a encarava como formadora do perfeito fascista. Gentile, autor da primeira grande reforma educativa, representava a primeira tendência e imprimiu à escola italiana uma visão bastante particular que com o tempo foi desaprovada pelos fascistas. Sua reforma privilegiou os princípios burgueses através da valorização do ensino clássico-humanístico e da pouca atenção dada às escolas profissionais. Seu princípio de “poucas escolas, mas boas” afastava os grupos socialmente desfavorecidos da escola e impedia o Fascismo de fazer da educação um instrumento de conquista. A autonomia que a reforma conferia aos professores e o espaço excessivo destinado a Igreja Católica, seja na escola pública como na privada, restringiam o campo de ação político-ideológico do Fascismo.

A reforma de Bottai representou a totalitarização da escola, e a vitória da tendência que encarava o espaço escolar como formador do verdadeiro fascista. A sua reforma foi considerada a mais fascista de todas, pois conferiu à escola um caráter político.

A aproximação da reforma de Bottai com a *Gioventù Italiana del Littorio*, através da criação do serviço escolar, inseriu a escola de forma definitiva no contexto ideológico do Fascismo. Esta situação foi reforçada pela obrigatoriedade do livro texto, pela introdução do trabalho como formador moral, psicológico e social do *novo homem*, e pelo afastamento da Igreja Católica do campo educativo. A adoção de métodos pedagógicos modernos deu ao Fascismo o espaço necessário para introduzir sua ideologia. Ao mesmo tempo, o autoritarismo do ministro foi essencial no processo de “fascistização” da escola, pois eliminou os espaços de autonomia deixados por Gentile. A implementação da *Carta della Scuole Rurale* foi outra forma de garantir o controle do Fascismo sobre o sistema escolar e uma forma de ascensão sobre a sociedade.

²⁷⁰ Il Gran Consiglio presieduto dal Duce. Approva la Carta della Scuola la relazione Bottai. *Corriere della Sera*, ano 64, n. 40, 16 de fevereiro de 1939. p. 1.

2.4.a. A REFORMA CAPANEMA E SEU PARALELO COM A REFORMA BOTTAI

A reforma empreendida por Gustavo Capanema, em 1942, foi a que mais se pareceu com a reforma de Bottai. Assim como Bottai, Capanema estava inserido em um projeto nacionalista, onde a mentalidade nacional deveria ser alterada em função da ideologia do novo governo. Não que Campos e Gentile não tivessem vivido os mesmos processos, porém, em 1939 e 1942, a transformação social da Itália e do Brasil estava sendo empreendida com mais força e não deixava espaço para projetos contrários aos instituídos pelos governos autoritários. Neste tempo, a questão da formação social do *novo homem* italiano e do *novo homem* brasileiro se tornou imprescindível para a continuidade política e econômica dos projetos de Mussolini e de Vargas, e a escola, cada vez mais, se consolidou como um instrumento de conquista e de consenso.

As diretrizes adotadas por Capanema têm muitas semelhanças com as de Bottai, mas também, por serem processos históricos diferentes, têm inúmeras diferenças, principalmente no que diz respeito ao corporativismo e autoritarismo. Vale a pena observar que no arquivo pessoal de Capanema, depositado na Fundação Getúlio Vargas, foram encontrados diversos livros e documentos sobre as instituições educativas do Fascismo. O que assinala a disposição de Capanema em buscar inspiração em diferentes realidades como contribuição à organização do sistema escolar brasileiro.

A principal semelhança entre a reforma de Bottai e de Capanema está na incorporação do trabalho como princípio formador social e psicológico. Tanto no Brasil como na Itália o trabalho manual foi implementado como prática didática capaz de inspirar valores de solidariedade, respeito e coletividade. Nas escolas secundárias brasileiras de nível clássico, o trabalho funcionava como forma de mudar o pensamento dos jovens sobre a atividade manual. Buscavam, com isto, acabar com o velho preconceito de que o trabalho manual é atividade menos digna, pois está relacionado à baixa escolaridade e ao princípio do servir ao outro.

Também Capanema valorizou as escolas profissionais como instrumento de formação profissional, que preparavam e aumentavam a mão-de-obra nacional. Com a introdução do trabalho nas escolas secundárias e com a reforma da escola profissional, o sistema escolar brasileiro era inserido no contexto da modernidade, preparando os jovens para as necessidades da nação e a assumirem um papel social no processo construtivo desta. Como Bottai, Capanema continuou desenvolvendo a idéia de que cada sexo tem uma função dentro da nação e que deveriam assumi-la para o bom funcionamento social.

Com a reforma de Capanema, a educação física e a higiene ganharam espaço como instrumentos de fortalecimento do corpo e como preparação para o trabalho. O programa da disciplina de higiene, por exemplo, recomendava a introdução de práticas de limpeza do corpo. O programa de educação física incluía não apenas as atividades de ginástica e os esportes, mas também as brincadeiras lúdicas da infância. Conforme determinação do ministro, todas as práticas físicas eram destinadas a manterem o corpo saudável e preparado para o trabalho. Também as atividades físicas serviriam como instrumento de internalização dos valores nacionais. No entanto, no Brasil, a educação física estava longe de preparar o corpo para a guerra, como acontecia no Fascismo. Capanema discordava deste pensamento e via o esporte e a ginástica, apenas como meios higiênicos, eugênicos e sociais.

Durante a administração de Capanema, o ensino de história do Brasil ganhou força como formador da consciência nacional. No Fascismo, esta tarefa não foi conferida especificamente à história, mas sim diluída nos programas de diversas disciplinas. No entanto, a cultura fascista e a educação física foram as matérias em que esta missão esteve mais presente. No Estado Novo, os fatos históricos e os heróis nacionais tiveram papel fundamental neste processo, enchendo de orgulho e de amor pela Pátria o coração dos jovens. Como no Fascismo, os conteúdos de história serviram para justificar o Estado Novo e para aproximar Vargas do passado histórico nacional. A importância desta disciplina para o governo Vargas também se dava pelo fato de ser durante suas aulas que os conteúdos de moral e cívica eram ensinados.

Bottai e Capanema foram os ministros que direcionaram a escola para a formação do *novo homem* fascista e estadonovista, incorporando a ela um discurso nacionalista, transformando as disciplinas em instrumento deste discurso. Também foram estes dois ministros quem introduziram o cinema educativo nas escolas italianas e brasileiras de forma sistemática. Como já visto, Capanema foi quem organizou o Instituto Nacional de Cinema Educativo no Brasil, conferindo a este a missão de educar através das imagens. Bottai não criou o *L'Unione di Cinema Educativo*, mas foi o ministro que mais incentivou a utilização do cinema nas escolas como instrumento educativo e de cultura.

Sendo assim, no próximo capítulo discutiremos o uso do cinema como instrumento de educação, de cultura e de formação social no Fascismo. Para isto, abordaremos a fundação do *L'Unione di Cinema Educativo* e do Instituto Internacional de Cinema Educativo, discutindo que papel era destinado a eles na construção do *verdadeiro fascista*.



CAPÍTULO III



AS IMAGENS DO FASCISMO

O CINEMA E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA NACIONAL

Nas primeiras décadas do século XX, o cinema se tornou umas das principais atrações de lazer. Diante deste sucesso, intelectuais, católicos e educadores, do velho continente, se propuseram a debater o uso do cinema como veículo de cultura e educação. Ao mesmo tempo, na Itália, Mussolini assumia o poder e se via diante da necessidade de conquistar o consenso nacional em torno de sua ditadura. Para isto, iniciou um processo de organização da cultura italiana dando a ela um sentido nacional e fascista. Três foram os agentes neste processo: o Ministério da Cultura Popular, o Instituto Nacional LUCE e o Instituto Internacional de Cinema Educativo.

Este capítulo tem por objetivo discutir como estes órgãos contribuíram para a organização da cultura nacional italiana e como instrumentalizaram o cinema educativo e de propaganda neste sentido.

3.1. COISAS DE CINEMA: DISCUSSÕES SOBRE O USO DO CINEMA COMO INSTRUMENTO DE PROPAGANDA E EDUCAÇÃO NO VELHO CONTINENTE

A experiência com o cinema de propaganda e educação, na Europa, data dos tempos da Primeira Guerra Mundial. Na década de 1910, o cinema ainda não era um lazer tão popular, mas já revelava seu poder de persuasão e de convencimento fazendo com que a política se aproximasse dele. Em meio às bombas e artilharia, os governos europeus perceberam o potencial das imagens luminosas como aliada na conquista da opinião pública. Com este objetivo, passaram a usar o cinema para mostrar as ações dos seus exércitos no campo de batalha e com isto estimular na população confiança e orgulho. Para as trincheiras foram encaminhados operadores de cinematógrafo cuja missão era fazer tomadas que resultassem em reportagens do evento belicoso.

Em alguns países da Europa, como França, Alemanha e Itália, foram organizados escritórios especiais de cinematografia, que recebiam e editavam as cenas captadas in loco para a produção de cine jornais. As reportagens eram exibidas antes das películas de entretenimento, e

o resultado parecia ser empolgante, pois ao final de uma exibição, os espectadores saíam das salas de projeção acreditando que nada faltava aos seus soldados e que seus exércitos eram os melhores do mundo¹. A coragem e a confiança na condução da guerra pelos governos eram recuperadas a cada sábado de divertimento nas salas de cinema das nações européias.

O final do conflito veio em 1918, no entanto o uso do cinema como máquina de conquista deixou marcas nas sociedades do pós-guerra, assim como, os tratados e as bombas. Diante do cenário desolador de miséria e doença, composto pela morte de oito milhões e pelo sofrimento de tantos outros, com a tuberculose, a sífilis e o alcoolismo, o cinema emergiu como “a arma mais forte” a ser empregada no processo de reconstrução socioeconômica², pois como observou Consiglio:

*O cinema tem o grau, pelos meios técnicos atualmente que possui e ainda mais pelo seu poder potencial, de impor com maior sugestão uma particular visão da vida e do mundo, construída nos seus mais íntimos e delicados detalhes. Esta visão é tal que pode ser percebida contemporaneamente, com igual intensidade, do homem mais inculto ao homem mais refinado, do pensador ao analfabeto, sem quase nenhum esforço de compreensão.*³

O trabalho de reconstrução pedia a participação de toda a sociedade, que deveria se envolver com as necessidades das nações. Para isto, era necessário arregaçar as mangas dedicando-se ao trabalho braçal e ao combate dos males sociais que impediam o avanço coletivo do país. Tanto a população pobre como a elite seriam alvos das campanhas de higiene e conscientização social empregadas pelos governos e pelo novo órgão supranacional criado ao final da guerra, a Liga das Nações.

O cinema, neste contexto, se apresentava como o melhor meio de comunicação a ser empregado na batalha de reconstrução, pois de acordo como a reflexão de Consiglio, possuía uma linguagem fácil que alcançava a letrados e não letrados, a ricos e a pobres e as pessoas de diferentes nações. Ao mesmo tempo, o cinematógrafo possuía uma narrativa, direta, rápida e moderna, que possibilitava a construção de uma nova visão de mundo educando a população para a realidade social que se formava. No entanto, mais que a linguagem e o alcance do cinema, seu poder de sugestão era o que chamava atenção e estimulava o seu uso como instrumento de

¹ ARGENTIERI, Mino. *L'occhio del regime. Informazione e propaganda nel cinema del fascismo*. Firenze: Vallecchi, 1979. pp. 7-9.

² “Il cinema è l’arma più forte”, esta frase era empregada por Mussolini para definir o potencial do cinema como veículo de propaganda.

³ CONSIGLIO, Alberto. Funzione Sociale del Cinema. In. *Rivista Internazionale del Cinema Educatore*, ano V, n. 11, Novembro de 1933, p. 770, Biblioteca Alessandrina, Roma. “Il Cinema è in grado, pur coi mezzi tecnici attualmente in suo possesso e ancor più col suo potere potenziale, di imporre con la maggiore suggestione una particolare visione della vita e del mondo, costruita nei suoi più intimi e delicati dettagli. Questa visione è tale che può essere percepita contemporaneamente, con eguale intensità, dall’uomo più incolto e dall’uomo più raffinato, da un pensatore e da un analfabeta, senza quasi nessuno sforzo di comprensione.”

educação. A persuasão e o convencimento se davam de forma espontânea e despreziosa nas salas de cinema, como sugere a reflexão publicada em 1929:

*O espectador indo ao cinema para se distrair, para passar um momento de prazer ou tranqüilidade, procurando nas “imagens em movimento” o máximo em satisfação, em emoção, e de diversões possíveis para sua vida. O fascínio que ele prova a música, o escuro, tudo contribui a concentrar a sua atenção passiva. Em nenhum outro sistema seria possível reunir condições ambientais que pudessem igualmente dar a um público todas as condições adaptadas*⁴.

Portanto, diante de histórias de amor, bandidos, gangues e suspense, em salas escuras as pessoas se entregavam na busca do prazer e da diversão cinematográfica procurando esquecer os problemas enfrentados no cotidiano. Por poucas liras, homens e mulheres podiam viver vidas que não eram as suas, se permitindo freqüentar festas elegantes, beijar a mocinha ou, mesmo, serem salvos pelo herói da película.

No entanto, a passividade do espectador diante da grande tela e os enredos que muitas vezes não respeitavam a moral social e os princípios nacionais incomodavam católicos, médicos, psicólogos e pedagogos de diversos países europeus. Pesquisas sobre a influência do cinema sobre as pessoas foram desenvolvidas em todas as partes do mundo e os resultados divulgados em revistas especializadas de cinema, como a editada pelo Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE). Entre os objetivos destas pesquisas estava descobrir até que ponto o cinema provocava algum tipo de malefício sobre a formação mental dos pequenos que freqüentavam as salas de projeção:

*Todo o resto é consequência, também longe, nos espaços limitados do tempo. O que importa é reconhecer se o cinema é um bem ou um mal, se pode exercer sobre a sensibilidade particular das crianças, efeitos que vão além dos reflexos normais de uma sensação, de uma emotividade que não perigosa a sua psicologia embrionária*⁵.

Além disto, buscavam ainda investigar os níveis sociais, econômicos e educacionais dos espectadores, com o objetivo de compreender como os diferentes grupos sociais lidavam com a influência do cinema. A metodologia de pesquisa consistia em distribuir entre os freqüentadores dos cinemas questionários perguntando sobre os efeitos dos filmes e seus gostos cinematográficos.

⁴ Cattolici e il Cinema (dal francese). In. RICE, ano I, n. 2, julho de 1929, p. 187, Biblioteca Alessandrina, Roma. “Venuto per distrarsi, per passare un momento lieto o tranquillo egli ricerca nelle “immagini moventi” il massimo, in gioia o in emozione, delle diversioni possibili alla sua vita. Il fascino che egli prova, la musica, l’oscurità, tutto contribuisce a concentrare la sua attenzione passiva. In nessuno altro sistema sarebbe possibile riunire condizioni ambientali che possano egualmente dare ad un pubblico tutte le suggestioni adatte.”

⁵ Studi e Ricerche. Cinema e Minori. In. RICE, ano II, n. 1, Janeiro de 1930, p. 45. Biblioteca Alessandrina – Roma. “Tutto il resto è conseguenza, anche lontana, negli spazii liminari del tempo. Ciò che importa è riconoscere se il cinema sia un bene o un male, se possa esercitare, sulla sensibilità squisitamente particolare dei fanciulli, effetti che vadano oltre i riflessi normali di una sensazione, di una emotività che non danneggi la loro psicologia embrionale.”

Na Rússia, por exemplo, a pesquisa revelou que meninos costumavam ir mais ao cinema que as meninas, e a maioria deles eram *besprisorny*, “meninos vagabundos”, que entravam nas salas sem serem vistos e sem pagar, e filhos de operários, que escolhiam o cinema por ser um divertimento barato⁶. Quanto à preferência cinematográfica, uma outra pesquisa, realizada pelo Instituto Internacional de Cinema Educativo, publicada na revista do instituto em 1933, revelou que os meninos preferiam filmes de guerra enquanto as meninas as películas de amor⁷.

As duas pesquisas refletiam uma tendência mundial de frequência ao cinema e de preferências, onde os resultados poderiam ser pensados para a realidade social de outros países europeus. Ao mesmo tempo, as conclusões confirmavam as expectativas dos intelectuais e católicos de que os filmes poderiam ascender de forma negativa sobre a mente de jovens despreparados.

No Brasil, conclusões parecidas a estas também foram alcançadas pela via da pesquisa e da análise cotidiana. Jonathas Serrano, professor de história do colégio Pedro II e membro da Ação Católica brasileira, investiu parte de seus estudos à análise da influência do cinema sobre os jovens. Em um artigo intitulado “Se é lícito concluir”, o professor afirma que existiam três grupos de freqüentadores de cinema, o primeiro formado por aqueles que ignoram o cinema por vontade própria, o segundo formado por jovens que não conseguem fugir à sedução do cinema deixando-se levar pelas imagens, e, o terceiro composto por pessoas que diante do *fato procuram proceder com critérios científicos: observar, verificar a exatidão ou o erro das doutrinas existentes a respeito e concluir de acordo com o que esteja provado socialmente*⁸. No seu livro *Cinema e Educação*, Serrano constatou que este segundo grupo estava mais suscetível às influências da cinematografia porque não tinha contato com as críticas especializadas e, com isto, não poderia distinguir o “bom filme” do ruim⁹.

Neste mesmo sentido, Luigi Chiarini, importante crítico cinematográfico do tempo do fascismo, apostava que a crítica de cinema tinha um importante papel no processo de educação moral dos espectadores. Para ele, “a crítica deveria guiar e educar o gosto popular elevando o nível e induzindo o público a apreciar os filmes nos quais fossem tratados problemas morais, ou seja, filmes capazes de fazer progredir sobre o plano estético e moral a consciência das massas”¹⁰.

⁶ Ibidem.

⁷ ROSSETTI, Antonello. “*L’arma piú forte*”: *il fascismo ed il cinema per i giovani tra educazione e propaganda*. Università degli studi di Roma *La Sapienza*, Facoltà di Lettere e filosofia, Tesi di Laurea, 1993-1994.

⁸ Recorte de Jornal sem referência. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

⁹ FILHO, Venâncio. SERRANO, Jonathas. Op. Cit. p. 89.

¹⁰ CANNISTRARO, Philip V. *La Fabbrica del Consenso. Fascismo e Mass Media*. Bari-Roma: Laterza, 1975. p. 300.

O poder do cinema de convencer e conquistar o levou ao banco dos réus em diversos países. Em Gerona, na Espanha, onde funcionava um Tribunal Tutelar para Menores, o juiz que julgava casos de menores infratores concluiu que o mau comportamento de muitos desses, assim como a prática de roubos, era estimulado pelo cinema:

*Este tribunal em um ano e meio de vida julgou cinco bandos de pivetes e muitos destes confessaram que no cinema tinham aprendido as maneiras apropriadas de roubar os outros. Na nossa casa de correção tivemos um menino de 12 anos, pivete, que confessou ao Tribunal que tinha pulado o muro do jardim para ir ao cinema e retornar de novo a sua casa e que sua má conduta era devida ao cinema.*¹¹

Na Itália também foram criados tribunais tutelares como o de Gerona, que além de julgarem os casos dos menores infratores, tinham por objetivo identificar de onde vinha a inspiração para os delitos praticados pelos “meninos vagabundos”¹². Vale observar que depois de 1929, a quantidade de meninos perambulando pelas ruas e praticando pequenos roubos aumentou em todos os países da Europa e Estados Unidos por conta da crise econômica provocada pela quebra da bolsa de Nova York.

A relação entre cinema e crime não ficou restrita a Europa, no Brasil o doutor Dante Costa também analisou o tema em seu livro. Em sua obra observou que muitas crianças e jovens praticaram roubos inspirados nas cenas de filmes de faroeste e policias que assistiam nos cinemas¹³.

Para os católicos, a explicação para a influência do cinema sobre as pessoas estava na psicologia. Apostavam que o cinema atuava sobre a sensibilidade dos seres humanos, em especial sobre a emoção, instigando os sentimentos e não a razão¹⁴.

Na opinião do cônego Giuseppe Reymond, a ação do cinema sobre as emoções ocorria porque diante da tela o espectador se entregava às imagens *sem se defender, abandonando-se por inteiro*, e pelo fato dos filmes não estarem comprometidos com a verdade ou a com a moral¹⁵. Diante desta conclusão, para a Igreja, não havia dúvida da responsabilidade do cinema para com os atos criminosos infantis.

Para comprovar sua teoria, o cônego apresentou a pesquisa desenvolvida por um

¹¹ Immoralità, Criminalità e Cinema. In. RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 334. Biblioteca Alessandrina – Roma. “Questo tribunale in un anno e mezzo di vita ha giudicato cinque bande di ladruncoli e molti di questi hanno confessato che dal cinematografo avevano imparato la maniera di appropriarsi della roba altrui. Nella nostra casa di correzione abbiamo avuto un bambino di 12 anni, ladruncolo, che ha confessato al Tribunale che aveva saltato il muro di cinta del giardino per andare al cinema e ritornare di nuovo alla sua casa e che la sua cattiva condotta era dovuta al cinema.”

¹² Ibidem

¹³ COSTA, Dante. *A Infância e o Cinema*. Lisboa: Seara Nova, 1939. Fundo Jonathas Serrano, caixa 01. A. N.

¹⁴ REYMOND, Giuseppe. Cattolici e il Cinema (dal francese). In. RICE, ano I, n. 2, julho de 1929, p. 187, Biblioteca Alessandrina - Roma. Reymond era diretor do Ofício Católico Internacional de Cinema.

¹⁵ Ibidem.

neurologista alemão sobre os efeitos danosos dos filmes de aventura sobre as crianças. O médico analisou duzentos e cinquenta filmes, entre eles foram contabilizados noventa e sete assassinatos, cinquenta adultérios, dezenove atos de sedução, vinte e dois raptos e quarenta e cinco suicídios, sendo que os principais heróis destes filmes eram cento e setenta e seis ladrões, vinte e duas prostitutas, trinta e cinco bêbados (...) ¹⁶. Considerando a ação do cinema sobre a emoção, os filmes acabavam por estimular a imaginação dos jovens e por isto contribuía com a criminalidade e com a degradação da moral, este era a conclusão a que chegaram os católicos¹⁷.

Para o professor Alberto Lutrario, membro do Comitê Internacional de Higiene da Liga das Nações, o cinema atuava sobre diversos elementos do sistema nervoso estimulando sensações psicomotoras e psico-sensoriais. Para ele, o segredo da influência do cinema sobre as pessoas estava na capacidade que as imagens tinham de atuar sobre as diversas reações biológicas, criando significados sensoriais¹⁸. Sendo que a primeira destas sensações a serem estimuladas era a visão. Segundo Lutrario, o ser humano é um ser visual e o cinema atingia diretamente esta capacidade atuando sobre ela de forma sugestiva. Para ele, a sugestão era positiva à medida que despertava a atenção e educava o olhar para além do limite habitual. Por ampliar o olhar, o cinema poderia educar e promover o conhecimento.

Seguindo o ponto de vista internacional sobre os filmes, Jorge Wills, representante da Espanha, sugeriu, em artigo publicado na *Revista Internacional de Cinema Educativo* (RICE), que fossem produzidas películas especiais para crianças, com temas apropriados ao universo e a mentalidade infantil. A recomendação era que os produtores contassem, nas telas, histórias de fábulas, as viagens de Verne ou outras viagens que estimulassem o conhecimento sobre os diferentes povos. Sendo que as narrações cinematográficas deveriam ser feitas de forma agradável e prazerosa, para não cansar os espectadores mirins e estimular o aumento da percepção sobre as coisas¹⁹.

¹⁶ Ibidem. Sopra 250 pellicole esaminate, si sono contati 97 assissinii, 50 adulterri, 19 fatti di seduzione, 22 ratti e 45 suicidi. I principali eroi di queste films comprendevano 176 ladri, 22 prostitute, 35 ubbriachi (...).

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ LUTRARIO, Alberto. Taluni Aspectti biologici del cinematografo educativo. In. RICE, ano I, n. 3, agosto de 1929, p. 248.

¹⁹ WILLS, Jorge. Il cinema fattore d'insegnamento e di cultura (dal spagnolo). In. RICE, ano II, n. 10, outubro de 1930, p. 1182.

3.1.1. CONGRESSOS E CENSURA

Como consequência destes debates diversos congressos foram organizados para debater o uso do cinema como instrumento pedagógico e como unificador dos povos²⁰. O primeiro congresso deste gênero aconteceu em 1926, em Paris, organizado pela Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (CICI). Esta comissão havia sido fundada na Liga das Nações com o objetivo de reunir homens de pensamento em prol do progresso mundial. Com este objetivo, os intelectuais passaram a se interessar pelo cinema, por ver nele a capacidade de aproximar os povos levando conhecimento e cultura. O congresso de Paris reuniu intelectuais de diversas partes do mundo, que se propuseram a debater os problemas existentes em torno da organização de cinema educativo em um âmbito internacional.

Em 1927, aconteceu em Basileia, Suíça, a Primeira Conferência Européia de Filme Educativo, organizada pelo departamento de Instrução Pública desta região²¹. As resoluções finais do congresso apontaram para a necessidade de se organizar um instituto internacional de cinema educativo. Foi recomendado também que instituições deste tipo fossem criadas pelos governos nos seus países. Ao longo da década de 1930, outros congressos do gênero foram organizados, desta vez não estava em pauta a criação de institutos de cinema educativo, mas a circulação e a produção deste tipo de cinema.

Também a Igreja Católica organizou congressos para discutir o potencial do cinema como veículo de formação. Em 1929, ocorreu o II Congresso Católico Internacional de Cinematografia, em Mônaco, com o objetivo de chamar a atenção da comunidade católica para o problema do cinema²². As resoluções do congresso foram publicadas na RICE, e refletiam as preocupações não apenas dos católicos em relação ao potencial do cinema, mas também de educadores e políticos. Os congressistas assinalaram para a importância da organização de comissões de censura oficiais e solicitaram a produção de filmes que não ofendessem a moral e a religião. Também observaram a necessidade da censura proteger a infância e a juventude da influência do cinema. Por fim, convidavam os poderes públicos a favorecerem a produção de películas educativas, de instrução e de sana recreação²³.

²⁰ Ao longo do capítulo iremos retomar o tema dos congressos e seus debates e a questão da censura italiana.

²¹ TAILLIBERT, Christel. *L'Institut International du cinématographe éducatif. Regars sur le role du cinema éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. Paris: L'Harmattan, 1999. p. 61.

²² O primeiro congresso tinha acontecido também em 1929 em Aja. Ver RICE, ano I, n. 2, julho de 1929, p. 185. Biblioteca Alessandrina.

²³ Ibidem. Il secondo Congresso Cattolico Internazionale della Cinematografia tenuto a Monaco di Baviera nel 17, 18, 19 di giugno 1929, nell'atto di chiudere i suoi lavori:

1) richiama l'attenzione dei cattolici sulla enorme influenza che il film esercita sulla sensibilità e sulla coscienza, sul grave dovere che ad essi incombe di rivolgere senza alcun ritardo la loro attività verso il cinematografo, sulla necessità di organizzarsi in tutti i paesi di accordo con L' Ufficio Internazionale Cattolico con sede a Parigi, 2)

Ao lado da sugestão de produção de películas especiais para os pequenos também estava a questão da censura. Conscientes dos efeitos nocivos que o cinema exercia sobre as crianças, os intelectuais conclamavam os governos a limitarem o acesso dos pequenos às salas de projeção de forma a protegê-los da influência “negativa” das imagens. Na Itália fascista, por exemplo, as primeiras leis de limite de idade de acesso aos cinemas passaram a vigorar em 1925. No artigo vinte e dois, do decreto n.º. 2277, ficou previsto que a Comissão para proteção e assistência a maternidade e a infância julgaria em quais filmes seriam permitidos a presença de crianças e adolescentes. Já em 1926, uma reforma na lei, determinou que os menores de quinze anos ficassem proibidos de freqüentarem os cinemas.

No Brasil, uma lei aprovada no Rio de Janeiro em quatro de setembro de 1924, indicava que os menores de quinze anos só poderiam assistir a determinados filmes acompanhados dos pais, dos tutores ou de algum responsável²⁴. Em 1932, quando uma lei nacional de censura é criada no Brasil, não encontramos a especificação da idade mínima permitida nos cinemas, mas a determinação que a impropriedade dos filmes para menores ficaria a cargo do julgamento da comissão de censura²⁵.

3.1.2. UM CINEMA PARA A PAZ EUROPÉIA

Ao final da Primeira Guerra Mundial, o cenário europeu estava marcado pela destruição, miséria e rivalidades entre as nações. Os tratados de Paz, impostos ao final do conflito, contribuíram ainda mais para esta situação, pois humilharam os perdedores e não satisfizeram aqueles países que esperavam recompensas. Este foi o caso da Itália, que ao abandonar a neutralidade e se colocar ao lado da França e da Inglaterra esperava ganhar como recompensa os territórios da região dos Balcãs. Na hora dos acordos finais, a Itália não recebeu os territórios esperados. A Alemanha, considerada a grande culpada pela guerra, sofreu perdas econômicas e territoriais com o Tratado de Versalhes. Sendo assim, ao final da guerra não era apenas a paz bélica que deveria ser restaurada, mas também o sentimento de solidariedade entre os países.

Para que o continente europeu recuperasse a paz era preciso, segundo o discurso divulgado pela Liga das Nações, que os povos se aproximassem através do conhecimento mútuo.

afferma la sua volontà di collaborare con l' industria cinematografica nella più larga misura, per il bene comune; 3) riconosce la necessità di una censura ufficiale, chiede che siano vietati i films che offendono la morale e la religione, che i cattolici siano rappresentati nelle Commissioni di Censura e che queste pongono una cura particolare nella protezione dell' infanzia e della giovinezza; 4) ritiene opportuno sgravare l' industria cinematografica dalle tasse troppo pesanti che essa sopporta; 5) Invita i poteri pubblici e specialmente i deputati cattolici a favorire la produzione delle pellicole di educazione, di istruzione e di sana ricreazione.

²⁴ Censura per i minori. In. RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 347.

²⁵ Decreto n. 21.240 – de 4 de abril de 1932. In. *Revista Nacional da Educação*, ano I, n. 1, outubro de 1932, pp. 4-10. Biblioteca Nacional.

O cinema neste processo teria um importante papel, pois através das imagens, poderia promover este conhecimento.

Durante a guerra, como mencionado, o cinema contribuiu para instigar os nacionalismos internos e estimular o ódio ao inimigo. Agora era preciso fazer com que o cinema assumisse uma nova postura, para isto, a Condessa Apponyi, presidenta do Conselho Nacional de Mulheres da Hungria, solicitou, em 1931, que todas as películas de guerra fossem eliminadas, pois *com o pretexto de patriotismo, mostravam as outras nações sob um aspecto pouco favorável, exagerando os seus defeitos, ridicularizando-as ou atribuindo a estas nações e aos seus povos atos de crueldade*²⁶. Apponyi apontava que as imagens cinematográficas tinham uma duração maior na mente dos jovens e por isto deveriam parar de instigar o ódio e o desprezo entre os povos. Os intelectuais também não se calaram diante da situação e convocaram o cinema a atuar em favor de uma missão mais nobre, unir as nações desunidas pela guerra e pelas disputas nacionalistas:

*O cinema é chamado a ensinar aos povos de toda a terra a conhecerem se reciprocamente, para que todas as raças humanas possam apreciar os seus justos valores, ajudarem se, unir as nações com forte corrente de simpatia que dêem a sensação de segurança geral e da paz assim necessária ao progresso da humanidade*²⁷.

Para isto era necessário que os diretores se conscientizassem de seu papel no processo de paz e deixassem de lado as imagens pejorativas e os estereótipos que ofendiam. A solução oferecida pelos intelectuais era que se propusessem a estudar o modo de vida dos povos e das nações dando uma visão fiel, ou pelo menos próxima, dos povos filmados²⁸. Neste período concluiu-se que o cinema era um importante veículo de cultura, e por isto deveria assumir uma missão humanitária no processo de paz mundial.

A idéia de que o cinema poderia aproximar antigos inimigos e colaborar com a paz mundial ia ao encontro de uma das principais tarefas da recém criada Liga das Nações. No cenário do pós-guerra, a Liga tinha por missão trabalhar em prol do desenvolvimento econômico, social e moral dos países atingidos pelo conflito. Como já relatamos, o cinema se apresentava como um potencial aliado neste processo. Inúmeros motivos contribuía para isto, técnica, linguagem, poder de convencimento, mas um em especial, o fazia mais importante que o rádio e o jornal, o acesso.

²⁶ Il Cinema strumento di cultura generale e di solidarietà umana. In. RICE, ano II, n. 12, dezembro de 1931, p. 1227. “Debbono poi essere senz’ altro eliminate tutte le pellicole che, col pretesto del patriottismo, mostrano le altre nazioni sotto un aspetto poco favorevole, esagerando i loro difetti, ponendoli in ridicolo o attribuendo a quelle nazioni ed ai loro popoli atti di crudeltà.”

²⁷ Ibidem. “Il film é chiamato ad insegnare ai popoli di tutta la terra a conoscersi reciprocamente, perché tutte le razze umane possano apprezzarsi al loro giusto valore, aiutarsi, unire le nazioni con forti correnti di simpatia che diano il senso della sicurezza generale e della pace così necessaria al progresso dell’umanità.”

²⁸ Il cinema e le sue possibilità nella vita sociale. In. RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 359.

No decorrer da década de 1920, o cinema se popularizou como uma das principais formas de divertimento, sendo freqüentado por diferentes grupos sócio-econômicos que procuravam nas salas de projeção uma forma de lazer. Das grandes às pequenas cidades, todas tinham uma sala de cinema, umas mais luxuosas outras menos. No entanto, o fato era que o cinema atingia com mais facilidade as pessoas que o jornal e o rádio. O primeiro exigia a aptidão da leitura, o segundo dinheiro.

Entretanto, um entrave se apresentava diante do uso do cinema como instrumento de paz, as tarifas alfandegárias. Depois de 1918, as nações procuraram dificultar a entrada de filmes estrangeiros com medo que culturas estranhas e hábitos diferentes minassem o nacionalismo interno. Os filmes que exaltavam a superioridade racial, cultural e política ainda circulavam entre as nações como um resquício do nacionalismo do pré-guerra. Este movimento se dava principalmente em relação aos filmes estado-unidenses, que invadiam à Europa e Américas divulgando os valores do *star system* e o estilo de vida dos Estados Unidos. Para promover a circulação dos filmes, principalmente aquele de caráter educativo, era necessário convencer as nações que um filme não é um inimigo infiltrado, mas um portador de cultura. Isto significava entender que uma produção cinematográfica representa um pensamento ou um modo de vida típico de uma nação, mas pode ser resignificado em outra sem contaminar a cultura. Para isto, era necessário perceber os filmes como portadores de cultura e como unificadores²⁹.

3.1.3. UM CINEMA PARA O PROGRESSO

Pela possibilidade de fazer conhecer, o cinema adquiriu o *status* de instrumento de propaganda. No entanto, dentro do contexto de reconquista da paz mundial, esta propaganda não poderia ser do tipo nacionalista, que valorizava uma nação em detrimento da outra. Como já comentamos, este tipo de propaganda era condenável, pois não aproximava e continuava mantendo as inimizades no interior do continente. Portanto, se esperava que o cinema fizesse uma propaganda que contribuísse para a melhoria da vida econômica e social das nações européias. Este cinema de propaganda também era visto como um cinema político, pois atuava diretamente no campo da governabilidade.

O cenário econômico e social da Europa do pós-guerra era devastador, pois as populações haviam sofrido baixas significativas como às mortes nos campos de batalha e a epidemia da gripe espanhola. Nas cidades e no campo, a população sofria com a tuberculose que provocava uma verdadeira devastação demográfica. A doença se proliferava pela falta de higiene

²⁹ Idem, p. 358.

individual e pelas péssimas condições de moradias que estavam submetidos os mais pobres. A sífilis, outra algoz, atingia boa parte da população masculina, que entregue ao álcool e a promiscuidade se tornava inapropriada ao trabalho. O hábito de passar no bar depois do trabalho, para tomar “uns tragos”, se tornou corriqueiro entre a classe operária. Nestes lugares, onde a embriaguez e a promiscuidade andavam juntas, os trabalhadores das fábricas deixavam boa parte do ordenado mensal³⁰.

Aos problemas higiênicos e endêmicos da população somavam-se a falta de especialização profissional e o êxodo rural. Estes dois últimos problemas comprometiam o crescimento das indústrias nacionais e da agricultura dos países. Por conta do conflito, as indústrias européias perderam a competitividade, pois foram convertidas para a produção de armamentos. Com o fim das hostilidades, as fábricas tiveram de realizar o movimento contrário, e, com isto, perderam tempo e espaço no mercado. Para recuperar a economia do continente era preciso transformar o cenário industrial, tornando as fábricas mais modernas e a mão-de-obra especializada e livre das doenças.

Foi com este espírito que a produção de filmes com temática envolvendo profilaxia de doenças, trabalho e agricultura foram estimulados pela Liga das Nações e pelos próprios governos.

No campo do trabalho, a idéia era que o cinema fosse aliado à educação escolar, ensinando as técnicas de uma profissão ou melhorando os conhecimentos da mão-de-obra já existente. Depois de 1918, os governos reorganizaram os seus sistemas escolares profissionalizantes, com o objetivo de suprir a falta de trabalhadores e preparar os futuros.

O cinema deveria funcionar como um orientador profissional à educação escolar, fazendo conhecer as diversas profissões do meio industrial e demonstrando as novas tecnologias e procedimentos. Segundo Paulucci di Calboli, presidente do Instituto LUCE, *o cinema, de fato, mostrava aos jovens as diversas possibilidades que lhes oferecem à atividade industrial, proporcionando respostas às escolhas de seus interesses, as suas aspirações, as suas aptidões, as suas situações familiares*³¹.

No entanto, não era apenas a educação da mão-de-obra que preocupava os governos, também o acidente de trabalho era um problema a ser enfrentado. Segundo, um balanço realizado em 1930, a indústria perdia dezenas de milhões em dinheiro por conta dos acidentes

³⁰ TAILLIBERT, Christel. *L'Institut International du cinématographe éducatif. Regars sur le role du cinema éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. Paris: L'Harmattan, 1999. pp. 14-15.

³¹ CALBOLI, Giacomo Paulucci. Le Cinema au service de l'industrie. In. *Rivista Intercine*, ano I, n. 7, julho de 1935, pp. 381-382. Versão Francesa. Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele – Roma. “Il s'agit, en effet, de montrer aux jeunes gens les diverses possibilités que leur offre l'activité industrielle et, en même temps, de les amener à un choix répondant à leur intérêt, à leurs aspirations, à leurs aptitudes, à leur situation familiale, aux conditions du marché du travail.”

que aconteciam durante as jornadas de trabalho³². Esta situação não era um problema grave apenas pelos prejuízos econômicos, mas também pelo prejuízo material. Os acidentes tornavam inválidos os operários e atrapalhavam o andamento da produção. Neste contexto, a propaganda para evitar os acidentes era tão importante quanto à educação profissional. Nos Estados Unidos, por exemplo, filmes de prevenção de acidentes na indústria eram bem comuns, eles mostravam os perigos do trabalho e a prevenção a ser adotada.

No entanto, mais que ensinar a evitar acidentes, os filmes buscavam criar uma responsabilidade e uma preocupação contra os acidentes. Segundo Paulucci, este tipo de cinema tinha um tríplice efeito: salvaguardar a unidade econômica, evitar que a empresa tivesse que trocar um operário especializado acidentado por um menos qualificado, e, evitar os gastos com as companhias de seguro³³.

No setor industrial, o cinema também teria outras possibilidades. Atuaria como um impulsionador de novidades e um divulgador de novas técnicas. O próprio cinema era constantemente agraciado com os avanços tecnológicos do período, de mudo passou a falado e de preto e branco a colorido. Assim, ele mesmo era um abre-alas dos avanços que o mundo alcançava no campo das pesquisas. Mas, o cinema industrial prestaria ainda um outro favor às indústrias nacionais e governos ao assumir a função de veículo de propaganda. Os filmes sobre a industrialização dos países permitiam que a população interna conhecesse o crescimento econômico da nação e os progressos da indústria local. Também em contato com os filmes conheciam as ações do governo para combater o desemprego e aos acidentes de trabalho. Além da propaganda nacional, estes filmes faziam à propaganda internacional dos países. Ao serem exibidos em outras nações revelavam aos olhos dos estrangeiros os esforços de industrialização e os benefícios alcançados nos países de origem³⁴.

Para Paulucci, o maior serviço do cinema industrial era promover o orgulho nacional, fazer com que o povo percebesse que a vida de uma nação não se dava apenas nos escritórios, bibliotecas e mesas dos pensadores, mas dependia de um conjunto de coisas; do trabalho do operário, agricultor e homens do mar³⁵. Esta consideração de Paulucci tem sentido, à medida que levamos em consideração, sua atuação junto ao governo fascista, como presidente do Instituto LUCE, um instituto voltado para a produção de filmes de educação, instrução e propaganda, além de cine jornais.

³² TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 19.

³³ CALBOLI, Giacomo Paulucci. Le Cinema au service de l'industrie. Op. Cit. p. 383.

³⁴ Idem, pp. 383-384.

³⁵ Idem, p. 384. "Il doit avoir pour effet de susciter dans lês esprits ce sentiment d'orgueil national qui fait comprendre que la vie d'une nation ne tient pas toute dans le travail de bureau, dans lês bibliothèques ou dans le cabine du penseur, mais qu'elle se rattache et s'enchaîne par la force des choses, au labeur de l'ouvrier, du cultivateur, de l'homme de la mer."

O uso do cinema no setor industrial ajudava os governos a criarem uma cultura do trabalho, que valorizava, em especial, o trabalho manual. Paulucci de Calboli nos assinala para esta observação ao dizer que não eram nas bibliotecas e nos escritórios de pensadores que a nação se construía e sim nas fábricas e no campo. Esta valorização se dava pela necessidade de reconstruir os países, e esta reconstrução passava pela arquitetura, fábrica e campo. O trabalho intelectual neste momento não tinha sentido prático, uma vez que o que se necessitava era do trabalho braçal. Portanto, valorizar o trabalho manual era uma forma de lançar um novo olhar sobre ele e uma maneira de conquistar mais pessoas para assumirem um papel no processo de reconstrução.

Durante muito tempo, o intelecto foi valorizado em detrimento da força. Agora, diante do desemprego e da crise econômica, o trabalho do operário e do agricultor eram considerados e alçavam o *status* de valor nacional. Neste sentido, a cultura do trabalho buscava não apenas preparar a mão-de-obra e inseri-la em um projeto de reconstrução, mas visava, principalmente, torná-la consciente da sua importância. O cinema, neste processo, tinha o papel de educar a classe operária e os futuros trabalhadores, mas também de mudar o pensamento sobre o trabalho manual. Portanto, ao exibirem as chaminés das fábricas, os homens e mulheres por trás das máquinas e as saídas ordenadas no final do expediente, os filmes construía um campo de aceitação e uma positividade do trabalho.

A agricultura também foi outro setor em que a utilização do cinema foi recomendada logo depois da Primeira Guerra Mundial. O campo sofreu consideravelmente com a guerra, grande parte da população rural jovem morreu durante o conflito provocando um envelhecimento da população agrícola. No decorrer dos combates, os preços dos produtos agrícolas subiram muito, diminuindo o nível de vida para este grupo da sociedade³⁶. Na Itália, por exemplo, a agricultura sofreu com a requisição forçada de animais, com a falta de fertilizantes e financiamentos gerando pobreza, escassez de alimentos e inflação³⁷.

As consequências da guerra no setor agrícola se revelaram uma catástrofe para a economia italiana baseada, sobretudo na agricultura. Neste caso, para reerguer a economia italiana foi necessário aumentar a produção no campo, estimular o crescimento populacional e investir na higiene do camponês. Mais uma vez, o cinema apareceu como aliado na missão de introduzir novas técnicas no sistema agrícola europeu. Para que o campo voltasse a produzir como antes de 1914, era necessário promover uma modernização do sistema. O fato da população rural pós-1918 ser formada basicamente por velhos impedia, de certa forma, a entrada

³⁶ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 20.

³⁷ BERTONHA, João Fábio. *Os Italianos*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 128.

de uma tecnologia mais avançada e isto era uma batalha a ser enfrentada por todos os países europeus³⁸.

Em 1925, na Itália, o Instituto LUCE produziu o primeiro filme em que uma campanha nacional em favor do aumento da produção era encenada. O governo fascista visando aumentar a produção de trigo para diminuir os gastos com importações e para isto criou a campanha *La Battaglia del Grano* (A Batalha do trigo), onde instigava a população rural a plantar e colher o máximo que as suas terras poderiam fornecer. Como parte da mobilização nacional, o Instituto LUCE produziu um documentário com o mesmo nome da campanha e exibiu-o nos lugares mais distantes da península itálica.

Nesta luta pela modernização do campo, cinematecas agrícolas foram criadas, associadas aos ministérios da agricultura, em diversos países, inclusive no Brasil. Durante o governo Vargas, o Ministério da Agricultura possuía um setor de cinema. O Instituto LUCE foi um dos primeiros institutos a ter uma cinemateca deste gênero, com o objetivo de promover a educação e a propaganda entre os camponeses.

Os filmes com temas agrícolas, produzidos na Europa, procuravam valorizar a vida rural e a cultura do agricultor como uma estratégia de mantê-los no campo. Por conta dos problemas na área rural, as cidades recebiam diariamente inúmeros camponeses que vinham para os grandes centros em busca de uma melhor condição de vida. Segundo Taillibert, os habitantes do campo possuíam uma visão idealizada das cidades e do trabalho nas fábricas. Os filmes de ficção tinham um pouco de culpa nesta idealização, pois mostravam a cidade como um lugar de luxo, prosperidade e divertimento e, assim, acabavam por atrair a população camponesa. Os governos e a Liga das Nações passaram a condenar estas películas, e solicitaram que fossem produzidos filmes que mostrassem o campo como um lugar privilegiado e regenerador. Neste movimento de valorização do campo, diversos filmes sobre as danças típicas do interior e sobre a cultura regional foram produzidos em países com Alemanha e Itália.

No Brasil, a valorização do campo pelo cinema aconteceu com o filme de Humberto Mauro *Ganga Bruta* (1933), cujo enredo valorizava o campo como um lugar de regeneração. O enredo contava a história de um engenheiro que havia matado a mulher na noite de núpcias, ao descobrir que a mesma não era mais virgem, absolvido, depois do julgamento, o engenheiro consegue um emprego em uma cidade do interior, onde estão construindo uma usina. Lá se apaixona por uma jovem e redescobre o amor casando-se com ela. Deixando para trás a cidade, o homem atormentado, encontra a paz e a regeneração nos braços da jovem ingênua e interiorana.

³⁸ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 20.

A questão da higiene estava relacionada tanto com o aumento da produção como com a valorização do campo. Os cuidados com a higiene evitavam as doenças e diminuía as mortes e, com isto, mais braços estariam disponíveis para o trabalho na lavoura. Este procedimento também contribuía para evitar o êxodo rural, pois a melhoria das condições de saúde fazia com que o trabalhador continuasse no campo. Desta forma, os filmes contribuía não apenas com a profilaxia de doenças comuns ao campo como também ensinavam pequenos hábitos de higiene, como lavar as mãos antes das refeições e se lavar bem durante o banho. Recomendações para evitar doenças transmitidas por animais também eram demonstradas nos filmes.

No Brasil, discussões parecidas com as travadas na Europa ocuparam as páginas das revistas de educação, cinema e medicina, levando os intelectuais de diversos setores a pensarem sobre o uso do cinema no cenário nacional. Os intelectuais brasileiros também alertavam para o poder de persuasão do cinema e os perigos que este representava sobre a mente de jovens despreparados. Para evitar a influência dita negativa, sugeriam o uso do cinema como veículo de aproximação, educação e de propaganda.

O Brasil era um país rural, pobre e atrasado. O analfabetismo era um problema nacional, o isolamento da população também e a proliferação de doenças, como a lepra, impediam o crescimento econômico e social. Sem ter sofrido diretamente com a guerra, o Brasil sofria com os mesmos problemas daqueles que viveram o conflito em seus territórios. Com isto, os intelectuais brasileiros passaram a ver o cinema como um instrumento capaz de auxiliar na melhoria da população e da nação. Foi assim, que passaram a considerar a possibilidade de divulgar práticas de higiene e de agricultura para as populações mais pobres através do cinema.

Os intelectuais brasileiros também consideraram o uso do cinema no processo de formação da mão-de-obra, pois, como na Itália, o Brasil necessitava modernizar suas indústrias e ampliar o setor industrial para se tornar mais competitivo e menos dependente. Porém, a mão-de-obra especializava faltava à nação e o cinema poderia contribuir neste sentido como vinha sendo feito na Itália com os filmes educativos do Instituto LUCE. Desta forma, o cinema não apenas melhoraria as condições de vida da população brasileira como também suas vidas de forma pessoal, levando cultura, conhecimento e educação. O cinema divulgaria a cultura nacional aos quatro cantos do país fazendo com que o brasileiro conhecesse a si mesmo, e, com isto, se tornasse orgulhoso do país ao qual pertencia. Na Itália este movimento de autoconhecimento fazia parte de uma estratégia de conquista nacional que visava estimular a inserção da população em um discurso nacional-fascista.

Na Itália, a propaganda interna e externa do país era fundamental para constituir uma representação de si mesmo aceita por uma comunidade nacional e internacional. No Brasil, este

processo não era diferente e o uso do cinema como instrumento de conhecimento aproximava as populações regionais de uma imagem coletiva que se construía a partir de um discurso nacional.

Observando os debates realizados no Brasil e na Europa é importante considerar a dimensão internacional destes. Os planos para a implementação do cinema educativo aqui foram influenciados pelas discussões travadas no velho continente. Os intelectuais brasileiros tinham contato com estes debates e consideravam muitos dos temas abordados pertinentes à realidade nacional. A Itália era uma das principais referências, por ter assumido, antes de outros países, a questão do uso do cinema como uma política nacional. Assim, revistas como *Cinearte* estampavam os feitos do Fascismo no campo da cinematografia indicando que estes deveriam ser usados como exemplos.

Também os brasileiros se fizeram ouvir pelos colegas europeus, trocando informações sobre experiências e realizações no campo do cinema educativo. Jonathas Serrano, por exemplo, escreveu na *Rivista Internazionale del Cinema Educatore*, em 1930, comentando os resultados alcançados aqui. O artigo falava sobre a reforma de ensino do Rio de Janeiro, executada por Fernando de Azevedo em 1928, e sobre a I Exposição de Cinematografia Educativa, também realizada no Rio de Janeiro, em 1929³⁹. E em diversos números da *Rivista Internazionale del Cinema Educatore* podemos encontrar notícias sobre a censura cinematográfica brasileira e sobre o uso do cinema como veículo de educação no Brasil.

Com o uso do cinema nos setores da indústria, do campo e da paz esperava-se que o mesmo passasse a contribuir para um novo cenário social, econômico e político na Europa e em outras partes. Ao mesmo tempo, na década de 1920 e 1930, o cinema deixava de ser uma diversão e um momento de lazer e esquecimento para assumir uma função política, educativa e social. Os governos cada vez mais enxergavam no cinema uma possibilidade de fazer da política um palco cênico. As produções cinematográficas contribuía para aproximar o povo dos seus governantes inserindo-os em um novo contexto político que emergia na Europa e no mundo do pós-guerra.

3.1.4. OS CATÓLICOS E A BATALHA PELA MORALIZAÇÃO DA INDÚSTRIA CINEMATOGRAFICA

Praticamente em todo o mundo capitalista, a Igreja Católica, e seus exércitos de intelectuais leigos, foram os primeiros a encabeçar a luta pela introdução do cinema na educação de jovens. No início do século XX, as autoridades religiosas logo perceberam o potencial das

³⁹ SERRANO, Jonathas. Il Cinema Educativo a Rio de Janeiro. In. RICE, ano II, n. 11, outubro de 1930, pp. 1228-1230.

imagens luminosas para doutrinar os fiéis segundo seus próprios princípios. O uso das imagens pela Igreja não se constituía, propriamente, em uma novidade, desde a Idade Média este recurso já era utilizado através das esculturas, pinturas e vitrais que representavam a vida dos santos, de Cristo e passagens da Bíblia. A novidade neste campo, era que os representantes da fé católica tinham incorporado à missão de salvar a juventude e os povos das “más influências” que vinham das salas escuras. Uma nova cruzada era organizada no interior do Vaticano, tendo como inimigo o chamado “mau cinema”. Este interesse pelo cinema, em partes, foi movido pelo desejo crescente que a Igreja tinha de interferir na educação popular⁴⁰.

Na Itália, os católicos se constituíram como importantes grupos de pressão pela moralização do cinema. No Brasil, os intelectuais ligados à Igreja se colocaram como verdadeiros mártires da nova cruzada, fazendo do papel e da caneta armas de guerra. A boa circulação destes leigos no meio político e educacional brasileiro fez com que suas idéias fossem de certa forma, incorporadas às leis que organizavam o cinema educativo no Brasil. Já os católicos italianos tiveram de impor suas idéias e combater as diversas tentativas empreendidas pelos fascistas para derrotá-los. Suas ações, durante a década de 1930 e 1940, só foram permitidas à medida que não concorressem com as do Fascismo. Uma das principais frentes de batalha da Igreja contra o cinema desmoralizante estava nos Estados Unidos da América, no coração do inimigo⁴¹.

Nos Estados Unidos foi organizada a Liga da Decência, cujos êxitos na luta pelo “bom cinema” serviram de estímulos a todas as organizações católicas fora da América do Norte. Por estar no coração do inimigo, as vitórias alcançadas pela Liga da Decência norte-americana logo se faziam sentir na indústria cinematográfica mundial. Esta organização, de cunho religioso leigo, foi fundada em 1933 e tinha por objetivo vigiar a aplicação do Código *Hays*, fazer a censura de filmes e encabeçar a luta pelo “bom cinema” na sociedade norte-americana. Uma das maiores conquistas da Liga foi mobilizar a sociedade em um grande boicote nacional contra os filmes imorais, que ofendiam a família e a religião⁴². A pressão interna pela moralização do cinema de Hollywood era tanta, que levou os próprios estúdios a organizarem uma autocensura.

O código *Hays*, criado por William Hays, em 1930, incorporava os anseios da sociedade católica e puritana de ver nas telas, filmes que não apelassem para o nudismo, sexo, traições e

⁴⁰ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 43

⁴¹ A Igreja Católica afirmou em diversos textos e documentos que o cinema era usado contra ela pelos seus inimigos. In. *Il Cinema come elemento di propaganda religiosa*. In. RICE, ano IV, n. 4, Abril de 1932, p. 369.

⁴² *Vigilanti Cura, Carta Encíclica de sua Santidade o Papa Pio XI sobre o cinema (29 de junho de 1936)*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1965, p. 7. Biblioteca Nacional.

paixões exageradas⁴³. Com isto, uma comissão indicada pelos estúdios cinematográficos ficou responsável pela autocensura, garantindo que as proibições estabelecidas fossem cumpridas. Com o Código *Hays* ficou estabelecido, por exemplo, que cenas de atos sexuais, paixões ostensivas, infidelidades conjugais e certos atos violentos e criminosos não poderiam compor as histórias dos filmes.

As ações da Igreja Católica, com relação ao cinema na Itália, foram bem pontuais. Através da organização da Ação Católica tentaram estabelecer relações de controle sobre os filmes e estratégias para manterem a comunidade cristã consciente do poder do cinema e distante dos filmes de enredos apelativos. Para a Igreja, o grande mal do cinema era o fato de degradar os bons costumes e a doutrina cristã com histórias de amores fúteis, traições, divórcios e violência. O “bom cinema” para os católicos era aquele que favorecia as tramas familiares, de honestidade e bondade, e que seguia os preceitos da religião católica.

Para combater a proliferação destes filmes, na Itália foi organizado um instrumento de controle e uma censura cinematográfica católica. Em 1928, foi criado o *Consorzio Utenti per il Cinematografi Educativi* (CUCE), com sede em Milão, sob a direção do Abade Carlo Canziani⁴⁴. A função do Consórcio não era administrativa nem de distribuição de filmes e sim diretiva. Ou seja, do seu interior saíam as diretrizes para a luta pelo “bom Cinema”. O *Consorzio Utenti per il Cinematografi Educativi* também realizava a chamada *revisione dei films*, uma censura cinematográfica que visava impedir que os católicos tivessem contato com o cinema dito imoral⁴⁵. Este órgão possuía, ainda, uma revista de circulação mensal denominada *Rivista del Cinematografo*, onde os debates sobre o cinema e os resultados da censura eram apresentados à comunidade cristã. O Consórcio era composto por associados, que pagavam uma taxa anual, e eram formados basicamente por pessoas que trabalhavam com cinema, distribuição ou exibição. Na década de 1930, o consórcio assumiu uma função administrativa ao gerenciar as salas de exibição que pertenciam a Igreja Católica italiana.

O *Consorzio Utenti per il Cinematografi Educativi* integrava o *Officio Cattolico Internazionale del Cinema* (OCIC), uma organização internacional que reunia os órgãos católicos de cinema de todo o mundo, com sede em Bruxelas. Esta organização funcionava como porta-voz do Vaticano no campo do cinema. Sua missão era discutir as diretrizes para o tema,

⁴³ Willian Hays era presidente da *Motion Pictures Producers and Distributors of America*. Depois da Primeira Guerra Mundial filmes onde o sexo, as traições, o álcool e os amores intensos predominavam se proliferaram como uma estratégia de conquistas de espectadores, que por conta da crise econômica tinham se afastado das salas de cinema.

⁴⁴ O CUCE foi fundado em 7 de outubro de 1926, em Milão, como uma organização católica regional. A função inicial era realizar a Revisão dos filmes, uma censura que analisasse se as produções ofendiam a moral católica. Tendo a organização regional alcançado êxito, foi estendida para toda a Itália. La vita del C.U.C.E. in. *Rivista del Cinematografo*, ano II, n. 1, janeiro de 1929, p. 6.

⁴⁵ *Ibidem*.

apresentando-as aos distribuidores e aos exibidores, reunir material sobre as questões do cinema e criar formas para aproximar os católicos que discutiam a questão⁴⁶. Como vemos, o *Officio Cattolico Internazionale del Cinema* era uma ponte entre o Vaticano e os outros centros católicos de cinema. No entanto, este Ofício era, principalmente, um instrumento de contato entre a Igreja e os homens de cinema, pois uma de suas missões era levar a este grupo os anseios do mundo católico.

A missão das autoridades clericais em relação ao cinema ficou propriamente definida em 1929, quando o Papa Pio XI lançou a Carta Encíclica sobre a educação da juventude. Neste documento, o Papa reconhecia, de forma oficial, pela primeira vez a importância do cinema na formação da personalidade juvenil e convocava os católicos para se unirem em prol da educação dos jovens e do “bom cinema”. Esta idéia aparece na seguinte fala do Santo Papa:

*Não podemos mais limitar-nos a lamentar, a deplorar, a denunciar a imoralidade do cinematografo e do teatro. Isto serve bem pouco, porque é bastante evidente que a juventude se submete em modo irresistível ao fascínio malicioso e corrompido, e dissuadi-la de freqüentar estes espetáculos não é fácil, nem tal remédio negativo podemos sugerir a todos, pois que muitos fogem da nossa ação*⁴⁷.

Consciente que não bastava proibir a freqüência dos jovens fiéis aos cinemas, o líder dos católicos propunha então a união com o inimigo para combatê-lo. Ou seja, sugeria as autoridades clericais que produzissem filmes, controlassem salas de cinema, vigiassem os produtores de modo a oferecer aos jovens uma diversão educativa e sadia. Foi assim, que na Itália, os clérigos iniciaram um processo de compra e aluguel de salas de projeção e tentaram fundar casas produtoras de filmes e agências de distribuição⁴⁸. Seguindo as normativas que vinham de Roma, tentaram se infiltrar no coração do inimigo oferecendo aos diretores e produtores consultores cinematográficos católicos para as produções religiosas e não religiosas que contivessem temas sacros. Para isto, foram organizadas comissões de assistências técnico-legais para o teatro e o cinema⁴⁹.

A participação em congressos de cinemas e em comissões de censura também se configurava como estratégias de pressão e controle. Durante a década de 1930, a Igreja organizou seus próprios congressos e participou de tantos outros. Nestes eventos, os leigos

⁴⁶ I Cattolici Italiani e il cinema. In. RICE, ano IV, n. 6, junho de 1932, p. 565. Também em *Rivista del Cinematografo*, ano I, n. 9, setembro de 1928, p. 134.

⁴⁷ Religione e Film. In. RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 477. “Oramai non ci si può più limitare a lamentare, a deplorare, a denunciare l’immoralità del cinematografo e del teatro. Ciò serve a ben poco, perché è troppo evidente che la gioventù subisce in modo irresistibile il fascino malioso e corrompitore, e dissuaderla dal frequentarli questi spettacoli non è facile; nè tale rimedio negativo possiamo suggerirlo a tutti, poichè molti sfuggono alla nostra azione.”

⁴⁸ Idem, p. 478.

⁴⁹ Ibidem.

católicos e os membros da Igreja conseguiam introduzir resoluções caras as suas questões. Em 1935, por exemplo, nas resoluções finais do Congresso Internacional de Cinema Educativo, organizado pelo Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE), ficou decidido que: *quando um filme trate de argumentos religiosos, é necessário respeitar os princípios e representar os ritos e cerimônias com a mais meticulosa exatidão*⁵⁰.

A introdução desta cláusula tinha a ver com o descontentamento da Igreja em relação aos filmes de entretenimento que inseriam práticas litúrgicas. Segundo as autoridades católicas, os cineastas empregavam os rituais e as cerimônias católicas como simples retórica cinematográfica deixando de lado o significado religioso. O maior exemplo disto estava nas cenas de casamento. Segundo o Cônego Brohée, presidente do *Officio Cattolico Internazionale del Cinema*, o ritual nupcial aparecia apenas como uma desculpa para introduzir o luxo e a grandiosidade de um cortejo ou de um *canto de organo*. Para ele, estas cenas não contribuíam em nada para que o espectador elevasse o espírito a Deus, ou o colocasse em contato com a religião⁵¹.

A censura era outra arma da Igreja contra o “mau cinema”, e, talvez, fosse esta a mais poderosa adotada pelos católicos. Em 1934, foi fundado, em Roma, o *Centro Cattolico Cinematografico* (CCC), um braço do *Consorzio Utenti per il Cinematografi Educativi*, cuja missão era classificar os filmes que seriam exibidos nas sessões de cinema promovidas pelas paróquias italianas ou nos cinema comuns. Para liberar as exibições dos filmes, com ou sem reservas, os funcionários do *Centro Cattolico Cinematografico* realizavam uma análise minuciosa. Os critérios de análise eram baseados nos seguintes itens: moralidade dos costumes, religião, moralidade em geral, técnica, diálogos e *didascalie*⁵². Ao final da análise, a película recebia a classificação adequada e era encaminhada para a exibição nas paróquias, colégios e escolas religiosas. Segundo o artigo “O escudo dos católicos”, a censura da Igreja Católica era mais equilibrada e mais justa que a empregada pelos protestantes. E em comparação a estes, os católicos eram menos repulsivos aos filmes de amor⁵³.

A Igreja Católica brasileira também havia se engajado no movimento mundial pela difusão do “bom cinema”. Como os católicos italianos, os brasileiros também identificavam que o cinema possuía uma grande força de persuasão, capaz de influenciar profundamente na formação da personalidade juvenil. Jonathas Serrano, membro da Ação Católica brasileira, por exemplo, considerava como o maior problema do cinema o fato deste *permitir a quem nunca*

⁵⁰ Cinema e Religione. In. *Intercinè*, ano I, n. 3, março de 1935, p. 155. Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele, Roma.

⁵¹ *Idem*, p. 150.

⁵² Lo Scudo dei Cattolici. In. *Rivista Cinema*, ano V, n. 94, 20 de maio de 1940, p. 352. Centro Sperimentale del Cinema, Biblioteca Luigi Chiarini, Roma.

⁵³ *Ibidem*.

*freqüentou certos meios, a ilusão de neles viver algumas horas por semana*⁵⁴. Estes meios estavam, segundo sua opinião, quase sempre distantes da moral cristã sendo impregnados pelo álcool, jogo e gozo fácil⁵⁵. Para Serrano, como para todos católicos do mundo, a única maneira de mudar tal situação era realizando pressão nos grupos produtores para que produzissem filmes onde a moral, os bons costumes e os preceitos religiosos estivessem em primeiro lugar. Estas produções não precisariam ser necessariamente religiosas, o importante era que ajudassem a educar sem prejuízo da arte⁵⁶.

No Brasil, a luta pelo “bom cinema” era comandada pelo Secretariado de Cinema, uma organização ligada a Ação Católica brasileira. Esta organização tinha por fim *desenvolver uma campanha nacional em prol do cinema educativo, superiormente artístico e moralizador entrando em correspondência com todos os elementos capazes de facilitar a sua finalidade, dentro e fora da Ação Católica*⁵⁷. A criação de secretariados de cinema estava em total sintonia com as orientações dadas pelo Papa Pio XI em sua carta encíclica sobre o cinema, publicada em 1936⁵⁸. Nesta encíclica, o Santo Papa reconhecia que o cinema era uma ameaça à moralidade, à religião e, até mesmo, à honestidade e convivência civil⁵⁹. No entanto, se rendia ao seu poder ao afirmar que *não se encontra hoje meio mais potente do que o cinema para exercer influxo sobre as multidões, quer pela própria natureza da imagem projetada na tela, quer enfim pela popularidade do espetáculo cinematográfico e pelas circunstâncias que o acompanham*⁶⁰.

Sendo assim, para combater o “mau cinema” e orientar os féis no caminho do “bom cinema”, Pio XI recomendou que fossem organizados em todo o mundo secretariados de cinema que pudessem, sob a vigília dos bispos, *promover bons filmes, classificar os outros e fazer chegar estes juízos aos sacerdotes e aos fiéis*⁶¹. A recomendação ainda era que estes secretariados fossem vinculados a Ação Católica e que tivessem como membros pessoas familiarizadas com a técnica cinematográfica e que fossem bem radicados nos princípios da moralidade e da doutrina católica⁶².

O Secretariado de cinema brasileiro atuava em consonância com ações desenvolvidas na Itália e em outros lugares do mundo, como Estados Unidos, México e Argentina. Como na Itália, os membros desta organização assistiam aos filmes, realizavam a censura, os classificavam e,

⁵⁴ SERRANO, Jonathas. *O cinema e os problemas sociais*. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

⁵⁵ SERRANO, Jonathas. *O Sacerdócio e o cinema*. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ SERRANO, Jonathas. *Intercambio e cinema*. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

⁵⁸ *Vigilanti Cura, Carta Encíclica de sua Santidade o Papa Pio XI sobre o cinema (29 de junho de 1936)*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1965. Biblioteca Nacional.

⁵⁹ Idem, p. 6.

⁶⁰ Idem, p. 10.

⁶¹ Idem, p. 19.

⁶² Idem, p. 20.

depois, divulgavam suas conclusões aos fiéis e autoridades eclesiásticas. Esta classificação consistia em distinguir os filmes conforme: para adultos em geral, e para adultos de critério ou capazes de refletir⁶³. Sendo que esta última classificação se referia àquelas pessoas que, ao assistirem um filme, tinham a capacidade de distinguir entre o erro e a fantasia⁶⁴.

Seguindo as orientações de Roma, os integrantes do Secretariado brasileiro tentavam controlar a produção cinematográfica e as salas de cinema. No Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, a produção cinematográfica não era tão expressiva quanto nos Estados Unidos e na Europa, portanto o controle desta era feito de modo muito restrito. Na verdade, o leigo católico sabia do desperdício desta missão. O que procuravam fazer era influenciar os distribuidores de filmes e proprietários de salas de projeção para que só aceitassem filmes de cunho moral aprovado pelo Secretariado.

Quanto ao controle das salas de projeção, as atas de reunião do Secretariado e os artigos de jornal escritos por Jonathas Serrano informam sobre a existência de apenas uma sala de cinema católica, a Casa de Santo Antonio. Esta sala estava localizada em Salvador sob a administração do Frei Franciscano Hildebrando⁶⁵. Em Santo Antonio, eram exibidos filmes com temas cristãos, de cunho moral aprovado pela Igreja e previamente censurado pelos órgãos católicos. A Casa de Santo Antonio, ao que tudo indica, foi a única sala de projeção controlada e administrada pelos católicos no Brasil.

Nos primeiros anos da década de 1940, os integrantes do Secretariado organizaram e fundaram a Empresa Cinematográfica CEPHAS. O fim da empresa, segundo o terceiro artigo do estatuto, *era fundar no país, mercê de iniciativas privadas, um comércio e uma indústria de orientação educativa e artística, de acordo com as aspirações do povo, os interesses culturais da nação e as recomendações e conselhos incessantes da Igreja Católica, na Encíclica Cura*⁶⁶. Ainda como parte de suas ações, a CEPHAS abriria agências de importação de filmes, criaria salas de cinema no Rio de Janeiro e em outros estados e montaria estúdios de produção de filmes de inspiração católica⁶⁷. No entanto, ao que tudo indica, nada disto foi criado.

A cruzada pelo “bom cinema” no Brasil ainda contou com o apoio da revista *A Ordem*, publicação mensal do Centro Dom Vital. A revista pretendia ser um espaço de discussão e crítica ao liberalismo, ao socialismo e a renovação do ensino. Os intelectuais que escreveram neste periódico estavam inseridos em um projeto de educação, onde o combate às idéias socialistas e

⁶³ SERRANO, Jonathas. *O problema da censura cinematográfica*. Fundo Jonathas Serrano, caixa 15, Arquivo Nacional.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ SERRANO, Jonathas. *Notas do Dia. Um problema de Ação Eficaz*. Fundo Jonathas Serrano, caixa 07, Arquivo Nacional.

⁶⁶ Estatutos da Empresa Cinematográfica CEPHAS, S.A. Fundo Jonathas Serrano, caixa 05, Arquivo Nacional.

⁶⁷ *Ibidem*.

liberais imperava. O objetivo do grupo, vinculado ao Centro Dom Vital, era inserir os preceitos e os ideais cristãos na educação nacional e para isto não excluía o uso de novas tecnologias como o cinema e o rádio no processo educativo da população.

Sendo assim, nas páginas da revista *A Ordem*, artigos sobre o uso do cinema foram publicados por Jonathas Serrano e Alceu Amoroso Lima, este último, um influente leigo católico das décadas de 1930 e 1940. Jonathas Serrano por sua vez atuava como um verdadeiro batedor da cruzada católica em prol do “bom cinema”. Ao longo de sua vida pública, como professor e membro da Ação Católica, escreveu artigos e livros sobre a importância do uso do cinema no campo da educação e da religião. Participou ativamente de todas as ações em prol da introdução do cinema no ensino nacional. Organizou a primeira conferência sobre o tema, integrou a comissão que estudou a censura cinematográfica brasileira e por pouco não assumiu a direção do Instituto Nacional de Cinema Educativo, fundado no Brasil em 1936.

Como podemos ver os debates sobre o poder de persuasão do cinema aconteceram em diversos países e faziam parte de um cenário internacional onde a preocupação com a educação da população alcançava o primeiro lugar. O que estava em jogo era a necessidade de transformar o povo, fazendo com que internalizassem novos hábitos. A situação sócio-econômica do pós-guerra estimulava a proliferação deste pensamento entre os intelectuais, católicos, educadores e políticos de diversos países. Investidos dos ideais iluministas, de que a massa deveria ser educada pela elite, estes grupos apostavam no uso do cinema e do rádio como instrumento de transformação social. Desta forma, no Brasil o desejo de melhorar a raça e elevar o nível cultural da população estimulou a introdução do cinema como instrumento de educação e propaganda.

Na Itália e no Brasil, os católicos procuravam proteger os féis de teorias anticristãs, como o comunismo e o liberalismo, e o cinema por sua capacidade de persuasão se apresentava como uma possibilidade sedutora. O Fascismo, por sua vez, à medida que definia sua estrutura política e sua ideologia se encaminhava para a construção de uma sociedade e de um *novo homem*. Para que isto acontecesse, passou a levar à população as novas regras sociais e políticas que deveriam ser incorporadas. Também neste contexto, o cinema como veículo de educação e de propaganda apareceu aos olhos de Mussolini como sendo apropriado para a missão.

3.2. O FASCISMO E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA

No item que segue iremos discutir a organização da cultura a partir do ponto de vista de três diferentes institutos, o Ministério da Cultura Popular, o Instituto Internacional de Cinema Educativo e o Instituto LUCE. Observa-se que todos tiveram uma longa duração no governo

fascista e atuaram como divulgadores e organizadores da cultura eleita como nacional. Por terem existido, em período que vai de 1922 a 1943, portanto vinte e um anos, estes órgãos conviveram com o processo de mudança e afirmação vivenciado pelo Fascismo. Neste sentido, suas existências não foram lineares, tendo sido alterados ao longo dos anos ganhando mais espaço no cenário de conquista da nação. Isto equivale dizer, que à medida que o Fascismo se afirmava enquanto governo nacional, os órgãos de cultura ganhavam mais força interna e externamente. Com isto, vale observar que o item não apenas presa por entender como estes órgãos utilizavam o cinema no processo de conquista e de divulgação cultural, mas como foram se transformando dentro do regime fascista.

3.2.1. O MINISTÉRIO DA CULTURA POPULAR

As primeiras ações do governo de Mussolini sobre os meios de comunicação se deram no campo da imprensa escrita. Alguns motivos podem justificar tal afirmação, o primeiro pelo fato da política cultural do Fascismo, neste momento, não estar bem definida, o segundo por ser o jornal o meio de comunicação que mais circulava na Itália⁶⁸. Um terceiro pode ser agregado a estes, Mussolini era um ex-jornalista, e como tal, compreendia o poder que a imprensa escrita exercia sobre a opinião pública. O cinema italiano no período do pós-guerra havia entrado em franca decadência, pela falta de incentivos e pela invasão dos filmes hollywoodianos⁶⁹. Esta situação fez com que os melhores atores e diretores italianos deixassem o país em busca de trabalho. Sendo assim, neste momento, o cinema não era um meio de comunicação que pudesse influenciar diretamente sobre a opinião pública, e por isto não teve de imediato a atenção de Mussolini.

Em 1923, um ano depois que o Rei chamou Mussolini para assumir o cargo de Primeiro Ministro, foi criado o *Ufficio Stampa del capo de governo*, um organismo ligado diretamente ao chefe de governo. Em 1923, a situação política não estava boa para os fascistas, que enfrentavam oposição dentro e fora do governo. Nas ruas, os *squadristi* provocavam o medo enquanto no Senado Mussolini tentava impor sua política. Os jornais publicavam inúmeras reportagens condenando as ações dos Camisas Negras e não se mostravam dispostos a construir uma imagem de consenso entre a sociedade e o novo governo. Portanto, era necessário calar a imprensa. Em dez de julho de 1923 uma série de decretos foi aprovada, permitindo ao chefe de governo seqüestrar jornais de oposição e impedir a sua circulação. O *Ufficio di Stampa*, que já existia desde 1922, foi reorganizado deixando de ser mero fornecedor de matérias para a imprensa para

⁶⁸ CANNISTRARO, Philip V. *La Fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*. Roma-Bari: Laterza, 1975.

⁶⁹ Idem, p. 273.

assumir uma posição mais rígida. Mesmo com a ampliação dos serviços o *Ufficio* não conseguiu muito destaque dentro do governo.

Mussolini, juntamente com o ministro do Interno, concentrava em suas mãos a principal tarefa do *Ufficio*, censurar a imprensa e decidir sobre o fechamento dos jornais⁷⁰. O desejo de reprimir a propaganda antifascista também levou a uma reorganização da censura cinematográfica. A primeira intervenção do Estado italiano neste setor foi em 1913 quando foram feitas as primeiras leis⁷¹. No entanto, em 1923 estas estavam obsoletas e deixavam margem para possíveis manifestações contrárias ao governo. Em setembro deste ano, as leis foram revistas e definidas com maior precisão e ao governo foi permitida, através de decreto, a faculdade de exercer com incondicional poder a censura cinematográfica sobre os filmes nacionais e estrangeiros. A partir disto, ficou definido que nenhum filme poderia ser exibido ao público sem ser examinado pelo Ministério do Interno. O artigo três, da lei nº. 3287, determinava as seguintes proibições:

*a) de cenas, fatos e temas ofensivos ao pudor, à moral e aos bons costumes e da pública decência; b) de cenas, fatos e temas contrários à reputação e ao decoro nacional e à ordem publica, ou seja, que possam perturbar as boas relações internacionais; c) de cenas, fatos e temas ofensivos ao decoro ou ao prestígio das instituições ou autoridades públicas, dos funcionários e agentes das forças públicas, do Real exército e da Real armada, ofensivos à vida privada dos cidadãos, e que constituem, ainda, uma apologia de um fato que a lei prevê como crime, ou seja, incite ao ódio entre as várias classes sociais; d) de cenas, fatos e temas sanguinários, repugnantes e de crueldade, também que provoquem danos aos animais, os delitos e os suicídios impressionantes, de operação cirúrgica e de fenômenos de hipnose e mediúnicos, e, em geral, de cenas, fatos e temas que possam ser de escola e incentivo ao delito*⁷².

A comissão de censura funcionou praticamente como um órgão de polícia de forma burocrática e formal. As leis não davam muita atenção à questão da cultura, pois não procuravam barrar a entrada de uma cultura estranha e nem atuavam de forma positiva sobre a indústria cinematográfica italiana. Isto porque procuravam apenas repelir as manifestações contrárias ao governo e às ofensas morais.

A postura do Fascismo de não atuar diretamente sobre a questão da cultura o colocou de frente a acusação de ser um movimento anticultural. Esta acusação partiu de grupos intelectuais italianos que não viam no novo governo uma relação positiva com a cultura e os meios de comunicação. As manifestações, neste sentido, fizeram Mussolini olhar para a cultura com outros olhos e a iniciar um processo de organização mais concreto deste campo. Em 1923, Marinetti, líder dos futuristas, envia a Mussolini um pedido de apoio moral e financeiro aos

⁷⁰ Idem, pp. 18-19.

⁷¹ CANNISTRARO, Philip V. Op. Cit. p, 275.

⁷² ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p, 10.

artistas do movimento. O apelo se intitulava *Manifesto in difesa dell'italianità*, e defendia a idéia de que apenas o futurismo poderia garantir o renascimento da supremacia cultural italiana⁷³.

A idéia da Italianidade já vinha sendo introduzida no governo fascista através da atuação de Gentile, que com a reforma educativa tentava transformar o ensino em um instrumento de formação de um homem integrado à sociedade. Em 1925, foi publicado o “Manifesto dos Intelectuais fascistas”, liderado por Gentile, onde expunha a idéia de que nenhuma cultura genuína poderia existir fora do Fascismo. Este manifesto elucidava a idéia de que a cultura não poderia ser pensada fora da política. As idéias vinculadas no manifesto forneceram elementos para a construção de uma nova relação entre cultura e política, que no Fascismo, ao longo dos tempos, se estreitaram profundamente.

Três institutos se tornaram os carros chefes da luta pela divulgação da cultura fascista, que, com o passar dos anos, se transformou em cultura italiana, o *Istituto Nazionale Fascista di Cultura*, a Sociedade Dante Alighieri e o Departamento de propaganda do Partido Nacional Fascista. O *Istituto Nazionale Fascista di Cultura* foi administrado por Gentile, durante o tempo em que foi ministro *della Pubblica Istruzione*, e divulgava as idéias do Fascismo através da revista *Educazione Fascista*⁷⁴.

No primeiro número da revista *Educazione Fascista* 1927, no artigo introdutório, ficava claro que educação para o Fascismo significava educar a nação para o momento histórico do regime. Cultura, por sua vez, era um elemento que unificava todos os italianos em uma única experiência nacional, proporcionada pelo Fascismo⁷⁵. Esta observação sobre a cultura italiana, nos remete ao ideal do Fascismo de que este não é a continuidade da nação, mas sim o criador da nação. Portanto, se a nação não existe fora do Fascismo a cultura nacional também não. Além disto, a cultura fascista deveria ser expressão da vida, deveria criar o *novo homem* apto a viver dentro da nação criada pelo Fascismo⁷⁶. Desta forma, a revista propunha a discussão, de forma séria, das questões políticas e culturais do italiano com o objetivo de formar uma consciência nacional coletiva. Na tentativa de impor uma cultura nacional, foi iniciada uma política de combate às influências estrangeiras que poderiam causar uma embolia cultural. A busca pela Italianidade começava pela busca das raízes do italiano e pela valorização do campo, lugar que se configurava como um escudo às culturas estranhas.

Este movimento de valorização cultural provocou uma alteração no sistema de controle social fascista. Agora não era apenas uma questão de calar o inimigo ou de construir uma

⁷³ Idem, p. 13.

⁷⁴ A revista tinha primeiramente o nome de *Educazione Política*, depois passou a se chamar *Educazione Fascista*.

⁷⁵ *Rivista Educazione Fascista. Rivista Mensile di Cultura Política*, ano V, n. 1, janeiro de 1927, p. 2. Biblioteca SMC, Roma.

⁷⁶ GENTILE, Emilio. Op. Ct. p. 166.

imagem positiva diante da opinião pública, era chegada hora de conquistar, estabelecendo uma relação de consenso entre o povo e o regime. A propaganda e a educação ganharam um novo sentido dentro do regime, funcionando como instrumentos de aproximação e de formação de um novo imaginário social. Para os fascistas, propaganda e educação não eram conceitos distintos, pelo contrário, propaganda se resumia a educação ética e política do cidadão⁷⁷.

A partir de 1926, conforme observou Cannistraro, o regime se voltou para uma propaganda de integração, que buscava a adesão total e permanente da sociedade⁷⁸. Para integrar era necessário instrumentalizar alguns elementos como os símbolos, os rituais e a identidade nacional. Estes elementos deveriam ser introduzidos na vida das pessoas não de forma autoritária, mas de maneira natural. Sendo assim, o uso da propaganda no sentido educativo era uma forma de introduzir a cultura e a ideologia fascista sem imposição. Os rituais, as cerimônias, as paradas militares e as competições esportivas tornavam visíveis os signos de integração fazendo com que a população alimentasse um sentimento de pertencimento. Outros instrumentos de integração mais silenciosos também foram adotados como os serviços de assistência social e as campanhas nacionais, do tipo da Batalha pelo trigo. Estes criavam a falsa noção de participação popular, criando uma idéia de inserção no coletivo e no político. A propaganda também educava na medida em que construía uma nova estrutura comportamental, levando os italianos a abandonarem velhos hábitos em função de um novo código social. Como exemplo, podemos citar a introdução do estilo fascista na década de 1930, este determinava algumas regras de comportamento, como o uso do cumprimento romano no lugar do aperto de mão e do pronome “vos” no lugar de “lei”. A ética fascista também era difundida nos rituais e nas cerimônias visando, sobretudo construir um *novo homem*.

A formação de um *novo homem* fascista era parte de uma estratégia de construção de uma nova realidade social. O “velho homem” do liberalismo não tinha lugar dentro do Estado Totalitário. Nos bancos escolares, nas organizações juvenis e nos *Dopolavori* a construção do *novo homem* italiano acontecia. Eram nestes espaços de convivência coletiva que a doutrina fascista era divulgada. No entanto, esta doutrinação não acontecia de forma totalmente autoritária, pois buscava através dos exemplos sociais e históricos uma forma de aproximação. É importante observar que no Fascismo propaganda e doutrinação não aparecem como coisas dissociadas, pois para os fascistas não poderia haver doutrinação sem aceitação.

A propaganda e a educação, por sua vez, atuavam sobre o imaginário social, lugar onde as representações coletivas e a visão de mundo são organizadas. Agindo, desta forma, o Fascismo alcançava a permanência de suas idéias no campo do coletivo. Para conseguir a

⁷⁷ MAZZATOSTA, Teresa M. Op. Cit. p. 36.

⁷⁸ CANNISTRARO, Philip V. Op. Ct. p. 71.

permanência, promoviam mudanças não apenas no campo político, social e econômico, mas também no psicológico. Por isto, o objetivo de construir um *novo homem*, que daria continuidade as idéias fascistas se integrando a nova realidade política.

Neste contexto, o *Ufficio Stampa* deixou de ser apenas um censor da imprensa para assumir a construção do imaginário social fascista. Os rituais, as cerimônias e a cultura passaram a ser responsabilidades deste órgão. Já com a imprensa, o *Ufficio* não tinha mais um relação de violência e de terror como no começo, estabelecendo a partir de então uma relação que passava pela sedução. Como estratégia de conquista e aproximação, o órgão de propaganda adotou uma política de fornecimento de subsídios. No entanto, isto não significava que tivessem abandonado totalmente o controle e a prática de confisco dos periódicos que não se encaixassem no perfil do Regime. O *Ufficio* também se tornou um espaço de conquista de intelectuais, convidando diversos pensadores a realizarem palestras sobre a cultura, história, a Itália e o Fascismo aos integrantes de sindicatos, *Dopolavori* e aos agricultores.

Em 1933, Galeazzo Ciano assume o comando do *Ufficio Stampa del capo di governo*. O novo diretor empreendeu uma reorganização do órgão trazendo novos ares para o campo da cultura. Mussolini ampliou as funções do *Ufficio* em uma nítida mudança de concepção política sobre a cultura e a propaganda. Ciano, para melhorar o serviço da instituição, centralizou os métodos de controle dos jornais e ampliou os setores internos do órgão⁷⁹. A entrada de Ciano, a ampliação das funções e centralização dos serviços foi estimulada pela crítica que o órgão vinha sofrendo dentro do governo e da percepção de que o mesmo não era tão eficaz no que dizia respeito à propaganda interna e externa do Fascismo. Para melhorar era preciso aumentar o controle sobre a cultura e centralizar os serviços em um único órgão. A reorganização foi feita neste sentido.

A preocupação com a propaganda e a cultura também foi impulsionada pelo contato que os fascistas estabeleceram com os Nazistas. Hitler recém havia criado seu *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda*, ministério da propaganda, que controlava e centralizava todas as questões relativas à cultura e à imagem do governo. O órgão de propaganda fascista, por exemplo, não era um ministério e dividia a propaganda de governo com o Partido Nacional Fascista, com os Ministérios e, até, com as organizações culturais e juvenis. Di Marzio fez o seguinte comentário sobre a situação da propaganda de governo italiana: *hoje todos fazem propaganda (...). Cada um faz aquilo que quer e como quer*⁸⁰.

Em maio 1933, Goebbels foi a Roma para uma visita de governo, durante sua estadia visitou várias instituições de cultura fascista, esteve com o Rei, com Mussolini e com Ciano.

⁷⁹ Idem, p. 101. Galeazzo Ciano era casado com Edna, a filha mais velha de Mussolini.

⁸⁰ CANNISTRARO, Philip V. Op. Ct. 103

Observou o funcionamento do *Ufficio Stampa*, dando palpites sobre a organização do mesmo, também expôs aos colegas fascistas o funcionamento do seu ministério. A visita do ministro da propaganda nazista caiu como uma bomba sobre os fascistas, pois foi feita justamente no momento em que estavam revendo a eficácia do seu sistema de propaganda.

O resultado foi a extinção, em 1934, do *Ufficio Stampa*, e sua substituição pelo *sottosegretariato di Stato per la Stampa e la Propaganda*⁸¹. O poder do *sottosegretario* foi mais uma vez ampliado, no entanto o subsecretariado permaneceu submetido diretamente a Mussolini. Através de decreto, o *Duce* concedeu a Ciano plena autoridade para baixar decretos e tomar decisões sobre as questões relativas à imprensa e à propaganda. A inclusão do termo propaganda no nome do subsecretariado demonstrou a intenção de Mussolini de centralizar e organizar a divulgação da cultura fascista e da ideologia. A permanência do termo *Stampa* ainda evidenciava a importância dos jornais como veículo de propaganda cultural-política⁸².

Em 1934, foi organizado, junto ao *Sottosegretariato*, a *Direzione Generale per la Cinematografia*. A constituição da Direção foi fruto de um ano de debates realizados entre Mussolini, Ciano e Freddi sobre o controle da cinematografia de ficção e sobre sua importância como instrumento de propaganda. A esta altura, mais do que nunca, o *Duce* já tinha plena consciência da importância do cinema no processo de conquista das massas. Através de suas mãos já havia criado dois importantes institutos de cinema, o Instituto LUCE e Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE)⁸³. No entanto, o cinema de entretenimento, na Itália, até setembro de 1934, ainda não estava totalmente a serviço do Estado, e à medida que, o Estado fascista ampliava o controle sobre a sociedade, a questão do cinema se tornava mais importante.

Segundo Freddi: *Enquanto o Estado procurava orientar todas as atividades nacionais sobre o mesmo plano e em perfeita sincronia e paralelismo, a cinematografia fugia a esta lei, revoltando-se contra o Estado com seus produtos danosos a moral e com seu pernicioso pessimismo*⁸⁴.

Neste contexto, a Direção Geral para a Cinematografia foi criada com o objetivo de controlar e coordenar todas as atividades relativas ao cinema. Foi ainda conferido à Direção, o

⁸¹ Idem, p. 104. Subsecretaria de Estado para imprensa e propaganda.

⁸² Idem, p. 105.

⁸³ O Instituto Nacional LUCE foi incorporado ao governo fascista em 1925. Também é uma instituição onde a cultura foi organizada. No entanto, tal instituto não será tratado neste item e, sim, em um destinado a ele. Esta opção foi feita por ser este Instituto de extrema importância para este trabalho.

⁸⁴ Carta de Freddi a Dino Alfieri, Minculpop, gabinetto, busta 95, p. 3. ACS, Roma. Dino Alfieri assume o *Sottosegretario di Stato per la stampa e la propaganda* no lugar de Ciano em 1935, permanecendo no cargo até 31 de outubro de 1939, quando é substituído por Alessandro Pavolini. Este por sua vez deixa o cargo em 6 de fevereiro de 1943. “Mentre lo Stato cercava di orientare tutte le attività nazionali sullo stesso piano e in perfetta sincronia e parallelismo, la cinematografia sfuggiva a questa legge, rivoltandosi contro lo Stato coi suoi prodotti delteri e col suo pernicioso disfattismo.”

direito de promulgar leis, decretos, regulamentos e normas relativas à cinematografia nacional⁸⁵. Para o cargo de Diretor foi chamado Luigi Freddi, com currículo de jornalista no jornal *Popolo d'Italia* e a direção do departamento de propaganda do Partido Nacional Fascista, nos primeiros anos da década de 1920⁸⁶. Além do plano do controle, a Direção tinha também a missão de estimular e alimentar a produção da indústria cinematográfica italiana, mas nunca deveria produzir filmes próprios, função esta que cabia de forma exclusiva ao Instituto LUCE⁸⁷. A organização da Direção ecoou no Brasil, sendo noticiada com entusiasmo na revista *Cinearte*. No número quatrocentos e vinte, de agosto de 1935, a Revista fez o seguinte comentário na coluna Cinema Italiano:

*Um grande movimento renovador se opera na cinematografia italiana. Mussolini criando no secretariado do Estado de Imprensa e Propaganda um departamento destinado ao cinema vem demonstrar que o Estado fascista tem grande interesse nos destinos da cinematografia nacional e que encara o cinema como uma poderosa força artística, educativa, comercial e propagandística*⁸⁸.

A revista *Cinearte* era uma defensora do cinema nacional e fazia de suas páginas um ringue de luta pela melhora técnica da indústria cinematográfica brasileira, solicitava que o governo voltasse sua atenção para o cinema incentivando-o através de leis. A notícia da organização da Direção na Itália aparece como uma exaltação da atuação do Estado fascista no campo do cinema, mostrando que mais um governo havia reconhecido o potencial da cinematografia. A notícia funcionava como um “puxão de orelhas” ao governo brasileiro, a *Cinearte* considerava a atuação de Mussolini exemplar e exaltava que essa prática fosse seguida aqui também, como vemos na seguinte exclamação, *certamente não será preciso criar complicado aparelho burocrático, como fez o senhor Mussolini. Mas, sim, cuidar ajudar e desenvolver o cinema brasileiro em benefício mesmo do próprio país*⁸⁹.

Freddi permaneceu na Direção Geral para a Cinematografia até 1939, e tentou neste período, colocar em prática seu projeto de centralização dos serviços cinematográficos em um único órgão. Sua concepção implicava em um controle total do Estado sobre o cinema de entretenimento, indo da produção à exibição das películas. Seu argumento era que a concentração dos serviços em um único órgão garantiria um melhor controle e desenvolvimento

⁸⁵ Idem, p. 4.

⁸⁶ CANNISTRARO, Philip V. Op. Ct. p. 290. O jornal *Popolo d'Italia* era de propriedade de Mussolini, que o havia criado antes de se acender ao poder como Primeiro Ministro. Freddi dominava o tema do cinema, pois em 1932, foi enviado por Mussolini como correspondente especial aos Estados Unidos. Lá passou alguns meses estudando a indústria cinematográfica de Hollywood, observando a técnica e a organização desta. Quando voltou, em fevereiro de 1933, entregou ao *Duce* um relatório analítico sobre a cinematografia italiana, com propostas precisas para a intervenção do Estado sobre a indústria de filmes⁸⁶.

⁸⁷ Carta de Dino Alfieri a Freddi, Minculpop, Gabinetto, busta 95, p. 3. ACS, Roma.

⁸⁸ Revista *Cinearte*, v. 8, n. 420, 1º agosto de 1935, p. 36. BN.

⁸⁹ Revista *Cinearte*, v. 1, n. 408, 1º fevereiro de 1935, p. 5. BN.

do setor. Sua intenção era também incorporar o Instituto LUCE, que acusava de não fazer uma boa propaganda do governo⁹⁰. Também estava incluído nas pretensões totalitárias de Freddi, o controle sobre o *Ente Nazionale Industrie Cinematografiche* (ENIC), um organismo ligado indiretamente ao Instituto LUCE, responsável por ajudar as sociedades cinematográficas italianas (produtores, distribuidores, exibidores) atingidas pela crise econômica. No entanto, as pretensões de Freddi esbarraram em três homens fortes do cinema fascista: Paulucci di Calboli, presidente do Instituto LUCE, Luciano De Feo, diretor do Instituto Internacional de Cinema Educativo, e Vittorio Mussolini. Os três tinham boas relações com Mussolini, estabelecidas por longos anos de trabalho dentro do Regime fascista e por laços sanguíneos, no caso de Vittorio⁹¹. Também Alfieri, que mais tarde ocupará o cargo de Ciano, foi um entrave aos planos de Freddi. Alfieri sempre que seu diretor da sessão de cinematografia tentava voar mais alto o impedia vetando seus projetos totalitários ou reforçando a idéia de que a missão da *Direzione* era estimular e não produzir e distribuir filmes.

Apesar das disputas internas promovidas por Freddi, durante sua atuação como diretor da Direção Geral para a Cinematografia, o cinema italiano de ficção teve um bom desenvolvimento. Isto se deu pela organização que o novo órgão empreendeu no setor e também pelo estímulo financeiro que veio do governo. Dez milhões ao ano, durante cinco anos, foram liberados pelo Banco *del Lavoro* a sessão de crédito cinematográfico⁹². Nos dois primeiros anos de intervenção do Estado através da Direção foram produzidos oitenta e sete filmes, sendo um filmado fora da Itália e onze estrangeiros filmados na Itália⁹³. Visando a melhoria e o aumento da produção, Freddi reuniu em torno de seu órgão, bons especialistas na área, entre eles Luigi Chiarini e Esodo Pratelli. A presença de peritos estimulou experimentos no campo da cinematografia, discussões e a circulação de informações sobre a técnica cinematográfica⁹⁴.

Com o intuito de agregar mais qualidade aos filmes italianos, Freddi adotou um novo tipo de censura que não passava pela simples análise dos filmes prontos. O novo esquema de censura atuava sobre roteiro e tema dos filmes, que passavam pela comissão antes do início das filmagens e de seu financiamento pelo governo. Com esta medida, a censura ganhou um caráter mais cultural e menos repressor. A polícia que antes era responsável pela aplicação da censura

⁹⁰ LAURA, Ernesto G. *Le Stagione dell'aquila. Storia dell'Istituto Luce*. Roma: Archivio Storico LUCE, 2004. p.147.

⁹¹ Vittorio Mussolini era um entusiasta do cinema italiano, se interessava profundamente pela técnica cinematográfica de Hollywood, e atuava como produtor e, a partir de 1938, como diretor chefe de uma das principais revistas de cinema da Itália a Revista Cinema.

⁹² FREDDI, Luigi. La produzione italiana 1935-1937. in. *Lo Schermo*, ano III, n. 7, julho de 1937, p. 18. Biblioteca L.C., Roma.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Luigi Chiarini era um dos mais importantes críticos cinematográficos e mais tarde será diretor do *Centro Sperimentale del Cinema* e editor da revista *Bianco e Nero*, publicação do CSC. Pratelli era um eminente ator italiano e consultor cinematográfico. In. CANNISTRARO, Philip V. Op. Cit. p. 292 e p. 299.

foi excluída do processo e uma nova comissão foi organizada, assim como um tribunal para julgar os roteiros não aprovados. Neste contexto, a censura ganhou um sentido positivo, pois incidia sobre o processo inicial dos filmes permitindo a Direção influir diretamente sobre a produção. Esta situação garantia que o cinema de entretenimento estivesse em sintonia com as exigências sociais e culturais do regime fascista.

A comissão de censura da Direção foi composta da seguinte forma: por Ciano, por Freddi, por funcionários da Direção e por um representante da *Gioventù Univesitaria Fascista* (GUF), do ministério do Interno, da Guerra e das Corporações⁹⁵. Sobre a organização da comissão de censura a revista *Lo Schermo* teceu o seguinte comentário: *Os censores não são aplicadores de artigos de lei, mas são homens da arte, da política, das letras, da sociologia, cultuadores do belo, que convertem as suas experiências e as suas sensibilidades para que a produção italiana se torne o que deve ser (...)*⁹⁶.

A composição da comissão de censura indica em certo sentido qual era a preocupação da Direção Cinematográfica. Para Freddi não era apenas uma questão de garantir a propaganda do governo ou que os valores fascistas fossem representados nas telas, mas sim que os filmes tivessem uma qualidade que os capacitassem a competir no mercado nacional e internacional. Em 1935, a Itália fascista já exportava as películas do Instituto LUCE e de produtores independente para fora do país e isto funcionava como uma propaganda externa. Por isto, a preocupação em melhorar a produção para conquistar espaços nas salas de exibição estrangeira e a mente dos espectadores, que deveriam ver a Itália e o Fascismo de forma positiva.

No Brasil, a censura de filmes deixou de ser um caso de polícia para ser um caso de política em 1932, através do decreto nº. 21.240. O decreto que regulamentou a censura brasileira também visava dar um novo sentido ao cinema nacional, inserindo-o em um contexto nacionalista e moral. Nos primeiros anos da década de 1930, como vimos nos capítulos referentes ao Brasil, o governo de Vargas não havia ainda institucionalizado o cinema e nem feito dele um instrumento de propaganda e educação. A iniciativa da censura veio de grupos da sociedade, como jornalistas, professores e católicos e teve apoio do Ministro da Justiça, Francisco Campos, um homem com consciência do poder de persuasão do cinema. Campos havia introduzido o cinema educativo na reforma escolar que havia feito, em 1929, em Minas Gerais. No Brasil, a censura era feita quando os filmes já estavam prontos, sendo mais difícil realizar uma intervenção direta sobre eles.

⁹⁵ G.U.F. Gioventù Univesitaria Fascista.

⁹⁶ La Legge e il cinema. In. *Lo Schermo*, ano 1, n. 1, agosto de 1935, p. 52. Biblioteca L.C, Roma. “I censori non sono applicatori di articoli di legge ma sono uomini dell’arte, della politica, delle lettere, della sociologia, cultori in genere del bello, che convogliano la loro esperienza e la loro sensibilità perché la produzione italiana diventi quella che deve essere, (...)”

A comissão brasileira julgava se os filmes eram de caráter educativo ou não e se deveriam ser vetados integralmente ou em partes. Basicamente cinco itens orientavam os critérios de censura, não sugerir crimes ou maus costumes, não agredir outros povos, não insultar a coletividade e credos religiosos e não ofender a dignidade nacional. Os critérios brasileiros se pareciam com os critérios estabelecidos pelos italianos em 1923. Como já observado anteriormente, integravam a comissão brasileira um representante da polícia, do juizado de menores, o diretor do Museu Nacional, um professor, indicado pelo Ministério da Educação e Saúde, e uma educadora, indicada pela Associação Brasileira de Educação.

Observando a maneira como a censura brasileira e italiana era aplicada notasse claramente uma diferença de postura. Apesar do governo fascista não se interessar no controle direto da indústria cinematográfica de ficção, a censura funcionava como uma maneira de garantir que filmes, não condizentes com a ideologia e cultura fascista, não fossem produzidos. Ao mesmo tempo, ao atuar na parte da pré-produção, a censura proporcionava à Direção de Cinematografia certa influência sobre o resultado final. No Brasil, a censura foi organizada como uma resposta aos diversos grupos civis que estavam envolvidos com o cinema. Produtores, jornalistas, católicos e professores tinham idéias específicas para o cinema. A comissão que preparou o decreto da censura brasileira reflete esta miscelânea de idéias e os artigos publicados também. O governo brasileiro ao aprovar o decreto 21.240 de 1932, o fazia não tanto porque estava preocupado com a ação dos filmes como veículos de propaganda contrária ao governo, mas sim como uma maneira de cooptar os intelectuais para a sua ação política.

No espírito de investir na cinematografia italiana, Ciano estimulou a organização dos chamados CINEGUF, centros de produção de filmes universitários ligados a *Gioventù Universitaria Fascista*. O primeiro CINEGUF foi formado em 1933, e com o passar do tempo todas as universidades italianas tinham um nos seus quadros formativos. Estes centros de cinema universitário permitiram que muitos jovens aprendessem as técnicas de fazer filmes e a realizarem suas primeiras produções. Diretores como Roberto Rossellini e Michelangelo Antonioni, quando estavam na universidade, tiveram através dos CINEGUF os primeiros aprendizados sobre cinema. Em 1935, em Roma, foi organizado o *Centro Sperimentale di Cinematografia*, por iniciativa de Luigi Chiarini e com o apoio do governo fascista. Este centro foi concebido como um espaço de formação profissional cinematográfico.

A idéia era formar técnicos dos mais variados setores: diretores, roteiristas, autores, fotógrafos e atores de cinema⁹⁷. O *Centro Sperimentale di Cinematografia* se configurou como um dos mais importantes espaços de debates e de experiências cinematográficas da Itália. Os

⁹⁷ La produzione italiana 1935-1937. in. *Lo Schermo*, ano III, n. 7, julho de 1937, p. 19. Biblioteca L.C., Roma.

melhores estudantes do CINEGUF foram enviados ao centro com bolsa de estudo do governo e lá estudaram por dois anos sob a orientação dos melhores diretores, técnicos e roteiristas italianos⁹⁸. Em 1941, o centro perdeu sua autonomia através de decreto lei e passou para a orientação direta do Ministério da Cultura Popular. Desde a sua fundação, o centro vivia entre o privado e o público recebendo apoio financeiro do *Sottosegretaria di Stato* e tendo como membro do conselho administrativo Luigi Freddi.

Das cinzas dos estúdios CINES (Società Anônima Stefano Pittalunga), foi erguido, em 1937, a *Cinecittà*, a maior produtora de cinema da Itália⁹⁹. Localizada nos arredores de Roma, a *Cinecittà* foi idealizada por Carl Roncoroni, antigo diretor da casa produtora de filmes CINES, que havia pegado fogo, e por Freddi¹⁰⁰. Em uma área de seiscentos mil metros quadrados, ergue-se o maior complexo cinematográfico da Itália, com estúdios e equipamentos de última geração¹⁰¹. O complexo ficou sob a direção de Roncorini até a sua morte em 1938, quando então o governo fascista absorveu o empreendimento. No entanto, desde o começo a *Cinecittà* esteve associada aos feitos do Fascismo, sendo aclamada na imprensa local como mais uma boa ação de Mussolini em prol do cinema. Esta relação ficou mais nítida no dia de inauguração da pedra fundamental do complexo que ficou a cargo de Mussolini e foi feita em uma cerimônia típica dos rituais fascistas, conforme fotos publicadas na revista *Lo Schermo*¹⁰².

Em 1935, o *Sottosegretaria di Stato per la Stampa e per la Propaganda* foi elevado ao posto de Ministério. Ciano permaneceu no cargo e Freddi continuou comandando a *Direzione Generale per la Cinematografia*. No entanto, a transformação de subsecretariado em ministério não implicou em uma independência total, pois durante toda a sua existência, até 1943, o ministério ficou sob as ordens diretas de Mussolini.

A mudança de *status* alcançada dentro do governo indicava a importância que a propaganda e o órgão estavam adquirindo no processo de conquista das massas. Esta importância ficou mais evidente com a Guerra da Etiópia, quando o ministério atuou de forma dinâmica na formação de uma opinião pública positiva. A guerra forçou uma reorganização interna do ministério para comandar a propaganda e o controle da imprensa nacional. O principal objetivo do ministério durante o conflito da Etiópia foi combater a propaganda antifascista realizada pela Inglaterra e pela França na Europa e suscitar um entusiasmo pelo conflito dentro da Itália. A

⁹⁸ CANNISTRARO, Philip V. Op. Cit. p. 302.

⁹⁹ A Cines foi formada em 1927 pelas mãos de Stefano Pittalunga, o maior produtor, distribuidor e proprietário de salas de cinema durante a década de 1920 e início de 1930. Quanto, em 1931, Pittalunga morreu todo o seu império foi absorvido pelo governo fascista. Sobre o tema ver: LAURA, Ernesto G. Le Stagioni dell'aquila. Storia dell'Istituto Luce. Roma: Istituto Luce, 2004.

¹⁰⁰ Roncoroni havia comprado os estúdios queimados em 1935 com ajuda financeira de um grupo de investidores organizados por Freddi.

¹⁰¹ Cinecittà: Realta Imperiale. In. *Lo Schermo*, ano III, n. 1-5, maio de 1937, p.16. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁰² Idem, p. 14.

idéia de que a guerra era uma missão civilizatória foi sustentada através de diversas campanhas radiofônicas, cinematográficas e jornalísticas. Repórteres foram enviados ao campo de batalha africano, bem como, cinegrafistas e fotógrafos do Instituto LUCE, tudo para mostrar para a nação e para o mundo os benefícios civilizatórios que os fascistas estavam levando à África. Durante a guerra, Ciano foi mandado à Etiópia como representante do governo e Dino Alfieri assumiu, como interino, o cargo de ministro.

Em julho de 1936, Ciano se tornou ministro *degli Esteri* e Alfieri se manteve como ministro *per la Stampa e per la Propaganda*. O recém empossado ministro, mais uma vez, empreendeu nova reforma com o objetivo de centralizar cada vez mais a questão da cultura. No entanto, a centralização nunca foi no mesmo nível do Nazismo. O sistema de controle cultural dos fascistas era um tanto controverso, pois centralizava alguns serviços, mas mantinha muitos outros nas mãos de grupos privados. A questão do cinema de ficção foi um destes exemplos, nunca o Fascismo exerceu sobre ele um controle totalitário.

Em 1937, o ministério de propaganda mudou de nome e se tornou *Ministero della Cultura Popolare* (MINCULPOP). A troca do nome se deu por conta das manifestações contrárias ao termo propaganda. Durante os primeiros tempos da década de 1930, o termo foi ficando mal visto, pois indicava uma relação autoritária entre o governo e o povo. Assim, passaram a afirmar que propaganda era uma palavra que deveria ser abolida, pois nenhum povo queria ser alvo de propaganda, mas sim de informação¹⁰³. Foi assim, que Dino Alfieri definiu a missão do novo ministério como sendo educar ética e politicamente a população. Ao mesmo tempo, o termo cultura popular sugeria a importância que o povo e sua cultura adquiriam dentro do regime fascista. Em 1937, a questão relativa à formação de uma coletividade reunida em torno de uma cultura comum já estava bem definida: a cultura fascista, que por sua vez, foi formada pelo passado do Império Romano, tradições regionais e do campo. Neste contexto de valorização da cultura nacional e de educação popular, o Instituto LUCE ganhou força como mais um instrumento de educação e como construtor de uma mentalidade nacional.

Não apenas da imprensa, do cinema e do rádio se ocupava o ministério da propaganda fascista, este também atuava em parceria com o Ministério da Educação Nacional, com o Partido Nacional Fascista e com outros ministérios. No setor educativo, o MINCULPOP e seus antecessores, faziam a censura de todos os livros destinados aos jovens e as crianças e analisavam através de comissões os livros de texto único enviados às escolas públicas. As cerimônias e os rituais fascistas eram coordenados por este ministério em conjunto com o secretário do Partido Nacional Fascista e com o ministro da educação. No campo da cultura

¹⁰³ CANNISTRARO, Philip V. Op. Cit. p. 130. “una bruta parola che dobbiamo abolire perché nessun popolo ormai vuole essere “propagandato”, bensì vuole essere “informato”.

também ficaram sob a responsabilidade do *Ufficio* e depois do *Ministero della Cultura Popolare* o teatro, a música, o rádio e o turismo. Órgãos do tipo da *Direzione Generale per la Cinematografia* também fizeram parte da estrutura do ministério de propaganda.

Como vimos, a questão da cultura e do cinema no Fascismo foi conquistando espaço aos poucos. As estruturas de conquistas foram se formando conforme o governo se consolidava no poder. Por isto, podemos ver que a organização do MINCULPOP e sua consolidação como um ministério de propaganda foi feito ao longo dos tempos à medida que o Fascismo estruturava sua política e sua ideologia. Como tantos outros governos, o Fascismo passou de um movimento contestatário, sem um programa definido, para um regime e isto implicou em se pensar enquanto poder. Isto significava pensar a cultura política, o papel da cultura, o lugar das massas e dos meios de comunicação no processo de organização de uma nova sociedade. A evolução da censura cinematográfica, a criação da *Direzione* e a renovação constante do Instituto LUCE demonstram este se pensar enquanto poder. Outro fato que indica isto foi a construção do mito de Mussolini como *Duce* ter iniciado depois de 1930, quando o regime não apenas havia constituído uma cultura política como também já havia se consolidado no poder. A evolução da censura cinematográfica de um processo burocrático para um processo intervencionista também reflete esta situação de afirmação do poder.

3.2.1.a. O MINISTÉRIO DA CULTURA POPULAR FASCISTA E O DIP

No Brasil, foi organizado, em 1939, o DIP, órgão responsável pela organização da cultura nacional. Como vimos no capítulo referente ao Brasil, o DIP, como o MINCULPOP, teve algumas organizações que o antecederam, revelando que o controle da cultura e propaganda foi se fazendo à medida que o governo se estruturava e tomava consciência da necessidade da propaganda no processo de conquista das massas. O DIP, estruturado aos moldes do Ministério da Propaganda Nazista, também pode ser visto como inspirado no modelo italiano. Opinião esta que a embaixada italiana do Rio de Janeiro enviou imediatamente ao ministro do MINCULPOP assim que a criação do departamento brasileiro foi oficializada, *o ordenamento deste novo organismo estatal foi inspirado ao nosso Ministério da Cultura Popular*¹⁰⁴. A conclusão se dava pelas evidentes semelhanças entre um e outro órgão, e, também, pela presença de Lourival

¹⁰⁴ Creazione del Dipartimento della Stampa e Propaganda. Roma, 21 de janeiro de 1940. Minculpop, Gabinetto, busta 33. ACS, Roma. “L’ordinamento di questo nuovo organismo statale si è ispirato a quello del nostro Ministero della Cultura Popolare.”

fontes, considerado pelos fascistas um amigo da Itália por sua pública simpatia pelo regime de Mussolini¹⁰⁵.

A primeira semelhança entre o órgão italiano e brasileiro esta na sua constituição. Tanto um como outro foram criados a partir de experiências anteriores, tendo uma série de outros departamentos e *sottosegretariati* que os antecederam. A divisão interna dos mesmos também chama a atenção. Ambos possuíam uma divisão de rádio, turismo, cinema, teatro e música. Entretanto, o ministro do *Ministero della Cultura Popolare* dividia sua administração com homens fortes do governo, como Luigi Freddi, um nome que agregava em torno de si pessoas importantes do meio cinematográfico e, por sua postura centralizadora, teve altos e baixos dentro do governo fascista¹⁰⁶. Já Lorival Fontes era o homem forte do DIP não tendo que dividir o poder e a organização com nenhum outro que ameaçasse seu posto. O Ministério da Cultura Popular durante toda sua existência ficou sob a ordem direta de Mussolini, e o DIP também enfrentou tal situação ficando sob integral responsabilidade do presidente da República.

No Fascismo a responsabilidade pela imagem de Mussolini era dividida entre o MINCULPOP, o Instituto LUCE e o Partido Nacional Fascista. Todos colaboravam na construção da imagem do grande líder infalível, através do cinema, rádio, fotografia e cerimônias. Os três órgãos tinham responsabilidade de garantir que a imagem somente chegasse à população sob a autorização de Mussolini.

No Brasil, a imagem de Vargas estava sob tutela única e exclusiva do DIP, era este departamento o responsável por organizar as cerimônias nacionais, em parceria com outros ministérios, fornecer fotografias oficiais à imprensa, realizar os cine jornais e acompanhar Vargas em todos os atos oficiais. Também como no Fascismo, a imagem de Vargas a ser vinculada era de grande líder, salvador da nação e “pai dos pobres”.

O controle da imprensa escrita também era função do DIP assim como do MINCULPOP. No Brasil, o departamento de propaganda realizava a censura por telefone e enviava reportagens para os jornais nacionais e estrangeiros. O confisco e a repressão eram feitos diretamente pelo departamento, assim como o controle de distribuição de papel. Notamos que o MINCULPOP e o DIP tinham mais semelhanças que diferenças.

Na terra do pai da radiodifusão, o rádio ganhou força como instrumento de propaganda e instrução na década de 1930¹⁰⁷. Junto com o cinema, o rádio foi um dos meios de comunicação

¹⁰⁵ Ibidem. “A capo del Dipartimento è stato conservato il signor Lourival Fontes, (persona preparata e capace che si è sempre dimostrata amica dell'Italia).” Sendo o Minculpop um Ministério e o D.I.P. um departamento, o que não implica apenas em questão de nome, mas de estrutura de poder, opto neste momento por chamá-los de órgãos.

¹⁰⁶ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p.164 e p. 172.

¹⁰⁷ Guglielmo Marconi é o considerado o inventor do primeiro transmissor de ondas eletromagnéticas realizadas em 1895, na Inglaterra. Marconi morreu em 1937, e, até este ano, participou do governo de Mussolini.

mais usado pelo Fascismo no processo de conquista das massas, mais que a imprensa escrita¹⁰⁸. No entanto, isto somente aconteceu a partir da segunda metade da década de 1930, principalmente pela campanha *Radio Balilla*, organizada pelo ministro da propaganda, em que visava vender aparelhos de rádio por um preço abaixo do custo¹⁰⁹.

O MINCULPOP era quem controlava o rádio, mas durante toda sua existência teve que disputar este controle com o Partido Nacional Fascista, o Ministério da Educação e, até, com as sociedades culturais, que também organizavam programas radiofônicos. A principal disputa, neste sentido, foi com relação a Rádio rural, um programa educativo destinado aos agricultores. Este programa foi organizado no início da década de 1930 e tinha por objetivo levar, via ondas sonoras, informações sobre higiene, agricultura, técnica agrícola e sobre o governo. Durante muito tempo, o órgão de propaganda, o *Ministero dell'Educazione Nazionale* e o secretário do Partido Nacional Fascista disputaram o controle do programa, argumentando cada um que o mesmo fazia parte de suas obrigações. Com o passar dos anos 1930, a rádio rural deixou de ser um simples programa para se constituir em um conjunto de programas destinados aos camponeses. Em 1939, Mussolini resolveu a peleja entre os ministérios e o secretário do Partido Nacional Fascista, ao autorizar a transferência do *Ente Radio Rural* para o ministério da propaganda.

Ao longo do governo fascista, surgiram diversos programas radiofônicos de educação e propaganda. Um deles, *Cronache del Regime*, 1933-1936, apresentado por Forges Davanzati, relatava de forma simples ações das principais instituições do fascismo, Mussolini e do governo¹¹⁰. *Giornale radio*, transmitido a partir de 1936, também foi outra transmissão de cunho político-educativo, realizado sob a supervisão direta do ministério per *la Stampa e la Propaganda*. Programas infantis, por sua vez, dominaram toda a programação desde que o rádio começou a se popularizar. Em 1932, foram autorizadas, por Mussolini, a transmissão de músicas religiosas e leituras dominicais¹¹¹.

Experiências educativas também foram realizadas durante a gestão do ministro da educação Bottai. Entre 1942-1943, Bottai idealizou um programa de estudos para ser transmitido durante as férias de verão e inverno, permitindo aos alunos estudarem em casa com os pais. O programa não foi adiante por conta da guerra. Durante a década de 1930, as escolas foram sendo equipadas com aparelhos de rádio que transmitiam deste o programa da rádio rural até os pronunciamentos de Mussolini. No entanto, um dos principais programas da rádio italiana eram

¹⁰⁸ TANNENBAUM, E. R. Op. Cit. p. 305.

¹⁰⁹ CANNISTRARO, Philip V. Op. Cit. p. 243.

¹¹⁰ Idem, p. 248. Forges Davanzati também escreveu livros para crianças que foram incorporados como leituras nas escolas fascistas.

¹¹¹ Idem, p. 253.

os discursos de Mussolini na Praça Veneza, permitindo assim que os ouvintes se aproximassem do chefe de governo através da voz. Também os ministros e o secretário do Partido Nacional Fascista eram convidados a participar dos programas de rádio, discorrendo sobre a política e os feitos do Fascismo. O rádio, no entanto, permitia a população organizar um espaço de resistência ao sistema, pois no interior do lar podiam rir dos trejeitos exagerados de Mussolini e das normas de conduta impostas por Starace.

No Brasil, o rádio também foi usado como instrumento de propaganda pelo governo Vargas. O uso do rádio para tal função iniciou-se em 1932, como a transmissão de anúncios publicitários do governo e com o passar dos anos foi ganhando força dentro do governo. O “carro chefe” da propaganda governamental, pelo rádio, era a *Hora do Brasil*. Aos primeiros acordos de “O Guarani”, a população se reunia diante do rádio para receber as mais variadas informações. Diferente do Fascismo, o Estado Novo manteve o programa de forma continuada por dez anos. O programa estava sobre o controle direto do DIP e todos os programas de rádio passavam pela censura deste departamento, que os controlava vinte e quatro horas.

Como no Fascismo, no Estado Novo o rádio e o cinema eram uma das únicas maneiras de aproximação entre o povo e o líder. A voz de Getúlio e de seus ministros chegavam aos rincões mais distantes do país, inserido o povo na política nacional. Ministros como Capanema e Marcondes Filho, da educação e trabalho respectivamente, marcaram presença nos programas dando palestras sobre seus ministérios e ações do governo. Muitas vezes, estas palestras eram depois publicadas na imprensa escrita. Para garantir audiência, a lei 1.949, de trinta de dezembro de 1939, obrigou todos os comerciantes a possuírem em seus estabelecimentos um aparelho de rádio transmissão e serviços de alto-falantes¹¹². Tanto no Estado Novo como no Fascismo, o rádio teve seu papel no processo de divulgação cultural e formação de um imaginário social.

Com relação ao cinema podemos identificar uma diferença significativa entre os dois órgãos de propaganda aqui abordados. O MINCULPOP apenas se propunha a controlar e a estimular a cinematografia, enquanto o DIP além de realizar tais tarefas ainda produziu uma variedade de cine jornais. Para isto, possuía uma estrutura cinematográfica composta por cinegrafistas e equipamento técnico, coisa que o Ministério da Cultura Popular não possuía.

Como podemos ver, o DIP pode ter sido ou não estruturado segundo o modelo italiano, nos arquivos de Vargas não há nada que comprove tal informação. Há apenas uma carta, já citada nesta tese, de Luiz Simões Lopes sugerindo a Vargas que no Brasil fosse organizado algo parecido com o Ministério da Propaganda Nazista. Porém, uma breve comparação entre o Ministério da Cultura Popular e o DIP aponta para certa semelhança de estrutura e função. Sendo

¹¹² CALABRE, Lia. Políticas públicas culturais de 1924-1945: O rádio em destaque. In. *Revista Estudo Histórica*, n. 31, 2003/1, p. 11.

ou não inspirado no modelo fascista, o DIP se configurou como uma instituição de organização e divulgação da cultura nacional. Função esta destinada também aos órgãos de propaganda fascista.

3.2.2. O INSTITUTO INTERNACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO E A PROPAGANDA EXTERNA

Em 1928, os fascistas passaram a frente da Alemanha e da França liderando as discussões sobre o uso do cinema como instrumento de educação. No dia cinco de novembro de 1928, inauguravam em Roma, na Villa Falconieri, em Frascati, o Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE), um órgão a serviço da Liga das Nações e financiado e dirigido pelos fascistas. O novo instituto nascia com a missão de promover o cinema de educação e ensinamento em todo o mundo¹¹³. A preocupação com a recuperação econômica e social da Europa e a manutenção da paz no continente foram motivos que levaram a Liga das Nações a aceitar, em agosto de 1927, a proposta fascista de organização de um instituto deste tipo.

A idéia de um instituto que cuidasse do cinema em âmbito internacional não era nova, desde o início da década de 1920 países como França, Alemanha e Suíça já vinham discutindo e pensando sobre o tema. Na Suíça, por exemplo, na cidade de Basiléia, o departamento de Instrução Pública havia organizado um Ofício para a Cinematografia Escolar, em 1922. Também em Zurique, em 1923, foi organizado um Ofício para a Cinematografia Educativa na escola média¹¹⁴. Já a França, debatia o tema através da Comissão Nacional de Cooperação Intelectual, onde estudava a possibilidade de criar um órgão de cinema educativo internacional.

Na Alemanha não existia nada de concreto como na França e na Suíça, mas as discussões sobre o tema estavam bastante adiantadas. A superioridade da França e da Alemanha com relação a estes debates ficou evidente em 1926, quando foi organizado o primeiro Congresso Internacional de Cinematografia, em Paris, pelo Comitê Nacional Francês de Cooperação Intelectual. As discussões realizadas durante o congresso foram lideradas pelos dois países¹¹⁵. A situação foi alterada em 1927, quando na primeira Conferência Européia de Filme Educativo, realizada na Basiléia, a Itália passou a dominar os debates. Esta mudança de cena justifica o

¹¹³ O ICE foi fundado para ser um lugar de debate e de estímulo ao cinema educativo em âmbito internacional, enquanto o LUCE foi fundado para ser um instituto produtor de cinema educativo e de propaganda em âmbito nacional, ou seja, somente para Itália. Esta diferença entre eles ficará mais clara ao longo do capítulo, quando tratarmos do LUCE.

¹¹⁴ Il Cinema nella Scuola e Nella Técnica Industriale. fundo Paulucci de Calboli, busta 247, Archivio Centrale dello Stato di Forlì, Forlì.

¹¹⁵ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 59.

porquê de ter sido a Itália e não a França, Alemanha ou Suíça a apresentar a proposta de um instituto internacional de cinema educativo a Liga das Nações.

A razão de tal iniciativa ter partido da Itália e, não de um dos outros países envolvidos, é a primeira questão a ser pensada para se compreender o processo de criação do Instituto Internacional de Cinema Educativo. A Itália fascista era o único país, não comunista a possuir, de forma oficial, desde 1925, um instituto de cinema educativo, o Instituto LUCE. A dimensão nacional do instituto conferia à Itália as credenciais necessárias para se colocar diante das outras nações como a grande entendida no tema. Ao mesmo tempo, Mussolini aparecia como o mecenas do cinema educativo ao ser o único chefe de Estado, não comunista, a ter assumido o financiamento e a incorporação de um instituto de cinema nacional. Com estas credenciais em mãos, a Itália foi o destaque da Conferência de 1927, dominando os debates e sendo elogiada e assediada pelas outras nações. Luciano De Feo, diretor do Instituto LUCE, por exemplo, liderou as discussões sobre a introdução do cinema nas escolas. Suas observações sobre a questão assinalavam a importância de não só inserir os filmes como um auxiliar didático, mas também para a necessidade de reformas no sistema escolar para que o cinema pudesse ser incorporado como instrumento educativo. A glória fascista foi alcançada no final da Conferência, quando a Itália teve seu nome envolvido em três das aprovações finais:

*a) deve-se indicar o prático exemplo da Itália a todas as nações do mundo; b) deve-se fixar Roma como a sede do próximo Congresso Internacional de Cinematografia Educativa; c) deve-se nomear o delegado da Itália como presidente da Comissão Internacional de Estudos encarregado de preparar a rápida constituição de um órgão de coordenação no campo do Cinema Educativo*¹¹⁶.

Como vemos, o Instituto LUCE era indicado como um exemplo para todos, sendo apresentado como um modelo a ser seguido. Luciano De Feo, por sua experiência com o Instituto LUCE, assumia a presidência do comitê que estudaria a organização de um instituto internacional. Ao voltarem à Itália, os congressistas italianos logo se mobilizaram em prol da organização de um instituto internacional e para isto contavam com o apoio de Mussolini. A Conferência aconteceu em abril, e em setembro, o Governo Real da Itália propôs à Liga das Nações a constituição de um instituto internacional de cinema educativo. Durante a oitava Assembléia da Liga, o senador italiano Cippico fez a seguinte proposta:

O Governo Real da Itália decidiu propor a criação de um Instituto Internacional de Cinema Educativo, com sede a Roma e que conforme o artigo

¹¹⁶ L'Istituto Nazionale LUCE. In. *Rivista Del Cinematografo*, ano I, n. 67, junho-julho de 1928, p. 87. "a) doversi additare il pratico esempio dell'Italia a tutte le Nazioni del mondo; b) doversi fissare Roma come sede del prossimo Congresso Internazionale della Cinematografia educativa; c) doversi nominare il delegato dell'Italia presidente del Comitato Internazionale di Studi incaricato di preparare la rapida costituzione di un Ufficio di coordinamento nel campo del Cinema Educativo."

*24 do pacto ficará sob a direção da Liga das Nações. Para este efeito, o Governo Real da Itália oferece os fundos necessários para os primeiros momentos de instalação do Instituto bem como para a sua gestão normal (...). Todas as nações poderão participar da sua criação nas perfeitas condições de igualdade, sem qualquer gasto pecuniário sobre eles e sobre o orçamento da Liga das Nações (...)*¹¹⁷.

Em vinte de setembro, a proposta italiana foi aprovada pelos membros da Liga das Nações com unanimidade dando-se assim a fundação do Instituto Internacional de Cinema Educativo (ICE). A França e a Suíça reagiram de maneira negativa, não esperavam que os italianos antecipassem a organização de um instituto deste tipo. Com sede em Roma, o Instituto ficou nas mãos dos fascistas, a presidência foi dada a Alfredo Rocco, ministro da justiça, e a direção geral ficou com Luciano de Feo, então diretor do Instituto LUCE. A distribuição dos cargos foi feita segundo um acordo que estabelecia que a presidência fosse destinada a um membro italiano da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual. Esta foi uma maneira encontrada para garantir que o Instituto seria orientado conforme os planos externos de Mussolini. Ao mesmo tempo, satisfazia os membros da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual, pois o presidente do ICE era um dos integrantes da comissão. Além disto, ter Alberto Rocco na presidência, um homem de confiança de Mussolini, era a certeza de que o Instituto seguiria as prerrogativas fascistas. Alfredo Rocco ficou no cargo até sua morte precoce em 1935, em seu lugar assumiu o marquês Giacomo Paulucci di Calboli, então presidente do Instituto LUCE, outra figura de confiança de Mussolini.

O importante era não deixar que a menina dos olhos da política externa dos fascistas, o Instituto Internacional de Cinema Educativo, caísse nas mãos de outra nação e com isto conferisse o sucesso da iniciativa para outro governo. O projeto de Mussolini para o Instituto Internacional de Cinema Educativo incluía fazer deste uma “vitrine” do Fascismo, revelando ao mundo a boa vontade de Mussolini em contribuir com a paz mundial. Desta forma, o Instituto Internacional de Cinema Educativo estava inserido em um projeto de propaganda externa idealizado por Mussolini.

Levando em conta a preocupação de manter o Instituto relacionado ao Fascismo, os italianos se propuseram a financiar o Instituto Internacional de Cinema Educativo com uma oferta inicial de 200,000 libras anuais, recolhidas entre as seguintes instituições italianas: Banco da Sicília, o Opera Nacional dos ex-combatentes (50, 000), Opera Nacional para proteção da Maternidade e da Infância (25, 000), Ministério das Corporações (105, 000) e Instituto LUCE. Este consórcio financeiro durou até 1930, quando a crise econômica mundial, fez com que alguns escrevessem a Mussolini comunicando a impossibilidade de continuar a bancar o Instituto

¹¹⁷ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 69.

Internacional de Cinema Educativo, entre eles estava o Instituto LUCE. Com isto, o *Duce* decidiu passar todo o financiamento para o Ministério dos Negócios Estrangeiros, cujo cargo de ministro era ocupado por ele¹¹⁸. Em 1931, o governo italiano decidiu aumentar o financiamento do instituto em noventa mil liras. Neste mesmo ano, o governo da Polônia também se compromete em ajudar o Instituto fornecendo trinta mil liras anuais¹¹⁹.

3.2.2.a. A REVISTA INTERNACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO (RICE)

Durante a existência do Instituto Internacional de Cinema Educativo, seus membros se dedicaram a promover e incentivar os debates em torno da introdução do cinema como meio didático nos sistemas escolares do mundo. De modo geral, a preocupação do Instituto Internacional de Cinema Educativo era fazer com que o cinema contribuísse para a paz mundial e para a recuperação econômica e social das nações conforme as finalidades da Liga das Nações. Para isto, procuraram estimular debates em torno da questão do uso do cinema como instrumento de instrução agrícola e industrial, como auxiliar no combate às doenças e como promotor do conhecimento entre os povos. Para que isto acontecesse era necessário fazer com que estes debates circulassem de forma ampla, atingindo a todas as nações e a todos os povos. Os debates realizados pelo Instituto foram agregados em torno da *Rivista Internazionale del Cinema Educadore*, criada em julho de 1929.

A RICE era editada nas cinco línguas oficiais do Instituto, espanhol, francês, italiano, alemão e inglês, e tinha uma publicação mensal. A revista possuía uma equipe de redatores, entre eles Luciano De Feo, e contava com a colaboração de diferentes pessoas dos mais longínquos países. A participação de personalidades de outros países dava a revista o tom internacional, pois os artigos de fora informavam sobre diferentes realidades do cinema educativo e dava notícias de como diferentes nações estava lidando com a questão.

Ao longo de sua existência, o Instituto Internacional de Cinema Educativo realizou uma série de pesquisas sobre o uso do cinema educativo e sobre a sua importância como veículo educativo e de propaganda. Estas pesquisas eram publicadas na revista como forma de divulgar ao mundo os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto e por onde caminhavam os debates realizados no seu interior.

Em 1930, a revista passou por uma reorganização tendo sido dividida em cinco sessões: “Artigos”, destinada a publicar artigos variados sobre o tema do cinema, “A vida do Instituto”, contendo notícias oficiais sobre os trabalhos do Instituto Internacional de Cinema Educativo,

¹¹⁸ Idem, pp. 90-93.

¹¹⁹ RICE, ano III, n. 5, maio de 1931, p. 448. Biblioteca Alessandrina, Roma.

“Reflexões e Comentários”, com informações recebidas do exterior via correio e “Estudos e Enquêtes”, um espaço destinado às pesquisas desenvolvidas pelo instituto ou reflexões teóricas sobre elas. Na sessão “Reflexão e Comentários” se encontram pequenas reportagens sobre a censura cinematográfica brasileira e sobre as leis de introdução do cinema didático no Brasil.

Para que a revista obtivesse o alcance mundial planejado, Luciano De Feo optou por distribuí-la gratuitamente para inúmeros centros de cultura, escolas, bibliotecas, Institutos internacionais vinculados à Liga das Nações, redações de jornais e de revistas de cinema e organismos de ciência. Em 1929, havia uma lista com três mil endereços para os quais a revista era enviada¹²⁰. No entanto, este sistema de distribuição gratuita se deparou com questões financeiras, pois o envio das revistas acabava por representar um gasto significativo no orçamento do Instituto. Para não terminar com a distribuição, Luciano De Feo recorreu ao governo fascista solicitando alguma ajuda. O ministro das comunicações italiano encaixou a revista na convenção de Estocolmo, possibilitando a esta circular com desconto postal. Entrando em contato com os correios de diferentes países, o ministro conseguiu que a revista pagasse um pouco mais de 0,15 lira, sendo a tarifa normal de 1,75¹²¹. Além da distribuição gratuita, a revista também poderia ser obtida por assinatura. A Itália era o país com o maior número de assinaturas, em 1930, por exemplo, havia quinhentos e oitenta e cinco organizações ou pessoas físicas que possuíam a assinatura da RICE. Só o Ministério da Educação Nacional italiano mantinha cento e cinquenta assinaturas em favor de escolas e colégios.

A revista teve o sucesso desejado por Luciano De Feo, ganhando importância no meio internacional como um espaço democrático de debate. Isto se dava por um dos objetivos do Instituto que era de centralizar as informações sobre o uso do cinema educativo e de se tornar uma referência no tema. Jonathas Serrano, por exemplo, publicou no número dez, de 1930, um artigo comentando a primeira Exposição de Cinema Educativo realizada no Rio de Janeiro em 1929 e a introdução desta tecnologia no sistema escolar da mesma cidade pela reforma educativa de 1928¹²². Roquette-Pinto quando esteve na Itália, em 1936, visitando o Instituto Internacional de Cinema Educativo e o Instituto LUCE, comprou a coleção completa da RICE para ser incorporada à biblioteca do INCE¹²³.

O sucesso da RICE se encaixava perfeitamente nos planos de propaganda externa da Itália fascista. A revista era obra do Instituto criado e patrocinado pelo Fascismo e com isto fazia

¹²⁰ Com o tempo a lista foi diminuindo ou alterada conforme o interesse das instituições que recebiam a revista. Se a instituição se mostrava interessada pelo periódico continuava a receber gratuitamente, senão era cortada da lista. TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 219.

¹²¹ Ibidem.

¹²² SERRANO, Jonathas. Il cinema educativo a Rio de Janeiro. In. RICE, ano II, n. 10, outubro de 1930, pp. 1228-1230.

¹²³ Recibo de compra. Arquivo Roquete-Pinto, pasta 11-4-12, ABL.

com que os olhos do mundo do cinema e da educação se virassem para a Itália e vissem o Fascismo de maneira positiva. A revista ao ser distribuída pelos quatro cantos do planeta levava o nome e as imagens da Itália. Luciano De Feo, não era nada ingênuo nesta questão, e sabia perfeitamente o tom que deveria dar à RICE e o Instituto Internacional de Cinema Educativo para que funcionassem como agentes de propaganda externa.

Desde o nascimento da revista RICE até 1932, a capa era ornamentada com a Coluna Trajano, um símbolo de conquista do Império Romano. A Coluna Trajano era a imagem perfeita para ser exportada ao mundo, pois representavam bem os planos imperialistas de Mussolini e a associação entre o Império Romano e o Fascismo. Depois de 1932, a capa da revista foi sendo alterada a cada número por imagens de paisagens naturais italianas, como mar e montanha, e construções do Império Romano. Com estas imagens na capa, RICE levava os ideais do Fascismo para além das fronteiras nacionais popularizando a imagem da nação forte construída pelo regime de Mussolini¹²⁴.

Ao final de 1934, Luciano De Feo optou por encerrar a publicação da RICE substituindo-a por uma mais simples denominada *Interciné*. A justificativa para tal atitude estava nas mudanças ocorridas no campo da cinematografia mundial. Neste período, algumas das discussões desenvolvidas pela revista do Instituto já estavam mais que resolvidas, como por exemplo, a definição de conceitos e a questão do uso do filme reduzido. Porém, o real motivo para a substituição da RICE pela *Interciné* estava na situação econômica e política pela qual a Itália, principal patrocinadora, estava passando. A crise que se seguiu ao *crack* da bolsa de Nova York e as investidas de Mussolini na África restringiu o repasse de recursos ao Instituto obrigando De Feo a fazer tal escolha.

Na nova revista não encontramos balanços do funcionamento do Instituto Internacional de Cinema Educativo, nem informações sobre pesquisas ou mesmo notícias isoladas sobre o cinema educativo nas outras nações. A redação era feita por quatro membros, sendo dois participantes da antiga revista. Algumas pessoas de fora eram convidadas a escrever, mas não como acontecia na RICE onde a maioria do texto era de colaboradores externo. A *Interciné* era publicada nas cinco línguas oficiais do ICE, sendo a edição italiana de maior circulação devido às assinaturas e apoio financeiro do governo fascista. A revista teve vida curta, tendo circulado apenas no ano de 1935. No número francês de dezembro de 1935, Luciano De Feo anunciou a suspensão da edição internacional de *Interciné* a partir do mês de janeiro de 1936. Nesta edição informou aos leitores que a revista deixaria de ser publicada por conta da situação internacional

¹²⁴ Capa da revista com a Coluna Trajano em anexo.

que acometia os países envolvidos no projeto¹²⁵. A Itália era a principal patrocinadora da revista e do ICE e, a partir de 1935, se viu em uma situação econômica complicada devido às sanções impostas pela Liga das Nações, por conta da entrada dos exércitos italianos na África¹²⁶.

Com o fim de *Interciné*, Luciano De Feo organizou outra importante revista chamada *Cinema*. No entanto, a nova revista não tinha um caráter internacional como as anteriores e também não fazia parte oficialmente do ICE. A revista *Cinema* foi publicada entre 1936 e 1945, recebendo colaboração técnica do Instituto Internacional de Cinema Educativo e tendo as seguintes personalidades no conselho editorial: Paulucci di Calboli, Luigi Freddi, Lando Ferretti e Luciano De Feo¹²⁷. Luciano ficou como diretor responsável até 1938, quando passou a função para Vittorio Mussolini e a responsabilidade da revista para a Federação Nacional Fascista dos Industriais do Espetáculo. Foi o próprio Luciano De Feo quem escolheu Vittorio para o posto, acreditando que a presença de um membro da família Mussolini garantiria a continuidade de seu trabalho. Como credencial Vittorio não possuía apenas sobrenome, deste seu retorno da África, onde tinha servido na força aérea fascista, escrevia críticas cinematográficas para diferentes revistas e jornais¹²⁸.

3.2.2.b. O FUNCIONAMENTO DO INSTITUTO INTERNACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO (ICE): CINEMATECA, CONFERÊNCIAS, LEGISLAÇÃO E CONGRESSOS

Seguindo os objetivos do Instituto Internacional de Cinema Educativo, organizou-se uma cinemateca com finalidade de reunir produções cinematográficas educativas de diversas partes do mundo. Os filmes que compunham esta cinemateca foram doados pelas principais casas produtoras. A primeira película recebida pelo ICE foi um documentário de Hollywood sobre a expedição de Amiral Byrd à Antártica, produzido pela Paramount. Imediatamente a este recebimento, Luciano De Feo, via RICE, conclamou outras casas de produção a adotarem a mesma atitude da Paramount. A partir de 1931, a RICE, divulgava os últimos títulos incorporados ao acervo da cinemateca¹²⁹. A fim de aproveitar as películas disponíveis, o Instituto

¹²⁵ Revista *Interciné*, edição francesa, ano VII, n. 12, dezembro de 1935, p. 1. Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele, Roma. “En raion de la situation internationale, et surtout a cause des difficultés résultant des restrictions apportées, dans la plupart des pays, a l’exportation des divises, L’ICE se trouve dans la nécessité de suspendre l’édition internationale d’ “Intercine”, a partir de Janvier 1936.”

¹²⁶ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. 319.

¹²⁷ Lando Ferretti ficou conhecido como o Gerarca do esporte, por ter sido presidente do CONI (Comitê Olímpico Nacional Italiano), mas, sempre se ocupou ativamente do cinema fundando, em 1935, a revista *Lo Schermo*.

¹²⁸ Vittorio Mussolini também vai atuar como produtor cinematográfico. O primeiro filme produzido por ele foi “Luciano Serra, piloto”. *Rivista Cinema*, ano III, v. I, n. 55, 10 de outubro de 1938. Biblioteca L.C., Roma.

¹²⁹ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 226.

Internacional de Cinema Educativo passou a promover sessões de cinema em sua sala de projeção. Para estas comemorações eram convidadas diversas autoridades, entre elas, Mussolini e seus filhos. Criou-se ainda, entre os produtores cinematográficos instalados em Roma, o hábito de realizarem a *avant-première* de seus filmes na sala de exibição do Instituto Internacional de Cinema Educativo. Estas exibições consistiam em verdadeiros laboratórios, onde os produtores podiam testar as impressões que seus filmes causariam no público. Afinal, a platéia do Instituto Internacional de Cinema Educativo era selecionada e escolhida a dedo, sendo composta por políticos, diplomatas, artistas, industriais e jornalistas. Homens e mulheres que faziam à opinião pública¹³⁰. As *avant-premières*, realizadas na sala de projeção do Instituto Internacional de Cinema Educativo, eram uma espécie de vitrine internacional do fascismo, pois ao abrirem as portas do Instituto para exibição de filmes de caráter educativo mostravam o quanto o instituto patrocinado pelo regime estava colaborando na questão da divulgação deste tipo de película. Isto se dava pela própria constituição do evento, onde eram reunidas pessoas de diversos países e cujas opiniões tinham relevância no cenário mundial.

Os filmes projetados durante as exibições programadas eram em sua grande maioria do tipo documentário. Isto se dava pelo fato, do objetivo primeiro do Instituto Internacional de Cinema Educativo ser o de divulgar e promover os filmes documentários. Os de ficção também eram exibidos desde que estes representassem uma evolução da cinematografia¹³¹. Na revista do Instituto encontramos uma definição do termo documentário e do termo educativo, pois os dois tipos não seriam necessariamente a mesma coisa:

*Filme documentário que, por quanto completamente filme de cultura, e de ciência, no pode confundir-se com filme típico de educação. Este último, por meio da vontade de educar e de vulgarizar a ciência, inserido nos limites rigorosos da didática. O primeiro, ao invés, tem um valor universal que transcende os confins da escola ou o critério integrativo ou substitutivo da obra do professor, para tornar-se objeto possível, sempre mais procurado, de aproveitamento nas públicas salas dos cinemas*¹³².

Nota-se neste conceito, um dos objetivos principais da constituição do Instituto Internacional de Cinema Educativo. A primeira função do Instituto Internacional era promover a paz entre as nações através do conhecimento mútuo. Segundo os membros do Instituto Internacional de Cinema Educativo, o filme capaz de realizar este desafio, seria o do tipo documentário, que não se limitava às regras didáticas e aos conteúdos escolares, extrapolando

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Idem, p. 228.

¹³² RICE, ano II, n. 1, janeiro de 1930, p. 103. “Film documentario che, per quanto completamente film di cultura, e di scienza, non può confondersi col film tipico d’ insegnamento. Questo ultimo, attraverso la volontà di educare e di vulgarizzare la scienza, rientra nei limiti rigorosi della didattica. Il primo ha invece, un valore universale che transcende i confini della scuola o il criterio integrativo o sostitutivo dell’opera del maestro, per divenire oggetto possibile, sempre più ricercato, di sfruttamento nelle pubbliche sale dei cinema.”

assim, os limites nacionais. Segundo o texto da revista, os filmes-documentário apresentavam; a vida como ela era, os eventos como foram e os feitos dos povos como se realizaram. A partir daí, na tela dos cinemas, o público tinha contato com *aquilo que foi a vida de um dia* e assim poderia aprender a respeitar e entender os outros povos da terra¹³³. O documentário poderia reconstruir uma época e eternizá-la através das imagens. Ao mesmo tempo ele transcende o momento porque não se restringe a um fato momentâneo como o cine jornal. Segundo Lando Ferretti, diretor da Revista *Lo Schermo*, os documentários têm para os contemporâneos um interesse não apenas informativo e estético, *das suas imagens, dos seus sons, ecoa uma força de sugestão que cria o meio mais potente de propaganda, de elevação social e de conquista espiritual para a massa*¹³⁴.

Esta opinião nos leva a pensar os motivos pelo qual o Instituto LUCE se dedicou mais ao tipo documentário do que ao de ficção. Enquanto, Roquette-Pinto e Humberto Mauro consideravam o cinema de ficção o melhor meio educativo, os italianos consideravam o documentário a melhor opção. Vale observar que um filme documentário é sempre um filme educativo à medida que ensina valores e conceitos. A partir das definições encontradas também podemos perceber que um filme educativo não é apenas um filme destinado às escolas ou que reproduz o conteúdo escolar. É também um filme que contribui para o conhecimento moral e social das crianças e jovens. Ficar restrito a produção de filmes escolares não permitiria ao Instituto LUCE e ao INCE cumprirem com suas funções educadoras de formação de um espírito nacional.

O Instituto Internacional de Cinema Educativo também tinha por objetivo estimular a produção de filmes documentários, como uma forma de popularizar a cultura, o folclore e os valores sociais do período. Um filme documentário tinha um alcance social e cultural muito maior do que um filme educativo. O que podemos perceber é que os conceitos educativo e o documentário não estavam distantes, pois o documentário educava, conquistava e elevava socialmente os cidadãos assim como o educativo.

As questões do cinema educativo também eram divulgadas pelo ICE através de conferências, que eram realizadas nos salões da Vila Falconieri para um público seletivo formado por personalidades de diversas áreas. As palestras eram proferidas por diferentes especialistas, convidados a falarem sobre um tema relativo ao cinema e aos objetivos do Instituto Internacional de Cinema Educativo. Nestes eventos, falava-se sobre censura cinematográfica, sobre

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 16. Biblioteca L.C., Roma. “I documentari hanno per i contemporanei un interesse non soltanto informativo ed estetico; dalle loro immagini, dai loro suoni, si sprigiona una forza di suggestione che cra il mezzo più potente di propaganda, d’elevazione sociale, di conquista spirituale per le masse.”

distribuição, sobre produção, sobre documentários, sobre cinema educativo, sobre higiene, sobre indústria, etc.

Em oito de abril de 1930, o diretor francês Jean Benoit-Lévy realizou uma destas conferências. Sua palestra foi acompanhada pela projeção do seu filme *Maternidade*, feito em colaboração com Marie Epstein. O filme era uma película de ficção, cuja história condenava as mulheres que escolhiam não terem filhos. A maternidade era um tema caro aos fascistas, que desde a década de 1920, encabeçavam uma campanha pela natalidade, estimulando o nascimento de novos italianos e a formação de famílias numerosas. O filme defendia a idéia de que a verdadeira função social da mulher era ser mãe. Com isto, o filme se aproximava da normatização social empregada pelo Fascismo, que via as mulheres apenas como mães e esposas¹³⁵.

No filme, Luisa é uma mulher casada, rica e moradora da cidade grande que decidiu não ter filhos. Sua vida é marcada pelo ócio e solidão, até que um dia entra em contato com o filho de uma camponesa que trabalha nas terras de seu pai. Tendo momentos agradáveis em companhia do menino, Luisa descobre o prazer da maternidade, no entanto, os anos se passaram e ela não pode mais ter filhos. Triste e desiludida, Luisa recebe do médico da família o convite para participar como voluntária de uma associação de assistência às mães e filhos carentes. A mulher aceita o convite, sua vida se enche de alegria e prazer. Neste trabalho Luisa consegue resgatar seu extinto materno¹³⁶.

A história contada nesta película condena de forma clara a chamada “esterilidade voluntária”¹³⁷. A independência feminina divulgada pelo cinema e estimulada pela entrada das mulheres no mercado de trabalho durante a Primeira Guerra Mundial, fez com que muitas, considerassem a prole como um entrave à vida social e matrimonial. Com isto, muitas mulheres passaram a escolher não terem filhos. Como podemos ver através do enredo do filme, esta escolha se dava principalmente entre as mulheres das cidades e aquelas do chamado meio burguês.

A RICE ao comentar o filme *Maternidade* observou que era a mídia burguesa a principal responsáveis pela divulgação da idéia da “esterilidade voluntária”¹³⁸. Neste contexto, o filme e a palestra de Jean Benoit-Lévy combatiam este mal, considerado universal e que prejudicava o crescimento social e econômico das nações. No caso, dos fascistas o filme era uma ode ao discurso de volta ao lar da mulher e de normatização dos papéis sociais. Primeiro; porque

¹³⁵ GRAZIA, Victoria de. *Le donne nel regime fascista*. Veneza: Marsilio, 1993. p. 94

¹³⁶ RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 280. Filme *Maternidade*, França, 1929, Produção Fernand Weill-films, direção Jean Benoit-Lévy e Marie Epstein

¹³⁷ Termo empregado pelos fascistas para denominar a opção por não ter filhos.

¹³⁸ Ibidem.

valorizava a mulher do campo, Maria a mãe do menino com o qual Luisa se encantou, tinha uma vasta prole e trabalhava na terra junto como o marido e era feliz. Segundo; porque mostrava que a função natural feminina era a reprodução, mesmo que Luisa tivesse escolhido não ter filhos, seu instituto materno aflorou quando entrou em contato com o filho de Maria. E Luisa somente se sentiu feliz e realizada ao cuidar das crianças pobres na organização mantida pelo Estado¹³⁹.

Em 1931, a série de conferências anual foi aberta com a palestra “quais são os filmes que o público deve ver?”. Esta era uma questão importante para o Instituto que visava estimular a produção de películas sobre cultura, higiene e trabalho. Dentro dos objetivos do Instituto de atuar como um porta-voz internacional, a discussão se fazia pertinente. Entretanto, este debate assinala ainda para uma outra observação. Ao tentarem definir os tipos de filmes permitidos aos jovens, às crianças e às populações em geral, os intelectuais tinham em mente o ideal iluminista de que o povo deve ser educado pela elite. Esta idéia também aparece no artigo sobre a película *Maternidade* publicado na RICE. Ao justificarem o porquê de um artigo sobre este filme respondem da seguinte forma: (...) *seja por termos a finalidade de tirar da ignorância o povo em uma questão importante, seja por querermos aconselhar um reexame dos mais graves erros sociais, (...)*¹⁴⁰.

No Brasil, o INCE também promovia exposições cinematográficas na sua sede e palestras sobre o cinema educativo. As projeções eram abertas ao público em geral e freqüentadas, ao que tudo indica, por intelectuais, jornalistas, políticos, amigos do “bom cinema” e de Roquette-Pinto. Nas sessões de cinema do INCE, o espectador assistia aos filmes produzidos pelo Instituto e películas de circuito comercial de grandes casas produtoras. Roberto Assunção comentou que quando esteve na Europa, em 1936, trouxe em sua bagagem filmes de Charles Chaplin e *Encouraçado Potekin*, que foram incorporados à cinemateca do INCE¹⁴¹. Quanto às palestras não podemos afirmar com que freqüência acontecia, pois não há um registro documental, nem podemos afirmar se realmente as palestras faziam parte das atividades regulares do INCE, somente podemos constatar através da documentação encontrada no arquivo de Roquette-Pinto, que algumas foram realizadas. Ao que parece, as palestras falavam sobre o cinema educativo e seu uso na escola e eram destinadas, preferencialmente, as professoras.

¹³⁹ TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 231. A relação de Jean Benoit-Levy com os fascistas não se limitou a conferência realizada nos salões do ICE. Em 1932, Luciano De Feo o colocou em contato com o CIFIT, um organismo italiano que trabalhava pelo desenvolvimento do cinema no setor da educação profissional.

¹⁴⁰ RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 280. “(...) sia che abbiamo per finalità di togliere dall'ignoranza il popolo in una questione importante, sia che vogliamo consigliare un riesame dei più gravi errori sociali, (...)”. Vale observar que o autor do artigo inicia afirmando que não cabe ao Instituto valorizar um filme em detrimento de outro, mas que no caso de *Maternidade* isto se faz por ser um filme que responde a uma necessidade social.

¹⁴¹ Entrevista concedida a autora em 04/04/2006.

O Instituto Internacional de Cinema Educativo também se aventurou no campo da legislação para estimular a cinematografia educativa. Uma das metas do Instituto era reunir o maior número de informações sobre a censura em diversos países e assim, tentar padronizar este serviço dando uma diretriz internacional. O desejo do Instituto era a existência de uma legislação em todos os países que regulamentasse uma idade mínima de acesso aos cinemas. Para realizar este projeto, o Instituto passou a solicitar aos governos que enviassem as leis de censura para serem estudados em Roma. À medida que recebiam este material disponibilizavam no na RICE, realizando uma comparação entre as diversas leis de censura encontradas nos países remetentes. Em diversos números da revista do Instituto encontramos informações sobre as legislações brasileiras, aplicadas em diferentes estados do Brasil.

De modo geral, os países determinavam a idade mínima de quinze anos para a entrada dos jovens desacompanhados nas salas de cinemas. Tanto no Brasil como na Itália, esta também era a idade mínima estabelecida. Analisando as informações contidas nas páginas da RICE podemos perceber que todos os países que enviaram informações tentavam retirar a censura das mãos da polícia, transferindo-a para um órgão especializado.

Ainda no campo da legislação, o Instituto Internacional de Cinema Educativo tentava estabelecer uma livre circulação dos filmes educativos, sem o pagamento de taxas alfandegárias, para que pudessem cumprir a missão de levar cultura e paz. Diversas discussões foram estabelecidas neste sentido, onde mais uma vez, os governos foram convocados a contribuir para o feito. No arquivo do Roquette-Pinto é possível encontrar inúmeros documentos sobre esta questão. A conquista da livre circulação era um bom negócio para todos os institutos de cinema educativo, pois a grande maioria deles possuía acordos de intercâmbio com outras nações. O INCE como vimos no primeiro capítulo, estabelecia trocas de películas com diversos institutos da América Latina. A permuta era uma forma de fazer a propaganda externa, tão valorizada pelos governos nacionalistas.

Outra maneira de aproximar os povos nas discussões do cinema educativo eram os congressos. O primeiro Congresso Internacional de Cinema Didático e Educativo foi organizado pelo ICE, em 1934, com sede Roma. O evento recebeu amplo apoio do governo fascista, Mussolini, por exemplo, remeteu convites oficiais a todas as embaixadas e consulados solicitando que os países enviassem representantes¹⁴². As discussões foram divididas em três sessões: didática, educação e cinema, e documentário na vida dos povos. O congresso contou com a participação de quatrocentos e dezenove congressistas de quarenta e cinco países¹⁴³. Mussolini aproveitou o congresso e a presença de personalidades de diversos países para exibir a

¹⁴² TAILLIBERT, Christel. Op. Cit. p. 291.

¹⁴³ Idem, pp. 292-293.

Itália fascista para o mundo. Os participantes foram recebidos com todo o glamour possível no *Capitolio* e, no encerramento foram contemplados com uma grande festa oferecida por Mussolini nos salões do Palácio Veneza.

Durante o evento, todos os congressistas foram convidados a visitar o Instituto LUCE e o planetário, lugar onde aconteciam às exibições de filmes¹⁴⁴. Para melhor receber os congressistas, Mussolini fez questão de solicitar a seus ministros que comparecessem ao congresso e atuassem como mestres de cerimônias do evento. Ao final, o congresso foi marcado pelo sucesso das discussões, divulgadas e elogiadas pela imprensa mundial e pela própria Liga das Nações. Ao mesmo tempo em que o congresso consagrou o Instituto Internacional de Cinema Educativo, dando impulso aos trabalhos do mesmo, elevou o nome da Itália fascista como a grande benfeitora do cinema educativo.

Quanto às resoluções finais do congresso, ficou decidido que a melhor estratégia de ação do Instituto Internacional de Cinema Educativo no campo da cinematografia era continuar estimulando e criando comitês e institutos nacionais de cinema educativo. Esta política já tinha sido iniciada pelo Instituto desde antes do congresso e estava dando certo. Antes de 1932, ano em que foram criados os comitês do ICE na França e na Alemanha, já existiam comitês na China, na Tchecoslováquia, na Romênia e na Holanda¹⁴⁵. Em 1931, Alessandro Sardi, então presidente do instituto LUCE, esteve na China integrando a missão enviada pela Liga das Nações para acompanhar a reforma de ensino desenvolvida naquele país. Ao que tudo indica o comitê chinês do Instituto Internacional de Cinema Educativo foi criado quando da visita de Sardi¹⁴⁶.

A função dos comitês era de estabelecer uma aproximação entre o Instituto Internacional de Cinema Educativo e o mundo cinematográfico dos países sede, de forma a colocar o Instituto em contato com os interesses particulares destes. Assim, o Instituto Internacional de Cinema Educativo poderia atuar de maneira local e com isto teria mais êxito na luta pelo cinema educativo. Para a criação dos comitês era imprescindível o apoio dos governos. O comitê alemão, por exemplo, foi organizado sob o auspício de quatro ministérios do Reich¹⁴⁷. Mas não somente comitês foram criados com o apoio do Instituto Internacional de Cinema Educativo, também institutos. Este foi o caso do *British Film Institute*, com sede em Londres, organizado em 1933.

No Brasil, o Instituto Internacional de Cinema Educativo não teve influência direta na organização do INCE, mas Roquette-Pinto, em 1929, manteve contato com Luciano De Feo

¹⁴⁴ Idem, pp. 295-297.

¹⁴⁵ RICE, ano IV, n. 7, julho de 1932, p. 636.

¹⁴⁶ Relazione di Alessandro Sardi. PCM, 1931-33, 3.2.4, n. 4796. ACS, Roma.

¹⁴⁷ RICE, ano IV, n. 7, julho de 1932, p. 636

através de carta, solicitando auxílio nos assuntos do cinema educativo. De Feo respondeu ao colega, mostrando-se disponível para trocar informações sobre o tema¹⁴⁸. Em 1936, antes da fundação do INCE, Roquette-Pinto esteve na Itália visitando o LUCE, a pedido de Gustavo Capanema, o objetivo era pegar algumas informações sobre a organização do órgão fascista¹⁴⁹. Em 1937, quando Roquette-Pinto esteve em Roma, participando do Congresso Internacional de Educação Técnica, entrou em contato novamente com Luciano De Feo. Desta vez, o diretor do INCE visava incorporar o instituto brasileiro ao Instituto Internacional de Cinema Educativo como membro efetivo¹⁵⁰. Ao que parece, esta incorporação não aconteceu. Não há qualquer documento no Brasil que comprove tal associação.

O Instituto Internacional de Cinema Educativo encerrou suas atividades em janeiro de 1938, em meio a um tumultuado cenário político internacional. Em 1935, Mussolini se lançou a conquista da Etiópia, com o objetivo de reconstruir o antigo Império Romano. Para empreender a conquista enviou ao território africano duzentos mil soldados, que iniciaram uma batalha que se estendeu até 1936. No início das manobras de guerra a Liga das Nações se manteve indiferente e não se pronunciou a favor do governo etíope, que enfrentou sozinho as investidas fascistas. No entanto, a situação na África se complicou e os países membros da Liga das Nações perceberam as verdadeiras intenções expansionistas da Itália fascista. Diante disto, a Liga se reuniu ao final de 1935 e, através de votação, decidiu impor sanções econômicas à Itália¹⁵¹.

Durante o período das sanções, Mussolini recebeu o apoio de Hitler, que procurou suprir o país em guerra com produtos industriais e bélicos. O Conflito na Etiópia gerou mal estar entre a Itália e a Liga das Nações atingindo diretamente o funcionamento do Instituto Internacional de Cinema Educativo. Diante deste cenário assinalamos três situações que contribuiriam para o final do Instituto.

Primeiro, as sanções econômicas prejudicaram a circulação da RICE, levando Luciano De Feo a produzir uma revista de menor dimensão. Em segundo, a entrada dos fascistas na África contribuiu para o afastamento de Luciano De Feo da direção do Instituto Internacional de Cinema Educativo. Pouco depois do início do conflito, De Feo enviou carta a Mussolini solicitando sua incorporação a Repartição foto-cinematográfica para a África Oriental do Instituto LUCE¹⁵². Em sete de setembro de 1935, Mussolini envia carta resposta a De Feo

¹⁴⁸ Carta de Luciano De Feo a Roquette-Pinto, Roma 14 de outubro de 1929, Arquivo Roquette-Pinto, pasta 11-2-13, Arquivo Academia Brasileira de Letras.

¹⁴⁹ Entrevista de Roberto Assumpção de Araújo a autora em 04/04/2006.

¹⁵⁰ Revista *Cinearte*, ano 12, n. 455, 15 janeiro de 1937, p. 7. Museu Lasar Segall, biblioteca online.

¹⁵¹ Segundo Christel Taillibert as sanções foram mal aplicadas e pouco eficientes, o que levou a Liga das Nações a votar pelo seu fim em 4 de julho de 1936. Nesta mesma data a L.D.N. reconheceu a conquista italiana. Op. Cit. p. 338.

¹⁵² Reparto foto-cinematografico per l' Africa Orientale dell' Istituto Nazionale LUCE.

aceitando o pedido¹⁵³. O diretor do Instituto Internacional de Cinema Educativo parte para a Asmara, sede da repartição e local do quartel general das forças armadas italianas, para assumir o posto de diretor do novo órgão do Instituto LUCE¹⁵⁴. Com a saída de Luciano De Feo, o ICE perde sua força como órgão de representação internacional já que o diretor era o motor que dava vida ao Instituto.

Terceiro, em dezembro de 1937, Mussolini anunciou a saída da Itália dos quadros da Liga das Nações. Este pronunciamento gerou um mal estar entre os funcionários do Instituto Internacional de Cinema Educativo, na grande maioria italianos, e teve como reação a demissão em massa, como apoio a decisão do *Duce*.

O encerramento das atividades do ICE se deu porque os fascistas não concebiam a existência do Instituto sem a permanência da Itália nos quadros da Liga. Como forma de justificar tal argumento, afirmaram que os estatutos de fundação do Instituto previam que quando a Itália se retirasse da Liga das Nações o instituto deixaria de funcionar. Sendo assim, em 27 de dezembro de 1937, Galezzo Ciano, então ministro dos Negócios Estrangeiros, enviou uma carta ao presidente da Liga das Nações declarando à morte do Instituto Internacional de Cinema Educativo. Nesta carta encerrava definitivamente as obrigações italianas com o Instituto. Para os membros da organização de Genebra a existência do Instituto Internacional de Cinema Educativo não estava necessariamente ligada ao governo italiano. No entanto, a situação política na Europa não estava muito favorável a possíveis colaborações internacionais e mesmo que algumas nações, como a França, desejassem manter o funcionamento do Instituto, a Liga optou por declarar, de forma oficial, em janeiro de 1938, o fim do Instituto Internacional de Cinema Educativo¹⁵⁵.

Como podemos ver, o Instituto Internacional de Cinema Educativo estava inserido no processo de organização da cultura fascista como instrumento de propaganda externa e, de certa forma, interna. Externamente, o Instituto ajudava a construir uma imagem positiva do Fascismo. Primeiro porque o Instituto Internacional de Cinema Educativo colocou a Itália na linha de frente das discussões sobre o cinema educativo. Como vimos, ao fundar o Instituto, a Itália passou a frente de antigas rivais como França, Alemanha e Suíça que dominavam os debates sobre o tema. Ao mesmo tempo, a organização e o patrocínio do ICE fizeram com que o mundo voltasse seus

¹⁵³ Carta de Mussolini a Luciano De Feo, 7 setembro de 1935. Fundo Giacomo Paulucci di Calboli, busta 247, ASFO.

¹⁵⁴ Carta de Mussolini ao *sottosegretario di Stato per gli affari esteri*, 7 setembro de 1935. Fundo Giacomo Paulucci di Calboli, busta 247, ASFO. Com a morte de Alfredo Rocco em 1935, Paulucci di Calboli havia assumido no lugar do falecido a presidência do CICI. Por regra, o ocupante da presidência do CICI era quem ocupava o cargo de presidente no ICE. Com a saída de De Feo, Mussolini optou por manter Paulucci di Calboli no cargo de presidente, já que este vinha ocupando-o de forma interina.

¹⁵⁵ TAILLIBERT, Christel. Op. cit. p. 357.

olhos para os feitos de Mussolini, pois ele fundou o Instituto no momento em que os intelectuais colocavam em pauta a importância do cinema como veículo de persuasão e educação. A revista RICE, publicada pelo Instituto, também fazia propaganda do Fascismo estampando as imagens da ideologia fascista nas capas e divulgando as ações do governo de Mussolini nas reportagens.

A presença maciça de fascistas nos principais cargos do Instituto Internacional de Cinema Educativo garantia a associação do instituto com a Itália de Mussolini. Era obra dos fascistas as realizações e as conquistas do Instituto. Enquanto o Instituto Internacional de Cinema Educativo funcionava como a vitrine do Fascismo, Luciano De Feo representava o mestre de cerimônias do regime. De Feo ganhou prestígio internacional à frente do ICE e se destacou como importante personalidade na luta pelo cinema educativo, e assim elevava o nome da Itália. Garantir o patrocínio do Instituto era outra forma de manter o nome da Itália associada aos feitos do órgão. Esta também era uma maneira de garantir que o mesmo desenvolveria discussões e debates que interessavam ao governo fascista, como, por exemplo, a palestra de Jean Benoit-Lévy.

A criação do Instituto Internacional de Cinema Educativo também configurou uma jogada política, pois ao oferecer o Instituto à Liga das Nações, Mussolini demonstrou sua boa vontade com a organização supranacional. Não era novidade para ninguém, que os italianos cultivavam um rancor pela organização que, ao final da Primeira Guerra, não havia tratado a Itália como uma potência. Desta forma, ao tomar tal atitude, Mussolini conquistava um olhar positivo para si e fazia da Itália uma aliada disposta a contribuir com a reconstrução econômica e com a paz mundial. A determinação dos fascistas em encerrar as atividades do Instituto quando da saída da Itália da Liga das Nações demonstrou, de certa forma, a relação de conveniência estabelecida por Mussolini com o órgão supranacional. Enquanto convinha, política e diplomaticamente, o *Duce* manteve o Instituto, quando não mais mandou fechar.

De maneira geral, o Instituto Internacional de Cinema Educativo, juntamente com o Instituto LUCE, fez da Itália um exemplo a ser seguido por aquelas nações que desejavam transformar o uso do cinema de diversão em educação. Através destes dois institutos a Itália fez sua propaganda levando o mundo a conhecer os feitos do Fascismo e de Mussolini. No item que segue vamos ver como o Instituto LUCE contribuiu no processo de organização da cultura e como instrumentalizou a propaganda e a educação através do cinema.

3.3. O INSTITUTO NACIONAL LUCE

Com capital de um milhão de liras, Luciano De Feo e alguns amigos deram vida, em 1924, a uma pequena sociedade anônima produtora de filmes educativos. Localizada no térreo de um modesto edifício do Lungotevere Castello, número três, em Roma, o *Sindacato Istruzione Cinematografica* (S.I.C.) se propunha a transformar o cinema de mera diversão em instrumento auxiliar de ensino¹⁵⁶. O conselho administrativo do *Sindacato* contava com a presença do fascista Civelli, ex-intendente da “Marcha sobre Roma”, e recém empoçado Chefe Geral de Milícia. O primeiro filme produzido pela sociedade foi *Aethiopia*, um longa-metragem sobre a expedição organizada pelo jornalista Guelfo Civinini para a Etiópia¹⁵⁷.

Logo do nascimento da sociedade, Luciano De Feo percebeu que para decolar seria preciso muito mais que a presença de um expoente do Fascismo no conselho administrativo e da boa vontade de seus companheiros. Era necessário um apoio financeiro substancial, pois o capital inicial de um milhão de liras era insuficiente para alcançar os objetivos propostos. Os olhos de Luciano De Feo se voltaram para o governo, apostando que o apoio de instituições públicas contribuiria para o andamento do projeto.

Com o escopo de conseguir alguma ajuda, De Feo decidiu procurar um velho conhecido e ex-companheiro do jornal milanês *Perseveranza*, Giacomo Paulucci di Calboli, que havia abandonado o jornalismo para se aventurar na carreira diplomática, e em 1924 ocupava o posto de chefe de gabinete de Mussolini, no ministério do Exterior¹⁵⁸. Segundo exposição do próprio Luciano este encontro teria sido mediado por Civelli, que um dia falando com Calboli comentou sobre o *Sindacato Istruzione Cinematografica* e sobre o antigo colega de trabalho que estava na direção da sociedade¹⁵⁹.

O encontro aconteceu no escritório de Paulucci di Calboli, que escutou com atenção a exposição do antigo companheiro. Ao final da conversa, Calboli compreendeu que o projeto empreendido pelo *Sindacato Istruzione Cinematografica* se encaixava perfeitamente nos planos de conquista do consenso pensados por Mussolini. Para que De Feo conseguisse o apoio do Primeiro Ministro, o chefe de gabinete sugeriu que o *Sindacato* não se concentrasse apenas em produções didáticas ou técnicas, mas que se voltasse para temas de atualidade e propaganda.

¹⁵⁶ Come nacque l' Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, n. 7, julho de 1936, p. 20. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁵⁷ LAURA, Ernesto G. *Le stagioni dell'aquila. Storia dell' Istituto LUCE*. Roma: Istituto LUCE, 2004. p. 14.

¹⁵⁸ Luciano De Feo era formado em direito e durante a década de 1910 atuou como jornalista econômico no jornal milanês *Perseveranza*. Neste mesmo jornal trabalhava, também como jornalista, Paulucci di Calboli. E os dois freqüentavam a casa de Luigi Luzzatti, uma figura da classe liberal, economista, ministro das finanças e presidente do Conselho de ministros. Nestes espaços de convivência as relações de amizade e trabalho entre Paulucci e De Feo foram se estreitando.

¹⁵⁹ Come nacque l' Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, anoII, n. 7, julho de 1936, p. 20. Biblioteca L.C., Roma.

Entusiasmado com o projeto, Paulucci de Calboli arquitetou uma maneira de colocar Mussolini em contato com os filmes do *Sindacato Istruzione Cinematografica*. O encontro entre os dois ex-jornalistas aconteceu em abril 1924 e em julho, do mesmo ano, os cinegrafistas do *Sindacato* foram enviados ao Palácio Chigi, sede da Presidência do Conselho, para realizarem um curta-metragem sobre os trabalhos do chefe de governo. O resultado foi o filme *Dove si lavora per la grandezza d'Italia*, onde Mussolini aparece em sua sala, sentado na escrivaninha trabalhando. O documentário foi exibido pela primeira vez, de forma gratuita, em uma praça pública de Nápoles, no verão de 1924. Na ocasião, o chefe de governo se encontrava na cidade para inaugurar a Mostra da Imigração e uma série de obras públicas. O momento parecia apropriado para estabelecer o contato entre o *Sindacato Istruzione Cinematografica* e Mussolini, como era intenção de Paulucci di Calboli.

Desta forma, na cidade do sul da Itália, Mussolini foi convidado a assistir, em exibição privada, o curta-metragem filmado no Palácio Chigi e outros documentários de caráter educativo-científico produzido pelo sindicato¹⁶⁰. Segundo Ernesto Laura, após a projeção dos filmes, Mussolini se mostrou bastante impressionado, percebendo de imediato as possibilidades que o cinema oferecia como instrumento de educação e propaganda¹⁶¹.

O certo é que imediatamente após o evento de Nápoles, ao final de setembro, o primeiro ministro autorizou Giuseppe De Michelis, comissário de imigração, a participar financeiramente da pequena sociedade¹⁶². Foi solicitada ainda ao Instituto Nacional de Asseguração, a Obra Nacional Combatentes, a Caixa Nacional de Asseguração Infortúnio sobre o Trabalho que se juntassem ao Comitê Geral para Imigração como órgãos fundadores e financiadores da nova sociedade anônima que se organizava¹⁶³. Neste momento o capital passou de 1.000.000 libras para 2.500.000 e o *Sindacato Istruzione Cinematográfica* mudou de nome para *L'Unione di Cinema Educativo* - Instituto LUCE. O conselho administrativo foi composto por representantes dos institutos fundadores, ficando a presidência com o senador De Michelis, a vice-presidente com Paulucci di Calboli e o cargo de diretor geral com Luciano De Feo¹⁶⁴.

O Instituto LUCE ficou sob a dependência direta do Ministério do Exterior, por uma questão óbvia. Paulucci era chefe de gabinete de Mussolini neste ministério, e não do gabinete de

¹⁶⁰ Foram exibidos ainda os seguintes filmes: *La vita delle piante e La circolazione del sangue*, todos produzidos por Roberto Omegna.

¹⁶¹ LAURA, Ernesto G. op. Cit. p. 15.

¹⁶² Come nacque l' Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 21. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁶³ Ibidem.

¹⁶⁴ Ibidem. De Michelis era embaixador, senador do reino da Itália e chefe do Comitê Geral para a Imigração. Também foi ele quem organizou a mostra da Imigração em Nápoles. Em 1935, foi De Michelis quem assumiu o lugar de Luciano De Feo, quando este deixou o ICE para assumir a função de diretor na Repartição foto-cinematográfica do LUCE na Etiópia.

Chefe de governo, portanto, era justo que o Instituto LUCE ficasse vinculado ao ministério onde ele atuava. Não podemos esquecer que foi Paulucci o arquiteto do encontro entre Mussolini e o *Sindacato Istruzione Cinematográfica* e também foi ele um dos mais entusiasmado do novo empreendimento cinematográfico.

Além disso, é interessante observar que tanto Luciano De Feo quanto Paulucci di Calboli não eram fascistas “de carterinha”, suas relações com o Fascismo se deram por questões de interesses particulares. Luciano De Feo viu no Fascismo a oportunidade de levar adiante seu projeto de cinema educativo e por isto se incorporou ao projeto nacionalista e educativo que o *Duce* construiu para o cinema. Paulucci por sua vez não assumiu o cargo de chefe de gabinete do ministro do Exterior quando Mussolini ocupou o ministério, pois já estava no cargo antes de 1922. Como tanto outros Paulucci aceitou a ditadura fascista sem se identificar totalmente com ela e se manteve em cargos de governo como um carreirista. No entanto, nutria uma simpatia pelo nacionalismo de Mussolini e acreditava que este poderia imprimir uma política externa mais dinâmica e autônoma, com isto, se manteve fiel à política fascista. A posição ambígua de Paulucci em relação ao Fascismo fica clara, quando, em 1943, na condição de embaixador italiano, em Madri, entregou ao representante diplomático da Alemanha Nazista à declaração de guerra da Itália democrática¹⁶⁵.

A troca do nome de *Sindacato* para Instituto LUCE foi sugerida por Mussolini, que em pessoa escolheu o novo nome. Sua prática no mundo do jornalismo permitia-o eger nomes que atraíssem e impusessem um verdadeiro significado ao projeto. Ao nomear o Instituto, teve como preocupação que a sigla formasse a palavra em italiano, luz. O objetivo era fazer do Instituto LUCE uma luz para todos, como observou De Feo em carta direcionada a Mussolini em 1927: *o Instituto LUCE é uma luz para todos*¹⁶⁶.

Mussolini não almejava que o novo órgão atuasse apenas internamente conquistando a população para seu projeto político, mas também que conquistasse os de fora da nação. Ao fundar o Instituto LUCE, Mussolini tornou-se o primeiro chefe de Estado, não comunista, a organizar um instituto de cinema educativo. As primeiras experiências do gênero foram realizadas na União Soviética, sob o comando de Lênin, e na Hungria de Bela Kun. Com isto, quando, em 1925, o Instituto LUCE se tornou órgão oficial do governo, o mundo todo dirigiu o olhar para o grande benfeitor do cinema, Mussolini, e para a Itália.

¹⁶⁵ LAURA, Ernesto G. op. Cit. p. 17.

¹⁶⁶ TAILLIBERT, Christel. Le Cinéma, instrument de politique extérieure du fascisme italien. In. *Mélanges de l'école française de Rome*. Mefrim, tome 110, 1998 – 2. p. 948. No congresso de 1927, nas resoluções finais ficou decidido que o LUCE seria um exemplo para todos os países que quisessem organizar um instituto de cinema educativo, por a referência de que o LUCE era uma luz para todos.

Entre a fundação e a oficialização do Instituto como órgão de governo transcorreu um ano. Segundo De Feo, isto se deu porque Mussolini desejava compreender as possibilidades de funcionamento do Instituto dentro do projeto Fascista e se daria lucro¹⁶⁷. No entanto, mais que ver as possibilidades de lucro e funcionamento, talvez existisse certa insegurança de Mussolini em investir em um projeto tão grandioso sem ter traçado ao certo uma estratégia de propaganda ou educação. Na intenção de mostrar serviço, em novembro de 1924, o Instituto LUCE fez sua estréia no teatro Augusto, em Roma, exibindo o filme *Aethiopia* para uma platéia de cinco mil convidados, composta de autoridades fascistas e outras personalidades. O filme não era uma produção total do Instituto LUCE, pois havia sido rodado nos tempos do *Sindacato Istruzione Cinematográfica* e finalizado quando este se transformou em Instituto LUCE.

Em 14 de julho de 1925, Mussolini confirmou o potencial do Instituto em contribuir para educação do povo italiano, solicitando aos Ministros da Pública Instrução, da Economia Nacional, da Colônia e do Interno que *reconhecessem oficialmente o Instituto LUCE e utilizassem sua organização técnica e seus filmes para fins de educação, instrução e propaganda*¹⁶⁸. Ao ministro da Pública Instrução, em particular, pediu:

*Que estudasse o problema com o objetivo de definir um programa completo para a introdução da cinematografia nas escolas médias, assim como nas particulares regiões, por meio de Federações, Sindicatos, ou Cinematecas regionais, podendo resolver a questão do cinema como meio auxiliar de ensinamento na escola primária*¹⁶⁹.

Segundo De Feo, neste mesmo mês um conjunto de quatrocentos e cinquenta películas foram distribuídas para as escolas médias do reino, funcionando como um segundo passo para a introdução do cinema como meio educativo¹⁷⁰. Uma primeira tentativa se deu depois da Primeira Guerra Mundial, quando foi organizado o *Istituto Italiano per la Proiezioni Luminose*, cujo objetivo era estimular o uso do cinema educativo em escolas públicas, privadas e militares. O Instituto chegou a distribuir às escolas de nível elementar cerca doze mil diapositivos no ano de 1920, em 1921 foram distribuídos noventa mil diapositivos¹⁷¹.

¹⁶⁷ Come nacque l' Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 21. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁶⁸ Origine, organizzazione e attività dell' Istituto Nazionale LUCE. Roma, 1934. p. 4. Biblioteca L.C., Roma. "riconoscer ufficialmente la LUCE ed utilizzare la sua organizzazione tecnica ed i suoi filmi per fini di educazione, istruzione e propaganda".

¹⁶⁹ Ibidem. "Il ministero della Pubblica Istruzione era poi particolarmente sollecitato ad esaminare il problema, allo scopo di definire un programma completo "per la introduzione del cinematografo nelle scuole medie, così medie, così le singole regioni, a mezzo di Federazioni, Sindacato, o Cinemateche comunali, potranno risolvere la questione del cinema come mezzo ausiliare di insegnamento nelle scuole primarie".

¹⁷⁰ Come nacque l' Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 22. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁷¹ Le proiezioni luminose, fisse ed animate, nelle scuole medie e nelle scuole elementari, circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, p. 4. PCM, 1924, f. 5-1, n. 361, ACS, Roma.

Em 1923, uma outra tentativa de introduzir o cinema como meio didático partiu do *sottosegretario di Stato alla Pubblica Istruzione* Lupi. Aos chefes das Secretarias dos Estudos Regionais, Lupi enviou uma circular com o seguinte assunto “As projeções luminosas, fixas e animadas, nas escolas médias e nas escolas elementares”. Nesta, Lupi indicava que o objetivo da circular era valorizar o emprego de diferentes meios educativos nas escolas, conforme determinava a reforma orquestrada por Gentile no ano anterior. Segundo uma pesquisa realizada por Lupi, o cinema educativo já era empregado em diversas regiões do reino, principalmente no Trentino onde existiam cento e oito municípios dotados de máquinas para projeção luminosa¹⁷². No entanto, excluindo esta região, todas as outras não possuíam um número considerável de projetores.

Com o objetivo de mudar a situação e introduzir o cinema como meio didático, o subsecretario Lupi propôs que as escolas comprassem aparelhos projetores através dos patronatos escolares e das caixas escolares, dois órgãos morais regidos por lei nacional¹⁷³. Lupi planejou, ainda, que em cada região fosse organizado um arquivo de diapositivos e filmes. O material cinematográfico seria fornecido por dois órgãos, o *Istituto italiano per la Proiezioni luminose* e pelo *Ente Nazionale per la Cinematografia Istruttiva ed Educativa*, este último em vias de organização¹⁷⁴. Com esta circular, os fascistas davam os primeiros passos para a introdução do cinema educativo como meio de formação moral e social do *novo homem* italiano. Lupi, assim como Gentile, era um político engajado no projeto nacional fascista. Foi ele, por exemplo, quem introduziu nas escolas o culto à Bandeira e aos mortos de Guerra.

Um segundo passo, em prol do cinema educativo na Itália, foi dado em abril de 1926 pelo ministro Fedele ao instituir catorze cinematecas escolásticas regionais destinadas às escolas médias, colocadas sob a dependência das Secretárias de Estudos Regionais. O único caso especial foi a de Roma que ficou sob o cuidado direto do Instituto LUCE. Os filmes que comporiam o acervo das cinematecas eram do Instituto LUCE, isto ficou estabelecido através de um acordo entre o ministro da educação e o Instituto. Neste momento, o Instituto LUCE ainda não gozava do monopólio estatal cinematográfico. De todas as cinematecas, a mais bem organizada era a do Piemontês e da Ligúria, que, inclusive, editou um boletim, de circulação bimestral, chamado *Luz mestre da Escola Moderna*¹⁷⁵.

¹⁷² Idem, p. 4.

¹⁷³ Idem, p. 13.

¹⁷⁴ Ibidem. Instituto Italiano para Projeções Luminosas e Órgão Nacional para Cinematografia Instrutiva e Educativa.

¹⁷⁵ Luce Maestra di Scuola Moderna. Bolletino della Cineteca per le scuole medie del Piemonte e Liguria, ano I, n. 1, Janeiro e Fevereiro de 1928, p. 5. PCM, 1928, f. 3-2-6, n. 2183, ACS, Roma.

As cinematecas não funcionaram de forma igual, isto se deu por conta do ministério da Pública Instrução não ter pensado em um projeto de implementação que envolvesse desde a organização até o gerenciamento financeiro. Ele apenas projetou as cinematecas e deixou que cada uma atuasse de forma autônoma. Isto acabou por gerar uma desigualdade entre as regiões.

Esta discrepância pode ser notada em uma espécie de balanço do ano de 1927 sobre a distribuição de filmes, na sessão “as cinematecas na Itália”, do boletim *Luz mestre da Escola Moderna*. Nesta sessão, podemos notar que as regiões mais ricas eram as que possuíam um número maior de projetores e as que mais distribuía filmes.

A cinemateca da Lombardia, por exemplo, no ano de 1927, de noventa e dois institutos escolares, oitenta e nove fizeram pedidos de filmes. Na Sicília de cento e dezoito institutos, trinta e quatro possuíam projetores e apenas vinte e um haviam requerido filmes à cinemateca¹⁷⁶. No caso do ano de 1927, a dificuldade maior para que o projeto de introdução do cinema como meio didático fosse implementado estava na aquisição dos projetores que não eram equipamentos econômicos e pesavam muito no orçamento de escolas pobres.

Por outro lado, o ministro Fedele ao determinar a criação das cinematecas não se preocupou em traçar um plano para que estas ou as escolas adquirissem projetores. A questão da compra dos projetores também foi um problema enfrentado no Brasil, o alto preço dos aparelhos de projeção e a falta de incentivo do governo federal foi um obstáculo para a expansão do cinema como veículo educativo.

Além dos dados fornecidos pelo boletim, podemos identificar o problema da compra dos projetores através de duas cartas endereçadas ao governo no ano de 1926. Nelas havia o pedido de auxílio para a compra de aparelhos de cinematógrafo para duas escolas. A primeira era remetida a Mussolini e foi enviada em dezessete de julho por um grupo de aluno de uma escola de Montevettolini, uma cidadezinha da região da Toscana. Os escolares solicitavam ao grande *Duce* uma ajuda financeira para comprar um aparelho de cinematografo. A carta, escrita de próprio punho por um dos alunos e assinada por todos os colegas, continha o seguinte pedido:

*As nossas boas professoras querem comprar um cinematografo e há muito tempo recolhem dinheiro. Fizeram a festa da escola, a Rainha mandou um belo presente que sorteamos, mas o caixa da nossa escola tem 2.300 liras e nos precisamos 3.000. Como podemos fazer? Nos voltamos ao senhor para ajudar-nos. Poderia fazê-lo?*¹⁷⁷

¹⁷⁶ Idem, p. 5.

¹⁷⁷ PCM, 1926, f. 5-1, n. 2830, ACS, Roma. “le nostre buone insegnanti vogliono comprare i cinematografo e da tanto tempo raccolgono denari, c'è fatta la festa della scuola, la regina ci ha mandato un bel regalo che abbiamo accottato, ma la cassa della nostra scuola ha 2.300 lire e ce ne vogliono tremila. Come può fare? Li raccomandiamo a voi che ci proteste aiutare. Lo farete?”

Para convencer o líder a contribuir com a aquisição, o pequeno informou que quando o cinematógrafo chegasse o primeiro filme que iriam assistir seria a *Marcha sobre Roma*, para ver Mussolini vestindo a Camisa Negra dos fascistas. Ao final, indica que todos os que assinam a carta são *Balilla* e que um dia se tornariam fascistas. Com isto, os alunos esperavam que o *Duce*, que se declarava preocupado com a educação juvenil, investisse agora nos pequenos *Balilla* para que um dia se tornassem fascistas.

Em outubro de 1926, duas cartas foram enviadas ao secretário da Presidência do Conselho de Ministros (PCM) solicitando auxílio para que o colégio A. Sperti (sic) comprasse um cinematógrafo¹⁷⁸. O colégio ficava na cidade de Belluno, no Venêto, e fazia parte da ordem dos Salesianos. O diretor da Instituição escreveu uma carta ao deputado Spartaco Zugni Tauro, em onze de outubro, para que este através de seus contatos políticos conseguisse um auxílio para a compra de um projetor¹⁷⁹. Segundo o diretor, a única lacuna na educação dos jovens alunos, alguns inclusive órfãos de guerra, a qual salientou em carta, era a ausência de um projetor de filmes. Tauro por sua vez, envia em vinte de outubro, uma carta a secretário da Presidência do Conselho de Ministros, Giacomo Suardo, o pedido de cinco mil liras. Ao argumentar sobre o pedido, o deputado afirmou que o projetor, além de auxiliar na educação dos órfãos de guerra, poderia ser usado para exibir à comunidade local os filmes do Instituto LUCE¹⁸⁰. Em dezanove de outubro, Suardo havia recebido uma correspondência do prefeito da cidade de Belluno, também fazendo o mesmo pedido.

Um outro ponto delicado na introdução do cinema como instrumento educativo era a sustentação financeira das cinematecas. Segundo o Boletim *Luz Mestra da Escola*, os filmes enviados pelo ministério eram escassos e não supriam às necessidades das regiões, principalmente das mais ricas. Desta forma, as cinematecas precisavam de dinheiro para alugar ou adquirir novos filmes. Também necessitavam de capital para pagar os funcionários e para a manutenção dos filmes lá depositados¹⁸¹. Reconhecendo a situação, o ministro da Publica Instrução autorizou que as Secretárias de Estudos Regionais *estabelecem no regulamento a contribuição financeira que cada escola deveria fornecer para as despesas de funcionamento e manutenção das cinematecas*¹⁸². No Piemontês foi estabelecida a contribuição anual de uma lira por aluno, ficando isentos os órfãos de guerra e aqueles que não pagavam a taxa escolar. Na

¹⁷⁸ PCM, 1926, f. 5-1, n. 2830, ACS, Roma. Indiretamente a carta era destinada a Mussolini, pois ele era o Chefe do Conselho de Ministro e seu secretário tinha acesso direto ao líder e ao poder.

¹⁷⁹ Carta endereçada ao deputado Spartaco Zugni Tauro pelo diretor do colégio A. Sperti, 11 de outubro de 1926, PCM, 1926, f. 5-1, n. 3987, p. 1. ACS, Roma.

¹⁸⁰ Carta endereçada a Giacomo Suardo por Spartaco Zugni Tauro, em 20 de outubro de 1926, PCM, 1926, f. 5-1, n. 3987.

¹⁸¹ Luce Maestra di Scuola Moderna. Bolletino della Cineteca per le scuole medie del Piemonte e Liguria, ano I, n. 1, Janeiro e Fevereiro de 1928, p. 3. PCM, 1928, f. 3-2-6, n. 2183, ACS, Roma.

¹⁸² Ibidem.

Lombardia cada escola pagava uma lira por aluno. Em algumas regiões, a contribuição era obrigatória em outra facultativa¹⁸³. O fato é que cada região poderia gerir a aquisição dos recursos conforme achasse mais apropriado a sua realidade. O problema da sustentação das cinematecas regionais e da compra dos projetores na segunda metade da década de 1920 revela uma falta de organização e planejamento do governo fascista para a introdução do cinema como auxiliar pedagógico.

Depois de solicitar aos ministros que fizessem uso da estrutura do Instituto LUCE, Mussolini mudou a constituição do Instituto de sociedade anônima para órgão moral autônomo e paraestatal, através do decreto lei nº. 1985, de cinco de novembro de 1925. Com isto, o Instituto LUCE passou a ser órgão técnico cinematográfico de todos os ministérios, dos órgãos que estavam sob o controle do Estado e das autoridades de Estado¹⁸⁴. Agora como Instituto Nacional, a missão do Instituto LUCE de divulgar a cultura italiana por meio do cinema era reforçada¹⁸⁵. O decreto não apenas dava nova diretriz ao Instituto, mas garantia a ele o monopólio sobre a produção cinematográfica educativa e de propaganda do governo fascista. Com isto, o Instituto LUCE se tornava um instrumento de conquista do consenso, divulgando através das imagens a cultura italiana eleita pelo fascismo como nacional e levando para a sociedade o projeto nacionalista e imperialista de Mussolini.

Conforme Chartier, o Instituto LUCE atuaria como um espaço de construção de sentido, onde as representações sociais do Fascismo eram organizadas em forma de cultura nacional¹⁸⁶. Assim, como o MINCULPOP e o Instituto Internacional de Cinema Educativo, o Instituto LUCE estaria construindo uma maneira dos italianos se verem e se colocarem no mundo. Por isto, o cinema, juntamente com outros meios de comunicação, era uma das principais armas de concordância empregada por Mussolini. O reconhecimento do potencial cinematográfico pelo *Duce* esta na frase *o cinema é a arma mais forte*, dita por ele no lançamento da pedra fundamental do novo prédio do Instituto LUCE em 1937¹⁸⁷.

Em três de abril de 1926, um importante decreto é instituído aumentando o poder de ação e de conquista do Instituto LUCE. O decreto de nº. 1000 determinava *que os administradores de cinematógrafos tivessem a obrigação de incluir no programa de espetáculo, conforme os limites e as modalidades estabelecidas pela norma dos sucessivos art. 3, a projeção de filmes com*

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ SARDI, Alessandro. *Cinque Anni di vita dell'Istituto Nazionale LUCE*. Novembro 1930. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁸⁵ Come nacque l' Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 22. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁸⁶ CARVALHO, Francismar Alex Lopes. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. In. *Diálogos*. v. 9, n. 1, 2005, p. 149.

¹⁸⁷ Il cinema è l' arma più forte.

objetivos de educação civil, de propaganda nacional e de cultura variada ¹⁸⁸. A nova determinação era fruto de um pedido espontâneo dos próprios administradores de cinema, que ao final da reunião da Federação dos Proprietários e Administradores de Cinema, em vinte e sete de março de 1926, votaram o seguinte pedido: *O sindacato Nacional dos Comerciantes e administradores de cinema da Corporação Nacional do Teatro e do Cinematografo, reunidos em Assembléia, fazem votos para que seja dado como obrigatório em todas as salas de cinema abertas ao público, a projeção de filmes editados pelo Instituto LUCE* ¹⁸⁹. Desta forma, o que Mussolini havia feito nada mais era que acolher uma solicitação unânime.

No entanto, a situação não era tão simples assim como tentava demonstrar o documento “Origem, organização e atividade do Instituto LUCE”. Em 1926, a ditadura fascista já estava instaurada e os veículos de comunicação sofriam o controle direto dos fascistas. Um exemplo deste controle se encontra nas primeiras páginas dos jornais e revistas que ao colocarem o ano de publicação conforme a era cristã era obrigada, também, a colocar o ano da era fascista em algarismo romano. A espontaneidade em uma ditadura é uma questão relativa, principalmente quando a pensamos inserida em um projeto de governo totalitário. Neste caso o discurso da espontaneidade tinha a ver com a construção do consenso social. Ao afirmarem que a obrigatoriedade era um pedido dos donos de cinema, o Fascismo buscava construir uma idéia de consenso onde a sociedade civil estaria em comum acordo com o governo e vice-versa. Com isto, mascaravam o conflito social em nome da harmonia e do interesse coletivo. No entanto, a tensão social em torno da lei da obrigatoriedade pode ser percebida no tempo em que o decreto levou para entrar em vigor, seis meses, somente em outubro o governo conseguiu aplicá-lo ¹⁹⁰.

A obrigatoriedade de exibição era uma forma encontrada pelo governo de ampliar o espaço de atuação do Instituto LUCE. Até 1926, os filmes produzidos pelo Instituto tinham uma circulação restrita aos sindicatos, as corporações, as escolas, aos círculos de cultura e as praças públicas do interior. Nas salas de cinema, as produções do Instituto LUCE se deparavam com a concorrência dos cines jornais e dos documentários das casas produtoras de Hollywood e com o nariz torcido dos proprietários de cinema. Portanto, era necessário levar os filmes do Instituto LUCE a espaços mais amplos de forma a atingir um número maior de pessoas e assim fazer com que o objetivo de divulgar a cultura por meio do cinema fosse atingido. A lei criava ainda uma

¹⁸⁸ SARDI, Alessandro. *Cinque Anni di vita dell'Istituto Nazionale LUCE*. Novembro 1930. p. 13 Biblioteca L.C., Roma. “art. 1. Gli esercenti di cinematografi hanno obbligo di includere nel programma degli spettacoli, entro i limiti e con le modalità stabilite a norma dei successivo art. 3, la proiezione di pellicole a scopo di educazione civile, di propaganda nazionale e di cultura varia.”

¹⁸⁹ Origine, organizzazione e attività dell'Istituto Nazionale LUCE. Roma, 1934. p. 6. Biblioteca L.C., Roma. “Il Sindacato Nazionale Commercianti ed Esercenti filmi della Corporazione Nazionale del Teatro e del Cinematografo, riunito in Assemblea, fa voti perché sia resa obbligatoria in tutte le sale cinematografiche aperte al pubblico, la proiezione di filmi editi dall'Istituto Nazionale LUCE.”

¹⁹⁰ LAURA, Ernesto G. op. cit. p, 41.

fonte de renda para o Instituto, pois os filmes a serem exibidos nos cinemas deveriam ser comprados do próprio Instituto LUCE. Para garantir o cumprimento da lei, ficou determinado que as autoridades locais de segurança pública não poderiam aprovar o programa cinematográfico das salas de exibição se não tivesse nele incluído um filme do Instituto LUCE¹⁹¹. Aqueles que não cumprissem a lei da obrigatoriedade teriam as salas de projeções fechadas de forma temporária ou, nos casos mais graves, perderiam a licença de funcionamento¹⁹².

No Brasil, a lei da obrigatoriedade foi instaurada em 1932, sendo pensada por produtores, jornalistas, professores e intelectuais que estavam preocupados com o cinema educativo e nacional. Neste tempo, o INCE ainda não existia, portanto a legislação não visava beneficiar os filmes de um instituto. A lei trouxe benefícios para os produtores cinematográficos nacionais que viram nela a possibilidade de terem acesso às salas de projeção, garantindo assim parte do mercado para o produto brasileiro. Getúlio Vargas, por sua vez, aprovou a legislação como uma estratégia de conquista e adesão, objetivando trazer os grupos que reivindicavam mais atenção ao cinema nacional para junto de si e do seu governo. Enquanto no Fascismo a lei veio como forma de conquista de espaço para os filmes do Instituto LUCE, no Brasil veio como uma forma de busca de cooptação.

O decreto nº. 1000 obrigou o Instituto LUCE a se reorganizar internamente, ampliando o campo de atuação para a distribuição e venda das películas. Foi criado um departamento comercial com onze agências e trinta e oito subagências responsáveis pela distribuição e venda dos filmes em diversas localidades da Itália¹⁹³. No entanto, os filmes e os cines jornais do Instituto LUCE não ficaram restritos à Itália. O Instituto de cinema não era apenas um instrumento de propaganda interna era também uma vitrine do Fascismo no exterior. O plano de Mussolini de projetar a Itália de forma positiva no cenário internacional, conquistando a simpatia das outras nações e a adesão dos imigrantes italianos no exterior, fez com que o Instituto investisse nos acordos de intercâmbio como forma de penetração.

No relatório de balanço das atividades do Instituto LUCE em 1933, Paulucci di Calboli informou ao chefe de governo que o Instituto realizou acordos de intercâmbio com UFA (Universum film AG), com a *Pathè*, e Fox¹⁹⁴. Para a Alemanha, segundo o relatório, foram

¹⁹¹ SARDI, Alessandro. Op.cit. p. 13. “l’ autorità locale di pubblica sicurezza non deve approvare i programmi dei singoli cinematografi se non siano in essi inclusi le pellicole di cui all’ articolo I.”

¹⁹² Idem, p. 14.

¹⁹³ Organizzazione commerciale dell’ Istituto Luce. In. *Lo Schermo*, n. 7, julho de 1936, p. 31. Biblioteca L.C., Roma.

¹⁹⁴ I. attività svolta dall’ Istituto nell’ esercizio 1933. II. Programma di lavoro dell’ Istituto per il 1934. Relazione a S. E. il Capo del governo. 31 Marzo 1934. Minculpop, gabinetto, busta 9, p. 24, ACS – Roma. Paulucci di Calboli

enviados onze mil cento e sessenta e cinco metros de filmes, para os Estados Unidos dois mil quatrocentos e setenta e cinco metros, e dois mil e cinquenta e oito metros de filme para a França¹⁹⁵. Segundo Bertonha, os Estados Unidos eram um dos países mais importantes para a Itália fascista, por isto o interesse, desde a década de 1920, em construir uma estrutura de propaganda direcionada aos estado-unidenses¹⁹⁶. No entanto, o país que mais recebeu filmes do Instituto LUCE foi a Alemanha nazista pelos acordos comerciais e políticos estabelecidos entre os dois países totalitários logo depois da ascensão de Hitler ao poder¹⁹⁷.

Os documentários e cine jornais do Instituto LUCE foram enviados ainda à Palestina, Inglaterra, Argentina, Turquia, Egito, Japão e outros países. O objetivo era a divulgação da cultura italiana e a política de Mussolini através das imagens. Também para o Brasil foram enviados filmes do Instituto LUCE, que aqui chegaram através de um acordo comercial firmado entre o Instituto Italiano e a distribuidora ITALFIM de São Paulo. Na reunião do conselho administrativo do Instituto LUCE, em 1934, o acordo entre as partes foi aprovado, e a ITALFIM ficou responsável pela distribuição de filmes de documentário e de atualidade no território brasileiro. Este acordo, conforme registrado em ata, assinalou o início da penetração da propaganda fascista, via cinema, no Brasil¹⁹⁸. Conforme documentação encontrada no arquivo do Ministério dos Negócios Exteriores da Itália, a distribuidora de São Paulo manteve este serviço também durante os tempos da Segunda Guerra Mundial¹⁹⁹.

Segundo Bertonha, a política de propaganda do Fascismo, em relação ao Brasil, se intensificou a partir de 1935, com o início da guerra da Abissínia. A partir de então, a propaganda deixou de ser direcionada apenas aos imigrantes italianos e aos seus filhos para ser ampliada para a população de maneira geral. De toda forma, Bertonha observa que Mussolini não estava muito preocupado em desenvolver uma ação de propaganda ofensiva no Brasil, pois a política brasileira pós-1937 se aproximava dos ideais nacionalistas e totalitários do Fascismo²⁰⁰.

A pouca atenção ao Brasil, fez com que o Cônsul do Rio Grande do Sul enviasse uma carta ao *Sottosegretario della Stampa e della Propaganda* informando que neste estado existia

assume a presidência do LUCE em 1933 e permanece no cargo até 1940, mais adiante falaremos mais sobre a presidência do instituto.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ BERTONHA, João Fábio. Divulgando o Fascismo e o Duce em terra Brasileira: a propaganda italiana no Brasil, 1922-1943. in. *Revista de História Regional*, v. 5, n. 2, 2000. www.uepg.br.

¹⁹⁷ LAURA, Ernesto G. op. cit. p. 157. As relações políticas e econômicas entre a Itália e a Alemanha foram reforçadas em 1934 através do chamado Pacto de Aço.

¹⁹⁸ Seduta del Consiglio di amministrazione. Del 2 ottobre 1939 – XVII. Fondo Paulucci di Calboli, busta 250, ASFO Forlì.

¹⁹⁹ ITALFIM, Pro-memoria per il signor Console Generale d'Italia Comm. Giuseppe Biondelli, Sao Paolo 9/10/1941 – XIX. Affari Politici 1931-1945, busta 19 (1938), Brasile-66, ASMAE – Roma.

²⁰⁰ BERTONHA, João Fábio. Divulgando o Fascismo e o Duce em terra Brasileira: a propaganda italiana no Brasil, 1922-1943. in. *Revista de História Regional*, v. 5, n. 2, 2000. www.uepg.br

uma grande colônia de imigrantes alemães e italianos que *se configuravam como potenciais adoradores do Duce e da Itália fascista*. No entanto, o mercado cinematográfico era dominado pelas empresas dos Estados Unidos, como a Fox, e a alemã UFA. O Cônsul demonstra na carta que há interesses dos proprietários de cinema, grande maioria de origem italiana, em exibir os filmes do Instituto LUCE. Diante disto solicita ao Ministro que sejam enviados cine jornais do Instituto para a região com o objetivo de estimular na comunidade o gosto pelas produções italianas e um olhar favorável para a Itália fascista²⁰¹. No Brasil, temos o registro da exibição no Rio de Janeiro e em São Paulo dos filmes *Camicia Nera* e *Scipione, il Africano*. Quanto às outras regiões não temos informações, pois ainda não foi desenvolvido um trabalho exclusivo sobre a penetração cinematografia fascista no Brasil²⁰².

3.2.1. AS CINEMATECAS DO INSTITUTO LUCE

No interior do Instituto LUCE foram organizadas cinematecas, criadas pela primeira vez em março de 1926, com o objetivo de exercer um controle técnico sobre a produção de películas, distribuição e conservação. Estas funcionavam como pequenos Institutos sendo compostos por conselhos administrativos e atuando em estreita relação com ministérios e órgão estatais e paraestatais do governo. Em todos os conselhos administrativos das cinematecas havia um representante do Instituto LUCE. A idéia de criar esta estrutura foi de Luciano De Feo, que viu neste esquema uma maneira de exercer um maior controle sobre a produção, distribuição e conservação das películas. Quando De Feo assumiu o posto de diretor do Instituto Internacional de Cinema Educativo também organizou uma cinemateca em âmbito internacional, para armazenar os filmes didático-educativos produzidos ao redor do mundo.

A primeira cinemateca criada no Instituto LUCE foi a Agrícola Nacional, em dezoito de março de 1926²⁰³. Esta concepção estava relacionada com a política agrícola implementada por Mussolini logo no início da década de 1920. Segundo Ernesto Laura o interesse inicial do *Duce* pelo *Sindacato Istruzione Cinematografica* ocorreu quando o chefe de governo percebeu que o cinema poderia ser utilizado como veículo de educação técnica e moral dos camponeses.

Como já relatado, a Itália, ao final da Primeira Guerra Mundial, se encontrava em uma situação econômica difícil e o campo era sua principal fonte de renda. Desta forma, era preciso revitalizar a economia rural através da implementação de novos maquinários e da fixação da

²⁰¹ Carta do Cônsul de Porto Alegre para o Ministro della Stampa e della Propaganda, 3 de junho de 1937, Affari Politici 1931-1945, busta 26 (1941), Brasile-66, ASMAE, Roma.

²⁰² Fábio Bertonha discute um pouco esta questão no texto aqui citado.

²⁰³ Origine, organizzazione e attività dell'Istituto Nazionale LUCE. Roma, 1934. p. 7. Biblioteca L.C., Roma

população no campo. Para isto, era preciso desenvolver uma campanha de valorização da cultura do camponês e do campo como um espaço fértil e procriador. Também era preciso instruir tecnicamente a mão-de-obra para o manuseio de novos equipamentos.

A primeira grande campanha desenvolvida por Mussolini para o campo foi a Batalha do Trigo, *La Battaglia del Grano*, em 1925. O objetivo, já relatado, era tornar a Itália auto-suficiente na produção de trigo, e assim, diminuir as importações e a perda de divisas. O Instituto LUCE foi um fiel escudeiro nesta campanha, produzindo o media-metragem *La Battaglia del Grano*. O filme foi lançado em vinte de setembro de 1925, foram feitas cento e vinte cópias exibidas simultaneamente nas cem principais cidades italianas e em outros vinte pequenos municípios. Depois da estréia, as cópias rodaram o país em apenas quarenta dias, chegando a dois mil e quinhentos municípios e alcançando um total de cinco ou seis milhões de espectadores²⁰⁴. A divulgação do filme foi um sucesso, pois em pouco tempo este tinha chegado aos mais distantes lugares da península itálica.

Diante desta eficiência, o Comitê Permanente do Trigo concluiu que seria interessante estabelecer uma parceria maior na produção de filmes de propaganda e de educação agrícola com o Instituto LUCE. Assim, ofereceu ajuda ao Instituto para a organização da cinemateca agrícola, propondo um financiamento de meio milhão de liras destinado à produção de filmes sobre agricultura.

Em 1936, *a Seção Agrícola do Instituto tinha editado, até então, um conjunto de oitenta filmes ilustrando as normas técnicas de utilização na cultivação das mais importantes plantas agrárias, ervas e árvores, e também filmes de zootecnia, elaiotecnia, vinicultura, fertilização, silvicultura, entomologia, exportação, etc*²⁰⁵.

Com o passar do tempo, à medida que o Fascismo se consolidava no poder, os filmes agrícolas não apenas instruíam o camponês no campo da técnica e da saúde, como realizavam a propaganda do governo. Mostravam como o governo havia modernizado o campo, fazendo deste um lugar de prosperidade. Estes progressos eram conferidos à capacidade administrativa de Mussolini que os conduzia com "mãos de ferro"²⁰⁶. Os filmes agrícolas ainda ajudavam a construir o mito do agricultor como o verdadeiro guardião da cultura nacional. Nos filmes, alimentavam esta idéia através da valorização dos cantos populares, das danças tradicionais e da

²⁰⁴ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p. 27.

²⁰⁵ L'Istituto Nazionale LUCE e L'Agricoltura. In. *Lo Schermo*, n. 7, julho de 1936, p. 36. "La Sezione Agricola dell'Istituto ha editato finora un'ottantina di soggetti illustranti le norme tecniche da eseguirsi nella coltivazione delle più importanti piante agrarie erbacee e arboree, nonché film di zootecnica, elaiotecnia, enotecnia, concimazioni, selvicoltura, entomologia, esportazione, ecc."

²⁰⁶ ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p. 36.

cultura do campo. Desta forma, era o agricultor e não os ocupantes das cidades quem guardava a verdadeira cultura nacional.

A divulgação dos filmes da cinemateca Agrícola era feita através dos cinemas ambulantes, furgões equipados com projetores, com geradores e com funcionários habilitados, que rodavam o interior da Itália. Em 1930, o Instituto possuía vinte e cinco cinemas ambulantes²⁰⁷, em 1936, com o advento do sonoro, cinco furgões foram incorporados à frota, equipados com máquinas para projeção de filmes falados²⁰⁸. Nem todas as cidades rurais possuíam salas de cinema, e os cinemas ambulantes supriam este problema levando a tela aos camponeses. As projeções eram realizadas em praças públicas, nos *Dopolavori* e Centros Rurais das cidades. Segundo os fascistas, estas exposições eram verdadeiros sucessos, despertando até o interesse de organizações semelhantes no exterior. Em artigo publicado na revista *Lo Schermo*, encontramos o seguinte comentário sobre estas exposições:

*(...) para ter uma idéia do grande interesse do povo rural para tal gênero de instrução e de propaganda, basta acenar que as projeções, realizadas em toda a Itália no primeiro giro dos cinemambulantes LUCE, tinham assistido cerca de três milhões e meio de espectadores, muitos dos quais tinham percorrido a pé dezenas de quilômetros para participarem da cine conferência*²⁰⁹.

Estas projeções também eram realizadas pela Confederação Fascista dos trabalhadores da Agricultura (CFLA), que também possuía alguns cinemas ambulantes²¹⁰. Estes furgões da CFLA, sigla conforme nome em italiano, exibiam os filmes da cinemateca agrícola do Instituto LUCE. O programa cinematográfico da Confederação Fascista dos trabalhadores da Agricultura incluía junto aos filmes de instrução profissional, filmes com fins de propaganda fascista, que mostrassem manifestações do regime e projetos em favor dos trabalhadores realizados por Mussolini²¹¹. Na Sicília e na Sardegnia, a CFLA deixou furgões permanentes, pois eram regiões inquietantes na questão da educação agrícola e higiênica²¹². Vale observar que o uso de furgões equipados com projetores cinematográficos já era adotado na União Soviética desde 1917, quando os revolucionários bolcheviques obtiveram o poder. Os fascistas não desconheciam tal procedimento, pois nas revistas de cinema da Itália e na RICE encontramos inúmeras informações sobre o cinema educativo e rural soviético.

²⁰⁷ SARDI, Alessandro. Op.Cit. p. 80.

²⁰⁸ L'Istituto Nazionale LUCE e L'Agricoltura. In. *Lo Schermo*, n. 7, julho de 1936, p. 36.

²⁰⁹ Idem, p. 35. “ del resto per avere un'idea del grande interessamento del popolo rurale per un tal genere di istruzione e di propaganda, bati accenare che alle proiezioni, eseguite in tutta Italia nel primo giro dei cinemambulanti LUCE, hanno assistito circa tre milioni e mezzo di spettatori, molti dei quali hanno percorso a piedi decine di chilometri per intervenire alla cineconferenza.”

²¹⁰ Il cinema per i rurali. In. *Revista Cinema*, ano II, n. 25, 10 julho de 1937, p. 47. Confederazione Fascista dei Lavoratori dell'Agricoltura.

²¹¹ Ibidem.

²¹² Ibidem.

Ainda em 1926, foram organizadas mais três cinematecas: a industrial, de Arte e Instrução Religiosa e de Cultura Nacional. A primeira criada com o objetivo de superar os problemas econômicos que a Itália passava ao final da Primeira Guerra. A segunda demonstrava o desejo do governo fascista em se aproximar do Vaticano. E a terceira, por sua vez, foi organizada no momento em que o governo de Mussolini patrocinava escavações arqueológicas por toda a Itália e fora dela. O objetivo destes trabalhos de escavação era revelar ao povo italiano a grandiosidade do Império Romano e a partir disto estabelecer uma relação entre o poder do Fascismo e o poder de Roma. O culto da *Romanità*, ou seja, *o mistério da continuidade de Roma* era exaltado através da grandeza das construções, dos aquedutos e da arte romana²¹³. Através das ruínas e da arte se exaltava também à superioridade da raça latina, da qual os italianos eram os principais herdeiros.

Neste processo, encontramos o desejo da eternidade exaltada pelo Fascismo, que se propunha em ser um movimento de continuidade e para isto precisava buscar na arqueologia as raízes de sua origem e de sua continuação. Neste sentido, surgiu a Cinemateca de Cultura Nacional. Na verdade esta cinemateca produzia filmes sobre história, ciências naturais, arqueologia e geografia. No decreto de fundação não fica explícito o significado de cultura nacional, talvez porque em 1926 os fascistas ainda não tinham esclarecido que cultura nacional iria ser valorizada. A relação com a Roma antiga era a princípio a única certeza de uma cultura nacional que poderia unificar os italianos, que eram um povo extremamente heterogêneo.

Segundo o decreto de fundação a cinemateca de Cultura Nacional teria três objetivos principais:

1. *Didático: para auxílio nos diversos graus de ensino a meio de oportunas projeções luminosas animadas;*
2. *Genérico de cultura para educação e elevação do povo;*
3. *Científico em geral*²¹⁴.

Para cada um dos objetivos o decreto determinava uma forma de atuação. Para o primeiro ficou determinado que fossem feitas películas de ilustração da história, arte e arqueologia, para serem utilizados como subsídios ao ensinamento das mesmas matérias. Também seriam feitos filmes didáticos para serem utilizados no ensino de geografia e ciências naturais²¹⁵. Para o

²¹³ GENTILE, Emilio. *Il culto del Littorio*. Bari-Roma: Editori Laterza, 2003. pp, 134-135.

²¹⁴ Decreto ministerial, 26 de dezembro de 1926, n. 2331, art. 3. PCM, 1933, f. 3-3-12, n. 29000-11, ACS – Roma.

²¹⁵ Ibidem. “A) L’illustrazione della storia dell’arte e dell’archeologia come sussidio d’ insegnamento delle materie stesse (...). C) la preparazione di pellicole didattiche aventi carattere di ausilio nell’insegnamento particolarmente della geografia e delle scienze naturali. E) lo studio dei criteri da seguire nell’insegnamento impartito con l’ausilio del cinematografo.”

segundo objetivo, foi proposto que a cinemateca promovesse a edição periódica de filmes com descobertas arqueológicas, de cultura geral no campo da arte, história, ciência e costumes²¹⁶.

Dentro destes objetivos, ficou determinado ainda que a cinemateca de Cultura Nacional desenvolvesse um estudo para estabelecer os critérios a serem seguidos para o uso do cinema como auxiliar didático. A cinemateca seria responsável também em promover com todos os meios, internamente e externamente, a propaganda em favor da cinematografia educativa cultural e didática²¹⁷. Não existindo, até 1938, uma cinemateca dedicada exclusivamente à produção de filmes didáticos ou pedagógicos, a de Cultura Nacional ficou responsável pela produção deste tipo de cinema e pelo estudo da introdução do cinema como auxiliar didático.

O comitê diretivo da cinemateca de cultura era formado pelos principais nomes da área da ciência, arqueologia, história e arte, que davam o tom exato de valorização da cultura romana. Carlo Galassi Paluzzi, fundador do Instituto Nacional de Estudos Romanos, assumiu o cargo de diretor geral da cinemateca e foi indicado como responsável pela parte de história da civilização romana. Roberto Paribeni, importante arqueólogo do período e diretor do Museu Romano Nacional, ficou responsável pela disciplina de arqueologia, Pietro Fedele, professor de História Moderna na Universidade de Roma e Ministro da Pública Instrução, tornou-se responsável pela disciplina de história. Percebe-se na indicação dos nomes a importância que a história e a arqueologia tinham na formação educacional dos futuros fascistas, *conscientes da tradição de nosso passado e da responsabilidade que incumbe sobre os herdeiros desta tradição*²¹⁸.

A citada cinemateca ajudaria neste processo de formação produzindo e conservando filmes que tratassem da cultura latina e da história da Roma Antiga. Estes filmes exibiriam ainda os valores de coragem e virilidade dos romanos, valores estes que, segundo os fascistas, deveriam fazer parte da personalidade do *novo homem* italiano, que era um romano revivido²¹⁹.

Em 1927, novas cinematecas foram organizadas: Militar, Turismo e Marinha, Previdência Social e Higiene e Divulgação ao Exterior e as Colônias²²⁰. Entre estas, a cinemateca Militar e da Previdência social e de higiene foram fundamentais para a educação do *novo homem* fascista.

²¹⁶ Ibidem. “A) di curare la edizione periodica di pellicole nelle quali si riproducano scoperte archeologiche e i più importanti avvenimenti d’arte. B) di promuovere la produzione di pellicole di cultura generale nel campo delle arti, della storia, della scienza e del costume. C) di promuovere con ogni mezzo all’interno del regno e all’estero la propaganda in favore della cinematografia educativa culturale e didattica.”

²¹⁷ Ibidem. “di promuovere con ogni mezzo all’interno del regno e all’estero la propaganda in favore della cinematografia educativa culturale e didattica.”

²¹⁸ Discurso do Ministro Giuliano a Camera. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 6, 15 de maio de 1932, p. 13. Biblioteca Alessandrina – Roma. “vale a dire formare l’italiano novo, consapevole della tradizione del nostro passato e della responsabilità che incombe sugli eredi di questa tradizione, ...”

²¹⁹ La vera scuola fascista. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 2, 29 fevereiro de 1932, p. 14. Biblioteca Alessandrina, Roma.

²²⁰ Origine, organizzazione e attività dell’Istituto Nazionale LUCE. Roma, 1934. p. 7. Biblioteca L.C., Roma

O Fascismo italiano tinha como uma de suas principais características o imperialismo, sendo um dos objetivos de Mussolini recuperar para a Itália os territórios do antigo Império Romano. Sendo assim, era preciso educar a nova geração segundo um espírito guerreiro, desenvolvendo um gosto pela guerra. Alfonso de Sario observou, em artigo sobre a educação fascista, que a verdadeira educação não era aquela cognitiva, mas aquela que tornava o aluno soldado incansável na vida nacional, no campo de batalha e no campo do trabalho²²¹.

Desta forma, foi criada na Itália uma áurea guerreira, através da exaltação dos mortos e do sacrifício que estes fizeram em nome da Pátria. A educação física preparava o corpo para o combate, enquanto a higiene mantinha-o longe das doenças. Neste contexto, o objetivo da cinemateca Militar era *realizar uma propaganda propondo-se a assinalar o amor e o reconhecimento da nação e das instituições militares, destacando o espírito de sacrifício, plasmando a consciência do dever e da disciplina, estimular a confiança nas forças armadas e educar ao sentido da Pátria*²²².

Para os fascistas, os filmes militares eram complementares à educação militar e contribuía para a formação psicológica e social do *novo homem*, pois *as películas do tipo guerreiro, que se referem à época ou a fatos históricos distantes, podem mostrar exemplos de educação viril e nacional*²²³. A virilidade e a coragem eram qualidades que deveriam ser incorporadas pelos jovens italianos, sem elas, não estariam aptos a lutarem pela grandeza da Pátria. Como já vimos no capítulo anterior, Mussolini havia elegido a coragem como a primeira qualidade do fascista, pois com ela todas as outras qualidades seriam conquistadas²²⁴. Estes filmes ainda seriam exemplos de educação nacional, pois mostrariam aos jovens os sacrifícios e sofrimentos pelo qual passaram os soldados em nome da Pátria e da bandeira tricolor. Películas deste tipo contribuía para alimentar nos jovens a idéia do sacrifício e dever nacional que segundo Sario, seriam os componentes fundamentais para a formação de um italiano

²²¹ La vera scuola fascista. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 2, 29 fevereiro de 1932, p. 13. Biblioteca Alessandrina, Roma.

²²² SARDI, Alessandro. Op. Cit. p. 67. “La produzione a ciò indirizzata si propone di segnalare all’amore e alla riconoscenza della nazione le sue istituzioni militari, destare lo spirito di sacrificio, plasmare la coscienza del dovere e della disciplina, infondere fiducia nelle Forze Armate, educare al senso della Patria.”

²²³ Il cinema strumento di cultura generale e di solidarietà umana. In. RICE, ano III, n. 12, dezembro de 1931. Biblioteca Alessandrina, Roma. “che per quanto riguarda le misure da prendere per giungere a forme di riavvicinamento tra i popoli il Consiglio Nazionale Italiano è di opinione che l’uso di pellicole di guerra che trattino di avvenimenti recenti debba essere soppresso perché esse possono provocare sensi di rancore tra i popoli mentre le pellicole anche a tipo guerresco, che si riferiscono ad epoche od a fatti storici lontani, possano mostrare esempi di educazione virile e nazionale.”

²²⁴ I presupposti e lo spirito informatore dei nuovi programmi per le scuole elementari. In. *La scuola nazionale fascista*, ano II, n. 10, 15 julho de 1932, p. 10.

patriótico²²⁵. Para os fascistas, ser patriota implicava em internalizar o sentimento do sacrifício, pois era este sentimento quem estimulava a luta pela Pátria.

A cinemateca para Previdência social e de Higiene era, junto com a da Indústria, uma das principais aliadas do governo fascista no processo de recuperação econômica e social da nação. Segundo, Sardi, esta atuava em estreita colaboração com os órgãos do governo e tinha por objetivo *difundir as normas e os conselhos para combater as doenças sociais, para cuidar da maternidade e da infância e fazer conhecer as relativas providências governativas cujo povo poderia apoiar-se; difundir as noções da providência de assecuração que podem diminuir os danos econômicos de tal mal*²²⁶.

A higiene estava ligada diretamente à questão econômica da Itália. Ao final do conflito mundial, o país se deparou com a proliferação de doenças, como tuberculose, sífilis e malária, que contribuía para a baixa da população. As doenças atingiam principalmente as camadas mais pobres das cidades e do campo. Condições de saúde ruins no campo estimulavam o êxodo rural da população, que por sua vez contribuía para a proliferação das doenças nas cidades, pois ao chegarem se instalavam em lugares insalubres e miseráveis. Esta situação preocupava o governo fascista que via diminuir os braços disponíveis para o trabalho e o exército.

O problema demográfico representava uma ameaça aos planos imperialistas de Mussolini. Para isto, foi organizada uma grande campanha demográfica que estimulava casamentos, nascimentos e tinha como principal objetivo vigiar o crescimento dos recém-nascidos. Esta campanha implicava em uma série de questões, entre elas, o retorno das mulheres ao lar e a melhoria da saúde dos trabalhadores, gestantes e recém-nascidos. O governo fascista organizou uma campanha de higiene que consistia em educar e instruir a população sobre como combater e evitar às doenças. O objetivo era manter o trabalhador saudável para enfrentar horas de trabalho no campo e na fábrica contribuindo para o crescimento econômico da nação. Neste contexto, a cinemateca de Previdência Social e de Higiene era uma peça a mais, que vinha contribuir para a melhoria da saúde nacional. No entanto sua atuação não se dava isolada, a ela se juntaram a *Opera Nazionale Balilla*, em 1926, *Opera Nazionale per la Maternità ed Infanzia* (ONMI), em 1927, e as escolas elementares e médias com a disciplina de higiene.

Os filmes produzidos pela cinemateca estavam em sintonia com o projeto político higiênico do Fascismo, desenvolvido nas escolas, na *Opera Nazionale Balilla* e na *Opera*

²²⁵ La vera scuola fascista. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 2, 29 fevereiro de 1932, p. 14. Biblioteca Alessandrina, Roma. “per creare il nuovo italiano educato ad amare il lavoro, e ad avere il culto del dovere e del sacrificio.” Para criar o novo italiano educado a amar o trabalho e a ter o culto do dever e do sacrifício.

²²⁶ SARDI, Alessandro. Op. Cit. p. 75. “allo scopo di diffondere le norme e i consigli più adatti per combattere le malattie sociale, curare la maternità e l’infanzia, far conoscere le relative provvidenze governative cui il popolo può appoggiarsi, diffondere la nozione delle provvidenze assicurative che possono limitare i danni economici di tali mali.”

Nazionale per la Maternità ed Infanzia. A cinemateca funcionava em parceria com estas três instituições, produzindo filmes sobre a saúde das crianças, das gestantes e limpeza do lar. Na RICE de 1930, foi anunciado que o Instituto LUCE havia produzido uma película em colaboração com a *Opera Nazionale Balilla*, onde valorizavam a vida no campo, o sol, o mar²²⁷. Um exemplo desta relação entre saúde e áreas abertas se encontra no filme *Educazione Fisica e Igiene Individuale*. Neste, um homem aparece fazendo exercícios físicos em um local aberto com sol. Logo depois, a legenda do filme observa que o sol é um importante aliado para a saúde, pois destrói os germes e os micróbios, recomendando que a casa tivesse sempre as janelas abertas para que o sol e o ar entrassem. O banho também era fundamental para que o corpo se mantivesse longe das doenças, e o melhor, segundo a legenda do filme, era tomá-lo com água fria. Depois desta informação da legenda, vemos a cena do homem que acabou de fazer exercícios, em um pátio, diante de um balde esfregando-se com um pano bem ensaboado e jogando a água sobre si.

No mesmo estilo, temos o filme *Igiene nella Casa*, uma película direcionada especialmente as mães de família. A primeira cena mostra o pai e o filho despertando enquanto a mãe abre as janelas dos quartos, logo depois os dois se dirigem ao banheiro para escovar os dentes, enquanto a mãe coloca a roupa de cama na janela. Na seqüência da abertura das janelas, a câmera valoriza a entrada do sol no recinto que ficou a noite toda fechado. Depois de escovar os dentes, pai e filho fazem exercícios matinais, compostos por agachamento. Todos os filmes de higiene do Instituto LUCE, analisados, procuram associar o bem estar corporal a prática de esporte. Em *Educazione Fisica e Igiene Individuale*, por exemplo, as cenas finais mostram inúmeras pessoas realizando diversos esportes ao ar livre.

No campo da instrução sobre as doenças, o Instituto LUCE, em 1932, produziu *Campagne a Stromo*, uma película sobre a tuberculose e seus males. Nesta, o público aprendia como a doença poderia ser combatida e vencida, e mostrava ainda, os esforços do governo italiano em evitar a proliferação da tuberculose. Segundo a película, a melhor forma de evitar a tuberculose era mantendo os ambientes arejados e ensolarados, para evitar a proliferação dos bacilos contaminados.

Os filmes de higiene também contribuía para o fortalecimento da raça, pois *poderiam colocar em evidência a necessidade dos jovens que estão noivos de visitarem um médico competente, antes de casarem, assegurando que nenhuma doença contagiosa ou hereditária possa colocar em perigo a saúde do outro cônjuge ou dos inocentes que virão (...)*²²⁸. A eugenia

²²⁷ RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 378.

²²⁸ RICE, ano V, n. 3, março de 1934, pp. 200-201. Biblioteca Alessandrina, Roma. “Per esempio potrebbe essere messo in evidenza la necessità dei giovani che sono alla vigilia delle nozze di farsi visitare bene da un medico

era uma forma de ação para garantir o futuro da raça latina, outra era ensinando a evitar às doenças e a combatê-las através da higiene pessoal e dos espaços coletivos. A educação física e a questão sexual, como já mencionado no capítulo anterior, eram estratégias de fortalecimento racial e aliados no processo de garantir a reprodução de um povo forte.

O fortalecimento da raça no Fascismo estava mais relacionado ao discurso de guerra do que a superioridade racial, como aconteceu no Nazismo. Neste sentido, o discurso de fortalecimento se preocupava em ter homens com boa saúde, sem doenças hereditárias ou adquiridas, prontos a assumirem um posto nas forças armadas quando a Pátria fosse à guerra. O discurso racial, no Fascismo também estava associado à construção da identidade nacional, pois argumentavam que a raça italiana era herdeira da raça latino-romana. Desta forma, elegiam como características do *novo homem* qualidades encontradas nos romanos, e procuravam através da educação física e higiene garantirem estas qualidades. Por exemplo, a educação física, a eugenia e a higiene ajudariam a melhorar a raça e fazer com que esta chegasse ao tipo idealizado. Portanto, os fascistas valorizavam mais o lado cultural e histórico da raça do que o biológico²²⁹, conforme identificamos na seguinte definição: *Porque raça, no conceito fascista, não é uma terminação que tem apenas um referimento fisiológico, quase não fosse o espírito e a virtude a fazer os italianos uma raça que na história tinha deixado traços profundos e gloriosíssimos*²³⁰.

Neste sentido, o que vemos nos filmes do Instituto LUCE é a valorização da raça latina através de imagens de corpos saudáveis, esculpidos com a arte do esporte e da ginástica. Em alguns filmes e cines jornais apareciam jovens da *Gioventù Italiana del Littorio* desfilando sem camisa e empunhando os *moschetti*, exibindo saúde e aptidão à guerra. O mesmo acontecia com as cenas de exercícios esportivos e ginástica onde o valor guerreiro era evidenciado e associava o italiano do fascismo com os legionários romanos. No fórum Mussolini, cuja estrutura era toda ornamentada com estátuas que lembravam as romanas, havia também esta preocupação em valorizar o lado são e preparado da raça latina.

No Instituto LUCE, vamos encontrar, além das cinematecas, sessões específicas, destinadas a produzir um tipo específico de cinema. Entre elas, a mais famosa e com atuação mais intensa, foi a Sessão Científica coordenada por Roberto Omega²³¹. Omega chegou para trabalhar no

competente, prima di sposare, ed assicurarsi che nessuna malattia contagiosa o ereditaria possa mettere in pericolo la salute dell'altro coniuge o quella degli innocenti che verranno a distruggere così fin da principio ogni base di benessere della famiglia.”

²²⁹ GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos. O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 105.

²³⁰ Razza Italiana e cinema italiano. In. *Rivista Cinema*, ano III, v. II, n. 53, 10 de setembro de 1938, sem página. “Perchè razza, nel concetto fascista, non è un termine che abbia soltanto un riferimento fisiologico, quasi non fossero lo spirito e le virtù a fare degli italiani una razza che nella storia ha lasciato tracce profonde e gloriosissime.

²³¹ Omega começou a fazer cinema no começo do século XX, ao trabalhar para o fotógrafo milanês Arturo Ambrosio. Nos primeiros anos do século XX, Torino, era juntamente, com Paris e Hollywood, a capital mundial do

Instituto LUCE em 1926 convidado por Luciano De Feo, que já conhecia a obra do cineasta deste 1924 quando havia comprado para o *Sindacato Istruzione Cinematografica*, o filme *La Vita delle Farfalle*. Este filme fez parte do conjunto cinematográfico exibido por Mussolini na ocasião da Mostra da Emigração, em Nápoles. No Instituto LUCE, Roberto Omega encontrou autonomia para produzir seus filmes científicos que eram exibidos de forma integral nas escolas e no planetário²³². Os filmes científicos da sessão de Omega eram incorporados em partes no cine jornal LUCE.

Nos primeiros anos de existência, a sessão científica não possuía um laboratório próprio, e Omega passava boa parte do tempo em Nápoles e Portici, onde estavam localizados o Aquário e o Instituto Superior Agrário, respectivamente²³³. Nestes lugares, Omega realizou filmagens sobre mundo marinho, plantas e flores, dois dos temas que mais o atraíam. Um exemplo da inventividade de Omega foi o *Dall'uovo alla gallina*, para o qual criou todo um aparato cinematográfico e científico de forma a proporcionar ao ovo as mesmas condições que daria a galinha para o nascimento do pintinho²³⁴. Na tela se via o ovo por dentro, as condições em que o pintinho foi gerado, como funcionava tudo internamente e por fim o nascimento do pequeno ser. Omega também utilizava o recurso do desenho para explicar fatos que algumas vezes não poderiam ser filmados, como a parte interna de uma flor. Este tipo de recurso também era empregado por Humberto Mauro em seus filmes, em Vitória Régia de 1936, o esboço da parte interna da flor apareceu na tela compondo a explicação sobre o órgão reprodutor.

Omega também desenvolveu uma vasta produção de microcinematografia. Para este tipo de filmagem era necessário todo um equipamento especial que lhe permitia captar o processo por etapas, muitas vezes imperceptível a olho nu. Segundo Omega, era necessário o emprego de máquinas complicadíssimas como banco ótico, lâmpadas de iluminação, filtros especiais de luz,

cinema. Em Torino surgiram as primeiras casas produtoras de cinema e estavam localizadas as grandes salas de projeção da Itália. Omega iniciou sua carreira trabalhando em dois cinematógrafos, com o fechamento das casas comprou um pequeno local, em sociedade com um amigo, instalou uma maquina de projeção e batizou o espaço de Cinematografo Edison. No cinematografo exhibia pedaços de filmes comprados da Pathè, da Gaumont e da Miliès. No entanto, Omega possuía o desejo de fazer cinema e não apenas de projetá-lo. Com isto em mente, juntou-se ao fotografo Arturo Ambrosio e iniciaram uma casa de produção de filmes. Para Ambrosio realizou filmes científicos, de atualidade e de ficção. O primeiro filme foi sobre a corrida automobilística Susa-Moncenisio em 1904. O ponto alto de seu trabalho na Ambrosio foram os filmes sobre os lugares mais exóticos do planeta. Durante seu tempo na casa viajou pela África, pela china, pela Índia, pela Birmânia e pela América Latina. Foi por volta de 1908, que Omega começou a realizar filmes científicos, em parceria com o prof. C. Negro da Univercidade de Torino produziu o *Nevropatologia*. Com a colaboração de seu primo poeta realizou *La vita delle Farfalle* (A vida das Borboletas). Na década de 1920, o cinema italiano entrou em franca decadência e a casa Ambrosio fechou suas portas. Il Pioniere Omega. In. *Rivista Cinema*, ano V, v.I, n. 92, 25 de abril de 1940, pp. 270-271. Biblioteca L.C., Roma.

²³² Em 1928, o LUCE transforma as termas de Diocleciano, em Roma, em um planetário com espaço para projeções de cinema. O planetário foi equipado com as lentes da empresa alemã Zeiss sendo adquiridas por Mussolini como pagamento de guerra.

²³³ LAURA, Ernesto G. op. Cit. p, 34. O Instituto Superior Agrário depois se transformará em universidade.

²³⁴ La sezione scientifica dell'Istituto Nazionale LUCE. in. *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 33. Biblioteca L.C., Roma.

bacias de refrigeração ou de aquecimento, microscópios de numerosas e potentes lentes, aparelhos de aceleração e desaceleração etc²³⁵. A atuação de Omega no campo do cinema científico foi comparada a de Jean Painlevè, o mago francês da microcinematografia e cinematografia animal.

Segundo artigo publicado na RICE, em 1930, a microcinematografia de Painlevè teve predecessores e imitadores²³⁶. O primeiro filme científico de Jean Painlevè foi *Ovos do Cavalo-marinho*, de 1927, e atraiu muitos espectadores ao cinema para ver aquele animal tão singular. A partir de então, Jean Painlevè não parou de se dedicar a produções sobre a vida animal marinha e outros tipos microscópicos, tornando-se um gênio no tema. Omega foi precursor de Painlevè no cinema científico, no entanto, seus filmes são muito parecidos esteticamente com os produzidos pelo francês. O movimento dos seres marinhos embalados pelas ondas do mar, ao som de música, se repete nas películas dos dois cineastas-cientistas.

Em 1934, a sessão científica do Instituto LUCE foi contemplada com um laboratório dotado de aparelhos portáteis para película reduzida de 16 mm, ideal para captar imagens microscópicas, máquinas fotográficas para serem usadas neste tipo de processo, lâmpadas para iluminação dos corpos infinitamente pequenos, termostato para manter a temperatura da cultura dos bacilos e objetivas de todos os tipos²³⁷. Com o laboratório cinematográfico equipado desta forma, Omega deu asas à imaginação produzindo cada vez mais. Seus filmes foram exportados para outros países, e o cineasta foi, inclusive, convidado a filmar na Dinamarca. Em 1936, o filme *Uno sguardo sul fondo marino* (um olhar sobre o fundo do mar) foi vencedor da Copa para melhor filme científico no Festival de Veneza²³⁸. Em 1938, o feito se repetiu com *Un mondo meraviglioso* que conquistou o prêmio de melhor filme educativo e científico. Nos festivais de 1941 e 1942, mais uma vez Omega subiu ao palco para receber prêmios por sua obra²³⁹.

A produção científica do Instituto LUCE foi a mais durável e contínua da história do Instituto durante os tempos do Fascismo. A independência com que Omega operava suas câmeras e projetos e a boa aceitação do público fizeram com que a sessão produzisse muito para si e para outras sessões do Instituto LUCE. Seus conhecimentos e aptidões foram utilizados em filmes de higiene, principalmente sanitárias, e de educação física²⁴⁰. Produções para serem exibidas em congressos também se têm notícias no Instituto LUCE, que em 1930 produziu uma

²³⁵ Ibidem.

²³⁶ Sessão informações. In. RICE, ano II, n. 2, fevereiro de 1930, p. 218, Biblioteca Alessandrina, Roma.

²³⁷ LAURA, Ernesto G. op. Cit. p. 35. Omega tinha como auxiliares os cineastas Gabriele Gabrielian e Eugenio Bava.

²³⁸ Copa era como era chamado o prêmio.

²³⁹ Ibidem.

²⁴⁰ Idem, p. 36. Em 1928, atuou em estreita colaboração com a Direção Geral de Sanitária Pública realizando o longa-metragem Luta contra a tuberculose, em 1935, para O.N.M.I. colaborou no As Mães da Itália e com a Cruz Vermelha fez *Elioterapia*.

película sobre cirurgia para o prof. Roberto Alessandri apresentar no Congresso Internacional de Urologia em Madri²⁴¹.

O INCE também produziu uma série de películas de descobertas médicas para serem apresentadas em congressos por especialistas brasileiros. Esta era uma das funções do Instituto brasileiro, produzir películas de interesses nacionais para terceiros.

A sessão científica do Instituto LUCE teve seu fim durante a Segunda Guerra Mundial e Omega saiu de cena em 1942 com o filme *Topi in Trappola - Ratos em gaiola*²⁴².

3.2.1. O CINE JORNAL LUCE E A PROPAGANDA NACIONAL

Em 1927, foi iniciada a produção do Cine jornal LUCE, um filme sobre os acontecimentos da semana na Itália e no exterior, contendo partes de filmes didáticos e científicos. A produção dos cines jornais foi estimulada por dois motivos, pela abertura de mercado proporcionada pela lei da obrigatoriedade, e para ocupar um espaço na formação da opinião pública italiana, preenchido pelos filmes de atualidade norte-americanos. A importância do cine jornal dentro da política de propaganda e de educação do governo foi ganhando força no decorrer dos anos.

A importância da produção dos cines jornais pode ser explicada pelo aumento de suas edições, como no exemplo, em 1927 foram editados quarenta e quatro números, distribuídos em novecentas e duas cópias, em 1928 já foram editadas duzentas e uma cópias, divulgadas em quatro mil quatrocentas e dez cópias, representando mais ou menos quatro edições por semana²⁴³. Em 1930, o cine jornal era exibido quatro vezes por semana, em um total de duzentas e oito cópias, correspondendo a cinquenta mil metros de negativos e um milhão quatrocentos e sessenta mil metros de positivo²⁴⁴. O cine jornal era exibido em todos os cinemas do reino antes da projeção dos filmes de ficção e também era visto em exibições ao ar livre promovidas pelo Instituto LUCE e nos *dopolavori*.

No início, a abertura do cine jornal tinha a imagem fixa da águia, símbolo do Fascismo, depois de 1940, o novo presidente do Instituto LUCE, Fantechi, substituiu-a pela loba romana colocando no fundo o desfile de um grupo de pequenos *Figli della Lupa*, organização infantil da *Gioventù Italiana del Littorio*²⁴⁵. A águia além de símbolo do Instituto LUCE, no contexto

²⁴¹ Idem, p. 37.

²⁴² Idem, p. 35.

²⁴³ LAURA, E. G. Op. Cit. p. 47.

²⁴⁴ 12 anni di vita del'Istituto Nazionale LUCE. In. *Lo Schermo*, ano II, n. 7, julho de 1936, p. 12. Biblioteca L.C. – Roma.

²⁴⁵ LAURA, E. G. Op.Cit. p. 174.

político do Fascismo simbolizava a expansão imperialista e já havia sido adotada pelos romanos como símbolo de expansionismo. O alcance do cine jornal junto ao público era maior, em certo sentido, do que os filmes - documentários produzidos pelo Instituto e através de acordos de intercâmbio, as informações de atualidade produzidas pelo Instituto LUCE eram enviadas a diversos países, entre eles, Estados Unidos e Alemanha. *É compreensível por esta razão, conforme observou Pauluci di Calboli, a importância do cine jornal LUCE como meio de educação moral e política e, em sentido geral, como elemento formativo da opinião pública*²⁴⁶. Esta capacidade também se dava não apenas pelo alcance da exibição, mas pela quantidade em que eram produzidos, quatro jornais por semana, o que fazia do cine jornal praticamente um diário. Durante a ditadura fascista, os italianos assistiram muito mais a cines jornais do que leram jornais²⁴⁷.

As notícias do exterior que compunham parte do cine jornal chegavam às telas através de acordos de troca realizado entre o Instituto e as principais casas internacionais produtoras de atualidades. Com estes acordos, o Instituto LUCE recebia informações dos Estados Unidos, Suíça, Alemanha, Lituânia, Hungria, Letônia, Polônia, Finlândia, Yugoslavia, Holanda, Japão e de tantos outros países. As informações vindas do exterior não eram tratadas de forma ingênua ou casual nos cines jornais, pelo contrário denunciavam o conteúdo ideológico do Fascismo.

As notícias dos outros países apareciam em tons de banalidades nos cines jornais do Instituto LUCE. Na hora de selecionar os assuntos, procuravam dar preferência aos costumes, curiosidades, rituais e esportes. Os desastres naturais ou os acidentes também tinham lugar nos cines jornais, como por exemplo, um maremoto que assolou Nova York, um desastre de trem na Inglaterra e um incêndio na Califórnia. Estas imagens contribuía para a propaganda do Fascismo, pois demonstravam a desordem em que estavam imersas as nações liberais.

Outro bom exemplo de como o cine jornal lidava com as imagens do exterior e como as manjava de forma a não criar uma visão positiva dos países liberais é o de número mil quatrocentos e quarenta e oito, de vinte de janeiro de 1939. Neste número, a primeira dama norte-americana, Eleanor Roosevelt, aparece inaugurando, em Washington, um complexo de incubadoras neonatais. As cenas que poderiam ser uma homenagem à tecnologia estado-unidense de proteção a infância ganham outra conotação na voz do narrador, *que observa que diante de tantos divórcios e da propaganda neomalthusiana, os Estados Unidos se virão*

²⁴⁶ L'ordinamento ed il funzionametno della LUCE in una intervista col Marchese Paulucci di Calboli. Fondo Giacomo Paulucci di Calboli, busta 247, ASFO, Forlì. "è intuitiva quindi l'importanza del Giornale LUCE come mezzo di educazione morale e política e, in senso generale, come elemento formativo dell'opinione pubblica."

²⁴⁷ ARGENTIERI, Mino. Op. Cit. p. 49.

*obrigados a preocuparem-se com o problema demográfico protegendo os poucos que se consentiam de nascer*²⁴⁸.

As informações sobre a Itália vistas nos cines jornais eram filmadas pelos cinegrafistas do Instituto LUCE que andavam por todo o país cobrindo eventos, cerimônias, rituais e os feitos do Fascismo. Algumas vezes os jornais cinematográficos davam atenção especial às autoridades e personalidades do exterior que vinham à Itália fascista para algum evento político ou cultural. Com relação à parte da Itália, o Cine jornal LUCE não teve uma homogeneidade no modo de filmar e tratar as questões políticas. Durante a década de 1920, mais precisamente até 1934, os filmes de atualidade conferiram bastante atenção às imagens populares, em particular aos costumes, tradições, moda, esportes e curiosidades. Os temas políticos, segundo Ernesto Laura, apareciam de maneira casual e nem sempre em posição de destaque²⁴⁹. Segundo o autor, Luciano De Feo procurava associar o acontecimento político com o tema do documentário, pois para o diretor do Instituto, o tema do documentário era o mote do cine jornal²⁵⁰.

A estrutura do cine jornal foi mudando ao longo da década de 1920 e os acontecimentos políticos ganharam cada vez mais espaço. Esteticamente, os cines jornais tratavam os eventos nacionais de forma tediosa e lenta, conforme observação encontrada no arquivo de Paulucci di Calboli, *os jornais LUCE são muito pesados: insiste muito sobre um acontecimento, faltando velocidade jornalística, dinâmica própria as atualidades estrangeiras*²⁵¹. Nas telas, as imagens e a narração concentravam tempo demais em um mesmo evento, a edição e a forma de filmar contribuía para deixar os filmes sem dinamismo e cansativo. Em geral, um cinegrafista se colocava diante da sacada do Palácio Veneza, lugar onde Mussolini falava ao povo, e de lá, com a câmera na mão, filmava o líder. Enquanto, outro cinegrafista se colocava um pouco mais longe filmando a população e a cerimônia, ritual ou evento.

Para melhorar o cine jornal e dar mais agilidade a ele era recomendado que as visões de natureza política fossem exibidas de forma rápida, bem concebida, mostrando o núcleo essencial. O Cine jornal LUCE era um dos principais instrumentos de propaganda fascista, como vimos acima na fala de Paulucci di Calboli. Era através dele que a população mais distante de Roma tinha contato com a figura do líder e com o Fascismo. Portanto, segundo documento encontrado, *é necessário melhorar sensivelmente os jornais LUCE, fonte primeira de vida para o Instituto e*

²⁴⁸ Fala em off do narrador in. LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p, 67.

²⁴⁹ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p, 47.

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ Giornale Cinematográfico. fundo Paulucci di Calboli, busta 247, p.1, ASFO, Forlì. "I giornale "Luce" sono troppo pesanti: insistono troppo su di un avvenimento, mancano della velocità giornalistica, dinamica propria alle attualità straniere". O documento esta sem data e sem assinatura. No entanto, parece ser de 1934 ou talvez de 1939 e pode ter sido enviado por Dino Alfieri a Paulucci di Calboli, então presidente do LUCE. Esta conclusão é possível porque no arquivo do Minculpop existe uma carta de Paulucci di Calboli fazendo algumas considerações sobre a atividade do LUCE e sobre o cine jornal.

*meio de contato com a massa*²⁵². Com o advento do sonoro e a introdução de novas tecnologias no campo cinematográfico o cine jornal ganhou um pouco mais de ritmo e uma áurea mais ideológica. No entanto, a repetição continuava conferindo ao cine jornal certa monotonia.

A questão ideológica foi intensificada nas produções do Instituto LUCE a partir da década de 1930, quando teve início a construção do mito de Mussolini. Os mitos, segundo Raul Girardet, são complexos e duradouros sistemas de crenças. Por definição, os mitos são ficção e realidade, não estando sujeitos a confrontações que sigam uma lógica racional demonstrativa. A mistificação, por sua vez, é uma ilusão produzida para lidar com a realidade, sem subordinação a um raciocínio de tipo lógico²⁵³. Neste sentido, é no campo das emoções que esta construção acontece, pois os mitos brotam das emoções profundamente humanas como observa Cassier²⁵⁴. Para que isto ocorra, é necessário instrumentalizar os signos, criando um campo simbólico, que promova a identificação da população italiana com a figura do *Duce*.

Neste contexto, Mussolini incorpora os signos que conferem a ele a representação do poder, de forma, a fazer com que este poder não encontre existência a não ser na imagem que ele exhibe²⁵⁵. Neste contexto, a teatralização do poder foi fundamental para a mistificação de Mussolini. O teatro fascista acontece nas cerimônias e na incorporação de rituais que conferiam ao regime um quê de religião necessário para a sua existência enquanto mito.

O processo de mistificação se dava através da construção de uma nova imagem para o líder, em que este se transformava em um personagem divino como parte fundamental de um rito religioso. Os Cines jornais do LUCE contribuíram para o processo de mistificação exibindo Mussolini nas diversas representações assumidas por ele, o grande chefe, líder infalível, homem sedutor, o esportista, o exemplo a ser seguido. Na década de 1920, os cinegrafistas não sabiam muito bem como filmar Mussolini e que imagem deveriam construir do *Duce*.

No filme *Dux*, de 1926, por exemplo, o cinegrafista segue Mussolini na entrada de uma cidade em carro aberto, de pé e de costas para câmera²⁵⁶. O chefe de governo está vestido com um impermeável branco amassado e com macha de suor²⁵⁷. Tal visão não era compatível com a

²⁵² Ibidem, p. 1. “è necessario migliorare sensibilmente il giornale “Luce”, fonte prima di vita per l’istituto e mezzo di contatto con le masse.”

²⁵³ GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In. Bicalho, M. F. B. et al (org.). Culturas Políticas ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2005, p. 34.

²⁵⁴ CASSIER, Ernst. Op.Cit. p, 63.

²⁵⁵ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In. *Estudos Avançados*, n. 11, v. 5, São Paulo, Jan/abr 1991, p. 185. Segundo o autor, representações são presentificação em um representante (individual ou coletivo, concreto ou abstrato) de uma identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade e estabilidade, e as formas de exibição do ser social ou do poder político tais como as revelam signos e “performances” simbólicas através da imagem, do rito ou daquilo que Weber chamava de “estilização da vida”. Conceito se encontra em: CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In. *Estudos Históricos*, n.3, v. 7, Rio de Janeiro 1994, p. 108.

²⁵⁶ A palavra Duce deriva da palavra latina Dux, que significa condutor.

²⁵⁷ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p, 97.

imagem do líder divindade que se pretendia construir, sendo assim, foi preciso estabelecer algumas regras de filmagens para os cinegrafistas. O próprio Mussolini, percebendo a necessidade de adotar uma nova postura diante das câmeras, procurou criar uma imagem mais grandiosa de si, para isto, abandonou seu jeito de político do século XVIII, aquele que tendo que se fazer ouvir em praça pública, precisava falar alto, exagerando nos gestos. No lugar, vamos ver um líder carismático, realizando discurso bem pronunciado, rico em pausas e efeitos, em uma postura de autoridade e segurança, como a famosa posição de mãos na cintura, o olhar distante e queixo empinado. As pausas dos discursos eram feitas de forma a permitir que a multidão se manifestasse através de repostas de sim ou não, ou com aplausos e vibração. A idéia, de Le bon desenvolvida em *A Psicologia da multidão*, de que a massa é irracional e deve ser conduzida, era conhecida de Mussolini que orquestrava sua postura diante das câmeras de forma a consolidar a imagem de líder forte e infalível²⁵⁸.

Para os cinegrafistas ainda havia a recomendação de filmar Mussolini sempre em destaque e solitário. Isto servia não apenas para as cenas com o povo, mas também para aquelas em que o Rei ou os *Gerarchi* do Fascismo apareciam. Vittorio Emanuele III aparecia sempre como uma figura decorativa. Enquanto o chefe de governo beijava crianças, condecorava soldados, inaugurava monumentos, recebia autoridades e jovens da *Opera Balilla* ou dos *Fasci* femininos, o Rei nada fazia, ficando em segundo plano de forma figurativa. Quando os dois aparecem juntos, Mussolini é sempre vigoroso enquanto o Rei é apático, fazendo um contraponto entre a dinâmica do governo fascista e o atraso da Monarquia.

Os membros do Partido Nacional Fascista também ficavam em uma posição secundária, de preferência fazendo corte ao chefe de governo. Quando apareciam em outras situações, como inaugurando monumentos, eram apenas considerados representantes do Partido ou do Estado. Apenas dois *Gerarchi* foram agraciados com cines jornais - Bottai, por conta da *Carta della Scuola*, e Ítalo Balbo, por suas aventuras aéreas²⁵⁹.

Esta maneira de filmar permitia vestir Mussolini com os signos do herói e do mito. No conceito de Carlyle, um herói encontra-se só com sua alma e com a realidade das coisas²⁶⁰. Sendo assim, podemos relacionar este conceito com o modo de filmar Mussolini em destaque e isolado.

No entanto, o ápice da relação entre Mussolini e o espírito heróico se dá no cine jornal, de 1936, sobre a entrada dos soldados fascistas em Addis Abeba²⁶¹. Na seqüência final do filme

²⁵⁸ ARGENTIERI, Mino. Op. Cit. p, 65.

²⁵⁹ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p, 100.

²⁶⁰ CASSIER, Ernet. Op. Cit. p, 257.

²⁶¹ Adunate del Popolo Italiano, 1936. Disponível em www.luce.it.

o perfil de Mussolini é combinado à imagem de César. Neste cine jornal, o *Duce* informa ao povo, da Praça Veneza, que a Itália finalmente tinha conquistado seu Império com a vitória na África. Foi por suas mãos, assim como pelas mãos de César, que a Itália se tornou grandiosa, e, em 1936 a Itália fascista se fundiu com a Itália Romana recuperando assim a glória perdida. A história neste momento é recuperada para dar sentido à vida política nacional, servindo de justificativa à ação do Fascismo e sendo por isto, um passado positivo.

No Estado Novo, o passado atuava como explicação para o presente, sendo um passado negativo corrigido pelas ações do governo Vargas. Ou como assinala Ângela de Castro Gomes: *um passado histórico que não podia como tradição, coexistir com o presente, mas que era fonte de explicação para o novo*²⁶². O passado histórico, no Estado Novo, era fonte de inspiração e seus fatos deveriam ser corrigidos pelo presente. No Fascismo, o passado também funcionava como explicação para o novo, coexistindo de forma positiva com o presente. Tanto no Estado Novo como no Fascismo, o passado recuperado como positivo era um passado escolhido, ou seja, um passado que justificava a autenticidade dos governos e dos planos nacionalistas.

Como parte da estratégia de construção simbólica, foi proibida aos funcionários do Instituto LUCE, em 1930, filmar ou exibir o *Duce* em situações comuns, que o fizessem parecer um tanto banal ou humano demais. Uma das medidas adotadas era não filmá-lo em situações familiares, como, por exemplo, em contato mais íntimo com os filhos. Para evitar que estas imagens e outras de seu desagrado chegassem às salas de projeção, Mussolini determinou que todo o cine jornal passasse pelo seu crivo. Quartas-feiras e sábados, um funcionário do Instituto LUCE levava os cines jornais até a Vila Torlonia para que Mussolini os assistisse, e decidisse se poderiam ser exibidos integralmente ou não²⁶³. Luigi Freddi recorda que certa vez, *terminada a projeção, o Duce exprimiu o seu juízo: corta isto, abrevia aquilo outro, desenvolve aquele argumento, modifica o comentário falado, etc*²⁶⁴. O objetivo era impedir que qualquer imagem que não correspondesse aquela idealizada por Mussolini chegasse às telas dos cinemas e ao povo italiano. No entanto, nem sempre tal controle ocorria, bem como não conseguiu impedir que as câmeras estadunidenses o captassem na Villa Torlonia, sua residência oficial, brincando com os filhos mais novos que haviam regressado da escola²⁶⁵. A partir de 1930, a imagem de Mussolini nos cinemas e nas fotos distribuídas para os periódicos foi se distanciando do pai de família, homem do povo e se aproximando da imagem demiurgo.

²⁶² GOMES, Ângela de Castro. História e Historiadores. 2º ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 145.

²⁶³ Serviço à Villa Torlonia. Minculpop, gabinetto, busta 138. Até 1940, este serviço era realizado pelo Ministro do Minculpop, depois passou a ser feito pessoalmente por Mussolini.

²⁶⁴ ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p. 175.

²⁶⁵ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p. 100.

Na condição de mito, Mussolini se apresentava também como um exemplo para os jovens italianos, pois simbolizava coragem, poder, Estado e Nação. Era em sua pessoa que os jovens se espelhavam, pois ele encarnava o “verdadeiro fascista”. Desta forma, os cines jornais mostravam Mussolini em situações que lembravam as qualidades a serem adquiridas. Estas cenas apresentavam o *Duce* cavalgando, pilotando aeroplanos, dirigindo carros e motocicletas, nadando, etc. Apesar de parecerem simples demonstrações de habilidades, estas imagens revelavam as qualidades do *novo homem* italiano: coragem, disciplina, corpo sã, etc²⁶⁶.

Em 1928, foi criada a *Rivista LUCE* que compreendia um resumo dos acontecimentos mais importantes, e exibia, na íntegra, os documentários que nos cines jornais eram visto apenas em parte. Na revista também eram tratados temas sobre cultura, turismo e política²⁶⁷. O primeiro número foi exibido na França com o nome de *Revue Luce*, os números seguintes foram projetados no planetário do Instituto, nas salas de exibição e na Mostra de Cinema de Veneza. A *Rivista LUCE* era dirigida por Corrado D’Errico, jornalista, que já havia realizado a *Rivista Cines*. Poucos são os filmes do Instituto LUCE em que o diretor cinematográfico tem seu nome identificado nos créditos, mas a *Rivista* era um caso a parte. Nos cinco números produzidos todos indicavam o nome de Corrado D’Errico nos créditos²⁶⁸. Apesar da aparência superficial, a revista tinha função de propaganda. A *Rivista* de número cinco, exibida na Mostra de Veneza, mostrava um desenho animado, produzido no laboratório de *cartoons do Instituto LUCE*, sobre a Abissínia, *que com extrema clareza e com uma síntese conclusiva, ilustra a condição da Abissínia do ponto de vista da população e do grau de civilização alcançado, ou, para ser mais preciso, do grau de incivilização que ainda não se acha no país*²⁶⁹. Não podemos esquecer que em 1935, Mussolini já esta se movimentando para conquistar a Etiópia e a desculpa usada para avançar sobre os etíopes era, justamente, a missão civilizadora. O número cinco obteve um sucesso considerável em Veneza, o que não garantiu a continuidade da *Rivista* que teve este número como último. Um dos motivos para o fim da *Rivista LUCE* foi a conquista de Addis Abeba, que obrigou o Instituto a concentrar todos os seus esforços cinematográficos na propaganda do Império.

Também em 1928, o Instituto organizou o Arquivo Fotográfico Nacional cujo objetivo era recolher fotografias para documentar as belezas paisagísticas e as obras de arte italianas²⁷⁰.

²⁶⁶ *Rivista La Scuola Nazionale Fascista*, anno I, n. 10, 15 de julho de 1932, p. 10. Biblioteca Alessandrina, Roma.

²⁶⁷ Origine, organizzazione e attività dell’Istituto Nazionale LUCE. Roma 1934, p. 7. Biblioteca L.C., Roma.

²⁶⁸ LAURA, Ernesto G. Op. Cit. p, 113.

²⁶⁹ La Rivista “LUCE” n. 5. in. *Lo Schermo*, ano I, n. 2, setembro de 1935, p. 18. Biblioteca L.C. – Roma. “...disegno animato sull’Abissinia che, con estrema chiarezza e con una sintesi compiutissima, illustra le condizioni dell’Abissinia dal punto di vista della popolazione e del grado di civilizzazione raggiunta, o, per essere più precisi, del grado di incivilità in cui ancora si trova il paese.”

²⁷⁰ *Ibidem*.

Desde 1927, o Instituto já possuía um setor de serviço fotográfico em que os fotógrafos eram responsáveis pela documentação fotográfica do governo e de Mussolini. Estas fotos eram distribuídas para os jornais e para as revistas nacionais e do exterior. Dentro da Itália, os jornais e as revistas tinham que conviver com o monopólio do Instituto LUCE no campo da fotografia, pois somente este poderia fornecer as fotos oficiais. Assim, como no campo cinematográfico, os membros do governo eram obrigados a utilizar os serviços do Instituto LUCE para a fotografia.

3.2.2. O CINEMA EDUCATIVO

No ano de 1929, o Instituto LUCE sofreu uma nova reorganização interna através de decreto publicado na Gazeta Oficial de treze de fevereiro²⁷¹. O decreto legislava sobre duas questões importantes para a propaganda de governo e para a educação nacional, pois decretava o monopólio do Instituto LUCE sobre a cinematografia de Estado e atribuir ao Instituto a função de produzir filmes em 16 mm, falado e sonoro. Com a nova lei, todos os órgãos estatais, paraestatais e o Partido Nacional Fascista estavam obrigados a recorrerem aos serviços fotográficos e cinematográficos do Instituto LUCE²⁷². O monopólio cinematográfico do Instituto LUCE não era uma novidade, já que o Instituto havia nascido sob esta égide. No entanto, o decreto mostrava a importância que o cinema havia conquistado dentro do jogo de conquista do povo. Para atender a produção sonora, o Instituto foi dotado de uma sala de sincronização e de uma sala de montagem localizadas no Planetário.

²⁷¹ Em 1933, novo decreto sobre o funcionamento do LUCE foi instaurado, organizando-o mais uma vez internamente. Também foi neste ano que Paulucci di Calboli assumiu a presidência do LUCE no lugar de Alessandro Sardi. A gestão de Sardi havia sido desastrosa financeiramente, deixando o Instituto em dificuldades econômicas e obsoletas em questão de equipamentos. Isto seu deu por conta da inexperiência do presidente no campo do cinema e por não ter tido ao seu lado, como auxiliar, um entendido no assunto. Quando Sardi assumiu o cargo, em 1928, Luciano De Feo recém havia deixado o LUCE pelo ICE e o novo presidente se viu sozinho diante da máquina de propaganda e de educação do Fascismo. Diante do caos foi necessário convocar para o cargo de presidente um homem capaz de reorganizar economicamente e funcionalmente o Instituto e um homem que tivesse algum conhecimento de cinema. O homem que Mussolini precisava para colocar o LUCE de novo no caminho era Paulucci di Calboli que esteve envolvido com o Instituto desde o início da sua fundação e sendo também uma pessoa da confiança de Mussolini. Com mãos de ferro, Calboli assumi o Instituto em tempo integral, não apenas ocupando o cargo de presidente, mas também de diretor geral. Desta forma, o Marquês exercia um controle total sobre a organização e o funcionamento do LUCE. De forma ativa e energética, o novo presidente determinou novas diretrizes para o funcionamento do Instituto e se empenhou em melhorar o Cine jornal LUCE, de forma a suprir todos os problemas de produção para fazer deste um verdadeiro instrumento de propaganda. Calboli também investiu sua energia em impedir que outros órgãos cresçam no campo do cinema documentário, monopólio do LUCE, e também trabalhou para afastar qualquer tentativa de incorporação do Instituto por parte de Luigi Freddi. A administração do Marquês foi considera a mais importante, principalmente porque durante sua atuação o LUCE avançou no campo da educação e da propaganda de governo. Foi durante a administração de Paulucci di Calboli que o LUCE se empenhou em construir um consenso nacional em torno da figura de Mussolini e da guerra na Abissínia.

²⁷² Origine, organizzazione e attività dell'Istituto Nazionale LUCE. Roma 1934, p. XI. Biblioteca L.C., Roma. “ art. 4 fa dell'Istituto Nazionale LUCE l'organo tecnico dei singoli Ministeri, del Partito Nazionale Fascista e dipendenti Organizzazioni e di tutti gli Enti comunque posti sotto il controllo dello Stato.”

A incorporação da produção em 16 mm às funções do Instituto LUCE não foi feita sem um intenso debate, que envolveu não apenas os italianos como pessoas de diversas partes do mundo. Estas discussões aconteceram ao longo da década de 1920 e em boa parte da de 1930. Duas opiniões se dividiam quanto ao uso deste tipo de película. Para alguns o tipo normal (35 mm) era o mais apropriado ao uso educativo, pela qualidade das imagens, para outros o tipo reduzido (16 mm) seria mais indicado por conta de uma série de vantagens. Diante de vozes discordantes, o Instituto Internacional de Cinema Educativo decidiu recomendar de forma oficial o uso do tipo reduzido para a cinematografia educativa, pois a película em 16 mm representava um ganho para o uso didático em vários sentidos²⁷³.

Economicamente, um projetor de 16 mm era mais apropriado ao orçamento das escolas, pois custavam em média quatro mil liras enquanto um de 35 mm custava de dez mil a cem mil liras. No campo da praticidade, o aparelho de 16 mm tinha inúmeras vantagens, pois era mais leve que o outro e poderia ser transportado para qualquer lugar. Outra facilidade era na ligação, o de tipo reduzido bastava colocá-lo na tomada, sem precisar reformar a instalação elétrica do lugar, enquanto o de 35 mm exigia que se tivesse um sistema elétrico potente e com boa manutenção. O funcionamento do projetor de 16 mm também era muito simples, o que possibilitava a qualquer pessoa da escola, professor ou funcionário, operar o equipamento. O de tipo normal, por sua complexidade, exigia um treinamento mais longo e uma patente especial de operador. Por fim, a película de 16 mm não era inflamável, pois não continha celulósido garantindo a segurança do público infantil²⁷⁴. Havia bastante risco de um filme produzido, em película de 35 mm, pegar fogo, por ser feito de celulósido. O perigo de incêndio foi um dos estímulos para a discussão da adoção do aparelho de 16 mm no campo educativo escolar.

O uso do projetor de 16 mm tinha a vantagem de gerar economia para o governo que o adotasse. Por ser reduzida, em uma película de 16 mm cabia o mesmo tempo de um filme de 35 mm e com isto se gastava menos material, como vemos no exemplo: *a relação entre o comprimento de um filme reduzido no confronto de um outro de tipo normal é de 2,5 isto significa, que um filme de 16 mm com comprimento de 100 metros, tem a mesma duração de um filme 35 mm com comprimento de 250 metros*²⁷⁵. Isto implicava em uma redução de gastos não apenas no material utilizado, mas também no transporte, pois filmes mais leves poderiam ser distribuídos pelo correio. Este também foi outro motivo para o Instituto Internacional de Cinema

²⁷³ ROSSI, Giovanni. Utilità del passo a 16 m/m nella cinematografia scolastica. In. *Bianco e Nero*, ano I, n. 10, novembro de 1937, p. 56. Biblioteca L.C. - Roma

²⁷⁴ Idem, p. 60.

²⁷⁵ Ibidem. "Il rapporto tra la lunghezza di un film a passo ridotto nei confronti di un altro a passo normale è di 2,5; ciò significa che un film a 16 mm lungo 100 metri, ha la stessa durata di un film 35 mm lungo 250 metri.

Educativo ter adotado o tipo reduzido, pois a redução do peso facilitaria a circulação internacional dos filmes.

O projetor de 16 mm era ideal para realizar a propaganda do governo fascista, segundo Giovanni Rossi, pois *poteria favorecer imensamente a penetração da nossa cultura e do nosso progresso em todos os campos, porque, em todas as nações é usado para o filme escolar o idêntico formato*²⁷⁶. Também para a propaganda rural o tipo reduzido se mostrava uma boa solução, pois os filmes poderiam chegar a lugares onde o cinema normal não poderia ser introduzido²⁷⁷.

Em 1937, a película de tipo reduzida já era uma realidade em todo o mundo, principalmente no campo da cinematografia educativa. Na Itália, a situação do emprego do cinema reduzido era deficitária em comparação a Alemanha e Estados Unidos, que eram os maiores produtores deste tipo de projetor. No início dos anos trinta, a Alemanha possuía um total de dezesseis mil projetores de tipo reduzido, enquanto a Itália tinha cinco mil e cinquenta e quatro distribuídos entre escolas elementares e Patronatos Escolares²⁷⁸. Em 1935, Freddi havia estabelecido uma meta para o financiamento estatal e municipal de pequenas salas cinematográficas equipadas com projetores de 16 mm. O plano teve aprovação de Mussolini, mas foi boicotado pelo ministro das finanças que achava excessivamente oneroso para os cofres públicos. Em 1938, novamente o projeto foi recuperado. Desta vez, foi programado a instalação de projetores do tipo reduzido em duzentas salas de municípios com menos de mil habitantes, que seriam gerenciados pela *Opera Nazionale Dopolavoro* e *Gioventù Italiana del Littorio* ou por grupos privados. O Estado compraria os projetores, enquanto o Instituto LUCE seria equipado com máquinas para redução da película de 35 mm para a de 16 mm, e faria a distribuição dos filmes. O ministro das finanças ficou responsável pela implantação do projeto, que mais uma vez não foi para frente. Com a entrada da Itália na Segunda Guerra o projeto foi totalmente abandonado²⁷⁹.

Em 1938, Humberto Mauro esteve na Itália para participar da Mostra de Cinema de Veneza, onde exibiu os filmes *Vitória Régia*, *O céu do Brasil* e *O descobrimento do Brasil*. Na ocasião visitou a *Cinecittà* e o Instituto LUCE. Nesta visita fez questão de observar como funcionava o instituto educativo dos fascistas e percebeu que a questão dos projetores de 16 mm não recebia tanta atenção. Diante disto fez a seguinte observação a Roquette-Pinto, através de

²⁷⁶ Ibidem. "...la cinematografia a passo ridotto 16 mm potrà agevolare immensamente la penetrazione della nostra cultura e del nostro progresso in ogni campo, appunto perchè, in tutte le nazioni viene usato per il film scolastico l' idêntico formato."

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ ROSSETI, Antonello. Op. Cit. p, 53.

²⁷⁹ ARGENTIERI, Mino. Op.Cit. p, 81.

carta: *acho que o LUCE está na mesma crise que o senhor deixou. Não conhecem ainda o 16 falado! É incrível, mas é verdade! Agora é que estão montando uma maquina de redução. Não há entusiasmo pelo 16 na Itália. Não há um só projetor falado de 16, na praça!*²⁸⁰. E como justificativa pela falta de interesse pela película reduzida deu a seguinte opinião: *Eles só se preocupam com o cinema Educativo Popular, e esse – como bem disse o senhor em seu relatório, - matou o educativo escolar.*

Conforme podemos notar, Roquette-Pinto havia definido o cinema educativo popular como sendo aquele destinado aos centros operários, agremiações esportivas e sociedades culturais. Portanto, o que Humberto Mauro percebe é que os fascistas tinham uma grande preocupação com o cinema educativo de propaganda, que educava de “forma estética, moral e política o povo”²⁸¹. O olhar de Mauro não deixou ainda de observar que *em matéria de cinema Educativo Escolar, viva o Brasil!- estamos muito (...) acima da Itália.* E comemorou: *Viva o I.N.C.E.!*²⁸². O julgamento de Mauro estava baseado na organização do INCE, que possuía equipamento de redução de 35 mm para 16 mm e vice-versa. A conversão dos filmes era um processo contínuo no Instituto brasileiro, uma vez que nas salas de cinema somente existiam projetores de tipo normal e nas escolas o de tipo reduzido. Para o INCE também era muito mais vantajoso realizar filmes do tipo 16 mm, que tinham um custo mais baixo em relação ao normal. O processo de conversão de películas também era uma forma de economizar dinheiro, pois assim não precisavam importá-las.

A tentativa de implementação do cinema escolar, como vimos em outros momentos do Fascismo, aconteceu primeiro em 1923 com o subsecretário de Estado da Pública Instrução Lupi, com a organização das cinematecas regionais, em 1926, e depois com o *Cinema Balilla*, em 1928. Uma nova investida no campo da cinematografia educativa aconteceu em 1934, com a realização do Congresso Internacional de Cinematografia Educativa, organizado pelo Instituto Internacional de Cinema Educativo em Roma. Até então a Itália enfrentava alguns obstáculos para a introdução do cinema como meio didático. Um destes, já comentado neste capítulo, era a questão econômica, que dificultava a aquisição dos projetores. O outro era a falta de um plano nacional que promovesse a compra de equipamentos. No entanto, a resistência dos professores em aceitarem o cinema como meio didático era, talvez, o principal problema a ser enfrentado pelo Instituto LUCE e pelo *Ministero dell'Educazione Nazionale*.

²⁸⁰ Roma 2 de agosto de 1938. Arquivo Roquette-Pinto, pasta 12-2-18, Arquivo ABL – Rio de Janeiro.

²⁸¹ Galeazzo Ciano al Senato sulla cinematografia fascista. In. Lo Schermo, ano II, n. 5, maio de 1936, p. 13. Biblioteca L.C., Roma.

²⁸² Roma 2 de agosto de 1938. Arquivo Roquette-Pinto, pasta 12-2-18, Arquivo ABL – Rio de Janeiro.

Na opinião de Paulucci a oposição dos professores era um dos motivos principais para o não desenvolvimento da cinematografia educativa na Itália até 1939: *se tratava de vencer o enorme ceticismo e não raro preconceito e aversão a este “meio mecânico” que então mais que hoje era naturalmente pouco conhecido entre os professores*²⁸³. Na verdade o desconhecimento gerava medo entre os professores que não sabiam como utilizar o cinema na sala de aula e pensavam que poderiam ser substituídos por ele. Este medo era forte entre a classe educadora e isto estimulou o Congresso Internacional de Cinematografia Educativa, 1934, a definir que *o emprego do cinema não deveria minimizar a ação educadora do professor e a eficácia da sua palavra que propõe problemas que ilustra e comenta que provoca e dirige a atividade e a reflexão da criança*²⁸⁴.

A revista do Instituto Internacional de Cinema Educativo, em janeiro de 1934, lançou um número especial que antecipava as discussões a serem realizadas no congresso. No artigo sobre o “cinema no ensino”, o autor assinalou que o professor tem um papel importante na elaboração de películas educativas, colaborando com o cineasta para a execução deste tipo de filme²⁸⁵. O Instituto Internacional de Cinema Educativo tinha a preocupação em aproximar o professor do cinema, mostrando a ele que a sétima arte poderia ser uma importante aliada no processo de ensino e que a mesma não iria ocupar o seu lugar. Pelo contrário, o professor era o agente principal de introdução do novo meio didático na escola.

Em 1932, o Ofício didático do Instituto Internacional de Cinema Educativo, lançou um questionário mundial sobre o cinema para ser respondido por crianças de diversas idades e nacionalidades. Uma das perguntas lançadas era: pode o cinema substituir inteiramente a obra do professor? Em quais campos? Dos dez mil novecentos e trinta e sete jovens entrevistados, 94,31% responderam que não e 5,69% responderam que sim. Ao que tudo indica, os membros do Ofício sabiam que as respostas poderiam ter sido induzidas pelos professores, responsáveis pela aplicação dos questionários. No entanto, os membros do Instituto Internacional de Cinema Educativo esperavam que ajudando os alunos a responderem às questões, os professores pensassem sobre o uso do cinema. O objetivo era chamá-los a colaborar com a introdução do cinema como meio didático e não afastá-los²⁸⁶.

Na Itália, quando Bottai assumiu o Ministério da Educação Nacional mais uma vez foi iniciado um estudo para a introdução do cinema nas escolas, desta vez em parceria com o

²⁸³ Il cinema nella scuola e nella tecnica industriale. 1º de outubro de 1939. Fondo Paulucci di Calboli, busta 247, p. 7, ASFO, Forlì. “si trattava di vincere i non pochi scetticismi e le non rare preconcette avversioni a questo “mezzo meccanico” che allora più che oggi era naturalmente poco noto agli insegnanti”.

²⁸⁴ MAZZATOSTA, Teresa Maria. Op. Cit. p. 163.

²⁸⁵ RICE, ano v, n. 1, janeiro de 1934, p. 12. Biblioteca Alessandrina, Roma.

²⁸⁶ ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p. 107.

Ministério da Cultura Popular²⁸⁷. Segundo o ministro da educação, a questão do cinema escolar requeria um esforço considerável, a ser resolvido em dois aspectos um técnico-financeiro e outro artístico-didático:

Se pensarmos que uma massa imponente, de seis milhões de alunos, da criança do jardim de infância ao jovem dos institutos médios e superiores, pode viver a sua cultura, comparando-a cada dia a realidade da vida, por meio da radiofonia e da cinematografia, se pensar, ainda, que toda esta florescente juventude faz na família espontaneamente propaganda de quanto na escola aprende, compreendemos como é necessário superar cada dificuldade, para conseguir a solução integral (...) ²⁸⁸.

Nota-se na fala de Bottai que o cinema não era apenas um instrumento didático, mas também de propaganda. Mais uma vez percebemos a relação entre educação e propaganda feita pelos fascistas. O projeto de Bottai foi aplaudido pela imprensa, pois tinham a esperança *de ver finalmente o projetor inserido na escola, esperança que a poucos meses atrás era considerada uma utopia, e é a véspera de transformar-se em tangível realidade*²⁸⁹.

Em trinta de setembro de 1938, foi criada a “Cinemateca Autônoma para a Cinematografia Escolar” com financiamento de dois milhões de liras anuais. A nova cinemateca ficou ligada ao Ministério da Educação Nacional e foi organizada a partir de um convênio envolvendo o ministério e o MINCULPOP²⁹⁰. O Instituto LUCE foi chamado a colaborar com a produção e distribuição dos filmes didáticos que integrariam o acervo do novo órgão. Para Paulucci, a Cinemateca Escolar significou a *fusão ideal entre os homens da escola e os técnicos cinematográficos que é a primeira e mais essencial garantia para uma produção assim característica a qual exige que a mais delicada técnica seja colocada a serviço da pedagogia (...) ²⁹¹*. O pensamento do presidente do Instituto LUCE ia ao encontro do exposto na RICE de 1934 e às resoluções do congresso, também de 1934, onde o professor deveria ser um parceiro na produção dos filmes didáticos.

O conselho administrativo da cinemateca foi formado por representantes dos três órgãos fundadores e por um do Banco Nacional do Trabalho. Paulucci di Calboli representava o LUCE

²⁸⁷ Cinema nelle scuole italiane. In. *Rivista Cinema*, ano II, v. 1, n. 19, 10 de abril de 1939, p. 246. Biblioteca L.C., Roma. Este artigo era o balanço do Ministério da Educação Nacional apresentado ao Senado em 23 de março de 1937.

²⁸⁸ Ibidem. “Se pensiamo che una massa imponente, d’oltre 6 milioni di alunni, dal bimbo dell’asilo al giovane degli istituti medi e superiori, potrà vivificare la sua cultura, comparandola ogni giorno alla realtà della vita, col mezzo della radiofonia e della cinematografia, se pensiamo, ancora, che tutta questa fiorente giovinezza si fa nella famiglia spontaneamente propagandista di quanto nella scuola aprende, comprendiamo come sia necessario superare ogni difficoltà, per raggiungere la soluzione integrale, ...”

²⁸⁹ Cinema nelle scuole italiane. In. *Rivista Cinema*, ano II, v. 1, n. 19, 10 de abril de 1939, p. 246. Biblioteca L.C., Roma. “la speranza di veder finalmente il proiettore insediato nelle scuole, speranza che sino a pochi mesi addietro era dai più considerata un’utopia, è alla vigilia di tramutarsi in tangibile realtà.”

²⁹⁰ Il cinema nella scuola e nella tecnica industriale. 1º de outubro de 1939. Fundo Paulucci di Calboli, busta 247, p. 7, ASFO, Forlì.

²⁹¹ Idem, p. 8. “Fusione ideale fra gli uomini della scuola e i tecnici cinematografici che è la prima e più essenziale garanzia per una produzione così caratteristica la quale esige che la più delicata tecnica sia posta al servizio pedagogico.”

e Luigi Chiarini representava o MINCULPOP. Bottai ficou com o cargo de presidente do empreendimento, enquanto Paulucci di Calboli presidia o conselho técnico, e atuava como mentor cultural e produtivo da nova cinemateca. A cinemateca possuía uma finalidade educativa e didática, mas também política e artística²⁹².

O Instituto LUCE manteve para a produção didática um documentarista específico, até 1941, o cargo foi ocupado pelo milanês Ubaldo Magnaghi, e, depois por Franco Committeri²⁹³. As produções didáticas eram realizadas com a consultoria técnica de pessoas especializadas nos temas, como professores, cientistas, arqueólogos, etc²⁹⁴. O filme *Galileu Galilei* (1942), por exemplo, contou com a assistência técnica do cientista Sebastiano Timpanaro. Isto se dava, porque os filmes didáticos, destinado exclusivamente às escolas, exigiam um cuidado extra para que o conteúdo ou assunto tratado fosse apropriado ao ensino escolar. Diante disto Paulucci di Calboli fez o seguinte comentário:

*A ordem de sucessão e a escolha dos particulares de fixar e o modo como estes são inseridos no quadro geral de uma lição cinematográfica são muito mais estudadas e precisas de quanto não podem ser em uma comum lição exclusivamente verbal pelo fato mesmo que a película nasce de um atento exame critico realizado durante a montagem onde si tem todos os elementos para criar uma lição típica*²⁹⁵.

Os filmes didáticos não poderiam ter o mesmo tratamento daqueles destinados aos cinemas normais, praças públicas e associações de trabalhadores ou lazer, pois a linguagem era diferente e o público alvo também. Os documentários do Instituto LUCE, de educação moral e social, não tinham a preocupação de se enquadrarem a um programa escolar, o que fazia diferença na produção. Não que os filmes didáticos não tivessem tal preocupação, mas a lógica era que um filme didático disponibilizasse ao professor um material ilustrativo para a lição, uma ajuda específica ao educador²⁹⁶.

O principal objetivo do filme educativo era mostrar fatos e coisas de difícil observação, inacessíveis à escola ou ao aluno²⁹⁷. Sendo assim, o filme escolar exigia um cuidado maior na produção e edição. A presença de um especialista ajudava a produzir um filme que contribuísse

²⁹² Il cinema nella scuola e nella tecnica industriale. 1º de outubro de 1939. Fondo Paulucci di Calboli, busta 247, p. 13, ASFO, Forlì

²⁹³ LAURA, Erneste G. Op. Cit. p. 171.

²⁹⁴ Il cinema nella scuola e nella tecnica industriale. 1º de outubro de 1939. Fondo Paulucci di Calboli, busta 247, p. 10, ASFO, Forlì

²⁹⁵ Idem, p. 12. “L’ordine di successione e la scelta dei particolari da fissare e il modo com cui questi sono inseriti nel quadro generale di una lezione cinematografica sono assai più studiati e precisi di quanto non possono esserlo in una comune lezione esclusivamente verbale per il fatto stesso che la pellicola nasce da un attento esame critico compiuto durante il montaggio dove si hanno tutti gli elementi per creare una lezione tipo.”

²⁹⁶ VOLPICELLI, Luigi. Il Cinematografo e la Scuola. In. *Scuola e Lavoro*. Roma: Angelo Signorelli editore, 1941. p. 156.

²⁹⁷ Il cinema nella scuola e nella tecnica industriale. 1º de outubro de 1939. Fondo Paulucci di Calboli, busta 247, p. 13, ASFO, Forlì.

para a educação formal de forma didática, ou seja, ajudava a inserir o filme nas necessidades do professor e do conteúdo da série.

O INCE também possuía a mesma preocupação do Instituto LUCE neste ponto. Os filmes didáticos, sempre contavam com a presença de um professor ou de um técnico especializado no tema. O historiador Afonso de Taunay era uma presença constante na produção dos filmes com temas de história, Maciel Pinheiro, professor de física do ensino secundário atuava no INCE como auxiliar técnico²⁹⁸. E sempre que um filme científico, literário ou de outro gênero era pensado, um especialista era convidado a participar da produção. Humberto Mauro, cineasta do INCE, por exemplo, comentou que estudava os temas a fundo, como por exemplo, quando teve que realizar um filme sobre Castro Alves²⁹⁹.

Luigi Volpicelli, pedagogo que atuava no *Ministero dell'Educazione Nazionale*, observou que *os filmes educativos não poderiam ter outra pretensão que a nitidez da fotografia e a organização da narração*³⁰⁰. Para Nazareno, companheiro de Volpicelli também no *Ministero dell'Educazione Nazionale*, no cinema escolar não tinha lugar para o divertimento, convencido que *ordinariamente divertir e instruir são terminações antagônicas e que eliminar o esforço na formação espiritual é utopia pedagógica oposta ao pensamento fascista sobre a educação*³⁰¹.

Presenzini-Mattoli, escritor futurista, em artigo sobre a cinematografia escolástica, fez a seguinte observação sobre os filmes escolares: *a absoluta objetividade, a nitidez da precisão, o rigor do texto, a lógica serena e irrefutável da seqüência, a descrição, a medida, a anti-retórica, e, sobretudo, a aversão consciente e resoluta a cada concessão à romantização como a cada contato com o documentário e o espetáculo*³⁰².

Todos três concordavam que o cinema destinado às escolas deveria primar pela nitidez e pela lógica das informações, objetivo essencial de tal produção. Afinal, a intenção deste tipo de filme era munir o aluno de informações e imagens que não poderia encontrar nos livros e na escola e não confundi-lo como o assunto.

²⁹⁸ SCHVARZMAN, Sheila. Op. Cit. p. 229.

²⁹⁹ VIANY, Alex. Op. Cit. p. 211.

³⁰⁰ VOLPICELLI, Luigi. Il Cinematografo e la Scuola. In. *Scuola e Lavoro*. Roma: Angelo Signorelli editore, 1941. p. 154. “dal punto di vista scolastico, l’arte di questi filmi non può avere altra pretesa che la nitidezza della fotografia e la organicità del racconto.”

³⁰¹ PADELLARO, Nazareno. In. *Bianco e Nero*, ano I, n. 10, novembro de 1937, p. 48. Biblioteca L.C.- Roma. “In questo nostro piano non c’è posto, come si vede, per i divertimenti, convinti come siamo che ordinariamente divertire e istruire sono termini antitetici e che eliminare lo sforzo nella formazione spirituale è utopia pedagogica opposta al pensiero fascista sull’educazione”.

³⁰² MATTOLI, A. Presenzini. Cinematografia Scolastica. In. *Rivista Cinema*, v. II, n. 155, 10 de dezembro de 1942, p. 717. Biblioteca L.C. – Roma. “l’assoluta obiettività, a nitidez da precisão, o rigor do texto, a lógica serrada e irrefutável das seqüências, a discreção, a medida, a antiretórica, e, sobretudo, a aversão consapevole e resoluta a cada concessão, como a cada contato com o documentarismo e o espetáculo”.

Roquette-Pinto também concordava com as considerações dos três italianos, para o brasileiro o cinema educativo tinha que ser nítido, minucioso e detalhado. A cadência das seqüências também primaria pela lógica, para não comprometer o entendimento e evitar dúvidas desnecessárias sobre o assunto tratado. Mas, Roquette-Pinto discordava de Nazareno na questão do divertimento. Para o brasileiro, o filme didático-educativo deveria ser *interessante no seu conjunto estético e nas suas minúcias de execução, para atrair em vez de aborrecer*³⁰³. Já Nazareno acreditava que a diversão distraía o aluno do conteúdo e não combinava com a forma educativa do Fascismo e recomendava que o filme escolar fosse dinâmico, visto que esta qualidade também fazia parte da mente das crianças e o cinema poderia ativá-la de forma positiva³⁰⁴.

Em torno da produção do cinema didático ainda girava a discussão se este deveria ser falado, mudo ou com legendas. Para Luigi Volpicelli não poderia faltar, no filme escolar, a voz que, segundo ele, *constitui uma espécie de primeiro plano continuo sobre toda a narração do filme*³⁰⁵. Para ele *a falta da voz gera monotonia, e que a falta da explicação pode render incompreensível o filme ao jovem e mesmo ao professor, que pode ser, por exemplo, um ótimo físico e ignorante no particular procedimento operado pela fábrica para obter certo resultado*³⁰⁶. Já para Presenzini-Mattoli os filmes destinados às escolas deveriam ser mudos:

*Isto porque o cinema na escola é, sobretudo, didático, análise e síntese, organização e objetividade, em plena coerência com a inevitável permissão de um método e de um programa que pode, no instrumento didático, vir distinto ou constituir como contraditório ou ainda afirmar-se como alteração da intenção do fim do professor e da palavra do docente. Por isto a película escolar é prevalentemente muda, porque não pode achar comentário pleno e apropriado fora do ato de efetiva vida da escola que é a lição*³⁰⁷.

Para Mattoli o saber estava no professor e o filme falado poderia contradizer a informação do mestre ou alterar sua intenção. Portanto, para ele, o ideal era que o professor utilizasse as imagens para dar sua aula, ensinar a lição e não ficar como coadjuvante do saber do

³⁰³ Separata da “Revista do Serviço Público”, ano VII, v. 1, n. 3, março de 1944. Arquivo G.C., G.C.1255, CPDOC, FGV.

³⁰⁴ PADELLARO, Nazareno. Op. Cit. p. 50.

³⁰⁵ VOLPICELLI, Luigi. Il Cinematografo e la Scuola. In. *Scuola e Lavoro*. Roma: Angelo Signorelli editore, 1941. p. 154.

³⁰⁶ Ibidem. “Senza poi dire che la mancanza della voce genera monotonia, e che la mancanza della spiegazione può rendere incomprendibile il film al giovane e allo stesso insegnante, che può essere, ad esempio, físico valentissimo e ignorare il particolare procedimento adoperato da quella fabbrica per ottenere quel certo risultato.”

³⁰⁷ MATTOLI, A. Presenzini. Cinematografia Scolastica. In. *Rivista Cinema*, v. II, n. 155, 10 de dezembro de 1942, p. 717. Biblioteca L.C. – Roma. “E ciò perché il cinema nella scuola è innanzi tutto didattica, analisi e sintesi, organicità ed obiettività, in piena coerenza con le inevitabili premesse d’un metodo e d’un programma che non possono, nello strumento didattico, venire distinte o costituirsi come contraddittorie o comunque affermarsi come alterazione delle intenzioni, dei fini dell’insegnamento o della parola del docente. Appunto per questo la pellicola scolastica è prevalentemente muta, perché non può trovare commento pieno e appropriato all’infuori di quell’atto di effettuale vita della scuola che è la lezione.”

filme. Nota-se que para Mattoli, o cinema didático só fazia sentido inserido na lição, e como a produção cinematográfica não estava incluída no contexto da lição o conteúdo poderia sofrer erros e distorções. Já Luigi Volpicelli encara a situação de outra forma, para ele o cinema falado era um auxiliar precioso que contribuiria para a lição, ajudando o professor a ampliar o conhecimento da turma.

O pensamento de Mattoli se aproximava das resoluções do Congresso Internacional de Cinematografia Educativa, de 1934, onde ficou estabelecido, em uma das resoluções, que para fins escolares não deveria ser empregado o cinema sonoro ou falado, mas o mudo comentado pelo professor. O uso do sonoro ou falado poderia ser empregado nos casos de necessidade de integrar o som com a visão³⁰⁸. Esta opção se dava por julgar apropriado que o professor interferisse durante a projeção, ilustrando o filme com seus comentários e apontando os itens mais importantes a serem observados. Vale ressaltar o objetivo dos congressistas em evidenciar o papel do professor no processo formativo escolar.

Roquette-Pinto também apresentava sua opinião sobre a técnica a ser empregada nos filmes escolares do INCE. Para ele, o maior inconveniente era o emprego de legendas que prejudicavam o entendimento do filme, portanto não considerava o mudo como a melhor opção. Sua preferência recaía sobre o filme falado. No INCE existiam dois tipos, falados e os acompanhados por disco. Também Roquette-Pinto considerava falado aquele que era acompanhado da explicação do professor, que lia o roteiro do filme em um folheto a parte³⁰⁹.

Uma outra preocupação relacionada com a constituição da cinemateca escolar foi a distinção entre documentário e cinema escolar. Tal discussão pode ter sido estimulada pela necessidade de criar dentro do Instituto LUCE uma nova categoria, mais apropriada ao projeto de introdução do cinema como meio didático, encabeçado por Bottai. Paulucci di Calboli, em 1934, classificou a produção do Instituto em três tipos: cine jornal, revista e documentário³¹⁰.

Para Luigi Volpicelli, Mattoli e Nazareno Padellaro, cinema educativo e documentário eram categorias distintas. Para os três, o cinema educativo aproximava o conteúdo do aluno, ou seja, proporcionava aos estudantes o contato com história, geografia, experiências científicas, conteúdos impossíveis de serem observados a olho nu ou lugares longínquos. Este cinema, além de se aproximar do conteúdo também seria educativo à medida que formasse a personalidade social dos jovens agregaria valores dos conteúdos a eles.

³⁰⁸ MAZZATOSTA, Teresa Maria. Op.Cit. p. 163.

³⁰⁹ Separata da "Revista do Serviço Público", ano VII, v. 1, n. 3, março de 1944, p. 6. Arquivo G.C., G.C. 1255, CPDOC, FGV

³¹⁰ Origine, organizzazione e ...

Um exemplo desta relação de educação e conteúdos é mostrado através de um filme que falasse sobre a indústria, conforme sugeriu Volpicelli. Segundo o professor, um filme deste tipo levaria os alunos a conhecerem o funcionamento e a produção das fábricas. Neste processo visual, os jovens não entrariam apenas em contato com o fato ou evento, mas também com a organização do trabalho moderno e, com isto, estariam aprendendo sobre o valor do trabalho e tomando consciência da importância do trabalho para a nação³¹¹.

Na opinião de Volpicelli, o cinema agindo desta forma deixava de ser instrutivo para ser educativo, pois serviria à obra educativa da escola e do país³¹². Nazareno também concorda com a visão de seu colega de ministério e de profissão ao afirmar que o cinema escolar além de ajudar na observação da imagem de seres e coisas também poderia integrar o aluno à sociedade fazendo com que adquirisse valores sociais. Para ilustrar este pensamento cita como exemplo um filme sobre as abelhas, afirmando que a organização social destes animais indicava o valor da cooperação coletiva e revelava uma harmonia social: *nenhuma tendência particularista, nenhuma independência individual, mas o espetáculo de uma vontade social e, por assim dizer, de consciência social*³¹³.

Volpicelli afirmou que o documentário normal só poderia entrar nas escolas de forma parcimoniosa. Isto porque o documentário *era comparável ao passatempo que promove o livro de amena leitura ou a curiosidade científico-literária*³¹⁴, pois era apenas informativo como exemplifica o professor: *A montanha: é tens o gelo, os bosques, os enquadramentos pitorescos, os costumes dos habitantes, os modos de vida, o nascer das avalanches e por ai afora*³¹⁵. Mattoli também considerava o documentário como apenas informativo e episódico, *permanecendo no campo do genérico, no indicativo, no elementar, ou muito no âmbito de um interesse e de uma curiosidade ocasional, não sendo cultura em si, mas informação e contribuição à notícia*³¹⁶. Além disto, o futurista defendia a opinião que os filmes do tipo documentário romanceavam muito os assuntos, sendo um problema para a educação.

Para Volpicelli as disciplinas que mais se beneficiariam com o uso do cinema escolar eram aquelas de cunho moral como a geografia física e humana, história, história da arte,

³¹¹ VOLPICELLI, Luigi. Il Cinematografo e la Scuola. Op. Cit. pp. 151-152.

³¹² Idem, p. 153.

³¹³ PADELLARO, Nazareno. In. *Bianco e Nero*, ano I, n. 10, novembro de 1937, pp. 45-51. “Nessuna tendenza particolarista, nessuna indipendenza individuale, ma lo spettacolo di una volontà sociale e, per così dire, d’una coscienza social.”

³¹⁴ Idem, p. 151. “sono paragonabili allo svago che promuove il libro di amena lettura, o alla curiosità scientifico-letteraria.”

³¹⁵ Ibidem. “la montagna: ed ecco i ghiacciai, i boschi, le inquadrature pittoreche, i costumi degli abitanti, i modi della vita, il nascere delle valanghe e via via, ...”

³¹⁶ MATTOli. Op. Cit. p. 716. “il documentário resta perciò nel generico, nell’indicativo, nell’elementare, o se mai, nel’ambito di un interesse e di una curiosità occasionali: no è cultura em si, ma informazione e contributo alla cronaca”.

filosofia e literatura antiga e moderna. Baldino Giuliano, o primeiro a ocupar o cargo de ministro do *Ministero dell'Educazione Nazionale*, também apostava que o cinema poderia beneficiar o ensino das ciências naturais, geografia e história da arte³¹⁷. Nota-se que Giuliano e Volpicelli recomendavam o uso do cinema para o ensino de história da arte, cuja função seria mostrar pinturas e esculturas que os alunos não poderiam ver na escola.

Com relação aos filmes de reconstruções históricas ou de personagens históricos existia certo receio entre os professores e homens de cinema. Volpicelli, por exemplo, possuía um pensamento muito similar ao de Jonathas Serrano sobre a questão. O pedagogo italiano não recomendava que fossem realizadas reconstruções históricas pela sétima arte, preferia que o cinema apenas ilustrasse os documentos, campos de batalhas, pergaminhos, vestimentas, palácios, objetos e costumes da época³¹⁸. Também Luigi Chiarini pensava ser mais apropriado recriar o espírito de uma época, não através das grandes personalidades, mas do ambiente, do povo³¹⁹. Chiarini considerava como o maior problema dos filmes de história o fato de não se adaptarem bem a técnica cinematográfica, pois os diretores continuavam utilizando uma técnica de teatro vista por ele como um erro³²⁰. Já Berne de Chavannes, em artigo para a revista *Intercinè*, assinalou que o maior problema dos filmes históricos era os exageros e as estilizações empregadas pelos diretores para tornarem personagens e fatos mais apropriados ao gosto do público ou ao enredo da produção³²¹. Esta situação acabava por criar filmes fantasiosos que nada tinham a ver com a “verdadeira história”.

No contexto escolar, os filmes de história não eram visto com bons olhos pelos pedagogos, pois poderiam prejudicar o ensino por não conterem uma “verdade histórica”. Por isto, a indicação era que os filmes direcionados para esta disciplina se dedicassem a reproduzir o contexto histórico, o espírito da época, e não o fato em si. O ministro Bottai possuía uma opinião diversa sobre os filmes históricos, para ele, estes filmes eram mais úteis no processo educativo que os documentários, pois evocavam os momentos perfeitamente analógicos como aqueles que se viviam, pois reuniam condições de exercitar e reforçar a consciência popular³²². O documentário não possuía esta capacidade, pois, segundo o ministro, estava restrito aos dados objetivos e por isto não tinha capacidade de mostrar ao público a magnitude da *empresa fascista*³²³.

³¹⁷ GIULIANO, Baldino. Scuola e Cienamatografo. In. *Rivista Cinema*, ano I, n. 10, 25 novembro de 1936, p. 415.

³¹⁸ VOLPICELLI, Luigi. Il Cinematografo e la Scuola. Op. Cit. p. 157.

³¹⁹ CHIARINI, Luigi. Il film storico. In. Cinematografo. Cremonese editore: Roma, 1935. p. 85. Biblioteca L.C. – Roma.

³²⁰ Idem, p. 84.

³²¹ La Storia allo Schermo. In. *Rivista Intercinè*, ano I, n. 1, janeiro de 1935.

³²² ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p. 181.

³²³ Idem, p. 180.

Com isto em mente, Bottai assumiu junto com Freddi a produção do filme *Scipione L'Africano*, através de um consórcio financeiro que incluía ainda o Instituto LUCE, o ENIC e o Ministério das Finanças³²⁴. Este filme representou o maior esforço empregado pela cinematografia fascista para traduzir em imagens o que Luigi Chiarini classificou como espírito de uma época. A história do comandante romano Scipione, vigilante na África da *Pax Romana*, unia a Roma antiga à de Mussolini. Os símbolos do Fascismo como a águia, os lábaros, as bandeiras se transferiram para o *set* de filmagem sendo incorporados ao cenário. A produção do filme foi iniciada em 1936 e encerrada em 1937, a direção foi conferida a Gallano, e os dirigentes do Fascismo apostavam que o filme alcançaria um estrondoso sucesso, o que não aconteceu³²⁵. A relação entre o passado e o presente se fez em diversas partes do filme, em especial na cena da batalha de Zama, onde procuraram identificar os legionários romanos com os “legionários” de Camisa Negra.

A associação entre Mussolini e Scipione não era apenas sugestiva, mas sim direta. Ao declarar guerra aos cartegianos, o condutor romano pronuncia as mesmas palavras que Mussolini usou diante do povo na sacada do Palácio Venezia: *o mundo deve saber que o povo italiano empreende a guerra para a justiça*³²⁶. A guerra aparece como elemento indispensável para a paz futura e sobrevivência da Itália fascista, já que o império de Scipione se ergue em uma sociedade agrícola parecida com a italiana do *Duce*.

Diante de uma produção como *Scipione L'Africano*, a argumentação sobre os filmes de história geraram um outro tipo de opinião. Francesco Ercole, ministro do *Ministero dell'Educazione Nazionale* de 1932 a 1935, não concordava que homens do passado fossem centro de uma película de história, salvo no caso de homens de ação, cuja *função histórica tenha se desenvolvido prevalentemente no ato da condução, do arrasto, do excitação, do estímulo das massas*³²⁷.

Ercole, por exemplo, não aceitava que homens do renascimento fossem temas de filmes educativos, pois suas criações ficaram no campo do íntimo e do segredo e não agiam sobre a consciência e a vontade coletiva³²⁸. Percebemos com isto, que o pensamento de Ercole se aproxima da opinião de Bottai, que preferia os filmes de história porque agiam sobre a consciência nacional. Alberto Cavalcanti, cineasta brasileiro, não concordava com filmes do tipo

³²⁴ Realizar um filmes sobre Scipione era um desejo de Freddi que encabeçou o projeto e o consórcio para a realização do filme. In. *Lo Schermo*, ano II, n. 3, março de 1936, p. 11.

³²⁵ BRUNETTA, Gian Piero. *Cent'anni di cinema italian. Dalle Origini alla Seconda Guerra Mondiale*. 6ª ed. Editori Laterza: Bari-Roma, 2004. p.228.

³²⁶ *Ibidem*.

³²⁷ *Film storici*. In. *Lo Schermo*, ano III, n. 6, junho de 1937, p. 13. “vale a dire, uomini, la cui funzione storica si sia prevalentemente risolta nel condurre, trascinare, spingere, spronare all'azione le masse, ...”

³²⁸ *Ibidem*.

Ben Hur ou *Scipione*, e também achava que os temas históricos poderiam ser deturpados nas telas. No entanto, via nestas produções uma forma de divulgar conhecimento interno e externo. Para Cavalcanti, estas películas permitiam aos italianos conhecerem seu passado e sua vida, e aos de fora da Itália conhecer os italianos³²⁹.

Com o objetivo de comprovar a eficiência dos filmes de história como instrumento educativo, Bottai, juntamente com Luigi Chiarini, organizou uma exibição do filme *Scipione* na escola elementar romana Frederico Di Donato. Sobre a *avant-première* Bottai fez o seguinte comentário: *para constatar se nas almas mais simples o filme agradava se acendia o espírito a evocação da grandeza de Roma, se fazia pensar a elevação do Fascismo a esta grande tradição nossa*³³⁰. A escola na qual a exibição foi realizada era freqüentada por crianças da pequena-burguesia empregadora, cujo Fascismo desejava conquistar³³¹.

Segundo Ernesto Laura, os filmes produzidos para a cinemateca escolar eram todos de boa qualidade e versavam sobre história da arte, ciência e literatura. Entre um dos primeiros filmes escolares produzidos para a cinemateca estava *Giotto e La Cappella degli Scrovegni*³³². O filme recebeu o seguinte comentário de Guglielmo Ceroni, nas páginas de *Lo Schermo, nunca a pintura foi levada ao contato do povo com tanta eficácia. Aqui o objetivo não foi descrever o quadro e o afresco: fizeram mais. Animaram os personagens de Giotto, reconstruíram a cena dramática da Paixão de Cristo e todos os seus árduos personagens*³³³. Denota-se, que as produções da cinemateca escolar também marcaram presença nas salas de cinema do reino, como indica Ceroni em seu artigo³³⁴.

Com o tempo a cinemateca foi se tornando autônoma em relação ao Instituto LUCE. No entanto, a entrada da Itália na Segunda Guerra impediu que os planos de introdução do cinema educativo nas escolas se concretizassem. Além dos problemas em relação à compra dos aparelhos projetores e da resistência dos professores, o ministério da Educação Nacional teve de enfrentar os problemas políticos que um conflito mundial impõe a uma nação. O conflito fez ainda com que o Instituto LUCE dedicasse mais tempo à produção de filmes de propaganda e

³²⁹ Documentário de propaganda. In. *Bianco e Nero*, ano II, n. 10, outubro de 1936, p. 7. Biblioteca L.C. – Roma. Alberto Cavalcanti nasceu no Rio de Janeiro em 6 de fevereiro de 1897, estudou Direito e Arquitetura na Suíça. Se naturalizou francês em 1926, no mesmo ano em que começou a atuar como diretor cinematográfico. Ao longo da década de 1920 e 1930 trabalho para a Paramount e com John Grierson, com este último fazendo parte do grupo experimental do General Post Office (correio geral britânico).

³³⁰ BOTTAI, Giuseppe. Il Cinema e i Bambini. In. *Bianco e Nero*, ano I, n. 12, dezembro de 1937. apud. ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p. 183. “constatare se nelle anime piú semplici il film piaceva, se accendeva gli spiriti alla rievocazione della grandezza di Roma, se faceva pensare al riallacciarsi del Fascismo a questa piú grande nostra tradizione.”

³³¹ ROSSETTI, Antonello. Op. Cit. p. 183

³³² LAURA, E. G., Op. Cit. p. 171.

³³³ L’efficacia del documentário sulla cultura e sull’educazione artística del popolo. In. *Lo Schermo*, ano VIII, n. 7, julho de 1942, p.25. Biblioteca L.C. – Roma.

³³⁴ Ibidem.

aos Cines jornais. Os setores cinematográfico e fotográfico do Instituto tiveram um papel importante no processo de formação de um consenso em torno da guerra.

A partir de 1940, com a saída de Paulucci di Calboli que deixou o Instituto para assumir a embaixada italiana na Espanha, o Instituto LUCE ganhou nova fisionomia. Os documentários foram se tornando escasso em função do aumento do número de cines jornais, até que em 1944, a produção dos documentários foi encerrada. Outra importante mudança, gerada pela saída de Calboli, foi o aumento de poder sobre o Instituto LUCE exercida pelo ministro do MINCULPOP, que fez com que o Instituto se dedicasse ainda mais a produção de películas de propaganda de guerra.

Em 1943, o Instituto LUCE sofreu uma mudança profunda quando Mussolini foi demitido e seu governo foi transferido para o norte da Itália, formando a República Social Italiana (RSI). Neste ano, por causa das alterações políticas, boa parte do equipamento cinematográfico e fotográfico do Instituto LUCE foi enviada a Veneza, para de lá produzir o cine jornal e as fotografia para a República Social Italiana. Nesta transferência parte do pessoal do Instituto LUCE permaneceu em Roma, enquanto outros foram para Veneza operar os equipamentos³³⁵.

Como podemos ver o Instituto LUCE nasceu com a missão de produzir filmes educativos e de levar a cultura italiana ao povo através do cinema. O projeto inicial foi sendo alterado através de decretos, novas diretrizes e reorganizações, que tinham como preocupação melhor encaixar o Instituto no projeto fascista de busca do consenso. Com isto identificamos uma constante mudança de fisionomia interna. Os filmes produzidos pelo Instituto LUCE não agradavam a todos os integrantes do governo, que os consideravam fracos para cumprir a proposta de educar e fazer propaganda. Se a qualidade dos filmes não chegava aos dos nazistas, pelos menos superavam, e muito, os produzidos pelo INCE e pelo DIP.

O fato da produção cinematográfica do governo ter sido concentrada em um único Instituto garantiu aos fascistas um controle maior sobre a produção e sobre a missão do Instituto. A presença de Paulucci di Calboli foi fundamental para que o Instituto LUCE alcançasse um papel de destaque no cumprimento de sua missão educadora e de propaganda. Durante sua gestão, o Instituto LUCE se empenhou na produção dos filmes educativos, para as cinematecas, e na melhoria do Cine jornal, principal instrumento de propaganda junto às massas. O Instituto não apenas funcionou como um instrumento de conquista interna, sua participação em diversos eventos sobre cinema, a exportação dos seus filmes e a presença de Luciano De Feo como diretor

³³⁵ LAURA, E. G. Op. Cit. p, 209.

garantiram que os olhos do mundo se voltassem para o Fascismo vendo o governo de Mussolini de maneira positiva.

Neste processo de conquista externa também foi agregado o Instituto Internacional de Cinema Educativo, que tinha como motivo principal de seu patrocínio pelos fascistas arrecadar glórias à política de Mussolini. De fato, o Instituto Internacional de Cinema Educativo se tornou, junto com o Instituto LUCE, a vitrine do Fascismo. Por conta destes dois institutos, Mussolini foi exaltado como mecenas do cinema educativo e aplaudido por sua iniciativa. A criação do Instituto Internacional de Cinema Educativo por um lado desviava atenção da Liga das Nações para as intenções imperialistas do chefe dos Camisa Negras, que com esta realização demonstrava sua boa vontade em colaborar com a paz mundial.

O cinema produzido pelo Instituto LUCE teve um papel importante na organização da cultura, pois através dele o regime e a imagem de Mussolini se consolidavam e a cultura eleita como nacional era divulgada. Ao mesmo tempo, estes filmes construíram socialmente a imagem do “novo italiano”, ensinando nos espaços de convivência, qual o comportamento a ser assumido diante da “nova Itália” que se erguia pelas mãos do Fascismo. No próximo capítulo discutiremos como os filmes instrumentalizavam os símbolos nacionais, os valores e a cultura de forma a contribuírem para a conquista do consenso e na construção uma identidade nacional. Esta análise será realizada em comparação com os filmes do INCE, onde discutiremos como os dois institutos lidavam com a organização do consenso através das imagens.



CAPÍTULO IV



UM EXERCÍCIO DE COMPARAÇÃO ENTRE O CINEMA EDUCATIVO E DE PROPAGANDA DO ESTADO NOVO E DO FASCISMO ITALIANO

O quarto capítulo tem por objetivo discutir como a narrativa filmica dos cines jornais e das películas educativas produzidas pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, DIP e Instituto LUCE contribuíram para a formação do *novo homem* do Estado Novo e do Fascismo. Como norte deste processo analítico, selecionamos quatro eixos temáticos que aparecem nos discursos nacionalista-educativos dos dois governos: exemplo, unidade nacional, mito do líder, saúde e raça.

Os filmes e os cines jornais analisados foram selecionados a partir da possibilidade de comparação, ou seja, levamos em conta a aproximação temática, optando por produções cujos temas gravitassem em torno dos vultos nacionais, chefes de governo, corpo, doença e ciência. A metodologia de análise para o estudo comparativo consistiu na avaliação do conjunto de cada obra, a fim de selecionarmos as partes possíveis de comparação em cada filme e cines jornais. Tal estratégia, ao mesmo tempo em que valoriza o todo da narração, evidencia os elementos comuns às lógicas de representação no Brasil e na Itália¹.

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira apresenta uma panorâmica geral sobre as produções cinematográficas do Instituto LUCE, do Instituto Nacional de Cinema Educativo e do DIP, onde buscamos sintetizar os assuntos filmados e os números de filmes produzidos ao longo de suas atuações no Estado Novo e no Fascismo. Na segunda parte desenvolvemos a análise comparativa entre os filmes de personalidades históricas, saúde, educação física e ciência, produzidos pelo Instituto LUCE e pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo. Um dos itens desta parte contém uma discussão comparativa entre quatro cines jornais produzidos pelo DIP e pelo Instituto LUCE. Antes das análises, o leitor encontra as justificativas de escolha para cada um dos filmes e cines jornais aqui apresentados. Por fim, na terceira parte procuramos realizar uma síntese das observações feitas durante o processo de análise, confrontando a linguagem cinematográfica e as escolhas de cada instituto.

¹ Ver no anexo 5 a decupagem dos filmes e dos cines jornais.

4.1. O CINEMA E SEUS NÚMEROS

O Instituto LUCE teve sua estréia em 1924 com o longa-metragem *Aethiopia*, sobre a África. Entre 1924 e 1944 foram produzidas quarenta e quatro películas de longa-metragem e mais de quinhentas de curta e média-metragem. Os números dos cines jornais, produzidos a partir de 1927, são incontáveis.

No Instituto, os filmes eram organizados em cinematecas, sendo produzidos conforme os próprios interesses ou dos membros do governo Fascista. O Instituto LUCE produziu cinco importantes longas-metragens sobre a tomada do poder pelos fascistas: *Dux* (1926), *Decennale* (1932), *Camicia Nera* (1933), *Il Cammino degli Eroi* (1936), *Scipione L'Africano* (1937). Todos levaram às telas, direta ou indiretamente, a imagem de Mussolini como grande líder e do Fascismo como um Império.

Decennale foi feito para comemorar os dez anos de poder do Fascismo, buscando convencer a população e o mundo de que Mussolini era um bem-feitor para a Itália. Antes da realização deste longa-metragem comemorativo, o Instituto produziu, a partir de 1928, películas de propaganda denominadas Anno VI, VII, VIII, IX, que exibiam as realizações políticas, sociais e econômicas do Fascismo. *Camicia Nera* custou aos cofres do Ministério das Corporações três milhões oitocentos e treze mil e seiscentas e trinta e cinco liras, sendo um misto de filme espetáculo com documentário que reconstruía os tempos incertos do pós-guerra e os feitos de *Duce* até 1932².

As produções de longa-metragem rodaram as salas de cinema da Itália e de diversos países executando a propaganda do Fascismo e de Mussolini. No campo educativo, o Instituto LUCE produziu um longa-metragem sobre a educação empreendida pela *Opera Nazionale Balilla* aos futuros fascistas. A película, de 1931, *Come L'Italia Fascista educa le nuove generazioni*, exibiu nas telas as atividades dos pequenos *balille* e dos jovens *avanguarditi* sendo educados conforme a ideologia do regime.

Os documentários do Instituto LUCE, curtas e médias-metragens, versavam sobre cultura, ciência, arte, personalidades, comemorações nacionais, festas populares, dança, acontecimentos de atualidade, esporte, política, geografia, arqueologia, Forças Armadas, higiene, medicina, indústria e organizações juvenis. É interessante observar que estes filmes não falavam

² ARGENTIERI, Mino. Op. cit. p. 88. Segundo Argentieri o filme de Forzano tem um roteiro muito parecido com o filme soviético *Fragments de um Império* (1929), no entanto não tem certeza se o diretor italiano chegou a assistir a produção russa. O protagonista do filme do LUCE volta a Itália depois de ficar internado, sem memória, em uma clínica psiquiatra alemã. Em seu retorno encontra um país tomado pela desordem, pelos conflitos comunistas e socialistas. Ao longo do filme acompanha o surgimento do *Fascio di Combattimento*, se junta aos camisas negras e acompanha a toma de poder de Mussolini e os benefícios realizados por este no campo, através da aterragem dos pântanos e da transferência das pessoas dos centros urbanos para as cidades que se construíram nestes lugares.

apenas das “coisas” da Itália, mas também da cultura e geografia de outros países. É possível, por exemplo, encontrarmos filmes sobre as danças típicas alemã. E quando a Itália se lança na conquista do império, em 1935, aparecem no catálogo do Instituto LUCE filmes sobre a África e as forças armadas. Nem mesmo os filmes documentários de caráter educativos estavam isentos da propaganda, que servia também como instrumento pedagógico à medida que educavam para o futuro. A produção do Instituto LUCE foi tão vasta que se torna impossível numerá-la.

O mesmo se pode dizer sobre os cines jornais do Instituto LUCE, realizados a partir de 1927. A produção destes semanários supera a de documentários, pois durante anos o Instituto LUCE chegou a exibir quatro cines jornais por semana. Como filme de atualidade, os temas exibidos eram variados, porém, a propaganda do governo imperava nas películas.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo produziu filmes de 16 e 35 mm. Entre 1936 e 1945 foram produzidos dois longas-metragens e diversos curtas-metragens. O Instituto Nacional de Cinema Educativo produziu também três jornais cinematográficos denominados Jornal do Instituto Nacional de Cinema Educativo nº. 1, 2 e 3, os dois primeiros foram realizados em novembro e o terceiro em dezembro de 1939. Sobre a continuação destas produções o mais provável é que tenham se encerrado devido à organização do DIP em dezembro de 1939.

O documento “relação de filmes de 35 mm”, de 1942, revela em nota que o Instituto possuía, nesta data, em sua filmoteca um total de quinhentos e vinte e oito películas entre editadas, adaptadas e adquiridas³. Sheila Schvarzman, em seu livro *Humberto Mauro e as imagens do Brasil, contabilizou* entre 1936 e 1945 um total de duzentos e trinta e seis filmes⁴. O Instituto Nacional de Cinema Educativo não possuía cinematecas e nem sessões cinematográficas especiais como o Instituto LUCE, todo o trabalho de produção, adaptação, redução de película e montagem, estava entregue a uma única equipe liderada por Humberto Mauro. Os filmes educativos escolares e populares, assim como os longas-metragens, eram classificados conforme temas e assuntos filmados.

No catálogo oferecido às escolas, os professores escolhiam os filmes pelas seguintes categorias: medicina, história natural, história do Brasil, música, literatura, ciências sociais, educação física, geografia, literatura, física, tecnologia, química, indústria, jornal e documentário⁵. Esta última categoria é a mais versátil de todas, agrupando películas com temas oficiais (cerimônias cívicas, feiras, exposições, serviços do Ministério da Educação e Saúde), geográficos (cidades européias e brasileiras), militares e esportistas (danças regionais e corridas rústicas). Entre os oficiais, estão as películas de cerimônias do Estado Novo, organizadas pelo

³ relação de filmes de 35 mm editados pelo INCE. Arquivo G.C., Arquivo G.C., CPDOC, FGV.

⁴ Segundo lista de filme encontrada no final do livro, pp. 365-380.

⁵ Ibidem.

Ministério da Educação e Saúde, como a Parada da Mocidade, Dia da Pátria, e o lançamento da pedra fundamental do prédio do MES. Até 1945, trinta e um filmes deste tipo foram produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, mesmo depois da criação do DIP alguns documentários de propaganda foram realizados a pedido do ministro Capanema.

Em 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo estreou sua atuação na cinematografia oficial através do documentário *Dia da Pátria*⁶, onde registrou o desfile de sete de setembro, na Praça Paris, no centro da capital federal. O desfile de grupos escolares, de associações e das Forças Armadas no centro do Rio era parte de um calendário comemorativo do governo Vargas que incluía também a Proclamação da República. A produção foi uma encomenda do ministro da Educação que era o organizador do evento. O filme foi realizado em película 16 mm, com som, e novamente exibido em 1937, 1938 e 1939.

Os dois longas-metragens do Instituto Nacional de Cinema Educativo foram sobre; a história do Brasil, *O Descobrimento do Brasil* (1937) e *Bandeirantes* (1940). A idéia de filmar *O Descobrimento do Brasil* partiu do chefe do Instituto do Cacau da Bahia, Ignácio Tosta Filho, em 1935. O projeto inicial era fazer um ciclo de filmes curtos sobre a história do cacau no Brasil começando pelo descobrimento⁷. Segundo Sheila Schvarzman não se sabe como o filme evoluiu de uma série de curtas para uma superprodução como a de 1937. As filmagens iniciaram em 1936, sob a direção de Luís de Barros, no início de 1937, Humberto Mauro assume o lugar de Barros e toca a empreitada até outubro quando as filmagens se enceraram.

A superprodução abandonou o projeto inicial de contar a história do cacau e passou a narrar o nascimento do Brasil pelas mãos dos portugueses que aqui chegaram se misturando ao povo nativo, dando início ao povo brasileiro. A película de caráter histórico, prima pela “verdade” dos acontecimentos, como indicava o próprio diretor, e tem como base a carta de Pero Vaz de Caminha. Todo o filme é encenado por atores profissionais, fazendo com que a produção fosse vista, no período, como um filme épico. O Instituto Nacional de Cinema Educativo não participou oficialmente da produção, no entanto Roquette-Pinto e Affonso de Taunay participaram como consultores históricos. Manoel Ribeiro, fotógrafo do Instituto Nacional de Cinema Educativo, ficou responsável pela fotografia e Bandeira Duarte escreveu os diálogos⁸. Provavelmente a estrutura técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo foi utilizada na produção⁹. Ao final, Tosta autorizou ao Instituto fazer uma cópia em 16 mm do filme, que depois foi exibido nos cinemas, nas escolas e em Veneza.

⁶ 1936, 16 mm, 12 min, P&b. Catálogo de filme Funarte. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. p, 42.

⁷ SCHVARZMAN, Sheila. Op. cit. p, 138.

⁸ Idem, p. 147.

⁹ O filme foi rodado nos estúdios da Brasil Vita Filmes. Ibidem. Ao final das filmagens o Instituto do Cacau vendeu todo o equipamento cinematográfico adquirido para as filmagens de *O Descobrimento do Brasil*. Idem, p. 151.

Bandeirantes também evoluiu de uma série de curtas sobre os exploradores paulistas para uma produção de longa-metragem. O filme contou com a orientação de Edgar Roquette-Pinto e com a coordenação histórica de Affonso de Taunay, a produção ficou a cargo de Humberto Mauro. Este filme também tem caráter histórico e, como o anterior segue a concepção de história verdade do período. O filme é baseado no saber do historiador renomado, Taunay, que na primeira seqüência aparece sentado em seu escritório, no Museu Paulista, cercado de livros e documentos. A O narrador apresenta-o como um historiador das bandeiras e membro da Academia Brasileira de Letras, sendo alguém autorizado a falar, portanto, dono do saber. Para contar a história dos bandeirantes que entram no sertão do país rompendo com os limites do tratado de Tordesilhas e aumentando o território brasileiro, Humberto Mauro utiliza mapas, quadros, figuras e estátuas, documentos reconhecidos pela historiografia como fontes oficiais da história. O filme transforma os bandeirantes em heróis, que com suas expedições contribuíram para formação do território nacional, fundação de cidades, como São Paulo, e para a formação do povo brasileiro através da miscigenação. São os Bandeirantes, no mito das três raças, representantes da raça branca e neste filme aparecem fortes e corajosos, qualidades que deveriam ser apropriadas ao *novo homem* do Estado Novo.

Grandiosos também são os números do DIP, que ao longo de sua existência produziu uma imensidão de cines jornais, entre 1939 a 1946, foram seiscentos e sete números. Por ser uma produção de atualidade, o *Cine Jornal Brasileiro* retratou desde as grandes cerimônias cívicas até simples jantares comemorativos. Todas as produções foram feitas com objetivo de informar e *elucidar a opinião pública sobre as diretrizes doutrinárias do regime*. A propaganda de governo, realizada pelo DIP, ficou restrita aos cines jornais, apesar do decreto de criação do departamento mencionar sobre a produção de filmes de ficção. Não se sabe ao certo porque o DIP não investiu na produção deste tipo de cinema. É provável que a falta de dinheiro ou de funcionários habilitados para isto tenha impedido Lourival Fontes a se aventurar por tal seara. No campo ficcional, o DIP se limitou a incentivar esta produção através de prêmios ou a autorizar cineastas estrangeiros a realizarem imagens para fins de propaganda.

Um rápido olhar sobre a produção cinematográfica do Instituto Nacional de Cinema Educativo e do Instituto LUCE indicam uma diferença significativa entre os dois projetos. O Instituto LUCE foi criado por Luciano De Feo com objetivo educativo, mas ao ser incorporado ao governo fascista viu sua estrutura mudar. A educação através de imagens foi deixada em segundo plano, enquanto a propaganda de governo foi ganhando espaço. Os números de filmes de longa-metragem sobre o regime fascista e a quantidade de documentários sobre os feitos do chefe de governo e de seus ministros e institutos parestatais e estatais demonstram a opção clara

pela propaganda. O Instituto Nacional de Cinema Educativo por sua vez, também nasceu como instituto de cinema educativo e durante o período de 1936 a 1945 tentou manter seu caráter de produtor de filmes didático-pedagógicos. Como o Instituto LUCE, o Instituto Nacional de Cinema Educativo também fazia filmes sob encomenda que divulgavam os feitos do governo de Vargas e dos ministérios, no entanto a propaganda deste não era tão clara como vemos no Instituto LUCE.

Nos próximos itens vamos ver, a partir da análise cinematográfica, como os discursos educativos do Fascismo e do Estado Novo eram transformados em imagens.

4.2. O EXEMPLO DOS MORTOS

Um dos recursos didáticos adotados no processo de formação do *novo homem* italiano e estadonovista era a noção da exemplaridade. Segundo Gustavo Capanema, “nenhuma mensagem, nenhuma lição tinha tanta influência educativa como a do exemplo”¹⁰. Eugenio Ferrauto, educador italiano, também pensava desta forma e considerava importante “oferecer aos pequenos bons exemplos”¹¹. O objetivo era que a vida ou as obras das personalidades históricas e nacionais repassasse aos jovens e crianças os valores morais e cívicos dos governos.

Na opinião de Capanema *as personalidades históricas da nossa história, que serviram à verdade, que lutaram pela justiça, que se sacrificaram pela liberdade, pela defesa, pelo progresso e pela honra da Pátria* seriam mais apropriadas a contribuírem com a formação dos jovens¹². Para os fascistas as figuras do *Risorgimento*, como Mazzini, Anita e Giuseppe Garibaldi, Cavour, e do Império Romano seriam ideais à missão educativa¹³.

Diante destas observações consideramos pertinente fazer um levantamento sobre quais são as personalidades temáticas dos documentários educativos do Instituto Nacional de Cinema Educativo e do Instituto LUCE e quantos destes filmes foram produzidos ao longo da existência dos institutos. O Instituto Nacional de Cinema Educativo, entre 1936 e 1945, produziu nove filmes sobre “vultos” da história, música, literatura e política nacional. Os eleitos foram: o Barão do Rio Branco, a Princesa Isabel, os Bandeirantes, Machado de Assis, Carlos Gomes, Euclides da Cunha, Vicente de Carvalho. Em 1936, foi produzido um filme sobre os Inconfidentes, que

¹⁰ Os nossos grandes mortos. Arquivo G.C., GC 35.09.26, filme 35, folha 0002, CPDOC, FGV.

¹¹ FERRAUTO, Eugenio. *Educazione Fisica nell'educazione giovanile fascista fascista. Parte specifica (scuola ordine elementare) VI esercizi imitativi*. Roma: G. B. Paravia E.C., 1940. p. 26 Biblioteca SMC, Roma. Ferrauto era chefe do serviço central de educação física da ONB. “offrire ai piccoli buoni esempi, dar loro impressioni favorevoli, sviluppare e coltivare abitudini che predispongano al bene allontanando le altre, (...)”

¹² Os nossos grandes mortos. Arquivo G.C., GC 35.09.26, filme 35, folha 0002, CPDOC, FGV.

¹³ I presupposti e lo spirito informatore dei nuovi programmi per le scuole elementari. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 julho de 1932, p. 9. Biblioteca Alessandrina, Roma.

documentava a volta dos restos mortais dos participantes da Inconfidência Mineira de Portugal para o Brasil. Depois de mostrar a cerimônia oficial, a narrativa cinematográfica se dedicou a falar sobre Tiradentes, o mais famoso dos inconfidentes. Os documentários sobre as três primeiras personalidades foram realizados como parte de comemorações. Os filmes do Barão do Rio Branco (1944) e de Machado de Assis (1939) foram realizados para festejar os centenários de nascimento das personalidades, e o da Princesa Isabel (1942) em homenagem a assinatura da Lei Áurea.

O Instituto LUCE também produziu documentários deste gênero, sendo a maioria deles realizada a partir de 1938 para a Cinemateca Escolar. Entre 1932 e 1937 foram feitos três filmes, um sobre Bellini (1935), compositor siciliano, outro sobre Giotto (1937) e o terceiro sobre Michelangelo (1932-1937)¹⁴. Entre 1938 e 1943, seis filmes foram produzidos sobre a vida de Gabriele D'Annunzio (1938), Leonardo da Vinci (1940), Goethe (1941), Galileu Galilei (1942) e Bernini (1943). Os vultos históricos pertenciam ao mundo da ciência, artes e literatura e de algum modo contribuíram para a grandeza da humanidade, exaltando através de seus feitos o nome da Itália. Entretanto, Mussolini supera todas as figuras do passado em questão de produção filmica, desde a criação do Instituto LUCE até 1943 dezesseis curtas-metragens levaram seu nome ou a expressão *Duce*¹⁵. Isto, sem contar, aqueles em que a denominação Chefe de Governo é mencionada como parte do título do filme.

Para a análise comparativa escolhemos dois filmes de cada instituto. *Um Apólogo de Machado de Assis*, produzido pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1939, e *Galileu Galilei*, realizado pelo Instituto LUCE em 1942.

A opção por estes filmes se deu, em primeiro lugar, pelo diálogo que poderia ser estabelecido entre as películas. Tentar analisar filmes em que as personalidades tivessem a mesma profissão ou atuações sociais e políticas seria impossível, pois os institutos ao escolherem suas personagens o fizeram levando em conta suas realidades históricas e ideológicas. O que significa dizer que o passado da Itália e do Brasil contém uma lógica própria e que estes passados são recuperados em cada uma das sociedades conforme um discurso próprio. Assim, optamos por figuras que representavam os mesmo valores nacionais eleitos pelo Estado Novo e pelo Fascismo.

O segundo motivo para a escolha foi a linguagem cinematográfica. Apesar de terem sido produzidos em realidades e anos diferentes, os dois filmes possuem uma linguagem cinematográfica muito parecida. Isto nos permite pensar o fazer cinema educativo em um

¹⁴ O catálogo do LUCE tem alguns filmes cuja classificação não pode ser precisa por falta de informações, este é o caso do filme sobre Michelangelo com data provável de 1932-1937.

¹⁵ Catálogo gentilmente cedido pelo Instituto LUCE.

contexto internacional, onde o reconhecimento de si diante dos outros era importante. No entanto, a análise narrativa evidência um consenso em torno do que deveria ser mostrado e como deveria ser mostrado tornando o documentário pedagógico e apropriado à escola. Esta observação é relevante à medida que entendemos que a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo estava inserida em um contexto mundial de valorização do cinema como instrumento didático.

O terceiro motivo para a escolha foi o acesso, *Galileu Galilei* é um dos poucos filmes do Instituto LUCE sobre personalidades artísticas, científicas e literárias disponível para a visualização.

Como orientação desta análise, temos três questões: como a vida das personalidades contribui para a formação do *novo homem* do Fascismo e do Estado Novo; como os documentários estavam inseridos no discurso formativo e doutrinador dos sujeitos sociais, e, por fim, como as obras e a vida dos vultos foram apropriadas pelos discursos nacionalistas em questão.

4.2.a. OS HERÓIS NACIONAIS EM PELÍCULA

Um Apólogo de Machado de Assis foi produzido em 1939, é uma segunda versão cinematográfica produzida pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo sobre o conto machadiano, *A Agulha e a Linha*¹⁶. Para realizar a segunda filmagem, o diretor Humberto Mauro contou com mais recursos financeiros e com a participação de atores profissionais. Isto lhe permitiu apresentar uma versão mais longa, com quinze minutos, mais bem produzida, com uma bela locação externa e com um cenário de estúdio bem elaborado. O filme contou com a assistência intelectual de Lúcia Miguel Pereira, uma das principais pesquisadoras de Machado de Assis do período. O documentário tem duas partes: a primeira biográfica e a segunda teatral – com a encenação do conto *A Agulha e a Linha*.

A parte biográfica é muito didática, munindo o espectador de conhecimentos básicos sobre o escritor e sua obra. Sendo assim, o narrador começa informando que Machado de Assis nasceu no dia vinte e um de junho de 1839, em uma casa modesta, no Morro do Livramento no Rio de Janeiro. Seus pais foram Francisco José de Assis e Maria Leopoldina Machado de Assis. O pai exercia as funções de pintor de casa e operário, enquanto a mãe realizava serviço doméstico na casa do senhorio. O narrador também apresenta quais foram as profissões realizadas por Machado de Assis antes de ser escritor - baleiro, coroinha, tipógrafo, revisor de

¹⁶ A primeira versão é de 1936, 16 mm, 7 min, p&b.

provas, jornalista, funcionário público. Na época de Machado, o Morro do Livramento era uma grande chácara.

A narrativa é acompanhada pelas imagens do Morro do Livramento, residência de operários, empregados domésticos e trabalhadores do porto. Nem de longe, a visão do Morro em 1939 se parece com a antiga chácara de Dona Maria José de Mendonça Barroso Pereira em que moravam Machado de Assis e seus pais. A câmera mostra o Morro como um lugar tranquilo, limpo e organizado, onde crianças se divertem alegremente pelas ruas estreitas. Imagens românticas e bucólicas são vistas pela câmera de Humberto Mauro, que filma crianças brincando em baixo da árvore, um varal de roupas e a paisagem que se tem do Morro da cidade do Rio de Janeiro.

Ainda nesta primeira seqüência, o narrador informa que o Morro do Livramento e a Academia Brasileira de Letras (ABL) são os dois pólos da vida machadiana, ou seja, lugares de memória do escritor. Na segunda seqüência, as cenas dirigem o olhar do espectador para a Academia Brasileira de Letras, enquanto a voz em *off* assinala que Machado foi um dos fundadores e o primeiro presidente da importante instituição. Nesta instituição, como observa o narrador, os objetos pessoais do escritor estão “carinhosamente” guardados. Enquanto estão sendo citados, a câmera focaliza um por um, assim, vemos a mesa de trabalho, a poltrona, o tinteiro, a pena, os óculos *pince-nez*, além do galho de carvalho do “grande poeta Torquato Otasso” enviado da Itália a Machado por Joaquim Nabuco¹⁷.

O próximo passado do filme é a apresentação das principais obras escritas por Machado. O narrador cita os títulos das obras e faz um pequeno resumo sobre as histórias contadas nos livros. Em ordem, surgem na tela, Brás Cubas, Quincas Borba, Dom Casmurro, Manuscritos de Esaú e Jacó e Memorial de Aires. Cada vez que uma obra é mencionada, a lombada de um livro preto escrito em dourado aparece na tela. Isto só não acontece com as duas últimas obras, cujos títulos são ilustrados pelos originais manuscritos¹⁸. Depois de cada lombada de livro, aparecem na tela desenhos de Santa Rosa que representam justamente a parte do argumento literário comentado pela voz em *off*¹⁹.

A segunda parte do filme, a encenação do conto, é iniciada por Lúcia Miguel Pereira que convida o espectador a adentrar no mundo literário de Machado de Assis. A estudiosa está, em pé, diante de uma cortina de teatro, insinuando que o conto se desenvolverá quando esta se abrir. Com um livro aberto nas mãos, Lúcia informa que o *Apólogo* foi publicado no volume *Várias*

¹⁷ Um Apólogo de Machado de Assis, 1939, direção Humberto Mauro, produção INCE, P&b, 15 min, seqüência 2.

¹⁸ Essa documentação pertence a ABL.

¹⁹ Tomás Santa Rosa era pintor. Nascido em João Pessoa se mudou para o Rio de Janeiro em 1932 para aprender canto, no entanto, acabou por se dedicar a pintura.

Histórias. Supostamente, é o exemplar deste livro que está em suas mãos, pois não se pode ler o título da capa nem da lombada. Em seguida, a estudiosa abre o livro, folheia as páginas, procurando o início da história, olha para a câmera e diz: *Era uma vez (...)* a imagem escurece, dando início à encenação do conto, que parece ter saído de suas páginas.

Pelos jardins de uma mansão carioca, localizada em um lugar privilegiado do Rio de Janeiro com vista para a baía da Guanabara, corre a costureira com a caixa de costura de baixo do braço. A mesma se dirige para a sala onde está o vestido, que a Baronesa vai usar à noite no baile. Ao chegar, deixa a caixinha em cima do consolo, larga os óculos ao lado, abre a caixa. Vemos a imagem do interior da caixa povoada por linhas, agulhas, alfinetes e tesoura. A costureira pega o vestido, senta na cadeira, e pega o papel com o modelo. Olha o vestido, olha o desenho, fica na dúvida. Larga o traje na cadeira, se dirige a porta olha para fora, encosta no parapeito da sacada a procura da Baronesa, que está lá em baixo no jardim. A costureira volta para o interior da sala, fecha a caixa de costura que havia aberto, pega os óculos e sai atrás da patroa.

A câmera não acompanha a costureira fixando-se na caixa de costura, onde uma nova cena se inicia. Uma música suave toma conta da ambiente, enquanto a tampa de cima da caixinha e a parte da frente se abrem lentamente revelando o cenário e os personagens do conto machadiano. Aos poucos agulha e linha ganham vida dando início à encenação. O primeiro objeto a se tornar animado é a linha, que, através de fusão, se transforma de novelo em mulher. A Linha acorda se espreguiçando e sorrindo, quando esta totalmente em forma humana olha para os lados com alegria e se dirige para o espelho. Diante dele, se olha e arruma os cachinhos loiros com uma postura vaidosa. Pouco depois, a agulha também se transforma em mulher e acorda se espreguiçando e sorrindo. Mas, ao olhar para o lado, e vendo a companheira de trabalho, muda a expressão do rosto. As duas atrizes usam um vestido que retêm suas atividades, a linha tem uma saia rodada enquanto a agulha uma reta e listrada.

Ao ver a Linha toda dona de si em frente ao espelho, a Agulha se dirige a ela e pergunta por que a mesma ostenta um ar de superioridade. Esta ignora a colega e continua se ajeitando no espelho. A Agulha insiste, e a Linha pede que a deixe em paz. Inconformada com a arrogância do objeto, a Agulha volta a afirmar que a companheira sustenta um ar insuportável. Desta vez, a Linha, sem perder a compostura, manda a Agulha se preocupar com sua própria vida. Mas, esta não se conforma e a chama de orgulhosa. A Linha responde a provocação afirmando que realmente é orgulhosa, e a Agulha indaga *por quê? É boa! Porque cozo! Então, os vestidos e os enfeites da nossa ama quem é que os coze senão eu?* Responde a Linha. As duas então iniciam uma disputa para ver quem é mais importante no processo. A Agulha, inconformada com a

resposta, discorda da companheira de serviço, e reivindica para si tal importância. Afinal, é ela quem vem à frente dando às ordens a outra, que apenas obedece. A Linha menospreza o trabalho da colega afirmando que também os batedores vêm à frente do Imperador. Indignada, a Agulha pergunta: *Você Imperador? Ao que a outra responde: não digo isto, mas a verdade é que você faz o trabalho subalterno indo adiante. Vai só mostrando o caminho (...). Eu é que prendo, ligo, ajunto...*²⁰. A discussão é interrompida pela tosse da costureira, que anuncia seu retorno. Os dois objetos correm para as laterais da caixa e cada uma começa a puxar a fita para fechar a tampa. Depois de fecharem à caixa, voltam a seus lugares e se transformam em objetos inanimados novamente.

A costureira abre a caixinha, coloca um dedal e quando vai pegar a agulha espeta o dedo. Nesta seqüência, vemos apenas as mãos da atriz. A moça leva o dedo machucado à boca, chupa o sangue, e volta a pegar a agulha e a linha. Senta-se com os objetos de costura e o vestido na poltrona e começa a enfiar a linha na agulha. A imagem se torna nebulosa, como se a costureira visse tudo nublado. A mulher percebe que está sem óculos e a cena volta a ter foco. A linha é colocada na agulha e a costura se inicia. Ao espetar a agulha no tecido, o rosto da Senhora Agulha aparece unido ao tecido. A agulha sorri e faz com a cabeça o gesto de sim. Seu rosto desaparece dando lugar a voz em *off* que diz: *Então, senhora Linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo? Eu que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima. A mesma cena se repete com a linha, cujo rosto aparece e desaparece, respondendo ao fundo a provocação da agulha: ora agora quem é que vai ao baile no corpo da Baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com os ministros e diplomatas enquanto você volta para a caixinha da costureira antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá?*²¹.

A disputa se encerra com a Baronesa indo ao baile e dançando uma valsa trajando o vestido a pouco costurado. Na caixinha de costura, a agulha está sentada sobre o dedal, com cara desolada, enquanto ao fundo ouve-se a valsa. Porém a pobre, não fica muito tempo sozinha, quando surge ao seu lado um alfinete, em forma de homem, que diz: *anda, aprende tola! Cansas de abrir caminho para ela e é ela quem vai gozar a vida, enquanto fica ai na caixinha de costura. Fazes como eu que não abro caminho pra ninguém. Onde me espetam fico!*²²

A imagem escurece, Lúcia Pereira aparece em cena e lê o trecho final do conto: “contei esta história ao professor melancolia (sic) que me disse abanando a cabeça” – fecha o livro e olha

²⁰ Seqüência 09.

²¹ Seqüência 10.

²² Seqüência 11.

para a câmera – “também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária”²³. A palavra fim aparece sendo costurada em um tecido.

O filme *Galileu Galilei* foi produzido, em 1942, pelo Instituto LUCE para Cinemateca Escolar, com roteiro de Mario Pantaleo e de Giovanni Paulucci, com direção deste último²⁴. A data de produção coincide com a data de morte do cientista, trezentos anos depois, e com o vigésimo ano da Revolução Fascista. No entanto, não há informações que o documentário tenha sido produzido para compor um calendário comemorativo. Para comemorar os anos de ascensão de Mussolini ao poder, o Instituto LUCE costumava realizar filmes que falavam diretamente sobre a revolução ou o regime. Em 1932, por exemplo, quando completou dez anos do Fascismo no poder foi realizado o longa-metragem *Camicia Nera* (camisa negra).

Galileu Galilei é um filme biográfico com ênfase na vida e na obra do astrônomo, destacando também a astronomia moderna. A película inicia com a seqüência de um astrônomo olhando o céu através de um moderno telescópio. Enquanto acompanhamos o funcionamento do equipamento, o narrador explica que a atividade do astrônomo consiste em descobrir as estrelas, nebulosas e constelações que se multiplicam no céu. Há neste momento, uma nítida relação entre passado e futuro do profissional das estrelas. Esta relação é reforçada pela fala do narrador, mas principalmente pela presença no cenário de um quadro de Galileu Galilei. Durante os segundos iniciais, o filme se desenvolve na cúpula moderna, onde vemos o funcionamento do telescópio e a atuação do astrônomo.

Em um movimento regressivo, o filme vai dos tempos atuais para a época de Galileu Galilei. Esta passagem de tempo acontece através dos olhos do cientista renascentista. A câmera filma a sombra do astrônomo subindo a escada do telescópio e sentando diante do objeto. Com um movimento para a esquerda, a câmera deixa a sombra, desce pela parede, e chega ao quadro de Galileu Galilei que está pregado na parede. Um close nos olhos de Galileu nos leva para o passado, remetendo-nos ao dia do batizado do italiano em Pisa. Na tela, surge um livro antigo de registro de batismo com as seguintes datas: 1564, 1565, 1566, 1567, 1568. A partir deste momento, somos autorizados a entrar no século XVI para acompanhar a vida do cientista.

O narrador começa informando que Galileu nasceu em Pisa, no dia quinze de fevereiro de 1564, e foi batizado no dia dezenove. As imagens que acompanham a narração são do interior do batistério da Igreja do Campo dos milagres. Este lugar é simbólico para o cientista, pois foi ali que recebeu a iniciação religiosa, mas também onde fez sua primeira descoberta. Na *D’Uomo*, de Pisa, o jovem de dezoito anos observou, pela primeira vez, um grande lustre oscilando no centro da igreja. A câmera entra na igreja e vai seguindo pela lateral até chegar ao lustre principal onde,

²³ Seqüência 12.

²⁴ Giovanni Paulucci dirigiu outros documentários para a Cinemateca Escolar.

fixa e foca o movimento do objeto. Segundo o narrador, foi este movimento que chamou a atenção de Galileu: “quantas lâmpadas tinham oscilado ali ou em outro lugar sem que a ninguém trouxesse conseqüências”. A partir desta observação, Galileu inventou o pêndulo e uma nova lei da física como informa a voz em *off*. Desta experiência, passamos à segunda, também realizada no Campo dos Milagres. Com vinte e seis anos, o cientista faz uma demonstração pública provando que a teoria de Aristóteles estava errada. Do alto do campanário da igreja de Pisa, ele joga duas esferas de peso diferente. O narrador explica qual era a teoria e como Galileu a refutou. Na tela aparece a torre inclinada, com uma armação de madeira, de onde caem duas bolinhas que chegam ao solo ao mesmo tempo e com a mesma velocidade.

De Pisa, Galileu se muda para Pádua para servir à República de Veneza. Nós, espectadores, acompanhamos o cientista na nova cidade. Um mapa de Pádua, com casas e ruas, provavelmente desenhado na Idade Média, aparece na tela. O narrador, então, começa a informar os feitos do cientista para o ducado de Veneza. Em Pádua, Galileu se dedicou à engenharia inventando e adaptando objetos de uso náutico e militar. A primeira invenção foi o compasso geométrico militar utilizado para fazer cálculos geométricos e operações aritméticas, construído na oficina instalada em sua casa. Na tela, aparece um compasso girando, para que possamos ver todos os seus lados.

O narrador informa que o astrônomo deu aulas de geometria, mecânica e astronomia na Universidade de Pádua. Como catedrático de matemática alcançou fama e respeito, “ascensão e elevação”. A fala é ilustrada por uma sala onde estão diversas placas com nomes e fotos, entre elas se encontra uma em homenagem a Galileu Galilei. Desta cena, o narrador passa a falar sobre a invenção da luneta astronômica. Seguem imagens da Praça São Marcos, em Veneza, o campanário, a Igreja, o Anjo e o Leão, o Palácio do Doge. O narrador informa que em 1610, Galileu teve notícias que um holandês tinha fabricado um par de “óculos” que aproximava coisas distantes. Estimulado pelas possibilidades do invento, Galileu se dedica a construir algo parecido, ou melhor. Um quadro aparece na tela, em que um homem olha pela luneta enquanto outro parece dar explicações. A prova da eficiência do objeto foi feita de cima do campanário de São Marcos onde os “patrícios” da República experimentaram o invento que “aproxima os olhos das coisas longes da cidade e da lagoa”. A câmera funciona como uma luneta e aproxima a tela das imagens distantes que estão em torno da Praça São Marcos. Todos, segundo o narrador, intuem o uso militar do objeto, mas Galileu pensa ter em mãos um potente meio para observar o céu.

De Veneza voltamos a Pádua, mas especificamente para a casa de Galileu nesta cidade. As imagens que seguem são dos fundos da Igreja de Santo Antonio, árvores, janela, casa do

astrônomo, céu e Lua. Tudo isto seguido de música de fundo. A partir desta parte do filme, o narrador começa a falar das descobertas astronômicas de Galileu feitas a partir da observação do céu através de um objeto inventado por ele – o telescópio. A Lua aparece no detalhe, onde se vê diversas ondulações. O narrador informa que Galileu durante a observação do céu descobriu as rugosidades do satélite, inovando o mundo da ciência mais uma vez. Olhando para o firmamento, o astrônomo descobriu, entre os dias sete e treze de janeiro de 1610, os quatro anéis de Saturno. Na tela, surgem as anotações do cientista, carta de Galileu a Belisário informando a descoberta, desenhos de Saturno e seus anéis e por fim a janela da casa, lugar de onde as observações noturnas foram feitas. A seqüência se encerra com uma música suave que é acompanhada pelas imagens de árvores, lagos e estátua de Galileu olhando para o céu.

As próximas seqüências do filme são sobre a comprovação da teoria de Copérnico. O narrador informa que a certeza de Galileu sobre as teorias de Copérnico o levou a investir nas pesquisas de que o Sol e não a Terra seja o centro do Universo. Em 1610, Galileu se transfere para Florença, onde assume o posto de 1º matemático e filósofo do Grão-ducado da Toscana. Na torre solar de Arcetri começa a observar o movimento da Terra com o objetivo de comprovar a teoria Heliocêntrica. Enquanto o narrador explica o procedimento de exame realizado por Galileu, um astrônomo, no observatório de Florença, realiza o mesmo procedimento do antigo cientista. O experimento consiste em fazer fotografias do Sol, onde se vê as manchas solares e através delas fazer deduções sobre o movimento do astro. A voz em *off* assinala que as fotografias de “hoje” estão em perfeito acordo com os desenhos de Galileu. Imagens de lagos, árvores e raios solares fecham à questão.

O filme agora segue para Florença, onde Galileu enfrentou um dos momentos mais difíceis de sua vida, a ação da Santa Inquisição. A seqüência começa com uma imagem do rio Reno com a ponte *Vecchia* ao fundo e um barquinho amarrado à margem. Uma panorâmica de Florença surge na tela acompanhada de música tensa, que anuncia o martírio do astrônomo. A partir de 1610, com a divulgação de suas descobertas, Galileu passa a enfrentar a oposição de alguns religiosos, onde o narrador observa: “viu aumentar a sua volta o número de inimigos que defendiam as sagradas escrituras”.

Começa então o drama do astrônomo, que no ano de 1616 é chamado pelo Santo Ofício a dar explicações sobre suas descobertas e como consequência lhe é solicitado abandonar a hipótese de Copérnico. Contra a pressão da Igreja, Galileu recebe o apoio da filha, freira do convento de São Mateus. Aparece em cena uma mulher vestindo hábito e andando em um corredor, a imagem é substituída por uma externa do convento.

Com a eleição de Maffeo Barberine, Urbano VIII, para Papa, Galileu acredita poder voltar as suas pesquisas e publicar seu livro. De fato, Urbano VIII autoriza a publicação de *Il Saggiatore*, dedicado a ele por Galileu. Na tela, temos as prensas rodando o livro e a imagem da capa. Um ano depois de publicar este livro, Galileu expõe argumentos prós e contras às teorias de Aristóteles, Ptolomeu e Copérnico ao publicar o livro *O Diálogo de Máximo Sistema*. O narrador anuncia que o Papa Urbano VIII, “rígido e intransigente”, proíbe a difusão da obra e ordena que o escritor se apresente a Roma diante do Santo Ofício. A partir deste momento, o astrônomo passa grande parte de seu tempo entre Roma e Florença tentando convencer o tribunal da Santa Inquisição que sua doutrina não se colocava contra a Igreja. Tudo isto foi em vão, sendo obrigado a negar em público suas pesquisas. A esta altura, Galileu já estava velho e amargurado, como frisa o narrador. A música que acompanha este anúncio dá um tom dramático à questão. Mas, o narrador, como um profeta, afirma que os séculos confirmarão a razão do cientista.

O filme contribui para este processo de reconhecimento através de uma encenação, no interior da Igreja *Santa Maria del Fiori*, de demonstração prática da teoria heliocêntrica. No documentário, o experimento é feito, debaixo da cúpula de Brunelleschi, por atores que representam os padres do século XVII. Os padres colocam para oscilar um pêndulo preso a cúpula, que cada vez que passa sobre uma base de areia faz uma marca. Depois de um tempo o pêndulo é parado e os padres se debruçam sobre a mesa para ver os riscos deixados por ele. Com uma lupa vêem que as marcas não se sobrepõem, mas sim são regularmente colocadas lado a lado. O experimento era a “prova palmar” de que a Terra gira em torno de seu próprio eixo²⁵.

A história de Galileu indica que depois de negar em público suas experiências ele se recolheu em uma pequena casa, que havia comprado em Arcetri, nos arredores de Florença. No filme, a seqüência anterior é seguida pela narrativa da vida do astrônomo em Arcetri. Assim, a voz em *off* narra que recolhido em sua casa, afastado das intrigas dos inimigos, velho, porém lúcido, e doente, Galileu dita em prosa, a seus discípulos, o conteúdo do livro *Discursi e dimostrazioni matematiche intorna a due nuove sciencia*. Em tom de tristeza, o narrador anuncia “é seu último trabalho”. A música incidental é melancólica, assim como as imagens que mostram uma janela onde vemos árvores balançando ao vento. A sala onde está a janela, é ocupada por móveis de época, um globo, uma cadeira e um armário. A câmera percorre o recinto e encontra um quadro com a foto de Galileu. Entra então, a voz que diz: “os seus olhos que haviam observado o Universo infinito se escurecem (...)”. Pouco tempo depois da publicação, Galileu ficou cego e doente.

²⁵ Seqüência 11.

Em Arcetri, o astrônomo recebeu diversos pupilos e cientistas importantes que foram até ele para aprender e discutir sobre questões científicas. Assim, as imagens mostram quadros que representam à casa do astrônomo ocupada por jovens e velhos cientistas. O narrador indica que naquela casa, Newton lhe havia rendido homenagens. Mesmo, doente e cego, Galileu não deixa de trabalhar, e assistido por seus discípulos Viviane e Toricelli estudou a possibilidade de aplicar o pêndulo ao relógio. Aparece então um quadro, em que ele deitado na cama, tem a seus pés dois discípulos²⁶. Em oito de janeiro de 1642, anuncia o narrador, “o seu grande espírito se eleva ao céu, sua apaixonada exploração”, Galileu estava morto²⁷. O filme encerra com a imagem do túmulo de Galileu Galilei localizado na igreja de *Santa Croce*, em Florença, onde repousam outros homens de glória. Ouve-se uma música vibrante, enquanto a câmera mostra a túmulo de Galileu Galilei de vários ângulos. A palavra fim aparece escrita em um livro aberto.

4.2.b. UMA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA EDUCATIVA

A linguagem filmica, utilizada pelo Instituto LUCE e pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, para contar nas telas a vida dos heróis nacionais não se diferem muito. Isto indica a existência de certa comunhão entre o estilo cinematográfico adotado pelos institutos na realização de películas educativas. Esta “espécie” de padrão narrativo poderia ser pensada pela circulação das idéias e pelo contato que os diretores dos institutos estabeleceram ao longo dos anos com outros órgãos congêneres. As revistas da década de 1920 e 1930 discutiam como deveria ser um filme educativo e que elementos poderiam ser valorizados em função do melhor educar.

As imagens utilizadas nos filmes aquilatam os ambientes em que os personagens nasceram, viveram e morreram, e também, os lugares onde exerceram suas atividades profissionais e os objetos que pertenceram a eles. No filme de Machado, o espectador é levado a conhecer o Morro do Livramento e a Academia Brasileira de Letras. Também são apresentados objetos utilizados pelo escritor, como óculos, caneta tinteiro, escrivantina e poltrona. Em *Galileu Galilei* passeamos com a câmera por Pisa, Pádua, Veneza e Florença, cidades freqüentadas pelo astrônomo em algum momento importante de sua vida. Também aos lugares por onde o astrônomo passou aparecem no filme como: a Praça dos Milagres, a Universidade de Pádua, a Praça São Marcos, a casa de Galileu em Pádua e em Florença. Todos estes espaços são consagrados nas películas como lugares de memória.

²⁶ Galileu sofria de Artrite.

²⁷ Galileu Galilei, ano 1942, direção Giovanni Paolucci, seqüência 20. Narração em *off*. Filme gentilmente cedido à autora pelo Instituto LUCE.

O Fascismo e o Estado Novo ao elegerem seus heróis nacionais, elegeram também uma história. Para que esta se consolidasse como nacional, foi preciso investir alguns lugares como sendo guardiões da memória. Segundo Pierre Nora, a criação de lugares de memória é uma necessidade maior quando a memória não é verdadeira, isto é, não está *abrigada nos gestos e no hábito, nos ofícios onde se transmitem os saberes do silêncio, nos saberes do corpo, as memórias de impregnação e os saberes reflexos e a memória transformada por sua passagem em história*²⁸. Para a memória não verdadeira, é preciso construir ou eleger lugares, onde será lembrada e celebrada. É com este objetivo que os lugares de nascimento, vida e morte do escritor e do astrônomo são consagrados nos filmes como lugares de memória. Estes espaços como partes da história e da memória nacional somente existem porque são imbuídos simbolicamente como equivalentes. As películas do Instituto LUCE e do Instituto Nacional de Cinema Educativo contribuem neste processo, à medida que as imagens cinematográficas conferem aos objetos e lugares um valor simbólico. Nas produções do Instituto Nacional de Cinema Educativo e do Instituto LUCE esta consagração se dá através da escolha dos lugares e da fala em *off* do narrador. A voz ao fundo é uma voz autorizada que dita a verdade dos fatos²⁹. Sua função dentro dos filmes educativa é doutrinária, detendo o saber, por isso é chamada também de “voz de Deus”³⁰.

Em *Um Apólogo* o Morro do Livramento e a ABL são os lugares que ganham função de memória, pois são apresentados pelo narrador como os dois pólos da vida do escritor. Eles são testemunhas da passagem do escritor pela vida, portanto eleitos como lugares que fazem lembrar sobre. No entanto, a Academia Brasileira de Letras guarda uma memória arquivista, pois lá estão depositados os objetos de uso pessoal e os originais de Machado de Assis. Segundo Nora, *menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas*³¹. Assim, é na Academia Brasileira de Letras que estão preservados o passado e o presente, já que Machado de Assis recuperado pelo Estado Novo tem a função de associar o presente com o passado. No filme do Instituto LUCE, a sacralização dos lugares habitados e freqüentados por Galileu Galilei como lugares de memória, também acontece. A casa em Pádua, lugar de observação noturna e de descoberta da superfície da Lua e dos anéis de Saturno, e a casa em Florença, espaço de pesquisas sobre o movimento da Terra, são investidos como lugar do passado. A cidade de Florença também foi transformada em

²⁸ NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In. Projeto História, n. 10, dezembro de 1993, p. 14.

²⁹ DA-RIN, Silvio. *Espelho Partido, tradição e transformação do documentário*. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2004. p.185.

³⁰ NICHOLS, Bill. A voz do documentário. In. RAMOS, Fernão Pessoa (org). *Teoria Contemporânea do cinema. Documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: Editora Senac, 2005. v. II. p. 48.

³¹ NORA, Pierre. Op. cit. p, 14.

importante lugar de memória, pois foi palco do sacrifício de Galileu quando este se viu obrigado a repudiar em público sua teoria.

Vale observar que a consagração destes espaços como lugares de memória são frágeis, pois não são instaurados por uma memória espontânea. Isto implica em afirmar que os lugares podem perder *status* à medida que seus inventores deixam de ocupar um posto de controle da memória nacional. O mesmo acontece com os heróis do passado coletivo. O lugar no panteão nacional depende de quem está instrumentalizando a história nacional. Da mesma forma que os fascistas e os estadonovistas escolheram seus heróis e seus mitos, também os próximos ocupantes do poder podem fazer o mesmo. Portanto, heróis e lugares de memória têm seus postos garantidos na história nacional enquanto seus criadores estiverem no poder. No entanto, alguns mitos e vultos já consagrados sobrevivem àqueles que ocupam o poder.

4.2.c. OS VULTOS E A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO

As histórias das vidas de Machado de Assis e de Galileu Galilei, pensadas dentro do contexto de formação do *novo homem* nacional, contribuía para a positivação do trabalho. Como já foi dito, o trabalhador ganhou no cenário político nacional do Fascismo e do Estado Novo um lugar de destaque. O cenário de pós-guerra na Itália exigia o aumento da mão-de-obra e o seu engajamento no processo de reconstrução nacional. No Brasil, o Estado Novo tentava dinamizar o país através de um programa de industrialização. Para isto, era preciso investir na multiplicação dos braços fortes.

A luta pela multiplicação da massa trabalhadora levou os dois governos em questão a criarem uma política de benefícios sociais e sanitários e a investirem na educação e capacitação da mão-de-obra. O Fascismo foi um dos primeiros governos nacionalistas a instituir uma nova estrutura de organização trabalhista, através das leis corporativas e da *Carta del Lavoro*. As leis de trabalho e o programa assistencialista fascista serviram de exemplo para outros Estados Modernos, inclusive para o de Vargas. Isto foi assinalado na revista *La Scuola Nazionale Fascista*,

*O mundo se achará e será digno da instituição fundamentalmente idêntica àquelas do Estado Corporativo Fascista Italiano sem, todavia saber e crer ser fascista – escreve A. Nação um comentário à reunião da Assembléia Constituinte brasileira para a reforma da Constituição, reforma que se inspira ao princípio da representação orgânica e profissional que é a base do Parlamento Corporativo*³².

³² La riforma costituzionale in Brasile. Coluna: il trionfo del fascismo nel mondo. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano III, n. 4, 15 dezembro de 1933, p. 3.

Porém, investir apenas na legislação e no assistencialismo não bastava, foi preciso também transformar o olhar das pessoas em relação ao trabalho. Neste sentido, a escola foi um lugar estratégico, através de práticas e lições, os alunos aprendiam à importância do valor social do trabalho dentro do contexto político nacional fascista e Vargasista. Sendo um “dever social”, o trabalho era considerado essencial, e como tal, deveria ser protegido e incentivado pelo Estado

33

No Estado Novo, o processo de positivação do trabalho se deu através da construção de um discurso de exaltação dos trabalhadores e dos benefícios que poderiam conquistar com ele. Para isto, era imperativo desatrelar do ato de trabalhar a idéia de desonra e castigo. Neste sentido, a história de vida de Machado de Assis poderia ajudar.

A primeira coisa a ser destacada pelo narrador, no começo do filme, é o lugar de moradia e as profissões de Machado e de seus pais. O pai, pintor e operário, a mãe doméstica na casa do senhorial e Machado *baleiro, coroinha, tipógrafo, revisor de provas, jornalista, funcionário público* e, então, escritor.

As informações, que apenas parecem introduzir o espectador na vida do romancista, têm forte conotação dentro do discurso estadonovista. Machado de Assis dedicou-se a diversas profissões desde cedo, pois foi baleiro e coroinha, e não se negou a realizar atividades sem *status* social para alcançar o posto mais alto da época: o funcionalismo público. No século XIX, os principais escritores brasileiros eram funcionários públicos e um lugar na administração pública dava a eles a chance de trabalhar na imprensa, e assim tentar a vida de escritor. Olhando as conquistas pessoais que Machado teve com seu trabalho, o público infanto-juvenil descobre que atividade honesta é a melhor forma de ascender socialmente. Foi através do trabalho honesto, diário e suado que o escritor conseguiu chegar ao posto mais alto profissionalmente e se tornar um grande escritor. Também foi através de uma atividade digna e honesta que os pais de Machado o educaram e o encaminharam na vida profissional. No Estado Novo, o trabalho honesto era protegido pela Constituição de 1937. O artigo cento e trinta e seis determinava que: *a todos fosse garantido o direito de subsistir mediante o seu trabalho honesto (...)*³⁴. A carteira de trabalho instituída por Vargas era a garantia de que esse direito estava sendo executado.

Neste contexto, o trabalho ganhou um *status* de “justiça social”, onde somente quem trabalhava com afinco e dedicação conseguiria os benefícios merecidos e prometidos pelo

³³ MORAIS, Deodato. Escola do trabalho, escola nacionalizadora. In. *Cultura Política*, ano III, n. 24, fevereiro de 1943, p. 100. Biblioteca Nacional. Il Lavoro come dovere sociale. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 junho de 1932, p. 13.

³⁴ MORAIS Deodato. Op. cit. p. 100.

Estado³⁵. O “valor social” do indivíduo a partir daí não estava mais relacionado à quantia que a pessoa acumulava financeiramente com seu trabalho, mas sim o que poderia legar a seus filhos. O trabalho se tornou a melhor herança que os pais poderiam deixar para os filhos. Sr. Francisco e Dona Maria Leopoldina deixaram para Machado, através de exemplos, a certeza de que o trabalho seria o melhor caminho para a conquista social³⁶.

O trabalho também foi associado à conquista coletiva e, talvez, tenha sido esta noção a mais importante no processo de transformação do conceito de trabalho. Essa associação se deu porque o discurso do período indicava que o trabalho não poderia ser apenas um meio de ganhar a vida, mas também, um meio de servir à Pátria. Ao discurso de coletividade incorporava-se a noção católica do trabalho, que via o trabalho, como incentivadora do espírito de coletividade e solidariedade ao próximo³⁷. Estes dois princípios eram fundamentais para a integração do trabalhador ao processo de industrialização do Brasil. Agregado a noção cristã, era possível convencer o trabalhador, de que os melhores frutos do trabalho eram coletivo, moral e não apenas material. Machado de Assis dava sentido a este discurso através de suas obras, que não trouxeram apenas fama e dinheiro para o escritor, mas também elevaram o nome do Brasil. Neste sentido, Machado era um verdadeiro exemplo nacional, pois obteve ascensão social através de uma vida de trabalho e inseriu o país no cenário literário mundial.

No entanto, não bastava apenas fazer com que o trabalho fosse visto de forma positiva, era preciso construir um novo trabalhador capaz de ser inserido no discurso estadonovista. O conto *A Agulha e a Linha*, encenado no filme, contribui nesse sentido. Na história, os dois objetos disputam entre si quem é mais importante na costura. Os objetos não percebem que ambos têm relevância e que a costura não existe sem que trabalhem juntos. A costureira somente consegue pregar o laço no vestido tendo a agulha e a linha. Além disto, o trabalho perfeito só é possível através da harmonia dos objetos, onde cada um assume a função que lhe cabe no processo de costura. Com este conto, o Instituto Nacional de Cinema Educativo valoriza o trabalho coletivo, mas mostra também, didaticamente, como deveria ser o comportamento do trabalhador nacional, para que o trabalho coletivo fosse proveitoso à nação.

Na história, a agulha e a linha se mostram vaidosas, orgulhosas e sem espírito coletivo. A vaidade e o orgulho não combinavam com o trabalhador que o Estado Novo pretendia construir, pois estes sentimentos não eram virtudes compatíveis com a elevação moral e a harmonia social³⁸. Assim, o que se esperava era o oposto da atitude da agulha e da linha, ou seja,

³⁵ GOMES, Ângela de Castro. *Ideologia do Trabalho no Estado Novo*. In. PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 58.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ MORAIS, Deodato de. *Op. Cit.* p. 98.

³⁸ *Ibidem*.

procuravam construir um trabalhador disciplinado, consciente de seu papel social e pronto a contribuir para coletividade. Tão pouco o alfinete, que aparece no final do filme, pode ser um exemplo. O alfinete que não abre caminho para ninguém, e onde é colocado fica, se mostra individualista, qualidade relacionada ao liberalismo. No Estado Novo não havia lugar para um sujeito que colocava o indivíduo acima do coletivo e da nação³⁹.

As duas personagens refletem a desarmonia através da disputa que protagonizam. No Estado Novo o discurso nacional-trabalhista afirmava que Vargas havia construído uma relação harmônica entre trabalhadores, patrões e governo pela via do corporativismo. Sendo assim, a discussão da agulha e da linha evidencia a atenção para os problemas que a desarmonia social pode trazer ao país.

A encenação do conto é também oportunidade de valorizar o trabalho manual, através da figura da costureira. Na história original, a personagem tem papel secundário, no entanto, no documentário do Instituto Nacional de Cinema Educativo, Humberto Mauro dá a ela um lugar de destaque. É através de suas mãos que a caixa de costura entra em cena, quando vemos a costureira correndo pelos jardins com ela debaixo do braço. Também são as mãos da personagem que, de perto, conduzem para cima e para baixo a agulha e a linha. As mãos que cozem o vestido têm um destaque importante no contexto imagético do filme valorizando o trabalho manual. No Estado Novo, o trabalho manual era considerado a fórmula para a regeneração nacional e o meio para a concretização do projeto de industrialização do país.

Como podemos ver, o filme de Humberto Mauro exalta tanto o trabalho intelectual como o trabalho manual inserindo-os em um projeto de valorização do trabalho que não nega o intelecto, mas visa educar o cérebro e o corpo em conjunto. O discurso estadonovista não menosprezava o trabalho intelectual em função do manual, pois o trabalho era visto como um dever social e, portanto, de todo tipo: intelectual, técnico e manual tendo *direito à proteção e solitudes especiais do Estado*⁴⁰.

A atuação da costureira também chama atenção para a normatização do papel feminino. As mulheres são personagens principais do filme - costureira, agulha, linha e baronesa, todas estão relacionadas à atividade doméstica, considerada, no período, como apropriada às mulheres e ensinada nas escolas. Nas aulas de economia doméstica, as meninas aprendiam a costurar, remendar, executar trabalhos com linha e agulha. Também aprendiam a se comportar como “damas”, no filme a Baronesa, apesar de pouco aparecer em cena, tem um comportamento típico de mulher da década de 1930, aquela que não permite intimidades comprometedoras ao

³⁹ ROSA, Cristina Souza da. *Imagens que educam. O cinema Educativo no Brasil dos anos 1930 e 1940*. Rio de Janeiro, 2002, Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF. Pp. 142-143.

⁴⁰ MORAIS, Deodato de. Op. Cit. p. 100.

namorado. Quando está com seu par, ela o faz no jardim da casa, lugar onde fica sob os olhos vigilantes da costureira.

A mãe de Machado de Assis também tem uma função educadora feminina, quando o narrador anuncia que trabalha na casa do senhoril. Este anúncio é seguido da informação de que a mesma realiza o serviço para “auxiliar o marido”. Ou seja, dona Maria trabalhava fora com intuito de contribuir com as despesas do lar, mas não para sustentá-lo. Com isto, ela não ocupava o lugar de provedor do marido, apenas cumpria um papel secundário na estrutura doméstica. Por outro lado, a atividade exercida por Dona Maria não fugia de suas atribuições “naturais” de mulher, esposa e mãe, pois o trabalho na casa do senhoril era uma extensão do que fazia na sua própria casa. Habilmente, o filme educava as meninas para cumprirem o papel que lhes era destinado pelo Estado Novo - mães, esposas e irmãs.

O Fascismo regulamentou o trabalho como um dever social e “sagrado”⁴¹, através de leis corporativas regulamentou o trabalho como serviço e retirou dele a noção de castigo e ganhos pessoais. A normatização das leis também regulou o trabalhador, que deixou de ser visto como indivíduo para fazer parte do todo. Desta forma, toda força e inteligência deveriam ser empregadas em prol da “potência da Itália”⁴².

A vida profissional de Galileu Galilei também contribuía para a valorização do trabalho como instrumento de ganhos coletivos e como meio de elevação da nação. Ao longo de sua vida, o astrônomo inventou o compasso militar, o telescópio e fez descobertas que mudaram a ciência. Todos os inventos e descobertas lhe trouxeram honra e respeito, elevando-o a categoria de pai da ciência moderna, mas todas estas conquistas pessoais não foram maiores que os benefícios coletivos. O compasso militar auxiliou os navegadores de Velho Mundo a fazer cálculos geométricos e operações aritméticas que permitiram traçar com mais precisão as rotas marítimas. O mesmo acontecendo com o telescópio, que ao aproximar os objetos distantes proporcionou uma visão mais precisa das estrelas, que era outro meio utilizado pelos navegadores para se guiarem nas navegações. Os estudos sobre a aplicação do pêndulo ao relógio, desenvolvidos no final da vida, revolucionaram o objeto tornando-o mais exato. As descobertas astronômicas foram, sem dúvida, a maior contribuição que o cientista poderia ter dado ao mundo. A confirmação da teoria de Copérnico de que a Terra não era o centro do Universo inovou o modo de pensar e de ver o mundo, sem contar os benefícios científicos que foram trazidos por ela. Por tudo isto, Galileu Galilei merecia um lugar no panteão dos heróis eleitos pelo Fascismo, pois

⁴¹ Il Lavoro come dovere sociale. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 junho de 1932, p. 13.

⁴² CIAMPI, Vincenzo. Il lavoro come dovere sociale. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 10, junho de 1932, p. 14. Biblioteca Alessandrina, Roma. “la cooperação di tutti gli spiriti, di tutte le intelligenze, di tutte le braccia a un fine superiore: la potenza d’Italia.”

suas obras mostravam aos jovens que o trabalho deveria ser realizado em prol do coletivo, trazendo ganhos para a Pátria.

No Fascismo, o trabalho manual tinha um lugar de destaque no processo de recuperação social e econômico da nação. Era através das mãos dos operários e dos agricultores que a Itália iria se reerguer tornando-se “em um século a mais potente de todas as nações”⁴³. Sendo assim, era preciso valorizar o trabalho manual de maneira a fazer com que os trabalhadores braçais e a sociedade assumissem o discurso de reconstrução e crescimento nacional. Mais uma vez, Galileu contribui neste sentido, mas não de forma direta como o conto de Machado de Assis ou mesmo a história de sua vida, uma vez que, o astrônomo sempre foi um homem de ciência e contemplação. No documentário do Instituto LUCE, a relação entre Galileu e o trabalho manual aparece em dois momentos, o primeiro quando o narrador fala sobre a invenção do compasso-militar e o segundo sobre a luneta/telescópio.

Ao falar sobre a invenção do compasso, o narrador observa que ele foi construído em uma oficina na casa de Galileu. Sobre a construção da luneta/telescópio, a referência é ainda mais clara, ao fazer o seguinte comentário: *Se aplica intensamente em procurar razão e meio para chegar à invenção de um similar instrumento. Mestre também no trabalho com as mãos o reconstrói e o aperfeiçoa*⁴⁴. No filme, a habilidade manual, com o fazer e construir aparece como uma das grandes qualidades de cientista que concilia trabalho manual com intelectual.

A associação entre trabalho manual e intelectual era uma outra tendência do período e dos governos autoritários, como aconteceu no Estado Novo. A *Carta del lavoro* protegia o trabalho em todas as suas formas e expressões: “intelectual, técnica e manual, considerando que todos tinham função social e formativa”⁴⁵. Com isto, procuravam construir uma oposição entre Fascismo e capitalismo, que alienava o trabalhador através de um trabalho não criativo diante das máquinas. O discurso trabalhista fascista valorizava o trabalho não alienante e permitia ao trabalhador ser criativo, através da associação do manual com o intelectual. Galileu era um exemplo neste sentido, à medida que sua profissão exigia observação, pensamento, discussão e também habilidade com as mãos para construir objetos. No filme esta relação é clara, pois o narrador faz questão de informar que todas as descobertas do cientista foram realizadas através da observação e que Galileu também construiu instrumentos com as próprias mãos.

Enquanto o filme *Galilei Galileu* faz esta associação de forma velada, *Educarsi nel Lavoro* (Educação no trabalho) faz de forma explícita. O filme mostra a educação de meninos e meninas nas oficinas da *Gioventù Italiana del Littorio*, onde aprendem as funções apropriadas

⁴³ Idem, p. 14.

⁴⁴ seqüência 5.

⁴⁵ CIAMPI, Vincenzo. Op. cit. p. 13.

a cada sexo. Meninos aprendem a trabalhar com ferro, madeira e a serem soldados, enquanto meninas aprendem a costurar, bordar e a serem donas de casa. A cena que nos interessa mostra um grupo de meninos na oficina de marcenaria aprendendo a esculpir em madeira. O modelo que usam para realizar tal atividade é uma folha de árvore, retirada da natureza. Enquanto a cena se desenrola, o narrador observa que esta é uma maneira de ensinar aos jovens que “o trabalho manual pode ser desenvolvido em forma de livre imaginação”⁴⁶. A partir desta afirmação, o narrador reabilitava o trabalho manual, conferindo a ele criatividade e imaginação, livrando-o do preconceito de ser algo destinado aos mais pobres.

A figura de Galileu funcionava também como exemplo do trabalhador do Fascismo. Sua vida profissional foi marcada pela dedicação, mesmo doente, no leito de morte, manteve discussões e debates com seus discípulos. Esta qualidade é destacada pelo narrador na seqüência doze: *doente e cego assistido por seus discípulos Viviane e Torricelli, Galileu continua a trabalhar e a discutir. Estuda a aplicação do pêndulo no relógio*. A dedicação de Galileu ainda pode ser vista em seu método de pesquisa baseado na observação. A referência à atividade observadora de Galileu é indicada em diversas passagens do filme. Suas conquistas profissionais se deram porque estava sempre atento e olhando para o objeto de seu interesse, o céu. Portanto, o ato de observar não era uma característica relacionada à ociosidade, mas sim à dedicação e conquista.

A narração da seqüência doze assinala ainda a questão da solidariedade e nobilitação que o trabalho trás. Galileu foi um homem dedicado ao trabalho, jamais desistindo dele, o reconhecimento profissional fez com que no final da vida recebesse de seus discípulos a solidariedade necessária para uma morte tranqüila. O trabalho de astrônomo e cientista trouxe para Galileu honra, glória e dignidade que um profissional sério e capacitado poderia receber. Desta forma, também a idéia de que o trabalho dignifica o homem aparece na película.

Galileu pode ser visto ainda como uma pessoa consciente de seu papel social, outra característica do *novo homem* fascista. Ao trabalhar para a República de Veneza e para o Grão-ducado da Toscana realizou descobertas e pesquisas que engrandeceram seus contratantes. Para os venezianos dedicados ao comércio marítimo, inventou o compasso-militar e para os Florentinos, homens de pensamento, investiu nas pesquisas astronômicas.

O *novo homem* do Fascismo e Estado novo além de ser consciente da importância de servir à Pátria, através do trabalho, tinha que ser patriótico. No Estado Novo, o orgulho nacional era visto como elemento de agregação. Era através das qualidades naturais, literárias, históricas e musicais do país que o brasileiro poderia se reconhecer como parte de uma mesma nação e sentir

⁴⁶ Educarsi nel lavoro, ano, produção LUCE, direção Giovanni Paolucci. O filme mostra a educação profissional de meninos e meninas em um centro de preparação da G.I.L. Filme gentilmente cedido a autora pelo Instituto LUCE.

amor por ela. Para isto era fundamental que o *novo homem* fosse alimentado com elementos que o fizessem sentir orgulho pela nação.

Machado de Assis contribuía para o orgulho nacional por ter sido um grande romancista, e isto era consenso entre os intelectuais brasileiros da década de 1930. Seus romances contavam histórias em que as relações sociais brasileiras compunham uma expressão da sociedade real e sua forma literária identificava uma independência dos modelos estrangeiros. A qualidade dos contos e dos romances de Machado fez com que o Brasil tivesse “um romancista sem igual”, como exaltou Roquette-Pinto no documentário: *Machado de Assis foi poeta e escritor perfeito, romancista ainda não igualado*.

Jonathas Serrano em seu livro *Epítome de História do Brasil* observou ter sido o século XIX o grande século da história nacional, pois foi neste período que a literatura brasileira se tornou independente das influências internacionais com o movimento romântico. Machado de Assis, juntamente com outras figuras, é considerado pelo professor de história como um dos escritores mais originais e admiráveis deste período⁴⁷. Sendo assim, o escritor tinha tudo para estar entre os vultos nacionais capazes de estimular o orgulho nacional.

No Fascismo, o orgulho nacional não era o principal elemento de construção do patriotismo, mas era um componente importante. O orgulho era uma forma de aproximar a população da nação, pois a Itália era um país com grandes diferenças regionais e culturais. Assim, ofereciam personalidades cujos feitos remetiam à Itália nação e não apenas a uma região, evitando com isto o regionalismo, que mais dividia que aproximava. Neste sentido, os fascistas apostavam que o conhecimento dos grandes homens italianos pelas crianças consistia em um recurso para fazer aflorar o sentimento de orgulho nacional⁴⁸. Os homens do renascimento eram ideais neste contexto, pois suas obras e descobertas eram realizações que beneficiavam a humanidade, mas, remetiam o pensamento à Itália. No filme de Galileu esta questão é muito evidente quando o narrador fala sobre o compasso inventado pelo italiano, que foi difundido *as centenas em toda a Europa*.

No entanto, o sacrifício era uma qualidade que Galileu, entre todas, poderia emprestar à formação do *novo homem* fascista. Durante o iluminismo se ergueu em torno da figura de Galileu Galilei o mito do mártir da ciência moderna. Os filósofos das luzes fizeram do astrônomo, perseguido pela Inquisição, um estandarte na luta contra o domínio mental e intelectual da Igreja Católica. Em torno do “caso Galileu” foi organizada uma história de

⁴⁷ SERRANO, Jonathas. Op. Cit. p. 216.

⁴⁸ I presupposti e lo spirito informatore dei nuovi programmi per le scuole elementari. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano II, n. 10, 15 julho de 1932, p. 10. Biblioteca Alessandrina, Roma. “ora, nei nuovi programmi, il fanciullo, fin dalle prime classi, conoscendo la fanciullezza dei grandi uomini italiani, viene a formarsi, indirettamente, questo sentimento dell’orgoglio nazionale.”

repressão e prisão que não condizia com os acontecimentos passados. Assim, o astrônomo passou à história como o mártir da ciência moderna e símbolo do pensamento moderno em oposição ao pensamento mítico-religioso.

No filme do Instituto LUCE, a mitologia do mártir é recuperada, mas sem colocar em xeque o pensamento religioso e questionar a posição da Igreja. Para o Fascismo não era interessante criar conflitos gratuitos com a Igreja, o que aconteceria se o filme tivesse como objetivo a discussão, isto é, oposição de pensamento entre ciência e religião. O drama do astrônomo aparece no filme sem exageros e de forma quase imparcial. Quase, porque o narrador não deixa de observar que os séculos dariam razão ao cientista.

O diretor faz uma opção em relação ao impasse entre a Igreja e Galileu, porque não há comentários sobre supostas torturas e prisão. Apenas somos informados que durante a sabatina religiosa, em Roma, Galileu ficou “entre a Vila Médici, embaixada da Toscana, e o Palácio do Santo Ofício”. O que importa no documentário não é a posição da Igreja em relação à teoria heliocêntrica, mas sim a atitude de Galileu diante da Inquisição que representa o sacrifício idolatrado pelos fascistas.

Diante do Santo Ofício, Galileu expõe sua teoria e depois de tantas tentativas de convencimento se viu obrigado a negá-la publicamente. Sobre esta questão o narrador faz o seguinte comentário: *depois de penosas sabinas passadas entre a Vila Médici e o Palácio do Santo Ofício falando da sua doutrina do movimento da Terra, Galileu velho e amargurado é obrigado a repudiar publicamente sua teoria (...) ⁴⁹. Mas os séculos lhe darão razão.* Neste pequeno trecho o sacrifício do astrônomo fica registrado.

Em nome da ciência e de um ideal, Galileu diante do inimigo prefere renegar suas teorias em renúncia a um bem maior: seus estudos e pesquisas. Como já foi abordado em outras partes desta tese, o sacrifício era para os fascistas o principal elemento de agregação nacional. Os rituais coletivos do Fascismo se davam em torno da exaltação deste sofrimento fazendo com que a nação lembrasse do sofrimento passado em nome da coletividade e daqueles que ainda estariam por vir. Segundo Renan, *o sofrimento em comum une mais que a alegria. Em termos de recordações nacionais. Afirma Renan, os lutos valem mais do que os triunfos, pois impõem deveres, comandam o esforço em comum⁵⁰.* Podemos ter uma idéia de como a questão do sacrifício era importante para a formação do *novo homem* italiano através da seguinte citação: *criar o novo italiano educado a amar o trabalho, e a ter o culto do dever e do sacrifício⁵¹.*

⁴⁹ Seqüência 10.

⁵⁰ RENAN, Ernest. Op. cit. p. 40.

⁵¹ La vera scuola fascista. In. *La Scuola Nazionale Fascista*, ano I, n. 2, 29 de fevereiro de 1932, p. 14. Biblioteca Alessandrina, Roma.

Galileu não representa o sacrifício em nome da nação, mas em nome de uma causa e por isto é um exemplo. Seu drama diante do Santo Ofício lembrava aos jovens a existência dos inimigos e a necessidade de se sacrificar em nome de uma causa, a Revolução Fascista. Vale lembrar que todo *Balilla* jurava servir, com todas as forças, e se necessário fosse, com sangue, a causa da Revolução Fascista⁵².

Observando os filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo sobre as figuras históricas e os do Instituto LUCE, podemos perceber que aqueles produzidos pelo instituto brasileiro têm uma tendência maior em valorizar personalidades do que os do instituto italiano. Nas produções brasileiras as vidas das personalidades aparecem de forma didática através de um esquema narrativo que segue o seguinte roteiro: onde nasceram, quem eram seus pais, onde viveram e morreram. Nos filmes do Instituto LUCE tal informação não é tão relevante para o desenvolvimento da história, e aparecem de forma rápida e sucinta nos primeiros momentos do documentário.

As películas do Instituto LUCE têm mais preocupação com acontecimentos e eventos que envolvem a personalidade em detrimento da personalidade em si, o que não ocorre no Instituto Nacional de Cinema Educativo. Neste a personalidade tem um destaque maior, e seus feitos são visto como parte da capacidade intelectual, profissional e pessoal. Tal afirmação fica evidente não apenas na narração que valoriza pequenos detalhes biográficos, mas também na forma de filmar. Na maior parte dos filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo os objetos que pertenceram à figura histórica entram em cena, como forma de aproximação entre o espectador e o vulto. Neste caso, os objetos funcionam como representação simbólica da existência e do modo de vida das personalidades. Talvez, esta forma de filmar tenha a ver com a didática do ensino de história adotado no Estado Novo e no Fascismo.

O programa fascista de história recomendava que os professores dessem preferência aos fatos históricos e não tanto aos personagens. Era pedido aos mestres que destacassem os acontecimentos da Roma antiga, da Unificação, da Primeira Guerra e da Revolução Fascista. Somente no ensino da Revolução Fascista era solicitada uma ênfase maior nas figuras envolvidas na organização dos *Fasci* e na “Marcha sobre Roma”. Este realce também era feito com relação ao *Risorgimento*, pois seus heróis eram personagens da unificação e como tal estavam associados a Mussolini. Esta recomendação não foi seguida pelo Instituto LUCE, que ao fazer filmes biográficos não privilegiou nenhum dos personagens da unificação. A única exceção é Anita Garibaldi, que foi tema de dois cines jornais. Um sobre o traslado de suas cinzas de Genova

⁵² Juramento Balilla. In. SAMMARTANO, Nino. Op. cit. p. 69.

para Roma e outro sobre a criação de seu túmulo na colina Gianicolo. Em nenhum dos dois a vida ou a história da heroína foi contada.

Uma explicação para esta ausência pode estar na exaltação da figura de Mussolini como o grande exemplo. Para os fascistas, o *Duce* era o maior exemplo a ser oferecido à população italiana de modo geral. Este sim era quem deveria figurar no imaginário nacional como o grande líder, o grande trabalhador e o grande salvador da nação. Portanto, todas as outras personalidades poderiam vir a serem oferecidas como exemplo, mas jamais poderiam se sobrepor à figura onipresente de Mussolini. A presença do *Duce* no imaginário social pode ser entendida a partir da declaração de Edoardo Coen: *Sempre o tinha imaginado alto, imponente, marcial, com uma aureola especial de ente superior, sob todos os aspectos comuns aos mortais, entre os quais incluía-me. Ao contrário, era mais baixo que alto, gordinho, trajando uma farda cheia de penduricalhos, fitas e decorações*⁵³.

No Estado Novo, para o ensino de história do Brasil era recomendado que fatos e personalidades fossem feitos de forma equilibrada. A chamada história anedótica era indicada como uma maneira de contar os fatos históricos, pois a partir da vida das personalidades era possível conhecer os acontecimentos. O Instituto Nacional de Cinema Educativo também fazia muitos filmes de encomenda, para compor os festejos do calendário comemorativo do governo ou de ministérios afins. Este talvez seja outro motivo para os documentários privilegiarem as personalidades em si e não os fatos e feitos propriamente ditos.

4.3. O LUGAR DAS MULTIDÕES: A CONSTRUÇÃO DOS MITOS DA UNIDADE NACIONAL E DO GRANDE LÍDER

O líder fala e a multidão aplaude. Esta é a imagem que se repete nos cines jornais produzidos pelo Instituto LUCE e pelo DIP sobre as festividades cívicas organizadas durante os anos do Estado Novo e do Fascismo. Nestes eventos, a multidão tinha seu lugar atuando como atriz, encenando o mito da unidade nacional e da harmonia social. Dois cines jornais do DIP, *A juventude e a Pátria*, de 1941, e *Semana da Pátria*, de 1942, demonstram como o mito da nação e do líder eram construído com o auxílio das imagens cinematográficas. O mesmo acontece com os cines jornais do Instituto LUCE, *Inaugurazione del Momunmento ad Anita Garibaldi (1935)* e *Adunate del Popolo italiano (1936)*.

Depois de 1939, quando o DIP foi criado, a imagem do presidente Vargas passou a ser de responsabilidade exclusiva deste departamento. Ao INCE foi vetado qualquer tipo de construção

⁵³ COEN, Edoardo. Op.cit. p, 50. A decepção de Coen diante da imagem do *Duce* se deu quando o mesmo estava montando guarda, juntamente com sua legião de *Balilla*, diante do Palácio Veneza, em Roma.

simbólico do chefe de governo através de seus filmes, no máximo, era permitido que Getúlio aparecesse em documentários específicos, como em alguma inauguração ou evento, que o Instituto fosse chamado a registrar. Sendo assim, os cines jornais do DIP são filmes mais apropriados à discussão da construção do mito de Vargas como o salvador da nação e da idéia de unificação nacional. Esta escolha também se fez pelo fato do Instituto Nacional de Cinema Educativo não possuir um documentário específico, em que a figura de Vargas tenha tanto destaque como nos produzidos pelo Instituto LUCE. Sendo assim, consideramos mais apropriado realizar a análise comparada entre os cines jornais do Instituto LUCE e do DIP. Para isto, elegemos duas produções do Instituto Italiano e duas do DIP, em que Vargas e Mussolini são personagens principais dos rituais cívicos.

No Estado Novo as cerimônias nacionais eram organizadas por dois órgãos, o DIP e o Ministério da Educação e Saúde. O primeiro era responsável por datas específicas: aniversário do Presidente, dezanove de abril, comemoração do dez de novembro, dia da instauração do Estado Novo, dia da Independência do Brasil (7 de setembro) e Proclamação da República (15 de novembro). O Ministério da Educação e Saúde cuidava de eventos como a Parada da Juventude, em que a presença de escolares e dos grupos que estavam sob sua autoridade participava. No entanto, esta dinâmica organizativa não era rígida, muitas vezes os dois órgãos extrapolavam sobre o campo de atuação do outro. As grandes cerimônias do Estado Novo aconteciam em três lugares, em especial, na Avenida Rio Branco, a maior alameda do Distrito Federal, no estádio de São Januário, no Rio de Janeiro, e no estádio Pacaembu, em São Paulo, também as duas maiores construções esportivas do período.

No Fascismo, a organização das rituais cívicos era realizada pelo Partido Nacional Fascista, pelo MINCULPOP e pelo *Ministerio dell'Educazione Nazionale*, estes dois últimos atuavam em constante parceria. A *Opera Nazionale Balilla*, antes de se transformar em *Gioventù Italiana del Littorio*, também participava da organização dos eventos, principalmente, quando seus membros estavam envolvidos. As principais cerimônias do Fascismo eram aquelas destinadas a comemorar os mortos da Primeira Guerra e da Revolução Fascista e o Natal de Roma, que festejava simbolicamente o renascimento de Roma antiga pelos fascistas. Os eventos aconteciam na Praça Veneza, o coração da Itália Fascista⁵⁴, e no Fórum Mussolini.

O cine jornal *A juventude e a Pátria* exhibe as comemorações da semana da independência, conforme indica a narração: *em duas impressionantes cerimônias cívicas a*

⁵⁴ A praça Veneza foi denominada como coração da Itália fascista pelo próprio Mussolini, em 1932, durante as comemorações do Decenal, evento que marcavam os 10 anos da Marcha sobre Roma. A praça era vista desta maneira por abrigar a sede do poder, o Palácio Veneza, e o Altar da Pátria, monumento onde estava depositado o resto mortal dos soldados mortos durante a Primeira Guerra Mundial. Sobre o tema ver TOBIA, Bruno. *Salve o popolo d'eroi. La monumentalità fascista nelle fotografia dell'Istituto Luce*. Roma: editori Riuniti, 2002. p. 25.

juventude da capital do país comemora a data da nossa independência. Uma das cerimônias encenada era a Parada da Juventude que acontecia durante a semana do sete de setembro, como parte das comemorações da independência⁵⁵. O desfile da juventude, organizado por Capanema, acontecia, normalmente, no domingo anterior ao sete de setembro, data esta denominada de “Dia da Pátria”, e servia para exaltar a juventude e o Brasil. A Parada da Juventude consistia em um grande desfile na avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro, dos grupos escolares da capital, públicos e privados, com a participação de grupos de lazer de trabalhadores, jovens enfermeiras, escoteiros, Bombeiros e Forças Armadas⁵⁶.

O cine jornal *A juventude e a Pátria* inicia mostrando a chegada, em carro fechado, do Presidente Getúlio Vargas ao evento. Getúlio é recebido com entusiasmo pelo público, que o aplaude. Vargas deixa o carro e se dirige ao palanque, localizado na Avenida Rio Branco em frente à Biblioteca Nacional, onde estão outras autoridades, como Capanema, o “anfitrião da festa”. Depois de mostrar o presidente, figura principal do evento, o *Cine Jornal Brasileiro* se dedica a exibir o desfile. Diante da tela, desfilam jovens uniformizados, meninas com bandeiras nacionais e estandartes de suas escolas e agremiações. A bandeira verde-amarela esta presente em todo o evento, nas mãos dos que desfilam ou com as crianças felizes que aplaudem o desfile dos jovens. O evento no centro da cidade termina, e Getúlio se dirige para o carro sob uma chuva de palmas. Agora, a imagem que toma a tela é do estádio de São Januário lotado por pessoas que esperam o presidente. O carro que leva o Presidente entra no estádio acompanhado por uma comitiva, de dentro, Getúlio acena para a multidão. A cena tem um corte, e quando volta vemos Getúlio no palanque ao lado de Capanema. No campo de futebol, em forma, uniformizadas e com bandeiras nacionais nas mãos estão diversas crianças. Quando Getúlio inicia seu discurso, as crianças abaixam as bandeiras em posição de descanso. Enquanto se ouve o discurso à câmera deixa de filmar o presidente para focar a multidão.

Semana da Pátria é outro *Cine Jornal Brasileiro* sobre os desfiles da juventude. Como no cine jornal anterior, nesse o narrador informa que em comemoração a “Semana da Pátria” o Ministério da Educação e Saúde organizou a parada da juventude. Uma vez mais, o local do evento é a Avenida Rio Branco, onde foi erguido um palanque para as autoridades. Assistindo ao desfile estão Getúlio Vargas e Capanema e outras personalidades. Diante deles, escolares, atletas, militares e escoteiros desfilam impecavelmente uniformizados e com a bandeira nacional.

⁵⁵ Diferente do que acontece hoje, em que somente se realiza um desfile cívico no dia 7 de setembro, durante o Estado Novo as comemorações se desenvolviam durante toda a semana que antecedia o dia da independência, por isto esta semana era chamado de “Semana da Pátria”.

⁵⁶ Nos primeiros tempos a Parada da Juventude era chamada de Dia da Raça e da Mocidade.

A multidão também tem um lugar no evento, e, a câmera do DIP exhibe as pessoas nas arquibancadas festejando com a bandeira nacional nas mãos e expressões de alegria nas faces.

Nos dois cines jornais aqui citados a multidão tem um papel de destaque porque está sempre aplaudindo e rodeando o chefe de governo, e se posicionando de forma ordenada, porém entusiasmada e vibrante diante dos palanques. Sempre agitando a flâmula verde e amarela ou aplaudindo os desfiles ou o chefe da nação, a multidão dava o tom de grandiosidade e unidade nacional. Segundo Francisco Campos, antes da instauração do Estado Novo a unidade da nação estava ameaçada pelas disputas entre partidos e pelas oligarquias que se preocupavam apenas em explorar o país conforme interesses próprios⁵⁷. O caos político era refletido no caos social, onde a população impregnada pelos ideais liberais se mantinha individualista e desinteressada do coletivo. A desordem imperava no país, e segundo Francisco Campos esta situação aumentava a cada dia⁵⁸.

Em dez de novembro de 1937, o caos e a desordem foram interrompidos pelas mãos de Getúlio Vargas ao instaurar o Estado Novo, conforme anunciava o discurso da época. Neste dia, Vargas unificou o Estado e com isto a nação. Segundo Campos, a unificação do Estado político também era a unificação da nação. Desta forma, a multidão dos cines jornais encenava a unidade nacional, pois nela o indivíduo e as diferenças se dissolviam e o coletivo se sobrepunha numa exaltação ao Estado Nacional.

Nos eventos cívicos, a multidão representava não apenas a unidade em um só corpo, mas também em uma só vontade. Neste momento, o estado democrático defendido por estadonovistas e fascistas se fazia sentir, pois diante do chefe da nação a população vibrante confirmava que seus desejos e necessidades estavam sendo realizados. Segundo Francisco Campos, o estado democrático não é o estado do voto, mas o estado onde a vontade popular se faz ouvir. Neste sentido, a multidão das cerimônias encenava a adesão ao governo de Vargas, pois demonstrava seu amor ao chefe da nação e a aceitação de sua política. Além da adesão, a representação da multidão como uma só vontade demonstrava ainda que o chefe representava a totalidade, pois era na sua pessoa que a nação estava representada em todas as dimensões sociais⁵⁹. A multidão dos cines jornais encena ainda o mito da harmonia social, na tela dos cinemas o que se vê é uma população homogênea que comemora de forma pacífica as datas nacionais. Não existe conflito entre a multidão que aparece na avenida Rio Branco e aquela do estádio de São Januário, toda a população lá presente está unida pelo mesmo líder e pela mesma vontade.

⁵⁷ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federa, 2001. (coleção Biblioteca Básica Brasileira). p, 198.

⁵⁸ Idem, p. 50.

⁵⁹ GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Cia das Letras, 1987. p, 79.

As imagens de uma população em harmonia ajudam a construir o mito de Vargas como o “homem da ordem social”, pois foi ele através do golpe do dez de novembro, e com as leis trabalhistas, quem garantiu a convivência pacífica entre os diferentes grupos sociais. A ordem social aparece representada também nos desfiles, onde esse valor e a disciplina são vistas, na marcha em cadência dos jovens e em seus trajes cívicos. Neste momento, em especial, o mito de Vargas como o “homem da ordem” se consolida, pois vendo a nação desfilar de forma organizada e ordeira se confirma à idéia de que o Estado Novo havia restaurado a tranqüilidade e a unidade nacional, perdidas no caos da disputa partidária e dos interesses individuais.

Esta relação entre Vargas e o caos social faz parte do processo de heroificação do líder como salvador. Segundo Girardet, este processo depende *de uma adequação entre a personalidade do salvador virtual e as necessidades de uma sociedade em um dado momento de sua história. O mito tende, assim, a definir-se em relação à função maior que se acha episodicamente atribuída ao herói*⁶⁰. A necessidade de organização da sociedade brasileira fez com que Getúlio fosse visto como o “homem da ordem” e o “salvador da nação”. Desta forma, exibir a disciplina e relembrar o caos reforçavam o mito do presidente.

No encontro com a multidão, o mito de Getúlio Vargas, como grande líder e chefe da nação, se consolida. Segundo Cassier, “os mitos não nascem somente de processos intelectuais, mas também das emoções profundamente humanas”⁶¹. Nos rituais e nas cerimônias, a emoção coletiva se desenvolve e se transforma em ato, em significado⁶². São nos momentos de encontro do líder com a multidão que ele é investido com a áurea da infalibilidade e da grandeza. Para que o mito se consolidasse nas telas dos cinemas foi preciso conceber uma forma de filmar que contribuísse para a mistificação. Desta forma, Vargas sempre aparece nas cenas, destacado da multidão e nunca diluído nela, como exemplo, podemos citar o fato do presidente estar sempre em cima de um palanque ou carro. Quanto ele se aproxima da população, como na chegada de carro na Avenida Rio Branco, no mesmo plano do povo, ele se destaca, pois, o cinegrafista o mantém em um ângulo que o distancia do povo. No carro e no palanque, Getúlio mantém distância, mas não se afasta do povo que o recebe e vibra com a sua chegada.

O processo de mistificação também acontece em relação aos outros membros do governo, onde o presidente surge em destaque. No palanque junto com outras autoridades, Vargas aparece sempre como a principal figura, ficando à frente de todas elas. No caso dos dois Cines Jornais Brasileiros citados, esta situação acontece em relação a Capanema, que está presente nos palanques, mas sua posição em relação a Vargas é afastada. Capanema fica atrás, enquanto o

⁶⁰ Idem, p. 82.

⁶¹ CASSIER, Ernest. Op. Cit. p, 63.

⁶² Idem, p. 67.

presidente esta mais à frente. Filmar Vargas desta forma também era parte de uma estratégia, pois o presidente era baixinho e gordinho e ao lado de alguns ministros está característica saltava aos olhos. E a regra para todos os cinegrafistas do DIP era jamais criar situações de escárnio em relação ao chefe de governo. Portanto, filmá-lo mais afastado de Capanema, que era alto e esguio, ou em contra-*plongée* era uma forma de manter a mística do homem forte e imponente. Também nas publicações do DIP, a imagem de Vargas como alto e magro era construída, como se pode ver no detalhe da cartilha do DIP localizada no anexo 4⁶³. Dessa maneira, as imagens de Vargas destacado da multidão e dos outros membros do governo contribuía para manter o mito da grandiosidade do chefe.

O mito de Mussolini como o grande condutor da nação foi construído de diversas formas, no entanto, era durante os rituais simbólicos e nas cerimônias nacionais que ele se consolidava. Nestes eventos, Mussolini aparecia diante do povo como um deus envolto em uma áurea mística construída a partir do jogo de luzes e da organização do cerimonial. O processo de divinização de Mussolini se dava no encontro com a multidão, onde o povo através da manifestação de idolatria confirmava a condição de demiurgo. Neste sentido, a participação da multidão nos rituais, cerimônias e, conseqüentemente, nos cines jornais do Instituto LUCE deveria ser eletrizante, de forma a dar o tom de magia ao encontro do líder com o povo. Para compor o cenário místico, Mussolini também adotou diante do povo uma postura teatral. Abandonou o estilo político do século XVIII, falar alto, rápido e com gestos largos, em troca de trejeitos marcados e da fala pausada. Mussolini se comportava como um ator na sacada do Palácio Veneza, lugar de onde sempre falava ao povo.

A multidão do fascismo não era indiferente, mas também não era contida como a do Estado Novo. No Fascismo, a multidão assumia um papel teatral e os rituais e cerimônias davam a ela espaço para atuação, como nos discursos de Mussolini, onde a pausa marcada permitia que a multidão interagisse no espetáculo. Em *Adunate del Popolo italiano*, de 1936, esta relação entre líder e multidão é muito aparente. Neste documentário, Mussolini anuncia, da sacada do Palácio Veneza, em cerimônias diferentes, a entrada dos exércitos fascistas em Addis Abeba no dia cinco de maio, e a formação do Império Italiano, em nove de maio.

O filme começa com uma tomada aérea de diversas cidades italianas e termina na Praça Veneza, coração da Itália fascista. A seqüência seguinte mostra as ruas adjacentes ocupadas por pessoas que se dirigem à praça. Elas chegam a pé, ônibus, carro e bicicleta e aos poucos vão preenchendo os espaços vazios. O lugar fica lotado e a multidão, lá reunida, se comporta de forma inquieta, falando, murmurando e balançando bandeiras tricolores. De repente, o silêncio

⁶³ Anexo 4, Figura 6.

toma conta do lugar e todas as cabeças se voltam para o alto. A entrada triunfal de Mussolini na sacada silencia o povo, que somente volta a vibrar quando o líder para de falar em espera de uma resposta. Um exemplo desta relação se dá no momento em que Mussolini anuncia ao povo que a Itália, “finalmente”, tem seu império. Ao cessar da fala do líder, ouvimos os gritos da multidão que responde de forma vibrante a nova condição do país. A cena orquestrada é de jogral, onde o líder, como um maestro, pergunta e a multidão responde em total harmonia com o *Duce*. Neste cenário, não é apenas a divindade de Mussolini que se consolida, mas também o simbolismo da unidade nacional, harmonia social e adesão.

A multidão reunida diante do Palácio Veneza ouvindo o líder informar sobre a conquista da Etiópia e vibrando a cada momento, configuravam um cenário de adesão nacional. A vibração é a resposta positiva da política externa desenvolvida por Mussolini e a massa, diante dele, confirmando sua aceitação. Também a multidão é espontânea, isto se confirma quando a câmera mostra as pessoas se dirigindo à praça em diversos meios de transporte. Neste momento, a população só tem uma direção, que é o encontro no Palácio Veneza. Ao mesmo tempo, a reunião do povo diante da sede de governo é também o momento da participação política. No Fascismo, assim como no Estado Novo, a participação política se dava nos momentos cotidianos encenados nos rituais cívicos e nacionais. Era, nestes momentos, que o povo confirmava sua participação social e política realizando o que Renan chamava de plebiscito diário. Nas sociedades autoritárias o voto não existe, portanto as formas conhecidas de participação política não existem, assim, os governos criam uma nova forma de participação. Os rituais, as cerimônias cívicas e nacionais se configuram como estes espaços. Portanto, tanto no Fascismo como no Estado Novo a adesão nacional e a participação política acontecem nos momentos de reunião nacional das cerimônias.

O mito da unidade nacional também é encenado nas reuniões coletivas do Fascismo. Nestes eventos a multidão misturada e agregada demonstrava a comunidade totalitária. No seio da multidão não existe o indivíduo, que é diluído na coletividade perdendo suas características particulares, seus desejos individuais e sua vontade própria. A multidão se torna expressão de uma vontade única representando a nacionalidade em um único corpo. Também é através das imagens da multidão e coletividade que as idéias de disciplina e harmonia social são difundidas. A multidão da Praça Veneza, apesar de ser vista no cine jornal como um mar de gente, é ordenada e disciplinada. Não vemos empurra-empurra, uma desordem típica das multidões. Todos estão juntos e se comportam de forma aceitável. As cenas do povo se encaminhando para a praça também representam disciplina, pois o processo se dá sem tumulto. No entanto, a observação mais importante a ser feita é o domínio que Mussolini exerce sobre a coletividade. A

multidão do filme está agitada e é barulhenta, no entanto, quando o líder aparece no alto da sacada tudo cessa e o silêncio e a atenção tomam conta do lugar.

Para os fascistas, a multidão era irracional e tinha o espírito feminino da inquietude e por isto deveria ser conduzida e dominada. Mussolini havia se inspirado na teoria de Le Bon, em que as multidões deveriam ser controladas através do carisma e do diálogo com o líder⁶⁴. Mussolini se relaciona com o povo pelo lado afetivo, o que fica claro no documentário *Adunate del Popolo italiano*.

No caso de Vargas, o distanciamento é que marca a relação entre o líder e o povo⁶⁵. Nos cines jornais do DIP, Vargas está distante da multidão e não mantém um diálogo mais próximo com ela. Não existe nem sinal do jogral desenvolvido no ritual fascista e nem a emoção do encontro de Mussolini com a multidão. Os teóricos do Estado Novo viam Getúlio Vargas como um psicólogo e como um sociólogo das massas, e esta concepção servia como forma de justificar o distanciamento entre ele e o povo⁶⁶. Desta forma, o presidente é visto como uma homem que estuda o comportamento da multidão exercendo sobre ela um controle que não passa pela emoção. Segundo Capelato, por conta dessa idéia, Vargas se relacionava com as massas como objeto⁶⁷. A diferença nas relações de Vargas e de Mussolini com a multidão fica evidente nos cines jornais aqui citados. É nítido o distanciamento estabelecido por Vargas e a proximidade construída por Mussolini.

Como no caso do Cine Jornal Brasileiro, os cinegrafistas do LUCE também tinham que seguir um protocolo para filmar Mussolini. O líder do Fascismo jamais poderia aparecer diluído na multidão, nem na mesma condição dos representantes do Partido Nacional Fascista ou do Rei e da Rainha. No cine jornal de inauguração do monumento a Anita, esta situação fica muito clara. Neste, o Rei está em um palanque distante da multidão e de Mussolini. A figura real quando vista ao lado de Mussolini não tem o mesmo destaque que o chefe de governo. Quando Mussolini é visto com a multidão, está em uma posição de destaque como na sacada do Palácio Veneza, no palanque ou em uma posição mais elevada. Com os outros membros do Partido também acontece isto, Mussolini está sempre um passo a frente deles. Situações engraçadas ou familiares eram proibidas aos cinegrafistas, que deveriam manter a intimidade do líder ou sua imagem humanizada longe das câmeras. Estas atitudes cinematográficas em relação a Mussolini podem ser vista em todos os cines jornais produzidos pelo LUCE, inclusive nos dois aqui discutidos.

⁶⁴ DE FELICE, Renzo. *Intervista sul fascismo*. 4ª ed. Bari-Roma: Editori Laterza, 2004. p, 63.

⁶⁵ CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998. p, 261.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*.

Adunata del Popolo contribui para a mistificação de Mussolini. O discurso do *Duce* começa a tarde e segue noite adentro, o crepúsculo chega e o líder não pára. Neste instante, em uma iluminação indireta, os refletores são acessos, a imagem de Mussolini é vista na contraluz, pouco se vê do líder, mas ouve-se com muita nitidez sua voz. O efeito da iluminação, por trás de Mussolini, confere a ele um quê de incorpóreo e transcendental⁶⁸. O jogo de luzes e o som da voz que se propaga pela praça aumentam o caráter de divindade de Mussolini, proporcionando ao evento a mesma tensão mística encontrada nos filmes nazistas de Leni Riefensthal.

A multidão do Fascismo também representava a disciplina, valor exaltado no Fascismo e relacionado com o militarismo. Na cerimônia de inauguração do túmulo de Anita Garibaldi, 1932, vemos uma multidão diferente da representada no filme de 1936⁶⁹. A multidão deste cine jornal se parece com a multidão dos cines jornais do Estado Novo, pois ordenada em volta do túmulo não está tão exaltada. O cine jornal *Inaugurazione del Monumento ad Anita Garibaldi* se desenvolve na colina de Gianicolo, em Roma, lugar da última batalha de Garibaldi pela unificação italiana. Neste local, Mussolini já havia inaugurado um monumento em homenagem a Garibaldi e aos garibaldinos, e, em 1932 construiu um lindo e grande túmulo para abrigar os restos mortais da heroína Anita Garibaldi, trazidos de Gênova no mesmo ano. A cerimônia de inauguração foi organizada em torno do túmulo, com a presença do Rei e da Rainha, membros da sociedade Garibaldi, autoridades fascistas e meninas uniformizadas pertencentes as *Giovani Italiane*.

Em *Inaugurazione del Monumento ad Anita Garibaldi* a multidão aparece inúmeras vezes, e não se comporta de forma eletrizante como no cine jornal de 1936. O cine jornal de 1932 é mudo, mas podemos perceber que a multidão ocupa seu lugar no momento exigido. Durante o discurso de Mussolini o público está em silêncio e somente se manifesta no final da fala. Também quando o chefe de governo deixa o pequeno palanque fazendo a saudação romana para o público este responde com o mesmo gesto. De forma organizada vemos a distribuição da multidão conforme um protocolo cerimonial, à frente estão as meninas, atrás os garibaldinos e depois destes outras pessoas. O Rei e a Rainha da Itália ocupam um lugar no palanque das autoridades distante do público. Este cine jornal apenas encena parte da disciplina fascista, pois esta especificidade fascista é mais bem personificada nos filmes em que a juventude desfila uniformizada com os símbolos do Fascismo.

Sobre os cines jornais aqui discutidos é importante ressaltar que Vargas e Mussolini aparecem diante do público discursando. Segundo Girardet, os oradores de caráter quase sagrado

⁶⁸ ARGENTIERI, Mino. *L'occhio del Regime. Informazione e propaganda nel cinema del fascismo*. Firenze: Vallecchi, 1979. pp. 62-63.

⁶⁹ *Inaugurazione del Monumento ad Anita Garibaldi*, 06/1932, mudo.

agem em primeiro lugar pelo verbo⁷⁰. Mussolini e Vargas são vistos como homens que conduzem a nação ao progresso, à grandeza e ao futuro. Desta forma, adquirem um status de profetas que anunciam os tempos que estão por vir, e este é um tempo melhor do que já foi vivido e do que se vive. Através da voz, da palavra, é que as conquistas são anunciadas. É com um discurso na sacada do Palácio Veneza que Mussolini anuncia a conquista do Império. O mesmo se passa com Vargas que, também, com um discurso presenteia os trabalhadores com as Consolidações das Leis do Trabalho. Portanto, é com a palavra que se pretende conduzir a nação e se decidir o curso da história.

Não é à toa que em *Adunata del Popolo* não se vê bem Mussolini, mas se escuta perfeitamente sua voz. No Cine jornal Brasileiro também se pode ver a relação da palavra do líder com o povo, quando Getúlio começa a discursar no estádio, as crianças abaixam as bandeiras e a multidão silencia. Para Girardet, *é pelo poder específico do Verbo que se opera, com efeito, essa estranha comunhão que faz com que, dirigindo-se o chefe político à multidão, seja igualmente a multidão que se exprima nele, com ele*⁷¹. Esta simbiose dos líderes com o povo se faz através da idéia de que o líder é a voz do povo e através dele a vontade nacional é expressa, portanto, a voz tem neste contexto uma função de tradutora desta relação.

Nos rituais cívicos os símbolos nacionais também tinham uma importância ímpar, e o mesmo acontece nos cines jornais do Estado Novo e do Fascismo. Os símbolos tinham a missão de promover a identificação do povo com a nação, construindo através deles uma relação de amor, pertencimento e de unidade. Para os fascistas, inspirados nas teorias de Le Bon, “uma crença religiosa ou política se funda sobre a fé, no entanto sem os ritos e os símbolos a fé não poderia durar”⁷².

No Fascismo, os símbolos tinham uma função significativa de unificação de uma Itália dividida culturalmente e socialmente, portanto era esperado que os símbolos promovessem algum tipo de agregação. Para isto, era preciso escolher símbolos capazes de promover a identificação das pessoas de diferentes regiões, e o ideal era que estes símbolos conquistassem pelo lado afetivo, pois ninguém adere a uma imagem que não lhe traga boas lembranças ou não tenha algum significado na vida pessoal ou coletiva. Neste caso, a bandeira tricolor não era apropriada para figurar como símbolo nacional na Itália, sua escolha representava a vitória do norte sobre o sul e a distinção política, social e geográfica das duas regiões. Para dar sentido a nacionalidade e a unidade da Itália, Mussolini buscou nos símbolos da Roma Antiga aqueles que poderiam ser usados no Fascismo. Foram eleitos como símbolos nacionais a águia e o *fascio del*

⁷⁰ GIRARDET, Raoul. op. cit. p, 79.

⁷¹ Ibidem.

⁷² GENTILE, E. op. cit. p, 146.

*littorio*⁷³. Este último representava o poder do Fascismo, mas principalmente a unidade nacional simbolizada pelos feixes amarrados em torno do machado. Em todos os espaços públicos da Itália o *Fascio* estava presente, dos postes de iluminação às fachadas dos prédios. A sacada do Palácio Veneza, de onde Mussolini falava, era ornamentada, de cada lado, com dois grandes *Fascio*. A vinheta de abertura do Instituto LUCE tinha a águia rodeada por uma coroa de louros e dois *fascio* nas laterais da tela.



No Estado Novo, a bandeira do Brasil assumiu o posto de símbolo nacional. Ela era o símbolo máximo da unificação nacional, e representava todos os estados do país simbolizando uma única nação e um único povo. A Constituição de 1937, no artigo dois, estabelecia a soberania da flâmula verde-amarela afirmando que não haveria outras bandeiras. Nesse mesmo ano, o presidente Getúlio comandou a cerimônia de queima das bandeiras em uma pira. Todas as flâmulas dos estados foram incineradas e em seus lugares, os interventores tiveram que hastear a bandeira nacional. Com isto, Vargas marcava o fim das disputas regionais e simbolizava a unidade da nação em torno de seu governo. Nos cines jornais, a bandeira do Brasil aparece em todos os momentos; nas mãos dos que desfilam ou nas dos que assistem. Em todas as escolas, as crianças aprendiam a respeitar a “verde-amarela” como símbolo nacional.

Nos filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a bandeira também aparecia, em *Hospital Colônia*, ela é vista em diversos momentos e na última cena surge grandiosa e tremulante hasteada no pavilhão dos doentes. Em *Céu do Brasil*, o narrador fala que a disposição das estrelas no interior do círculo azul representa o céu da independência, e na cena final, o pavilhão verde-amarelo é exibido o imponente e flutuante. Nos Cines Jornais Brasileiros a bandeira aparece na abertura, uma montagem de imagens das Forças Armadas, do campo e da indústria se mescla às formas geométricas da bandeira do Brasil.

⁷³ O fascio era composto por uma machadinha e um feixe de varas amarradas por correias, na antiga Roma, precedia a passagem de figuras da suprema magistratura, abrindo caminho em meio ao povo. Disponível em 13/01/2008, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fascio>.

Através dos cines jornais produzidos pelo Instituto LUCE e DIP foi possível perceber que a narrativa cinematográfica de exaltação do líder e da nação não tinha muita diferença. O importante era manter Vargas e Mussolini sempre em posição de destaque, valorizando suas relação com o público de forma a aparecerem como construtores e condutores da nação. Os símbolos nacionais também tinham seu lugar na *mise-em-scène* por representarem os valores de unidade, harmonia social e adesão, idolatrados pelo Fascismo e pelo Estado Novo.

4.4. SALVE A SAÚDE NACIONAL

Para ser um bom trabalhador e estar apto a contribuir para o crescimento econômico da Itália e do Brasil, a população precisava ser saudável e forte. Os institutos de cinema LUCE e o INCE não ficaram de fora desta batalha ao aliaram técnica à informação social. Neste item discutiremos como esses dois institutos lidavam com a questão das doenças. Para isto, selecionamos um cine jornal do Instituto LUCE, *L'Istituto Forlanini e la campagna sanitária contro la tubercolosi* (1935), e um documentário do Instituto Nacional de Cinema Educativo, *Hospital Colônia de Curupaity, novas instalações* (1939)⁷⁴.

Ambos têm por objetivo guiar o espectador pelas instalações dos sanatórios Curupaity e Carlos Forlanni construídos pelo Estado Novo e pelo Fascismo respectivamente. A escolha dos filmes, mais uma vez, recaiu pelas possibilidades comparativas, ou seja, do ponto de vista temático e da linguagem cinematográfica. A película do Instituto Nacional de Cinema Educativo é um documentário com linguagem de cine jornal por isto é possível estabelecer uma comparação com o cine jornal do Instituto LUCE.

O cine jornal *L'Istituto Forlanini* apresenta as instalações do recém construído hospital de tratamento de doentes da tuberculose Carlo Forlanini, localizado em Roma. Enquanto o narrador anuncia uma visita ao Instituto de Roma, aparece na tela a maquete do hospital. A voz em *off* continua falando que a visita é “para dar uma idéia da grandiosidade da magnífica realização do regime pela luta contra a tuberculose”. Enquanto ouvimos esta informação vemos a fachada principal do prédio, portão e jardim, a câmera se aproxima da fachada e mostra o lado esquerdo do prédio. A voz do narrador é substituída por uma música, enquanto as imagens mostram a construção mais de perto, vemos janelas, corredores, terraço e os espaços internos. O prédio mistura uma arquitetura típica do fascismo, linhas retas e janelas grandes, com o estilo clássico, arcos e colunas romanas.

⁷⁴ L'Istituto Forlanini e la campagna sanitária contro la tubercolosi, cinejornal Luce, 22/05/1935, 1min 2 seg, P&B, sonoro. www.luce.it. Hospital Colônia de Curupaity, novas instalações, direção Humberto Mauro, 1939, 16mm, 5 min, P&B, mudo. Cópia gentilmente cedida por Funarte-CTAv.

Da parte externa, o narrado passa a falar da interna informando que: “o sanatório de 18.200 m², que pode abrigar 1.500 doente, é a expressão mais completa e perfeita da técnica moderna, tanto do ponto de vista sanitário, curativo e profilático como de mecânica e técnica construtiva”. Ilustrando esta frase aparecem as seguintes imagens: as mãos, de um médico ligam, um equipamento, o médico caminha para frente de um aparelho de raios-x, a câmera o acompanha, atrás do equipamento está o doente. A seguir aparecem dois médicos de jaleco, realizando exames com material coletado, a câmera se movimenta para esquerda da tela e foca em um aparelho. A cena passa para uma sala onde numa maca, o paciente está sendo examinado por um médico e por uma enfermeira. Segue a imagem de um paciente deitado, só vemos o tórax e a barriga, debaixo de um equipamento.

O narrador segue informando sobre o funcionamento do lugar e evidenciando a modernidade dos serviços: “para dar uma idéia da perfeição de serviço temos o problema do transporte de comida da vastíssima cozinha para as várias partes, que foi resolvido com um sistema de transporte de mola “rotativa” com um carrinho automático, que desempenha sobre um percurso de três quilômetros, um complexo serviço de distribuição”. O espectador pode acompanhar na tela o esquema descrito, pois aparece a cozinha com grandes tonéis de onde saem fumaça, os cozinheiros, com chapéu característico da profissão, trabalhando e o carrinho passando na parte superior da tela. O filme é encerrado bruscamente com o nome *Milano* (Milão) na tela⁷⁵.

Hospital Colônia de Curupaity, novas instalações mostra a visita de uma comitiva ao hospital colônia, destinado a tratar de pessoas portadoras de hanseníase. O hospital fica no alto e lá está instalada a câmera cinematográfica que filma os ônibus chegando ao lugar, trazendo os componentes da comitiva. Os ônibus param e as pessoas começam a descer, a câmera então faz uma panorâmica do lugar mostrando a geografia da Serra dos Órgãos. A câmera se aproxima da comitiva e mostra as pessoas se cumprimentando e sorrindo umas para as outras. Com um movimento para a direita, a câmera deixa a comitiva e mostra a fachada do hospital em *Art déco* e os jardins assimétricos onde se lê Hospital Curupaity.

Depois de reunir os visitantes, na entrada principal do hospital, a comitiva começa a visitar as instalações. O primeiro lugar a ser conhecido é a sessão feminina e de menores, todos caminham pelo local olhando com atenção às instalações. Em seguida se dirigem para a vila dos solteiros, anunciada pela placa que surge na tela. Mais uma vez, a comitiva passeia pelo lugar, observando as casas. O próximo lugar a ser visitado é a vila dos casados, também anunciada por uma placa. Neste local, os visitantes descem uma rua ladeada por casas, a câmera mostra as

⁷⁵ O filme não está completo, mas mesmo assim nos permite realizar uma análise e uma comparação com o filme do INCE.

casas, a comitiva se detém diante de uma casa, onde vemos a janela com cortina para fora, uma varandinha com mesa e cadeira. A comitiva continua, desta vez seguem para um grande prédio e descem pela lateral dele. A câmera está posicionada abaixo, a imagem fica em *contra-pongèe* (de baixo para cima), quando todos se aproximam dela a mesma faz um movimento para a direita da tela e filma o prédio onde está escrito pavilhão e mostra no alto a bandeira do Brasil.

Como observado logo no começo, *Hospital Colônia* possui uma linguagem de cine jornal, isto se dá, pela forma como é construída a narrativa filmica. Humberto Mauro tem a preocupação de apresentar o motivo, os participantes e o lugar. Logo na primeira seqüência, já responde três das perguntas que se deve fazer um jornalista ao redigir uma reportagem: por que, onde e quem. Em seguida, ele descreve o evento mostrando o que fizeram os convidados do governo no hospital Colônia de Curupaity. Este tipo de ação é o contrário do que se espera de um filme educativo, cujo objetivo é fazer com que a população adquira valores e informações que mude seu modo de vida. Não é isto que acontece no filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo, não há profilaxia, somente informação no estilo propaganda.

Neste filme, a doença está totalmente ausente, assim como seus portadores e médicos. Nem mesmo os visitantes têm contado com ela, pois não entram nos lugares de tratamento, casas e pavilhões. O que o filme faz é apenas remeter o espectador à doença, pois vendo as imagens se sabe que o lugar é um espaço de recolhimento de doentes e cura.

Os doentes e médicos aparecem acidentalmente diante da tela e apenas um espectador atento pode identificá-los. Os médicos, por exemplo, são vistos quando a câmera sai da comitiva para filmar um prédio, e, ao fazer este movimento encontra um homem de jaleco no seu caminho. O mesmo acontece com o doente, na cena em que a comitiva desce uma rua, a câmera, que está em baixo, deixa de filmá-la para mostrar uma casa com a janela aberta e uma parte da cortina de fora. Ao filmar a casa, o cinegrafista pega parte da varanda e, neste instante, se pode ver um homem vestido de branco com curativo na cabeça, que ao perceber que está sendo filmado imediatamente entra em casa. Este é o único momento do filme que somos levados a pensar que o lugar é habitado e que existem doentes sendo tratados.

Esta linguagem cinematográfica em estilo “jornalístico” não se restringe apenas a este filme, outras produções do INCE usam este recurso. O *Preparo da vacina contra a raiva* (1936) e o filme *preparação da vacina contra Febre Amarela* (1938), são dois exemplos. No entanto, em nenhum dos dois o espectador obtém informações sobre como evitar as doenças ou sobre o desenvolvimento delas. No primeiro e no segundo filme o espectador apenas fica sabendo que a

raiva é transmitida pelo morcego, enquanto a febre amarela pelo mosquito⁷⁶. A diferença entre estes dois filmes e o da Colônia de Curupiati, é a linguagem didático-pedagógica. Os filmes sobre vacinas poderiam ser utilizados nas aulas de ciência como instrumento ilustrativo na fabricação de vacinas. Mas, o hospital Colônia jamais poderia atuar como modelo nesta função, pois através dele os alunos só aprendem que o governo cuida de seus doentes.

A relação do Instituto LUCE com a tuberculose é diferente da estabelecida pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo com a Lepra ou com outra doença⁷⁷. No instituto italiano foram produzidos filmes profiláticos no estilo educativo, principalmente na década de 1920 e começo de 1930. Estas películas tinham por objetivo ensinar a população a evitar o contágio e a proliferação da doença. Um exemplo de como atuavam estes filmes profiláticos é *Operazione Nazionale Italiana per la lotta contro la tubercolosi*⁷⁸.

A primeira cena deste filme se passa em um consultório médico, onde um homem é atendido e solicitado a cuspir em um recipiente. O médico leva a saliva ao microscópio, e observa os bacilos da tuberculose. Na tela aparece um círculo branco com os bacilos, em preto, se mexendo. Surge na tela a legenda: um péssimo hábito. A partir daí, começa a segunda parte do filme, a explicação de como se dá o contágio da doença. O lugar onde a encenação acontece é o hall de um prédio, de moradia popular, com uma escada que leva aos apartamentos. Tudo começa com um homem que entra no prédio e cospe na escada. Logo depois, aparece descendo a escada, a mãe com a filha que se abaixa para pegar algo na escada perto da cusparada. As duas saem de cena.

Entram no hall dois meninos, que sentam na escada para trocar figurinhas. Logo em seguida, levantam e vão para dentro de casa. Os meninos aparecem dentro do quarto, onde têm duas camas, tiram as roupas que estavam vestindo e um deles joga as peças em cima do travesseiro. O menino pega a roupa e a leva para um lugar que não aparece no filme, a câmera então foca o travesseiro e mostra uma mancha, provavelmente da saliva do sujeito contaminado. A cena volta a se passar na escada, onde está um cachorro que lambe o lugar do cuspe. O filme volta para o interior da casa, uma menina está abraçada ao cachorro da escada, beijando-o. De novo retornamos para o hall, onde vemos uma mulher, acompanhada por uma menina, varrendo a escada. O filme chega ao fim exibindo a legenda: não cuspir.

A partir deste filme podemos perceber que o Instituto LUCE e o Instituto Nacional de Cinema Educativo desenvolveram uma relação diferente com as doenças e com a profilaxia

⁷⁶ Preparo da vacina contra a raiva, 16 mm, 6 min, P&b, direção Humberto Mauro. O Preparo da vacina contra a febre Amarela, 16 mm, 13 min, P&b, direção Humberto Mauro.

⁷⁷ A tuberculose e a malária eram as principais doenças combatidas pelo governo de Mussolini. No Brasil, a Lepra, a Tuberculose e o Mal de Chagas atormentavam a população.

⁷⁸ *Operazione Nazionale Italiana per la lotta contro la tubercolosi*, 1926-1930, 2 min, P&B, mudo.

destas. Como vimos, os filmes do INCE não falam sobre a doença, não explicam sua transmissão e manifestação no corpo. O doente e o médico não aparecem em cena. A razão do Instituto Nacional de Cinema Educativo criar filmes desta maneira é o primeiro questionamento que colocamos para desenvolver a análise comparativa. Nossa resposta parte da crença que Roquette-Pinto depositava na ciência como caminho para a “salvação nacional”. Deste modo, os filmes estariam mais preocupados com os modernos métodos de cura, o sanatório, e de combate, a vacina, do que com a doença e seu contágio. Neste sentido, também poderíamos supor que o médico representasse a medicina tradicional, enquanto vacina, aparelhos e o hospital, o avanço da ciência na busca pela cura. Outra hipótese está relacionada com a necessidade do Ministério da Educação e Saúde querer ser notado como um ministério atuante dentro do contexto político do governo.

Como já observamos em outros momentos, as relações políticas no interior do governo Vargas não eram tranqüilas, existiam disputas internas e com isto a necessidade de se fortalecer enquanto parte importante da estrutura de governo. No entanto, os filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo podem extrapolar a questão da disputa, representando ainda uma estratégia de conquista do consenso. A propaganda também é uma forma de buscar o consenso e legitimação para as políticas desenvolvidas. Inserido em um governo autoritário, onde a conquista da população se fazia de maneira quase diária, não existe razão para não pensarmos que o ministro Capanema poderia também realizar sua própria propaganda. Isto é possível de se constatar pela forma como os filmes do INCE lidam com a doença, nos filmes, ela não existe e a personagem principal é a ação governamental.

A propaganda das ações do governo é o que une o documentário do Instituto Nacional de Cinema Educativo ao cine jornal do Instituto LUCE. As duas produções mostram as ações do governo, legitimando a ação dos Estados como protetoras, organizadoras e condutoras da nação. O Fascismo e Estado Novo assumem a responsabilidade pelo doente oferecendo a sociedade um espaço moderno para abrigar os adoentados. Ao mesmo tempo, eles afastam a sociedade do convívio da doença, isolada atrás do portão principal do sanatório *Forlanini* ou da geografia da Serra dos Órgãos.

Com isto, os governos alimentam a idéia do Estado protetor e organizador da vida social. A construção destes oásis de cura pelo governo reforça a condição do Estado paternalista que chama para si a responsabilidade para com a sociedade. Os dois filmes, ao exibirem o hospital e o sanatório, demonstram o emprego no cuidado com o doente das melhores e mais modernas tecnologias. No cine jornal o narrador diz que no sanatório de Roma foi empregada “a mais

completa e perfeita técnica”, enquanto no documentário a câmera faz questão de mostrar o conforto dos doentes divididos em vilas e casas próprias.

No documentário do Instituto Nacional de Cinema Educativo e no cine jornal do Instituto LUCE é possível identificar a idéia do Estado Moderno, em que os governos adotavam as técnicas mais avançadas na indústria, no campo e no setor social. Nos filmes as instalações do sanatório de Roma e do hospital Curupaity assinalam para a modernidade do Estado Fascista e estadonovista. Também na educação o discurso da modernidade foi utilizado, quando, por exemplo, os fascistas introduziram o livro de texto único no ensino e o emprego do cinema educativo. Os governos de Mussolini e Vargas se apresentavam como renovadores, como governos que não temiam o emprego do novo para executar esse processo. Sendo assim, os filmes aqui citados mostram ao espectador esta modernidade do Estado nacional e confirmam a coragem do emprego do novo para a salvação da nação. Ao mesmo tempo, os filmes reforçam a concepção das massas como incapazes de se autoconduzirem, pois através da fala do narrador e das imagens dos sanatórios fica claro, que a cura da lepra e da tuberculose só pode ser alcançada através das mãos do Estado. Como assinala Sheila Schvarzman, os filmes do INCE apresentam uma descrença na capacidade do espectador em contribuir para o combate da doença⁷⁹.

Estes filmes contribuía também para construir uma imagem de consenso em torno dos governos. O fato do controle dos males endêmicos e do cuidado dos doentes estarem centralizados nas mãos do regime fascista e do Estado Novo indicava que a população havia transferido ao Estado o direito de zelar por sua saúde e bem-estar. Isto assinala um movimento de consentimento e, portanto, de adesão social pela população italiana e brasileira. Com este consentimento em mãos, os governos se apresentavam como representantes legítimos da vontade geral.

A análise comparativa dos filmes indica uma nítida divisão nos significados de cinema educativo e cinema de propaganda dentro da estrutura organizativa do Fascismo. Isto não quer dizer que um filme educativo não possa ser também um filme de propaganda. O que queremos apontar é que os cines jornais do Instituto LUCE tinham a nítida função de propaganda, de mostrar os feitos do regime ao povo italiano e aos de fora da Itália. Os filmes de profilaxia encerravam um caráter educativo, pois visavam ensinar como combater a doença criando nas pessoas novos hábitos. Este o objetivo do *Operazione Nazionale Italiana per la lotta contro la tubercolosi* ao mostrar, através de legenda e encenação, o que era um mau hábito e o que não devia ser feito.

⁷⁹ SCHVARZMAN, Sheila. Op. Cit. p, 263.

Os filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo não têm esta preocupação e com isto se afastam do que seria uma produção educativa, conforme o conceito de Roquette-Pinto, isto é, fazer com que o espectador adquirisse novos hábitos e costumes⁸⁰. Sendo assim, os filmes de saúde são uma ode à ciência, novas tecnologias e ações do governo, rompendo assim, com a frágil linha divisória entre a acepção de filme educativo e propaganda.

4.4. APERFEIÇOANDO A RAÇA

Nosso objetivo neste item é discutir como os filmes do INCE e do Instituto LUCE divulgavam o discurso que a prática de atividades físicas associada à higiene do corpo consistia na combinação perfeita para o fortalecimento da raça. Para isto, escolhemos dois filmes, um brasileiro e outro italiano, em que os enredos exibem tal associação - *Acampamento Escoteiro* (1939) e *Educazione física e Igiene individuale* (1924-1931)⁸¹.

Acampamento escoteiro é um filme sobre o 1º AJURY interestadual brasileiro, realizado no Rio de Janeiro, que reuniu escoteiros do estado em um grande acampamento para prática dos ensinamentos de Baden Powell. O filme começa mostrando o acampamento, onde estão dispostas as barracas dos grupos. É manhã cedinho, hora de levantar, quando o chefe dos escoteiros chega ao acampamento, no entanto, todos dormem. Menos um, que recebe o chefe no local das barracas. Os dois conversam. Logo depois, o menino, que é um monitor, soa o apito para que todos se levantem. A jornada do grupo começa muito cedo, afinal, não pode haver preguiça, todos devem estar *sempre alerta!* A câmera filma dois escoteiros dentro da barraca, um acorda e sacode o outro para que acorde também. O segundo levanta a cabeça e o corpo apoiado no braço, olha para o amigo e esfrega o olho, em um típico movimento de quem acaba de despertar. O monitor continua a apitar⁸². Com a alvorada, os escoteiros acordam e correm para fora das barracas se posicionando lado a lado para iniciarem, com rapidez, os exercícios físicos: agachamento, elevação de perna, apoio e alguns movimentos de ginástica artística.

Depois dos exercícios, os escoteiros iniciam a preparação para as atividades escoteiras. Um menino, uniformizado, aparece se penteando. Em seguida, a câmera mostra os escoteiros reunidos em momentos descontraídos antes de se dirigirem para o café da manhã. Assim, surge

⁸⁰ O Instituto Nacional de Cinema Educativo. Separata da “Revista do Serviço Público”, ano VII, vol. 1, n. 3, março de 1944, p. 4. Arquivo G.C., GC 1255, CPDOC, FGV.

⁸¹ *Acampamento Escoteiro*, julho de 1939, 16 mm, 7 min, P&b, silencioso. Fita VV00213n, Cinemateca Brasileira. *Educazione física e Igiene individuale*, 1924-1931, 12 min, P&b, mudo. www.luce.it.

⁸² O monitor è o escoteiro líder da patrulha, ele é auxiliado por um submonitor. Todos os membros da patrulha recebem um número e assumem um lugar na fila conforme este número: primeiro patrulheiro, segundo patrulheiro, etc. O monitor fica na frente e leva a bandeira da patrulha, enquanto o submonitor fica por último cuidado dos outros membros. Alvorada é o nome dado ao despertar no acampamento escoteiro.

na tela a imagem de um grupo de escoteiros em uma roda de chimarrão, um deles pega a chaleira e coloca a água quente na cuia. A câmera então se dedica a mostrar alguns meninos lendo jornal. Logo após este momento de descontração, os escoteiros se colocam em forma e acompanham o hastear da bandeira nacional. A mesa está posta, ao ar livre, com alimentos e bule com café. O chefe apita e os meninos correm para a mesa, e, em torno dela, fazem a refeição. Na sequência, os meninos aparecem em torno de um chafariz, que faz às vezes de tanque, uns lavam roupas, outros lavam o rosto e ao fundo alguns estendem as roupas molhadas para secar. Depois da higiene matinal, do bate-papo com os amigos, do café da manhã e do cuidado com as vestimentas, os meninos iniciam as atividades escoteiras. Um menino com duas bandeiras, uma em cada mão, passa uma mensagem para outro que anota o que recebe, um terceiro surge na tela passando mensagem através do telégrafo. É hora de uma nova refeição, o almoço chega e todos se colocam em fila. Os que já estão com a comida no prato, sentam em uma mesa e comem satisfeitos.

O acampamento chega ao final e com ele o momento de desmontar as barracas. Como que impulsionados pelo estouro de uma arma que dá a partida, os escoteiros correm para as barracas e se põem a desarmá-las. Tudo muito rápido como se fosse uma competição. Depois de desfazerem o acampamento, os escoteiros arrumam suas mochilas, um ajudando o outro. Na cena das mochilas, Mauro utiliza seu recurso cinematográfico favorito, foca os braços e as mãos dos escoteiros em movimento. Terminado todo o serviço, os meninos entram em forma, cada um ocupando seu lugar na patrulha com os monitores à frente levando as bandeiras, esperam o chamado e, em fila, vão embora.

O filme *Educazione física e Igiene Individuale* tem início com a legenda, “a saúde é o mais precioso dos bens, sem a saúde não é possível alguma felicidade”. A cena que segue, exhibe uma família reunida na sala de jantar, a mãe coloca a mesa e o pai segurando a filha de aproximadamente dois anos, conversa com o filho de seis anos. Aparentemente, a família é a confirmação do que se lê na legenda inicial. As legendas seguem informando que a higiene tem por finalidade preocupar-se com o perfeito estado de saúde e que “a educação física é a mão da higiene que se preocupa com o indivíduo”. Devido à importância da educação física para a vida da população, o filme sugere que as leis que regulam tal atividade deveriam ser leis de saúde pública. A justificativa para isto, segundo a película, é que “a educação física confere ao corpo velocidade, força e resistência ao cansaço e às doenças”. Depois destas informações, o filme assinala para a necessidade de manter a casa sempre arejada, recomendando inclusive, que se durma com as janelas abertas. Agindo assim evitam a proliferação dos germes e dos micróbios.

A boa saúde também dependia de uma boa respiração através da amplitude da caixa torácica. Na tela, uma legenda, indica quais seriam as medidas apropriadas para se obter uma respiração saudável: inspiração 94 cm e expiração 82 cm. Para conseguir estes números é recomendado à prática de exercícios, que, conforme a legenda, poderiam ser praticados por crianças, jovens e adultos todos os dias pela manhã, pelos menos dez minutos. Um homem e uma mulher se dedicam a ensinar os exercícios propostos, abrem os braços e os giram, descem o tronco para frente e inclina-se para trás, levantam as pernas para frente e para trás. Nas cenas que seguem, um outro homem de sunga preta realiza outra série de exercícios. Depois, novamente, aparece a mulher e o primeiro homem realizando outros tipos de atividades, todos bem complexos e dedicados a todos os membros do corpo.

Para se ter certeza de que a ginástica fez o efeito desejado, o filme recomenda que antes de iniciá-la, a pessoa vá ao médico para tirar as medidas do tórax. Depois de cinco meses é apropriado, segundo o filme, que o paciente retorne ao consultório para refazer a avaliação e então constatar a melhora. Na tela, a mulher e o homem, que realizaram a seqüência de exercícios, são avaliados pelo médico, que munido de uma fita métrica faz a medição de ambos. A legenda, que segue a cena, observa que foi realizada uma experiência semelhante com quatrocentos alunos e que boa parte deles teve a musculatura abdominal e peitoral expandida. O resultado positivo é apresentado ao espectador através de números. Além dos exercícios, o filme observa que é importante tomar banho com água fria, pois manteriam o corpo livre de doenças, especialmente do reumatismo e da bronquite. Depois da legenda, um homem aparece na tela, se lavando com um pano encharcado com água de um balde. O homem lava os braços, o peito e a cabeça.

A cena seguinte parece demonstrar como as atividades físicas propostas até então podem ser associadas ao esporte ao ar livre. Uma mulher, usando maiô, a beira do rio *Tevere*, realiza os exercícios ensinados nas seqüências anteriores. Ao terminar o aquecimento, a nadadora mergulha nas águas frias do rio e começa a nadar. A cena se repete com outra atleta, que depois de fazer os mesmos exercícios mergulha, no *Tevere*, da proa de um barquinho.

O filme então, passa a se preocupar com a casa e com a entrada do sol, destacando a importância do astro na luta por uma boa saúde. Segundo a legenda, o sol ajuda a combater os germes e micróbios que entram em casa e se instalam nas cobertas, cortinas e tapetes. A câmera mostra, à distância, uma casa com todas as janelas fechadas. Depois se aproxima e de perto mostra uma janela fechada. Uma dessas janelas é aberta por uma mulher que, acompanhada de outra atrás dela, olha para o sol com desconforto nos olhos e os cobre com a mão para protegê-los dos raios. Por fim, a legenda informa que “a educação física individual prepara aos esportes e

que fazer esportes sem uma preventiva educação física é expor-se ao perigo de lesões e doenças do coração”. As imagens que seguem mostram a prática de diversos esportes como natação, remo, caiaque, atletismo, futebol e tênis. Nas cenas finais do filme, a associação entre esporte, educação física e higiene é exaltada com a disposição e a dinâmica dos atletas.

Enquanto a película de média-metragem do Instituto LUCE atuava como instrumento de educação direto, o documentário do INCE o fez de forma velada. Humberto Mauro privilegia as brincadeiras e os momentos de descontração em seu filme, valorizando a camaradagem e a diversão. Entretanto, não deixa de mostrar como a higiene e a atividade física contribuem para a formação do espírito e do corpo escoteiro. Esta relação é mostrada logo na primeira seqüência do filme quando os escoteiros saem das barracas, ao comando do chefe, fazem agachamento, elevação de pernas, apoio e alguns movimentos da ginástica artística.

Os exercícios do filme de Mauro são chamados de analíticos e contribuíam para o desenvolvimento do corpo e da mente. Segundo o *Método Nacional de Educação Física* proposto pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1942, a educação física era uma atividade que desenvolvia o físico, mas também a psique das crianças⁸³, fazendo com que fortalecessem a musculatura e valores de disciplina e resistência emocional. Os meninos saem correndo, se colocam em forma, iniciam a atividade física matinal, tudo acontece ao apito do chefe. Saírem correndo não significa que tenham saído de forma desordenada, pelo contrário, não há desordem e sim ordem. O mesmo acontece durante a execução da atividade, todos disciplinados, realizam de maneira sincronizadas os exercícios. Nesta pequena seqüência, os jovens aprendem valores importantes para o Estado Novo como disciplina, respeito à hierarquia e o fortalecimento do corpo.

A combinação de higiene e educação física é mostrada na seqüência seguinte, onde um escoteiro aparece de banho tomado, impecavelmente uniformizado, se penteando. A higiene era o elemento importante para manutenção de um corpo saudável e longe de doenças, como mostra claramente o filme do INCE e do LUCE.

No método de educação física do Ministério da Educação e Saúde é recomendado ao professor ter atenção com a higiene dos alunos, sendo observada a importância do banho após as atividades físicas assim como a apresentação do uniforme apropriado e limpo. O Escoteiro sorridente, limpo e penteado era exemplo que todo “bom cidadão” estadonovista deveria seguir. A limpeza faz parte de uma das dez leis escoteiras que guiam a conduta dos *boys scouts* em todo o mundo. Sendo assim, o escoteiro além de ser patriota e especializado em amarras e leitura de bússola tinha que se manter limpo conforme a décima lei: “o escoteiro é limpo de corpo e alma”.

⁸³ Op. cit, p. 1.

A questão da higiene também é vista, no documentário, quando os escoteiros lavam as roupas e o rosto no chafariz.

Mostrar os meninos fazendo exercícios físicos, higiene pessoal e se alimentando, e ao final mostrá-los bem dispostos e ágeis na desmontagem do acampamento, revela como esses três elementos associados são fundamentais para a conquista dos dois últimos. Sendo assim, os escoteiros aparecem na tela como exemplo do *novo homem* brasileiro que reúne as qualidades fundamentais para o trabalho, para lutar pela nação e se integrar a ela. Diante da tela, os escoteiros são disciplinados, ágeis e “limpos de corpo e alma”.

Segundo o Método de 1942, a educação física e a higiene eram a porta de entrada para os hábitos de solidariedade, cooperação, respeito à lei e de patriotismo. O filme *Acampamento Escoteiro* demonstra todas estas qualidades através da figura dos meninos. Quando os escoteiros desmancham as barracas, arrumam as mochilas e enviam mensagem com bandeiras exaltam a solidariedade e a cooperação. A imagens, de perto, das mãos e dos braços misturados, colocando os objetos dentro da mochila, mesmo que seja um recurso típico de Mauro, dá destaque a esses dois valores. A associação da educação física com a recreação e os ideais nacionais foi regulamentada, em 1942, por Capanema como fundamentos científicos da educação física. No documentário, a recreação e os ideais nacionais aparecem, mas não estão associados diretamente à atividade física e sim ao movimento escoteiro. Mauro, nesse filme, se mostra particularmente interessado nas atitudes de camaradagem dos escoteiros.

O Estado Novo não teve preocupação de criar uma organização juvenil do tipo da *Opera Nazionale Balilla* ou da *Gioventù Italiana del Littorio*. Em 1938 partiu de dentro do Ministério da Justiça, chefiado por Francisco Campos, um projeto para a constituição da “Organização Nacional da Juventude” inspirados nos modelos fascista e nazista. A proposta não foi bem recebida pelo ministro da guerra Eurico Gaspar Dutra e por Capanema que achavam que a organização não se encaixava na realidade nacional. Os debates se prolongaram até 1940, quando então foi autorizada por Getúlio Vargas a formação da “Juventude Brasileira”. A organização surgiu sem fins militares, diferente da proposta inicial que dava ênfase a esta finalidade, e com destaque maior às questões cívicas⁸⁴. No entanto, a “Juventude Brasileira” não ocupou espaço formativo destinado a ela e nem recebeu apoio necessário para seu desenvolvimento por parte do governo. Durante o Estado Novo, movimentos juvenis, como os mantidos pela Igreja Católica ou os escoteiros, continuaram existindo sem implicar em concorrência com o Estado. O movimento escoteiro, em especial, atuou como formador da juventude nacional recebendo inclusive apoio do governo, entre 1937 e 1945. Este movimento,

⁸⁴ MÜLLER, Angélica. Juventude Brasileira: Vargas, Tiradentes e o mito do salvador. In. *Revista Dia-logos*, ano I, 2004. p, 38.

cujas leis escoteiras pregavam o amor à Pátria e ao próximo, disciplina, obediência, honra e lealdade, estava de comum acordo com os princípios formadores idealizados por Vargas e Capanema⁸⁵.

O filme do Instituto LUCE nos remete à política higiênica desenvolvida pelo Fascismo nos dez primeiros anos de governo. Nestes primeiros tempos, higiene e educação física eram vistas como regeneradoras da raça, pois poderiam fortalecer o corpo evitando que doenças e outros males fossem passados de gerações em geração⁸⁶. Sendo assim, seria aplicada como instrumento fortalecedor dos músculos para que a população se conservasse forte. Esta função era uma medida adotada para afastar da sociedade italiana a tuberculose, sífilis, e outras doenças. Adotar a prática de exercícios em casa, com a família, como sugere uma das legendas também era uma estratégia de combate ao alcoolismo e de incentivo ao convívio familiar. A família era vista no fascismo como núcleo protetor do trabalhador, por isto a primeira legenda da película que afirma não existir felicidade sem saúde é associada a uma família do tipo burguesa. Pai, mãe e filhos reunidos na sala de jantar em harmonia e felizes.

Na película, um homem e uma mulher aparecem fazendo exercícios físicos que ajudariam a aumentar a caixa torácica. Estes tipos de atividade estavam relacionados com uma ginástica médica corretiva, cujo objetivo era corrigir defeitos congênitos e adquiridos. Portanto, aqueles que não estavam aptos para o trabalho poderiam se regenerar através da prática dessa ginástica. O filme mostra exercícios que todos podem fazer e que trazem bons resultados a todos, não é à toa, que na tela vemos os dois modelos indo ao médico para medir o aumento do tórax com a ginástica e a notícia sobre a experiência escolar de controle do aumento da caixa torácica.

A preocupação com a saúde dos trabalhadores também aparece quando é recomendado dormir com as janelas abertas, tomar banho com água fria para maior disposição do corpo, e deixar o sol entrar na casa para livrá-la dos germes e micróbios. É interessante observar que os ensinamentos de higiene transmitidos pelo filme são os mesmos ensinados nas escolas italianas através da disciplina de higiene. Em 1930, era recomendado aos professores que falassem sobre a importância da limpeza de casa e do corpo para uma vida saudável.

A capacidade que a educação física tinha de desenvolver a virilidade, nacionalismo e militarismo também é demonstrada no filme. A virilidade aparece através da legenda que explica

⁸⁵ Leis escoteiras: 1- O escoteiro tem uma só palavra: sua honra vale mais do que a sua própria vida; 2- O escoteiro é leal; 3- O escoteiro está sempre alerta para ajudar o próximo e pratica diariamente uma boa ação; 4- O escoteiro é amigo de todos e irmão dos demais escoteiros; 5- O escoteiro é cortês; 6- O escoteiro é amigo das plantas e dos animais; 7- O escoteiro é obediente e disciplinado; 8- O escoteiro é alegre e sorri nas dificuldades; 9- O escoteiro é econômico e respeita o bem alheio; 10- O escoteiro é limpo de corpo e alma.

⁸⁶ FERRARA, Patrizia. Op. Cit. p, 213.

que a educação física confere ao corpo velocidade, força e resistência. O *novo homem* do Fascismo era um homem em movimento, que não se deixava abater por doenças e pela falta de vontade. Portanto, a virilidade era uma das principais qualidades a serem incorporadas pelos jovens, pois era necessária não apenas para o trabalho, mas principalmente para a guerra.

Em *Educazione fisica e Igiene Individuale* a virilidade (força, agilidade, destreza, resistência ao cansaço) está presente nos corpos de homens e mulheres que atuam como exemplo na demonstração prática dos exercícios. Exemplo de resistência ao cansaço é constatado nas mulheres que mergulham no *Tevere*, depois do aquecimento pulam no rio e nadam, exibindo todo o fôlego possível. O homem de sunga exibe um corpo bem definido, e a cada movimento é possível ver seus músculos funcionando. Este homem representava o ideal de corpo desejado pelo Fascismo, exposto nas estátuas e nas construções do regime. O fórum Mussolini, espaço de competições, era todo decorado com estátuas com corpos de musculatura bem definida. No bairro EUR, construído em Roma para abrigar a exposição européia de 1942, a entrada do prédio, dedicado a “civilização italiana”, é ladeada por duas estátuas de homens nus de corpos fortes expostos.

Os homens que praticam esporte também reforçam os valores da virilidade, pois são ágeis e velozes, realizando salto sobre barra, jogando futebol e correndo na pista de atletismo. O mesmo acontece com as mulheres que aparecem jogando tênis. Além das qualidades físicas e higiênicas, o esporte e os exercícios deveriam estimular o lado psicológico e nacionalista do *novo homem* italiano⁸⁷. Psicologicamente, os exercícios ajudariam na internalização de coragem, audácia, decisão e iniciativa. No filme, a questão psicológica não aparece de forma explícita, mas o espectador pode notar que o lado psicológico também é exigido nos esportes desenvolvidos pelos atletas. É preciso concentração, atenção e sagacidade para praticá-los e estas qualidades apurariam a coragem e audácia dos praticantes. No entanto, todo o esporte precisa de iniciativa e decisão sendo exemplos, do uso dessas qualidades, jogos como tênis e futebol.

Por fim, a película não deixa de transmitir uma mensagem especial às mulheres italianas. Durante o fascismo, as mulheres por serem consideradas protetoras e provedoras do *novo homem* foram alvo da política higiênica e esportiva do Estado. Elas, mais que todos, deveriam aprender que esportes e exercícios físicos trariam benefícios para a vida de toda a família. Sendo assim, recomendava-se que meninas praticassem atividades físicas, não apenas para fortalecimento do próprio corpo, mas também para que depois de aprenderem, ensinassem aos filhos e maridos.⁸⁸. Como vigilantes do lar, teriam a missão de conscientizar os filhos, maridos e pais sobre a necessidade de educação física em suas vidas diárias e também para a sobrevivência da nação.

⁸⁷ Idem, p. 214.

⁸⁸ Ibidem.

Para formar as meninas psicologicamente e socialmente seriam oferecidos esportes apropriados à condição feminina, como tênis, cricket, natação e ginástica rítmica⁸⁹. No filme, as mulheres são vistas realizando esportes permitidos a elas, como tênis e natação. A natação era um esporte considerado benéfico para ambos os sexos por favorecer a respiração e agir sobre muitos músculos. Para este esporte o uso de roupas apropriadas e a separação por sexo existiam como recomendação moral.

O filme do Instituto LUCE aqui apresentado não foi o único do gênero produzido pelo Instituto. O ano de 1926 registra a criação da primeira película que associa higiene e atividade física como instrumento educativo: *La vita all'aperto, il mezzo di educare i bambini a una sana vita igienica*⁹⁰. Em 1928 encontramos no catálogo do Instituto LUCE uma série de três filmes sobre higiene: *Igiene della casa, Igiene dell'alimentazione, Igiene della Popolazione*. Este último é uma série composta por trinta películas produzidas especialmente para a Liga das Nações. Em 1929, o Instituto realizou um longa-metragem o *L'igiene nella Scuola*.

Sobre esporte e educação física o Instituto LUCE produziu uma grande quantidade de filmes, que tratavam de competições, demonstrações públicas, partidas de futebol, golfe, pólo, corridas de cavalo, inaugurações de campos e de grupos esportivos, danças regionais e balé. No seguimento dos esportes um filme chama atenção pelo seu título: *Il Duce sportivo* (1932-1937). O filme não pôde ser visualizado, porque não existe mais a sua cópia. No entanto, o resumo nos diz que o filme mostrava o treinamento que Mussolini realizava, durante suas horas de folga, na terra, céu e mar⁹¹.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo produziu poucos filmes sobre higiene, esporte ou educação física. Os filmes de higiene estavam longe de serem profiláticos, como já observamos. As produções de higiene se dedicaram a exibir os feitos do governo no campo da cura e combate de doenças.

Acampamento escoteiro, possivelmente, é o único filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo, onde atividade física e higiene aparecem combinadas e exercícios físicos remetem o espectador a pensar que sua prática pode ser benéfica ao corpo e mente. O Instituto Nacional de Cinema Educativo também realizou *Exercícios de elevação*, 1937, *A prova de salto do professor japonês* e *arremesso de martelo*, os dois de 1940. Os títulos sugerem a evocação de destreza e disciplina e poderiam contribuir para a internalização destes valores pelos jovens, no entanto, os filmes não estão mais disponíveis⁹².

⁸⁹ GRAZIA, Victoria de. Op. Cit. p. 167.

⁹⁰ A vida ao ar livre, o meio de educar as crianças para uma vida saudável e higiênica. Catálogo do LUCE.

⁹¹ www.luce.it.

⁹² SCHVARZMAN, Sheila. Op.cit. p, 250.

Em 1939, o INCE filmou *Corrida Rústica de Revezamento* que, segundo Sheila Schvarzman, tem um tom de demonstração episódica estando longe da exaltação à raça. No campo das competições, o Instituto fez *Copa Roca de 1939*, que nada mais é, do que a transmissão de duas partidas de futebol entre Brasil e Argentina. No catálogo do Instituto Nacional de Cinema Educativo constam ainda três filmes sobre dança: *O cisne*, 1936, *Dança regional Argentina*, 1937, e *Dança Clássica*, 1939. No primeiro, por exemplo, uma bailarina interpreta *A morte do cisne* em torno de um pequeno lago ornamental.

O fato do Instituto Nacional de Cinema Educativo ter produzido filme sobre dança clássica e não ter realizado outros, sobre as práticas esportivas ou sobre educação física, está relacionado com a concepção de cultura de Roquette-Pinto. Como observa Sheila Schvarzman, Roquette-Pinto, como discípulo da Antropologia cultural, entendia que a diferenciação entre os povos não estava no corpo ou no meio físico, mas sim na cultura. Desta forma, as desigualdades se davam no campo social, cultural, intelectual e moral⁹³. Neste sentido, como já vimos, a educação era para Roquette-Pinto a via fundamental para resolver os problemas sociais dos brasileiros. Assim, o diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo entendia que era necessário educar a população para que evoluísse culturalmente, tornando-se por meio da cultura um povo melhor. Com este pensamento, Roquette-Pinto investiu em rádio, cinema e ciência como veículos de divulgação de cultura. No entanto, a cultura valorizada pelo antropólogo era a “alta cultura” feita popular. Este tipo de cultura, conforme o pensamento da época era a expressão mais alta e pura da civilização, produzida por espíritos mais nobres e elevados⁹⁴. Levando em conta tal conceito podemos compreender porque o INCE produziu filmes de dança clássica em especial o balé, em detrimento aos filmes de educação física ou de esporte como as películas do Instituto LUCE.

4.5. VITÓRIA RÉGIA UMA PLANTA, DOIS OLHARES

A sessão científica do Instituto LUCE fez um documentário sobre o cultivo da planta Vitória Régia em estufa européia. No Brasil, o Instituto Nacional de Cinema Educativo também realizou um filme sobre essa planta aquática, típica da região Amazônica. A película italiana foi produzida entre 1924 e 1931, conforme indica o catálogo do Instituto, e é muda. O filme brasileiro, por sua vez, foi lançado em 1937 e é sonoro. A primeira foi filmada no Jardim Botânico da cidade de Göttingen, na Alemanha, lugar onde era cultivada, a brasileira, nos jardins da quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, onde um dia foi a residência dos imperadores do

⁹³ Idem, p. 99.

⁹⁴ Idem, p. 106.

Brasil. A partir destas informações poderíamos pensar que se trata apenas de uma coincidência ou de um mesmo interesse pela planta. No entanto, vamos ver, a partir da análise das películas, que não existe coincidência entre as produções, mas sim contato, apropriação e circulação de idéias.

4.5.a. O FILME DO INSTITUTO LUCE

Victoria Regia – Regina delle Ninfe (Vitória Régia – Rainha das ninfas)⁹⁵ começa com uma legenda explicativa que informa que a Vitória Régia é uma planta aquática típica do sul do rio Amazonas, sendo cultivada no Jardim Botânico de Göttingen em estufa. As imagens mostram em primeiro plano, a planta no rio Amazonas e, depois, em um pequeno tanque do jardim botânico alemão. O filme segue informando que a “planta exótica” pode ser cultivada e florir em estufa. A câmera então mostrar, em plano geral, a estufa envidraçada, em forma de pirâmide, do Jardim Botânico de Göttingen. Esta imagem é substituída por uma legenda que informa sobre as origens do Jardim Botânico. Na tela aparecem cenas do lugar, jardins, flores e alamedas. Pelo ar bucólico e tranqüilo, com rochas e água corrente, a legenda classifica o Jardim Botânico como sendo um lugar romântico.

Uma legenda afirma que entre estes espaços românticos está escondido o “Palácio da Vitória Régia”. Novamente surge na tela, em plano geral, a estufa. Desta vez, a câmera começa mostrando um galpão de madeira e vai acompanhando toda a construção até chegar à estufa piramidal envidraçada. O espectador lê na tela que as pequenas plantas são mantidas fora da estufa em um tanque com água quente. A legenda é substituída pela imagem do tanque. A tela escurece, recurso utilizado para mudar de cena, e quando volta apresenta um outro tanque com grandes folhas de Vitória Régia. Uma legenda explicativa observa que as plantas extraordinárias ficam dentro da estufa aquecidas por uma temperatura entre trinta e quarenta graus. Duas flores brancas de Vitória Régia surgem na tela e são substituídas pela imagem das folhas grandes.

Depois desta pequena introdução da planta, estufa e folhas, o filme se dedica a mostrar o cultivo em estufa da Vitória Régia. Assim, passa a explicar como as folhas surgem e como as sementes são produzidas. Dentro da estufa, em um tanque, estão as sementes, uma pessoa pega com a mão, de dentro da água um recipiente de vidro e retira uma semente. Ajeita a semente nos dedos e mostra para a câmera, que foca seus dedos revelando entre eles uma pequena bolinha. A semente é colocada dentro de um pratinho que é mergulhado dentro do tanque de água. A legenda explica que desta pequena semente surgirá, em poucos meses, a planta. A mesma pessoa

⁹⁵ *Victoria Regia, la Regina delle ninfe*, 1924-1931, 5min 18 sec, P&B, mudo. Filme gentilmente cedido pelo Instituto LUCE.

volta a parecer na tela, desta vez, usando um chapéu que funciona como um indicador de tempo. Ele retira da água um vaso com cinco folhas de Vitória Régia, que se assemelha com o de uma violeta sem flores. Depois de mostrá-lo a câmera, coloca-o de volta no tanque. O vaso afunda, mas as folhas ficam sobre a água flutuando.

A imagem é substituída pelas folhas grandes que estão no tanque do Jardim Botânico. Uma legenda explica o crescimento das folhas, primeiro elas são presas nas bordas, parecendo um “prato fundo”, e “um pouco cilíndricas”. Na tela, surge a folha, boiando, com as bordas bem retorcidas para dentro em uma forma quase oval. Depois desta consideração, o filme se dedica a falar sobre os espinhos da planta. Uma nova legenda aparece informando que os espinhos são encontrados no fundo da folha. Aparece uma folha grande de Vitória Régia em um tanque, que servirá de modelo para a explicação sobre os espinhos. A câmera mostra apenas uma folha, uma pessoa gira o caule da folha deixando o fundo para cima. O dedo indicador da pessoa mostra onde estão localizados os espinhos.



Figura 1 e 2. Fotos feitas a partir do filme

A imagem é substituída por uma legenda que informa que o tecido da folha é muito firme, mas que pode ser facilmente perfurado. Uma mão faz vários furos na parte superior da folha com o dedo. O filme revela a ambigüidade da planta. Se por um lado pode ser facilmente furada por outro é extremamente forte e resistente, a ponto de sustentar uma criança “sem perigo”. O tanque de Vitórias Régias volta à cena, a câmera filma várias folhas grandes, em seguida inicia um movimento para a esquerda da tela parando em uma folha onde está uma menina sentada. A criança sorri e acena para a câmera, como vemos na foto:



Figura 3. Foto foi feita a partir do filme

Depois de falar da folha, o filme se dedica a falar da flor da Vitória Régia. Duas seqüências de legenda introduzem o espectador ao novo tema, explicam o procedimento utilizado para as filmagens que se seguem e qual a função da flor no contexto da planta.

A primeira legenda explica como foi filmada a cena de emergência do botão e do desabrochamento da flor: *quadros que projetam em poucos minutos o estado captado em realidade durante horas e dias inteiros um grande número de quadros captados em várias distancias de tempo parecem unidos*. A técnica cinematográfica descrita na legenda é conhecida pelo nome de *Time Lapse*. A segunda legenda observa que o botão fechado sobe a superfície da água em um ou dois dias. Aparece na tela o botão saindo da água e subindo lentamente a superfície. E segue a explicação, “para desabrochar em mais ou menos duas horas suas pétalas brancas como a neve”. A próxima cena mostra a flor desabrochando. “No dia seguinte, continua a legenda, a flor torna a fechar”, informa uma legenda, e o botão aparece fechado. “Somente no crepúsculo, depois de dez horas, este botão maravilhoso se desenvolve em sua plena beleza, oferecendo aos olhos as variações luminosas das suas cores, (...)”. Na tela, o espectador vê a flor se abrindo totalmente. E a legenda sentencia que mal nasce sua beleza desaparece, pois “no dia seguinte a mesma submerge na água para maturar o fruto com as sementes”. A flor de pétalas murchas afunda nas águas do tanque do Jardim Botânico da cidade de Göttingen.

Dessa forma, tanto dramática, a história da Vitória Régia chega ao fim e em seu lugar surge a imagem de uma estrada, rodeada de árvores, tendo uma casa ao fundo.

4.5.b. O FILME DO INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO

*Victória Régia*⁹⁶, do Instituto Nacional de Cinema Educativo, é um filme que exalta as qualidades nacionais e científicas da planta em questão. Como todos os filmes produzidos pelo Instituto, este também está dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução atua de duas formas, introduzindo o espectador no mundo do filme e no mundo da planta dando destaque para a parte histórica. As primeiras cenas e a narração nos remetem aos lugares em que a planta é cultivada no Rio de Janeiro, o “recanto amazônico”, localizado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, que consiste em um pequeno lago com folhas de Vitórias Régias. Segundo o narrador o recanto foi construído especialmente para abrigar a planta e recompor seu habitat natural. A imagem do lago é substituída pela da flor branca e aberta. A voz em *off* de Roquette-Pinto relata que os índios dão a Vitória Régia o nome de Mururu ou Mururê e que suas sementes, com um nome especial, também são aproveitadas por eles.

Depois desta rápida introdução, tem início a parte histórica. Na tela aparece um mapa que mostra Roraima e a Guiana Inglesa, com a data de 1-1-1837 a direita da tela. A voz em *off* anuncia que a planta foi descoberta em um rio da Guiana Inglesa e “classificada”, por um botânico, em homenagem a Rainha Victória da Inglaterra. O mapa é substituído por outro do Brasil que mostra, em detalhe, as bacias dos rios Amazonas e Paraguai. O narrador informa que antes de Humboldt a planta já havia sido vista por outros viajantes nas bacias desses dois rios. No lugar do mapa aparece a imagem do jardim do Museu Nacional, lugar onde em um horto botânico, cultiva-se “em tanque especial” a Vitória Régia. O narrador informa que foi neste horto que o filme foi realizado. Como um mestre de cerimônias, Roquette-Pinto apresenta o lugar observando que o Museu Nacional está localizado na Quinta da Boa Vista, antiga moradia dos imperadores do Brasil.

A parte introdutória é encerrada e dá-se início o desenvolvimento do filme, cujo foco é a parte biológica da planta. A parte científica do filme começa com a cena do tanque, onde as plantas são cultivadas e com a informação de que no Rio de Janeiro é realizada anualmente o replantio da Vitória Régia, cujas sementes são conservadas dentro da água. O narrador chama atenção para o fato de no Rio de Janeiro a planta floresce de setembro a março. A partir deste momento o desenvolvimento do filme se divide em duas partes, uma dedicada à folha e outra a flor.

⁹⁶ Vitória Régia, 1937, 7 min, P&B, sonoro, direção Humberto Mauro, narração Roquette-Pinto.

Surtem na tela, em plano fechado, algumas folhas grandes de Vitória Régia. A voz em *off*, que acompanha a cena, observa que “a folha da Vitória Régia, com mais de um metro de diâmetro, é extraordinariamente resistente (...)”. A explicação se torna mais técnica, seguindo assim: “tem nervuras muito espessas e as bordas reviradas protegendo a parte superior onde se encontram os estômatos”. A câmera foca uma das folhas do tanque. Roquette-Pinto se dedica a explicar como as folhas são formadas. Um desenho mostra o processo inicial, depois, uma pequena folha surge na tela, seguida por uma folha com as bordas dobradas e bem fechadas em forma oval⁹⁷. O narrador informa que a formação das folhas se dá em baixo da água e que as folhas vão crescendo com as bordas reviradas tomando a forma de um ninho. A narração é acompanhada do crescimento de uma folha, que na tela vai deixando a forma de ninho, abrindo-se, até atingir a forma conhecida. O processo cinematográfico é feito através da tomada das imagens reais em diversos quadros, em dias diferentes, *time-lapse*, que na tela dão a sensação que em apenas um quadro a folha cresce⁹⁸. Ou seja, na tela do cinema temos a idéia de que a folha se desenrola em tempo real. Quando a folha toma sua forma final, o narrador relata a existência de mais de um tipo de Vitória Régia e que seu poder de sustentação é muito grande, o que permite as aves silvestres pousarem em sua “grande arcada natural”. Para confirmar esta característica excepcional da folha, aparece na tela uma menina sentada sobre a folha da Vitória Régia. O narrador observa, enquanto a pequena acena para a câmera, que “a criança que se vê, na figura, pesa cerca de dez quilos”.



Figura 4. Cena filme Vitória Régia, GC
Foto 490, n. 19, Arquivo GC – CPDOC,
FGV.

⁹⁷ Esta última imagem da folha é igual a imagem que aparece no filme do LUCE e que nesta tese esta indicada como figura 1.

⁹⁸ É uma técnica fotográfica usada no cinema na qual o objeto em foco é fotografado em determinados períodos de tempo. Para ser mais preciso, é quando se capta cada *frame*. Um frame é o conjunto de quadros (imagens) que formam um filme por inteiro. 1 frame tem cerca de 0,05 segundo (20 quadros por segundo). O esta técnica é empregada no cinema, com frequência, para mostrar o desabrochar de uma flor. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Time-lapse>.

Depois de evidenciar o poder de sustentação da planta, o narrador explica porque as folhas têm as bordas reviradas, “as bordas possuem câmaras de ar que protegem a parte superior onde se acham os estômatos, que permitem as trocas gasosas da planta”. Na tela, surge a folha com a parte inferior virada para cima de forma que possamos ver todos os estômatos. Em seguida, a voz em *off* observa que a Vitória Régia “é das espécies mais bem armada da flora sul-americana” e na tela aparece um “caule” com espinhos⁹⁹. Roquette-Pinto diz que os espinhos “são numerosos, fortes e aguçados e cobrem a superfície das nervuras, do cálice e mesmo, às vezes, do limbo na parte inferior da folha”. A câmera percorre diversas partes da Vitória Régia mostrando os espinhos, a imagem neste caso é sempre em *close*. Segundo o narrador, os índios também dão um nome específico aos espinhos da planta: “espinhos do diabo”. Ao terminar de falar sobre os espinhos, o narrador começa uma explicação botânica sobre o aspecto alveolar da parte inferior da folha, que contribui para a sua sustentação. Na tela aparece a seguinte imagem:

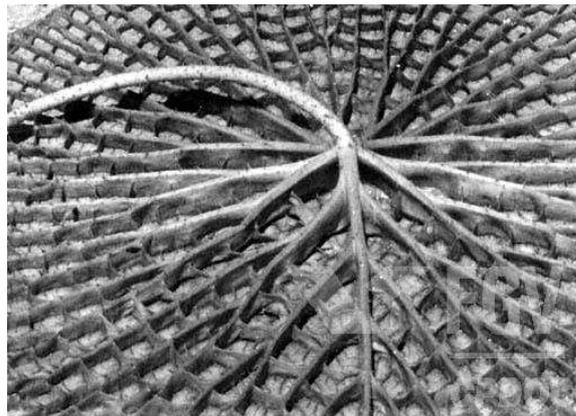


Figura 5. Filme Vitória Régia, GC Foto 90, n. 17, Arquivo GC – CPDOC, FGV.

Depois de fornecer todos os detalhes sobre a folha, o narrador entra na segunda parte do desenvolvimento: a flor. Mais uma vez, Roquette-Pinto se remete aos índios que, segundo ele, chamam a flor da Vitória Régia de “flor do mato”. A flor branca toma conta da tela, enquanto o narrador observa que a mesma tem beleza e perfume extraordinários. A flor, conforme a narração, tem oitenta e cinco centímetros de diâmetro, e é nela que acontece a “fecundação” por polinização de besouros. A câmera mostra uma flor branca, com detalhe no miolo, onde podemos ver um besouro. A imagem é ruim, portanto, o besouro só é visível com certo esforço.

⁹⁹ Devido ao meu desconhecimento em fisiologia de plantas e flores optei por chamar a figura em questão de caule, pois é o que se assemelha.

O narrador fala que o inseto foi surpreendido no momento em que penetrava na corola da flor. Uma flor natural, com corte longitudinal, aparece na tela mostrando como ocorre a fecundação internamente. Um desenho do processo de fecundação substitui a flor, enquanto Roquette-Pinto observa que a Vitória Régia é excelente para comprovar o esquema de fecundação de Goethe.

Depois da parte biológica e científica da flor, o filme passa para conclusão do filme. Roquette-Pinto informa que “nos principais países da Europa a planta foi cultivada em estufa desde o século XIX”. O desenho de um modelo de estufa ilustra a narração, e se parece muito com a estufa vista no filme do Instituto LUCE. O narrador segue explicando, que por ser uma planta tropical, a água da estufa deve ser aquecida por uma serpentina. Didaticamente, somos apresentados com um desenho que reproduz o aquecimento por serpentina. O filme chega ao fim com a eclosão da Flor. Usando o recurso *time-lapse*, a flor inicia seu desabrochar até ficar totalmente aberta e branca. Roquette-Pinto acompanha o processo com a seguinte fala, “à noite em duas horas surge a flor grande e perfumada. Glória das florestas do Brasil”.

4.5.c. A ANÁLISE DOS FILMES VITÓRIAS RÉGIAS

A partir da descrição dos dois filmes é possível perceber que a do Instituto Nacional de Cinema Educativo é igual ao do Instituto LUCE, estando a diferença entre eles, nas escolhas em relação à planta. A hipótese que levantamos para justificar esta afirmação é que Roquette-Pinto ao visitar o Instituto LUCE, em 1936, tenha assistido a algumas produções educativas lá realizadas inclusive *Victoria Regia – Regina delle Ninfe*. O contato com a película italiana, ao que parece, inspirou o brasileiro a realizar um filme semelhante através do INCE.

Vamos ver como esta relação aparece nos filmes. Começemos pelo roteiro. Os dois filmes começam com uma introdução em que apresentam os lugares de filmagem e situam a planta em seu lugar de origem. O italiano apresenta o Jardim Botânico de Göttingen, como o lugar de filmagem e de cultivo, e explica que a Vitória Régia é uma planta aquática típica da Amazônia. O brasileiro, por sua vez, começa apresentando o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o Horto da Quinta da Boa Vista, lugar da filmagem. Em seguida observa que a planta é típica da região Amazônica. A diferença introdutória fica por conta da linguagem cinematográfica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, que tem por hábito iniciar o enredo sobre uma personalidade, doença ou planta com uma apresentação histórica. Para ilustrar esta parte, o cineasta costuma utilizar mapas, bustos e fotografias. No caso do Vitória Régia, o recurso utilizado é o mapa. Outra diferença que identificamos na parte inicial é que Roquette-Pinto faz questão de citar a contribuição indígena ao estudo da planta. Esta escolha narrativa está

relacionada a sua formação de antropólogo e seus estudos sobre a cultura indígena durante grande parte de sua vida. A questão nacional também serve de justificativa à menção dos índios neste filme, sobre isto falaremos mais adiante.

Da introdução passamos para o desenvolvimento, que também segue o mesmo tipo de condução. Os dois filmes passam a falar da planta seguindo praticamente o mesmo caminho - semente, folha, espinhos e flor. A película do Instituto LUCE dá um destaque maior à questão da produção das sementes dentro de tanques especiais localizado no “Palácio da Vitória Régia”, como é chamada a estufa. A justificativa para isto é um tanto óbvia, pois o objetivo do filme é o cultivo da planta em estufa. O filme do INCE, apenas cita que as sementes são “produzidas” dentro da água. Sobre as folhas da Vitória Régia, as duas produções seguem o mesmo relato. Destacam a formação das folhas chamando atenção para o interessante, no entanto o filme do INCE dá mais ênfase à parte biológica que o do Instituto LUCE. Nas duas películas, as folhas nascem pequenas, dentro da água, e com as bordas muito retorcidas, com o tempo vão crescendo e se desdobrando. No filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo a folha adquire a forma de ninho e no do Instituto LUCE a forma de prato fundo. A técnica usada para ilustrar o processo de crescimento das folhas é a mesma, o *Time-lapse*. Esta técnica consiste em filmar o objeto em um ritmo mais lento e quando exibido na tela adquire uma velocidade maior, o que dá a idéia de movimento real. Os técnicos cinematográficos do Instituto LUCE e do Instituto Nacional de Cinema Educativo empregam tal procedimento para representar na tela o crescimento real da folha e também o desabrochamento da flor.

Com observamos, na seqüência assinalada, o filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo fornece uma explicação maior sobre a parte biológica da folha do vegetal. Assim, fala sobre os estômatos, informando que estes são responsáveis pelas trocas gasosas da planta e que as dobras tem a função de protegê-los. O filme do Instituto LUCE não se preocupa muito com a biologia da folha, mas sim com o lado exótico dela. A opção pelo exótico fica evidente, não apenas quando a legenda denomina a Vitória Régia como uma planta exótica, mas também quando observa que o tecido da folha é frágil, a ponto de ser perfurado, mas que é forte o suficiente para sustentar uma criança. No filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo o poder de sustentação também tem lugar, mas não passa pelo exótico. A sustentação é mais uma informação que o espectador adquire sobre a folha da Vitória Régia.

Entretanto, é a forma como este poder de sustentação é ilustrado nos filmes que atrai nossa atenção e nos dá a certeza do contato estabelecido entre o Instituto Nacional de Cinema Educativo e o Instituto LUCE através de Roquette-Pinto. Nas duas películas uma menina esta sentada sobre uma grande folha de Vitória Régia, que flutua em um tanque. Como vimos nas

fotos acima, a imagem utilizada na produção brasileira é a mesma da italiana, o que reforça a idéia de apropriação. Aqui, como em outros momentos do filme, fica evidente que Roquette-Pinto assistiu ao filme fascista quando esteve no Instituto LUCE. Não apenas o período de classificação do filme italiano prova que este foi realizado primeiro que o brasileiro, como também o fato do último ser sonoro.

Da folha passamos aos espinhos. A película do Instituto LUCE apenas cita que no fundo da folha estão localizados os espinhos, enquanto um dedo aponta onde estão localizados. A descrição Instituto Nacional de Cinema Educativo é mais detalhada, revelando o interesse botânico de Roquette-Pinto pela natureza. Neste, como já assinalado, os espinhos são vistos em *close* enquanto a câmera percorre toda estrutura da folha mostrando onde eles estão localizados.

O próximo passo dos filmes é a flor. Na produção fascista, em primeiro plano surge o botão, depois a flor que desabrocha e no final afunda na água dando início ao processo de formação da Vitória Régia. Na produção brasileira, a flor representa o momento de fecundação. Mas, é também um espaço para associar a planta a um contexto internacional de pesquisa. Esta associação acontece através da explicação de que a flor é perfeita para se entender o esquema de reprodução floral de Goethe. Nas seqüências da flor, mais uma vez o contato entre Roquette-Pinto e o Instituto LUCE se faz presente. De novo o *Time-lapse* é utilizado para reproduzir o desabrochar da flor branca.

O uso do *Time-lapse* indica que Roquette-Pinto não apenas observou como funcionava administrativamente o Instituto LUCE, como havia solicitado Capanema, mas também buscou incorporar o estilo e técnica cinematográfica. Sheila Schavarzaman considerou que a técnica do *Time-lapse* e do *Slow-motion* foram incorporada ou aprendidas pelo INCE através do contato com o *Centre de la Cinematografie Scientifique* de Jean Painlevè¹⁰⁰. No entanto, o que identificamos, a partir da análise dos filmes Vitória Régia, é que Roquette-Pinto procurou beber em diversos institutos para compor não apenas uma forma de filmar como também um instituto de cinema. O Instituto LUCE e a sessão de cinema científico de Roberto Omega contribuíram para o processo de fazer cinema do Instituto Nacional de Cinema Educativo.

A constatação de que os dois institutos de cinema educativo produziram películas sobre o mesmo tema e que o filme do Instituto LUCE foi apropriado por Roquette-Pinto, não desmerece o filme do INCE. Também a criatividade do técnico cinematográfico Humberto Mauro não pode ser colocada em xeque, já que em diversos filmes ela é evidente. A análise comparada do *Victória Régia* brasileiro com o italiano nos leva a pensar o papel de Mauro dentro do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Este filme acena para a sua atuação como um técnico,

¹⁰⁰ No arquivo de Roquette-Pinto localizado na ABL encontramos cartas que indicam um contato entre este e o centro de estudos liderado por Jean Painlevè.

funcionário, que cumpre “ordens” do chefe. A análise do filme mostra que nele não há tanto espaço para a criatividade, mas sim para a técnica cinematográfica e científica.

Nesta película, a intervenção de Roquette-Pinto no processo produtivo e criativo é evidente enquanto que o estilo cinematográfico de Humberto Mauro fica subtendido. Ao que parece a questão aqui deve se desenvolver no sentido de entendermos Mauro dentro do esquema político do qual era funcionário e que era obrigado a se encaixar. Neste sentido, é importante pensar que Mauro empresta sua técnica e criatividade ao projeto político educativo do Ministério da Educação e Saúde e o faz da melhor forma possível como fica evidente em filmes como *Um Apólogo*, em que o cineasta construiu, em estúdio, uma caixa de costura reproduzindo em tamanho real os objetos de cozer.

Pensar Mauro como um funcionário que aceita o contexto em que está inserido explica sua atitude cinematográfica em filmes como *O Dia da Pátria*. Neste a câmera está parada e todo o evento desfila diante dela, sem qualquer tipo de entusiasmo ou uso de recursos que tem destaque ao presidente ou ao ministro da Educação. Tudo acontece em forma de reportagem, sem a criatividade que encontramos nos filmes do Fascismo ou do Nazismo. Sendo assim, não podemos considerar apenas como justificativa satisfatória, que Mauro não tivesse gosto pela reportagem, e por isto teria realizado um filme sem criatividade ou com pouco apelo de propaganda. Consideramos como justificativa mais apropriada à idéia de que aquilo era um trabalho e como tal deveria ser realizado¹⁰¹.

A apropriação de idéias cinematográficas por parte de Roquette-Pinto não desmerece o filme brasileiro *Vitória Régia*, como já observamos, pois não há apropriação de sentido. Isto porque um filme trás em si os traços do sistema produtivo que o engendrou¹⁰². Sendo assim, o filme brasileiro tem um sentido próprio que o insere em um contexto nacional e em um discurso ideológico próprio. Como parte de um projeto nacional de formação do *novo homem* e de construção de um novo Brasil, o filme trás contribuições ao conceito de patriotismo engendrado pelo Estado Novo.

O filme *Vitória Régia* provavelmente foi realizado antes da instauração do Estado Novo, em dez de novembro de 1937. Portanto, seria um pouco estranho afirmar que um filme produzido antes do Estado Novo tenha valores estadonovistas em sua narrativa. O que acontece neste caso é que Vargas, desde que assumiu a presidência da República em 1930, vinha delineando o estado nacionalista com propostas de transformação do homem brasileiro em um verdadeiro cidadão. A reforma educativa de 1931 já anunciava quais seriam os valores a serem assumidos pelas crianças para se tornarem parte de um todo nacionalista. Portanto, em 1936, e

¹⁰¹ Sobre a questão ver SCHVARZMAN, Sheila. Op. Cit.

¹⁰² VERÓN, Eliseo. *A produção de sentido*. São Paulo: Editora Cultrix, 1980. p, 199.

início de 1937, a proposta de formação de um *novo homem* imbuído de valores nacionais não era uma novidade, mas algo que vinha sendo cultivado desde 1930.

O patriotismo é um dos elementos que caracterizaria o *novo homem* do Estado Novo. Expresso, entre outras atitudes, pelo sentimento de amor à Pátria, que deveria ser estimulado através de alguns elementos, entre eles, a natureza e o território. Era preciso dar ao brasileiro motivos para se orgulhar do país e a Vitória Régia funcionava perfeitamente neste sentido. Roquette-Pinto era um nacionalista e com tal via na natureza exuberante do país um instrumento de conquista e de estímulo ao amor nacional. Ao dedicar seu livro *Rondônia* aos filhos expressou o seguinte desejo: “que possam os meus filhos, nestas páginas, encontrar motivos para amar ainda mais o Brasil e razões para bem servi-lo”¹⁰³. O livro fala da natureza e dos índios encontrados pelo caminho de Roquette Pinto durante a expedição Rondon de 1902. Os valores nacionais do antropólogo muito se aproximavam dos valores defendidos pelo governo de Vargas desde 1930.

O filme *Vitória Régia* funciona como o livro de Roquette-Pinto, pois em suas seqüências os pequenos podem encontrar na planta um motivo para amar o Brasil. Ao longo do filme a planta é constantemente exaltada de forma a estimular o orgulho nacional, agregando em si as qualidades da nação como grandeza, força e beleza. Estas referências podem ser vistas quando o narrador afirma que a planta é a “mais bem armada da flora sul-americana”, com espinhos aguçados e fortes. E também quando ficamos sabendo que sua força é tanta, que pode sustentar uma criança de cerca de dez quilos. Isto sem mencionar, a grandeza das folhas da Vitória Régia, que são exibidas em diversas cenas do filmes.

A flor branca também é coberta com o manto da representação nacional ao ser apresentada como tendo “beleza e perfume extraordinários”. A consagração da Vitória Régia como representante da grandeza nacional e instrumento de orgulho nacional é feita com a informação de que na Europa ela é cultivada em estufa. A grandeza da planta tropical e brasileira é reconhecida internacionalmente, como mostra o filme do Instituto LUCE. Neste sentido, o reconhecimento se dá no plano de nós e outros, onde o outro lança sobre nós um olhar de reconhecimento.

A Vitória Régia funciona também como elemento unificador da nação. Nelas os brasileiros podem se reconhecer como parte da mesma nação e mesmo povo, pois ela representa, como já observamos, as qualidades da nação. Esta concepção ajuda ainda a transformar o regional no nacional, a planta é típica da região da Amazônia, mas suas características e

¹⁰³ ROQUETTE-PINTO, Edgar. Op. Cit. página dedicatória.

qualidades a habilitam a fazer parte dos elementos culturais e naturais que forma a nacionalidade brasileira.

A menção de nomes dados pelos índios à Vitória Régia, espinhos e flor, também estava relacionado ao discurso nacionalista que afirmava, serem os nativos formadores da raça brasileira, juntamente aos negros e brancos. Durante muito tempo, o índio, o negro e o mestiço foram vistos como improdutivos, preguiçosos e degenerados, no entanto a década de 1920 reabilitou estes grupos através da valorização da miscigenação racial. Na década de 1930, esta valorização se tornou mais forte com a necessidade da construção de uma identidade nacional. Neste processo, índio e negro foram elevados à condição de formadores da raça brasileira. O discurso da unidade ética também contribuía para o discurso da unidade nacional, onde todos os elementos raciais eram integrados em uma mesma nação. O mito das três raças colaborava ainda para valorização do trabalhador nacional. A partir de então, mestiço não era mais visto como um tipo doente, mas sim como elemento de progresso¹⁰⁴.

No filme, o indígena aparece como detentor de uma saber específico, típico de sua natureza. O índio por viver no meio da selva tem conhecimento sobre ela e a partir disto pode determinar seus nomes e usos. Este saber específico da flora e fauna brasileira introduzem o indígena como elemento formador da cultura nacional. Este processo de habilitação do índio e de seu saber como parte da cultura e da nacionalidade começa no século XIX, com José de Alencar e Gonçalves Dias, que celebram o nascimento de uma cultura nacional própria. Esta celebração encontra sua continuidade com a Semana de Arte Moderna de 1922, onde intelectuais e artistas rejeitam os estrangeirismos e se voltam para as ditas “coisas nacionais”, o índio e a natureza ganham destaque neste processo de valorização nacional¹⁰⁵.

Roquette-Pinto veio desenvolvendo seus estudos antropológicos na esteira deste movimento de valorização do índio e do mestiço. Ao longo de sua vida profissional procurou aproximar o brasileiro dos povos indígenas que estavam isolados no interior da mata e do sertão. No filme Vitória Régia a menção aos nomes dados pelos nativos pode ser vista como parte de sua preocupação pedagógico-nacional de valorização do índio como elemento formador do brasileiro e como instrumento de divulgação da cultura nacional. No entanto, a introdução do conhecimento indígena sobre a planta da Vitória Régia aponta para uma importante questão. Roquette-Pinto via os índios como remanescentes de uma civilização fóssil de épocas primitivas e como tal tinha que ser preservado e protegido para não ter sua cultura absorvida pela do

¹⁰⁴ CAPELATO, Maria Helena. Op.cit. p, 229.

¹⁰⁵ GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado -nação na era Vargas. In. *Revista Brasileira de História* (online), 2000, v. 20, n. 39, pp. 13-36. disponível em <http://www.scielo.br>, acesso em 6/12/2007.

branco¹⁰⁶. Uma frase que sintetiza sua opinião era: “não devemos ter a preocupação de fazê-los cidadão do Brasil. Todos entendem que índio é índio, brasileiro é brasileiro”¹⁰⁷. Desta forma, ao se referir aos nomes dados pelos índios à planta e suas parte preservava a cultura indígena.

A referência aos nomes indígenas está também relacionada com a proposta educativa de Roquette-Pinto para o ensino de história natural exposta por ele no livro *Seixos Rolados*¹⁰⁸. Para ensinar botânica às crianças, cujo nível de abstração ainda não era tão desenvolvido, recomendava que no lugar da classificação taxonômica clássica fossem ensinados os nomes populares conforme a *boa linguagem do povo, os nomes gregos e latinos são para depois*¹⁰⁹. No entanto observa, *reina uma triste ignorância dos nomes de plantas e de animais no povo do Brasil. Os índios, às vezes, tem nome para cada tipo (...)*¹¹⁰. Para o diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo são os nomes dados pelos índios, detentores do saber da floresta, que devem contribuir para o aprendizado. Portanto é também nesta condição que os nomes indígenas aparecem no filme.

Vitória Régia é um filme que se encaixa perfeitamente na metodologia didática sugerida por Roquette-Pinto para a História Natural. Para Roquette, nada era mais valioso nesta disciplina, do que o saber adquirido através do contato direto com a natureza, a partir do próprio olhar. Assim, considerava importante aproximar os pequenos dos seres vivos. Este contato poderia ser feito através de jardins botânicos, hortos, zoológicos, ou mesmo, das ruas das cidades onde se encontram árvores nativas. Caso isto não fosse possível, o cinema poderia proporcionar tal contato através dos filmes educativos¹¹¹. Esta relação, o filme do INCE realizava com toda perfeição.

Como muitos filmes do Instituto Nacional de Cinema Educativo, *Vitória Régia* valoriza a ciência como instrumento de salvação nacional e transformação social. A observação da natureza, segundo o antropólogo, mostrava às crianças que os seres vivos evoluem, como também as sociedades e os países¹¹². A civilização, marcada pelo progresso e pela indústria, segundo Roquette-Pinto, exigia que os homens fossem cada vez mais fortes. Esta força aparecia no maior conhecimento de exploração e domínio sobre a natureza¹¹³. Somente dominando-a e dirigindo-a era possível converter sua força para a industrialização e para o bem da nação. Desta

¹⁰⁶ SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. Op. cit. p. 172.

¹⁰⁷ ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Rondônia*. Op.cit. p. 304.

¹⁰⁸ ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Seixos Rolados (Estudos Brasileiros)*. Op. cit. pp, 38-39.

¹⁰⁹ Idem, p. 39.

¹¹⁰ Idem, p. 40.

¹¹¹ Idem, p. 41.

¹¹² Idem, p. 37.

¹¹³ Idem, p. 33.

forma, a natureza no filme surge dominada pelo saber revelado no conhecimento de germinação, fecundação e do crescimento da folha.

Victoria Regia – Regina delle Ninfe é um filme didático que faz o espectador conhecer uma planta em seus mínimos detalhes. No entanto, o filme também é uma ode a ciência, tanto a ciência cinematográfica como a de cultivo. Os filmes científicos eram visto como uma possibilidade de ensino muito melhor que o livro didático, pois as imagens em movimento poderiam retratar de forma quase real o que acontecia na natureza. Um dos motivos para o emprego do cinema na escola, além de ilustrar de forma mais realista e atraente, era atuar como instrumento de aproximação que traria para a realidade dos alunos a flora e a fauna exótica, desconhecida e microscópica¹¹⁴.

A película do Instituto LUCE tem função didática à medida que mostra em detalhes a estrutura biológica e fisiológica da folha e da flor da Vitória Régia. A preocupação didática fica evidente não apenas nas imagens, mas também na legenda que informa com detalhes sobre o funcionamento das partes da planta. A característica pedagógica também aparece na técnica cinematográfica utilizada. O *Time-lapse* é uma maneira de retratar em tempo real, no cinema, o crescimento da folha, o surgimento do botão, o desabrochar e o murchar da flor.

Enquanto o filme do Instituto Nacional de Cinema Educativo tem uma relação nacionalista com a Vitória Régia, o do Instituto LUCE estabelece com a planta uma relação que passa pelo campo do exótico. Logo no começo do filme já se anuncia que a planta vive no rio Amazonas, mas que pode ser cultivada na estufa de um Jardim Botânico europeu, especificamente, um localizado na Alemanha, onde as temperaturas estão longe do calor tropical. Isto mostra que o exótico não está apenas na planta, mas também no lugar de cultivo. Na película do Instituto LUCE, o lado exótico da Vitória Régia rivaliza com seu potencial científico, ficando evidente o gosto pelo excêntrico quando tratam do poder de sustentação da folha e seu tamanho. A Vitória Régia é a maior planta das Américas e a única que pode sustentar até quarenta quilos, desde que bem distribuídos na superfície da folha. Este lado “extravagante” da planta é mostrado com a imagem da menina sentada sobre a folha, o que deve ter causado espanto aos pequenos espectadores. As imagens que demonstram o lado exótico da planta tropical também contribuem para reforçar a idéia da natureza dominada e dirigida. Afinal, em uma estufa européia a Vitória Régia tem seu sistema de reprodução e crescimento controlados pelas mãos dos cientistas.

Porém, mais do que exaltar as conquistas científicas da biologia, o filme enaltece as conquistas do cinema. A técnica da microcinematografia, de aceleração e retardamento das imagens, era na segunda metade da década de 1920, uma das maiores conquistas no campo do

¹¹⁴ Il cinema e le sue possibilità nella vita sociale. RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 370. Biblioteca Alessandrina – Roma.

cinema científico. Este recurso permitia aos cineastas mostrar na tela o que o olho não poderia acompanhar - o desabrochar de uma flor ou a saída do pintinho do ovo. A microcinematografia se proliferava na Europa, principalmente nas mãos de Omega e Painvelè, dois magos do cinema científico. Em 1930, na RICE, o autor do artigo “o cinema e suas possibilidades na vida social” observa que a *aceleração, o retardamento, a microcinematografia são os três pontos basilares da conquista científica do filme, que é generalizada em todos os ambientes da alta cultura*¹¹⁵. Estas técnicas representavam o progresso da ciência e do cinema no processo de filmagem, montagem e exibição. Uma das legendas do filme do Instituto LUCE faz questão de chamar atenção do espectador para o uso moderno da técnica cinematográfica. Antes de vermos o botão da flor da Vitória Régia emergindo da água, lemos que a cena foi realizada com tomadas quadro a quadro, captadas durante horas e dias, e que dão na tela, sensação de que foram feitas em apenas uma tomada.

Todas as cenas que seguem aquela do botão foram realizadas em *Time-lapse*. Com as imagens do desabrochar da flor e botão, o filme presenteia o público com as conquistas da ciência natural e da cinematográfica. Talvez, aqui nos momentos finais se possa fazer a ponte entre a película e o Fascismo. O Fascismo se propunha a ser um Estado Moderno que empregava as mais modernas técnicas, no processo de construção da nação. No ensino, a introdução do livro único, emprego do cinema e rádio foram vistos com uma modernidade do método de educar. Neste sentido, *Victoria Regia – Regina delle Ninfa*, produzido pela sessão científica do Instituto LUCE, revelava ao espectador italiano a modernidade do governo fascista. Pois um instituto pertencente ao governo utilizava em seu processo de produção as mais modernas técnicas de filmagem. Esta relação entre técnica, modernidade e Fascismo aparece também no filme *Galileu Galilei*.

O filme começa partindo da astronomia moderna para a astronomia antiga. A passagem de uma para a outra é simbólica e ocorre através dos olhos de Galileu, filmados em um quadro pendurado na parede em observatório do século XX. Quando o narrador fala sobre a descoberta de que a Terra gira em torno do Sol e não o contrário, novamente a astronomia moderna é chamada a participar. Enquanto o narrador explica que Galileu descobriu o movimento do Sol através das manchas solares, um astrônomo, com equipamentos de última geração, fotografa as manchas do Sol. O narrador, por sua vez, faz questão de estabelecer o elo entre passado e presente: “entre os seus desenhos das manchas solares e as fotografias de hoje o acordo é completo”. E o narrador continua informando que a ciência moderna aperfeiçoou as questões galileanas e a partir delas fez novas descobertas sobre a atmosfera solar. Neste sentido, este filme

¹¹⁵ Ibidem.

também contribui para relacionar o Fascismo a um Estado Moderno, pois a ciência que faz novas descobertas é aquela patrocinada pelo estado corporativista.

4.6. O LUCE *VERSUS* O INCE

A análise comparada dos filmes e dos cines jornais produzidos pelo Instituto LUCE, Instituto Nacional de Cinema Educativo e DIP nos permitiram reunir algumas informações importantes para compreender como o cinema educativo e de propaganda foi utilizado no processo de formação do *novo homem* do Fascismo e Estado Novo. A partir dela foi possível identificar as escolhas de cada instituto e como cada um deles se relacionava com a ideologia e construção do imaginário social. Assim, fica evidente, que cada um dos institutos lidou com as imagens cinematográficas conforme seu projeto político nacional, mas também utilizou as possibilidades de fazer cinema seguindo a dinâmica interna de cada um dos institutos.

Os documentários sobre os vultos nacionais revelam esta dinâmica interna e a relação do Instituto LUCE e do INCE com um projeto nacional específico. No Estado Novo, a relação com o passado era marcada pela via do regressivo, em que se buscava nele uma associação com o presente de forma a justificá-lo ou, até mesmo, a exaltá-lo. Desta forma, os vultos nacionais, tema de filmes, expressavam esta relação. Machado de Assis ajudava a introjetar o discurso do trabalho, enquanto outros contribuía para a exaltação da figura de Vargas como grande líder. No Fascismo a história também tinha sua função dentro do projeto político de construção da nação. O regime de Mussolini buscou na história suas origens, encontrando-as no Império Romano e no *Risorgimento*. No entanto, o Instituto LUCE não produziu filmes biográficos sobre heróis da unificação e do Império Romano, apenas realizou *Scipione L'Africano*.

O fato do Instituto Nacional de Cinema Educativo ter feito diversos filmes sobre personagens da história e o Fascismo não, pode ser justificado pelo fato do Fascismo considerar Mussolini o maior exemplo que um jovem poderia ter. Sobre ele, o Instituto LUCE, fez diversos filmes, mostrando-o como grande líder, maior esportista da Itália, agricultor, amigo, chefe das Forças Armadas, etc. Os filmes sobre personagens da história italiana foram realizados para a Cinemateca Escolar, principalmente a partir de 1938. A Cinemateca tinha uma concepção de exemplo mais próxima da defendida pelos educadores do Estado Novo, pois considerava que estes personagens da história contribuíram para as virtudes da humanidade e por isso deveriam ser apresentados ao conhecimento dos alunos como exemplos de vida.

No Estado Novo predominava o conceito pedagógico de que os exemplos históricos poderiam repassar aos jovens, através de suas vidas pessoais e profissionais, os valores cívicos e

patrióticos. O próprio ministro da educação, Capanema, entendia que nenhuma lição tinha tanta influência educativa como o exemplo¹¹⁶. De modo geral, os filmes sobre os vultos integravam um calendário nacional de comemorações que festejava os centenários de morte ou nascimento dessas personalidades e exaltava o Estado Novo.

Se as escolhas sobre qual vulto seria tema de documentário passava por questões diversas, a linguagem cinematográfica adotada pelos dois institutos muito se parecia. Como vimos, os dois procuravam situar o espectador no mundo do biografado, através de informações pessoais do tipo quando e onde nasceu, quem eram seus pais, onde morou, onde foi batizado. Depois disto, os filmes se concentravam na vida profissional dos vultos, pois era através do comportamento profissional e pessoal que os jovens encontravam os valores que deveriam introjetar.

Os filmes científicos foram produzidos em grande quantidade tanto no Instituto LUCE como no Instituto Nacional de Cinema Educativo. O Instituto LUCE tinha uma sessão de cinema específica para este tipo de cinema, e toda a produção estava sob a direção de Roberto Omega, que fez dessa sessão, um espaço de conhecimento científico associado às experiências com a técnica cinematográfica. Em seus filmes utilizou as mais modernas técnicas destinadas a contribuir com a melhor exibição da natureza, *slow-motion*, *time-lapse*, microcinematografia.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo também utilizou estes recursos para produzir seus filmes científicos, *Vitória Régia* é um exemplo disto. A consideração mais importante a se fazer a respeito dos filmes científicos do Instituto Nacional de Cinema Educativo é que ao empregarem as mesmas técnicas utilizadas nos estúdios do Instituto LUCE ou de Painlevè, o Instituto brasileiro se inseria nos “ambientes da alta cultura”¹¹⁷. Isto, em certo sentido, era importante para o Instituto Nacional de Cinema Educativo, pois o integrava aos seus pares e o colocava em destaque no interior do governo. O uso de uma linguagem semelhante para os filmes de personalidades históricas também proporcionava esta integração.

A necessidade de se fazer ver e de ser visto, como parte de um contexto de produção de cinema educativo, é notório na postura de Humberto Mauro em Veneza, em 1938. Mauro vibrou quando os filmes do INCE foram elogiados na imprensa local. A escolha dos filmes que foram para a mostra também nos ajuda a pensar sobre esta necessidade de se inserir em um contexto internacional de produção de cinema educativo e por uma busca pela aprovação. Foram levados, os filmes *Vitória Régia* e *O Céu do Brasil*, este último também um filme científico sobre

¹¹⁶ Dos nossos mortos. Arquivo GC, GC 35.09.26, filme GC 35, CPDOC-FGV.

¹¹⁷ Il cinema e le sue possibilità nella vita sociale. RICE, ano II, n. 3, março de 1930, p. 370. Biblioteca Alessandrina – Roma.

astronomia. Portanto, foram a Veneza duas produções que envolviam técnica e ciência, além de um de cunho histórico *O Descobrimento do Brasil*.

A seleção dos assuntos a serem filmados pela sessão científica do Instituto LUCE era feita por Omega e seus auxiliares. Algumas vezes, os argumentos seguiam alguma solicitação de um ministério ou órgão paraestatal ou estatal. Quando o Instituto LUCE foi criado, Mussolini chamou todos os ministérios, órgãos paraestatais e estatais para utilizarem o instituto. E isto realmente aconteceu, durante todo o Fascismo Instituto LUCE serviu a diversos órgãos do regime. Quando o INCE foi organizado ficou determinado que este ofereceria seus serviços cinematográficos a pessoas, pesquisadores e instituições que desejassem. O Instituto cumpriu com tal determinação, de fato, a maioria dos filmes de ciência foi realizada a pedido de médicos e pesquisadores, que desejavam registrar suas experiências e descobertas, levando-as a congressos e exposições. Também Roquette-Pinto teve influência na escolha dos filmes, pois era ele quem, na grande maioria das vezes, decidia sobre os temas das películas educativas.

As considerações que foram feitas para os filmes científicos também podem ser estendidas para os filmes de saúde e educação física. As películas de saúde do Instituto Nacional de Cinema Educativo foram realizadas principalmente em função das necessidades do Ministério da Educação, órgão ao qual o instituto estava diretamente ligado, e de pesquisadores. Em todas elas, Humberto Mauro procurou seguir uma linguagem cinematográfica parecida com a adotada nos filmes dos vultos nacionais, próxima da reportagem. Uma introdução histórica sobre as doenças dava início aos filmes, que depois se desenvolvia seguindo um objetivo específico. O Instituto LUCE realizou muitos filmes sobre doença, higiene e educação física e em todos havia uma narrativa diferente. Os de profilaxia, às vezes, eram apenas informativos, outras vezes mesclavam informações sobre a doença com história de ficção.

Os cines jornais do Instituto LUCE e DIP tinham linguagens cinematográficas parecidas, que seguiam o conceito de semanários difundido na época. Tanto os cines jornais italianos como os brasileiros seguiam o estilo dos produzidos pelos estúdios de Hollywood com os quais o público já estava acostumado. Os cines jornais tinham por objetivo informar sobre os acontecimentos da semana, mas se configuravam como um importante espaço de construção da imagem de Vargas e Mussolini. Para isto, utilizavam uma narrativa de exaltação, em que os chefes de governo e seus feitos estavam sempre em destaque.

A partir da análise desenvolvida neste capítulo constatamos que o cinema educativo e de propaganda produzido no Fascismo e Estado Novo contribuía para a formação de um imaginário social e de um *novo homem* italiano e brasileiro. A análise nos proporcionou identificar que os filmes transmitiam os valores de unidade nacional, fidelidade, patriotismo, trabalho e

coletividade divulgados pelo discurso nacionalista fascista e estadonovista. Além de identificar os elementos do discurso nacional, apresentados nos filmes, foi possível demonstrar que cada uma das produções fazia parte de um universo simbólico particular. O que significa dizer que os filmes não podem ser discutidos fora dos contextos sociais e ideológicas que os produziram, pois *todo discurso é reconhecido como instaurador de uma relação com sua relação com o “real” que o descreve*¹¹⁸.

¹¹⁸ VERÓN, Eliseo. Op. cit. p, 198.



IL FINALE



Das telas das salas comerciais às salas de aula, o cinema, nos anos 1930 e 1940, se configurou como um elemento fundamental na construção do imaginário da nação. O cinema educativo contribuiu significativamente para a formação de uma nova noção de cidadania pautada na noção de *novo homem*. Um ideal delineado pelas imagens cinematográficas, utilizadas como instrumento de divulgação de um projeto maior, envolvendo educação, rituais e as organizações da juventude, tanto nos governos de Getúlio Vargas como de Mussolini.

As reformas educativas realizadas no Brasil e na Itália, durante o Estado Novo e o Fascismo, foram fundamentais para dar um novo sentido à escola e ao cinema. Pelas mãos dos ministros Capanema e Bottai o cinema foi introduzido no espaço escolar, como forma de instrução e educação, vinculado aos objetivos dos projetos nacionais dos dois governos.

No Estado Novo, o processo de centralização do ensino secundário nas mãos do governo se deu com Francisco Campos, como visto no primeiro capítulo. Tal procedimento permitiu ao governo ampliar o controle sobre o setor através de mecanismos burocráticos e didáticos. O Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação foram duas instituições, das estruturas burocráticas, que ajudaram o governo neste processo e contribuíram para a implementação das novas diretrizes educativas em nível nacional. A padronização do ensino secundário em todos os estabelecimentos de educação foi a principal estratégia adotada por Campos para fazer deste ensino um instrumento de formação integral do *novo homem*. Novas disciplinas foram introduzidas, como o ensino religioso, e novos programas didáticos foram lançados com o objetivo de ensinar nas escolas os valores do governo que recém havia tomado o poder. A tentativa de aumentar as vagas escolares e de favorecer o acesso de grupos sociais até, então, à margem do processo educativo se revelou como uma boa tática de ascensão do Estado sobre a sociedade brasileira.

Os passos dados pela reforma de Francisco Campos se concretizaram nas ações de Capanema. Este ministro centralizou ainda mais a educação aumentando o poder do Estado sobre ela e transformando a escola secundária em um espaço onde a consciência patriótica e humanística da juventude era formada. Com a reforma Capanema foi instaurada uma série de diretrizes didáticas para as disciplinas já existentes, e criaram-se novas, de forma a lhes conferir um caráter, dito, nacional. Isto significava agregar aos conteúdos informações capazes de aproximar os alunos do discurso nacionalista empreendido pelo Estado Novo. Discurso este

baseado na valorização do trabalho, da coletividade e da nação. Desta forma, os conteúdos de história do Brasil ganharam importância ao exaltarem as personalidades do passado que, através de suas vidas, contribuíam para a formação de uma juventude fiel ao presidente e à nação. Os conteúdos, de modo geral, deveriam estimular também o amor à Pátria, fornecendo aos jovens, elementos para se sentirem orgulhosos do país. Neste sentido, colaboravam a natureza, a história e o território. É importante destacar que a escola do Estado Novo formava dois tipos de *novos homens* - os condutores da nação e os trabalhadores.

Como todos os governos nacionalistas instituídos durante a década de 1930, o Estado Novo também almejava a continuidade de seu projeto político. Uma forma de conseguir tal objetivo era formando uma “futura elite condutora”. O ensino clássico, ministrado no segundo ciclo, foi destinado a esta função. As disciplinas clássicas contribuíam para isto, fortalecendo nos jovens um ideal de amor à Pátria, de respeito à hierarquia e disciplina, mas principalmente, estimulando a consciência de que toda a ação deveria ser empreendida em prol da nação. Também no Estado Novo existia um projeto de nação baseado no desenvolvimento econômico e industrial. Para isto, era preciso formar uma mão-de-obra e o ensino técnico e profissionalizante atuavam neste sentido.

No Fascismo, foi Gentile quem iniciou o processo de “fascistização” da escola, aproximando o Estado das questões administrativas e didáticas e dando a ela um caráter de formadora do *novo homem*. A introdução da filosofia no currículo e na ampliação da carga horária do latim foi fundamental para dar início a este processo. A filosofia funcionava como a religião para Campos, pois com seus conteúdos, os alunos poderiam aprender alguns valores importantes para a sociedade que se fundamentava com o governo de Mussolini. O latim, por sua vez, reportava o estudante as suas origens e funcionava como um elemento unificador. Também foi durante a gestão de Gentile que se iniciou nas escolas o culto aos soldados mortos na Primeira Guerra. No entanto, uma das principais contribuições do ministro filósofo foi hierarquizar o poder, ampliando o controle do Estado sobre os diversos setores da escola. Ao centralizar e hierarquizar a educação, Gentile conferiu ao governo fascista a função de Estado Educador, como vimos no segundo capítulo. A definição deste Estado se encaixava muito bem ao projeto de totalização da sociedade engendrado pelo Fascismo, que buscava se impor como representante dos desejos e ânsias da coletividade. O filósofo nos primeiros anos de governo atuou como Francisco Campos, proporcionando ao regime fascista as bases teóricas que faltavam ao movimento.

Foi no período entre Gentile e Bottai que a educação se consolidou como espaço de formação do *novo homem* fascista, em conjunto com a *Opera Nazionale Balilla* (ONB). Neste

período, também, o próprio Fascismo consolidou sua cultura política, definindo melhor sua estratégia de divulgação. As organizações da juventude fascista foram fundamentais no processo de transformação da mentalidade infanto-juvenil. Vale dizer, que muitas nasceram e cresceram inseridos na lógica nacionalista do Fascismo e que para eles esta era a única opção de mundo que lhes apresentaram. Talvez, tenham sido os valores de coletividade, trabalho, solidariedade, nacionalismo, militarismo, aprendidos nas escolas e nas atividades da *Opera Nazionale Balilla*, os únicos possíveis de serem aceitos e internalizados por estes jovens.

Bottai instituiu a *Carta della Scuola* e através dela, os princípios educativos do Fascismo ficaram mais nítidos, e a ligação entre escola e regime mais fortalecida. O documento confirmou o papel da escola como formadora da personalidade “integral” do aluno e como lugar de divulgação dos valores e das qualidades a serem introjetadas pelo *novo homem*. Uma das atitudes neste sentido foi a transformação das atividades da *Gioventù Italiana del Littorio* (GIL) em serviço escolar obrigatório. Com isto, as ações do chamado Estado Ético e Educador foram ampliados. Com este documento a divisão formativa entre a escola clássica e do trabalho foi mais acentuada, tendo a primeira a função de formar a “futura elite condutora da nação” enquanto a segunda formaria o “exército dos trabalhadores”. Enquanto no Estado Novo, a disciplina de história do Brasil tinha a missão de divulgar os valores nacionais e formar a consciência patrióticas dos jovens, no Fascismo foi a Cultura Fascista quem teve esta função.

Os filmes do LUCE e do INCE atuaram, nos dois regimes, como importantes veículos de cultura política, capazes de repassar aos jovens os valores e os ideais das novas sociedades. Organizados com o intuito de educar, o LUCE e o INCE exibiam nas telas, de forma velada ou explícita, os novos códigos sociais a serem assumidos pelos jovens para que fossem inseridos no contexto nacional. De forma geral, os filmes dos institutos brasileiro e italiano divulgavam os ideais de nacionalidade, coletividade, trabalho, hierarquia e amor à Pátria. Isto por que a divisão entre educação e propaganda, nos dois regimes, era muito tênue. O instituto italiano realizou muitos filmes sobre a personalidade de Mussolini e a Revolução Fascista e tantos outros sobre os princípios e os valores do regime. De forma clara, os filmes falavam a que vieram, mas em outros, como Galileu Galilei a associação era feita de forma discreta. O INCE fez poucos filmes de propaganda, principalmente antes da criação do DIP. O instituto brasileiro se dedicou a produzir filmes em que os temas estavam mais próximos dos currículos escolares do que os do LUCE. No entanto, isto não significa dizer que o INCE não realizou nenhum tipo de filme, onde os feitos do governo Vargas eram exibidos. Sim o fez, mas de uma forma velada, longe da retórica de exaltação empregada nos Cines jornais Brasileiros. Queremos chamar atenção para o fato de que mesmo não estando inserido em um contexto de propaganda, o INCE estava inserido

no processo de construção de uma cultura política nacionalista. Muitos dos seus filmes foram realizados conforme um calendário de comemorações instituído pelo governo, como por exemplo, *O Barão do Rio Branco* e *Um Apólogo*. As películas biográficas, em especial, exaltavam através de vida e obras dos vultos nacionais os valores que deveriam ser incorporados pelos jovens e as ações do Estado Novo pela via da aproximação entre passado e presente.

Como visto ao longo da tese, as opções cinematográficas dos Institutos faziam parte do contexto político ao qual estavam inseridos. No Fascismo, todos os rituais, cerimônias e imagens convergiam para uma mesma direção, o culto ao líder e a religião do Fascismo. Sendo assim, o LUCE era mais um instituto de propaganda do que de educação escolar, colocando suas câmeras a serviço da construção de uma cultura política totalitária e nacionalista. No INCE, a produção de filmes pedagógicos foi mais acentuada, mas isto não significa dizer que o mesmo não contribuía para a divulgação da cultura política do Estado Novo e para a construção de uma imagem de brasileiro.

No Brasil e na Itália a organização do cinema educativo se deu pelas mãos de dois personagens importantes, Roquette-Pinto e Luciano De Feo. Tanto um como o outro se tornou referência sobre o tema em seus países, levando-os a assumirem os cargos de diretores do INCE e do LUCE, respectivamente. De Feo, ainda, ultrapassou as fronteiras italianas e ganhou destaque mundialmente, figurando como referência para políticos e intelectuais de diversos países. Vale assinalar, que os dois trocaram correspondências, em 1929, quando no Brasil começavam a apontar as primeiras iniciativas de introdução do cinema como veículo pedagógico. Nas cartas falaram sobre o cinema educativo e sua aplicação no mundo escolar. Roquette-Pinto e De Feo atuaram com bastante destaque nas discussões travadas, ao longo da década de 1920 e 1930, sobre o uso do cinema como veículo didático, instrutivo, educativo e de propaganda. Estas discussões não estiveram restritas ao plano nacional, permitindo com isto a circularidade de opiniões e estimulando o conhecimento sobre outras realidades e instituições de cinema educativo. Como vimos no primeiro e no terceiro capítulo, estes debates foram relevantes para a introdução do cinema educativo no Brasil e para que se estabelecesse um conceito sobre ele aqui e na Itália. O próprio contato dos intelectuais brasileiros com os italianos permitiu a construção de uma imagem própria, através da oposição entre o “nós” e os “outros”.

Assim, de forma ambígua os governos de cunho marcadamente nacionalista, como o Fascismo e o Estado Novo, assumiram um projeto cultural que ultrapassava, em grande medida, as fronteiras nacionais. A ligação entre Roquette-Pinto e Luciano De Feo, comprovada na documentação, a inserção dos debates brasileiros sobre o cinema educativo no cenário internacional, como foi demonstrado ao longo deste trabalho, e por fim a criação de um órgão

governamental – o INCE – voltado declaradamente para viabilizar o projeto de criação de um *novo homem*, é a evidencia concreta de que havia um projeto autoritário, compartilhado internacionalmente, para a criação de uma nova cultura política que moldasse corações e mentes dos ‘futuros e verdadeiros cidadãos’ .

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alzira Alves de, et al (org). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. v. I, II.
- ALMEIDA, Claudio Aguiar. *O cinema como "agitador de almas". Argila, uma cena do Estado Novo*. São Paulo: Annablume, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo, anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- ARGENTIERI, Mino. *L'occhio del Regime. Informazione e propaganda nel cinema del Fascismo*. Firenze: Vallecchi, 1979.
- BENEDICT, Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BERTONHA, João Fábio. *Fascismo, nazismo e integralismo*. São Paulo: Editora Ática, 2003. (História em movimento).
- _____. *Os Italianos*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BICALHO, Maria Fernanda Baptista, et. all (org.). *Culturas Políticas. Ensaio de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2005.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5ª ed. São Paulo: Editora UnB/Imprensaoficial. v. 2, 2004.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.(coleção Descobrimdo o Brasil).
- _____. *Os guardiões da razão. Modernistas Mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- BRIGNOLI, Héctor P.; CARDOSO, Ciro F. *Os métodos da História*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
- BRUNETTA, Gian Pietro. *Cent'anni di cinema italiano. Dalle origini alla seconda guerra mondial*. 6ª ed. Bari/Roma: Editori Laterza, 2004.
- CANNISTRARO, Philip V. *La Fabbrica del Consenso. Fascismo e Mass Media*. Bari-Roma: Laterza, 1975.
- CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Editora Papirus, 1998.
- CARDOSO. Ciro F. *Narrativa, sentido, história*. Campinas: Editora Papirus, 1997. (coleção textos do tempo).

- CARONE, Edgard. *O Estado Novo (1937-1945)*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1976.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das letras, 1997.
- CASSIRER, Ernst. *O Mito do Estado*. São Paulo: Códex, 2003.
- COEN, Edoardo. *Era Guerra...e eu um menino. Era Guerra...e io un bambino*. São Paulo: Ctè editora, 2004.
- DA-RIN, Silvio. *Espelho Partido, tradição e transformação do documentário*. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2004.
- DE FELICE, Renzo. *Intervista sul fascismo*. 4ª ed. Bari-Roma: Editori Laterza, 2004.
- FERRARA, Patrizia. *L'Italia in Palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: La Meridiana Editori, 1992.
- FERREIRA, Jorge, et all (org.). *O século XX. O tempo das crises. Revoluções fascismo e guerras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FUNARTE. *Catálogo de filmes funarte*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1996.
- GENTILE, Emilo. *Il culto del littorio. La sacralizzazione della política nell'Italia fascista*. 2ª ed. Bari/Roma: Editori Laterza, 2003.
- GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- GOMES, Angela de Castro. (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2000.
- _____. *História e historiadores*. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- _____, et all. *Estado Novo. Ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.
- GOMES, Paulo Emilio Salles. *Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial. Ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.
- GRAZIA, Victoria de. *Le donne nel regime fascista*. Veneza: Marsilio, 1993.
- GUIBERNAU, Monteserrat. *Nacionalismos. O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1997.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- _____. *A era do capital (1848-1875)*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001
- LAUERHASS, Ludwig Jr. NAVA, Carmen (org.). *Brasil uma identidade em construção*. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- LAUERHASS, Ludwig. *Getulio Vargas e o triunfo do nacionalismo brasileiro*. São Paulo/Belo Horizonte: Editora Itatiaia limitada / Editora Universidade de São Paulo, 1986.
- LAURA, Ernesto G. *Le Stagioni dell'aquila. Storia dell'Istituto Luce*. Roma: Luce, 2004.
- LEBEL, Jean-Patrick. *Cinema e Ideologia*. 2ª ed. Editorial Estampa: Lisboa, 1975. (coleção teoria).
- LÖWITH, Karl. *O sentido da história*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- MARTINHO, F. C. P., PINTO, A. C. (org.). *O Corporativismo em Português. Estado, política e sociedade no Salazarismo e no Vargasismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MAZZATOSTA, Teresa Maria. *Il Regime Fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*. Bologna: Cappeli Editore, 1978.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5º ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1994.
- OSTENC, Michel. *Intellectuels italiens et Fascisme (1915-1929)*. Paris: Payot, 1983.
- PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.
- SILVA, José Luiz Werneck (org.). *O feixe e o prisma. Uma revisão do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- SIMIS, Anita. *Estado e Cinema no Brasil*. São Paulo: Annablume, 1996.
- SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças. Cientista, Instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon, et all. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e terra, Editora FGV, 2000.
- TAILLIBERT, Christel. *L'institut International du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*. Paris: L'Harmattan, 1999.

- TANNENBAUM, Edward R. *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- TOBIA, Bruno. *Salve o popolo d`eroi. La monumentalità fascista nelle fotografie dell'Istituto Luce*. Roma: Editori Riuniti/Istituto luce, 2002.
- TRENTO, Angelo. *Fascismo Italiano*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- VERÓN, Eliseo. *A produção de sentido*. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- VIANY, Alex. *Humberto Mauro, sua vida, sua arte, sua trajetória no cinema*. Rio de Janeiro: artenova/embrafilme, 1978.
- ZIZEK, Slavoj (org). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

ARTIGOS E TESES

- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In. *Revista brasileira de história*. São Paulo, v. 13, n 25/26, set. 92 / ago. 93.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Trabalho, cultura, educação: Escola Nova e Cinema Educativo nos anos de 1920/1930. In. *Revista Projeto História de São Paulo*, nº 10, Dezembro de 1993.
- BEOZZO, José Oscar. A igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In. FAUSTO, Boris (org). *O Brasil Republicano. Economia e cultura (1930-1964)*. São Paulo: Difel. V.4, 1984.
- BERTONHA, João Fábio. Soldados de Mussolini. In. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano II, n. 20, maio de 2007.
- _____. Divulgando o Fascismo e o Duce em terra Brasileira: a propaganda italiana no Brasil, 1922-1943. in. *Revista de História Regional*, v. 5, n. 2, 2000.
- CALABRE, Lia. Políticas públicas culturais de 1924-1945: O rádio em destaque. In. *Revista Estudos Históricos*, n. 31, 2003/1,
- CARVALHO, Francismar Alex Lopes. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. In. *Diálogos*. v. 9, n. 1, 2005.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In. *Estudos Avançados*, n. 11, v. 5, São Paulo, Jan/abr 1991.
- _____. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In. *Revista Estudos Históricos*, n.3, v. 7, 1994

- CRUZ, Paula Faccini de Bastos. Harmut Kaelble: O debate sobre comparação, mudanças e agora, o que mais? (Tradução).
- GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. In. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>, acesso em 6/12/2007
- MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social. História, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez editora, 2004.
- MAUAD, Ana Maria. As três Américas de Carmem Miranda: cultura política e cinema no contexto da política da boa-vizinhança.
- MORAES, Dênis. *Imaginário Social e Hegemonia cultural*. Disponível em www.acesa.com/gramsci.
- MÜLLER, Angélica. Juventude Brasileira: Vargas, Tiradentes e o mito do salvador. In. *Revista Dia-logos*, ano I, 2004.
- NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In. FAUSTO, Boris. *III O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1978.
- NICHOLS, Bill. A voz do documentário. In. RAMOS, Fernão Pessoa (org). *Teoria Contemporânea do cinema. Documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In. *Projeto História*, n. 10, dezembro de 1993.
- LEAL, Elisabete. *Fé científica e poder político: a Igreja Positivista do Brasil e a consolidação da Primeira República*. Disponível na web em 24/02/2006
- LINO, Sonia Cristina da F. Machado. “*História e cinema: uma imagem do Brasil nos anos 30*”. Niterói, 1995, Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF.
- RENAN, Ernest. O que é uma nação? In. ROUANET, Maria Helena. *Nacionalidades em questão*. UERJ, Instituto de Letras, 1997 (Cadernos da Pós/ letras).
- ROSA, Cristina Souza da. *Imagens que educam: o cinema educativo no Brasil dos anos de 1930 e 1940*. Niterói, 2000, Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF.
- ROSSETTI, Antonello. *L’ arma più forte: il Fascismo ed il cinema per i giovani tra educazione e propaganda*. Università degli studi di Roma “La Sapienza”, Facoltà di Lettere e filosofia, Tesi di Laurea, 1993-1994.

- SCHVARZMAN, Sheila. Tal pai tal filho. *Revista Cinemais*, n. 7, setembro / outubro de 1997.
- TAILLIBERT, Christel. Le Cinéma, instrument de politique extérieure du fascisme italien. In. *Mélanges de l'école française de Rome*. Mefrim, tome 110, 1998
- TOMAIN, Cássio dos Santos. “*Janela da alma*”: *Cine jornal e Estado Novo - fragmentos de um discurso totalitário*. Franca, 2004. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP.
- KAELBLE, Harmut. *Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt?* kaelbleh@geschichte.hu-berlin.de.
- KROPF, Simone Petraglia. Ciência, saúde e desenvolvimento: a doença de Chagas no Brasil (1943-1962). In. *Revista Tempo*. vol. 10, nº 19, jul-dez 2005. Rio de Janeiro: 7 letras.

BIBLIOGRAFIA DE ÉPOCA

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4º ed. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1964.
- BOTTAI, Giuseppe. *La Carta della Scuola*, edita a cura della Società Nazionale Dante Alighieri. Roma, 1939.
- CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Editora do Senado, 2001 (Coleção Básica Brasileira).
- CAPORILLI, Pietro. *Il Fascismo e i giovani*. Roma: Novissima, 1932.
- COSTA, Dante. *A Infância e o Cinema*. Lisboa: Seara Nova, 1939
- FERRAUTO, Eugenio. *Educazione fisica nell'educazione giovanile fascista. Parte specificia (scuola ordine elementare) VI esercizi imitativi*. Roma: G. B. Paraiva E. C., 1940.
- FILHO, Francisco Venâncio, SERRANO, Jonathas. *Cinema e Educação*. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1930.
- FILHO, Mello Barreto. *Anchieta e Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda, 1941.
- LINS, Álvaro. *Estudo sobre Roquette-Pinto*. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Documentação. s/ data.

- MUSSOLINI, Benito. *Il cinematografo educatore. Discorsi del 1928*. Milão: Casa Editrice “Alpes”.
- PARTIDO NAZIONALE FASCISTA. *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: PNF, 1941
- PRATESI, Luigi. *La Storia e l’Opera del Fascismo. Corso di cultura fascista per la nuova gioventù italiana*. Livorno: Tipografia Benventi & Cavaciocchi, 1931.
- ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Ensaio de Antropologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933 (Coleção Brasilianas).
- _____. *Rondônia*. 5º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. (Coleção Brasilianas).
- _____. *Seixos Rolados. Estudos brasileiros*. Rio de Janeiro: s/editora, 1927.
- SÁ, Carlos. *Higiene Escolar*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.
- SAMMARTANO, Nino. *Corso di Cultura Fascista. Ad uso delle scuole medie inferiori*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934.
- SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. São Paulo: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1936.
- _____. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro, F. Briguiet et Cie, 1941.
- SILIATO, Leonardo Salvatore. *Come devi essere*. Torino: Chiantope, 1942.
- VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. s/data. Volume 1 ao 10.
- A voz do Papa. Vigilanti Cura, Carta Encíclica de sua Santidade o Papa Pio XI sobre o cinema*. 29 de junho de 1936.
- VOLPICELLI, Luigi. *Commento Alla Carta Della Scuola*. Quaderni Dell’istituto Nazionale Di Cultura Fascista Serie Decima I. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1940.
- _____. *La scuola italiana dopo la riforma del’ 23*. Roma: Istituto Nazionale di Cultura Fascista, 1939, Anno XVII. p. 25.
- _____. *Scuola e Lavoro*. Roma: Angelo Signorelli editore, 1941.

ARQUIVOS E FONTES

A. ARQUIVOS BRASILEIROS:

Arquivo Academia Brasileira de Letras
Arquivo Fundação Getúlio Vargas (CPDOC)
Arquivo Nacional
Biblioteca Academia Brasileira de Letras
Biblioteca Museu Nacional
Biblioteca Nacional
Cinemateca Brasileira
FUNARTE – CTAv

B. JORNAIS:

Jornal do Brasil
Jornal Gazeta de Notícias

C. REVISTAS:

Revista Cinearte
Revista Cultura Política
Revista de Estudos Brasileiros
Revista Nacional de Educação

D. FONTES CINEMATOGRAFICAS CONSULTADAS E ANALISADAS - BRASIL

INCE

Acampamento escoteiro – 1939, p&b, 16 mm, 7 min, mudo dir. Humberto Mauro, fotografia Ruy Guedes de Mello.

Apólogo – Machado de Assis, Um – 1939, p&b, 35mm, 15 min, sonoro, dir. Humberto Mauro, fotografia Manoel P. Ribeiro, narração Roquette-Pinto, música João Otaviano Gonçalves, desenhos Santa Rosa, declamação Lúcia Miguel Pereira, elenco Déa Selva, Nelma Costa, Grace Moema, Darcy Cazarré.

Bandeirantes – 1940, p&b, 35 mm, 45 min, sonoro dir. Humberto Mauro e Roquette Pinto, elenco J. Silveira, Álvaro Pires, Judith de Andrade, Fialho de Almeida, José Wandek, Hilson Maciel, Ruy Guedes de Mello.

Carlos Gomes (O Guarani) – 1942, p&b, 35 mm, 11 min, sonoro, dir Humberto Mauro, fotografia Humberto Mauro e Manoel P. Ribeiro.

Cerâmica de Marajó – 1939, p&b, 35 mm, 8 min, sonoro, dir. Humberto Mauro, fotografia Humberto Mauro, narração Roquette-Pinto.

Céu do Brasil II – 1937, p&b, 35 mm, 6 min, sonoro, dir Humberto Mauro, fotografia Humberto Mauro e Manoel P. Ribeiro, narração Sérgio Vasconcelos.

Combate à lepra no Brasil – 1945, p&b, 35mm, 5 min, mudo, dir. Humberto Mauro.

Copa Roca de 1939 (1º jogo) – 1939, p&b, 16 mm, 10 min, sonoro, dir. Humberto Mauro.

Coração físico de Ostwald – 1942, p&b, 16mm, 3 min, mudo, dir. Humberto Mauro e Roquette-Pinto.

Descobrimento do Brasil, O – 1937, p&b, 35 mm, 62 min, sonoro, dir Humberto Mauro, elenco Álvaro Costa, Manoel Rocha, Alfredo Silva, De los Rios, Armando Duval, Reginaldo Calmon, João de Deus, João Silva, Alfredo Cunha, Arthur Oliveira, João Mauro.

Despertar da Redentora, O. – 1942, p&b, 35 mm, 21 min, sonoro, dir. Humberto Mauro, fotografia Manoel P. Ribeiro, Música Hekel Tavares.

Dia da Pátria – 1936, p&b, 16mm, 12 min, dir. Humberto Mauro.

Euclides da Cunha – 1944, p&b, 35 mm, 14 min, sonoro, dir Humberto Mauro, fotografia Luiz Mauro, comentários Venâncio Filho, quadros Portinari, esculturas Correia Lima, música Heitor Villa-Lobos.

Hospital Colônia de Curupaity – 1939, p&b, 16mm, 5 min, mudo, dir. Humberto Mauro.

Inconfidentes, Os – 1936, p&b, 35mm, 4min, sonoro dir. Humberto Mauro.

Miocárdio em cultura – 1942, p&b, 16mm, 10 min, mudo, dir. Humberto Mauro e Carlos Chagas Filho.

Ponteio, O - 1941, p&b, 35 mm, 10 min, sonoro, dir. Humberto Mauro, fotografia Manoel P. Ribeiro, Música de Hekel Tavares.

Poraquê, O – 1939, p&b, 35mm, 13 min, sonoro dir. Humberto Mauro e Carlos Chagas Filho.

Preparo da vacina contra a febre amarela – 1938, p&b, 16mm, 6 min, dir. Humberto Mauro, fotografia José Almeida Mauro.

Preparo da Vacina contra a raiva – 1938, p&b, 16mm, 13 min, sonoro dir. Humberto Mauro, fotografia Humberto Mauro, narração Roquette-Pinto.

Vitória-Régia – 1937, p&b, 35 mm, 7 min, sonoro, dir. Humberto Mauro, narração Roquette-Pinto, fotografia Humberto Mauro.

CINE JORNAL BRASILEIRO – DIP

Colônia de Férias em Cabo Frio – n. 22

A Juventude e a Pátria – n. 152

Pelo Aperfeiçoamento da Raça - n. 49

Semana da Juventude – n. 55

Escola de Minas Gerais – S/n.

E. ARQUIVOS ITALIANOS:

Archivio Centrale dello Stato

Archivio di Stato di Forlì

Archivio Storico del Ministero degli Esteri

Biblioteca Alessandrina

Biblioteca Centrale Nazionale Vittorio Emanuele II

Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea

Biblioteca Luigi Charini

Biblioteca Ugo Spirito

F. JORNAL

Corriere della Sera

G. REVISTAS

Rivista Bianco e Nero

Rivista Cinema

Rivista Film

Rivista Intercinè

Rivista Internazionale del Cinema Educatore

Rivista La Scuola Fascista

Rivista La Scuola Nazionale Fascista

Rivista Lo Schermo

H. FONTES CINEMATOGRAFICAS CONSULTADAS E ANALISADAS – ITÁLIA

DOCUMENTÁRIOS LUCE

Denti e la salute, i – 1937, p&b, 24 min e 55 seg, sonoro.

Educazione Fisica ed igiene individuale – 1924-1931, p&b, 10 min, mudo.

Educarsi nel lavoro. La formazione professionale dei giovani nei centri di preparazione al lavoro della GIL – 1942, p&b, 11 min e 2 seg, sonoro, dir. Giovanni Paolucci, fotografia Peitro Portalupi.

Galileo Galilei – 1942, p&b, 17 min e 50 seg, sonoro, dir. Giovanni Paolucci, roteiro Giovanni Paolucci e Mario Pantaleo, consulta Sebastiano Timparo, fotografia Pietro Portalupi.

Operazione Nazionale italiana per la lotta contro la tubercolosi – 1926-1930, p&b, 2 min, mudo.

Victoria Regia, Regina delle ninfe – 1924-1931, p&b, 5 min e 18 seg, mudo, sessão científica do LUCE.

CINES JORNAIS LUCE

Adunata del popolo italiano – 1935, p&b, sonoro.

Ceramiche di Caltagirone, le – 01/1935, p&b, 1 min e 46 seg, sonoro.

Ceramiche Viventi alla Floridiana – 1931, p&b, 4 min, sonoro.

L'Istituto e la campagna sanitaria contro la tubercolosi – 22/05/1938, p&b, 1 min e 2 seg, sonoro.

Roma, L'urbe accoglie le ceneri di Anita Garibaldi. Il trasporto a Roma delle spoglie di Anita Garibaldi – 1932, p&b, sonoro.

Roma: inaugurazione del momunemto ad Anita Garibaldi – 06/1932, p&b, 3 min e 15 seg, mudo.

ANEXO 1

Capa da Revista Nacional de Educação, n.1, 1932



REVISTA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
E SAÚDE PÚBLICA

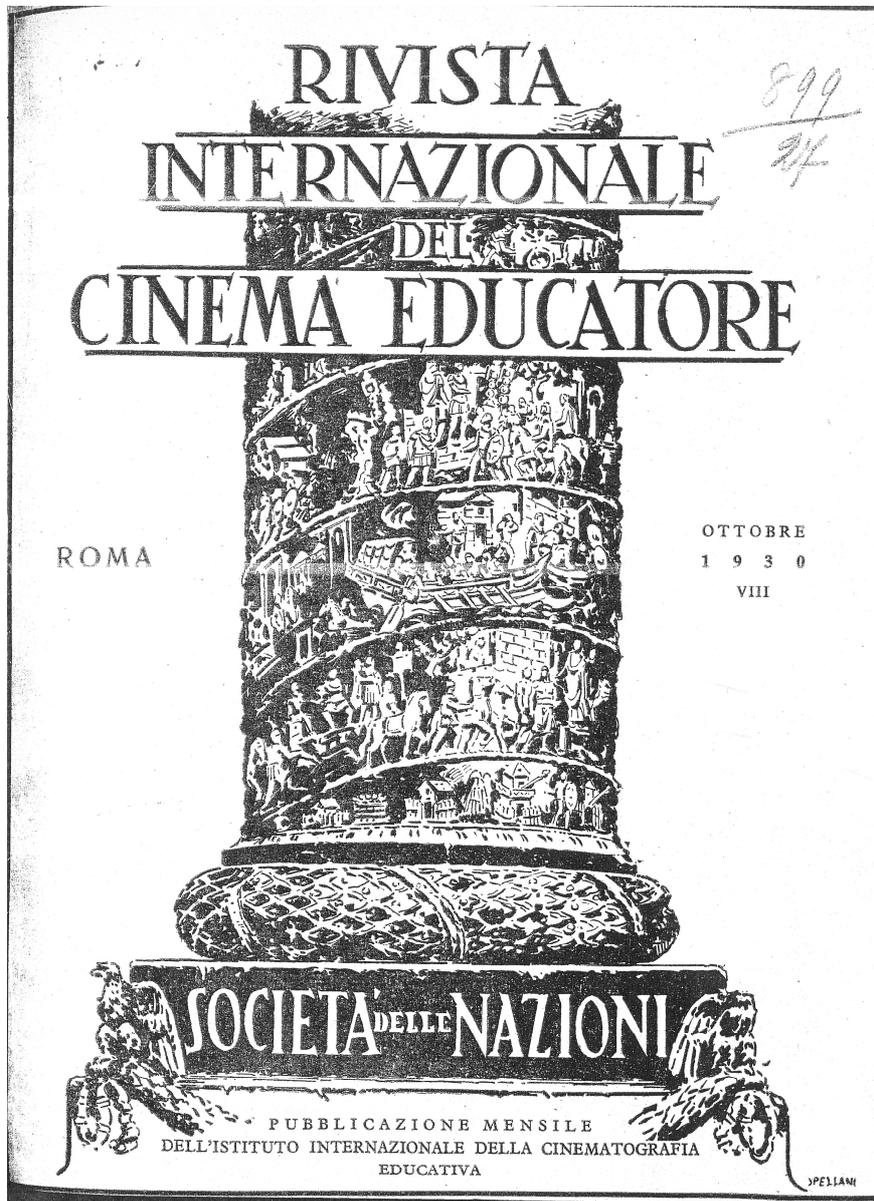
...em todos os lares do Brasil, e
conforto moral da Ciência e da
Arte.

N. 1

OUTUBRO
1932
MUSEU NACIONAL
RIO DE JANEIRO

ANEXO 2

Capa Rivista Internazionale del Cinema Educatore



ANEXO 3



Figura 1. Cerimônia de lançamento da pedra fundamental do prédio do LUCE.
Roma, 10 de Novembro de 1937.

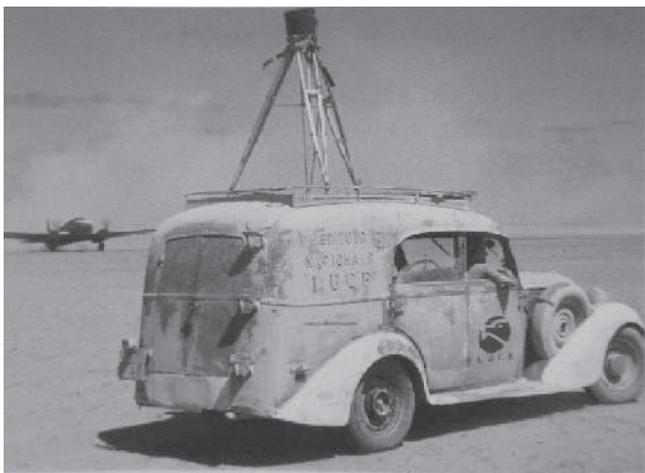


Figura 2. Equipe de filmagem do Instituto LUCE.

In. LAURA, E. G.



Figura 3. Projeção em escola italiana

Revista Cinema, ano II, n. 19, 10 de abril de 1937.

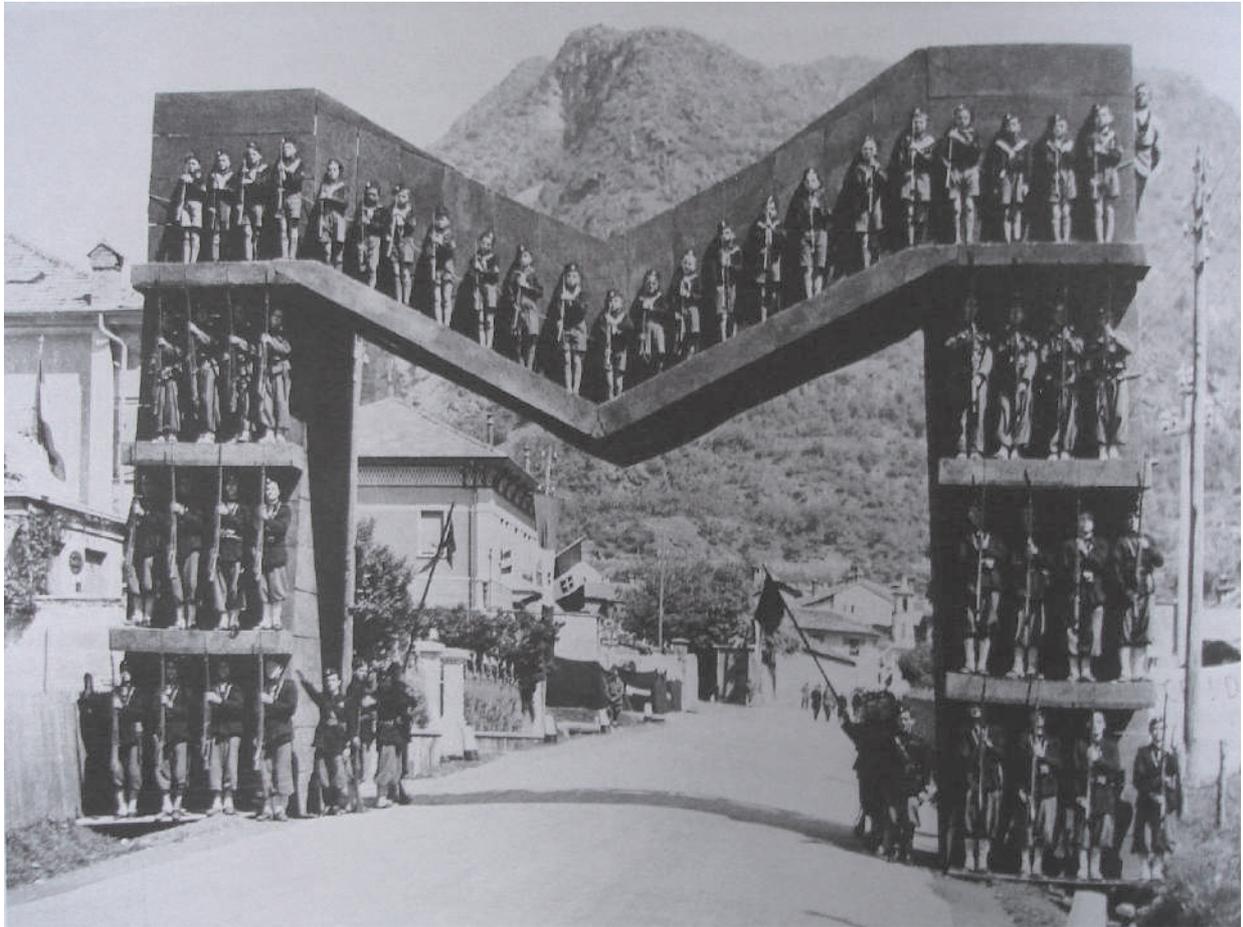


Figura 3. Catálogo mostra Kunst und Propaganda im streit der nationem 1930-1945. Catálogo gentilmente cedido pela prof.^a Denise Rollemberg.



Figura 4. Cartaz VIII Leva Fascista.



Figura 5. Desfile de Avanguardisti. In.

Corriere della Sera, 9 set de 1938, n. 214, p. 1



Figura 6. O Duce exalta, no Altar da Pátria, o heroísmo dos legionários vitoriosos na África e na Espanha.

In, Corriere della Sera, ano XVII, n. 28, 2 fev 1939, p. 1.



Figura 7. Catálogo mostra Kunst und Propaganda im streit der nationem 1930-1945.

ANEXO 4



Figura 1. Humberto Mauro na moviola no INCE.



Figura 3. Auditório INCE



Figura 2. Exibição cinematográfica em escola de São Paulo, 1930.



Figura 4. Semana da Pátria, GC 227, 7/9/1941



Figura 5. Semana da Pátria. Coral de canto orfeônico, GC 227, 7/9/1941

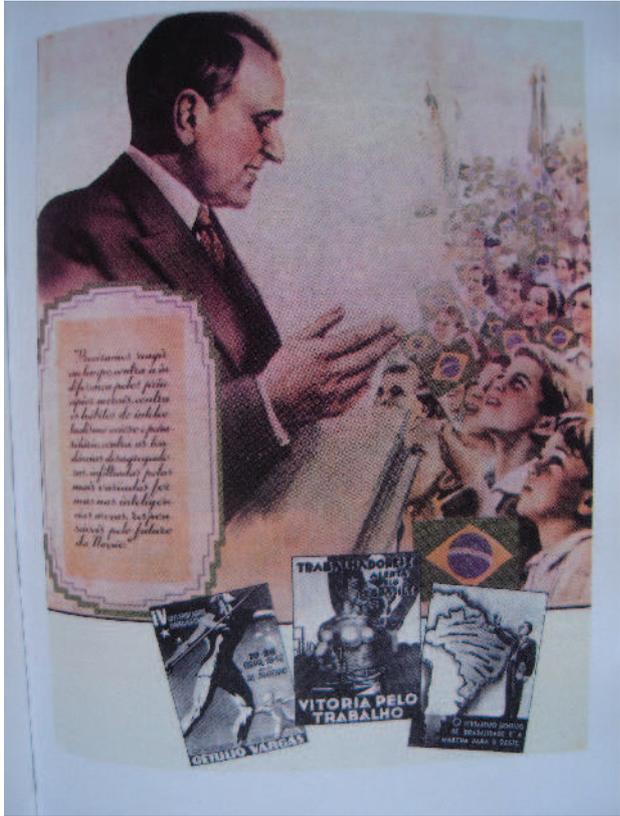


Figura 6. Cartilha DIP. In. Capelato, M^a Helena. Op. cit. p, 81.

ANEXO 5 - FILMES INCE

<p>Um Ápolo de Machado de Assis, 35 mm, 15 min, mudo, 1939 Descrição das cenas</p>	<p>Descrição da narração</p>
<p>Parte Um Seqüência 1 O filme começa com o desenho do busto de Machado de Assis na contra-capa de um livro. Imagens externas: várias tomadas do Morro do Livramento, mostrando principalmente as casas e as ruas. Imagem de um casarão, que aparece em diagonal na tela; pela frente do casarão crianças passam. Plano geral das crianças brincando embaixo de um árvore, que aparece no lado direito da tela; no lado esquerdo tem um varal com roupas e lençóis secando. Câmera parada filma uma rua estreita com casa em volta e um homem caminhando em direção a câmera. Casa em contra-<i>plongèe</i>. Câmera parada no início de uma rua filma crianças subindo a rua correndo. Ainda com a câmera parada no alto do morro, imagens de casas e crianças brincando na rua. Crianças passam pela frente da câmera caminhando tendo ao fundo algumas casas. Cena final da seqüência, em plano geral, uma casa com um varal de roupas e ao fundo a baía de Guanabara com o um navio.</p>	<p>Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, em uma casa modesta do Morro do Livramento. Lá e na Academia Brasileira de Letras estão os dois pólos da vida admirável do grande escritor. Foram seus pais: Francisco José de Assis, operário e pintor de casa, e Maria Leopoldina Machado de Assis, que auxiliava o marido trabalhando no serviço do doméstico senhorio. Baleiro, coroinha, tipógrafo, revisor de provas, jornalista, funcionário público tudo isso ele foi sucessivamente e mais do que isto, Machado de Assis foi poeta e escritor perfeito, romancista ainda não igualado. Com homem e como artista representa para os brasileiros um grande exemplo.</p>
<p>Seqüência 2 Fachada da Academia Filmada com câmera parada do outro lado da rua. Passam dois carros na rua, em frente à ABL, em direção contrária a um pedestre. Estátua de Machado de Assis em plano médio, este está sentado em uma poltrona com os pés cruzados e os braços apoiados nos braços da poltrona. Aparecem na tela os objetos citados por Roquette-Pinto: mesa com a poltrona na frente e o tinteiro sobre ela. Close do tinteiro com a caneta; <i>pince-nez</i> com a cordinha. Ramo do carvalho e conforme o narrador fala sobre ele a câmera em movimento lento vai de cima para a base.</p>	<p>A estátua de Machado de Assis enobrece a fachada da ABL da qual foi um dos fundadores e o primeiro presidente. Faleceu o grande escritor a 29 de setembro de 1908, no Rio de Janeiro. A Academia Brasileira de Letras conserva carinhosamente a mesa e a poltrona, o tinteiro, a pena, e o <i>pince-nez</i> de Machado de Assis. Este ramo do carvalho do grande poeta Torquato Otasso foi enviado da Itália por Joaquim Nabuco a Machado de Assis, e ele achava devia ser tratado com o carinho e a veneração com que no oriente tratam as caravanas a palmeira às vezes solitária do oásis.</p>
<p>Seqüência 3 O livro está em pé sobre uma mesa. Aparece a lombada com o título “Brás Cubas” e, em seguida, a capa onde está impresso o busto de Machado de Assis e algo escrito em diagonal. A tela é preenchida por um desenho que representa a saga de Brás Cubas. Embaixo da tela vemos um homem sobre um hipopótamo e por cima deste homem, e preenchendo a parte superior da tela, aparece o rosto de uma mulher com os cabelos voando e a mão estendida em direção ao homem como se fosse pegá-lo. O livro “Quincas Borba” é filmado igual à seqüência anterior. Enquanto Roquette-Pinto narra</p>	<p>O delírio de Brás Cubas no primeiro dos seus grandes romances é a página mais forte da literatura brasileira. O herói arrebatado por um hipopótamo vai a origem dos séculos e interroga a natureza, um rosto imenso na figura de mulher. Porquê nasceu? Porquê vai morrer? No romance Quincas Borba, um filósofo e um cão tem o mesmo nome. É livro de pensamento. O Vião, personagem central, acaba louco, julgando-se Napoleão III crente que o espírito do filósofo seu amigo encanará no cachorro.</p>

<p>a história de Quincas Borba aparece na ela um desenho representativo de um homem sentado em uma cadeira, com um cachorro sentado aos seus pés. O homem sentado olha para o rosto de outro homem com barba longa, do qual aparece somente aparece o rosto.</p> <p>A filmagem do livro “Dom Casmurro” segue como a dos outros livros. Desenho de Capitu sentada em uma penteadeira, com a cabeça voltada para trás olhando o homem que esta em pé atrás dela e com as mãos em seus ombros.</p> <p>Os manuscritos de Esaú e Jacó e de Memorial de Aires pertencem a Academia Brasileira de Letras. No memorial, o escritor retratou a si mesmo e a Dona Carolina, sua esposa, cujo amor punha num recanto um mundo inteiro.</p>	<p>Dom Casmurro é romance de amor e de ciúmes, onde a linda Capitu de olhos de ressaca, tenta e atormenta o acanhado Betinho.</p> <p>Dois livros aparecem um sobre o outro. Quando o narrador fala do Memorial aparece uma página do livro manuscrita. Livros, um em cima do outro, estão sobre uma mesa.</p> <p>A câmera filma, plano detalhe, o início de uma página onde vemos manuscritos e circulado o ano de 1888. Em seguida vai para o fim da página e destaca as últimas linhas, também em plano de detalhe.</p>
<p>Parte Dois Seqüência 4</p> <p>Em plano americano aparece a estudiosa de Machado de Assis, Lúcia Miguel Pereira, com o livro “Várias Histórias” na mão e diz: O Apólogo foi publicado no volume Várias Histórias. Abre o livro, folheia as páginas, procura o inicio da história e olhando para câmera, diz: Era uma vez. A tela escurece dando início à encenação do conto A Agulha e a Linha.</p>	
<p>Seqüência 5</p> <p>Cena externa, plano geral: A costureira carregando uma caixa embaixo do braço corre pelos jardins da casa, a sua frente tem o Pão de Açúcar e ao lado a Baía da Guanabara. A costureira pára em uma sacada, olha para baixo. A câmera se dirige para mostrar o que ela vê. A moça vê a Baronesa e uma homem caminhando pelo jardim. Volta para a costureira que faz cara de espanto e sai correndo. A Baronesa despede-se do homem estendendo a mão e fazendo uma reverência, ele beija-a e vai embora.</p>	
<p>Seqüência 6</p> <p>A costureira, que vem do jardim, pára na frente da porta da sala e olha para trás, depois olha para dentro da sala movendo a cabeça para os dois lados, com uma expressão de que tudo está bem, entra. Larga a caixa em cima de um banco, encostado sob a janela, e se dirige ao consolo onde está a caixa de costura. Close nas mãos da costureira mexendo na caixa. A costureira larga os óculos em cima do consolo, e ao lado da caixa de costura, abre a caixa. Primeiro a tampa da frente e depois a tampa de cima com fitas nas laterais. A câmera mostra em close os objetos que estão dentro.</p> <p>A costureira deixa a caixa e pega o vestido para costurar, senta-se na cadeira que está ao lado do consolo, pega um papel com o modelo do traje, olha o desenho, olha o vestido comparando os dois. A atriz adquire uma expressão de dúvida, levanta-se, larga o vestido na cadeira, olha para a sua frente à procura de algo. Lembra-se de alguma coisa. Caminha até a varanda, olha para baixo. No jardim está a Baronesa encostada no parapeito de um sacada olhando a vista. A câmera filma a costureira que coloca a mão na testa como se lembrando de algo. A mesma volta para dentro da casa.</p> <p>Em close a caixa de costura aparece aberta. As mãos da costureira, também em close, passam pela frente da caixa e pegam o desenho e os óculos. As mãos fecham a caixa de costura. A costureira sai correndo com o papel para encontrar a Baronesa. As portas abertas emolduram a saída da costureira, filmagem de dentro para fora. Com a saída da costureira a música de fundo cessa.</p>	
<p>Seqüência 7</p> <p>A caixa de costura começa a abri sozinha, sua imagem é vista em close e em volta está tudo escuro. A música que toca se assemelha a de uma caixinha de música. A caixa de costura vai abrindo lentamente primeiro a tampa de cima, depois desce a tampa da frente e os objetos do interior vão aparecendo. Imagem em plongèe (cima para baixo) do novelo de linha que está dentro da caixa de costura. O novelo se transforma em mulher, ela acorda se espreguiçando. A atriz está de costas e começa a se virar, até ficar de frente para a câmera. A medida em que vira vai se espreguiçando. De frente para a câmera, começa a olhar para os lados com um sorriso, começa a andara, plano americano, pela caixa observando-a. Depois de ter olhado ao seu redor e ter visto que era a única acordada, coloca as mãos no peito e dá um suspiro. Se dirige para o espelho, ao chegar em frente faz um reverência e começa a arrumar os cachos. Vemos sua imagem refletida no espelho.</p>	

Seqüência 8

A costureira encontra a Baronesa no jardim da casa e mostra o papel com o modelo do vestido. As duas conversam olhando o modelo.

Seqüência 9

A linha continua arrumando os cabelos diante do espelho. A câmara filma em close-up, plano detalhe, uma agulha com uma linha enfiada na ponta. Através de uma fusão, a agulha vai se transformando em mulher, que também acorda se espreguiçando. A agulha olha ao redor, com expressão de contente, mas ao avistar a linha se arrumando diante do espelho muda de expressão. A agulha faz cara de quem não gostou do que viu e logo muda de expressão, sugerindo que pensou em algo. Olha de novo em direção a linha.

A Linha continua mexendo nos cabelos, percebe a presença de alguém ao mover os olhos para cima. A agulha vai até a linha. Linha continua arrumando os cabelos diante do espelho. A agulha chega por trás da companheira de costura e pergunta: porquê está você com este ar toda cheia de si, toda enrolada para fingir que vale alguma coisa nesse mundo? Depois da pergunta, a agulha cruza os braços e vira a cabeça para o lado ignorando o outro objeto.

A linha volta-se para a agulha e responde: deixe-me senhora! E volta a olhar-se no espelho, com ar de pouco caso. A agulha, que olhava para o lado, volta-se para a linha e diz: que a deixe? Que a deixe porquê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Nesta segunda fala a agulha se aproxima da linha, falando com ela por cima do ombro. Repito que sim e falarei sempre o que me der na cabeça. A agulha volta para onde estava e cruza novamente os braços.

A linha continua mexendo no cabelo como se nada estivesse lhe incomodando. Ao final da fala da agulha, a linha volta-se para ela e pergunta: Que cabeça senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

A agulha olha para a linha com cara de nojo. A linha passa, com cara de deboche, pela frente da agulha que a olha com cara de desprezo. A agulha dirige seu olhar para onde está a linha e diz: Mas, você é orgulhosa! A linha responde: De certo que sou! Agulha: mas por quê? A linha rindo responde: é boa! Olha para a agulha e continua: porque cozo! Então, os vestidos e os enfeites da nossa ama quem é que coze senão eu?

De frente para linha e de costas para a câmara, a agulha diz: Você? Essa agora é melhor! Você que os coze? Você ignora que quem os coze sou eu e muito eu?

A linha, de braços cruzados, responde: Você fura o pano e nada mais. Eu é que cozo, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados. Agulha, com cara de brava, responde: mas o que vale isto? Eu é que furo o pano vou adiante puxando por você que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando. Linha menosprezando o trabalho da colega diz: também os batedores vão à frente do imperador. A linha passa com as mãos na cintura na frente da Agulha marchando e dizendo: papa, paparra, papa, ...

A agulha com cara de nojo, olha a linha passar. Caminha até ela, pára ao seu lado, arruma o vestido e pergunta, com tom sarcástico: Você imperador? A linha responde: não digo isso, mas a verdade é que você faz o papel subalterno indo adiante. Vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

A conversa é interrompida pela tosse da costureira. As duas olham-se assustadas e correm para fechar a caixa. A agulha corre para a esquerda e a linha para a direita e começa a puxar as cordinhas das laterais que seguram a tampa da frente.

A costureira vem caminhando em direção à porta e está distraída olhando para o desenho que segura, por conta disto, esbarra na grade do terraço. Pára na frente da porta olhando o desenho. A cena é filmada de dentro para fora.

Enquanto isto, os dois objetos fecham a caixa de costura puxando as cordinhas que prende a tampa de cima a tampa da frente. Neste instante a música volta a tocar.

A linha olha para a agulha e diz: vamos, vamos. Não se ouve o que diz, mas se compreende pela leitura dos lábios. Aos poucos a caixa é fechada até ficar totalmente fechada. A caixa de costura fica no centro da tela e ao seu redor tudo está preto.

Seqüência 10

A costureira chega em frente à caixa de costura. Dentro da caixa vemos a linha, com cara de assustada, se transformar em novelo. As mãos da costureira abrem a caixa, pegam a linha, colocam o dedal e quando vão pegar a agulha um dos dedos é espetado. A costureira leva o dedo furado a boca para chupar o sangue que sai. A câmara acompanha o movimento das mãos da caixa para a boca. O rosto da costureira é filmado em plano próximo.

A mulher pega a agulha e vai sentar com o vestido ao colo em uma cadeira que está próxima do consolo. Começa a enfiar a linha na agulha. Sem sucesso, olha para a agulha e para a linha na expectativa de descobrir por que não consegue completar o procedimento. Tenta mais uma vez e vê que suas mãos estão fora de foco. (as mãos aparecem desfocadas, como se câmera fosse os olhos da personagem). Com isto, a costureira percebe que está sem os óculos e os coloca. Com ar de satisfeita tenta enfiar novamente a linha na agulha. A câmera filma as mãos da costureira em close, depois de duas tentativas a linha é colocada no buraco da agulha. A costureira aparece sorrindo, enquanto as mãos, que estão a altura dos olhos, puxam a linha. Inicia a costura do vestido. Quando a agulha começa a furar o pano aparece o rosto da senhora agulha fusionada ao vestido. Sorrindo e fazendo gesto de sim com a cabeça. O rosto desaparece e ficam os dedos, em close, da costureira conduzindo a agulha pelo tecido. A música de fundo acaba e em seu lugar surge a voz em *off* da agulha: Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo? Eu que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A câmera filma a cena de longe, estando posicionada no fundo da sala. A Baronesa, em cima de um banco, está com o vestido que há pouco era costurado. Enquanto se olha no espelho, a costureira dá o acabamento em uma fita. Fusionada ao vestido, e ao lado dos dedos da costureira, aparece o rosto, em close, da senhora linha. Da mesma forma que a senhora agulha, a linha observa o trabalho da costureira com um sorriso satisfeito. O rosto da linha desaparece e sua voz em *off* diz: Ora, agora quem é que vai ao baile no corpo da Baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com os ministros e diplomatas enquanto você volta para a caixinha da costureira antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos diga lá? No meio da frase aparece a costureira ajoelhada no chão pregando a fita no vestido da Baronesa.

A Baronesa admira-se com o vestido em frente ao espelho, enquanto a empregada dá os últimos retoques. Terminado o serviço, a costureira vai embora deixando a baronesa se olhando no espelho. Satisfeita com o vestido, dança timidamente passando as mãos pela roupa. Vemos a imagem refletida no espelho. Uma música de baile toma conta do ambiente anunciando que o baile já está começando. A tela escurece.

Seqüência 11

Segue a música de baile da seqüência anterior. A baronesa desce as escadas e é recebida pelo parceiro, que a leva para dançar junto com os outros convidados. Enquanto dança fica sorrindo e olhando para o par. Eles rodopiam, sorriem e conversam.

Enquanto o baile acontece, a agulha aparece na tela sentada no dedal, dentro da caixa de costura, olhando para o lado com cara de triste. Seus pensamentos são interrompidos por uma risada. A música pára. A mesma se vira para o lado, onde estão os alfinetes. Close em um dos alfinetes, que através de fusão vira homem. O homem ri e coloca um monóculo. O homem está entre os alfinetes, coloca o pé em um cesto, apóia um braço sobre a perna e com a mão esquerda segura um alfinete. Depois de se acomodar fala para a agulha, com ar de espertalhão: Anda, aprende tola! Cansas de abrir caminho para ela e é ela quem vai gozar a vida, enquanto ficas ai na caixinha de costura. Fazes como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam fico!

A agulha, com ar de desolada, volta o rosto para a frente e olha para baixo. A imagem escurece.

Seqüência 12

Volta a cena Lúcia Miguel Pereira, com o livro na mão lê: contei esta história ao professor de melancolia que me disse abanando a cabeça – fecha o livro e coloca-o sobre o peito – também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária.

Palavra fim aparece sendo costurada em um tecido.

* * *

Acampamento Escoteiro

Nota de abertura: 1º ajury interestadual brasileiro – junho 1939

16mm, 7 min, mudo

Seqüência 1 – O Acampamento

Imagem de um acampamento de escoteiros com barracas montadas umas do lado das outras. É de manhã cedo, o chefe chega no acampamento, Chama por um escoteiro, que sai da barraca. Os dois conversam, o

menino é supostamente um monitor de patrulha. O escoteiro se vira de frente para as barracas e apita acordando a todos.

A câmera filma dois meninos dormindo dentro da barraca, um acorda e sacode o outro, que demora um pouco para acordar. Quando acorda, o menino, apoiado em um dos braços, coça o olho, em um gesto típico de quem acaba de acordar e esta meio sonolento. O Monitor, do lado de fora, continua apitando. Todos os escoteiros acordam e correm para fora das barracas colocando-se em forma para os exercícios matinais. Os escoteiros realizam as seguintes atividades: agachamento, elevação de perna, apoio, exercícios de ginástica olímpica em conjunto.

Seqüência 2 – higiene pessoal

Surge na tela um menino, já com uniforme de escoteiro, que se penteia. Em seguida vemos um roda de chimarrão formada por diversos escoteiros. Um deles coloca a água quente, que estava na chaleira no fogo de chão, na cuia. O chimarrão passa de mão em mão. Alguns dos meninos lêem jornal.

A câmera filma alguns escoteiro em forma, ou seja, uns do lado dos outros, hasteando a bandeira nacional e fazendo a saudação escoteira, três dedos em riste tocam o lado direito da cabeça.

Mesa posta para o café, os meninos estão um pouco ao longe esperando o chamado para começarem a comer. O chefe apita, anunciando o café da manhã, os meninos correm para a mesa. Tomam o café em volta da mesa e do bule, todos sorriem para a câmera.

Depois do café os meninos realizam atividade de higiene do corpo. Aparece na tela uns meninos lavando as roupas no chafariz, enquanto outros lavam o rosto. Ao fundo, desta cena que se desenvolve em primeiro plano, vemos um varal onde outros meninos estendem as roupas recém lavadas.

Seqüência 3 – Atividades Escoteiras

Os escoteiros começam a realizar atividades próprias do movimento. Em um lado de uma colina um escoteiro passa mensagem com bandeiras para o companheiro que está do outro lado. O menino recebe a mensagem e anota em um caderno. Outro menino passa mensagem através de um telégrafo.

Depois da atividade chega a hora do almoço. Fila para o almoço, os escoteiros estão alegres e seguram seus pratos nas mãos. Meninos almoçando.

Final de acampamento e também do filme. Uma patrulha corre para desmanchar as barracas. Desmancham bem rápido como se fosse uma competição. Arrumam tudo nas mochilas. Mauro mostra os meninos arrumando a mochila, foca, em close, os braços e as mãos dos meninos.

Organizados em fila, ou seja em patrulhas, os escoteiros esperam o chamado do chefe para partirem. Quando recebem o aval, colocam as mochilas nas costas e, de forma organizada, vão embora em fila indiana. Os primeiros de cada fila levam as bandeiras de patrulha.

Fim

* * *

Hospital Colônia Curupaity – 1939, 5 min, mudo

Seqüência 1

Imagem do prédio principal com a bandeira do Brasil no alto. Do alto do morro, onde está localizada a colônia, a câmera filma uma estrada em que trafega um ônibus. Ônibus e carros se aproxima do complexo hospitalar. Homens e mulheres deixam os ônibus. Imagem do Hospital. A câmera deixa o complexo de prédio para mostra a Serra dos Órgãos. Imagem panorâmica do lugar, onde se vê o terreno e a serra ao fundo.

As pessoas chegam na frente do prédio principal. A câmera mostra todos juntos conversando e se cumprimentando. Pessoas diante da entrada do prédio. A câmera mostra outro ângulo do prédio. A câmera mostra o jardim assimétrico da entrada do prédio principal. No jardim está escrito Hospital Curupaity em grama, a câmera vai da esquerda para a direita mostrando o que está escrito.

Roda de mulheres conversando, a câmera deixa as mulheres e mostra o prédio principal com a bandeira nacional.

Seqüência 2

A câmera mostra uma placa em que se lê “seção feminina e de menores”. A comitiva entra em um prédio. Quatro homens caminham em um corredor aberto, que parece ligar uma casa a outra, ao fundo tem duas cadeiras. A comitiva deixa o lugar e se reúnem em baixo de uma árvore. Depois se dirigem para outro lugar do hospital, no caminho vemos os prédios que compõem o complexo. A comitiva desce uma rua e no lado esquerdo deles têm dois prédios grandes. A câmera deixa a comitiva e mostra a fachada principal de um dos prédio em que a comitiva acabou de passar.

Placa: Vila dos Solteiros. Vemos uma rua com casas dos dois lados, os visitantes estão espalhados pelo lugar olhando e caminhando. A câmera mostra um pedaço da rua e as casas do lado direito, dois homens, com as mãos para trás, passeiam pelo lado de fora de uma das casas.

Placa: Vila dos casados. Uma rua com casas dos dois lados. A comitiva passeia entre elas. A câmera mostra uma rua com casas de um só lado, uma das casas tem a cortina para o lado de fora da janela. A câmera deixa a comitiva e filma a casa, vemos um homem com um curativo na cabeça olhando, da varanda, as pessoas que chegam. Quando o interno vê a câmera se dirige para dentro de casa. A câmera filma a varanda da casa, onde se vê uma boneca e uma mesa.

Seqüência 3

As pessoas da comitiva entram em uma porta. As pessoas passeia ao lado de um pavilhão grande. A câmera deixa as pessoas e mostra o pavilhão que no alto tem a bandeira do Brasil. Imagem do pavilhão de outro ângulo. Câmera mostra a entrada do pavilhão, onde tem um homem subindo as escadas de acesso. O homem para e olha para a câmera. A câmera percorre a fachada do pavilhão, sobe para o topo e mostra a bandeira do Brasil.

O filme termina com a imagem da bandeira do Brasil.

* * *

Vitória Régia – 1937, 35 mm, 7 min, falado Descrição das cenas	Descrição da narração
Seqüência 1 Imagem de um lago como Vitórias Régias emoldurado por árvores. Lago mais de perto com plantas de Vitória Régia e patinhos. Uma pedras são jogadas no lago respingando a água para o alto e espantando um dos patinhos. Uma flor branca aberta aparece em <i>close</i> na tela. Mapa do Amapá e da Guiana Inglesa com data e desenho da flor da Vitória Régia. Mapa do Brasil, com dois quadrinhos indicando as bacias dos rios Amazonas e Paraguai.	Som de um sino japonês. Inicia a narração: “No jardim botânico do Rio de Janeiro foi recomposto um recanto amazônico que mostra a Vitória Régia no seu habitat natural. A planta vive nas águas pouco profundas dos rios (...), dos lagos e dos igarapés. Os índios dão o nome de mururú ou mururé que a designação das (...). As sementes da Vitória Régia são aproveitadas pelos indígenas que lhe dão o nome “auauti” ou lírio d’água. Foi descoberta primeiro de janeiro de 1837, no rio (...) da Guiana Inglesa, classificada por ... em homenagem a Rainha da Inglaterra. Já havia sido encontrada por outros viajantes no começo do século. Suas regiões naturais são a bacia do Amazonas e do Paraguai.”
Seqüência 2 Imagem do jardim da Quinta da Boa vista. Imagem de uma lago onde tem plantas de Vitória Régias. Imagem do tanque com muitas folhas da planta. A câmera vai da esquerda para a direita.	“No Museu Nacional do Rio de Janeiro, Quinta da Boa Vista, a antiga residência dos imperadores do Brasil achasse o horto botânico daquele instituto, onde foi filmada a Vitória Régia, que ali é cultivada em tanque especial. Anualmente faz-se o replantio da Vitória Régia, cuja as sementes são conservadas dentro d’água. A Vitória Régia floresce no Rio de Janeiro de setembro a março.”
Seqüência 3	“A folha da Vitória Régia que tem mais de um

<p>Lago com algumas folhas de Vitórias Régias vistas de perto, com uma flor branca. Uma folha de Vitória Régia surge na tela.</p> <p>Uma pequena folha de Vitória Régia, uma folha retorcida vai abrindo as bordas até ficar no formato conhecido. Uma folha, maior que a anterior, da planta aparece na tela.</p> <p>Lago com folhas da planta, a folha que está no centro da imagem tem uma menina sentada no centro. A menina olha para câmera e acena.</p>	<p>metro de diâmetro é extraordinariamente resistente. Têm nervuras muito espessas e as bordas reviradas protegendo a parte superior, onde se acham os estomas.</p> <p>A (...), a (...) se desenvolve no fundo d'água dando origem a um risoma de que surgem as folhas. (...) a formação das folhas que vai distendendo com as bordas reviradas formando uma espécie de um ninho, ..., cheia de pêlos coberta de apulhos.</p> <p>A mais de um espécie de Vitória Régia é impressionante o poder de sustentação da folha, muitas aves silvestres pousam na arcada natural. A criança que se vê na figura pesa cerca de dez quilos.”</p>
<p>Seqüência 4</p> <p>Uma folha de Vitória Régia, com a parte inferior virada para cima, surge na tela. Imagens dos espinhos nas nervuras da folha.</p> <p>Close na imagem inferior da folha.</p>	<p>“As bordas da folha reviradas para cima possuem câmeras de ar que protegem a parte superior que se acham os estomas que permitem as trocas gasosas da planta.</p> <p>È uma das espécies mais bem armadas da flora sul-americana. Apulhos numerosos, fortes, acusados cobrem as superfícies das nervuras, a superfície do caule e mesmo, as vezes, o limbo na parte inferior da folha. Os índios da Amazônia, em algumas regiões, dão aos espinhos da planta o nome de “espinhos do diabo”.”</p>
<p>Seqüência 5</p> <p>Botão saindo da água.</p> <p>Corola da flor com o besouro dentro.</p> <p>Imagem de uma Vitória Régia, com corte longitudinal, onde se pode ver o interior da flor.</p> <p>Desenho representando o esquema de fecundação de Goethe.</p> <p>Desenho de uma estufa européia, desenho da serpentina usada para aquecer a água.</p> <p>Imagem do botão da flor desabrochando.</p> <p>Imagem da flor branca aberta.</p>	<p>O botão floral da Vitória Régia chamado pelos índios de “flor do Mato”. O narrador informa que a flor tem 85 centímetros de diâmetro.</p> <p>O narrador informa que a câmera surpreendeu o besouro na hora em que penetrava na corola da flor.</p> <p>A Vitória Régia, conforme a narração, é perfeita para ilustrar o sistema de fecundação de Goethe.</p> <p>A voz em <i>off</i> anuncia que “nos principais países da Europa a planta foi cultivada, desde o século XIX.”</p> <p>Por ser uma planta tropical a água da estufa tem que ser quente, aquecida por uma por uma serpentina.</p> <p>O narrador fala sobre o desabrochar da flor: “ é noite, ..., em duas horas surge a flor grande e perfumada. Glória das florestas do Brasil.</p>

Cine Jornal Brasileiro - DIP

<p>Cine jornal - Pelo Aperfeiçoamento da Raça (1939)</p> <p>Descrição das Cenas</p> <p>Seqüência 1</p> <p>No estádio do Fluminense é inaugurada a Escola.</p> <p>No campo os jovens, em forma, com uniformes de Educação física.</p> <p>No meio do campo, os jovens fazem um juramento.</p>	<p>Descrição da narração</p> <p>Legenda: Rio – O Chefe de Governo inaugura a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.</p> <p>Narrador: “a criação deste instituto representa mais um passo para a reconstrução nacional.”</p> <p>Segundo informação do narrador, os alunos e alunas que estão no evento pertencem a escola de educação física do Exército de São Paulo.</p> <p>Juramento: juro que serei servidor para sempre e para o alto...defendendo o Brasil.</p>
<p>Seqüência 2</p> <p>Entrega da Placa de inauguração da escola.</p> <p>Assinatura de Getúlio Vargas no livro de fundação</p>	

<p>da escola. A Bandeira Nacional é entregue a um dos rapazes por um homem. Desfile. fim</p>	
<p>Cine Jornal – A Juventude e a Pátria (1941) Descrição das Cenas Seqüência 1 – Na Rio Branco Getúlio chega ao palanque montado na Avenida Rio Branco em um carro fechado. As pessoas cercam o carro e a multidão aplaude. Getúlio Vargas está no palanque ao lado de Capanema. As autoridades assistem ao desfiles da juventude. Aparecem jovens com uniforme do Exército, mulheres uniformizadas, jovens que levam a Bandeira do Brasil. Na frente do palanque da Rio Branco tem crianças com bandeiras do Brasil nas mãos, elas aplaudem o desfile. Atrás, das crianças, aparece Getúlio Vargas. Imagens do desfile de novo, homens e mulheres desfilam com a bandeira. Getúlio deixa o palanque e entra no carro sob aplausos</p>	<p>Descrição da Narração Narrador: em duas impressionantes cerimônias cívicas a juventude da capital do país comemora a data da nossa independência.</p>
<p>Seqüência 2 – No estádio Imagens das arquibancadas do estádio de São Januário lotadas. Chega uma comitiva de carros, com o carro do presidente a frente. O carro do presidente entra no estádio e Getúlio abana para a multidão. O Getúlio sobe no palanque, as crianças que estão no centro do campo segurando as bandeiras do Brasil as abaixam em posição de descanso. O presidente discursa, Capanema esta ao fundo. A câmera faz um plano geral do estádio mostrando as arquibancadas lotadas e a emoção do público.</p>	
<p>Cine Jornal – Semana da Pátria (1942) Descrição das cenas Seqüência 1 Palanque na Avenida Rio Branco. Escolares, atletas e militares desfilam diante do Presidente da República. Bandeiras nacionais ornamentam o palanque. A Câmera mostra as arquibancadas tomadas por pessoas alegres, com bandeiras do Brasil. Getúlio e Capanema no palanque.</p>	<p>Descrição da narração O narrador anuncia que o evento acontece no Rio. “Em comemoração a Semana da Pátria, o Ministério da Educação e Saúde fez a parada da Mocidade.</p>
<p>Seqüência 2 O desfile é iniciado com rapazes que levam a frente a Bandeira do Brasil. Meninas levam bandeiras nacionais bem grandes. As imagens do desfile mostram a passagem dos grupos sem muita criatividade. Vemos desfilar na telas jovens uniformizados e com bandeiras.</p>	<p>Participam do desfile estabelecimentos de ensino federais, municipais e estaduais, bem como, clubes esportivos e militares.</p>

ANEXO 6
FILMES LUCE

Galileo Galilei, 1942, 17 min 50 seg, falado	
<p>Descrição das cenas</p> <p>Seqüência 1 Céu noturno com estrelas Astrônomo olhando o céu através de um telescópio. Céu estrelas e nebulosas. Tomada lateral, astrônomo sentado, em uma espécie de escada, olhando pelo telescópio. Céu e estrelas. Close no rosto do astrônomo, que tem um dos olhos junto da lente do telescópio e outro fechado. O astrônomo afasta o rosto do telescópio, câmera em outro ângulo, vemos o cientista fotografando o céu. O astrônomo tira a chapa do telescópio, entrega-a ao auxiliar. Coloca a cordinha no lugar, desce as escadas. Uma espécie de régua gira do número 22 para o 24. Astrônomo no chão, câmera no alto, mostra o mesmo com um controle fazendo o telescópio girar. Atrás do cientista podemos ver uma escrivãzinha com uma foto de Galileu na parede. Vemos o telescópio se movimentando e sendo posicionado em outro ponto do observatório. Na parede a sombra do telescópio, vemos a sombra do astrônomo subindo as escadas e se sentando no topo e colocando o olho na lente. A câmera sai do astrônomo, em um movimento de cima para baixo, descendo pela parede chega na escrivãzinha que tem a foto de Galileu na parede. A câmera vai fechando na foto de Galileu, se aproximando dos olhos. A imagem de Galileu se funde com um livro antigo de Batismo.</p>	<p>Descrição da narração</p> <p>No silêncio da noite, o astrônomo acordado, com seus olhos, vê através do telescópio, e descobre o céu. Afloram para ele da extremidade do espaço novos astros, se multiplicam constelações emergem misteriosas massas de nebulosas de estranhas formas. Música.</p> <p>Tudo concentrado nesta exploração o astrônomo orienta seu instrumento para um outro ponto do céu, e na noite não apóia suas pesquisas em zonas, tendo, por campo, o universo infinito. Música</p> <p>Se continua assim com novos modos a obra daquele que com secular erro descobriu o primeiro dia do firmamento e daquele (frase em latim). Música acompanhando a fala.</p>
<p>Seqüência 2 Capa do livro de batismo com as datas 1564, 1565, 1566, 1567, 1568. Página do livro aberta. Imagem do Batistério por fora. Imagem interna do Batistério: pia batismal, com uma estátua de São João Batista, no centro, em cima de um pedestal, candelabros atrás do santo. Câmera se aproxima da imagem de São João (plano médio). Imagem da frente da Igreja da Praça dos Milagres. Imagem da parte interna da igreja, a câmera vai percorrendo pela lateral da igreja filmando a parte central com os bancos e o corredor, chega no lustre, que pende do teto e está localizado antes do altar, a câmera se fixa nele, o lustre balança para frente e para trás, a câmera deixa o lustre filma a sombra dele no chão e surge na tela a imagem de Galileu Galilei em uma pintura.</p>	<p>Galileu Galilei Nasceu em Pisa, em 15 de fevereiro de 1564. música. E em 19 atravessou pela primeira vez em (...) a praça dos Milagres sendo batizado na primeira seara. Música.</p> <p>Completa os primeiros estudos juvenis entre dificuldades familiares. Estudante de 18 anos entra um dia na <i>D'Uomo</i>. Música.</p> <p>Uma lâmpada oscila. Quantas lâmpadas oscilaram ali e em outro lugar sem que a ninguém trouxesse conseqüências. Galileu nota que aquela oscilação se bem levada (...) tem sempre a mesma duração. A primeira intuição do pêndulo e da sua lei fundamental da física e inaugura o estudo sobre a nova mecânica com métodos experimentais que se baseiam sobre fatos atentamente observados.</p>
<p>Seqüência 3 Imagem externa da lateral da igreja e do campanário (torre de Pisa) um pouco mais ao</p>	<p>Mais tarde, com 26 anos, catedrático da Universidade de Pisa, da torre, que parece quase curvar se para permitir que faça uma pública</p>

<p>fundo. Câmera começa a subir da base da torre para o alto. Aproximasse do topo, onde se nota uma armação de madeira que abre deixando cair duas esferas. Câmera muda de posição, como se fosse uma pessoa olhando para o alto da torre, fica em baixo da torre filmando as esferas caírem. A câmera mostra as duas bolinhas batendo no chão com grama e acompanha um que rola para o lado direito da tela.</p> <p>Plano geral da praça dos Milagres, com o Batistério em primeiro plano e a igreja e a torre ao fundo. A câmera sai da praça e percorre o muro que protege o lugar.</p>	<p>demonstração da sua mecânica, Galileu faz um experimento decisivo.</p> <p>2 esferas do mesmo diâmetro, mas de pesos muito diferentes caem com a mesma velocidade e com o modo uniformemente acelerado. Pela física de Aristóteles, (...) infalível, a esfera de maior peso deveria cair primeiro e mais veloz que a de peso menor. As esferas ao invés partiram e chegaram juntas interrompendo o princípio aristotélico. Desordena o mundo dos doutores como uma bomba.</p> <p>Depois de vivas discussões drásticas polêmicas, Galileu abandona Pisa, passando a Pádua, A República de Veneza.</p>
<p>Seqüência 4</p> <p>Do muro entra uma imagem com árvores e entre elas se vê os fundos da Igreja de Santo Antônio, em Pádua. Planta, desenhada, da cidade de Pádua. Capa do Livro de Galileu <i>Le operazione del Compaso Geometrico et militare di Galileu Galilei, Nobil fiorentino lettor delle matematiche nello studio di Padova</i>. Fusão da capa do livro com o compasso, que aparece girando. A câmera desce pela capa do livro, enquanto o compasso gira e desaparece aos poucos.</p> <p>Placa de gesso escrita em latim: <i>Galilaeus Galilaet Nob. Flor. Mathematicvs. MDXCCII-MDCX</i>. Câmera faz um movimento da direita para a esquerda deixando a placa e mostrando o corredor de um prédio com uma placa escrita no topo Aula Magna. Mostra o interior da sala com placas comemorativas e em homenagem aos mestres. A câmera percorre as paredes da sala e uma delas se fusiona com uma escada. A câmera para em um parede onde está uma placa com o nome de Galileu Galilei, em baixo desta placa tem outra com um símbolo que se assemelha a uma escada.</p>	<p>Música</p> <p>Aqui se ocupa de engenharia, particularmente militar, e inventa o famoso compasso de engenharia militar. Espécie de engenhosa régua calculadora que construiu em uma oficina instalada na sua casa e que difunde uma centena em toda a Europa.</p> <p>Música</p> <p>No escritório de Pádua, em 1592, Galileu ensina geometria, mecânica e astronomia comentando os textos mais celebrados. Nenhuma sala por mais grande basta para conter os mestres, entre os quais se agregam outros personagens. Tudo favorece em torno a sua cátedra, nesta aula que serve para os outros em seu “ostema” ao qual se vê um símbolo de ascensão e de elevação. Música de fundo.</p>
<p>Seqüência 5</p> <p>Imagem contra-<i>plongèe</i> do campanário da igreja de São Marcos, em Veneza localizado na praça São Marcos. Imagem do palácio do Doge e do leão de São Marcos e do Anjo.</p> <p>Pintura do século XIX em que mostra um homem olhando um pequeno telescópio apoiado em um tripé, enquanto outro em pé explica a um que esta sentado o funcionamento do objeto. Close na figura que olha pelo telescópio.</p> <p>A câmera em cima do campanário simula o funcionamento do telescópio aproximando as coisas que estão em volta da praça. Aproxima o canal e a igreja que está no meio dele. Imagem do canal com estacas para prender gôndolas e o pôr-do-sol ao fundo.</p>	<p>Em 1609, Galileu tem notícias que um holandês tinha fabricado um “óculos” que aproxima coisas distantes. Se aplica intensamente em procurar razão e meio para chegar a invenção de um similar instrumento. Mestre também no trabalho com as mãos o reconstrói e aperfeiçoa.</p> <p>Do campanário de São Marcos, os patrícios da República experimentam o instrumento que aproxima os olhos das coisas longes da cidade e da lagoa. Todos intuem uso militar, Galileu pensa que com seu potente “canhão óculos” tem um potente meio de observar o céu.</p>
<p>Seqüência 6</p>	<p>Música</p>

<p>Imagem noturna de Pádua, onde se vê os fundos da igreja de Santo Antônio e árvores. A câmera faz um movimento para direita deixando as árvores e mostrando a janela de um casa com as luzes acessas.</p> <p>Imagem do céu com uma luz.</p> <p>Lua. Plano Detalhe da Lua com várias ondulações.</p> <p>Detalhe da superfície da Lua.</p> <p>Desenhos das fases da Lua feitos por Galileu Galilei.</p> <p>Carta</p> <p>Close no desenho de saturno que está na carta.</p> <p>Imagens de Saturno.</p> <p>Imagem da janela da casa do astrônomo. árvores, casa, lago, árvore. Movimento de câmera do tronco a copa da árvore.</p> <p>Galho da árvore com abelhas voando em volta.</p> <p>Close no rosto da estátua de Galileu Galilei localizada em um jardim. Galileu está olhando para o céu com uma das mão protegendo. A câmera mostra a estátua de corpo todo e vemos na outra mão os olhos e uma luneta e um papel caído ao longo do corpo.</p> <p>Cúpula de observação.</p>	<p>Entre o (...) da doutrina de Aristóteles (...) aquela que é uma noite de espírito Galileu está acordado em sua casa a Borgo Vignale e faz sua primeira observação celeste que o leva a negar que a terra é o centro do universo como havia proclamado Ptolomeu com seu sistema.</p> <p>A lua que todos acreditavam igual lisa e de natureza diversa daquela da terra aparece, como mostra os mais potentes telescópios de hoje, parecida com a nossa terra, com montes e vales onde nasce e se põe o sol.</p> <p>As suas observações são documentadas nestes desenhos da lua traçados com escrupulosa precisão.</p> <p>Música</p> <p>Cada limbo do céu se torna campo das suas descobertas. Nas noites entre 7 e 13 de janeiro de 1610 descobre 4 satélites de (...). observa o movimento e os chama astro médio.</p> <p>Descreve a Belisário Vinta a extravagante maravilha de Saturno “tricorpóreo”, como três estrelas juntas que quase se tocam. Primeira constatação do anel que circunda aquele planeta.</p> <p>Música</p> <p>“Rende notas esta e outras descobertas considere os núncios”</p> <p>Dou graças a Deus, ele escreve, por ter sido o primeiro a observar coisas tão admiráveis que estiveram tantos séculos ocultas.</p> <p>Música</p> <p>A hipótese copernicana que faz do sol o centro do nosso sistema planetário se torna uma certeza. Centra, portanto, sua pesquisa no sol.</p>
<p>Seqüência 7</p> <p>A cúpula se abre e vemos uma panorâmica de Florença.</p> <p>Imagens do equipamento interno da cúpula. Um astrônomo chega e começa a mexer nos equipamentos, câmera filma de cima para baixo.</p> <p>O astrônomo desenvolve uma série de atividades no telescópio procedendo no sentido de comprovar a descoberta de Galileu.</p> <p>Um desenho de um círculo com uma marca no centro aparece na tela, as marcas vão se movimentando dentro do círculo.</p> <p>Foto das marcas solares feitas por astrônomo em 1942. close nas marcas.</p> <p>Equipamento se movimentando. Câmera filma o astrônomo operando o equipamento, pegando uma espécie de luneta pequena encaixando em uma parte do equipamento, o mesmo aproxima o olho e observa os elementos que o narrador cita.</p> <p>Lago com árvores ao redor e o sol ao fundo se pondo.</p> <p>Tela escurece</p>	<p>Música</p> <p>Hoje, em Florença, onde ele retornou em julho de 1610 como primeiro matemático e filosofo do Grão Ducado de Toscana, a torre solar de Arcetri se conecta perfeitamente ao seu trabalho de agora.</p> <p>Música animada.</p> <p>Observando e fotografando o “estreto” podemos conhecer o sol, não obstante a grande distância que o separa de nós.</p> <p>Se acreditava que o sol fosse composto por um substância inalterada, diversa em tudo das substância terrestres.</p> <p>Galileu descobre as marcas e percebe que aquela obscuridade pertence ao corpo mesmo do astro, que são sombras de corpos estranhos que sobre este se projetam. Observa que dia após dia as marcas mudam de posição e lhe trás o seguro indicio que o sol gira em torno de si mesmo.</p> <p>Galileu viu certo. Entre os seus desenhos das marcas solares e as fotografias de hoje o acordo é completo.</p> <p>Música.</p> <p>Prosseguindo e aperfeiçoando as questões galileanas, a moderna ciência com a análise</p>

	<p>espectral demonstra que na atmosfera solar tem magnésio, ferro, silício, sódio, potássio uma centena de elementos. Cujo hélio descoberto pela primeira vez no sol (...).</p>
<p>Seqüência 8 Da imagem escura aparece o lago Reno, com uma canoa e a ponte <i>Vecchia</i> ao fundo. Vista panorâmica de Florença. A câmera passeia por um jardim e chega em um corredor onde tem um busto de Galileu. Filma o busto em plano próximo. Casa ao longe. Uma freira aparece caminhando em um corredor. Imagem de 2 sinos tocando. Casa do convento ao longe. Cúpula do Vaticano, vista de longe com árvores em volta. Estátua de Urbano VIII. Máquina de tipografia rodando um livro. Do rolo sai a imagem de Galileu Galilei que é a mesma que foi impressa no livro <i>Il Saggiatore</i>. O livro aparece sendo folheado, caem todas as folhas e aparece a cada do livro com o nome <i>Il Saggiatore</i>. Prensa.</p>	<p>Em Florença, <i>un bello sguardo</i>, Galileu continua incansavelmente o seu trabalho de renovação científico. Os inimigos crescem de número e se escudo da autoridade das sagradas escrituras. Em 1616, o Santo Ofício exige que Galileu abandone a hipótese copernicana. Começa para Galileu, um crente cientista, um período de inenarrável amargura, cuja consolação é a devota compreensão de seus discípulos e a palavra de Angélica sua filha, irmã Maria Celeste, que do convento de São Mateus escreve ao pai cartas de afeto. Maffeo Barberini, quando cardeal havia cantado Galileu em verso e prosa, é eleito Papa com o nome de Urbano VIII. Música de fundo acompanha a narração. Galileu e os acadêmicos de (...) hesitam. <i>Il Saggiatore</i> que está em via de impressão e é seu <i>capolavoro</i> literário é dedicado ao novo pontífice. Urbano VIII agradece a homenagem.</p>
<p>Seqüência 9 Capa do livro onde aparecem os três filósofos. Movimento de câmera para baixo, passando por toda a capa. Detalhe da estátua de Urbano VIII, rosto e braço estendido. <i>Contra-plongée</i> da estátua. Close no Rosto. Imagem do Vaticano ao longe. Câmera começa a fechar a imagem e começa a entrar em uma janela com grades. Corredor de um jardim, câmera se movimenta para a esquerda e mostra um Palácio. Música triste Desenho da fachada da Igreja de São Lorenzo, em Florença. Fundida na figura aparece a frase <i>Io Galilei Galileu ho deposto come di sopra</i> (eu, Galilei Galileu depus como acima). Fachada da Duomo de Santa Maria del Fiori, em Florença.</p>	<p>Música No ano seguinte Galileu medita e leva ao cabo o “Dialogo do Máximo Sistema”, onde expõe o argumento pro e contra Aristóteles, Ptolomeu e Copérnico. Obtém a permissão de imprimi-lo, mas desencadeia nova e tremenda tempestade. Urbano VIII, rígido e intransigente, proíbe a difusão do livro e ordena que Galileu se apresente a Roma em vestes de Réu ... ao Santo Ofício. Depois de penosas vicissitudes passados entre a Vila Médici e o Palácio do Santo Ofício falando da sua doutrina do movimento da terra, Galileu velho e amargurado é obrigado a renunciar em público a sua teoria. Escreve com fé não fingida e coração sincero, em Santa Maria sobre Minerva. Mas séculos lhe darão razão.</p>
<p>Seqüência 10 Padres sentados. Dois padres se aproximam de um pêndulo, um tem uma vela na mão. O padre solta o pêndulo queimando o fio com a vela. Três padres estão em volta da mesa observando o movimento de ir e voltar do pêndulo. Música tensa. Os padres observam o movimento do pêndulo com expressões de curiosidade. Imagem interna da cúpula de Brunelleschi, onde está preso o pêndulo. Aumenta a música de tensão. Close no rosto de um dos padres. Close nas mãos do padre que tem um cronômetro. Plano geral do local mostrando os padres em volta da mesa. A mão para o</p>	<p>Em Santa Maria <i>del Fiori</i>, em Florença, em baixo da cúpula de Brunelleschi, com os eclesiásticos e com o aceite da Igreja se repete uma das experiências mais demonstrativas da mobilidade da terra. Um longo e pesado pêndulo é colocado em movimento. O pêndulo oscila lentamente deixando sua marca sobre a areia. A longa duração da oscilação é medida ao tamanho do pêndulo. Um pêndulo oscila sempre no mesmo plano vertical (...). O fato é que os vários traços feitos sobre a areia durante as suas oscilações não se sobrepõem, mas são regularmente colocados uma ao lado do outro. São uma prova palmar que não o pêndulo,</p>

<p>cronômetro. O pêndulo chegue o movimento para frente e os padres se aproximam para ver as marcas deixadas. Dois padres se aproximam com um compasso e uma régua. Câmera mostra os traços feitos pelo pêndulo na areia, uma lupa se aproxima. A lupa sai e fica na tela os traços. Cúpula de Brunelleschi por dentro. O pêndulo passa. A cúpula gira, como se fosse a terra. Imagem dos padres, do crucifixo. A tela fica preta.</p>	<p>mas que a terra gira em torno ao próprio eixo.</p>
<p>Seqüência 11 Céu com nuvens, casa de Galileu em Arcetri ao longe. Imagem de uma sala e de um corredor, câmara mostra a capa do livro citado pelo narrador. Copa das árvores sendo balançadas pelo vento. Barulho do vento. Sala com globo do mundo e outros objetos e uma pintura do rosto de Galileu na parede. A câmara percorre o lugar e para na foto de Galileu. Foca os olhos.</p>	<p>Galileu não havia sofrido engano, na solidão de Arcetri a inveja dos homens que haviam maquinado contra não lhe atrapalhava mais . Na extrema velhice dita em prosa lucidamente o <i>Discursi e Dimostrazioni Matematiche intorno a due nuove sciencia attenetti alla mecânica e i movimenti locali</i>. É seu último trabalho. Música Os seus olhos que haviam observado o universo infinito se escurecem per irreparável cegueira.</p>
<p>Seqüência 12 Pintura de Galileu em uma sacada orientando um pupilo que olha pelo telescópio enquanto outros observam a orientação e outros conversam encostados no parapeito. Pintura de Galileu em torno de uma mesa com discípulos, ele está com a mão em cima do globo terrestre. Pintura de Galileu meio sentado na cama, coberto com cobertores, na ponta estão dois discípulos. A câmara faz um movimento da direita para a esquerda, dos discípulos para Galileu. Imagem da entrada de uma casa, vento espalha folhas pela entrada, close em uma luminária que balança com o vento, escadas com folhas trazidas pelo vento. Imagem interna da sala. Uma folha como um desenho de uma maquinaria cai de cima de uma mesa no chão. Túmulo de Galileu. Close no busto de Galileu que ornamenta o túmulo. Céu. Palavra fim escrita em cima de um livro aberto.</p>	<p>Nesta casa de tijolos Newton lhe rendeu homenagem. Música. Aqui, doente e cego, assistido por seus discípulos Viviane e Toricelli, Galileu continua a trabalhar e a discutir. Estuda a aplicação do pêndulo no relógio. Barulho do vento. Na noite de 8 de janeiro de 1642, o seu grande espírito se eleva ao céu sua apaixonada exploração. Música forte. Os seus restos mortais repousam em Santa Cruz no templo da glória (...)</p>

* * *

<p>Victoria Regia – Regina delle ninfe, 1924-1931, 5 min 18 seg, mudo</p>	
<p>Cenas</p>	<p>legenda</p>
<p>Seqüência 1 Um pintura mostra folhas de Vitória Régia no rio Amazonas. Vitórias Régias no tanque do jardim botânico. Imagem do alto da estufa do jardim botânico de Gottingen, Alemanha. Toda de vidro, em forma de pirâmide, com jardineiros caminhando do lado de fora em torno da estufa. Um jardineiro passa com um carrinho de mão por um estradinha cercada de árvores.</p>	<p>Sobre o rio da Amazônia, na América do Sul, se cultiva a grande folha e ... flor da Vitória Régia. Esta planta exótica pode, todavia, ser cultivada e florir nas estufas européia. Especial notoriedade goza o jardim de Gottingen, desde 1730 este já existia entre os dois velhos muros que cercavam a cidade. ... Rico de ângulos e românticos..... de rochas e águas correntes.</p>

<p>Vista de um dos lugares do jardim, funcionários trabalhando. Vista do jardim, um casal de namorados passeia.</p>	
<p>Seqüência 2 Imagem da estufa. A câmera faz um movimento da esquerda para a direita, passando por uns galpões de madeira até chegar na estufa envidraçada. Um tanque com folhas pequenas de Vitórias Régias e com botões fechados. A câmera percorre todo o tanque com um movimenta da esquerda para a direita. Um tanque com as folhas grandes, um homem passa atrás do tanque escondido por plantas altas que circunda o tanque. Imagem próxima de duas folhas pequenas, com duas flores abertas de Vitória Régia. Tanque com as folhas grandes. Um homem dentro da estufa, na frente de um tanque, pega um vidro, tira as sementes de dentro, coloca em um pratinho preto, leva o prato a água. Imagem escurece. Close na mão do homem que segura o prato encostado na água, afunda o prato na água, pega uma semente e mostra para a câmera girando-a entre os dedos.</p>	<p>Este esconde entre as estufas o “Palácio da Vitória Régia”. Em espaçoso tanque externo, aquecido, se cultivam as folhas tropicais menores. As folhas gigantes da Vitória Régia enchem, quase inteiramente, o interior do tanque, aquecido a uma temperatura entre 30 e 40 graus. Todas as folhas geram uma única planta que desenvolve uma semente grande como uma ervilha.</p>
<p>Seqüência 3 O mesmo homem da cena anterior volta ao mesmo tanque localizado no interior da estufa, pega um vaso com folhas de Vitória Régia e mostra para a câmera. Coloca o vaso de novo na água. Tanque externo com folhas grandes de Vitória Régia. Mostra uma folha com a bordas reviradas para cima, em forma de cilindro boiando na água. Uma folha grande Vitória Régia é virada, deixando a vista a parte inferior. Close na parte inferior onde se vê todas as nervuras. Uma mão, com o dedo indicador em riste, indica onde estão os espinhos. Folha em posição normal, boiando no lago, um mão, com o dedo indicador, faz vários furos no tecido. Um tanque com folhas de Vitória Régia muito grandes, câmera vai da direita para a esquerda e encontra uma folha com uma menina sentada em cima. A menina acena para a câmera, sorri e bate palmas.</p>	<p>Da semente bem forte, ... com atento cuidado, se desenvolve depois a planta em poucos meses. As grandes folhas flutuantes são presas pela borda em forma de prato fundo e no princípio são cilindras. A parte de sustentação tem nas nervuras alguns espinhos, ... e aguçados, potente meio de defesa contra os animais ...</p> <p>Enquanto uma superfície não é ameaçada, as nervuras são indefesas. O tecido é muito macio e pode ser facilmente furado. É tão forte e resistente que pode se sentar nela uma criança sem qualquer perigo.</p>
<p>Seqüência 4 Botão fechado saindo lentamente da água. Botão abrindo em flor, mas não totalmente. Botão fechado no meio de folhas de Vitórias Regias. Flor meio aberta, se abre totalmente em duas camadas. Depois de abrir totalmente a flor começa a murchar. Flor com as pétalas murchas começa a afundar na</p>	<p>Quadros que seguem e que projetados em poucos minutos no estados pego em realidade, durante horas e dias inteiros, um grande número de quadros pegos em várias distancias de tempo parecem ao invés unidos. O suave botão emerge lentamente em um ou dois dias sobre a superfície da água. Para florir em cerca de duas horas as suas pétalas brancas como neve.</p>

<p>água. Estrada ladeada por árvores e com uma casa ao fundo. Fim.</p>	<p>No dia seguinte o achamos novamente fechado. Somente no crepúsculo, depois de aproximadamente dez horas, este botão suave e maravilhoso se desenvolve em sua plena beleza, oferecendo aos olhos a variação luminosa das suas cores, (...). Mas mal nasce a sua beleza desaparece e no dia seguinte a flor “volta” para água, para fazer-se novamente maturar o fruto com as sementes.</p>
--	--

* * *

Cine Jornal – LUCE

<p>Cine jornal 22/05/1935 L’Istituto Forlanini e la campagna sanitaria contro la tubercolosi</p>	
<p>Descrição das cenas</p>	<p>Descrição da narração</p>
<p>Seqüência 1 Palavra Roma Imagem da maquete do Instituto Carlos Forlanini. Imagem da entrada do instituto, portões fechados. Imagem da lateral do prédio. Imagem do terraço, das janelas, dos corredores externos, do corredor do térreo com arcos romanos e colunas.</p>	<p>Visita institucional ao instituto Carlo Forlanini para dar uma idéia da grandiosidade magnífica contribuição do Regime para a luta contra a tuberculose. Música de fundo</p>
<p>Seqüência 2 Um mão liga um equipamento, o médico se dirige para tirar a chapa do paciente, que está atrás do equipamento em pé. Dois médicos, com uniforme, estão em um recinto rodeados de equipamentos médicos. Um deles esta com fraco na mão, passando um liquido para outro. No fundo o outro médico mexe em alguma coisa. A câmera deixa os dois médicos e se dirige para um equipamento que no fundo se vê outro médico mexendo nele. A câmera filma um médico e uma enfermeira examinando o doente na maca. Close no tórax do paciente deitado na cama sob um aparelho.</p>	<p>Este sanatório, que alinha seus pavilhões em 18.200 metros quadrados e pode hospedar 1.500 doentes, é a expressão mais complexa e perfeita da técnica moderna. Tanto do ponto de vista do ... sanitário, curativo e profilático, tanto quanto daquele da técnica mecânica e construtiva. Música de fundo</p>
<p>Seqüência 3 Cozinha Equipamento da cozinha formado por grande tonéis, muita fumaça no recinto. A câmera deixa os tonéis e mostra os cozinheiros uniformizados mexendo em outros tonéis que saem fumaça, um dos cozinheiros abre a tampa do tonel de onde sai muita fumaça. O carrinho que faz a distribuição da comida aparece andando no alto da tela.</p>	<p>Para dar uma idéia da perfeição dos serviços, dizemos que o problema do transporte de comida da vastíssima cozinha para as várias partes foi resolvido com um sistema de transporte de mola rolante, com um carrinho automático que desempenha o percurso de 3 km um complexo serviço de distribuição.</p>
<p>Seqüência 3 Imagem do corredor do sanatório com um parede onde estão os símbolos do Fascismo, como a águia. Pode se supor que nesta parede tem alguma coisa escrita, algum dos dizeres típicos do Fascismo. Pórtico, sino.</p>	<p>Música</p>

Cine Jornal 06/1932 – Inaugurazione del Monumento ad Anita Garibaldi

Descrição das Cenas

Um carro, com as autoridades, chega ao local em que se encontra o monumento a Anita Garibaldi. Dentro do carro estão as autoridades, entre elas Mussolini. O carro vem em direção a câmera, que está posicionada fixa. Mussolini desce do carro. Junto a Mussolini está Ezio Garibaldi, neto de Anita e Giuseppe, Starace e o governador de Roma.

Mussolini se aproxima do monumento, com o queixo para o alto. Mussolini se coloca perto dos garibaldinos. O Rei e a Rainha estão em um palanque de honra, afastado da multidão. Alguém tira uma capa de Mussolini.

Imagens da multidão presente ao evento e do monumento, a câmera filma a estátua de Anita em cima do cavalo que está no topo do túmulo e depois desce para a base.

Vemos Mussolini no palanque de honra ao lado do Rei, da Rainha e de Starace. Mussolini se dirige a um pequeno palanque perto do monumento. Mussolini discursa, com papel na mão, ao seu lado está Starace.

Câmera mostra de novo o Rei e a Rainha no palanque lateral. Mostra a multidão composta por meninas da Juventude Fascista uniformizadas na primeira fila. A câmera faz um movimento mostrando todos os presentes, até chegar na base do monumento. Multidão de novo e chega no palanque das autoridades e se dirige ao palanque onde Mussolini discursa. Ao terminar o discurso, Mussolini faz a saudação romana, olha para a multidão atrás dele dá um abraço em Starace e deixa o palanque e acena para os presentes. Mussolini aparece do lado do Rei e da Rainha. Mussolini passa pela multidão. A câmera filma o monumento. Fim.