

CINEMA NACIONAL COMO FONTE EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE CULTURAS ESCOLARES NO FILME *MENINO DE ENGENHO* (1965)¹

BRAZILIAN CINEMA AS A SOURCE IN THE HISTORY OF EDUCATION: REPRESENTATIONS OF SCHOOL CULTURES IN THE FILM *MENINO DE ENGENHO* (1965)

EL CINE BRASILEÑO COMO FUENTE EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REPRESENTACIONES DE LAS CULTURAS ESCOLARES EN LA PELÍCULA *MENINO DE ENGENHO* (1965)

Bruno José Yashinishi², <https://orcid.org/0000-0001-5243-7616>

Tony Honorato³, <https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>

Resumo:

O artigo discute o uso do cinema nacional como fonte para a História da Educação Escolar, considerando seu valor histórico, cultural e pedagógico. Partindo da análise de uma sequência do filme *Menino de Engenho* (1965) investiga como a escola é representada em um contexto rural, em meio a práticas pedagógicas autoritárias, violência disciplinar e desigualdade sociorracial. A análise, centrada no contexto da produção do filme, nos anos 1960, articula a decodificação técnico-estética e representacional da sequência, revelando o cinema como meio de crítica social e reflexão histórica, especialmente no período da ditadura militar e da pedagogia tecnicista. O estudo ressalta o cinema como fonte histórica, contribuindo para a compreensão das culturas escolares como fenômenos simbólicos e sociais.

Palavras-chave: cinema; História da Educação; cultura escolar; representações.

Abstract:

This paper discusses the use of Brazilian cinema as a source for the History of School Education, considering its historical, cultural and pedagogical value. Based on an analysis of a sequence from the film *Menino de Engenho* (1965), it investigates how the school is represented in a rural context, amidst authoritarian pedagogical practices, disciplinary violence and socio-racial inequality. The analysis, focused on the context of the film's production, in the 1960s, articulates the technical-aesthetic and representational decoding of the sequence, revealing cinema as a means of social criticism and historical reflection, especially during the period of the military dictatorship and technocratic pedagogy. The study highlights cinema as a historical source, contributing to the understanding of school cultures as symbolic and social phenomena.

Keywords: cinema; History of Education; school culture; representations.

Resumen:

Este artículo analiza el uso del cine brasileño como fuente para la Historia de la Educación Escolar, considerando su valor histórico, cultural y pedagógico. Desde el análisis de una secuencia de la película *Menino de Engenho* (1965), investiga la representación de la escuela en un contexto

¹ Este artigo foi desenvolvido no âmbito de tese de doutoramento produzida no PPEDu/Uel e contou com fomento CAPES e CNPq.

² Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil; bjyashi@gmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil; tony@uel.br

rural, en medio de prácticas pedagógicas autoritarias, violencia disciplinaria y desigualdad sociorracial. El análisis, centrado en el contexto de la producción cinematográfica en la década de 1960, articula la decodificación técnico-estética y representacional de la secuencia, revelando el cine como medio de crítica social y reflexión histórica, especialmente durante el período de la dictadura militar y la pedagogía tecnocrática. El estudio destaca el cine como fuente histórica que contribuye a la comprensión de las culturas escolares como fenómenos simbólicos y sociales. **Palabras clave:** cine; Historia de la Educación; cultura escolar; representaciones.

Introdução

O uso do cinema como fonte em pesquisas sobre a história da educação escolar ainda é relativamente pouco explorado, especialmente em comparação a outras fontes tradicionais, como documentos oficiais, legislações, impressos e relatos autobiográficos. No entanto, obras cinematográficas podem oferecer importantes indícios sobre práticas, valores e representações sociais relacionadas à escola e à educação em diferentes temporalidades e contextos históricos. Ao articular linguagem estética, narrativa e memória coletiva, o cinema permite acessar dimensões simbólicas e culturais da experiência educacional que, muitas vezes, escapam às fontes escritas.

Inserido nesse campo de investigação, este artigo discute o uso do cinema nacional como fonte para a história da educação escolar, propondo uma reflexão metodológica sobre seu valor histórico, cultural e pedagógico. O objeto de análise é o filme *Menino de Engenho* (1965), dirigido por Walter Lima Jr., produção vinculada ao Cinema Novo, movimento cinematográfico que, em meio à ditadura militar brasileira, buscou problematizar as desigualdades sociais e as tensões políticas e culturais do país por meio de uma estética crítica e engajada.

Considera-se que o cinema nacional constitui um campo privilegiado de observação histórica por oferecer interpretações produzidas a partir da própria realidade brasileira, diferindo das representações estrangeiras frequentemente marcadas por olhares externos. Além disso, reconhecer o filme de ficção como fonte implica compreender que a criação artística também expressa modos de pensar e sentir historicamente situados. Mesmo sem a pretensão de documentar fatos, a ficção revela valores, ideologias, imaginações e sensibilidades de seu tempo, permitindo identificar discursos sociais e culturais que atravessam a experiência educacional e o imaginário coletivo.

Embora o filme retrate a infância de Carlinhos (Sávio Rolim) em um engenho nordestino nas décadas de 1920 e 1930, a análise aqui proposta concentra-se em uma sequência específica em que aparece a escola. As cenas selecionadas permitem examinar como a educação formal é representada em um contexto rural e patriarcal, marcado por hierarquias sociais rígidas e desigualdades de acesso ao ensino. Ao mesmo tempo, considerando que o filme foi produzido em 1965, essa representação também carrega marcas do tempo de sua realização, revelando críticas e tensões próprias do Brasil dos anos 1960.

O artigo está organizado em duas seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira discute as possibilidades do cinema como fonte para a história da educação escolar, com ênfase nas contribuições que esse tipo de abordagem pode oferecer às investigações elementos de culturas escolares. A segunda seção realiza a análise da sequência do filme que representa o ambiente escolar, abordando aspectos como a violência física e psicológica no ambiente escolar, métodos autoritários de ensino, disciplina e as relações entre infância, saber e poder.

O cinema como fonte e representação para a pesquisa em história da educação escolar

As pesquisas em História da Educação Escolar enfrentam desafios significativos no que diz respeito ao uso e à interpretação das fontes. Por muito tempo, houve uma priorização de documentos oficiais, como leis, regulamentos, relatórios de ensino ou arquivos institucionais, que consolidaram uma visão normativa, prescritiva e administrativa para a escrita da história educacional. No entanto, esses registros nem sempre refletem as práticas vividas no cotidiano das escolas, tampouco captam as vozes de sujeitos historicamente marginalizados.

Além disso, muitas dessas fontes são fragmentadas, escassas ou de difícil acesso, o que limita a reconstrução de experiências escolares diversas. Diante dessas limitações, torna-se necessário ampliar o repertório de fontes utilizadas, incorporando materiais culturais, iconográficos, literários e audiovisuais, como o cinema, que podem contribuir para uma compreensão mais complexa e plural das dinâmicas educativas ao longo do tempo. Como aponta Fávero (2009, p. 115), “[...] diremos que os fatos e os documentos não falam por si. Falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles”.

O cinema, nas últimas décadas, passou a ser reconhecido como fonte válida de pesquisa nas ciências humanas. Em áreas como a História, os filmes deixaram de ser vistos apenas como formas de entretenimento ou ilustração, e passaram a ser considerados objetos que produzem sentido sobre o mundo social. Para Barros (2012), a relação cinema-história possui pelo menos cinco dimensões fundamentais: o cinema como agente histórico; os filmes como instrumentos para o ensino de história; a tecnologia de apoio para a pesquisa histórica; a linguagem e o modo de imaginação aplicável à história; e os filmes como fontes e representações históricas.

No campo da História da Educação, o cinema pode oferecer indícios importantes sobre práticas escolares, relações sociais e modos de pensar a infância, a docência e o saber escolar em diferentes contextos históricos. De acordo com Noma (2006, p. 265):

A importância do cinema para a pesquisa histórica em educação está nos sinais históricos captados e registrados em imagens que se constituem testemunhas visuais da história. O que significa dizer que os filmes possibilitam, a partir da reconstituição feita do contexto e dos fatos tratados, apreender práticas, concepções e processos educativos; valores, ideologias, mentalidades coletivas que permeiam e subsidiam práticas educativas.

No que se refere à história da educação escolar, o cinema contribui especialmente para o estudo das representações da escola em diferentes tempos, espaços e sujeitos. Por meio dos filmes, é possível investigar como foram construídas as imagens do aluno, do professor, do currículo e da autoridade pedagógica. Conforme Orlando (2018), no contexto da Nova História, o conceito de fonte amplia-se para qualquer vestígio capaz de revelar a ação humana em seu tempo, incluindo textos de ficção, que embora não verídicos em sentido estrito, carregam informações sobre a vida cotidiana e possibilitam diferentes leituras e interpretações. Desde as décadas de 1920 e 1930, educadores interessados nas inovações pedagógicas passaram a utilizar filmes como recursos didáticos, visando a tornar o ensino mais eficaz.

A noção de eficácia pedagógica varia conforme o contexto histórico e social, e os filmes têm sido utilizados tanto como recursos visuais quanto como instrumentos para refletir sobre a sociedade e questões específicas. Nesse sentido, o uso do cinema na educação passou a promover reflexão crítica, ajudando os estudantes a compreenderem que as imagens e narrativas representam determinadas realidades sociais. Para Orlando (2018, p. 4):

[...] de entretenimento de consumo, o cinema passou a objeto de leitura do mundo, passível de interpretação e de crítica. Passou a ser utilizado como recurso que estimula o pensamento e a criticidade, um produto da história que, por sua vez, carrega em si muitas outras histórias.

Neste artigo, propôs-se investigar especificamente as representações de culturas escolares no cinema nacional, com base nos referenciais teóricos de Viñao Frago (1995; 2002). O autor compreende a cultura escolar como um fenômeno amplo e multifacetado, que abrange práticas, rituais, discursos, objetos, linguagens e modos de organização da vida escolar. Como afirma o autor, *“Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”* (Viñao Frago, 1995, p. 69).

Além disso, Viñao Frago (2002) propõe elementos analíticos fundamentais para a compreensão das culturas escolares: o tempo e o espaço escolares, os sujeitos do ambiente educacional (alunos, professores e equipe pedagógica), as formas de comunicação e os discursos produzidos pelas reformas educacionais, bem como os aspectos organizacionais e institucionais, como práticas, rituais, tradições e cultura material da escola. Esses elementos orientam a leitura de representações simbólicas no cinema, permitindo identificar como culturas escolares são retratadas, reinterpretadas e problematizadas nas obras audiovisuais.

Como ressalta Noma (2006, p. 261), “O que se está afirmando é que a imagem, por sua própria natureza, é mediática e, portanto, é representação e não a reprodução da história tal como aconteceu”. Assim, essas representações não devem ser confundidas com a realidade escolar vivida, mas ajudam a compreender os sentidos atribuídos à educação em determinados contextos sociais e culturais. Também permitem observar o lugar que a escola ocupa no imaginário social e as expectativas em torno de sua função.

O uso do cinema como fonte histórica exige critérios específicos de análise. Como observa Lagny (2009, p. 124), “Fazer do cinema uma fonte histórica determina evidentemente para começar a avaliar a significação do filme no seu contexto socioeconômico e político, localizado, muito frequentemente no quadro nacional, e, é claro, datado”. Portanto, é necessário considerar o momento histórico da produção do filme, as escolhas de linguagem, os recursos estéticos utilizados e os discursos mobilizados.

Nesse sentido, o presente estudo propõe tratar o filme nacional e ficcional *Menino de Engenho* (1965), dirigido por Walter Lima Jr., como uma fonte primária. Embora a narrativa do filme passe no contexto rural e patriarcal das décadas de 1920 e 1930, sua produção no contexto

do Cinema Novo, durante os anos 1960, permite identificar representações críticas das culturas escolares que refletem tensões sociais, políticas e educacionais da época, marcada pela ditadura militar e por debates sobre o papel da escola na sociedade.

Assim, o filme funciona como uma fonte histórica que revela representações simbólicas de culturas escolares daquele momento. A análise foi orientada pelos elementos indicados por Viñao Frago (1995; 2002), possibilitando examinar como o cinema retrata o cotidiano escolar, suas práticas, rituais, linguagens e relações de poder. Dessa forma, pretendeu-se compreender, além da complexidade das culturas escolares, também as formas como essas culturas são simbolicamente reconstruídas nas narrativas audiovisuais e caracterizam-se como indícios de uma história da escola brasileira no cinema nacional.

Filmes nacionais configuram-se como fontes históricas por sua capacidade de expressar, a partir de uma perspectiva interna, processos sociais, políticos e culturais do país. Ao longo de sua trajetória, o cinema brasileiro tem contribuído para a construção das identidades nacionais, o fortalecimento da consciência coletiva sobre a história e a interpretação de práticas cotidianas, conflitos de classe, relações raciais, tensões de gênero e transformações econômicas.

Apesar das limitações estruturais e políticas, a indústria cinematográfica consolidou-se como espaço de criação cultural e de circulação de significados, promovendo intercâmbio artístico, geração de empregos e preservação da memória coletiva. Como observa Yashinishi (2024, p. 137), “[...] pode-se afirmar que por mais de um século, o cinema desempenha um papel significativo na sociedade brasileira, contribuindo para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país”. Desse modo, ultrapassa a função de simples registro visual e assume o papel de mediador de sentidos, tornando visíveis valores, mentalidades e tensões históricas que auxiliam na compreensão de dinâmicas sociais do país em diferentes períodos.

A análise de filmes de ficção como fonte histórica implica reconhecer que a produção artística é também uma forma de elaboração social da experiência. Sorlin (1985) defende que o cinema passou a ser considerado um documento relevante para os estudos de história, ao possibilitar a investigação de como indivíduos e grupos sociais percebem e interpretam seu próprio tempo. Suas abordagens sobre a relação entre cinema e história concentram-se tanto na história do cinema quanto na sociologia histórica. Nesse contexto, o autor sustenta que todos os tipos de filmes, sejam ficções, documentários ou cinejornais, podem ser tratados como documentos históricos e devem ser analisados pelos historiadores.

La enorme mayoría de los filmes proyectados en las salas se funda sobre una historia; sin embargo, la historia no es más que un aspecto del filme; sin descuidar la anécdota, que ofrece un punto de partida, hemos de interesarnos ante todo por la construcción, la puesta en acción del material fílmico. En este material, la imagen ocupa un lugar enorme (Sorlin, 1985, p. 169).

Diferentemente do documentário, cuja intenção é registrar a realidade de modo mais direto, a ficção opera no campo da representação simbólica, tornando visíveis percepções, ideologias e imaginários coletivos de uma época. Mesmo quando não se propõe a retratar fatos, o filme ficcional expressa modos de pensar e sentir historicamente situados, permitindo identificar discursos e sensibilidades que atravessam o contexto de sua produção. Dessa forma, a ficção cinematográfica adquire valor histórico não pela veracidade dos eventos narrados, mas por evidenciar como a sociedade constrói significados sobre si, projetando suas contradições, aspirações e identidades.

Fonte histórica: análise de sequências fílmicas

O trabalho analítico com fontes fílmicas no campo da História não segue um modelo fixo e padronizado. Exige, entretanto, a aplicação de procedimentos reconhecidos pela literatura acadêmica, aliados a adaptações específicas que variam conforme a abordagem do historiador e o objeto de estudo. Napolitano (2010) destaca a importância de compreender as fontes audiovisuais tanto em sua linguagem interna quanto nos mecanismos pelos quais representam a realidade histórica. Para isso, ele propõe duas decodificações interligadas: uma de natureza técnico-estética e outra de natureza representacional.

A decodificação técnico-estética envolve a análise dos aspectos formais da linguagem audiovisual, como direção, montagem, tipos de planos, enquadramentos, som e ritmo, exigindo também atenção cuidadosa ao contexto histórico de produção da obra. Trata-se, portanto, dos elementos *externos* ao conteúdo narrativo, que influenciam diretamente a recepção e o sentido do filme.

Por sua vez, a decodificação representacional refere-se aos elementos *internos* ao filme, compreendendo personagens, eventos, enredos e símbolos, que configuram representações construídas socialmente e historicamente. Essa dimensão remete à perspectiva de Chartier

(2000), segundo a qual as práticas culturais geram representações sociais e históricas que não devem ser confundidas com a reprodução literal da realidade, mas entendidas como construções com sentido e função em contextos específicos, que também são formas de ler, estar e agir no mundo. Para Yashinishi e Honorato (2024), a construção e a veiculação de representações em filmes são operacionalizadas por meio do gênero cinematográfico e correspondem a uma das principais funções educativas atribuídas ao cinema. Sendo assim, os autores apontam que,

[...] na perspectiva da Educação, é importante compreender a intencionalidade, os interesses e tensões na concepção do mundo social e na maneira com que os gêneros irão confeccionar elementos de representação de contextos históricos, culturais, sociais, etc. (Yashinishi; Honorato, 2024, p. 14).

Napolitano (2010, p. 238) ressalta que as análises estéticas e representacionais devem ser articuladas de forma dialética: “Como em toda operação historiográfica, crítica externa e crítica interna, análise e síntese, devem estar devidamente articuladas”. Dessa forma, a abordagem metodológica para o uso do cinema como fonte em História da Educação Escolar exige, além do exame do conteúdo narrativo, a compreensão dos processos estéticos, representacionais e dos contextos político-sociais que se relacionam com sua produção.

Além disso, a análise fílmica ganha maior precisão quando realizada no nível da sequência, como defendem Jullier e Marie (2009, p. 42),

O número de planos não é um bom critério, especialmente pela existência de planos-sequências (sequências compostas em um único plano) [...] É também no nível da sequência que é mais fácil perceber as lutas (fraternais) que se opõem à faixa-imagem e à faixa-som para o controle da narração. A sequência, enfim, deixa o espectador atento a uma boa distância para captar o ‘discurso oculto’ e outros efeitos de sentido figurado.

A sequência é entendida como um conjunto de cenas que possui início, meio e fim. Como ressalta Rodrigues (2007, p. 26), “[...] mal comparado a um livro, podemos dizer que: a) um plano é uma palavra; b) um conjunto de planos (cena) é uma frase; c) um conjunto de cenas (sequência) é um capítulo”. Nesse nível, os pontos de montagem, a cenografia e as metáforas audiovisuais são os principais elementos a serem analisados e interpretados, permitindo o acesso aos símbolos cinematográficos (Jullier; Marie, 2009).

No presente estudo, essas orientações metodológicas são aplicadas à análise de uma sequência do filme *Menino de Engenho*, entendendo-a como fonte primária que reflete tensões e representações do Brasil dos anos 1960, especialmente no âmbito da educação formal e das relações sociais. Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 96): “As fontes primárias são testemunhas do passado que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos fatos históricos a que se referem”. A análise técnico-estética contempla os recursos característicos do Cinema Novo presentes no filme, enquanto a análise representacional investiga como a escola, a infância e a autoridade pedagógica são construídas narrativa e visualmente, apontando para as disputas simbólicas presentes naquele contexto histórico.

Elementos da escola brasileira no filme *Menino de Engenho*

Baseado no romance homônimo de José Lins do Rego, *Menino de Engenho* é ambientado na Paraíba da década de 1920, e narra a infância de Carlinhos em meio ao declínio do ciclo da cana-de-açúcar. A história acompanha o processo de amadurecimento do garoto, que presencia transformações sociais e econômicas provocadas pela chegada das usinas de açúcar, símbolos das mudanças de uma época e do surgimento de outra realidade.

Após testemunhar o assassinato da mãe dentro de casa, Carlinhos passa a morar com o avô, o coronel José Paulino (Rodolfo Arena), tio Juca (Geraldo Del Rey) e Maria (Anecy Rosa), noiva de Juca e futura tia do menino, no Engenho Santa Rosa. Lá, ele se aproxima da rotina rural e das relações de trabalho no engenho, nas quais a maior parte dos trabalhadores é composta por pessoas negras, e desenvolve amizade com os filhos dos empregados, como a menina Salomé (atriz infantil negra, não creditada no filme).

Com o passar do tempo, o garoto adapta-se à vida no campo, frequenta a escola, escuta histórias de assombração contadas pelos trabalhadores e busca afetos junto à tia Maria. Enquanto isso, o coronel e Juca enfrentam sérias dificuldades financeiras devido à concorrência das novas usinas e às tentativas de compra feitas por empresários americanos, recusando todas as propostas por orgulho. Carlinhos sofre ao descobrir que Maria se casará com o tio, tomado pelo ciúme e pela confusão dos próprios sentimentos.

A narrativa tem um tom intimista e subjetivo, refletindo a experiência pessoal do diretor, que explora a infância e os conflitos internos do protagonista, marcados por perdas, afetos e o

despertar da sexualidade. Esse despertar se torna evidente quando Carlinhos troca seu primeiro beijo com a prima Maria Clara (Maria de Fátima) e, mais tarde, vive uma experiência com uma mulher de reputação *duvidosa* entre os homens da fazenda.

Com a partida de Maria Clara, o menino enfrenta mais uma separação dolorosa. Algum tempo depois, é enviado para estudar em um colégio de outro município, afastando-se do Engenho Santa Rosa. Durante a viagem de trem, tomado pela saudade, ele relembra o canavial, os engenhos e, principalmente, o amor pela prima que deixou para trás.

Menino de Engenho marcou a estreia de Walter Lima Jr. na direção cinematográfica. Segundo Silva Neto (2002, p. 519), “[...] o demagógico ‘uma câmera na mão e uma ideia na cabeça’ raramente alcançou a quase genialidade deste filme [...] um retrato moral do Brasil, sem o discurso panfletário típico do Cinema Novo”. O longa obteve grande reconhecimento, conquistando diversos prêmios importantes, como o Prêmio Governo do Estado da Guanabara pela Comissão de Auxílio à Indústria Cinematográfica do Rio de Janeiro (1965), Melhor Cenografia (Álvaro Guimarães) e o Prêmio Saci (1966), Menção Honrosa para Walter Lima Jr. na I Semana do Cinema Brasileiro em Brasília (1965), além de Melhor Roteiro e Prêmio do Instituto Nacional de Cinema do Rio de Janeiro (1966), entre outras distinções (Silva Neto, 2002).

Quadro 1 - Sequência da aula de Matemática (29’ 30” a 31’ 00”)

Figura 1 - A palmatória



Figura 2 - Aprendendo o alfabeto



Figura 3 - Seu Carlos, quanto é um e quatro?



Fonte: Menino de Engenho (1965/2013).

Figura 4 - O castigo



A sequência, situada em uma sala de aula, começa com o professor entoando operações básicas de adição junto às crianças: “um e três: quatro; um e quatro: cinco; um e cinco: seis...”. Enquanto recita, ele bate a palmatória na mão em um ritmo constante (Figura 1). Carlinhos está na sala, sentado em uma carteira separada, ao lado de uma jovem auxiliar do professor (Figura 2), que lhe ensina o alfabeto, letra por letra. De repente, o professor interrompe a atividade para repreender Salomé, amiga de Carlinhos, silenciando a turma.

Em seguida, ele se volta para Carlinhos e pergunta: “quanto é um e quatro?” (Figura 3). O menino hesita, mas começa a cantarolar desde o “um e um”, até alcançar a resposta correta: “um e quatro: cinco”. Em um corte rápido, a câmera foca no professor aplicando uma palmada na mão direita de Salomé, uma menina negra (Figura 4), que começa a chorar, envergonhada, encostando o rosto na parede. A cena encerra quando um funcionário da fazenda chama Carlinhos, que sai da sala convidando Salomé para acompanhá-lo.

Antes de analisar e interpretar os elementos de culturas escolares presentes na sequência é necessário contextualizar historicamente o filme. *Menino de Engenho*, foi produzido por Glauber Rocha e dirigido por Walter Lima Jr., um dos fundadores do Cinema Novo. Esse movimento cinematográfico brasileiro surgiu em meados da década de 1950 e buscava refletir criticamente as condições sociais, políticas e culturais do país, especialmente em relação às desigualdades regionais e às questões de classe. Segundo Ballerini (2021, p. 161):

Foi partindo desse engajamento político e social que um grupo de cineastas saiu às ruas a fazer o que hoje se conhece por Cinema Novo. Abandonando o velho tripé – levando a câmara na mão -, usavam pouca luz e levavam para as telas

novos talentos e propostas revolucionárias. A intenção era fazer um cinema totalmente novo e, por isso, virar as costas para o modo narrativo de Hollywood, inclusive negando suas inovações técnicas.

O final da década de 1950 foi um período marcado pelo enfraquecimento dos estúdios e pelo fracasso das tentativas de estabelecer, no Brasil, uma indústria cinematográfica moldada nos padrões estadunidenses. Como consequência, o modelo de consumo baseado na estética hollywoodiana, voltado para o entretenimento de massa, passou a ser contestado por uma nova geração de cineastas brasileiros que buscavam uma linguagem mais autêntica e representativa da realidade nacional. De acordo com Ballerinni (2020, p. 160), “[...] o primeiro fruto dessa influência foi *Rio, 40 Graus*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, em 1955”.

Em sua fase inicial, de 1960 a 1964, conhecida como nacionalista-crítica, o Cinema Novo teve como objetivo desenvolver uma identidade estética própria para o cinema brasileiro. A proposta rompia com os padrões tradicionais de produção e estabelecia uma relação direta com o contexto político e social do país. Influenciado por correntes como o Neorrealismo Italiano e a *Nouvelle Vague* francesa, o movimento propunha uma linguagem estética comprometida com a realidade brasileira, procurando evitar o cinema comercial tradicional e os estereótipos superficiais.

Um conceito central do movimento foi a *Estética da Fome*, formulada por Glauber Rocha, que defendia uma arte visual e narrativa capaz de expressar a condição de carência material e cultural do povo brasileiro, traduzindo a fome não apenas como fome física, mas como símbolo das desigualdades sociais e da opressão histórica (Carvalho, 2010). Os filmes do Cinema Novo abordavam temas como pobreza, marginalização e tensões sociais, adotando uma perspectiva crítica e engajada.

Esteticamente, o Cinema Novo caracterizou-se pelo uso de recursos estilísticos que reforçavam essa postura crítica, como a adoção de locações reais, iluminação natural, enquadramentos não convencionais e montagem ágil, que contribuíam para uma narrativa mais visceral e direta. Para Carvalho (2010, p. 290),

A baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país desenvolvido, e a agressividade, nas imagens, nos temas, usada como estratégia de criação, definiram os traços gerais do Cinema Novo, cujo surgimento está relacionado com um novo modo de viver e o cinema, que poderia ser feito com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, como prometia o célebre lema do movimento.

O movimento também buscava inovar na forma narrativa, explorando estruturas menos lineares e uma linguagem visual marcada por simbolismos e metáforas. Esses aspectos visavam a provocar reflexões sobre a sociedade brasileira e suas contradições, inserindo o cinema como instrumento de transformação social e cultural. A segunda fase do Cinema Novo, de 1965 a 1966, trouxe filmes que intensificaram a abordagem de questões políticas e sociais, muitas vezes questionando o autoritarismo e as injustiças do período. De tal forma, as representações sobre culturas escolares presentes na sequência visam a contextualizar a obra dentro das figurações sociais daquele período, os anos 1960, quando o ensino estava baseado em métodos tradicionais e rígidos, com ênfase na memorização, principalmente da matemática, e na disciplina severa do comportamento.

Um primeiro elemento visível é a ênfase na oralidade e na repetição mecânica, representada pelas operações de adição recitadas em coro, como se fossem cantigas. Esse tipo de prática pedagógica está diretamente relacionado ao modelo de ensino tradicional, tecnicista, fortemente centrado na memorização e na repetição, em detrimento da compreensão crítica dos conteúdos. A matemática, nesse caso, não é apresentada como construção de raciocínio, mas como fórmula a ser decorada, reforçando a ideia de um ensino voltado à obediência, à memorização e à padronização.

Essa representação não ocorre de forma descontextualizada. A produção do filme reflete um momento histórico em que a educação brasileira começava a ser profundamente influenciada pela lógica tecnicista imposta pelo regime militar instaurado em 1964. Durante a ditadura, a educação e a cultura escolar foram fortemente marcadas por uma orientação de ordem tecnicista, na qual os processos educacionais e culturais se organizavam em torno de práticas baseadas na técnica e na ciência como ordenadoras dos pensamentos e comportamentos, voltadas tanto para a formação de mão de obra qualificada quanto para a disseminação de uma ideologia compatível com os interesses do Estado autoritário.

Embora o regime, em teoria, buscasse modernizar a educação e a sociedade, na prática, seu projeto educacional frequentemente adotava métodos autoritários, privilegiando uma formação voltada para a disciplina, o controle e a repressão, em vez de promover abordagens pedagógicas críticas e mais humanistas. Como afirma Viñao Frago (2002, p. 89): *“El análisis de cualquier reforma educativa requiere distinguir tres ámbitos: el de la teoría o propuestas de los*

‘expertos’, el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones, y el de las prácticas’. Esses três âmbitos — teoria, legalidade e práticas — raramente se alinham completamente.

As discrepâncias entre as reformas educacionais e o cotidiano escolar refletem disputas de interesses e ideologias entre os reformadores e os membros da comunidade escolar, especialmente os professores. Nesse cenário, a persistência de práticas punitivas nas escolas, como ilustrado na sequência de *Menino de engenho*, evidencia que, em vez de promover a emancipação e o desenvolvimento intelectual, a educação acabou sendo utilizada como instrumento de controle, limitando a liberdade de expressão e a criatividade, que são elementos fundamentais para uma educação fundamentalmente transformadora.

Com uma visão pragmática voltada à formação de mão de obra submissa às demandas do mercado, sobretudo das indústrias estrangeiras, o regime buscava afastar a escola de qualquer perspectiva crítica ou emancipadora. Entre 1964 e 1968, doze acordos foram firmados entre o MEC e a *Agency for International Development* (USAID), visando à adaptação do modelo educacional brasileiro aos moldes estadunidenses e às exigências econômicas da cooperação Brasil–Estados Unidos (Vargas; Santos, 2012). De acordo com Saviani (2013, p. 383):

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores.

O tecnicismo, ao ser incorporado às práticas pedagógicas, contribuiu para a desvalorização do papel do professor enquanto mediador do conhecimento. A docência passou a ser entendida como execução de tarefas previamente planejadas por especialistas, reduzindo a autonomia pedagógica e limitando o exercício da reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção fragmentou a educação, convertendo-a em um conjunto de técnicas e procedimentos, o que impediu que a escola se tornasse um espaço de formação integral e questionamento social.

Nesse contexto, a relação entre autoridade e saber foi reforçada. O professor, frequentemente, teve sua liberdade reduzida significativamente para propor mudanças ou adequações aos conteúdos, sendo compelido a seguir programas uniformizados e avaliações

padronizadas. Esse controle sobre o trabalho docente alinha-se à lógica do Estado autoritário, que buscava eliminar qualquer possibilidade de contestação ideológica dentro das instituições escolares. Assim, a escola funcionaria como um prolongamento do projeto político-militar de silenciamento e conformismo.

A ausência de diálogo entre professores e alunos, como retratada no filme, reflete essa mesma estrutura hierárquica. O silêncio dos estudantes não é apenas disciplina, mas símbolo da ausência de voz e de participação no próprio processo educativo. A ênfase na obediência e no cumprimento de ordens distancia o aprendizado da experiência, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica e o reconhecimento do aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Além disso, o tecnicismo educacional aprofundou a desigualdade entre os diferentes grupos sociais, pois as escolas destinadas às classes populares foram organizadas segundo uma lógica de adestramento para o trabalho manual e repetitivo, enquanto as elites continuavam a ter acesso a uma formação mais ampla e humanista. Esse dualismo reforçou a ideia de que a educação deveria servir a propósitos distintos, conforme a origem social dos alunos, legitimando a permanência das hierarquias e a segmentação social.

Outro elemento representado é o uso da palmatória, símbolo material de uma cultura escolar baseada na punição e no medo. A palmada na mão de Salomé evidencia como o castigo físico era empregado como estratégia disciplinar, mesmo após sua proibição legal no século XIX (Aragão; Freitas, 2012). Essa prática revela o distanciamento entre a legislação e a realidade vivida nas escolas, especialmente nas regiões rurais e em contextos de maior vulnerabilidade social, onde práticas violentas perduraram ao longo do tempo como recurso de autoridade docente. Como destaca Souza (1998, p. 86), “[...] a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente [...], uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias.”

A personagem Salomé, menina negra filha de trabalhadores dos engenhos, simboliza a população historicamente marginalizada no Brasil, refletindo séculos de escravização e exclusão social. Fernandes (2008) descreve essa realidade como um *desajustamento estrutural* na sociedade brasileira, no qual os afrodescendentes enfrentam o dilema de aceitar passivamente uma posição subalterna ou isolar-se socialmente, rompendo vínculos com a sociedade dominante. Para o sociólogo,

[...] Ainda aqui, observamos o cruel dilema, que perseguiu incessantemente o liberto, também operou contra o “negro livre”. Integrar-se à vida social significava, para o negro e para o mulato, aceitar passivamente as regras do jogo estabelecidas pelo e para o “branco”. O que equivalia a admitir e reconhecer sua condição submissa, dependente e de “gentinha”. A outra saída consistia em romper pela abstenção – isolar-se do convívio com o branco e quebrar o maior número possível de ligações com o seu mundo social, constituído pela própria sociedade inclusiva (Fernandes, 2008, p. 346).

Mesmo com a abolição da escravidão em 1888, a falta de políticas públicas efetivas resultou na continuidade da marginalização econômica, cultural e social dos negros, marcada pelo racismo e pelo preconceito de cor. Nesse contexto, Salomé representa as desigualdades raciais e de classe persistentes, que o Cinema Novo denunciou ao expor a exclusão e a violência estrutural presentes na educação escolar e na sociedade brasileira.

Por fim, a organização hierárquica do espaço escolar também se manifesta na disposição dos alunos e na atuação diferenciada do professor. Carlinhos, por ser neto do proprietário do engenho, ocupa uma posição privilegiada, recebendo atenção individualizada de uma auxiliar, enquanto os demais alunos participam da atividade coletiva. Essa diferenciação aponta para a naturalização da desigualdade social no ambiente escolar, em que o pertencimento a determinadas classes sociais influenciava diretamente o tipo de educação recebida.

A centralidade de Carlinhos na narrativa evidencia como a escola reproduz a estrutura social do engenho. O privilégio conferido ao aluno de origem rica não é apenas um detalhe narrativo, mas um reflexo da função social da educação brasileira, historicamente moldada para manter as distinções de classe pela herança racial, econômica e sociocultural. Essa dinâmica reforça o argumento de que a escola, no contexto retratado, não é um espaço de ascensão ou transformação, mas de continuidade das hierarquias, distinções e desigualdades sociais.

Ao retratar essas dinâmicas, *Menino de engenho* oferece uma leitura crítica do papel da educação como instrumento de poder. O espaço escolar torna-se um microcosmo da sociedade autoritária, em que a disciplina, o silêncio e o medo substituem o diálogo e a reflexão. O Cinema Novo, ao representar essas contradições, revela como a escola prosseguiu processualmente em uma figuração marcada por relações de poder desequilibradas, mas também convida o espectador a reconhecer as fissuras desse sistema de ensino, brechas nas quais é possível vislumbrar resistência, solidariedade e transformação uma vez que as relações humanas extrapolam as estruturas sociais estáticas.

Considerações finais

O presente artigo buscou demonstrar como o cinema nacional, em especial a obra ficcional *Menino de Engenho* (1965), pode ser tomada como fonte em História da Educação Escolar e das culturas escolares. Ao analisar uma sequência específica do filme, foi possível acessar representações simbólicas e narrativas que revelam tensões sociais, culturais e educacionais presentes no Brasil das décadas de 1920 e 1930, bem como no contexto dos anos 1960, marcados pela ditadura militar e pelas transformações educacionais tecnicistas.

A abordagem historiográfica adotada, combinando a decodificação técnico-estética e a análise representacional da sequência fílmica, permitiu compreender, além do conteúdo explícito da cena, também os sentidos subjacentes expressos por meio dos recursos visuais e narrativos característicos do Cinema Novo. A estética crítica e engajada do movimento contribui para que o filme se configure como narrativa que problematiza a rigidez do ensino tradicional, a violência física e simbólica no ambiente escolar, e as desigualdades fundamentadas em classe e raça.

A representação da escola rural, com seu ensino tecnicista baseado na memorização, o uso da palmatória como instrumento disciplinar e a segregação social expressa pela posição diferenciada do protagonista, reflete práticas históricas e as críticas e preocupações vigentes na época da produção do filme nos anos 1960. Nesse sentido, o cinema revela-se uma fonte histórica valiosa para apreender e compreender as culturas escolares como fenômenos sociais complexos, articulando rituais, práticas pedagógicas, discursos e relações de poder, conforme proposto por Viñao Frago (1995; 2002).

Além disso, a personagem Salomé simboliza a persistente exclusão racial e sociocultural que atravessa a história brasileira, evidenciando o desajustamento estrutural apontado por Fernandes (2008) e denunciado pela crítica social do Cinema Novo. Assim, além de recriar uma memória histórica, o filme ainda participa ativamente da construção de um imaginário crítico sobre a escola e a sociedade brasileira.

Por fim, este estudo reforça a importância do cinema como fonte histórica para a História da Educação, destacando a necessidade de abordagens metodológicas que articulem as dimensões estética, narrativa e contextual para a compreensão das representações escolares. Ao ampliar o repertório de fontes e investigações, é possível contribuir para uma História da Educação Escolar mais plural, sensível às práticas vividas e aos sentidos culturais que a atravessam.

Referências

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1058/1/PraticasDesCastigosEscolares.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BALLERINI, Franthiesco. *História do cinema mundial*. São Paulo: Summus, 2020.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (Org.) *Cinema – História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 55-106.

CARVALHO, Maria do Socorro. Cinema Novo brasileiro. In: MASCARELLO, Fernando (Org.) *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006. p. 289-310.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O pesquisador e o desafio das fontes. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos et al. (Org.) *História da Educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: UFF, 2009. p. 11-123.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. *Lendo as imagens do cinema*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte da História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Org.) *Cinematógrafo: um olhar sobre a História*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 99-132.

MENINO de Engenho. Direção: Walter Lima Jr. Produção: Mapa Filmes. Distribuição: Difilm. Branco e preto. Brasil, 1965. In: PEREIRA, Iverson [Youtube], 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4qJ6fM90DM&t=455s>. Acesso em: 07 abr. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-287.

NOMA, Amélia Kimino. A pesquisa histórica em Educação com fontes audiovisuais. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina (Org.) *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 257-275.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Biografia e cinema na História da Educação: aspectos da profissão docente no filme *São João Batista de La Salle*: padroeiro dos professores. *Acta Scientiarum. Education* (Online), v. 40, p. 41993-1- 10, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41993/751375138385>. Acesso em: 07 abr. 2025.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA NETO, Antônio Leão da. *Dicionário de filmes brasileiros*. São Paulo: A. L. Silva Neto, 2002.

SORLIN, Pierre. *Sociología del cine*: la apertura para la historia del mañana. Tradução de Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

SOUZA, Cynthia Pereira (Org.) *História da educação*: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

VARGAS, Cláudia Regina; SANTOS, Carlos Marcelo Gonzaga. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-1974). *Itinerarius Reflectionis*, v. 1, n. 12, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20381>. Acesso em: 07 abr. 2026.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 00, p. 63-82, set/dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

YASHINISHI, BRUNO. José. Filmes nacionais como fontes primárias em história da educação brasileira: aspectos teórico-metodológicos. III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS, 2024, Online. *Anais [...]*. São José do Rio Preto - SP: Reconecta Soluções Educacionais, 2024. v. 1. p. 137-142.

YASHINISHI, Bruno José; HONORATO, Tony. Funções educativas dos gêneros cinematográficos: costumes, sensibilidades e representações. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024029, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5339>. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/5339>. Acesso em: 07 abr. 2026.

SOBRE OS AUTORES

Bruno José Yashinishi. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores. Bolsista da CAPES.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3395747963129718>

Tony Honorato. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista, docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores. Pesquisador PQ-CNPq.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, metodologia, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7101545385569249>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Declara-se que o presente trabalho foi desenvolvido em conformidade com os princípios de integridade ética na pesquisa com seres humanos: honestidade, veracidade, transparência, responsabilidade, respeito e privacidade. Trata-se de análise de obra fílmica disponibilizada publicamente, o que não exigiu aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Declara-se que não houve uso de ferramentas de IA.

Submetido em: 05.11.25

Aprovado em: 02.04.26

Publicado em: 16.06.26