

O CINEMA COMO FONTE E AGENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

César Luiz de Oliveira*
Juliana de Mello Moraes**
Leonardo Brandão***

Resumo: Muito além do que ocorre no mundo da educação institucionalizada, as diferentes práticas e representações do cotidiano engendram comportamentos e subjetividades em sua época. O objetivo deste artigo é explorar algumas das relações teórico-metodológicas entre o Cinema e a História da Educação, em especial o uso dessa linguagem enquanto fonte histórica e o papel do Cinema como objeto da História da Educação. Para tanto, abordamos a viabilidade metodológica dessa tipologia de fonte e, para embasar nossa hipótese, recorreremos ao fenômeno dos *teenpics* da década de 1950 e seu efeito sobre o comportamento da juventude, bem como à importância do Cinema na Alemanha nazista. Esses contextos demonstram a relevância do Cinema como fonte histórica e agente do fenômeno educacional.

Palavras-chave: História da Educação. Cinema. Fonte histórica. Práticas e representações.

CINEMA AS A SOURCE AND AGENT IN THE HISTORY OF EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL NOTES

Abstract: Far beyond what happens in the world of institutionalized education, the different practices and representations of everyday life engender behaviors and subjectivities in their time. The aim of this article is to explore some of the theoretical-methodological relationships between Cinema and the History of Education, in particular the use of this language as a historical source and the role of Cinema as an object of the History of Education. Therefore, we approach the methodological viability of this type of font and, to support our hypothesis, we resort to the phenomenon of teenpics from the 1950s and its effect on the behavior of youth and the importance of Cinema in Nazi Germany. These contexts demonstrate the relevance of Cinema as a historical source and agent of the educational phenomenon.

Keywords: History of Education. Movie theater. Historical source. Practices and representations.

Introdução: a educação entre práticas e representações

Ao iniciar a obra *A Educação Para Além do Capital*, István Mészáros dá destaque para uma concepção de Educação ampla – que, embora se articule com a instituição escolar, estende-se para muito além dela –, sintetizada em uma frase de Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 23): “a aprendizagem é a nossa

própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” Antonio Rugiu, nesse mesmo sentido, busca conceituar a Educação a partir daquilo que a distingue da Pedagogia. A primeira é análoga à área da Saúde: pode ser tratada como questão pública ou coletiva, privada ou individual, etc. A segunda é comparável à Medicina: está a serviço dessa questão mais ampla, que é a Saúde, mas não é sinônimo dela. Embora a Saúde seja objeto da Medicina, esta, enquanto fenômeno humano, vai para muito além do trabalho dos médicos e dos domínios dos hospitais. Da mesma forma, a Educação supera as dimensões do trabalho dos professores e dos muros da escola (RUGIU, 2001).

Desse modo, a História da Educação é aquela que dá conta não só “das intervenções pedagógicas que a ele se orientam, mas também das *influências* que o ambiente cotidiano da vida transmite aos sujeitos” (RUGIU, 2001, p. 24, grifo nosso). As “influências” do ambiente cotidiano talvez encontrem melhor expressão nas noções de *práticas e representações*, introduzidas por Roger Chartier no âmbito da História Cultural. O autor define as representações como “as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas [...] que tem por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades — tanto a dos outros como a sua” (CHARTIER, 2002, p. 18). Longe de se limitar a temáticas culturais em um sentido restrito, esta abordagem abrange aspectos da vida cotidiana: práticas culturais são as maneiras como, em dado contexto, “os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros” (BARROS, 2005, p. 131).

Entretanto, como destaca Chartier (1991), a dinâmica entre práticas e representações culturais perpassa todos os aspectos de uma sociedade: não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, 1991, p. 177). Na medida em que certas representações são apropriadas, criam-se práticas decorrentes destas. Práticas e representações, portanto, complementam-se. Em outras palavras, as representações têm impacto nas práticas de um determinado contexto, seja por partirem delas, seja por transformá-las. Dessa forma, compreende-se que as

noções propostas por Chartier (1991) são úteis para a compreensão dos fenômenos que movimentam a Educação em determinadas sociedades, para além do que ocorre estritamente no universo da educação institucional, das teorias pedagógicas e afins. São ferramentas para o entendimento da formulação de subjetividades, significações e comportamentos.

Dentre as possibilidades que se abrem para a compreensão da Educação em um sentido amplo, exploraremos aqui o potencial educador do Cinema, assim como a utilidade dessa linguagem enquanto fonte histórica para a História da Educação, pois “a produção de um bem cultural”, como um filme, “está necessariamente inscrita em um universo regido por estes dois polos que são as práticas e representações” (BARROS, 2005, p. 134). Como fontes históricas, entendemos “testemunhos dos atos históricos, [...] fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2006, p. 30).

Ademais, para além da reflexão em torno da Educação fora da escola, é necessário considerar o papel que elementos externos ao ensino institucionalizado têm, no sentido de criticá-lo, formatá-lo, mantê-lo ou transformá-lo. Como afirma Julia (2001, p. 9), “[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”. Logo, as representações da educação produzem práticas educativas.

A partir dos referidos pressupostos, problematiza-se as relações e dinâmicas entre o Cinema e a História da Educação. O objetivo consiste em explorar algumas das relações teórico-metodológicas entre o Cinema e a História da Educação, em especial o uso dessa linguagem enquanto fonte histórica e o papel do Cinema como objeto da História da Educação, ou seja, agente dos/nos processos que interessam aos estudos desta área.

Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual pode se subdividir em “estado da arte” e “estado do conhecimento”. O “estado da arte” investiga um conjunto específico de publicações, ao passo que o “estado do conhecimento” contempla toda a diversidade de produções sobre determinado tema (MORAES; SOUZA, 2018, p. 63). A análise das pesquisas sobre as relações da fonte

cinematográfica e suas múltiplas conexões com a produção da História da Educação e o seu próprio devir iniciaram com a pesquisa bibliográfica, como “estado da arte”. Em seguida, contemplam-se alguns exemplos, a partir de contextos específicos, referidos nos estudos sobre o tema no intuito de embasar a análise.

Além de abordarmos as possibilidades metodológicas do uso do Cinema como fonte na História da Educação, pretendemos demonstrar o caráter distintivo dessa linguagem em relação às demais, assim como o seu valor para a área da Educação, através de processos históricos concretos, mesmo que de maneira breve. Esse movimento é necessário porque, como afirma o historiador Faria Filho (1997, p. 112), “o movimento da teoria à empiria e desta à teoria novamente, fundamental em qualquer pesquisa rigorosa, não começa, no nosso caso, apenas sobre os documentos, mas na fundamentação mesmo da ‘escolha’ deste ou daquele documento”. Em outras palavras, tão ou mais importante do que o tratamento adequado de cada tipologia de fonte, é a clareza sobre os motivos e as implicações dessa escolha. Na verdade, esses dois processos estão articulados. Como atestam Nunes e Carvalho (1993, p. 30), “mapear fontes é, portanto, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens”.

Inicialmente, para estabelecer um panorama dos estudos sobre o tema da pesquisa, realizamos uma consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)ⁱⁱ no dia 29 de novembro de 2021, utilizando as palavras-chave “Educação” e “Cinema”. Essa busca gerou 717 resultados, sendo 223 teses e 494 dissertações, com destaque para as instituições Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - 86, Universidade de São Paulo (USP) - 48, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - 41. O termo mais associado a esses outros dois é “Formação de Professores”. Nesse sentido, a partir da pesquisa na BDTD, é válido notar que o Cinema tem sido pensado nos programas de pós-graduação enquanto um componente da prática e da formação docente.

Ao pesquisarmos, na mesma data, sobre os termos “Cinema” e “História da Educação”, obtivemos o total de 327 resultados, sendo 224 dissertações e 103 teses, com destaque para a Universidade Presbiteriana Mackenzie - 27,

UNICAMP - 26 e USP - 22. Entretanto, a maioria dos estudos tratam do Cinema na ou para a prática do Ensino de História e o papel do Cinema na constituição da história pública. Assim, observamos lacunas no que se refere aos estudos sobre cinema como fonte para a História da Educação ou *locus* de reflexão central nessa área.

1 O cinema na história da educação: dois contextos exemplares

Para avaliar as conexões entre Cinema e História da Educação recorreremos a dois momentos históricos distintos, a fim de explorar e demonstrar o potencial dos filmes nas dinâmicas educacionais do cotidiano: a Alemanha nazista e a década de 1950 nos Estados Unidos.

Esses contextos históricos justificam e esclarecem a defesa do Cinema enquanto uma linguagem importante para História da Educação nos séculos XX e XXI, de acordo com a concepção estabelecida por Rugiu (2001). Não se considera que sejam as únicas, mas que têm um caráter exemplar do fenômeno sobre o qual buscamos teorizar.

a) O Cinema alemão durante o período nazista

Na primeira metade do século XX, consolidaram-se regimes políticos que tinham nas tecnologias de comunicação de massa aparatos fundamentais de propaganda e controle do debate público. Dentre essas tecnologias, que incluem também o rádio, o Cinema demonstrou um desenvolvimento vertiginoso desde o fim do século XIX e ao longo das décadas de 1920-1940. Transformou-se, assim, em uma ferramenta eficaz na prática da propaganda política, cuja “referência básica”, para Pereira (2003, p. 102, grifo nosso), “é a *sedução*, elemento de ordem emocional de grande eficácia na conquista de adesões políticas”. Embora possamos encontrar exemplos desse fenômeno no fascismo italiano, no salazarismo, no franquismo, na União Soviética, no Reino Unido e no cinema hollywoodiano, daremos enfoque aqui à máquina de propaganda nazista e sua relação com a Sétima Arte.

Como aponta Arendt (2012), o que caracteriza o totalitarismo nazista é a convicção de que o regime é a expressão da vontade e o cumprimento das leis

da Natureza. O governante alega que apenas obedece a essa força sobre-humana, adequa a política a esse caminho inescapável, fazendo do terror a nova legalidade, destruindo aqueles que são considerados indignos, degenerados, membros de uma raça inferior em relação à raça ariana.

Dessa forma, uma vez instituído o Terceiro Reich, os nazistas adequaram o currículo escolar a seu projeto de poder. Figuras germânicas “puras” deveriam ter protagonismo nas aulas de História, a expansão racial era uma temática importante em Geografia, o enaltecimento de Hitler e a desqualificação de judeus caracterizavam a literatura escolar infantil, a compreensão da superioridade ariana era o objetivo da disciplina de Ciências Raciais. A juventude era doutrinação não apenas na escola, mas também em atividades extracurriculares, como a Juventude Hitlerista (VICENTE; WITT, 2018).

Se o público em idade escolar já estava inserido em uma máquina eficiente de doutrinação, havia ainda o restante da população alemã. Para a veiculação desses mesmos temas e valores, Hitler e Goebbels viam no Cinema o meio perfeito:

O Führer considerava o cinema como o instrumento ideal para *influenciar* as massas. O apelo emocional subjetivo, a limitação do conteúdo, a contínua e uniforme repetição de uma mensagem e a utilização de imagens sedutoras, ilustrando a ideologia do regime; foram favorecidos pelos recursos da linguagem cinematográfica. Goebbels complementava essa visão, afirmando que enquanto o rádio e a imprensa atingiam uma massa desintegrada de indivíduos, o cinema agia sobre uma massa fechada, o que possibilitava que cada indivíduo nela integrado participasse de um ritual coletivo, experimentando, durante a projeção, não apenas as suas próprias emoções, como as daqueles que o cercavam [...] (PEREIRA, 2008, p. 70).

Conforme aponta Ferro (2010, p. 52), criador do conceito *cinema-história*, “os soviéticos e os nazistas foram os primeiros a encarar o cinema em toda a sua amplitude, analisando sua função, atribuindo-lhe um estatuto privilegiado no mundo do saber, da propaganda, da cultura”. Nas palavras da pesquisadora Josirley Silva, na Alemanha nazista, as imagens cinematográficas atuavam sobre a “massa homogênea”, que as contemplavam na sala de cinema do mesmo modo: “todos veem as mesmas imagens, ouvem as mesmas trilhas.

Seus olhos seguem o mesmo caminho, percorrendo os recortes de realidade feita na narração, ficção, sob a representação da verdade, também realidade” (SILVA, 2006, p. 30).

Os filmes do período continham, portanto, temas e valores como a importância da juventude no movimento nazista, a exaltação da figura do Führer, a superioridade da raça ariana, ideais de beleza física e pureza racial e a inferioridade de comunistas e judeus, além de polacos, tchecos e russos. A indústria cinematográfica, de modo geral, tem o potencial de desenvolver “um mundo imaginário completo que tanto *modela* como é modelado pelos juízos de valores coletivos do público” (FURHAMMAR; ISAKSSON, 2001, p. 52-53, grifo nosso). Os filmes nazistas não eram diferentes e constituíam abrangentes representações que, como quaisquer outras, tinham o poder de (re)orientar determinadas práticas culturais. Pereira (2003) destaca que, ao longo dos 12 anos de regime nazista, “estima-se que foram produzidos mais de 1.350 longas-metragens, que buscaram de várias formas enaltecer o nazismo, estimulando a grande maioria da população alemã a participar da experiência nazista” (PEREIRA, 2003, p. 111).

Um dos filmes mais representativos deste período foi *O Triunfo da Vontade* [*Triumph des Willens*, 1935], realizado por ordem do próprio Führer, considerado a mais importante produção nazista. Silva (2006, p. 29) caracteriza a obra dirigida por Leni Riefenstahl (1902 – 2003) como uma “epopeia do povo alemão: representação poética, com episódios recortados do *Volkgeist*, da História”. O historiador Elbio Quinta Junior (2019, p. 74) aponta que a estética da cineasta Riefenstahl “promove um culto mágico da política e, além disso, um culto à personalidade do Führer”. Conforme descreve Pereira (2003, p. 112), o *Trinfo da Vontade* foi “planejado para se tornar o ‘auto-retrato’ definitivo do regime nazista e do seu líder”. Hitler solicitou à diretora “algo ‘artístico’ para ‘documentar’ o Congresso do Partido Nazista em Nuremberg, realizado em 1934” (PEREIRA, 2003, p. 113). Realidade e mito misturam-se ao longo da obra:

Esse documentário mítico e mistificador foi em grande parte “encenado”, pois as cenas de espetáculos de massa ocorreram de forma previamente organizada para a realização da imagem cinematográfica. Nesse filme, a propaganda revelou-se aplicada

com tanta perfeição à realidade que, segundo Erwin Leiser, torna-se difícil distinguir onde termina a realidade e começa a encenação. Não é mais possível perceber se a câmera filmou uma parada militar real ou se tudo foi apenas encenado para ela: teria o congresso criado o filme ou foi o filme que criou o congresso? (PEREIRA, 2003, p. 113).

Como analisa Silva (2006, p. 29), ocorre no filme “a condensação de tempos, todos reais, mas alegóricos, metaforizados por sinais, imagens que se colam ao imaginário coletivo, referências, construção mesma do programa visual responsável pela elaboração e manutenção de um sentido”. Quinta Junior (2019, p. 96) adverte que “um documentário de propaganda, ao criar uma realidade a partir do fato, suplanta-o através deste novo mundo, desta nova realidade”.

Essa tensão entre subjetividade e objetividade, ficção e realidade é antiga na relação entre Cinema e História. Na equipe dos irmãos Lumière, havia um operador de câmera polonês, Boleslas Matuszewski, que publicou um artigo em 1898, o primeiro trabalho que trata do filme como documento histórico, no qual defendia que a imagem cinematográfica é um “testemunho ocular verídico e infalível, capaz de controlar a tradição oral” e, por isso, ele pretendia criar um depósito de cinematografia histórica, como aponta a historiadora Mônica Kornis (1992). Ainda no primeiro quartel do século XX, os cineastas russos Dziga Vertov e Serguei Eisenstein, por outro lado, entendiam a película como uma construção, criada a partir de sua montagem, que não poderia ser vista como um reflexo fiel da realidade (KORNIS, 1992, p. 240). Assim, os russos situavam-se de uma forma oposta em relação a Matuszewski. Esses dois posicionamentos, de certo modo excludentes, inauguram, mesmo que indiretamente, o estatuto paradoxal das fontes audiovisuais, sobre o qual comenta o historiador Marcos Napolitano (2006):

Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais

objetivos que lhes são exteriores (NAPOLITANO, 2006, p. 235-236).

O que Napolitano (2006) defende, no entanto, é a necessidade de compreender as estruturas internas das fontes audiovisuais, e tanto um polo quanto o outro não são eficientes para o uso delas. A armadilha, ao se tratar desse tipo de fonte, está justamente no fato delas ocuparem esse “entrelugar”: não se pode deixar levar pela ilusão da objetividade absoluta nem da pretensa subjetividade impenetrável (NAPOLITANO, 2006, p. 239).

Contudo, o que ainda vigorava nas décadas de 1920 e 1930 era uma perspectiva parecida com a de Matuszewski. Historiadores que participavam das edições do Congresso Internacional de Ciências Históricas, entre 1926 e 1934, buscavam condições para preservar filmes nos arquivos que viriam a ser criados. Foi de um jornalista que vieram novos elementos para a discussão da relação cinema-história. Em 1947, Siegfried Krakauer, através do seu livro *De Caligari a Hitler*, que aborda o cinema expressionista alemão, mostrou como “filmes de ficção refletiam de forma imediata a mentalidade de uma nação, estabelecendo assim uma relação direta entre o filme e o meio que o produz” (KONIS, 1992, p. 241).

Dessa forma, mesmo que o congresso apresentado em *O Triunfo da Vontade* tenha sido encenado, o filme representa uma mentalidade, uma vontade, o fervor nazista; permite que o historiador da educação identifique os valores a serem veiculados ao público e algumas das formas pelas quais um filme mobiliza as emoções do espectador. O enquadramento da multidão entusiasmada é um desses recursos, pois “propicia que as emoções expressas pelo coletivo de indivíduos atinjam o espectador. Tais emoções, por sua vez, são oriundas de uma solidariedade instintiva, tendo como elemento ativo o crescimento do grupo” (QUINTA JUNIOR, 2019, p. 114). É um dentre outros recursos cinematográficos que, segundo Silva (2006), educam o espectador:

[...] é possível perceber que há um procedimento, uma forma de educar o espectador para assistir e percorrer exatamente os caminhos que lhe são indicados pelas imagens, de modo que sua memória componha e seja composta, que a sua alma seja

educada para compreender, para preencher completamente as expectativas, sem espaços para fuga (SILVA, 2006, p. 30).

Embora representações de toda natureza tenham esse potencial, é interessante notar o potencial educador do Cinema que até mesmo Hitler e Goebbels haviam observado (assim como vários líderes totalitários na primeira metade do século XX). Tal potencial seria confirmado nas décadas posteriores em diferentes situações, mesmo naquelas que não se inserem no ambiente estritamente político. A seguir, exploraremos brevemente o caráter educativo dos *teenpics* estadunidenses.

b) Os *teenpics* e os jovens estadunidenses

Na década de 1950, como aponta a historiadora Passerini (1996, p. 353), a adolescência adquirira um estatuto legal nos Estados Unidos, “a ser disciplinado, regulamentado, protegido”. Neste momento, os jovens estadunidenses puderam desfrutar dos benefícios de uma economia ascendente e de uma situação de emprego pleno. Surgiam, então, novas opções de consumo produzidas pelo mercado (SEVCENKO, 2001). Tais condições, somadas aos traumas e tensões geracionais causados pela Segunda Guerra, possibilitaram que os jovens criassem estilos de vida próprios e mais ou menos alheios aos das gerações mais velhas. Nas palavras de Viteck (2009, p. 39): “os adolescentes, principalmente aqueles que habitavam o espaço urbano, viviam numa espécie de universo paralelo ao do mundo adulto”.

As novas práticas culturais da juventude geraram novas representações acerca desses sujeitos. Seja de forma autônoma, de forma legal/jurídica ou através de tratados psicológicos, a juventude acabou se transformando em uma categoria social distinta. O Cinema teve importante papel em retratar e intensificar esse processo. Conforme aponta Passerini (1996), o jovem tornava-se tanto o “símbolo dos subprivilegiados quanto dos excessivamente privilegiados: desse processo de simbolização, encontram-se exemplos relevantes no cinema” (PASSERINI, 1996, p. 355).

Dessa forma, a história do cinema hollywoodiano e a história dos jovens estadunidenses confundem-se. Nas palavras do historiador Viteck (2009, p. 19-

20), “o cinema *sobre* e também *feito para* os jovens norte-americanos acabou por ajudar a compor modelos de comportamento para o novo conceito de juventude”.

Segundo o cineasta Glauber Rocha, ocorreu uma recorrência temática baseada em situações semelhantes: “o jovem inadaptado, a violência e a representação plásticas nas figuras de Marlon Brando e James Dean” (ROCHA, 1985, p. 46). Essas características formularam um novo gênero fílmico, chamado *teenpics*, no qual “o embate entre os valores tradicionais e as tensões de ruptura presentes na sociedade americana da década em apreço configura-se como o pano de fundo dos enredos” (SANTOS, 2014, p. 130). No entanto, entre 1950 e 1968, essas produções estavam restritas em certa medida ao *Production Code*, código de censura cinematográfica que regulamentava a produção dos filmes de Hollywood, impondo impedimentos morais que restringiam a exposição de temáticas relacionadas ao rompimento de valores familiares tradicionais e de ideais estadunidenses, que se debatiam diante da libertação sexual, do uso de drogas e da violência urbana (BARROSO, 2013, p. 14-15). Assim, as representações estabelecidas nesse período, embora buscassem constituir um reflexo dos novos comportamentos juvenis, estavam restritas a contornos morais pré-estabelecidos.

Um dos filmes mais representativos entre os *teenpics* é *Rebel Without a Cause* (*Juventude Transviada*, 1955), dirigido por Nicholas Ray (1911 – 1979) e inspirado no livro *Rebel Without a Cause: The Story of a Criminal Psychopath*, do psicólogo americano Robert Lindner (1914 – 1956), publicado em 1944 (SANTOS, 2013). Além do tema controverso do roteiro, o filme chegou aos cinemas estadunidenses no dia 29 de outubro de 1955, menos de um mês depois do acidente de carro fatal de James Dean (1931 – 1955), que interpretou o protagonista Jim Stark (VITECK, 2009). De acordo com Santos (2014), além do uso das mais recentes inovações tecnológicas do período, como a exibição em cores e o formato *widescreen*, e do fato de o roteiro aproximar bastante as situações e personagens com o público alvo do filme, a morte prematura de James Dean “foi indiretamente responsável pela ampla divulgação obtida pela produção e por parte substancial dos ingressos vendidos” (SANTOS, 2014, p. 137). A repercussão suscitou, principalmente entre os jovens, diversas reações

ao redor do mundo. Na Alemanha, por exemplo, garotas teriam se suicidado por causa da notícia (SANTOS, 2013, p. 56).

Esse acontecimento gerou uma espécie de arquétipo mítico, em que os contornos dos personagens confundiam-se com a vida pessoal dos atores. A intensidade, o risco, até mesmo a morte precoce tornaram-se símbolos para os jovens da época (CARMO, 2001, p. 31). James Dean inaugurou um ícone que marcou até mesmo as gerações seguintes, o do “herói cuja vida e juventude acabavam juntas”, como aponta Hobsbawm (1995, p. 253).

A historiadora Lídia Noemia Silva dos Santos realizou um levantamento acerca do uso do termo “Juventude Transviada” no jornal *O Estado de São Paulo*. O filme homônimo foi lançado no Brasil em novembro de 1956 e a expressão passou a ser um sinônimo de delinquência juvenil na imprensa brasileira, ou ao menos no jornal em questão, a partir do ano seguinte. Nas décadas seguintes, a referência ao filme para tratar de situações envolvendo jovens problemáticos foi ainda mais recorrente (SANTOS, 2013).

Juventude Transviada foi considerado por muitos como um filme perigoso e sedutor, capaz de despertar a delinquência no jovem espectador. Outros viram no enredo do filme, que apresentava a crise familiar como uma causa da rebeldia adolescente, uma denúncia, uma maneira de conscientizar o público adulto quanto ao “abandono” dos jovens. Como afirma Morettin (2003, p. 15) “[...] um filme pode abrigar leituras opostas acerca de um determinado fato, fazendo desta tensão um dado intrínseco à sua própria estrutura interna”. De toda forma, o filme ajudou a definir e difundir, no Brasil e no mundo, um novo jeito de ser jovem:

A partir de então, rapazes que afinavam seus modos, gírias, gostos e gestos com a cultura norte-americana, ou que tinham comportamento considerado transgressor e delinquente, passaram a ser chamados de “transviados” (SANTOS, 2013, p. 213).

Percebemos aqui o potencial do Cinema em dar sentido a determinadas práticas, em formular a identidade de um grupo social, a forma como ele é visto por outros e como vê a si mesmo. São possibilidades que inscrevem a sétima arte no âmbito da Educação, conforme a concepção que estabelecemos

anteriormente. Como aponta Valim (2012, p. 284-285), é necessário “investigar os meios pelos quais alguns filmes buscam induzir os indivíduos a se identificar com as ideologias, as posições e as representações sociais e políticas dominantes”, o que possibilita uma visão mais crítica da sociedade estudada. Para tanto, é importante que a interpretação da fonte audiovisual “seja feita observando-se o contexto de sua produção, para que possamos compreender como ele se relaciona com as estruturas de dominação e com as forças de resistência” (VALIM, 2012, p. 284-285).

Outras fontes, como as jornalísticas, permitem uma compreensão mais complexa do fenômeno dos *teenpics*, das tensões das quais eles surgem e aquelas que eles geram. Filmes como *Juventude Transviada* evidenciam a disputa pelo jovem, a preocupação em relação ao seu comportamento, ao seu futuro, ou seja, também é uma questão educacional.

Considerações finais

Doutrinação, propaganda, influência, sedução, são vários os termos utilizados para qualificar o poder do Cinema como instrumento de comunicação de massas e ferramenta de mobilização. Defendemos que todos eles podem ser inseridos dentro da noção ampla de Educação colocada no início deste artigo, uma Educação que não se limita à escola, mas que é vivida entre as práticas e representações do cotidiano.

É válido destacar que o poder do Cinema não é irrestrito, assim como o da escola. Toda representação é apropriada pelos receptores de maneiras plurais e seus efeitos não são sempre de absoluta compreensão, aceitação, consonância ou interiorização. Não se compreende os filmes como obras de efeito hipnótico, como queriam Hitler e Goebbels ou temiam os conservadores pais americanos da década de 1950, mas sim como poderosos e importantes elementos que constituem o universo polifônico e intrincado da Educação.

Além das implicações da existência do Cinema nesse universo amplo, é possível também pensar nas relações que ele estabelece com a educação institucional, com a escola, a cultura escolar. Como, em cada período, o Cinema representa a escola? Que impacto essas representações possuem nas práticas

escolares, na cultura escolar, nas teorias pedagógicas? São questões relevantes para os historiadores da educação.

O Cinema não é estranho aos estudos em Educação, tampouco a História está alheia ao Cinema, teoricamente, metodologicamente e narrativamente. Porém, perceber o valor do Cinema como fonte e agente para a História da Educação suscita novas questões, novas abordagens, novas problemáticas que podem representar avanços teóricos, ampliando a percepção sobre o fenômeno educacional no tempo e no espaço. Trata-se, portanto, de produzir novas perguntas e outras respostas.

Notas

* Licenciado em História pela Universidade Regional de Blumenau. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). e-mail: cesoliveira@furb.br

** Doutora em História pela Universidade do Minho (Portugal). Mestre e licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. e-mail: jmmoraes@furb.br

*** Docente da Universidade Regional de Blumenau. Doutorado em História - realizado com bolsa CNPq - pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutorado em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (PPGIEL/UFMG).

ⁱ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <btdt.ibict.br>. Acesso em: 29 nov. 2021.

Referências

ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Cuiabá, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BARROSO, Ana. Tulsa: no outro lado da 'Middle America'. Representações da juventude americana em Rumble Fish de Coppola e Tulsa de Larry Clark. In: **II ENCONTRO ANUAL DA AIM**, 2, Lisboa, 2013. Anais... Lisboa, AIM. v. 1, p. 10-

26, 2013. Disponível em: <<http://aim.org.pt/atas/indice/Atas-IIEncontroAnualAIM-02.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da Rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqNg96xx6dM/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: Entre Práticas e Representações. Algés: Difel, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 111-125, set. 1997. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30668>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FURHAMMAR, Leif; ISAKSSON, Folke. **Cinema e Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

JUVENTUDE TRANSVIADA. Direção: Nicholas Ray. EUA: Warner Bros, 1955.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Raquel de Almeida; SOUZA, Raquel Aparecida de. A metodologia da pesquisa bibliográfica na investigação educacional: o "estado de conhecimento" na perspectiva crítica. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 63-76.

MORETTIN, Eduardo. O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2713/2250>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, v. 5, p. 7-64, 1993. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/cadernos-anped-15a-reuniao-anual-da-anped-caxambu-1992-trabalhos-no-5-set-1993>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). **História dos jovens: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e Propaganda Política no Fascismo, Nazismo, Salazarismo e Franquismo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, p. 101-131, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/download/2716/2253>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O império das imagens de Hitler: o projeto de expansão internacional do cinema nazi-fascista na Europa e na América Latina (1933 – 1955)**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

QUINTA JUNIOR, Elbio Roberto. **Leni Riefenstahl (1935): O cinema documental de propaganda nazista**. 144 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ROCHA, Glauber. **O Século do Cinema**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1985.

RUGIU, Antonio Santoni. Escenários: una aportación dramática a la historia de la educación. In: LORA, María Esther Aguirre (org.). **Rostros históricos de la educación: miradas, estilos, recuerdos**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

SANTOS, Carlos dos. Cinema e Rebeldia: a cultura jovem dos anos 1950 em “Juventude Transviada” (1955). **Espaço Plural**, Cascavel, v. XV, n. 31, p. 128-154, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944240008.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SANTOS, Lidia Noemia Silva dos. **A invenção da juventude transviada no Brasil (1950 – 1970)**. 232 p. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: No loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Josirley Maria Menezes da. **Liturgia cinematográfica: luzes e sombras nazistas**. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TRIUNFO DA VONTADE. Direção: Leni Riefenstahl. Alemanha: Reichspropagandaleitung der NSDAP, 1935.

VALIM, Alexandre B. História e cinema. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

VICENTE, Gabriele Alves; WITT, Marcos Antônio. A educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e o seu papel na doutrinação de crianças e jovens. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 10, v. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1179>>. Acesso em: 14 out. 2021.

VITECK, Cristiano Marlom. **Rebeldia em Cena: A Juventude Transviada no cinema hollywoodiano das décadas de 1950 e 1960**. 153 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2009.

Recebido em: dezembro/2021.

Aprovado em: outubro/2022.