

V Seminário

RACISMO E ANTIRRACISMO

Cultura Afrodescendente e Diáspora

14, 15 e 16
de maio de
2012

Inscrições somente pelo site
www.seminario.webdourados.com.br
no período de 01 a 10 de maio de 2012
INSCRIÇÕES GRATUITAS

Realização



Apoio



V Seminário

RACISMO E ANTIRRACISMO

Cultura Afrodescendente e Diáspora

Organização

Coordenação Geral:

Prof. Dr. Mário Teixeira de Sá Júnior

Comissão Organizadora:

Profª. Me. Ana Claudia Duarte Mendes

Profª. Me. Adma Cristhina Salles de Oliveira

Prof. Me. Braz Pinto Junior

Profª. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques

Prof. Dr. Linderval Augusto Monteiro

Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar

Prof. Dr. Mario Teixeira de Sá Júnior

Prof. Dr. Rinaldo Vitor da Costa

Discentes

Ana Maria Valias Andrade Silveira

Gabrielly Kashiwaguti Saruwatari

Timóteo Neres de Oliveira

Estagiário do NEAB

Cristian de Oliveira Lopes

Apoio Técnico:

Denise Fabiana Takarada

Monitores:

Adriane da Silva Moraes

Ana Maria Valias Andrade Silveira

Cristian de Oliveira Lopes

Fernanda Alexandrina de Almeida

Gabrielly Kashiwaguti Saruwatari

Josué Ferreira de Oliveira Junior

Mariana Morato Miranda

Timóteo Neres de Oliveira

Ficha catalográfica

V Seminário Racismo e Antirracismo: cultura afrodescendente e diáspora do
Núcleo de Estudos Afrobrasileiros - NEAB da UFGD.

Número do ISSN 2236-9260 – CD ROM

V Seminário

RACISMO E ANTIRRACISMO

Cultura Afrodescendente e Diáspora

Apresentação

É com satisfação que entregamos ao público os Anais do “V Seminário Racismo e Antirracismo: cultura afrodescendente e diáspora”, realizado pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros – NEAB. Nessa edição procuramos construir um evento que valorizasse as contribuições culturais que, ao longo desses quinhentos anos, estiveram circulando nesse “rio chamado Atlântico” entre o continente Africano e o Americano e, mais especificamente, entre aquele e o Brasil. Essa ênfase se deveu a uma continuada discussão, realizada em reuniões pelos representantes do NEAB/UFGD em parceria com representantes da UEMS/Dourados, da necessidade de extrapolarmos o caráter étnico da diáspora africana e abordarmos, de forma mais abrangente, seu caráter cultural. O resultado é essa pequena fotografia que disponibilizamos em formato de Anais. Esperamos que eles expressem um pouco do que buscamos desenvolver nesse encontro. A todos/as uma boa leitura.

Mario Teixeira de Sá Junior
Chefe do NEAB

V Seminário

RACISMO E ANTIRRACISMO

Cultura Afrodescendente e Diáspora

Programação

Data	Cine Auditório UFGD Unidade I	Horário
14/05/2012	ABERTURA Apresentação do vídeo “Ara-Ypy” (Prof. Braz Junior)	19:00 hs (Noite)
14/05/2012	PALESTRA “Afrodescendente e Discriminação” Prof. Dr. Paulo Sergio Adolfo http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797508D8	19:30hs

Data	Cine Auditório UFGD Unidade I	Horário
15/05/2012	Comunicações individuais - Literatura	14:00 hs (Tarde)
	AS IMAGENS DA MULHER ANGOLANA NO ROMANCE <i>PARÁBOLA DO CÁGADO VELHO</i> , DE PEPETELA Luciene Flores - UEMS	
	O SENTIDO DA LITERATURA AFRICANA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR Lucilene Aparecida Gagliotti - UEMS	
	NAS TRILHAS DO PORVIR A MOÇAMBIQUE DE MIA COUTO Sara Pires Oliveira - UEMS	
	ISABEL ALLENDE E A ESCRITA LATINO-AMERICANA: SUTILEZAS DA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA NA ZONA DE CONTATO – A REVOLUÇÃO DO HAITI. Noraci Cristiane MICHEL BRAUCKS - UFGD	
	Comunicações individuais - História e Antropologia	
	CURSOS MAIS E MENOS CONCORRIDOS: UM REFLEXO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICORRACIAL DAS DESIGUALDADES ENTRE OS ACADÊMICOS NÃO-COTISTAS INGRESSANTES NO VESTIBULAR DE 2010 DA UFGD Gabrielly Kashiwaguti SARUWATARI – UFGD	
	REFLEXÕES SOBRE O REVOLUCIONISMO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA Magda Carvalho Fernandes	
	O PÊNDULO DA UMBANDA: Estudo Etnográfico de um <i>Continuum</i> Religioso em Duas Casas em Dourados – MS Ana Maria Valias Andrade Silveira - UFGD	

	NATURALIZANDO ESTEREÓTIPOS E VELANDO O RACISMO: O PODER DAS TELENOVELAS BRASILEIRAS Gabrielly Kashiwaguti SARUWATARI – UFGD	
	O PROFESSOR ANTONIO PINTO PEREIRA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI (1951-1958) Fernando dos Anjos SOUZA – UFGD	

Data	Oficinas/Minicursos nas escolas de Dourados	Horário
15/05/2012 16/05/2012	Escola Estadual Castro Alves	19:00 hs
	A construção da identidade afrodescendente em contos brasileiros (Profª. Dra. Ana Claudia Duarte Mendes) <u>Vagas: 20</u> (professores)	
16/05/2012	Escola Municipal Etalívio Penzo	19:00 hs
	Reeducando o olhar (Prof. Dr. Rinaldo Vitor da Costa) <u>Vagas: 20</u> (professores) Oficina ministrada a partir do vídeo 'Raça humana'.	
16/05/2012	Faculdade de Educação – FAED – UFGD	19:00 hs
	Racismo e preconceito em sala de aula (Profª. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques) <u>Vagas: 60</u> (alunos dos cursos de Pedagogia, Ed. Física e professores do ensino básico) Apresentação e debate do documentário: 'Vista a minha pele'. Joel Zito Araújo & Dandara. Brasil, 2004.	

SUMÁRIO

RESUMOS:

DIAS, Rosimeire Arguelho. **DIÁLOGOS CULTURAIS: A CULTURA AFROBRASILEIRA NO DISCURSO E FAZER DIÁRIO DOS SUJEITOS SUL-MATOGROSSENSE**.....08

MICHEL BRAUCKS, Noraci Cristiane. **ISABEL ALLENDE E A ESCRITA LATINO-AMERICANA: SUTILEZAS DA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA NA ZONA DE CONTATO – A REVOLUÇÃO DO HAITI**.....09

SILVEIRA, Ana Maria Valias Andrade. **O PÊNDULO DA UMBANDA: ESTUDO ETNOGRÁFICO DE UM *CONTINUUM* RELIGIOSO EM DUAS CASAS EM DOURADOS – MS**.....10

GAGLIOTTI, Lucilene Aparecida. **O SENTIDO DA LITERATURA AFRICANA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR**.....12

ARTIGOS:

SARUWATARI, Gabrielly Kashiwaguti. **CURSOS MAIS E MENOS CONCORRIDOS: UM REFLEXO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICORRACIAL DAS DESIGUALDADES ENTRE OS ACADÊMICOS NÃO-COTISTAS INGRESSANTES NO VESTIBULAR DE 2010 DA UFGD**.....14

OLIVEIRA, Sara Pires. **NAS TRILHAS DO PORVIR: A MOÇAMBIQUE DE MIA COUTO**.....33

SARUWATARI, Gabrielly Kashiwaguti. **NATURALIZANDO ESTEREÓTIPOS E VELANDO O RACISMO: O PODER DAS TELENOVELAS BRASILEIRAS**...44

SOUZA, Fernando dos Anjos. **O PROFESSOR ANTONIO PINTO PEREIRA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI (1951-1958)**.....70

FERNANDES, Magda Carvalho; SÁ JUNIOR, Mario Teixeira de. **REFLEXÕES SOBRE O EVOLUCIONISMO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**.....84

RESUMOS

DIÁLOGOS CULTURAIS: A CULTURA AFROBRASILEIRA NO DISCURSO E FAZER DIÁRIO DOS SUJEITOS SUL-MATOGROSSENSES

Rosimeire Arguelho Dias¹ (UEMS)
Adma C. Salles de Oliveira² (UEMS)

A presente pesquisa tem por objetivo investigar e compreender como a construção da identidade afrodescendente influenciou a formação sul-matogrossense, como se constituiu a convivência de uma hibridização cultural. Considera-se relevante a coleta das narrativas de várias etnias e culturas bem como as colônias dos árabes, dos paraguaios, dos indígenas, dos japoneses, dos quilombolas. As mesmas pertencem ao mote de herança cultural não só pela proximidade fronteiriça de Dourados, ou seja, entre Brasil e Paraguai. O amálgama das diferentes culturas colabora com a representação da língua e com o contexto literário, no estado do MS, manifesta-se na histórica e cultura, por meio (arte, contos, histórias religião, memória, da gastronomia), enfim inserida no contexto do meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Identidade; História.

¹ Rosimeire Arguelho Dias, Graduanda. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS.
rosemeiredias@live.com

² Adma Cristhina Salles de Oliveira, Prof^a. Me. – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.
adma@uems.br

ISABEL ALLENDE E A ESCRITA LATINO-AMERICANA: SUTILEZAS DA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA NA ZONA DE CONTATO – A REVOLUÇÃO DO HAITI.

Noraci Cristiane MICHEL BRAUCKS³ (UFGD)
Leoné Astride BARZOTTO⁴ (UFGD)

RESUMO: A escritora chilena Isabel Allende lançou em 2010 o romance, *A ilha sob o mar*. A narrativa retoma a revolução negra haitiana, e está centrada na história da personagem Zarité Sadella. Com traços de ficção histórica, a obra está em consonância com a escrita literária latino-americana, onde o passado e a memória fazem parte de uma estratégia de reestruturação da história dos países outrora colonizados. Além disso, a narrativa leva-nos a uma perspectiva do local colonial como zona de contato (Mary Louise Pratt), onde convergem e mesclam-se culturas e pessoas em relações conflituosas, muito embora surtam situações novas e inusitadas. Pelo viés das religiões, especialmente o vodu e o cristianismo católico, nos deparamos com trocas e ressignificações que revelam sutilezas na resistência identitária dos escravos em franco período colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Isabel Allende; América Latina; zona de contato; literatura e religião.

³Noraci Cristiane Michel Braucks, graduanda no Curso de Letras/Literatura, Bolsista Iniciação Científica CNPq, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD – cristianebraucks@hotmail.com

⁴Leoné Astride Barzotto, Profa. Dra. , Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD – leonebarzotto@ibest.com.br

O PÊNULO DA UMBANDA: ESTUDO ETNOGRÁFICO DE UM CONTINUUM RELIGIOSO EM DUAS CASAS EM DOURADOS - MS

Ana Maria Valias Andrade Silveira⁵ (UFGD)
Mario Teixeira Sá Junior⁶ (UFGD)

A Umbanda é uma religião resultante de matrizes religiosas africanas que no Brasil receberam a influência do catolicismo, de religiões indígenas e do espiritismo europeu. Ela faz parte de um *continuum religioso* que possui em seus extremos o Candomblé Ketu e o espiritismo, vulgarmente conhecido como Kardecismo. Entre esses dois, existe uma extensa combinação religiosa. Dois elementos se apresentam como fundamentais na identificação do lugar que as religiões desse *continuum* se colocam: a proximidade ou o afastamento com o exu e elementos que identificam o continente africano. A proposta dessa pesquisa é, a partir de um trabalho etnográfico de duas casas religiosas umbandistas situadas na Cidade de Dourados – MS, verificar como a figura do Exu e da África servem como elementos legitimadores dos discursos que engendram disputas entre os grupos religiosos constitutivos dessas duas instituições. Indo além, compreender que elementos estão subliminarmente colocados nessa disputa. A hipótese é de que existe um processo de ressignificação do campo religioso em função da necessidade de atualização das formas religiosas para a manutenção das referidas instituições no mercado de bens simbólicos e a sua sobrevivência ao lado de outros modelos religiosos no campo religioso brasileiro. Contudo, se por um lado há uma necessidade de transformação resultante de um entendimento da cultura como dinâmica, por outro existe a necessidade de manutenção dos sinais que diacronicamente identificam essas religiões. Ou seja, se por um lado há que promover transformações, por outro elas não podem desfigurar as instituições de seu modelo religioso, correndo o risco dos frequentadores [adeptos/clientes] não identificarem as casas enquanto de Umbanda. Essa pesquisa, ainda em fase inicial, buscará responder a algumas questões como: (a) por que ocorreu a aproximação entre as duas casas religiosas?; o que motiva o conflito envolvendo uma contenda entre manter ou domesticar e/ou expurgar a presença do exu e dos sinais diacríticos de uma suposta africanidade?; A hipótese central é que o que ocorre entre os adeptos dessas duas casas que mantém relações entre si é, por um lado, uma tentativa de atualização das práticas religiosas e, por outro, uma preocupação com a não desfiguração

⁵ Ana Maria Valias Andrade Silveira, aluna especial no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: ana_vallias@hotmail.com.

⁶ Mario Teixeira Sá Junior, Prof. Dr. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: mariosa@ufgd.edu.br.

desse modelo umbandista. O campo teórico que norteará a pesquisa será o da Antropologia histórica privilegiando os diálogos entre a sincronia e a diacronia.

O SENTIDO DA LITERATURA AFRICANA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR

Lucilene Aparecida Gagliotti⁷ (UEMS)
Adma Cristhina Salles de Oliveira⁸ (UEMS)

Esta pesquisa procura investigar e compreender a questão afro descendente, para além da pigmentação da pele, volta-se para a origem cultural e a identidade afrobrasileira, onde retrata as identidades e as vozes, no ensino básico de uma escola douradense, bem como a sua construção histórica e cultural, por meio do local onde vivem (arte, dança, religião, alimentação, memória), neste caso, no contexto escolar. Por meio de diálogos culturais, compreenderemos as dificuldades do afro descendente, estabelecendo sentido no discurso entre alunos e professores, através de narrativas e entrevistas. Essa temática propõe o envolvimento desses sujeitos inseridos na socialização escolar e valorizando o respeito e a importância de todo cidadão brasileiro para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escolar; Cultura; Afrodescendente.

⁷ Lucilene Aparecida Gagliotti, graduanda. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS lu.segatel@hotmail.com.

⁸ Adma Cristhina Salles de Oliveira, Mestre – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS adma@uems.br.

ARTIGOS COMPLETOS

CURSOS MAIS E MENOS CONCORRIDOS: UM REFLEXO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICORACIAL DAS DESIGUALDADES ENTRE OS ACADÊMICOS NÃO-COTISTAS INGRESSANTES NO VESTIBULAR DE 2010 DA UFGD⁹

Gabrielly Kashiwaguti SARUWATARI¹⁰ (UFGD)
Márcio Mucedula AGUIAR¹¹ (UFGD)

RESUMO: Este trabalho tem o propósito de fazer um comparativo socioeconômico e étnicorracial entre os três cursos de maior e menor concorrência. Serão analisados dados obtidos por meio da aplicação de questionários, nos cursos mais e menos concorridos da Universidade Federal da Grande Dourados no vestibular de 2010. O trabalho também buscou conhecer a opinião desses acadêmicos quando o assunto se refere às políticas de ações afirmativas, principalmente a adoção do sistema de cotas. Os dados demonstram a existência de desigualdades de renda, formação e origem que se reproduzem no perfil socioeconômico dos alunos.

Palavras-chave: Ação Afirmativa; Cotas Sociais e Cotas Raciais; Desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais entre acadêmicos.

Introdução

Deve-se entender as cotas nas universidades, sejam elas raciais ou sociais, como uma das muitas formas de ação afirmativa, já que, em geral, o intuito dela está em reduzir as desigualdades existentes em vários seguimentos da sociedade, isto é, o objetivo da ação afirmativa é assegurar que diferentes grupos sociais (mulheres, deficientes físicos e mentais, grupos étnicos, pobres etc.) tenham as mesmas possibilidades e direitos dentro da sociedade. Então quando uma instituição de ensino adota mecanismos de seleção para garantir as mesmas chances entre os indivíduos, está pondo em prática uma política de ação afirmativa, como é o caso de cotas sociais para alunos oriundos do ensino público ou cotas raciais para negros/indígenas (TESSLER, 2008, p.68).

As políticas de ações afirmativas nas universidades tem suscitado grandes debates dentro do e fora do meio acadêmico, pois trata-se de um tema

⁹ Este trabalho fez parte de uma pesquisa maior intitulada “Diferentes representações acerca das desigualdades étnico-raciais regionais entre professores, alunos e ingressantes através do sistema de cotas sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) 2009-2011” coordenada pelo Professor Dr. Márcio Mucedula Aguiar.

¹⁰ Gabrielly K. Saruwatari, mestranda em Antropologia. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – gabbi_ks@yahoo.com.br.

¹¹ Márcio M. Aguiar, Prof. Dr. da Faculdade de Ciências Humanas no Curso de Ciências Sociais. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD - marciomuaceag@uol.com.br

polêmico, onde as opiniões encontram-se divididas entre aqueles que são a favor e os que são contra a esses tipos de reservas de vagas. A polêmica é ainda maior e as opiniões muito mais heterogêneas quando se discute as cotas raciais, pois esta envolve inúmeros elementos que vão além da cor da pele, o que inclui um contexto histórico excludente e, para os que se manifestam contra a sua implementação, a questão do mérito.

Embora as opiniões sejam divergentes o fato é que o assunto vem sendo tratado com uma frequência cada vez maior nos campus das universidades, principalmente as públicas, mostrando que tanto as minorias étnicas historicamente excluídas, quanto às populações mais carentes, devam receber uma atenção especial, para que os jovens oriundos de escolas públicas ou com ascendência étnica africana/indígena consigam ingressar nos níveis superiores da educação, minimizando, assim, as discrepâncias sociais e étnico-raciais entre os acadêmicos. Portanto, as ações afirmativas seriam uma forma de promover a igualdade de oportunidade dentro das universidades públicas ao adotar medidas de discriminação positiva, pois ao contrário da maioria das relações sociais de discriminação, essa acaba por promover seu objeto (FERES & ZONINSEIN, 2008, p.10).

Compreendendo a importância e a necessidade de ações inclusivas nas graduações é que grandes universidades¹² brasileiras começaram a utilizar-se dos sistemas de cotas sociais/raciais em seus vestibulares, como forma de democratizar o acesso a educação superior pública aos grupos que sofreram, e ainda sofrem, com a exclusão social ao longo de toda história brasileira.

A população mais carente sofre com a qualidade do ensino médio (bem inferior a das particulares, com exceção de algumas, por exemplo, as militares) nas escolas públicas e as minorias etnicorraciais (negros e índios) ainda sofrem com o preconceito, discriminação e as desigualdades que se estendem desde os tempos da colonização, então não é justo que certos

benefícios fiquem restritos a determinados grupos sociais, que tiveram mais oportunidades de frequentar boas escolas e se preparar para os exames vestibulares. [...] É importante para as

¹² Entre as pioneiras podemos citar a Universidade de Brasília (UNB) que adotou as cotas raciais em 2004 e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que criou cotas em seus vestibulares, no ano de 2003, tanto para afrobrasileiros quanto para alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas (AGUIAR, 2009).

instituições de nível superior e para o país ampliar a presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente (SCHWARTZMAN, 2008, p. 23).

Pensando nos estudantes oriundos das escolas públicas a Universidade Federal da Grande Dourados começou a reservar, desde o vestibular de 2009, 25% das vagas de cada curso para esses jovens, aderindo, assim, as chamadas cotas sociais. De acordo com os dados¹³ divulgados pela UFGD, a respeito do vestibular realizado no ano de 2010, depois que foram realizadas as reservas de vagas, em 2009, para alunos oriundos de escolas públicas, houve no seu segundo ano de implementação a quase quadruplicação de inscritos das redes públicas de ensino, o que totalizou 21% dos inscritos no vestibular daquele ano (2010), o que corresponde, em números, a 2.477 candidatos contra, apenas, 750 candidatos vindos de escolas públicas no ano anterior. A criação dessas cotas sociais tem o intuito de aproximar esse público da universidade pública, beneficiando, sobretudo, os jovens do estado do Mato Grosso do Sul.

Neste trabalho discutiremos acerca das representações e perfil socioeconômico das desigualdades étnico-raciais regionais de alunos não-cotistas ingressantes no vestibular de 2010 da UFGD. Ao mesmo tempo também foi feito um comparativo entre as desigualdades existentes entre o grupo de estudantes que compõe os cursos mais concorridos e o grupo de estudantes que estudam nos cursos menos concorridos. Devido ao elevado número¹⁴ de cursos existentes nesta instituição, optamos por fazer o levantamento desses dados nos três cursos mais e menos concorridos no ano de 2010. Entre os cursos mais concorridos estão Medicina, Direito e Agronomia e entre os menos concorridos estão Artes Cênicas, Ciências Sociais e Matemática.

A pesquisa dividiu-se basicamente em três partes fundamentais: levantamento e leitura de obras com a temática proposta, aplicação de questionários para os cursos em questão e entrevista qualitativa com alguns

¹³ Essas informações podem ser visualizadas na página da UFGD através do link: <http://www.ufgd.edu.br/noticias/ufgd-quase-quadruplica-numeros-de-inscritos-oriundos-de-escolas-publicas>. Acessado em 18/09/2011.

¹⁴ Ao todo são 27 cursos de nível superior.

acadêmicos que se disponibilizaram a dar suas opiniões a respeito das Ações Afirmativas. Na parte quantitativa da pesquisa foram respondidos ao todo 170¹⁵ questionários, mas estes correspondem aos alunos que não ingressaram pelo sistema de cotas sociais, isto é, estes questionários dizem respeito aos que ingressaram na UFGD por meio das vagas universais. Embora 63 questionários afirmassem que aceitariam fazer parte da entrevista oral, o que aprofundaria o debate sobre as cotas sociais e as cotas raciais, apenas sete acadêmicos de fato concederam-nas – porém, dois deles preferiram responder por e-mail - sendo três acadêmicos do curso de Ciências Sociais, dois do curso de Direito, um da Medicina e um das Artes Cênicas. Devido à densidade de dados obtidos através dos questionários priorizou-se fazer as análises apenas com a parte quantitativa da pesquisa.

As desigualdades na Universidade: um estudo comparativo entre os acadêmicos não cotistas dos três cursos mais e menos concorridos do vestibular de 2010 da UFGD

Parte fundamental deste trabalho é composta pelos questionários respondidos por acadêmicos que ingressaram através das vagas universais dos cursos mais e menos concorridos do processo seletivo do ano de 2010 da Universidade Federal da Grande Dourados. Os dados socioeconômicos desses acadêmicos, assim como suas opiniões, são importantes porque elucidam, de certa maneira, as desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais que pairam entre os cursos.

Antes de apresentar os dados é necessário descrever a experiência e as dificuldades encontradas durante a aplicação dos questionários para as turmas acima referidas. É preciso destacar que, durante a pesquisa, nos deparamos por várias vezes com o desinteresse por parte de alguns professores. Embora seja uma temática importante para toda universidade, alguns docentes criavam empecilhos na hora da aplicação dos questionários para seus alunos, chegando, inclusive, a desmarcarem as datas já combinadas. Na maior parte dos cursos em que estivemos aplicando os questionários, essa tarefa só foi possível quando o coordenador da pesquisa em questão também comparecia e reforçava a seriedade do trabalho em andamento. Um dado relevante que

¹⁵ Se fossemos contabilizar todos os questionários, incluindo os cotistas, o total seria de 220 questionários.

podemos extrair a partir dessa experiência empírica de desinteresse: a necessidade dos professores entenderem o que são ações afirmativas e discutirem com seus alunos a importância da mesma dentro da instituição que fazem parte, por que

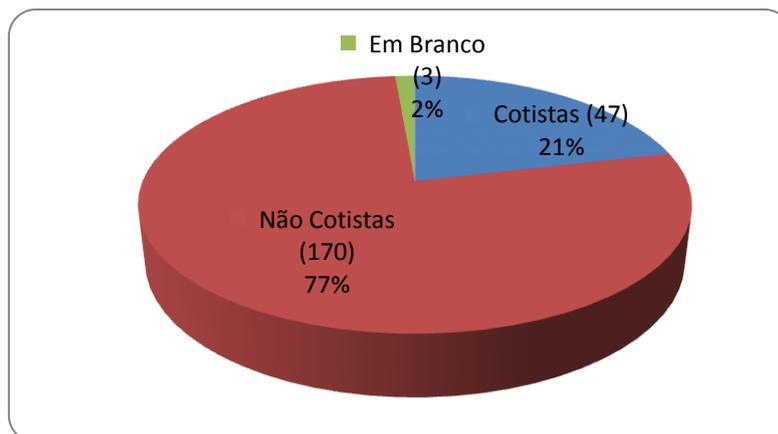
um programa de ação afirmativa numa universidade só terá sucesso se uma parte expressiva da comunidade universitária entendê-lo, concordar com ele e enviar esforços para garantir seu sucesso. Nesse sentido, é fundamental que um processo de discussão interna ocorra de forma que o programa reflita o desejo da maioria do corpo docente. [...] Se uma instituição de ensino superior tem como missão principal a inclusão social, e seus docentes estão envolvidos com o projeto pedagógico, então provavelmente não haverá oposição a programas de ação afirmativa ou mesmo de cotas (TESSLER,2008, p. 75).

Os dados fornecidos pela UFGD mostram que no ano de 2010, oficialmente, estavam matriculados entre cotistas e não cotistas 50 alunos no curso de Medicina, 58 alunos no curso de Direito, 50 alunos no curso de Agronomia, 60 alunos no curso de Artes Cênicas, 46 alunos no curso de Ciências Sociais e 51 alunos no curso de matemática. Porém, responderam ao questionário 55¹⁶ da medicina, 42 do direito, 40 da agronomia, 27 da artes cênicas, 28 das ciências sociais e 28 da matemática. Nos cursos menos concorridos houve um índice grande de acadêmicos que não responderam ao questionário, os motivos podem ser listados assim: 1) não estavam presentes no dia da aplicação; 2) não responderam o questionário, pois não era obrigatório; ou 3) Estão matriculados, mas não freqüentam mais o curso.

Esse questionário aplicado contou com questões quantitativas e qualitativas, cujo intuito foi o de traçar um perfil não apenas de cunho socioeconômico, mas também etnicorracial desses acadêmicos. Aqui serão apresentados os dados mais interessantes e relevantes obtidos durante a pesquisa. A soma total dos questionários respondidos, o que inclui não cotistas e cotistas, é de 220, no qual 170 correspondem aos não cotistas, 47 aos que ingressaram pelo sistema de cotas sociais e 3 que não responderam a esta questão. O gráfico abaixo ilustra esses números em porcentagens.

Gráfico 1 – Total de alunos cotistas e não cotistas dos 6 cursos

¹⁶ Aqui podemos notar que o número de questionários respondido é maior do que o número dos matriculados em 2010, isso pode ter acontecido por conta do remanejamento de cursos e alunos de outros anos que possuem pendências com a disciplina no dia da aplicação.



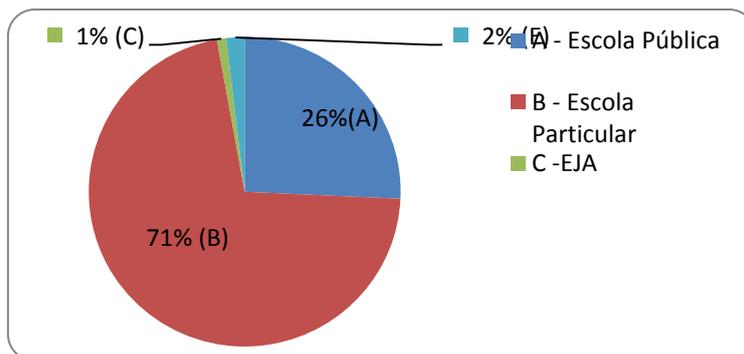
Neste trabalho, como já dito anteriormente, a análise se limitará aos alunos não cotistas, o que representa 77% dos questionários aplicados. Dentro desses 77% estão 105 alunos de Medicina, Direito e Agronomia; e 65 alunos de Matemática, Ciências Sociais e Artes Cênicas. O recorte feito serve exatamente para analisar a percepção que esses alunos tem sobre as ações afirmativas e se essa visão está vinculada ao nível de concorrência do seu curso. No ano de 2010 o curso de medicina registrou uma concorrência¹⁷ de 86,44 pessoas por vaga, em seguida vem o curso de direito com 19,05 e o terceiro mais concorrido foi agronomia com 9,98. A concorrência dos cursos menos disputados foi de 1,76 para matemática, 1,50 para artes cênicas e 1,20 para ciências sociais.

A partir daqui, para melhor visualização dos resultados, será apresentado, para cada item em análise, dois gráficos distintos que correspondem, respectivamente, ao dos cursos mais concorridos e ao dos cursos menos concorridos. Dessa forma, torne-se mais fácil de visualizar os pontos em comum, as distintas opiniões sobre o tema e as diferenças socioeconômicas e etnicorraciais dos dois grupos.

O primeiro item a ser comparado é um forte indicador socioeconômico, pois aponta onde o acadêmico cursou o ensino médio, se o fez em escolas públicas ou em escolas privadas.

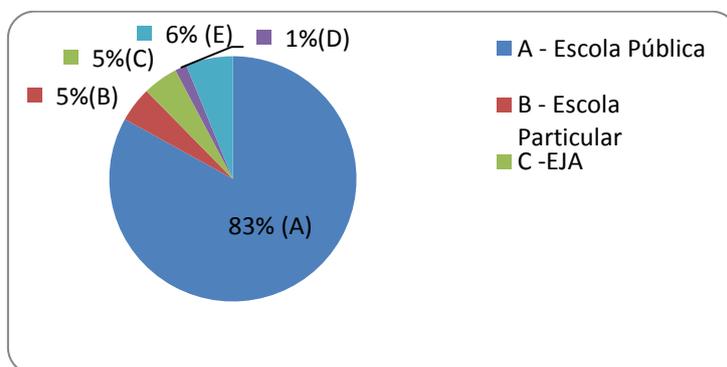
Gráfico 2 – Mais Concorridos. Curso o Ensino Médio em:

¹⁷ A concorrência de todos os cursos de 2010 podem ser visualizadas neste link: <http://www.ufgd.edu.br/noticias/medicina-e-o-mais-concorrido-da-ufgd-86-candidatos-vaio-disputar-uma-vaga> . Acessado em 18/09/2011.



Os dados tabulados nos mostram que mais de 70% dos acadêmicos que estão cursando os três cursos mais concorridos da UFGD/2010 concluíram o ensino médio em escolas particulares. Apenas 26% são oriundos de escolas públicas e menos de 4% concluíram através de outras modalidades de ensino.

Gráfico 3 – Menos Concorridos. Curso o Ensino Médio em:



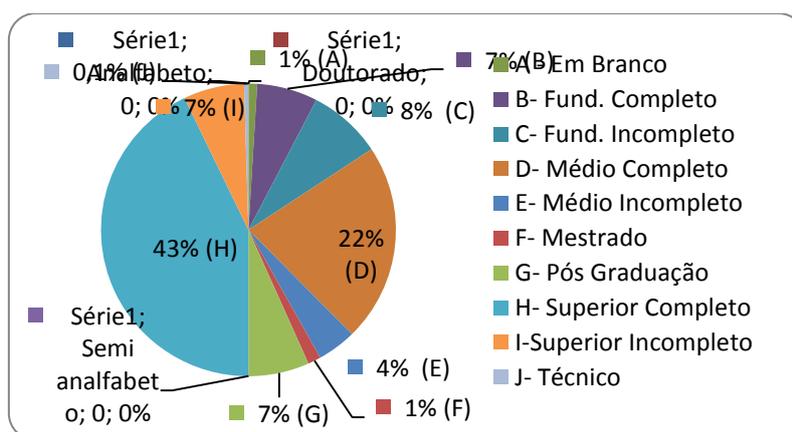
Já no gráfico dos cursos menos concorridos da UFGD/2010 notamos o reverso, pois mais de 80% dos acadêmicos disseram ter feito o ensino médio em escolas públicas e apenas 5% deles cursaram em escolas particulares. Nota-se também que entre os cursos menos concorridos também há um maior número de acadêmicos que concluíram seus estudos através de outras modalidades como EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e Provão.

Refletindo acerca dos dois gráficos fica visível que os dois grupos fazem parte de classes sociais distintas, isto é, entre os cursos mais concorridos há um poder aquisitivo maior, constatado pelo elevado índice de conclusão de ensino médio em escolas particulares. Além disso, outros elementos devem ser levados em consideração, por exemplo, quanto maior a concorrência do curso, mais difícil ingressar na universidade e maior deve ser a dedicação do aluno em relação aos estudos. Embora seja fundamental a dedicação para os estudos, não se pode negar que um ensino de qualidade seja decisivo na hora da aprovação, porém a educação pública ainda sofre um déficit em sua

qualidade quando comparada a das escolas particulares. O status social que alguns cursos muito concorridos possuem - como é o caso de medicina e direito - nas universidades públicas também podem assumir, veladamente, um caráter excludente para as pessoas de baixa renda que não tem condições de custear uma escola privada, cursinhos preparatórios e cursos de língua estrangeira. Neste sentido, Feres Jr. (2008a, p.69) explica que a má qualidade do ensino público fundamental e médio prejudica tanto os branco pobres, quanto os não-brancos pobres, pois “os coloca em condição de grande desigualdade para competir com os jovens de classe média treinados para fazer vestibular”.

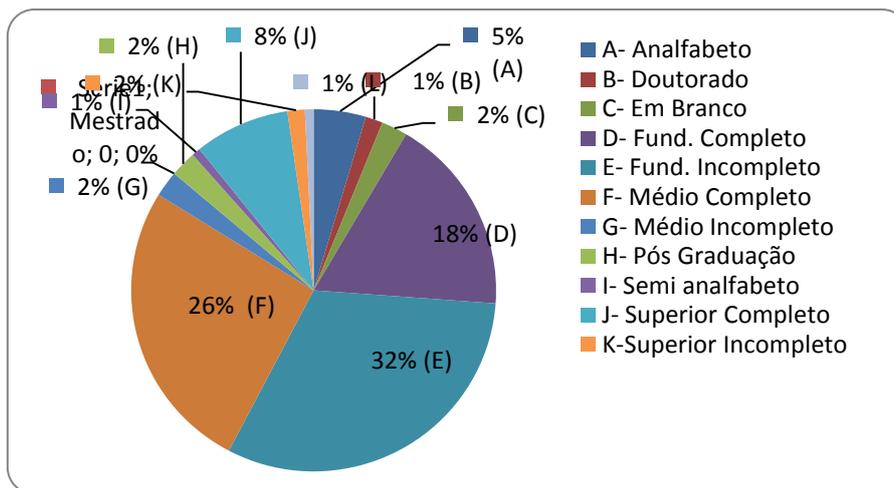
As diferenças sociais entre os dois grupos também fica evidente quando comparamos o grau de escolaridade que os pais desses acadêmicos possuem. Abaixo, nos gráficos, apresentaremos a média de escolaridade dos pais e mães juntos.

Gráfico 4 - Mais Concorridos. Escolaridade dos pais (Pai e Mãe)



Entre os acadêmicos dos cursos mais concorridos é grande a porcentagem de pais com nível superior completo, pois além dos 43% que são portadores de diploma universitário, outros 8% fizeram uma pós-graduação ou mestrado. Dos que possuem escolaridade mais baixa 22% concluíram o ensino médio e 7% o ensino fundamental. E os que não terminaram o ensino fundamental (8%) e médio (4%) somam 12%.

Gráfico 5 – Menos Concorridos. Escolaridade dos pais (Pai e Mãe)

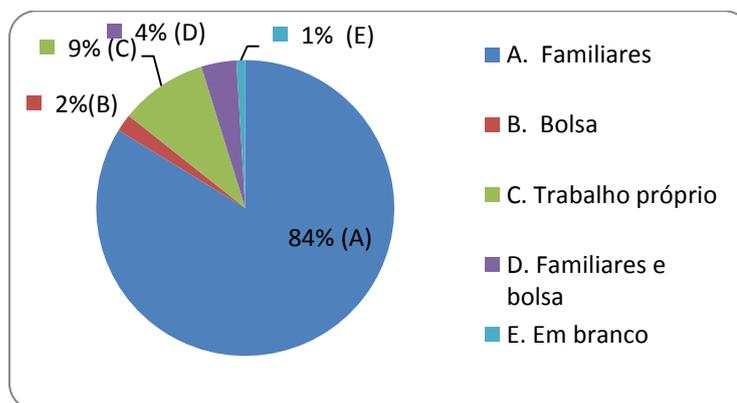


O grau de escolaridade correspondente aos pais e mães dos acadêmicos dos cursos menos concorridos é bem menor quando comparada ao dos cursos mais concorridos. Começando pelo total de graduações, apenas 8% possuem nível superior, 2% fizeram pós-graduações e 1% concluiu o doutorado. É interessante notar também que neste gráfico aparecem 5% para o item analfabeto e 1% para o semi analfabeto, dados não constatados entre os pais dos cursos mais concorridos. Além disso, o número daqueles que não concluíram o ensino fundamental é expressivo: 32%.

Assim, podemos verificar que, embora a escolaridade dos pais não seja um fator determinante para o ingresso dos filhos na universidade, todavia a dificuldade de ingressar nos cursos mais concorridos aumentará conforme a baixa escolaridade dos mesmos, por que pais que tenham concluído o ensino superior tem mais chances de ascender socialmente e economicamente e, assim, custear melhores condições na educação de seus filhos do que os pais que não possuem nenhuma formação. Assim, conforme Schwartzman (2008, p. 36) “o desempenho do estudante depende de sua formação anterior, e isto está correlacionado, por sua vez, com a condição socioeconômica de sua família”, isto é, notamos que os jovens oriundos de escolas públicas são a maioria nos cursos menos concorridos, pois dificilmente conseguem competir com igualdade - devido sua formação escolar – por uma vaga nas universidades públicas ou cursos muito concorridos, já que estas em grandes partes são ocupadas por alunos que sempre estudaram em escolas particulares e que tiveram melhores condições de vida.

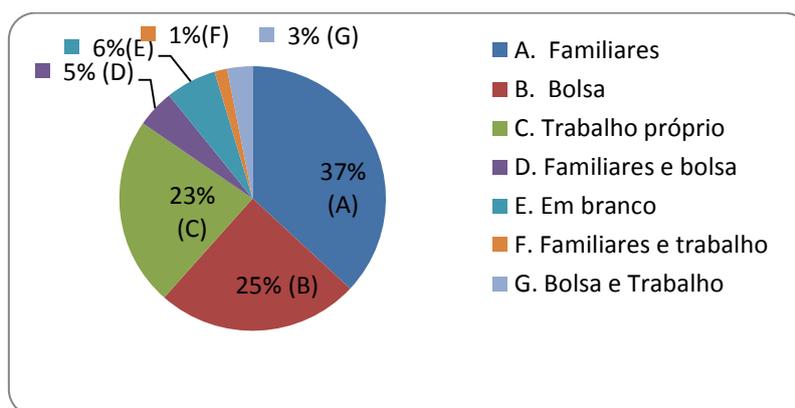
Outro dado interessante de ser analisado é referente aos gastos que os acadêmicos tem com o curso, mais especificamente, como eles conseguem pagar a compra de livros, Xerox, passagem escolar e alimentação. Aqui também as desigualdades sociais são evidentes, como veremos nos gráficos:

Gráfico 6 – Mais Concorridos. Como paga as despesas da faculdade?



Como se pode observar 84% dos acadêmicos depende dos familiares para conseguirem bancar os gastos com a universidade - que apesar de pública, não cobre gastos com alimentação, Xerox ou passe escolar - e os demais acadêmicos dependem de bolsas¹⁸ oferecidas pela instituição (2%) ou das bolsas juntamente com o auxílio da família (4%). Entre os que pagam suas despesas com o próprio trabalho estão 9% desses alunos.

Gráfico 7 – Menos Concorridos. Como paga as despesas da faculdade?



Entre os acadêmicos dos cursos de menor concorrência o gráfico aparece com suas porcentagens mais divididas do que o gráfico dos cursos de concorrência maior, isso se deve porque o número de acadêmicos que não tem

¹⁸ Os acadêmicos não especificaram se a bolsa era de Iniciação Científica ou Bolsa permanência.

os gastos custeados por seus familiares, apesar de ser a maioria, é menos expressiva do que o gráfico em comparação, sendo a condição de 37% dos alunos em questão. Neste gráfico também percebemos que um maior número de jovens precisam de bolsas (25%) para custear suas despesas, assim como também é maior a proporção dos que precisam trabalhar (23%) para se manter na universidade. E há ainda aqueles que precisam de mais de um item para conseguir pagar suas despesas, é o caso dos que precisam da ajuda de familiares e da bolsa (5%), dos que precisam de familiares e trabalho (1%) e dos que precisam da bolsa e trabalham ao mesmo tempo (3%).

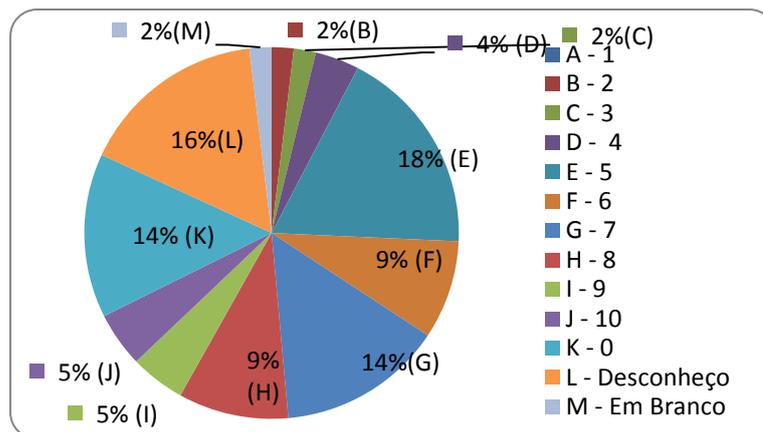
É sabido que estudar e trabalhar ao mesmo tempo não são tarefas fáceis de conciliar, mas, por vezes, é o único meio de se manter na universidade. É bem verdade que já existem vários tipos de bolsas oferecidas pelas universidades públicas que ajudam o acadêmico a custear suas despesas, porém, nem todos que precisam conseguem ser beneficiados, devido ao número limitado das mesmas. Então, quando analisamos os gráficos percebemos que entre os cursos mais concorridos há uma maior dedicação exclusiva aos estudos, pois a maior parte deles não precisa trabalhar e seus gastos são bancados pelos familiares. Dessa forma, a evasão¹⁹ do acadêmico também acaba se tornando menor, ainda mais se ele pertencer a um curso com elevado prestígio social, como é o caso de medicina e direito. Neste sentido, Cardoso (2008, p.34) nos informa que a evasão também pode estar “diretamente relacionada ao curso, principalmente relativo a demanda; ou seja os cursos menos concorridos ou de menor prestígio teriam maior índice” de desistência.

No questionário que foi aplicado para os cursos mais e menos concorridos, uma das questões se referia ao sistema de cotas sociais da UFGD, na qual o acadêmico deveria atribuir uma nota de 0 a 10 ao sistema. Lembrando que, essas notas, foram dadas por não cotistas.

Gráfico 8 – Mais Concorridos. Avaliação das Cotas Sociais da UFGD (Nota de 0 a 10)²⁰

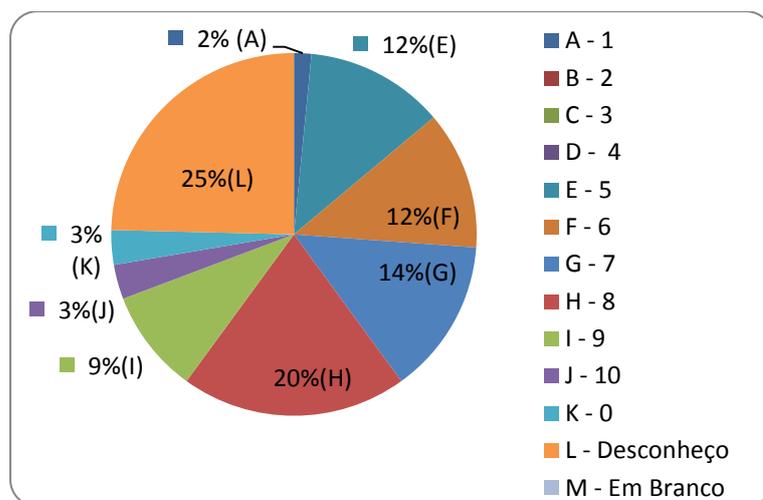
¹⁹ Presume-se, pela quantidade de questionários respondidos, que muitos acadêmicos dos cursos menos concorridos já tenham desistido do seu curso.

²⁰ As letras que não aparecem nos gráficos obtiveram porcentagem igual a 0.



A nota mais atribuída, pelos três cursos de maior concorrência da UFGD, ao sistema de cotas sociais foi 5 (18%), mas o que chama atenção é o número de acadêmicos que dizem desconhecer o sistema (16%) e, também, a quantidade dos que atribuíram nota 0 a ele (14%). As notas acima de 5 somam um total de 42%.

Gráfico 9 – Menos Concorridos. Avaliação das Cotas Sociais da UFGD (Nota de 0 a 10)



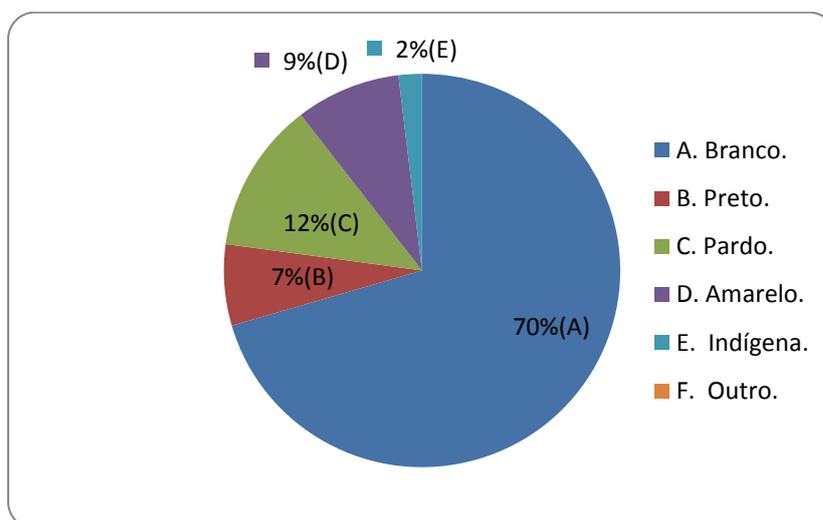
Nos cursos de menor concorrência, a nota mais atribuída ao sistema de cotas sociais da UFGD foi 8 (20%), mas ainda é maior o índice dos alunos que responderam desconhecer o sistema (25%). A somatória das notas maiores do que 5 são equivalentes a 58% das respostas coletadas. Bem se vê nos gráficos que, o que nos chama mais atenção do que as notas atribuídas ao sistema é o número de acadêmicos que informa desconhecer essa política de ação afirmativa dentro da universidade. Este pode ser um indicador de que o tema não é tratado dentro das salas de aulas e/ou o mesmo é pouco divulgado antes do ingresso do acadêmico na universidade. Não conhecer o sistema de cotas

sociais que a universidade adota é um fator negativo que pode ser o propulsor de inúmeros equívocos e preconceitos quanto às políticas de ação afirmativa.

Em síntese, julgando pelas notas, diríamos que entre os menos concorridos há uma visão mais positiva das cotas sociais do que nos cursos mais concorridos, talvez isso tenha relação com o fato de que os acadêmicos dos cursos menos concorridos, por serem a maioria oriundos de escolas públicas, saibam e já tenham passado por experiências advindas das dificuldades financeiras e sociais.

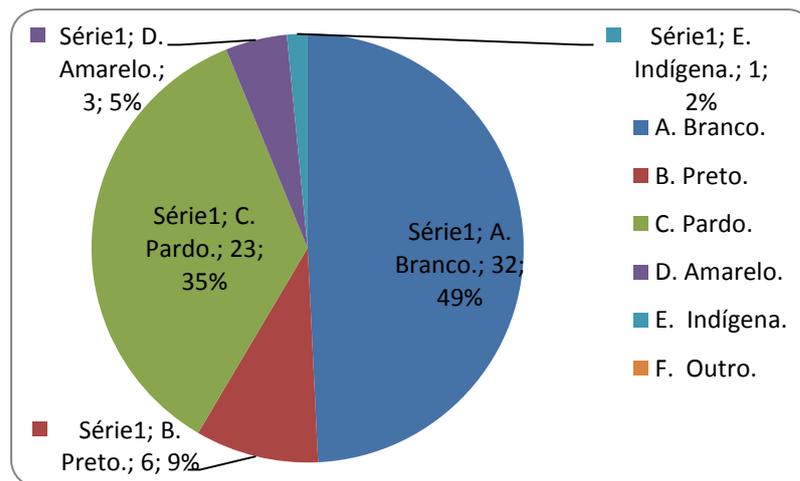
A pesquisa também tentou traçar um perfil étnicorracial dos acadêmicos dos cursos mais e menos concorridos. E também buscou saber a opinião deles acerca das cotas raciais.

Gráfico 10 - Mais concorridos - Qual sua cor/raça/etnia?



Na questão onde os alunos eram questionados sobre sua cor/raça/etnia, entre os cursos mais concorridos, a grande maioria se considera branco (70%), depois pardo (12%) em seguida amarelos (9%) e negros (7%), por último, com uma pequena parcela, os indígenas (2%).

Gráfico 11 - Menos concorridos - Qual sua cor/raça/etnia?



Nos cursos menos concorridos a maior parte dos acadêmicos também são brancos (49%), porém entre eles há um maior índice de pardos (35%) e negros (9%). E apenas 5% se considera amarelo e, por último, os que se consideram indígenas (2%).

Percebe-se, diante da própria identificação dos acadêmicos, que os cursos de maior concorrência podem ser considerados “brancos”, pois mesmo somando as categorias negro e pardo a soma total não chegaria a 20%. Já nos cursos menos concorridos, apesar da maioria dos alunos se auto identificarem como brancos, o que vemos é uma expressiva porcentagem dos que também se declaram pretos e pardos, totalizando 44% dos acadêmicos desse grupo. De acordo com Moehleck (2004, p. 758), apesar de negros e pardos comporem quase 50% da população brasileira, os que concluem o ensino superior representam “apenas 2% e 12% daquele total, respectivamente, comparado com 83% da população branca”. Concomitante a isso, Santos (2008, p. 159) ainda salienta que “essa assimetria é ainda maior se forem considerados os cursos de maior prestígio social”.

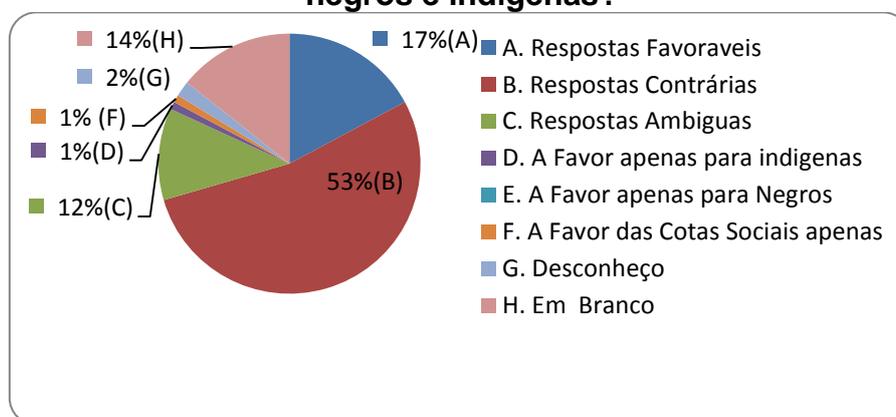
Se considerarmos que em ambos os grupos a categoria “branco” aparece majoritariamente nos cursos mais e menos concorridos, podemos dizer que tanto negros quanto indígenas estão com dificuldades para ingressar na Universidade por meio das vagas universais, portanto, o ideal é que também fossem implantadas as cotas raciais e não somente as cotas sociais, pois os números mostram que o problema não é apenas socioeconômico, mas também étnicorracial. Assim, o predomínio de alunos

que se autoidentificam como brancos pode indicar que o sistema de cotas sociais não tem atingido esses grupos historicamente discriminados. Ou seja, o que podemos inferir a partir desses

dados é que, embora as cotas sociais representem um avanço importante do ponto de vista da inclusão de segmentos socioeconomicamente menos favorecidos, o fato é que elas não têm respondido, pelo menos até esse momento, ao desafio da inclusão no ensino superior dos segmentos afrodescendentes e indígenas. Tal constatação é importante na medida em que muitos dos argumentos contrários à implantação das cotas etnicorraciais se fundamentam no fato de que, por estarem situados nos segmentos socioeconomicamente menos favorecidos, indígenas e afrodescendentes já seriam beneficiados pelas cotas sociais (FAISTING & AGUIAR, 2010, p. 13).

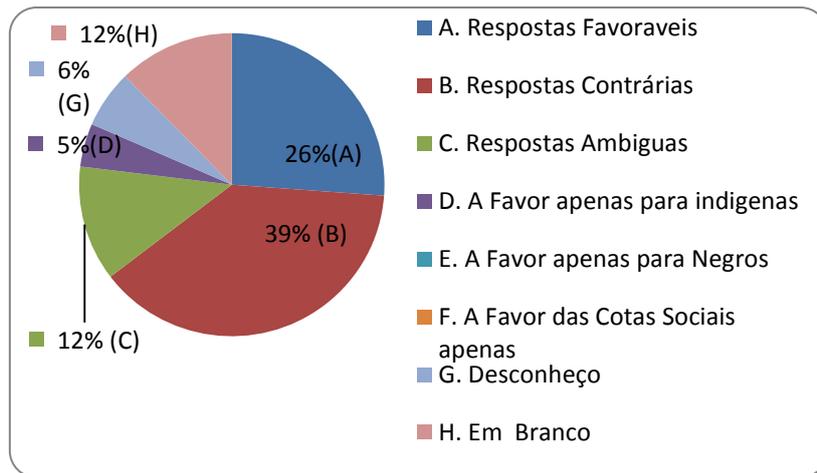
A questão que mais gerou polêmica, não era, obviamente, uma questão fechada, por isso ela contou com inúmeras respostas favoráveis, contrárias e também ambíguas. Na questões abertas o acadêmico era questionado sobre as cotas raciais, como eles avaliariam a implementação das cotas raciais dentro da Universidade. Cada item que aparece no gráfico foi classificadas de acordo com a opinião do acadêmico, sendo consideradas respostas ambíguas aquelas que apresentavam argumentos favoráveis e contrários ao mesmo tempo.

Gráfico 12 – Mais concorridos - Como avaliaria o sistema de cotas para negros e indígenas?



Mais da metade (53%) dos acadêmicos de Medicina, Direito e Agronomia opinaram contra o sistema de cotas raciais, enquanto os que são favoráveis somam apenas 17%. Os que responderam de forma ambígua somam 12%. Os que disseram ser a favor de cotas raciais apenas para indígenas correspondem a 1% e os que são a favor apenas das cotas sociais a 1%.

Gráfico 13 – Menos concorridos - Como avaliaria o sistema de cotas para negros e indígenas?



Nos cursos de Ciências Sociais, Artes Cênicas e Matemática grande parte dos alunos também se manifestaram contrários ao sistema de cotas raciais (39%), porém uma parcela considerável é favorável a esse tipo de sistema (26%). As respostas ambíguas também aparecem neste gráfico somando 12% e os que são favoráveis apenas para indígenas somam 5%.

O maior índice de negação as cotas raciais se encontra nos cursos mais concorridos, mais de 50% da amostra se mostrou contra. Nos cursos menos concorridos também houve uma parcela consideravelmente contra (39%), mas ao mesmo tempo também obteve uma relevante parcela favorável (26%). Grande parte dessas respostas contrárias, tanto dos mais concorridos como o dos menos concorridos, alegam que as cotas raciais são uma forma discriminatória, injusta e sem mérito de incluir negros e índios no ensino superior. Segundo MENIN esses argumentos contrários

às cotas apóiam-se no valor da igualdade da capacidade e de direitos entre negros e brancos, resultando na defesa da igualdade de ofertas e condições de entrada na universidade e rejeitando qualquer medida de favorecimento aos negros. Além disso, os valores ligados ao mérito e esforço pessoal também são ressaltados, de forma a se defender a ideia de que aquele que se dedica consegue vencer barreiras e não precisa de “proteções adicionais” (MENIN et al, 2008, p. 257).

Mas Feres Jr. & Zoninsen bem lembram que o mérito deve ser considerado quando as pessoas trabalham em condições, ao menos, razoavelmente iguais e não visivelmente desproporcionais como ocorrem na sociedade brasileira, pois

valer-se do privilégio econômico para adquirir uma formação que o capacite para a admissão em uma universidade de qualidade, enquanto o grosso da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, não constitui mérito propriamente dito,

mas sim perpetuação do privilégio (FERES & ZONINSEN, 2008, p. 17).

Além disso, percebe-se nas respostas escritas nos questionários que esses acadêmicos não conhecem ou não levam em consideração as marcas de desigualdades históricas que essas minorias étnicas sofreram, e que de certa forma ainda reflete no presente. Neste sentido, baseada em Hasenbalg & Silva (1992, p. 11), a autora Moehlecke nos lembra que

Mais que uma herança da escravidão, [...] as desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros – ou não-brancos [...] decorrem da discriminação racial que se perpetua nas sociedades capitalistas. [...] A raça/cor é vista como um “esquema classificatório e um princípio de seleção racial que está na base da persistência e reprodução de desigualdades sociais e econômicas entre brasileiros brancos e não-brancos (MOEHLECKE, 2004, p. 764).

Ao contrário do que muitos pensam as cotas raciais ao serem implantadas não desqualificariam os cursos nem baixariam o desempenho dos mesmos, pois os alunos selecionados através do sistema de cotas seriam os melhores dentro do seu grupo. Mas para que a ação afirmativa no ensino superior dê certo ela não pode visar apenas a “promoção social e econômica dos estudantes, mas sim ser capaz de contribuir para que a nação brasileira supere a pobreza, o atraso e as desigualdades” consolidando assim a democracia (Feres Jr. & Zoninsein (2008, p. 24).

Considerações finais

Com a pesquisa foi possível perceber que as desigualdades socioeconômicas e étnicorraciais caminham conforme a concorrência do curso, isto é, o perfil dos jovens acadêmicos dos cursos mais disputados pode ser traçado como classe média/alta e cor branca. Enquanto o perfil dos acadêmicos dos cursos menos concorridos podem ser descritos como classe média/baixa e cor branca/parda.

Entre os acadêmicos dos cursos de menor concorrência existe uma visão mais positiva acerca das cotas sociais e étnicorraciais - quando comparada à opinião dos acadêmicos dos cursos mais concorridos -, talvez porque haja uma identificação maior com esses grupos historicamente discriminados e as dificuldades para ingressarem e manterem-se dentro na universidade seja maior entre eles.

Algo que ficou evidente na pesquisa foi o fato de que para ter acesso aos melhores cursos de uma universidade ou profissões com alto prestígio social é quase sempre necessário ter concluído o ensino médio em boas escolas, o que corresponde às escolas particulares, porque as públicas ainda apresentam um ensino precário e inferior a das redes privadas. Em outras palavras, concluir os estudos em escolas públicas não priva ao acesso a universidade, mas dificilmente há uma concorrência igualitária para os cursos de maior concorrência.

Com a constatação desses dados fica evidente a necessidade de cotas sociais e raciais dentro da universidade, para que haja a inclusão social de vários seguimentos da sociedade, mas, principalmente de negros e indígenas, pois como se evidenciou nos gráficos, eles compõem uma parte mínima na diversidade étnicorracial da UFGD.

A partir das respostas desses acadêmicos foi possível perceber que a questão das ações afirmativas são temas com pouquíssima ênfase em sala de aula. Por isso, se faz necessário, para que o sistema de cotas sociais seja aperfeiçoado e levado a sério – e assim também seja pensado as cotas raciais, que o corpo docente trate estas questões com a relevância que deve ser dada ao assunto, pois não se trata apenas de uma questão econômica, mas também do reconhecimento do indivíduos e dos seus direitos com a educação.

Referências

AGUIAR, M. M. *A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba – MG* / Márcio Mucedula Aguiar. Dourados, MS: UFGD, 2009. 146p.

CARDOSO, Claudete B. *Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB:2008.

FAISTING, A. L.; AGUIAR, M. M. *Direitos Humanos e Políticas de Ações Afirmativas: representações acerca das desigualdades sociais e étnicorraciais entre alunos e professores na UFGD*. In: 34 Encontro Anual da ANPOCS - Caxambu - MG. 2010.

FERES JR, J. & ZONINSEIN, J. (orgs.). (b). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: LuperJ, 2008, 350p.

_____. (a). *Ação Afirmativa: política pública e opinião*. In: Sinais Sociais/Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional - vol.3, n.8 - Rio de Janeiro, 2008.

MENIN et al. *Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 255-272. 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - 2004.

SANTOS, Tomaz A. M. Cotas Raciais ou Cotas Sociais. In: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Antônia Vitória Aranha (orgs.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileiro. In: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Antônia Vitória Aranha (orgs.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TESSLER, Leandro R. *Ação Afirmativa Sem Cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp*. In: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Antônia Vitória Aranha (orgs.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NAS TRILHAS DO PORVIR: A MOÇAMBIQUE DE MIA COUTO.

Sara Pires Oliveira²¹ (UEMS)
Ana Claudia Duarte Mendes²² (UEMS)

RESUMO: O objetivo deste trabalho será responder: O que Mia Couto nos apresenta sobre a formação histórica e cultural de Moçambique? Pergunta foco do projeto de Iniciação Científica que intitulamos “A Varanda do Frangipani: Memória Coletiva, Mitos, História e a Formação Nacional”. Obra que situa Moçambique como paisagem/espço de ação dos personagens. Nela, Naíta – inspetor - investiga a morte do diretor do asilo, a cada noite os velhos apresentarão uma versão do crime, de modo que percebemos: primeiro um grito ao desfalecimento da tradição, já que os velhos não são ouvidos ou respeitados, e em segundo, aspectos históricos, o asilo representa Moçambique e seus habitantes, o moçambicano que se distancia de suas origens – Naíta; a enfermeira – o que lida com as mudanças a ocorrer; o diretor - morte alegórica dos que subverteram-se ao sistema colonial. Assim temos uma prévia das informações que podemos subtrair de *A Varanda do Frangipani*.

PALAVRAS-CHAVE: Mia Couto; História; Mito; Tradição.

Introdução

o silêncio é que fabrica as janelas por onde o mundo se transparenta. Não escreva, deixe esse caderno no chão. Se comporte como água no vidro. Quem é gota sempre pinga, quem é cacimbo se evapora. Neste asilo, o senhor se aumente em muita orelha. É que nós aqui vivemos muito oralmente (COUTO, 2007, p.26).

Com o intuito de cumprir com o objetivo deste texto, apresentamos três pontos importantes. O primeiro é que vemos o romance “A Varanda do Frangipani” e demais obras de Mia Couto como literatura moçambicana. Não partilhamos do olhar analítico que compreende o conjunto de escritores de Moçambique, Angola, Cabo Verde, principalmente, como componentes de uma literatura africana de língua portuguesa tão somente, pelo contrário, defendemos a existências de **Literaturas** (distintas) de expressão portuguesa

²¹ Sara Pires Oliveira, graduanda. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - E-mail: sara-pires@ibest.com.br.

²² Ana Claudia Duarte Mendes, Profa. Dra. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - E-mail: anaclaudiadm@gmail.com.

em países do continente africano. Portanto literaturas de expressão cultural local e assim definida em um espaço geográfico delimitado. Em Moçambique se faz literatura Moçambicana, em Angola literatura angolana...

Embora reconheçamos que os romances cumpriram e cumprem um papel político, histórico e cultural semelhante em Angola e Moçambique, não consideramos positivo expor a literatura moçambicana como sendo o mesmo que a angolana, ou qualquer outro país. África é composta por diversos países e grupos étnico-linguísticos e devemos respeitá-los em suas particularidades. Ao falarmos de Mia Couto e de **AVF**²³, no referimos apenas a Moçambique.

Mia Couto é reconhecido mundialmente como expressão da literatura do país em que habita. O autor publicou muitos romances, embora seja autor de contos e crônicas, é no romance que a crítica literária o enunciou como figura importante. E no autor em si, temos nosso segundo ponto a destacar.

António Emilio Leite Couto, conhecido por seu pseudônimo Mia Couto, filho de portugueses, nasceu no ano de 1955 na cidade de Beira. Sendo a independência de Moçambique em 1975, Mia Couto presenciou a guerra pela mesma, fez parte da FRELIMO (Frente de Libertação Moçambicana) partido político que venceu os colonizadores e instituiu a independência, partido único e socialista.

Pensamos em Mia Couto como parte importante em si, ou seja, o ser humano e não sua obra, justamente por ter presenciado o momento mais expressivo da história de seu país e por, posteriormente e até os dias atuais, manter uma postura de comprometimento sócio-cultural com seus concidadãos, ao apresentar nas páginas de seus romances os fazeres e saberes da sua cultura e portanto, da sua história.

O terceiro ponto, não menos importante é que, mesmo que nos pareça pouco importante e distante de nossa realidade o que escreve um qualquer autor (desconhecido pela maior parte da população brasileira) de um país de África, somos conscientes de que a nossa realidade é justamente o inverso.

De entrepostos comerciais da coroa portuguesa no Continente Africano, vieram para o Brasil trabalhar escravizados na produção de açúcar, povos de várias etnias embarcados em portos não só de Moçambique, como

²³ Colocaremos **AVF** para *A Varanda do Frangipani* para não cansar o leitor.

Guiné Bissau e Angola. Mesmo que sejam capazes de reconhecer a primeiro momento, tais populações, desembarcadas nos portos brasileiros, compõem a base cultural do povo brasileiro. Em suas canções, fazeres culinários e práticas religiosas como já em 1930 nos indicava Gilberto Freire²⁴.

AVF foi publicada no Brasil em 2007 pela editora Companhia das Letras. Este não é o primeiro romance de Mia Couto. Têm em Portugal quantidades maiores de exemplares impressos em circulação. Somente a partir de 2000 é que suas obras começaram a ser publicadas no Brasil e com preços ainda não muito atrativos. Interessante é que das obras publicadas pela Companhia das Letras, as que tivemos a oportunidade de ver, vem com o português conforme o concebe e utiliza o autor²⁵, não foram feitas adaptações ao português corrente no Brasil.

1. Breve summa da história de Moçambique.

Embora não seja o foco de nosso texto, vamos apresentar um pouco da Moçambique que está subscrita em obras como “A manilha e o Libambo, África Negra: história das civilizações, na coleção da Unesco - História Geral da África, África-Brasil: nos caminhos da língua portuguesa , “O Princípio e o presente: a arqueologia na redescoberta do passado em Moçambique” e “A reconfiguração da identidade nacional moçambicana representada nos romances de Mia Couto”.²⁶

Em **AVF**, o recorte histórico que podemos fazer é o do fim da guerra de independência do país, 1975. Porém a história de Moçambique perpassa os tempos de colônia da Coroa Portuguesa e das guerras pela independência. Nas palavras de João M. F. Morais

o sul de Moçambique assistiu a chegada de novas sociedades portadoras de processos produtivos inovadores que, a partir de há

²⁴ Gilberto Freire é considerado pela historiografia brasileira – salvaguardando os pontos negativos de sua contribuição, visto ser Freire neto de donos de engenho, portanto de uma visão patriarcal - importante por, pela primeira vez, nos textos que formularam os teóricos sobre a formação do Brasil, apresentar características culturais atribuídas aos indígenas e africanos (escravos).

²⁵ Temos os Palop – países africanos de língua oficial portuguesa - mais Portugal e Brasil a utilizar o português como língua oficial. Entretanto, bem como ocorre diferenças regionais de fala e escrita, existem variações linguísticas na forma escrita entre o português do Brasil e o dos Palop.

²⁶ Colocamos os títulos destas obras para que, em caso haja maior interesse por parte do leitor na história de Moçambique vista pela perspectiva dos estudos históricos, tenha uma possibilidade de leitura. Somente os textos citados diretamente serão referenciados.

cerca de 1800 anos, foram rapidamente povoando as zonas litorais e estuarianas, bem como penetrando as bacias fluviais em direcção às encostas e planaltos do interior. Este processo difuso, também conhecido por expansão bantu (MORAIS, 1989, p.8).

Vemos, portanto indícios sólidos de uma ocupação anterior aos portugueses de **sociedades portadoras de processos produtivos inovadores – Bantu**, que nos sugere ainda populações com uma organização sócio-cultural sólida.

J. H. Geenberg, reforça esta afirmativa

[...] vários pesquisadores portugueses observaram a semelhança entre as línguas de Moçambique, na costa oriental da África, e as de Angola e do Congo, a oeste, renunciando assim o conceito de uma família de línguas bantu a abranger a maior parte do terço meridional do continente (GREENBERG, 2010, p.319).

E acrescenta-nos a grande mobilidade espacial dos povos bantu que compõem o universo cosmogónico moçambicano. Por meio destes textos sabemos ainda que, a produção e circulação de objetos e de materiais como as missangas moçambicanas foram encontradas não somente no litoral e interior do território que compõem moçambique, como em territórios bem distintos de modo a indicar a comercialização com povos árabes.

[...]sobretudo a partir de cerca do ano 1000 d.c., à investida do capital mercantil árabe na costa parece corresponder a transformação de algumas pequenas unidades económicas de auto-subsistência em emergentes organizações de estado (Morais, 1898, p.15).

Estes breves trechos que apresentamos apontam as trocas culturais ocorridas do interior para o litoral moçambicano, para outras regiões da África com mesma matriz cultural – Bantu, e com de matriz cultural distinta, os árabes. Mostra que já havia organização social e uma rota comercial bem estabelecida. Estas relações, principalmente com os árabes, alteraram as sociedades pré-urbanas e as primeiras urbanas em Moçambique.

Quando da chegada dos portugueses já havia toda esta estrutura e houveram guerras por ser uma exigência da coroa o fim da comercialização com os árabes, seus concorrentes de então. Alguns reis resistiram a imposição da coroa por meio de luta, foram mortos e a coroa portuguesa elegeu quem melhor lhe servisse para ocupar o lugar de liderança dos vencidos.

Já no período colonial uma das questões mais interessantes é a religiosa, que por sua vez, alterou toda a estrutura serviçal do país. A distinção maior era entre os cristãos e não cristãos. Os nativos que não aceitassem o

cristianismo, por tanto não cristãos, não poderiam trabalhar em alto-cargos para a coroa. E aos que aderissem ao cristianismo deveria também aprender a língua oficial da colônia, o português, para que assim desempenhasse com perfeição as funções dos cargos que a eles estabelecidos pelos portugueses.

De moçambique saíram muitos dos navios negreiros que abasteceram com homens escravizados os engenhos de cana-de-açúcar, com a justificativa de que naquele continente já as tribos faziam outras escravas e que eles mesmos aceitavam vender dos seus. Essa ideia perdurou por muitos anos nas escolas brasileiras.

Portugal foi o último país da Europa a aceitar a independência de suas colônias. Moçambique e Angola só tornaram-se independentes em 1975, como já referido e ainda assim, por meio de luta armada.

A FRELIMO foi muito importante neste processo, este grupo encabeçou o movimento de independência e assumiu o poder no pós-colonialismo. Na verdade a guerra não cessou com o fim do período colonial português, iniciou-se uma guerra civil no país para ver qual partido político e, portanto, ideologia, assumiria as rédeas do novo país.

A concorrente dos socialistas da FREMILO foi a REMANO. Não vamos nos aprofundar, mas é importante saber desses partidos e que foi nessa perspectiva que decidiu-se usar a língua oficial portuguesa como símbolo de luta e de resistência e que esta foi instituída como língua oficial do país em sua constituição; que foram os modernistas brasileiros que serviram de referência cultural para os independentes contra a cultura portuguesa que lhes foi importa até então . E que os estudiosos que participaram de um modo ou de outro desse processo, incumbiram-se de forjar uma história da Moçambique autônoma, de valorização de seus costumes e cultura através, principalmente da literatura.

Dentre estes encontra-se Mia Couto e seus romances, o valor maior não é apresentar seus costumes para os seus, mas para o mundo.

2. A Varanda do Frangipani: aspectos gerais.

O romance está dividido por capítulos, sendo quinze ao todo. Estão intercalados em dois planos: primeiro, a confissão dos velhos do asilo e as

ações de Izidine Naíta e segundo, o xipoco e seus dias nos viventes – momentos em que o xipoco é que vive no corpo de Naíta.

A história começa com os resmungos de um homem que morreu na fortaleza de São Nicolau, esta se tornou um asilo depois da independência de Moçambique. Por não ter tido as devidas cerimônias de enterro, Ermelindo Mucanga ficou em estado de xipoco – pode transitar entre os mundos dos ancestrais e dos vivos sem, contudo fazer parte nem de um nem de outro – e foi enterrado junto as raízes da árvore de frangipani do asilo. Está zangado pois querem alguns camaradas do atual governo, tirar seus restos mortais mal ceriminiados do frangipani e levar para a capital e erigir um monumento ao carpinteiro, como se o mesmo tivesse lutado e morrido em atos de heroísmo em favor da nação.

Como todas estas ideias são mentiras, ele se zanga muito e resolve ficar em estado de *passa noite*²⁷ no corpo do Inspetor que estava a chegar.

Na antiga fortaleza de São Nicolau, onde estão os restos mortais de Ermelindo junto ao Frangipani, a árvore do pátio da construção de frente para o mar, foi assassinado Vasto Excelência. Isso ocorre entre os habitantes vivos. É aí que chega o inspetor.

Izidine Naíta foi enviado da capital para investigar o caso e apresentar a solução do mesmo em uma semana, quando o helicóptero retornaria para buscá-lo. Somente de helicóptero se chega a São Nicolau, por ser uma fortaleza e haverem, além de muitas minas terrestres em seu entorno, somente o mar de encostas rochosas de saída.

Ao chegar no asilo, o inspetor vai conhecer aos poucos seus habitantes, velhos com características bem peculiares. São eles: Navaia, O Português, Nhonhoso e Nãozinha. Vivem também lá a enfermeira Marta e a esposa do falecido diretor do asilo, Ernestina. Todos estes são parte do plano dos vivos. Do plano dos mortos, somente o xipoco e seu pangolim – animal de estimação – um animal mítico de escamas, parecido com um cágado, que vive com os mortos (halakavuma).

²⁷ Como está no romance, **AVF**, p.14. Ermelindo explica e justifica o fato de escolher o corpo de um vivente e não o seu próprio, pois, caso recuperasse seu próprio corpo seria visto somente na parte da frente, visto por trás seria somente oco de buraco.

O inspetor inicia suas investigações e a cada noite um dos velhos lhe confessa ser o assassino do diretor. Na história este não aparece como xipoco ou ancestral, só é morto e desaparece então. Todos os velhos assumem serem o assassino e confundem Naíta.

A cada confissão, apresenta-se um traço mítico oralizado e vivo nos velhos. Um o que é velho desde que nasceu, uma que se torna água de noite, outro que se torna parte da terra de moçambique, mesmo com sua origem portuguesa – pensa-se estarem unidos ao **tugua** por crerem os ancestrais daquele eram mais antigos que os deles - e o homem que é um eterno menino, passou toda a vida em estado de infâncias.

Marta também dá seu depoimento e não ajuda a resolver o mistério com o mesmo. Ao fim não se descobre da morte do diretor. O que ocorre é o regresso do inspetor às suas tradições e também o retorno do xipoco a seu frangipani. Vão aparecer escamas do halakavuma para o Naíta, momento em que os dois universos se cruzam.

Como dito acima os capítulos são intercalados, expusemos uma prévia do que ocorreu entre os vivos. Mas, vale dizer que a cada confissão, o xipoco assume o corpo de Naíta e vai aos poucos o ajudando indiretamente a entender aquele universo tão estranho ao mesmo.

2.1 O que Mia Couto nos apresenta sobre a formação histórica e cultural de Moçambique?

O romance por nós privilegiado apresenta muitos indícios culturais e do processo histórico pós 1975. De modo geral podemos afirmar que a Moçambique da tradição, do culto aos ancestrais está alegorizada nos habitantes do Forte de São Nicolau, o asilo. E que as minas que o cercam e também as muitas rochas da praia são todas as alterações na sociedade que está em formação no pós-independência e não sabe como interagir com a tradição, estão estanques, imóveis e estáticas, porém podem ser removidas e desativadas.

Um parêntese, neste exercício de pensar a obra, propomos que consiste no laborioso, porém necessário trabalho de se **pensar a sociedade**

moçambicana, pelos moçambicanos, como o faz Mia Couto em sua trajetória de (re)formulação²⁸ de sua história e tradição.

Podemos dizer com tranquilidade que ao mesmo tempo, as minas são resquícios da dolorosa realidade vivida pelos habitantes moçambicanos. Nos cerca de 10 anos de guerra, muitas minas terrestres foram instaladas em todo o território e até os dias de hoje, existem cidadãos a perder membros de seus corpos ou suas vidas por conta das que não foram encontradas e, portanto, não desativadas.

O Forte São Nicolau em si, exposto como antigo, gasto e em ruínas, também representa o fim da submissão a coroa portuguesa e do antigo sistema político instituído.

Ironicamente vivem neste local velhos, também símbolo de declínio, decadência e neste caso, de abandono quase completo, visto que são cuidados pela enfermeira Marta. Assim não é somente a cultura do colonizador que está a expurgar-se mas a cultura da terra está em risco. Dizemos em risco e não já morta porque Marta os entende e presa pela vida dos velhos, faz a manutenção da tradição.

Ainda no geral, sobre a história, o inspetor não é capaz de ouvir os velhos de maneira a entendê-los, ele faz parte dos muitos homens que foram estudar fora e ficaram alheios aos acontecimentos de sua própria terra, é parte dos muitos que colonizados, não são mais capazes de entender sua cultura. É como um daqueles cristianizados a serviço da coroa. Findo o colonialismo mantêm seu trabalho criado pela estrutura colonial e tem dificuldade em perceber isso, que precisa valorizar o modo de ser dos seus para ter um sentimento de pertença àquele lugar.

Assim também acontece com o diretor do asilo. A diferença é que este expõe todos os moçambicanos corruptos que durante a guerra tentaram ganhar com ela, e depois dela também. O diretor roubava dos mantimentos e remédios enviados para os velhos, abusava sexualmente da Nãozinha, maltratava e batia em todos os idosos e usava o asilo para comércio ilegal. Um verdadeiro corrupto.

²⁸ Mia Couto não vê a cultura como algo estanque e ao apresentar em seus romances muito da tradição oral que recolhe em suas andanças como professor de biologia que é, simplesmente propõe a existência e reconhecimento daquela tradição e não sua cristalização e retorno total às mesmas.

As mulheres Marta e Ernestina apresentam aspectos distintos que também compõem a história do país. Marta é todos os moçambicanos que sobreviveram porém sem se perder do que são e de a qual universo pertencem. A enfermeira entende os velhos – sua tradição, os mitos de seu povo – e foi capaz de conviver bem com o alienado - porém não de todo perdido – Izidine. Já Ernestina reclusa em sua casa, sabedora de todas as armações do marido é totalmente alienada aos acontecimentos que a cercam, incapaz de movimentar-se naquela conjuntura de guerra e depois de liberdade, se mantém estática e alheia a sua realidade.

No morto, quando este apresenta seu descontentamento total por tentarem transformá-lo em um herói nacional, lemos como a necessidade de se criarem heróis que pudessem gerar nos moçambicanos um sentimento de pertença ao lugar e à nova realidade. Por outro lado, Ermelindo diz que o herói deveria ser da nação mucanga, o que pode indiciar a necessidade de se manterem boas relações com determinadas etnias locais que provavelmente deveriam ter expressivo poder local para com os seus iguais.

2.1.1 Da cultura.

Ainda a falarmos do xipoco, percebemos a interessante relação que o morto descreve com seu (não) lugar de morte, ou seja, o frangipani que ele descreve como a varanda “Aqui é onde a terra se despe e o tempo se deita” (Couto, p.139). Ele se diz tal e qual a árvore, por ambos permaneceram em seu (não) lugar sem “ajudas”, são parte e a própria paisagem. O não lugar a que se refere consideramos literal e geral. Ele não é herói, não pertence ao forte, não foi enterrado direito e por isso não será lembrado como seus ancestrais o são e não é vivo, em nada pode alterar a realidade dos velhos, apesar de ter tanto respeito pela tradição, aliás ele também é um representante da mesma.

Em todas as suas falas o xipoco é puro mito

– [...] então desci o eu corpo, toquei a cinza e ela se converteu em pétala. [...] A cada gesto meu o frangipani renascia. E quando a árvore toda se reconstituiu, natalícia, me cobri com a mesma cinza em que a planta se desintactara. Me habilitava assim a vegetal. (COUTO, 2007, p.143)

Esta fala do xipoco é muito rica porque ao mesmo tempo em que em apresenta a sua relação com a terra em si, a vida ligada às raízes ancestrais,

para ele inexistente. Também nos apresenta um dos aspectos mais importantes da cultura africana, o da vida cíclica, quando acaba, na verdade somente tem um (re)início distinto. O frangipani é a varanda de todos. O lugar de olharem para o horizonte, para o futuro, é o lugar de relembrares suas vidas e sentirem saudades. Mais que isso é o recomeço, é a representação material da vida e de sua ligação com a terra.

A árvore tem todo seu ciclo de vida bem visível e só está viva porque tem suas raízes fincadas a terra. Desde que suas raízes continuem unidas a terra, a árvore estará sempre ali, a ver e rever a passagem do tempo...

As estórias que os velhos contam a Naíta, que veio de fora – fora de todo o universo que permeia o frangipani – nos chamaram a atenção.

Navaia Caetano é o primeiro a se dizer culpado pela morte de Vasto Excelêncio e diz a Naíta: “[...] não escreva, deixe esse caderno no chão [...]. Neste asilo, o senhor se aumente em muita orelha. É que nós aqui vivemos muito oralmente.” (COUTO, 2007, p.26) e esta necessidade de se falar por parte dos velhos e de ouvir de Naíta, irá perpassar toda a história. Somente ao ouvi-los é que o inspector entenderá o que se passou com o diretor.

Este trecho remete a herança cultural africana uníssona em todas as suas diversas culturas pelo continente, a tradição oral. Fica evidente que este é um dos aspectos da formação cultural de Moçambique mais importantes apresentado por Mia Couto, dada sua recorrência em **AVF**. Todos os velhos lhe chamam a ouvir atento suas falas e a terra, a terra que Izidine pisa também lhe fala.

Esta linha que vai permeando todas as falas e costurando-as em uma espécie de linha central da narrativa, está focada em Naíta, ao passo que ele ouve os velhos, noite após noite, começa a ser repatriado de suas raízes como se estivesse passando pelo ritual de nascimento do mundo. A cada noite o inspetor passa a se sentir mais e mais pertencente àquele universo que foi-lhe a um primeiro momento tão estranho – chegou surdo e cego para suas origens – e aos poucos se livra de sua deficiência e passa a ter o sentimento de pertença e a cosmovisão moçambicana.

Apesar de dividir o corpo com o vivo, em nada pode interferir o xipoco. O que é interessante porque este completa o círculo mítico de retorno de

Izidine. E, ele próprio, Ermelindo, vai revivendo suas lembranças e re-significando-se naquela terra.

“Tudo começa antes do antigamente. [...] a morte deste Excelêncio já começou antes dele nascer. Começou comigo, a criança velha. A maldição pesa sobre mim, Navaia Caetano: sofro a doença da idade antecipada” (COUTO, 2007, p.26). riquíssimo é este trecho pois apresenta a narrativa oral de Navaia em um ritual mítico “**tudo começa no antigamente**”, percebam que o velho usa o verbo no presente em oposição a algo já passado – a morte, dando a ideia de fluxo contínuo e ininterrupto do viver e morrer, que se materializa no xipoco que não é vivo, mas também não é morto. Ele é um vivente entre os espaços da cosmogonia africana. Transita entre os dois mundos, sem contudo, pertencer a **nenhuns** – como poderia dizer algum personagem de Mia Couto.

Considerações Finais

Em AVF identificamos, e apresentamos alguns exemplos da leitura que fizemos, em que a cultura moçambicana está consolidada nas tradições do mito fundador, por meio da fala, ou seja, através do ritual oral se materializa o nascimento do mundo e se fundam e fortificam as bases ritualísticas e míticas.

A oralidade é forte expressão no universo moçambicano tradicional, nota-se precisar de cuidados, afinal no fluxo narrativo os velhos precisam ser ouvidos novamente. O autor apresenta alguns pontos interessantes da história da guerra de independência e, nos personagens do Inspetor, de Marta, do xipoco e do próprio frangipani percebemos as várias possibilidades de preservação da tradição oral.

Referências Bibliográficas

COUTO, M. **A Varanda do Frangipani**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GREENBERG, J. H. Classificação das línguas da África – parte I. In: Ki-Zerbo (editor). **História Geral da África I**. Brasília: Unesco, 2010.

MORAIS, J.M.F. **O princípio e o presente: a arqueologia na redescoberta do passado em Moçambique.** Revista ICALP, vol. 18, Dezembro de 1989, p. 74-92. Disponível em: www.cvc.institutocamões.pt/bac/revistas/revistaicalp/arqueomoc.pdf. Ultimo acesso: 09/04/2011

NATURALIZANDO ESTEREÓTIPOS E VELANDO O RACISMO: O PODER DAS TELENOVELAS BRASILEIRAS

Gabrielly Kashiwaguti SARUWATARI²⁹ (UFGD)

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade apresentar e analisar os tipos de personagens mais frequentes interpretados por atores e atrizes negras nas telenovelas brasileiras. Neste sentido, o intuito desta pesquisa é demonstrar como as telenovelas podem influenciar na disseminação de estereótipos pejorativos em relação aos negros na sociedade brasileira. No primeiro item deste artigo serão apresentados alguns elementos referentes à escravidão no Brasil. Em seguida discute-se a força da mídia na difusão de aspectos inferiorizantes em relação aos negros e negras deste país. Por fim será realizado um estudo de caso com a telenovela “Viver a Vida” que apresentou pela primeira vez na história da televisão brasileira, em horário nobre, uma protagonista negra.

PALAVRAS-CHAVE: Telenovelas brasileiras; Personagens negros; Estereótipos.

Introdução

Apresentada ao Brasil em meados do século XX por intermédio de Assis de Chateaubriand, na época dono do primeiro canal televisivo brasileiro a TV Tupi, o aparelho de televisão se tornou, desde aquela época, o eletrodoméstico mais popular nos lares brasileiros. Atualmente, esse meio de comunicação está tão acessível que os canais gratuitos estão alcançando locais cada vez mais remotos, levando, desse modo conhecimento, informação, cultura e lazer aos quatro cantos do país. Entretanto, a televisão também se tornou uma fonte de alienação³⁰, cuja realidade é muitas vezes distorcida e as informações sem conteúdo ou veracidade.

Assim, partindo da perspectiva de que a televisão é uma forma de entretenimento para grande parte da população, podemos refletir dessa forma: o que assistimos nos influencia seja em nossos atos ou em nossas opiniões.

²⁹ Gabrielly K. Saruwatari, mestranda em Antropologia. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – gabbi_ks@yahoo.com.br.

³⁰ Podemos descrever como alienado todo o indivíduo que produz e reproduz ações, de maneira quase automática, sem reflexão ou consciência dos resultados que isto pode gerar na sociedade. A televisão compactua na alienação do ser humano quando, ao mostrar repetidas vezes a mesma coisa, o leva a crer que aquilo faz parte da realidade dos demais indivíduos (CHAUÍ, 2006; MARX, 1979).

Neste sentido, cabe ressaltar o poder da mídia em nosso cotidiano, pois somos induzidos a gostar ou repudiar aquilo que nos é transmitido por meio de propagandas, filmes, seriados, programas televisivos e telenovelas.

As telenovelas, em especial, caíram no gosto popular e se fixaram no cotidiano dos brasileiros tornando-se parte da rotina de muitas famílias independente de classe social, religião ou raça. Suas histórias exercem fascínio e prendem à atenção de muitos telespectadores todos os dias, por pelo menos três horas diárias³¹. A capacidade de cativar quem assiste é impressionante, podemos constatar isso quando pensamos nas modas das roupas ou jargões que ela é capaz de criar e, que por vezes, são reproduzidas nas casas, ruas, escolas, trabalho etc. Devemos ressaltar também que as telenovelas tem colocado em discussão temas importantes e levado informações para seus telespectadores, abordando assuntos sérios como o uso de drogas, crimes, pedofilia, corrupção na política etc., além de levar conhecimento sobre outras culturas, como são mostrados em telenovelas com núcleos étnicos distintos.

No entanto, mesmo cumprindo com suas responsabilidades sociais ainda sim podemos ver algumas incoerências no contexto das novelas brasileiras, como, por exemplo, a negação ou marginalização dos papéis concedidos aos atores negros. Joel Zito Araújo (2008), um dos grandes pesquisadores deste tema, ressalta que as telenovelas disseminam no imaginário popular ou senso comum que os negros fazem parte do “povão”, o que significa dizer que são majoritariamente retratados como pobres, vadios e ladrões. O autor ainda faz mais uma observação que pode ser facilmente percebida nas telenovelas: a preferência de artistas brancos ocupando os lugares de destaque na TV.

Ainda neste trabalho será apresentado um estudo de caso acerca da novela “Viver a Vida” do autor Manoel Carlos, que foi transmitida em horário nobre entre setembro de 2009 a maio de 2010, cuja protagonista é uma conhecida atriz negra, Taís Araújo. Por ser a maior rede de televisão do Brasil, e contar com o maior número de telespectadores, optamos por fazer a análise

³¹ Segundo os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2008) cerca de 9 milhões de pessoas assistem televisão no Brasil, sendo que pelos 75,2 milhões tem o hábito por mais de três horas diárias.

nesta novela transmitida pela Rede Globo de televisão. Neste estudo de caso realizaremos uma abordagem acerca dos papéis interpretados pelos atores e atrizes afro-descendentes desta telenovela. Para a realização deste estudo de caso contaremos com as informações áudios-visuais de alguns capítulos disponíveis na internet.

As Ciências Humanas e Sociais nos mostram de diversas formas que a televisão é uma formadora de opiniões em grande escala, por isso o desenvolvimento deste trabalho se dará em torno de uma discussão teórica acerca dos tipos de papéis interpretados por atores negros. Portanto, a proposta desta pesquisa é refletir sobre o papel social a que os negros estão ligados nas telenovelas e como uma imagem inferiorizada e distorcida pode refletir na não valorização da cultura afro-brasileira e de seus membros. Lembrando ainda que o período escravista no Brasil ainda tem influência direta ou indiretamente na construção de certos estereótipos e papéis retratados nas novelas, por isso também será realizada uma breve análise do que foi a escravidão no país.

1. Conhecendo o passado para entender o presente: alguns elementos sobre a Escravidão no Brasil

Antes de falar da influência da mídia na formação de opiniões e dos papéis interpretados pelos negros nas telenovelas brasileiras é preciso voltar um pouco ao passado para entender certos estereótipos, pois segundo João Freire Filho

a representação das minorias na mídia não deve restringir-se ao mero levantamento estático de representações estereotipadas, sem maior embasamento histórico e teórico; é fundamental se interrogar sobre a origem destas imagens social e ideologicamente motivadas, por que elas perduram e são produzidas, e, por fim, como vêm sendo (ou devem ser) questionadas e rechaçadas (FREIRE FILHO, 2004, p. 65).

Então se faz necessário saber como se deu a escravidão no Brasil e como os negros eram tratados neste período. Quando falamos em escravidão negra devemos lembrar que ela não aconteceu apenas no Brasil, mas antes mesmo da colonização acontecer no país diversos países da Europa já comercializavam escravos vindos da África.

Segundo Nina Rodrigues ([1932]2010) a escravidão da mão de obra negra, trazida do continente Africano, em terras brasileiras se deu quase que concomitantemente ao início do período colonial no país , já que inicialmente a força utilizada para realizar os trabalhos eram de origem indígena, mas “faltando o índio que sucumbia ou era protegido pelos jesuítas, e começando a escassear os braços para a lavoura e, mais tarde, para o trabalho das minas, se criou um comércio de escravos ” (RODRIGUES, 2010, p. 20).

Desse período até o final do século XIX o escravo e a escrava negra se tornariam a mão de obra mais utilizada tanto nos afazeres domésticos quanto no trabalho com a terra. Aliás, ressalta Gilberto Freire ([1981] 2006, p.93), mudavam-se os interesses agrários, mas a mão de obra continuava a mesma, pois “se o ponto de apoio econômico da aristocracia colonial deslocou-se da cana-de-açúcar para o ouro e mais tarde para o café, manteve-se o instrumento de exploração: o braço escravo”.

Considerada uma raça³² inferior a dos brancos, os negros eram tratados como animais ou objetos, pois os donos de escravos apoiavam-se na crença de que a “hierarquia natural” deveria ser mantida. Desse modo, o escravo não era considerado um ser humano, podendo ser vendido ou trocado de acordo com as vontades de seu dono. Os escravos realizavam todo e qualquer tipo de trabalho, dos mais simples aos mais complexos e muitas vezes humilhantes, já que para um homem branco e livre o ato de trabalhar era considerado vergonhoso. Acerca desta relação de exploração entre donos e escravos o antropólogo Roberto DaMatta (1986) escreve que no período escravocrata as “pessoas decentes não saíam à rua e nem podiam trabalhar com as mãos [...] não era algo apenas econômico, mas também uma relação moral onde não só um tirava o trabalho do outro, mas era seu representante e dono perante a sociedade como um todo” (DAMATTA, 1986, p. 32).

Não existia qualquer lei que protegesse os escravos da violência física ou moral, não possuíam direitos nem sobre suas próprias vidas e nem sobre a de seus filhos que vinham a ter nestas terras, mas apenas deveres para com

³² Segundo Schwarcz (1993, p.17) raça é um termo que deve ser entendido além da definição puramente biológica, pois o conceito desta palavra inclui inúmeras interpretações, sobretudo as construídas socialmente.

seus donos. Joaquim Nabuco ([1883] 2000), um dos maiores expoentes da luta contra a escravidão, faz a seguinte ressalva sobre o negro escravo: a “Constituição não se ocupou dele”, tanto que

Em regra o senhor pode *tudo*. Se quiser ter o escravo fechado perpetuamente dentro de casa, pode fazê-lo; se, tendo ele mulher e filhos, quiser que eles não se vejam e não se falem, se quiser mandar que o filho açoitasse a mãe, apropriar-se da filha para fins imorais, pode fazê-lo. Imaginem-se todas as mais extraordinárias perseguições que um homem pode exercer contra outro, sem o matar, sem separá-lo por venda de sua mulher e filhos menores de quinze anos - e ter-se-á o que legalmente é a escravidão ente nós (NABUCO, 2000, p. 90).

Assim, durante os trezentos e oitenta e oito anos de escravidão os negros sofreram com o preconceito, com os maus tratos, com a subordinação aos senhores brancos e com o descaso político-social. Joaquim Nabuco ainda salienta que nada de bom pode-se aproveitar da escravidão:

Onde quer que se estude, a escravidão passou sobre o território e os povos que acolheram como um sopro de destruição certo período ela consegue esconder, pelo intenso brilho metálico do seu pequeno núcleo, a escuridão que o cerca por todos os lados; mas, quando esse pequeno período de combustão acaba, vê-se que a parte luminosa era um ponto insignificante comparado à massa opaca, deserta e sem vida do sistema todo. Dir-se-ia que, assim como a matéria não faz senão transformar-se, os sofrimentos, as maldições, as interrogações mudas a Deus, do escravo, condenado ao nascer a galés perpétuas, criança desfigurada pela ambição do dinheiro, não se extinguem de todo com ele, mas espalham nesse vale de lágrimas da escravidão, em que ele viveu, um fluído pesado, fatal ao homem e à natureza (NABUCO, 2000, p. 117). (...) durante um

Hoje, os resquícios da escravidão encontram-se em vários setores da sociedade e algumas idéias ultrapassadas e fantasiosas ainda permanecem com muita força no imaginário comum. Existe ainda a supervalorização do branco em detrimento do negro, este último, muitas vezes assimilado como ignorante e motivo de chacota. Neste sentido, a sociologia crítica de Guerreiro Ramos (1957) nos indica que o pensamento do brasileiro ainda não rompeu as ligações com as idéias do antigo colonizador europeu, que inferioriza inúmeros aspectos relacionados à negritude. Assim, nas próprias palavras do autor, ele nos informa que a brancura era vista

como símbolo do excelso, do sublime, do belo. Deus é concebido em branco e em branco são pensadas tôdas as perfeições. Na côr negra

ao contrário, está investida uma carga milenária de significados pejorativos. Em termos negros pensam-se tôdas as imperfeições (RAMOS, 1957, p. 193).

Prega-se isso durante todo o período que vigora a escravidão no Brasil, faz-se acreditar na inferioridade do homem negro e da sua cultura, desprezam-se os seus valores e inculcam na cabeça das crianças a negatividade da cor negra. A abolição da escravatura não apagou o que foi dito por tantos anos. As representações³³ sociais acerca do negro ainda estão ligadas ao passado escravo como nos termos desagradáveis, nos estereótipos, na desvalorização de sua cultura.

A abolição da escravatura em 1888, com o decreto da princesa Isabel, não significou o fim do descaso e nem do preconceito. Atualmente ainda é possível constatar as marcas que esses três séculos de escravidão deixaram, pois tais marcas não seriam fáceis de serem apagadas em pouco mais de trezentos anos. Sabemos que o passado anda de mãos dadas com o presente. O eco da escravidão ainda permanece na contemporaneidade.

Mas cabe ressaltar também que a escravidão não foi à única e exclusiva forma de propagação do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira. O sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes, em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1978) reforça que o ex-cativo não foi preparado para viver em uma sociedade capitalista e, mesmo liberto, não tinha condições igualitárias para competir com o trabalhador branco ou imigrante estrangeiro, pois o Estado não criou alternativas de inclusão para os negros e seus descendentes. Grande parte deles acabou marginalizando-se por falta de perspectivas criadas na sociedade de classe emergente. A única forma de integrar-se nessa sociedade competitiva e capitalista foi continuar exercendo trabalhos subalternizados, com pouquíssimas chances de ascender socialmente.

³³ Segundo Minayo as representações sociais podem ser definidas como “a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. (...) Algumas *Representações Sociais* são mais abrangentes em termos da sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de determinada época. São as concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Mas essas mesmas idéias abrangentes possuem elementos de passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação” (1995, p. 89; 109).

Outro autor que discute as relações raciais no Brasil é Carlos Hasenbalg, segundo ele, atualmente, o que determina o grau de preconceito e discriminação racial no país é a aparência fenotípica do indivíduo, isto é

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (HASENBALG *apud* AGUIAR, 2009, p.26).

Assim, notamos ainda hoje que os descendentes afro-brasileiros ocupam majoritariamente os postos inferiores nos diversos campos de trabalho e que as oportunidades ainda não são iguais para brancos e negros. Evidencia-se que o preconceito racial é ainda algo muito forte no Brasil, afetando diretamente a vida desses indivíduos. Além disso, carregam o peso dos estigmas que a sociedade criou para a população negra no decorrer dos séculos.

1. A mídia e a disseminação de estereótipos: o espaço das pessoas negras nas telenovelas

Segundo dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2009) constatou-se a quase universalização do bem durável mais popular entre os brasileiros: o aparelho de TV. De acordo com o IBGE cerca de 96% dos lares pesquisados possuíam pelo menos um aparelho. A partir desses dados evidencia-se que boa parte das informações que obtemos vem do que assistimos na televisão.

Levando em consideração que os melhores programas, tanto educativos quanto de outros gêneros, fazem parte de redes por assinatura, portanto pagas, e que a maior parte da população brasileira não tem condições de custear esses canais, conseqüentemente resta-lhes assistir o que a TV aberta oferece em sua programação. Se a programação é recheada com uma falsa

realidade, logo, grande parte da população entenderá como uma verdade tais enunciados, já que aquele é o meio que lhes mantém informados.

Ferraz e Fernandes (2006, p. 146), ao descreverem o poder da mídia relatam que a imprensa acabou se tornando “um elemento fundamental na construção de imaginários sociais e na construção daquilo que se compreende como realidade”. Neste sentido, a mídia consegue manipular opiniões e interferir diretamente nos fatos, pois

O público é cotidiana e sistematicamente colocado diante de uma realidade artificial criada pela imprensa e que se contradiz, se contrapõe e freqüentemente toma conta da realidade real que ele vive e conhece. Assim se dá a manipulação da informação, através da manipulação da realidade. (...) O público é induzido a ver mundo com os olhos da imprensa. Ou seja, é o resultado e, ao mesmo tempo, o impulso final das articulações combinadas de outros padrões de manipulação dos vários órgãos de comunicação com os quais ele tem contato (FERRAZ & FERNANDES, 2006, p. 157-159).

Corroborante a isso, a filósofa e historiadora Marilena Chauí ressalta que o que constantemente assistimos interfere em nossas opiniões, em nossas vidas e em nossos atos, porque a mídia assim deseja que nós sejamos: alienados dos verdadeiros fatos. A autora também lembra que a mídia promove a exclusão social e a hierarquia. Desse modo, pode-se dizer que “o peso das diferenças de classe, etnia e gênero, ao acesso a multimídia depende não só de condições econômicas, mas também de condições educacionais e culturais”, isto é, precisamos considerar dois tipos de usuários, “o que é capaz de ação seletiva e interativa e o que só é capaz de recepção de pacotes enviados pelo emissor” (CHAUI, 2006, p. 70).

Para se ter uma idéia da rapidez com que a televisão propaga uma informação basta fazermos uma reflexão sobre o número de pessoas que ela consegue atingir em poucos minutos, ou seja, enquanto um telejornal consegue reunir milhares de pessoas num mesmo horário, o mesmo não acontece quando a informação é feita por um jornal impresso. Acerca disto, o sociólogo francês Pierre Bourdieu em seu livro *Sobre a Televisão*, explicita que “se a informação fornecida por tal meio se torna uma informação-ônibus, sem aspereza, homogeneizada, vêem-se os efeitos políticos e culturais que podem resultar disso” (BOURDIEU, 1997, p. 62). Com isso o autor basicamente nos informa que para que se consiga atingir um grande público é necessário que os

verdadeiros problemas devam ser apresentados de forma simplificadora, que sejam fáceis de serem digeridos pela grande massa.

Do mesmo modo, ao refletirmos um pouco sobre o poder da televisão e da mídia em geral, notamos que a todo momento somos bombardeados por informações, mas cada indivíduo assimila tais informações de maneiras diferentes, podendo deixar-se influenciar ou não por elas. Entretanto nem sempre é fácil termos uma opinião diferente daquilo que constantemente nos é apresentado como parte de nossa realidade, pois, por vezes, é necessário um mínimo de conhecimento acerca do assunto para que haja o descarte de informações inconsistentes.

Quando não temos o conhecimento necessário, ou somos privados dele, facilmente somos coagidos a acreditar e a reproduzir o que assistimos. Sendo assim, se voltarmos nosso pensamento às telenovelas brasileiras daremo-nos conta de que majoritariamente parte de seus elencos são compostos por atrizes e atores brancos, mas se tratando de Brasil essa não é a realidade correspondente. O Brasil é um país mestiço com metade de sua população negra, e a telenovela

ao não dar visibilidade à verdadeira composição racial do país, compactua conservadoramente com o uso da mestiçagem como escudo para evitar o reconhecimento da importância da população negra na história e na vida cultural brasileira (ARAÚJO, 2008, p. 982).

É preciso levar em consideração que a identidade do indivíduo é uma construção social, na qual a falta de reconhecimento e valorização da pessoa e de sua cultura faz com que sua visibilidade social seja vista de forma negativa ou com certa depreciação pelos demais indivíduos. Charles Taylor escreve que a ausência de reconhecimento se torna um problema para a identidade dos grupos, e conseqüentemente um problema social, pois a impressão que os outros têm de certos grupos pode resultar num

verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que apresione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (TAYLOR, 1993, p. 44).

Nas telenovelas o foco raramente é voltado para a valorização da pessoa e da cultura afro-brasileira, o que colabora na construção da imagem de um indivíduo inferiorizado socialmente. Independente da cor do indivíduo

seja ele branco, amarelo ou preto, de tanto verem consecutivamente atores pertencentes a uma certa ascendência étnica interpretando papéis sem destaque algum e/ou subordinados acabam por entender que aqueles são os postos que tais grupos devam sempre ocupar num contexto social real. Grande parte dos indivíduos passam a acreditar e a reproduzir inconscientemente ou conscientemente aquilo que lhe é gravado na memória. Assim,

La proyección sobre otro de una imagen inferior o humillante puede en realidad deformar y oprimir hasta el grado en que esa imagen sea internalizada. (...) Las relaciones raciales y las discusiones del multiculturalismo se orientan por la premisa de que no dar este reconocimiento puede constituir una forma de opresión (TAYLOR, 1993, p. 58-59).

Os aspectos sejam eles de qualquer natureza - que a mídia deixa de reconhecer ou passa a ressaltar - tem peso na construção das identidades coletivas, no caso das telenovelas, os protagonistas exercem influência nos gostos pessoais dos indivíduos, tanto que as pessoas passam a odiar ou a reverenciar certos personagens. Portanto se as telenovelas conseguem influenciar as emoções dos telespectadores, também podemos aferir que ela induz a absorção de certos padrões ou estereótipos reproduzidos na TV.

O filósofo norte-americano Douglas Kellner, ao fazer um estudo sobre a cultura da mídia, mostra que as pessoas também constroem suas identidades a partir do que o autor nomeia como “espetáculo”, pois muitas destas construções se dão pela assimilação de como os fatos são narrados pela mídia.

A vida político-social também é cada vez mais moldada pelo espetáculo. Os conflitos sociais e políticos estão cada vez mais presentes nas telas da cultura da mídia, que apresentam os espetáculos de casos sensacionalistas de assassinatos, bombardeios terroristas, escândalos sexuais envolvendo celebridades e políticos, bem como a crescente violência da atualidade. A cultura da mídia não aborda apenas os grandes momentos da vida comum, mas proporciona também material ainda mais farto para as fantasias e sonhos, modelando o pensamento, o comportamento e as identidades (KELLNER, 2004, p 5).

Desse modo, tal espetáculo descrito por Kellner colabora para construção de estereótipos³⁴, de opiniões superficiais e desinteresse por determinados assuntos, pois são os “fenômenos de cultura da mídia que representam valores básicos da sociedade contemporânea, determinam o comportamento dos indivíduos e dramatizam suas controvérsias e lutas, tanto quanto seus modelos para a solução de conflitos” (KELLNER, 2004, p.5).

Tratando agora especificamente dos estereótipos que a mídia é capaz de propagar, o antropólogo Renato da Silva Queiroz nos diz que “os estereótipos constituem imagens simplificadas ou caricaturais que são assimiladas pelas pessoas a partir das mais variadas fontes, mas raramente por meio de uma experiência direta com a realidade” (QUEIROZ, 1996, p. 25). Em outras palavras, sucintamente, o estereótipo seria “uma opinião pronta, uma idéia ou expressão muito utilizada, desgastada, banalizada, um lugar-comum ou clichê” (DINIZ, 2006, p. 137).

Neste sentido devemos lembrar que os estereótipos são categorias criadas para classificar certos grupos, estigmatizando-os positivamente ou negativamente. Entretanto, o fato é que a maior parte dos estereótipos tem um cunho depreciativo como, por exemplo, falar que todo índio é preguiçoso ou que todo negro ocupe as posições subalternas da sociedade tal como porteiro ou taxista, porém quando ascende socialmente, logo é associado a jogador de futebol ou cantor de samba (QUEIROZ, 1996, p. 26-28).

As características mencionadas acima de fato existem, mas na realidade não ficam restritas a tais grupos dentro da sociedade. Portanto, podemos dizer que os estereótipos desencadeiam muitos preconceitos, mas, além disso, segundo Freire Filho,

(...) os estereótipos não se limitam, portanto, a identificar categorias gerais de pessoas – contêm julgamento e pressupostos tácitos ou explícitos a respeito de seu comportamento, sua visão de mundo ou sua história. (...) O estereótipo reduz toda a variedade de características de um povo, uma raça, um gênero, uma classe social ou um “grupo desviante” a alguns poucos atributos essenciais (traços de personalidade, indumentária, linguagem verbal e corporal, comprometimento com certos objetivos etc.), supostamente fixados pela natureza. Encoraja, assim, um conhecimento intuitivo sobre o

³⁴ Acabam surgindo estereótipos que atingem não só os grupos étnicos, mas vários segmentos da sociedade como homens, mulheres, religiosos, homossexuais etc. Tais grupos não estão livres dos rótulos que a sociedade lhes dá.

Outro, desempenhando papel central na organização do discurso do senso-comum (FREIRE FILHO, 2004, p. 47).

Geralmente a mídia apresenta certos grupos étnicos ressaltando alguns dos principais elementos pertencentes à história e cultura de tais povos, mas em sua tese de doutorado Amaral Filho faz interessantes considerações acerca dos noticiados que a mídia vincula quando se trata dos Afro-descendentes:

É quase impossível não ver na televisão brasileira uma matéria sobre os imigrantes dessa ou daquela nacionalidade européia (e, mais recentemente, oriental também – japonesa primeiro e chinesa depois) que com seu talento, engenho ou cultura, ajudaram a formar o Brasil: lá estão eles, falando alemão, polaco, francês, espanhol ou italiano, com seus trajes típicos (...). Estes imigrantes são estereotipados, significados, positivamente. Em tempo e espaço comparativos muito menores, os negros brasileiros são lembrados no dia da Abolição (oficial) da Escravatura e no Dia da Consciência Negra, sempre como “aqueles que ajudaram a construir o Brasil”. Diferente de qualquer outro grupo étnico do Brasil, a esmagadora maioria dos homenageados não sabe com certeza seu país de origem (Angola? Guiné Bissau? Moçambique? Senegal?) porque as autoridades brasileiras, quando do fim da escravidão, ordenaram a queima dos papéis relativos ao tráfico de escravos, e também por isso não há como saber a língua da nação ancestral porque esta é desconhecida: fala-se o idioma do antigo colonizador, já que aqueles que não têm direito ao presente parecem não ter direito ao próprio passado (AMARAL FILHO, 2006, p. 39).

Fora as datas comemorativas na quais são lembrados os negros no Brasil, é na telenovela que a imagem estereotipada se concretiza. Desde que se começou a produzir novelas no país os negros vem interpretando papéis quase sempre subalternos, o que reforça alguns dos estereótipos atribuídos a eles, pois

A ficção televisiva destinada ao negro mostra-o quase sempre como escravo, esperando a benéfica ação dos abolicionistas ou mesmo a bondade do seu senhor. Quando ambientado no período contemporâneo, o negro é favelado, bandido, empregado doméstico, traficante, ou aquele que “podia estar roubando, mas está trabalhando” (como se lê em alguns textos de jornais, reforçando a idéia de que a marginalidade para o negro é muito mais que uma opção, é quase naturalizada certeza). O branco pode ser estereotipado, claro, mas sempre há personagens brancos “bons” que contrapõem o estereótipo negativo. (AMARAL FILHO, 2006, p. 40).

A partir destes núcleos subalternos é que os estereótipos negativos se matam e se renovam. Nos estudos feitos pelo jornalista Joel Zito Araújo em seu livro *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira* (2004) o autor pode

constatar que nenhuma novela até o ano de publicação do livro³⁵ defendia a mestiçagem brasileira, isso significa dizer que em mais de 50 anos de telenovelas o negro sempre foi deixado em segundo plano, isto é,

o mulato nunca foi apresentado como uma válvula de escape para a mobilidade dos afro-descendentes. Na novela ele esteve mais próximo do estereótipo do “mulato trágico” norte-americano, sendo utilizado como feitor, capitão do mato, motorista, empregado doméstico, dançarino de boate, pequeno comerciante, delegado, policial e subgerente. (...) De modo geral, ao ator afro-brasileiro estão reservados os personagens sem, ou quase sem, ação, os personagens passageiros, decorativos, que buscam compor o espaço da domesticidade, ou da realidade das ruas, em especial das favelas (ARAÚJO, 2004, p. 308).

Araújo (2004) analisou diversas telenovelas brasileiras, desde a década de 50 até o final dos anos 90, e constatou que durante muitos anos o preconceito racial foi tabu na teledramaturgia, aliás, a maior parte das telenovelas transmitidas reconhecia muito pouco o racismo no Brasil, mas compactuava com ele insistindo na imagem estereotipada do negro. Segundo o autor, as telenovelas transmitiam a imagem de que o preconceito racial estava restrito às cidades do interior e quando ocorria algum caso de racismo o personagem negro, por sua vez, “normalmente reage diante de uma situação de discriminação racial com educação, compreensão e poucas vezes com indignação, mas nunca com revolta” (ARAÚJO, 2004, p. 182).

A partir dos anos 70 a Rede Globo de televisão passou a se interessar pelo tema da abolição da escravatura para reproduzir em suas novelas de época. Dentre as telenovelas que tinham este foco destacou-se a de Gilberto Braga *A escrava Isaura*, uma das telenovelas mais reproduzidas no mundo inteiro, que tinha como personagem principal uma atriz branca interpretando o personagem Isaura. Esta telenovela foi uma adaptação do romance do autor abolicionista Bernardo Guimarães (1875).

A descrição de Isaura como branca obedecia a imperativos culturais e político-sociais do seu tempo, o que nos permite deduzir que a intenção do autor não era a de retratar uma jovem quase ariana, mas sim uma mulata, uma vez que a personagem era filha de negros com brancos. No entanto, as personagens de mulatas nos romances do período já estavam associadas ao estigma de sedutora, lasciva e amoral, o que prejudicaria o enredo e os fins a que se destinava o

³⁵ A primeira versão do livro foi lançada no ano de 2000.

romance, segundo os objetivos de um abolicionista (ARAÚJO, 2004, p. 203).

Entretanto, *A escrava Isaura* foi ao ar cem anos depois de escrito o romance, Araújo ressalta que “o contexto político e social em que vivia o autor do romance e o contexto da época do adaptador” já não eram os mesmos e que, portanto, “a falta de ousadia da emissora e a continuidade dos preconceitos do século XIX nos anos 70 do século XX” já não se justificavam. O autor ainda salienta que na maior parte das novelas em que se fala sobre a escravidão, a abolição aparece como sinônimo da boa vontade do homem branco em libertar os escravos, como se não tivesse havido resistência e luta por parte dos negros nesta conquista (ARAÚJO, 2004, p. 203-211).

Não se pode negar que em alguns momentos da história das telenovelas brasileiras houveram papéis de destaque para alguns atores negros, porém esses números são mínimos quando analisadas todas as telenovelas já transmitidas. Foram poucas novelas a ressaltar a cultura afro-brasileira e, mesmo assim, em sua maior parte eram papéis onde os negros apareciam representados de forma estereotipada. Sobre a imagem do negro na indústria cultural brasileira, João Batista Nascimento dos Santos escreve que a mesma

sempre reforçou a identidade racial negativa em relação ao afro-descendente, insistindo no ideal de branqueamento, que tem como consequência o anseio pela euro-norte-americanização. O quadro hegemônico de representações dos valores e modelos instituídos pela parcela branca da população, na televisão brasileira, exprime a desigualdade racial solidamente estabelecida no Brasil. A resistência cultural e política dos afro-descendentes não conseguiu, até hoje, levar à produção na televisão brasileira uma quantidade significativa de imagens e programas que apresentem seus valores, experiências e a importância do grupo para o país (SANTOS, 2004, p.21).

Segundo Araújo (2004), os núcleos que incluíam negros foram deixados de lado ou tiveram pouca ênfase participativa no decorrer das tramas, ou seja, os núcleos nos quais estão presentes são pouco representativos. Os desfechos mais importantes são realizados por atrizes ou atores brancos, cujos papéis mais relevantes em sua maioria também são destinados a eles. Assim, “as imagens dominantes em todas as telenovelas carregam, como subtexto, o elogio dos traços brancos como o ideal de beleza para todos os brasileiros” (ARAÚJO, 2004, p.306).

Isso se torna ainda mais evidente quando nos deparamos com o “mocinho” ou a “mocinha” das novelas todos exibindo um padrão de beleza branco, ou quando ligamos a TV e o que encontramos são majoritariamente apresentadoras infantis loiras. Quando refletimos sobre isto, o autor nos mostra que “a manifesta opção por profissionais brancos para representar a beleza ideal do brasileiro ou, até mesmo, o típico brasileiro comum” é nada mais nada menos que “uma estética produzida pela persistência da ideologia do branqueamento em nossa cultura” (ARAÚJO, 2008, p. 981).

Esse persistente branqueamento nas novelas juntamente com deturpação dos papéis concedidos aos negros tem conseqüências e afetam diretamente na auto-estima das crianças e adolescentes negras, que assimilam a cor de sua pele, o formato de seu nariz e o tipo de seu cabelo como algo depreciativo. Embora o propósito das telenovelas seja de entreter e levar informação ao seu público,

a nossa diversidade racial e cultural, nas mãos dos autores de telenovelas, transmuta-se em um Brasil branco, desrespeitando os anseios históricos não só das entidades culturais, políticas e religiosas negras, como também das nações indígenas” (ARAÚJO, 2004, p. 307).

Além disso, a repetição de papéis subalternos e de caráter desviantes só faz reforçar alguns estereótipos que não refletem a exclusivamente e única realidade da população negra no Brasil. Bauer & Gaskell (2008, p. 138) escrevem que somos “influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais”, isto é, “o visual e a mídia desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica”. Neste sentido seguiremos este trabalho com o estudo de caso de uma novela transmitida pela Rede Globo no ano de 2009-2010.

2. Estudo de Caso: Os personagens negros da novela Viver a Vida³⁶

A telenovela de Manoel Carlos, com direção de Jayme Monjardim, teve seu capítulo de estréia no dia 14 de setembro de 2009 no horário mais nobre

³⁶ Todos os capítulos de Viver a Vida estão disponíveis e podem ser assistidos no site da Rede Globo no endereço eletrônico: <http://viveravida.globo.com/Novela/Viveravida/Capitulos/0,,17523,00.html> .

das telenovelas, às 21h. Esta telenovela representou, sem dúvidas, um marco³⁷ na história dos negros na televisão brasileira, pois pela primeira vez a “mocinha” do horário nobre não foi interpretada por uma atriz branca. A personagem também não era pobre, não era cômica e também não exercia nenhuma profissão subalterna, ao contrário disso, ela foi descrita como uma mulher rica, modelo bem sucedida, inteligente e independente.

Do início ao fim a trama contou com altos índices de audiência, o que significa dizer que esta obteve grande acolhimento do público. A atriz negra, Taís Araújo, ocupa o papel de protagonista da história interpretando Helena, uma jovem modelo de renome internacional, que se apaixona pelo rico empresário Marcos, interpretado por José Mayer.

A narrativa³⁸ gira em torno de Helena, que encontra muitas dificuldades em lidar com as filhas de Marcos e sua ex-mulher Tereza interpretada por Lilia Cabral. Uma das filhas de Marcos e Tereza é Luciana (Alinne Moraes) que também é modelo e rival declarada de Helena nas passarelas. Numa certa viagem, em que Helena e Luciana vão a trabalho para um desfile, acontecem inúmeros desentendimentos entre ambas e na volta para casa Helena se recusa a dividir o mesmo carro que Luciana, que é obrigada a ir em outro veículo. No meio do percurso, o carro que estava Luciana sofre um sério acidente deixando a moça tetraplégica. As culpas recaem todas sobre Helena que se sente responsável pelo estado de saúde de Luciana e vê seu relacionamento com Marcos cada vez pior.

A partir deste acidente³⁹ com Luciana a personagem Helena começa aos poucos a perder seu destaque na trama e as atenções fixam-se nas cenas de Luciana, tornando-a o grande destaque da novela⁴⁰. Então, parece que

³⁷ A novela recebeu em 2009 o prêmio Troféu Raça Negra.

³⁸ Priorizamos aqui neste estudo de caso as histórias envolvendo os atores afro-brasileiros da novela em questão.

³⁹ A cena do acidente foi ao ar no dia 05/11/2009.

⁴⁰ Para se ter uma idéia da dimensão e popularidade que tomou o personagem de Alinne Moraes basta analisar quantos prêmios ela ganhou em decorrência de sua interpretação: 12° Prêmio Contigo (2010), Prêmio Faz Diferença (2009), Premio Tudo De Bom - Jornal O Dia (2010), Arte Prêmio Qualidade Brasil (2010), Prêmio Minha Novela (2009), Melhores do ano - site "MdeMulher" Editora Abril (2009), 4° Prêmio Quem Acontece (2010), Melhores Do Ano - Domingão Do Faustão (2010) etc. Por outro lado, a atriz Taís Araújo e protagonista da telenovela não recebeu nenhum prêmio pela atuação.

Luciana se torna a Helena⁴¹ de Manoel Carlos, pois as cenas e as histórias de Helena já não são tão interessantes quanto às cenas e a luta e força de vontade de Luciana que se encontra presa à uma cadeira de rodas.

Viver a Vida contou com um núcleo de atores relativamente grande, com o número aproximado de 73 personagens fixos, entretanto, apenas 9 destes personagens eram atores negros. Todos de alguma forma estavam ligados à personagem principal nos papéis de mãe, pai, irmãos, cunhado e ex-namorado. Com exceção de Helena, Sandra e Benê os demais personagens negros da novela eram poucos representativos, não participaram de muitas cenas e nem tiveram destaque no decorrer da trama, parece que a presença desses personagens⁴² só se deu devido ao parentesco com a personagem principal. Embora possua uma personagem principal negra, ainda assim a novela contou com poucos atores e atrizes negras, somando apenas 12% do total do elenco.

Portanto, a finalidade deste estudo de caso é apresentar como os atores e as atrizes negras do núcleo desta telenovela foram retratados e se os papéis interpretados pelos mesmos significou uma superação dos estereótipos ou uma reprodução desses aspectos que inferiorizam e distorcem a imagem da pessoa negra. Lembrando que, quase sempre, as telenovelas exibidas neste horário contam com maior número de telespectadores.

Analisando os aspectos que não foram apresentados de forma estereotipada podemos ressaltar a questão da auto-estima, pois a protagonista orgulhava-se dos cabelos enrolados e da cor da sua pele, que por sinal fazia muito sucesso no mundo da moda, isto é, valorizou-se a beleza Afro-brasileira existente. Outro aspecto importante foi a independência financeira dos personagens, pois não exerciam trabalhos subalternos, pelo contrário, foram representados como família de classe média alta com negócios próprios.

Quanto aos aspectos pejorativos, primeiramente deve-se observar o número de atores negros presentes nesta telenovela, pouquíssimos quando pensamos na realidade da cidade do Rio de Janeiro. Segundo, dos poucos personagens que haviam um deles foi retratado como um fora da lei,

⁴¹ Este nome, segundo o Dicionário da TV Globo vol.1 (2003, p.254), “utilizado pelo autor em todas as suas novelas, desde BAILA COMIGO (1981), tornou-se uma marca sua e dá unidade à sua obra, criando um laço entre as fortes e encantadoras ‘heroínas de classe média’, como costuma caracterizar suas Helenas”.

⁴² A descrição dos personagens negros pode ser visualizada no quadro no fim do estudo de caso.

assaltante, traficante e morador da favela. Terceiro, pode-se averiguar a falta de solidariedade entre os personagens negros ressaltando, assim, o estereótipo de que a falta de união é intrínseca as pessoas consideradas “de cor”. Quarto, a personagem principal perdeu destaque e protagonizou uma das piores cenas de humilhação das telenovelas.

Esta cena, uma das mais marcantes e de maior ibope, foi exibida no dia 16 de novembro de 2009, no contexto estavam Helena (Taís Araújo) e Tereza (Líliá Cabral) num diálogo⁴³. Na ocasião Tereza vai até o apartamento de Helena tirar satisfações sobre o acidente ocorrido com Luciana (Alinne Moraes), sua filha. A fala de Tereza é permeada de acusações, inclusive, ela lembra Helena de todos os erros que cometera no passado, ressaltando um aborto. No decorrer da cena Helena pouco fala e escuta calada as humilhações feitas por Tereza, sem questionar. Depois que Tereza termina seu discurso Helena pede perdão a ela, se ajoelha ao seus pés e mesmo assim leva um grande tapa no rosto.

Helena se humilha e pede perdão à Tereza



⁴³ Esta foi uma cena relativamente grande, com aproximadamente mais de 10 minutos de duração ininterruptas.

Refletindo sobre a cena podemos dizer que ela suscita uma série de elementos que nos remete aos estereótipos sobre o passado escravo dos negros, por que: 1) há uma série de humilhações; 2) a humilhada não se defende; 3) A personagem branca exibe um ar de superioridade e desdém e; 4) A personagem negra leva um tapa no rosto.

Para aqueles que não possuem um olhar mais crítico esta cena passa despercebida e, até mesmo, com certa aprovação, pois o autor nos leva a acreditar que a personagem mereça realmente todas as ofensas e o tapa direcionados a ela. Entretanto, nela estão contidas uma série de estereótipos em relação não só a personagem em questão, mas que tem alcance para toda a população negra. A cena reproduz um racismo velado e mensurar as conseqüências de uma cena tão impactante na sociedade em geral fica difícil.

Outro personagem que reforça alguns estereótipos distorcidos relacionados aos negros é o interpretado pelo ator Marcello Melo, o Benê. Morador da favela do Rio de Janeiro, descrito como um rapaz perigoso, pois vive cometendo crimes. Namora Sandra, a irmã caçula de Helena, descrita como uma jovem rebelde. A trajetória do personagem é marcada por conflitos, até que ele se casa com Sandra e os dois tem um filho juntos. Após o nascimento de seu filho, o rapaz começa a mudar sua vida, tornando-se uma pessoa melhor longe dos atos de delinqüência. Entretanto, Ronaldo o namorado de Edite, mãe de Sandra e Helena, custa a acreditar na recuperação do rapaz e continua a tratá-lo como criminoso e se nega a dar qualquer ajuda. Nota-se aqui a falta de solidariedade entre os personagens, mesmo sendo parentes. Enfim, mesmo arrependido de seu passado criminoso, o rapaz é assassinado, capítulo exibido dia 11 de maio de 2010, na favela, devido a um acerto de dívidas com outros traficantes. Uma observação importante deve ser feita: todos os seus assassinos também eram personagens negros.

Benê é assassinado na favela



Benê é o típico personagem que não pode faltar nas telenovelas brasileiras: negro, pobre, morador da favela e com caráter desviante. Um único personagem carrega uma carga pesada de estereótipos repetidas vezes dadas aos negros nas tramas. E como se não bastasse tudo isso, a única saída encontrada para ele é a morte. Uma morte arquitetada por outros criminosos, estes também negros, pobres e moradores da favela. Dessa forma, manipulados pela imagem que a telenovela passa sobre o Brasil o telespectador é levado a crer e associar os negros com a pobreza, com a miséria, com o fracasso e com a bandidagem.

Considerações finais

A partir dos estudos feitos para a elaboração deste trabalho podemos constatar que a telenovela, apesar de ser uma fonte de informação e entretenimento, tem deixado de lado questões importantes como o racismo e o preconceito racial - o que, por vezes, acaba por colaborar com isso. Pois ainda que apresentem essas questões nas suas tramas, há sempre uma tentativa de velar esse problema social, mostrando-o fácil de ser solucionado. Temos também que considerar a tentativa de branqueamento de seus núcleos, pois não pode passar despercebido o número mínimo de atores e atrizes negras compondo os elencos. Aliás, se formos parar para pensar na verdadeira composição racial do brasileiro, as telenovelas deveriam ter, pelo menos, metade do elenco composto por atores e atrizes negras. E não é o que acontece, com exceção das tramas que se passam na época da escravidão no Brasil.

As nossas telenovelas ainda insistem em apresentar seus personagens negros em posições subalternas. Desde que começaram a serem produzidas no Brasil, na década de 1950, até os dias mais atuais os papéis se repetem na pele dos negros: empregadas domésticas, porteiros, caminhoneiros, motoristas, seguranças, babás, garçonetes, favelados etc. É interessante notar que quando relembramos o longo período escravagista que o país vivenciou, podemos observar que os trabalhos inferiores a que estão sujeitos os papéis concedidos aos negros lembram, de certa forma, as funções que eles desempenhavam quando escravos, isto quer dizer que as telenovelas ainda são guiadas pelas lembranças desse passado e continuam reproduzindo isso no presente. A telenovela, de certa forma, tem reforçado o estigma de que as posições inferiores são quase que intrínseca aos negros, pois são raros os papéis de destaque feitos por esses atores. Dificilmente os núcleos com negros e mulatos são retratados com sucesso pessoal ou profissional.

Além de estarem quase sempre associados aos personagens com trabalhos subalternos, também é perceptível que os personagens com caráter desviante como ladrões, traficantes, assassinos, pessoas corruptas, malandros e sedutores são interpretados por artistas negros. Quando ocorre um caso de sucesso profissional estão sempre ligados ao futebol, ao samba e ao carnaval, pois o dom encontra-se no “sangue”. As telenovelas tem contribuído na disseminação e manutenção de inúmeros estereótipos acerca do negro, pois pensar que os meios de comunicação ou as telenovelas não exercem força na opinião de seus telespectadores é um grande engano. Existe um consumo de tudo o que é transmitido (das falas, das imagens, das histórias, dos personagens), mas nem tudo é descartado e são, por vezes, assimilados ou reproduzidos no cotidiano como parte da realidade, porque as telenovelas fazem parte das vidas de grande parte da população brasileira, e isto não pode ser ignorado.

As telenovelas brasileiras e os meios de comunicação em geral, reproduzem de modo sutil a idéia de que todas as coisas boas estão ligadas a branquitude e as coisas não tão boas ligadas à negritude, porque pensar nos atores ou apresentadores de televisão que tem destaque na mídia é associar de modo imediato à alguém branco. Já os negros, ficam em segundo plano,

sem muito destaque, quase ofuscados e à eles cabem a interpretação de papéis sociais que a sociedade recrimina ou pouco dá valor.

Refletir acerca dos papéis sociais a que os negros estão exaustivamente associados nas telenovelas é também questionar até que ponto isso interfere na vida do indivíduo negro, na sua auto-estima e na não valorizam da cultura afro-brasileira. E o que é pior, deve-se questionar também como tais papéis sociais afloram ainda mais o preconceito racial e o racismo. A auto-estima é algo que deve ser levado em consideração, pois as telenovelas enfatizam e valorizam um padrão de beleza branco, cabelos lisos e de preferência loiros e traços delicados, características essas que reconhecemos facilmente nas protagonistas das telenovelas. Não é possível mensurar o impacto que esse padrão de beleza branco pode trazer na construção da imagem que crianças e adolescentes negras fazem de si próprias, mas é evidente e pode ser constatado o número crescente de jovens que buscam se “enquadrar” neste padrão recorrendo a alisamentos em seus cabelos, chamados comumente pela própria sociedade de “ruim”, “bombрил” etc.

Quando nos referimos à cultura afro-brasileira devemos ter em mente que este é um campo vasto, porém pouquíssimo explorado, inclusive nas escolas, se colocarmos como base as telenovelas como um meio de divulgação daí sim nos daremos conta quão omissas elas são quando se trata da cultura dos afro-brasileiros, pois só se fala dos negros quando a novela é de época e mesmo assim o destaque não é para eles, mas sim para os personagens brancos e benfeitores da trama. Novelas inteiras são produzidas para falar de certos povos e países como a Índia, o Marrocos, o Japão, a Itália etc. Mas nem se quer colocam um núcleo de afro- descendentes para mostrar seus trajes, comidas típicas, costumes, crenças ou religião. Aos negros pode surgir a dúvida de que a cultura de seus ascendentes tenha algo de interessante ou de valor para ser mostrado.

O estudo de caso presente neste trabalho serviu para averiguar que o fato da telenovela Viver a Vida trazer uma protagonista negra na sua história não significou, ao mesmo tempo, que certos estereótipos dados aos negros não fossem reproduzidos nesta trama. Pelo contrário, alguns estereótipos foram reforçados e reproduzidos, inclusive, pela atriz principal ao filmar a cena do tapa. Isso mostra que mesmo tendo boas intenções ao colocar uma atriz

negra em horário nobre, quem produz a telenovela não está bem preparado para identificar o que pode ou não ser prejudicial a certas minorias étnicas ou o que pode ou não desencadear um preconceito racial disfarçado de democracia racial.

A televisão é um meio de comunicação precioso que deve ser utilizada de forma correta levando diversão e ao mesmo tempo conhecimento a quem a assiste, mas não se pode negar que a televisão também segue os moldes ditados pelo capitalismo, e separa aqueles que podem consumir dos que não podem, isto é, separa aqueles que podem pagar por um programa ou canal televisivo de qualidade daqueles que não podem e só tem acesso aos canais abertos. Como as telenovelas são programas abertos para todo e qualquer tipo de público, abrangem, desse modo, um maior número de telespectadores. Por isso, desconstruir equívocos e incoerências transmitidas por elas não são tarefas fáceis e levam tempo, mas são necessárias, pois as telenovelas podem ser a primeira referência sobre o que acontece na “vida real” que uma criança pode vir a ter fora do seu âmbito familiar.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula. *A especificidade da ação afirmativa no Brasil: O caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba-MG*. Dourados,MS: UFGD, 146p. 2009.

AMARAL FILHO, Nemézio Clímico. *Mídia e quilombos na Amazônia*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). 2006.

_____. *O negro na mídia: a construção discursiva do “outro” cultural*. Revista África e Africanidades – Ano 3 – n. 10. 2010.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Editora Senac. 2000.

_____. *Onde está o negro na Tv pública Brasileira?*. Fundação Cultural Palmares: Ministério da Educação. 2007

_____. *O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, vol. 16, núm. 3, pp. 979-985. 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELE, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual pratico*. 7 ed. Petropolis: Vozes. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e Poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Perseu Abramo, 146p. 2006.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco. 1986.

DICIONÁRIO DA TV GLOBO, v.1: programas de dramaturgia & entretenimento/ Projeto Memória das Organizações Globo. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva. Estereótipo na mídia doxa ou ruptura. Em: COELHO, Jonas, GUIMARÃES, Luciano, VICENTE, Maximiliano Martin (orgs.). *O futuro: continuidade - ruptura: desafios para a Comunicação e para a Sociedade*. São Paulo: Annablume. p. 137-146. 2006.

FERNANDES, Danúbia de Andrade & FARIA, Maria Cristina Brandão. *Representação da identidade negra na telenovela brasileira Uma construção negativa?*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos/SP. 2007.

FERNANDES, António Teixeira. *Desigualdades e Representações Sociais*. In: Revista de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nº 10, pág. 203 – 214. 2000.

FERNANDES, Florestan.. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Editora Ática, V.2, 1978.

FERRAZ, Marcos Alexandre & FERNANDES, Renata. *O poder hoje está na Mídia*. Comum – Rio de Janeiro, v. 11, nº 26, p. 145-168. 2006.

FREIRE FILHO, João. *Mídia, Estereótipo e Representação das Minorias*. Rio de Janeiro: Eco-Pós, vol. 7, n. 2. Pp. 45-71. 2004.

FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal/ Gilberto Freire; apresentação de Fernando Henrique Cardoso*. – 51ª Ed. São Paulo: Global. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708 - 2009.

_____. Disponível em:
http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1580&id_pagina=1 - 2008.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo*. LÍBERO - Ano VI - Vol 6 – nº. 11/ Tradução Rosemary Duarte . 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Tradução de T. B. Bottomore. 7.ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Conceito de Representações Sociais Dentro da Sociologia Clássica*. In: Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Orgs.); [prefácio Serge Moscovici]. - *Textos em Representações Sociais*. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha (Grandes nomes do pensamento brasileiro). 2000.

QUEIROZ, Renato da Silva. *Não vi e não gostei: O fenômeno do preconceito*. São Paulo: Editora Moderna. 2ª edição. 1996.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial ANDES limitada. 1957.

RODRIGUES, Nina Raymundo. *Os Africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em: www.centroedelstein.org.br - 2010.

SANTOS, João Batista Nascimento dos. *O NEGRO REPRESENTADO NA REVISTA RAÇA BRASIL: a Estratégia de Identidade da Mídia Étnica* [Dissertação de mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz.. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras. 1993.

TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. *Ensayos de Charles Taylor*, México D.F.: FCE. 1993.

O PROFESSOR ANTONIO PINTO PEREIRA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI (1951-1958)

Fernando dos Anjos SOUZA (UFGD)⁴⁴

RESUMO: O professor Antonio Pinto Pereira atuou na educação pública da fronteira Brasil-Paraguai, desde os anos que marcaram a formação do município de Jardim. No trabalho são apresentados o desenvolvimento histórico do município, com o surgimento da educação pública, e a atuação do professor. Tem os objetivos de descrever os primórdios da educação pública no município e atuação do professor Antonio Pinto Pereira e ressaltar o reconhecimento obtido pelo seu desempenho. É um resultado parcial de pesquisas realizadas para o programa de pós-graduação no Mestrado em Educação, e utiliza a análise bibliográfica e documental, centralizada no Acervo da CER-3, existente no município de Jardim. Ao final expõe as qualidades do professor, um afrodescendente, que o levaram a ser homenageado no município.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública; Fronteira; Afrodescendente.

Introdução

O município de Jardim, em Mato Grosso do Sul, surgiu de um loteamento projetado para servir de espaço para a construção de residências aos trabalhadores de uma organização militar.

Além de tropas destinadas à missão de proteger a fronteira do Brasil com o Paraguai, em meados do século XX o Exército Brasileiro destinou efetivos para construção e reparação de estradas na região sudoeste do estado do Mato Grosso do Sul. Entre as tropas, com denominações diferentes surgidas por alteração ou transformação de unidades militares existentes, destacou-se a Comissão de Estradas de Rodagem Nr 3 (CER-3).

⁴⁴ Fernando dos Anjos Souza, mestrando. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEd/FAED/UFGD – ferasouza@uol.com.br

Neste artigo procuro descrever a atuação do professor Antonio Pinto Pereira, um afrodescendente que participou nos primórdios da educação pública no município. São dados preliminares, obtidos em pesquisas bibliográficas e documentais, realizadas para o programa de pós-graduação. A pesquisa documental foi no Acervo da CER-3, existente no interior da 4ª Companhia de Engenharia de Combate Mecanizada, uma unidade militar do Exército que ocupa as antigas instalações da CER-3. E centralizou-se nas fotografias e boletins internos (B. I.), um documento com publicação que pode ser diária, de acordo com as necessidades, e destinado à transmissão das ordens da chefia da unidade militar, das autoridades superiores e dos fatos que devam ser do conhecimento de todos integrantes da unidade. A pesquisa bibliográfica encontrou informações em obras produzidas por autores que retratam de maneira memorialista a atuação do professor.

A partir da descrição inicial do processo progressivo com a presença dos militares, no começo com patrulhas volantes, até o surgimento do município de Jardim, prossigo com o surgimento da educação pública na região, onde é destacada a atuação do professor Antonio Pinto Pereira.

O conhecimento deste processo, com a formação do município e da educação pública, é relevante para a História da Educação no Mato Grosso do Sul, em especial para a região da fronteira Brasil – Paraguai, pelas especificidades ali encontradas, como pode ser considerada a atuação do professor Antonio Pinto Pereira.

1. O surgimento do município de Jardim: uma cidade histórica na região de fronteira

O município de Jardim está situado na região sudoeste do Mato Grosso do Sul, e dista 230 quilômetros de Campo Grande (capital do estado) e 90 quilômetros de Bela Vista (fronteira com o Paraguai). Com uma área de **2.201,73 quilômetros quadrados**, pertence à micro-região da Bodoquena, formada pelos municípios de Bela Vista, Bodoquena, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque.

Embora não esteja com suas terras contíguas a outros países, Jardim está incluído na faixa de fronteira. No Brasil, a faixa de fronteira tem uma largura estipulada de até cento e cinquenta quilômetros, considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei, segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988). Os municípios que possuem a sede na faixa podem ser considerados como cidades de fronteira, e receber os benefícios de programas de desenvolvimento para a execução de obras públicas.

A história do município de Jardim tem sua origem relacionada com a ocupação e disputas fronteiriças envolvendo Brasil e Paraguai, ou em épocas mais remotas, nas disputas entre espanhóis e portugueses, pelo desenvolvimento e povoamento das terras que incluíam o território entre os atuais rios Apa e Miranda.

A atuação militar na região teve início com as patrulhas volantes lançadas desde 1797 do fortim de Miranda. De acordo com Mello (1969), elas alcançavam o rio Apa, onde ao sul existiam fazendas de gado e as fortificações espanholas de São Carlos e São José. A presença militar brasileira se faria de maneira mais efetiva a partir de 1859, quando o presidente da província de Mato Grosso ordenou a instalação de uma colônia militar nas cabeceiras do rio Miranda, com a missão de povoar, cultivar, defender e ainda promover a atração e catequização dos indígenas da região.

A Guerra do Paraguai, ou da Tríplice Aliança, (1864-1870), envolveu como contendores a aliança formada por Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai. Uma das causas apontadas para o início do conflito foi a disputa pelo controle da estratégica região do Rio da Prata. A Retirada da Laguna foi um capítulo na Guerra da Tríplice Aliança, transcorrido nos meses de abril a junho de 1867, durante as operações militares realizadas ao sul da província do Mato Grosso. As ações desenvolvidas foram narradas por Alfredo d'Escagnolle Taunay, o Visconde de Taunay, que nelas participou como oficial na comissão de Engenheiros. Sua narrativa mais famosa encontra-se no livro "A Retirada da Laguna - episódio da Guerra do Paraguai". Os locais que as tropas percorreram deixaram marcas históricas no município de Jardim, onde o Pouso

do Cambaracê, o Cemitério dos Heróis e a Fazenda Jardim são referências históricas e tornaram-se, progressivamente, pontos de referência e monumentos do episódio.

A guerra, além de alterar a situação de uma área de passagem e descanso, distante e esquecida dos centros decisórios governamentais, despertou a atenção das autoridades para a região. Ela mostrou a falta de comunicação do governo central com as províncias, e a deficiência das comunicações com cidades das fronteiras mato-grossenses, aspectos importantes para a defesa e garantia da integridade territorial.

Cessada a Guerra da Tríplice Aliança, e assinado o Tratado de Paz, Amizade e Limites em 1872, foi firmado o rio Apa como marco da fronteira do Brasil com o Paraguai, confirmando a ocupação luso-brasileira do território desde os tempos coloniais. Com a segurança trazida com a pacificação e demarcação da fronteira, novas famílias se instalaram na região. A posição estratégica de cidade de fronteira começava a ser caracterizada para Bela Vista, consolidada com a instalação e construção do quartel para as tropas do Exército.

Após a ligação dos trilhos das duas frentes de serviço que construíam a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, em 1914, iniciou a circulação de trens de São Paulo para Mato Grosso. Diminuía a dependência do Mato Grosso da via fluvial pelo rio Paraguai. A estação de Aquidauana passou a ser um ponto de interiorização dos produtos que lá chegavam, de onde eram levados para a fronteira, aos municípios de Bela Vista e Porto Murtinho.

A partir de 1933, os governantes passaram a utilizar tropas do Exército na construção de estradas de interesse estratégico para o país. Na porção sul do antigo estado de Mato Grosso (antes da divisão em 1977, quando foi criado o Mato Grosso do Sul), pelo relatório do Ministério da Guerra (BRASIL, 1940, p. 198), o 6º Batalhão de Engenharia havia iniciado em 1933 a construção da rodovia até Porto Murtinho e Bela Vista, permitindo uma ligação terrestre para os municípios na fronteira com o Paraguai.

O 6º Batalhão de Engenharia, unidade militar que consolidou o processo de ocupação, pela construção e reparação de estradas, foi

sucedido por outras, por transformações e alterações de denominação. Por transformação do 6º Batalhão de Engenharia, o Ministério da Guerra criou, em 1935, o 4º Batalhão de Sapadores.

O rio Miranda era o maior obstáculo na ligação terrestre entre Aquidauana e a fronteira. Para facilitar a ligação e ultrapassar o obstáculo, foi construída uma ponte de concreto sobre o rio, dos meados de 1935 até o final de 1936. A construção exigiu a montagem de um acampamento às margens do rio, para alojar os trabalhadores. Os militares participaram da construção nos serviços braçais e de serralheria.

Em 1939, o 4º Batalhão de Sapadores foi transformado no 4º Batalhão Rodoviário, e instalou-se na margem esquerda do rio Miranda, em terras da Fazenda Jardim, para manter em condições de tráfego as estradas que dali seguiam para a fronteira do Paraguai. Era autorizada a contratação de até 900 trabalhadores civis. Seus integrantes construíram edificações provisórias de estuque, taipa e tábuas, cobertas de folhas de zinco e habitações de pau-a-pique ou taquara batida, cobertas de palha de bacuri.

Em março de 1945, o 4º Batalhão Rodoviário foi extinto. Para substituí-lo foi criada, pelo Aviso n. 497, de 26 de fevereiro de 1945, a Comissão de Construção de Estradas de Rodagem para o Estado de Mato Grosso e Território de Ponta Porã (C.E.R.M.G.P.P.), com a abreviatura que se popularizou: CER-3. A CER-3 foi extinta a contar de 01 de janeiro de 1984.

Pelas memórias de Lima (2006), o primeiro comandante da CER-3, Major Alberto Rodrigues da Costa, ao ver a situação dos funcionários, morando em condições precárias, sem projetos de melhorias por estarem em terras alheias, resolveu adquirir parte da Fazenda Monjolinho, do fazendeiro Fábio Martins Barbosa e sua mulher Deolinda Barbosa Martins, para lotear e vender aos referidos funcionários. A Fazenda Monjolinho, outrora pertencente ao Guia Lopes, e onde permanecera a sua viúva, Senhorinha Barbosa Lopes residindo, agora na porção denominada Fazenda Jardim, de onde seria dado o nome do loteamento: Vila Jardim. O município de Jardim comemora a data da assinatura da ata de entrega dos lotes, 14 de maio de 1946, como o dia de aniversário. O

Major Alberto Rodrigues da Costa e os 37 (trinta e sete) primeiros moradores que assinaram a ata são considerados fundadores da cidade.

A partir do loteamento das terras e venda de lotes, somaram-se mais operários e outros envolvidos na construção da rodovia. Deu-se uma ocupação progressiva da área, beneficiada por terras férteis do local e por bons campos. Em 13 de setembro de 1948, pela Lei nº. 119/48, com o crescimento populacional do povoado, foi criado o Distrito de Jardim, pelo prefeito de Bela Vista, o Sr. Álvaro da Silveira Mascarenhas. Em 11 de dezembro de 1953, apenas sete anos após a criação do loteamento, o distrito é transformado em município, desmembrado de Bela Vista, através da Lei nº. 6771/53, pelo então governador do Estado de Mato Grosso, Dr. Fernando Corrêa da Costa. A data é considerada como de sua emancipação política (Prefeitura Municipal de Jardim).

2. Professor Antonio Pinto Pereira: a presença do negro nos primórdios da educação pública em Jardim - MS

O loteamento da Vila Jardim foi implantado no ano de 1946, em terras do município de Bela Vista. Em 1950, ainda como distrito de Bela Vista, o censo registrou uma população de 1.096 pessoas. Estimando-se um percentual de 25%, deveriam existir, no mínimo, 274 crianças, em idade escolar.

O memorial descritivo do loteamento, em 1946, reservava a quadra assinalada com a letra "A" para a construção de uma escola. Composto a parte central dos terrenos, mostra a preocupação dos militares com a escolarização, determinando no loteamento o local da escola. Era uma providência diferente das constantes das ordens para ocupação das colônias militares, onde não existia a previsão de escolas, embora bem detalhadas para outros aspectos. A previsão mostra o planejamento para construir uma povoação, com fixação da população. Não mais seria uma região de passagem, ou de descanso nas margens dos rios. E nesse sentido foi a observação do chefe da CER-3, no final do memorial: "Declaro, outrossim, que,

o meu objetivo ao assim proceder foi fundar nesta localidade uma vila que de futuro, pelo esforço de seus próprios moradores e amparo das autoridades federais se tornasse uma cidade”.(COSTA, 1946, apud LIMA, 2006).

Para atender aos filhos das famílias que residiam na vila Jardim, surgida com o loteamento da fazenda homônima, existia a Escola Mixta. Na descrição de Lima (2006), a grafia era assim mesmo, com a letra “x”, a escola era uma responsabilidade dos militares e “funcionava com o curso primário em uma casa de madeira, com duas peças, relativamente grandes. Eram duas salas de aproximadamente 8x12m com um vão no centro (que era a varanda)” (Figura 01). Para as aulas, eram seguidas “as normas legais educacionais ditadas pelo Território de Ponta Porã” (LIMA, 2006, p. 23-24).

Não foram encontrados registros sobre esta escola. As referências são provenientes das obras memorialistas de Lima (2006), que a denomina “Escola Reunida” e “Escola Mixta” e Arruda (2005) que descreve um pouco do funcionamento. Como há a citação ao Território de Ponta Porã, o funcionamento deve ter iniciado com o loteamento, em maio de 1946, pois o território foi extinto em setembro desse ano.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada com o Decreto – Lei Nº.8.529, de 2 de janeiro de 1946, previa no Art. 28 as designações dos estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos, como: Escola isolada (E.I.), quando funcionasse com uma só turma de alunos, dirigida por um só docente; Escolas reunidas (E.R.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores; e Grupo escolar (G.E.), quando formada por cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. De acordo com o Art. 29, as escolas isoladas e escolas reunidas ministravam somente o curso elementar, com quatro anos de estudos.

A denominação “Escola Reunida” já havia sido adotada no Regulamento do Ensino Primário, implementado pelo Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927. De acordo com este amparo legal, as Escolas Reunidas seriam instituídas “quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas, com freqüência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las

num só estabelecimento”. (Art.19, p. 166). Uma citação sobre a Escola Reunida de Bela Vista é encontrada na Mensagem de 1930 do Presidente da Província à Assembléia Legislativa, quando foi mencionada a existência de 4 (quatro) Escolas Reunidas no Mato Grosso, sendo uma em cada dos municípios de Livramento, Santo Antonio do Rio Abaixo, Sant’Anna do Paranayba e Bella Vista, mas apenas a de Santo Antonio do Rio Abaixo estava instalada e as demais não funcionavam.

Assim, a escola do barracão de madeira no loteamento teria mais provavelmente a denominação de Escola Reunida, podendo ter sido um componente da Escola Reunida de Bela Vista, ou uma específica, decorrente da legislação de 1946.

Arruda (2005) a descreve como “alta do chão e, para chegar às salas, subia-se os degraus de madeira”, funcionando em dois períodos, matutino e vespertino, e onde trabalhavam, além do Professor Antônio Pinto Pereira, servidor da CER-3, dona Wanda Wolf, dona Noêmia e outros. Lima (2006) esclarece que a dona Noêmia era esposa do tenente Felicissimo e com ela aprendeu “verbos para nunca mais precisar estudar – aprendi de verdade”. Sobre Wanda Wolf, esclarece que era esposa do capitão Ivan Wolf, militar da CER-3 e normalista formada no Rio de Janeiro.

Na fotografia (Figura 01) percebe-se a existência de cerca de quarenta alunos, meninos e meninas, de idades diversas, grupados por sexo (meninos à direita e meninas à esquerda). Há uma certa uniformidade dos vestuários, sugerindo o uso de uniformes, mas os alunos não estão totalmente uniformizados. As diferenças de estaturas sugerem uma diferença de idades, e a existência das quatro séries do ensino primário. O número possível de séries é coerente com a quantidade mencionada de professores.



Figura 01 - Escola Reunida (à direita o barracão da escola, ao centro-esquerda o professor Antonio)

Fonte: Lima, 2006

Conforme descrito por Lima (2006), o professor Antônio Pinto Pereira nasceu em Cuiabá, no dia 11 de março de 1902, filho de Domingos da Cruz Pereira e de dona Luiza Pinto Pereira, e estudou no Liceu Cuiabano. Faleceu em 1972. Pela data do seu nascimento, podemos afirmar que os seus estudos no Liceu Cuiabano aconteceram no período da década de 1910 - 1920. Como consta no relatório do presidente da província de 1910, o Liceu Cuiabano, a partir desse ano, recebera a direção de um normalista formado no estado de São Paulo, onde estavam sendo posto em prática os “processos pedagógicos preferidos dos países mais adiantados” (MATO GROSSO, 1910) da Europa e nos Estados Unidos da América. Talvez como reflexo de sua formação, as aulas do professor incluíam longas caminhadas, para mostrar aos alunos a natureza e como devia ser preservada. Ele ia mostrando as folhas, os caules e os frutos. Os alunos iam em fila indiana, e os lanches eram conduzidos nas costas de um carneiro, pela descrição de Lima (2006). Apesar da distância aos grandes centros populacionais do país e relativo isolamento, o professor Antonio Pinto Pereira aplicava um método inovador, acompanhando as propostas que estavam sendo implantadas.

No relato de Arruda (2005), o professor era o organizador dos jogos, declamações de poesia, canto e um “homem de estatura mediana, magro,

moreno-escuro, nariz afilado, com entradas profundas nos cabelos negros. Possuía um olhar penetrante e indagador.” (ARRUDA, 2005, p.23, grifo meu). E, para Lima (2006), além dos conteúdos normais de qualquer escola primária daquela época, “ensinava também literatura – contava histórias, fazia-nos ler livros, declamar poesias, apresentar peças teatrais, e era “expert” no ensino da matemática – ensinava cálculos como ninguém”. O professor Antonio Pinto Pereira também é lembrado pelo uso da palmatória, que ele denominava “Maricota”. Entrava pela porta adentro e dizia “se não souber a tabuada a Maricota vai cantar”. (LIMA, 2006, p. 81).

Sobre o uso da palmatória pelo professor Antonio Pinto Pereira era um procedimento ilegal, apesar de ser uma prática recorrente nas escolas do estado. Os castigos físicos foram proibidos no Ensino Primário do Mato Grosso desde 1919, pelo Regulamento da Instrução Primária, aprovado pelo Decreto 265 de 22 de outubro, que no Art 28 determinava: “Fica absolutamente proibido o castigo corporal, ou qualquer outro que possa abater o brio da criança” (apud MARCILIO, 1963, p. 132).

A rotina escolar da parte da tarde, descrita por Arruda (2005), começava às 13h00m, com a batida do sino, que era um ferro pendurado que se batia com outro ferro ou pedra. Quem batia o sino era o Ernesto, também marceneiro, que morava no fundo do terreno da escola. Bastante velho, segundo ela, vivia com um eterno lenço no pescoço e um cigarro de palha na boca. Nos jogos organizados pelo professor Antonio Pinto Pereira, relaciona: queimadas, corrida-de-estafeta, corrida-de-saco, corrida-do-ovo e amarelinha.



Figura 02 - Apresentação de Ginástica em Jardim
Fonte: Acervo da CER-3

Os alunos chegavam, formavam fila, cantavam e iam em silêncio para a sala de aula. E “não havia festa de aniversário da cidade, mas a data de 7 de setembro – “Independência do Brasil” era comemorada. Havia desfile dos alunos em frente ao pavilhão da CER-3 [...] Após o hasteamento da Bandeira do Brasil, ouvia-se a fala dos militares sobre a data festiva. Depois, o desfile, os jogos entre os alunos...” (ARRUDA, 2005, p. 48). A fotografia datada de 1956 mostra uma apresentação de ginástica, realizada por alunos no desfile de 7 de setembro (Figura 02). A fotografia comprova a afirmação de Sena e Brito (2007, p. 108) de que as aulas de Educação Física eram desenvolvidas na forma de exercícios militares, uma característica já presente nas primeiras escolas graduadas do Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, e confirmada para uma escola no Mato Grosso nas décadas de 1950 e 1960.

A instalação do Grupo Escolar Coronel Juvêncio, em 31 de março de 1949, “a primeira escola funcionando regularmente, fundada e autorizada pelo estado de Mato Grosso” (LIMA, 2006), ocorreu um ano após a distribuição dos lotes na Vila Jardim, e no ano seguinte a criação do Distrito de Jardim, integrante de Bela Vista.

A denominação da escola revela uma influência militar e a memória sobre a Guerra do Paraguai, principalmente dos episódios transcorridos na região do município. É uma homenagem a um participante da Força Expedicionária do Mato Grosso, o tenente-coronel Juvêncio Manuel Cabral de Meneses, que era o chefe da Comissão de Engenheiros. Vitimado pela cólera-morbus, faleceu e foi enterrado em terras da Fazenda Jardim.

Procurava atender a população do distrito, formada em sua maioria pelos trabalhadores da CER-3. Lima (2006) afirma que a escola foi fundada por insistência dos militares. E Arruda (2005) conta que a primeira diretora do Grupo Escolar Coronel Juvêncio foi Wanda Wolf e o professor Antonio Pinto Pereira foi o primeiro professor oficial da cidade, nomeado pelo prefeito de Bela Vista, o Sr. Álvaro da Silveira Mascarenhas (1951-1955).

Em 1951, o chefe da CER-3, o Coronel Nelson Felício dos Santos recomendou a matrícula dos operários da comissão, que não fossem alfabetizados, no Curso Noturno de Alfabetização, a ser realizado no Grupo Escolar Coronel Juvêncio. Citando a “patriótica campanha de alfabetização de adultos, que se estende atualmente por todo o território nacional”, declarou que “promoveu entendimentos com o Snr. Inspetor Escolar do Grupo Coronel Juvêncio, no sentido da incentivação dessa nobilitante cruzada” (BI nº 01, de 02 de janeiro de 1951). Apesar de ter um caráter de recomendação, o aviso do início do Curso Noturno trazia uma determinação implícita de matrícula aos que não fossem alfabetizados, pois havia a informação de que o curso era resultado dos entendimentos da chefia da CER-3 com o inspetor escolar da escola. A matrícula dos não alfabetizados era enfatizada, pois dela o operário seria beneficiado, com a melhoria da remuneração no trabalho. No texto constou a seguinte frase: “Recomendo e encareço a todos os operários da Comissão, não alfabetizados, a conveniência de se matricularem, **para seu próprio benefício e melhoria de remuneração do seu trabalho**” (BI nº 01, de 02 de janeiro de 1951, grifo meu). A matrícula estava aberta, conforme constou no boletim interno, de 15 a 28 do mês de janeiro, e deveria ser efetuada com o professor Antonio Pinto Pereira, possivelmente também o inspetor escolar do Grupo.

Como homenagem ao professor Antonio Pinto Pereira, uma escola estadual em Jardim recebeu o seu nome, a Escola Estadual Antonio Pinto Pereira. E outra homenagem está presente na toponímia local, com a denominação de uma rua da cidade. As homenagens, no entanto, não foram estendidas para as suas companheiras de profissão, que também estiveram presentes nos primórdios da educação pública em Jardim. Assim como as citações das memorialistas para as outras professoras são inexpressivas.

Considerações Finais

As conexões entre a história do município de Jardim e a presença do Exército Brasileiro, como mostrado no texto, são reflexos dos processos históricos desenvolvidos na região. O aquartelamento de unidades militares do Exército tornou-se permanente após o final da Guerra da Tríplice Aliança. Em Jardim, o Estado Nacional, ali representado pela CER-3, mostrou a sua atuação e o seu alcance, não apenas no fornecimento das condições de trabalho e de melhoria de vida, mas também na afirmação de sua identidade, com a imposição do conhecimento do idioma nacional e a alfabetização.

A contratação do professor Antonio Pinto Pereira, um afrodescendente, deu-se primeiramente no âmbito da CER-3, para ministrar aulas aos dependentes dos trabalhadores, em uma escola improvisada. Depois foi nomeado professor no grupo escolar municipal.

A presença do professor Antonio Pinto Pereira, entre os professores que iniciaram a educação pública no município é um fato digno de maiores pesquisas. Sua trajetória revela luta, determinação, energia e coragem. Seu nascimento, em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, no ano de 1902, ocorreu quatorze após a promulgação da Lei Áurea, declarando extinta a escravidão no Brasil, e trinta e um após a aprovação da Lei do Ventre Livre, que declarava livres os filhos de escravos. Estudou o curso normal, no Liceu Cuiabano, quando o curso era freqüentado predominante por alunos do sexo feminino. E pela sua atuação como professor, apesar das citações sobre os

métodos enérgicos que adotava, recebeu as homenagens da sociedade jardinense, com a denominação de uma escola e de uma rua.

Referências

BRASIL. **Constituição** dos Estados Unidos do Brasil (1946).

BRASIL. **Constituição** da República Federativa (1988).

BRASIL. Ministério da Guerra. **Relatório** apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em novembro de 1940. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2341/000196.html>> Acesso em 29 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. 4ª Companhia de Engenharia de Combate Mecanizada. Acervo da CER-3. **Boletins Internos da CER-3** de 1948 a 1982.

LIMA, Rita Carmen Braga. **Jardim: a história de uma cidade**. Jardim: Gráfica Bodoquena, 2006.

MATO GROSSO. Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 22 de abril de 1927.

MEDEIROS, Samuel Xavier de. **Memórias de Jardim**. Campo Grande: Ed. Teassul Ltda, 2002.

MELLO, Raul Silveira de. **A Epopéia de Antonio João**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1969.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JARDIM. **Histórico do município**. Disponível em <<http://www.jardim.ms.gov.br/portal1/municipio/historia.asp?ildMun=100150045>>. Acesso em 05 de março de 2012.

REFLEXÕES SOBRE O EVOLUCIONISMO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Mario Teixeira de Sá Junior⁴⁵
Magda Carvalho Fernandes⁴⁶

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas.
Authier-Revuz

Resumo: Este artigo tem por finalidade contribuir na discussão sobre o papel do livro didático no processo ensino-aprendizagem da disciplina de história ministrada na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio das redes públicas e privadas no Brasil. O evolucionismo contido nesse livro didático será utilizado como objeto de discussão. O campo teórico está baseado em um diálogo entre a História e a Antropologia Cultural.
Palavras-chave: Educação, História, Antropologia, Livro Didático

Abstract: This article aims to contribute to the discussion on the role of textbooks in teaching-learning process of the discipline of history taught in the second stage of basic education and high school of public and private networks in Brazil. Evolutionism contained in this textbook will be used as a subject of discussion. The theoretical field is based on a dialogue between history and cultural anthropology.
Keywords: Education, History, Anthropology, Textbook

Introdução

O livro didático⁴⁷ vem sendo utilizado em nosso sistema educacional como o principal elemento de apoio didático. Ganha ele, assim, um papel de extrema relevância no processo ensino-aprendizagem. Visto, muitas vezes, por alunos e professores como verdade inquestionável, esse material merece especial atenção dos educadores.

Como toda produção intelectual, um livro é construído a partir de uma dada realidade cultural. Essa, sendo definida como o conjunto de valores materiais e espirituais que, consciente ou inconscientemente, estão presentes no conjunto de uma sociedade (LARAIA, 2005). Nessa ótica, um livro didático, como produção cultural, é construído, movido por forças de diversas origens,

⁴⁵ Doutor em História pela UNESP-Assis, Professor Adjunto da UFGD/FADIR; e-mail: mariosa@ufgd.edu.br

⁴⁶ Doutoranda do PPGEduc da UFMS, Professora da UEMS e UNIGRAN; e-mail: profmagdacf@yahoo.com.br

⁴⁷ Incluo nessa nomenclatura as apostilas utilizadas hoje em grande escala nas escolas brasileiras.

em conflitos dentro de um campo⁴⁸. Mais que uma análise individual, verdadeira e incontestável do autor, como se apresenta principalmente, aos discentes, ele expressa um discurso construído historicamente.

A estrutura desse discurso, em forma de mensagem, não é simplesmente a tríade emissor, mensagem e receptor. É necessário mergulharmos em um universo muito mais complexo e polissêmico. Segundo Pêcheux, em uma frase já bastante difundida nos textos acadêmicos, o discurso seria “o efeito de sentido entre os interlocutores” (1969, p.82). Nesse sentido é importante que ao analisarmos um discurso tenhamos especial atenção para alguns elementos que o compõe. O(s) autor(es), ou emissor(es) do texto e sua trajetória intelectual, o contexto histórico em que ele foi produzido, a que público a mensagem se dirige, a especificidade individual do leitor, o receptor, o contexto histórico em que esse realiza a leitura etc.

Foucault, corroborando essa visão, escreve:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2001, p.9).

É possível percebermos que a tríade emissor, mensagem e receptor é composta por uma plêiade de forças que interferem no resultado da comunicação. Esse é o campo de estudos da chamada Análise de Discursos.

Ao utilizarmos o livro didático em sala de aula devemos estar atentos a esse universo de forças que resultaram na composição de seu discurso. É fundamental a percepção de elementos dos discursos implícitos. “Ausências presentes”, como bem chamou a atenção Chartier (1986) e “gritos do silêncio” como alertou Orlandi (2003).

A mensagem contida na comunicação, muitas vezes, é possuidora de uma sublimaridade, de entrelinhas, que acabam por produzir resultados não necessariamente, percebidos pelos que lidam com o texto. Essa não

⁴⁸ "Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças - há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço - que é também um campo de lutas para transformar ou conservar este campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias" (Bourdieu, 1997, p. 57).

percepção pode permitir que conceitos e valores frequentem as salas de aula sem que nos atentemos para o fato. E o mais significativo é que essas mensagens podem contribuir para fortalecer práticas que buscamos combater dentro do nosso discurso, digamos, explícito.

Além disso, é importante destacar que o leitor desse material, seja ele professor/a ou aluno/a, não é uma tábula rasa que receberá passivamente as informações contidas nos livros didáticos. O leitor também traz uma bagagem histórico-cultural que contribuirá na apreensão daquele conhecimento, através de processos de ressignificações.

Conseqüentemente, na mensagem, enquanto veículo pedagogicamente estruturado, existe um direcionamento ideológico na formação de representações e manutenção de conceitos fundamentais à sustentação de valores. Chartier (1986, p.17) afirma que,

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social, [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

É nesse caminho, a proposta do artigo. Apresentar uma análise de discurso e sua representação no universo de ressignificações, no contexto da sala de aula. Tem como fonte de estudo o livro didático de História, visando demonstrar como um imaginário cientificista e evolucionista, característico do século XIX, ainda permeia as produções didáticas ao final do século XX e início do século XXI. Com isso, acaba ocorrendo um comprometimento do papel da História, como disciplina e do/a professor/a que a ministra em contribuir, perdoem o velho jargão, com a formação de um sujeito crítico, comprometido com a construção de um mundo mais justo e fraterno.

O evolucionismo: do biológico ao social

O estranhamento realizado no contato entre os grupos sociais é um fenômeno histórico. Laraia (2005) cita Heródoto que, ao observar o sistema social dos Lícios, afirma que eles possuíam “costume singular pelo qual

diferem de todas as outras nações do mundo” (apud. PELTO, 1967, p.22). Ou do romano Tácito que, ao observar tribos germânicas, surpreende-se com a austeridade entre as relações maritais deles (idem, p.23). Laraia segue citando exemplos de Marco Pólo, em relação aos Tártaros e José de Anchieta, em relação aos Tupinambá (2005, p. 12). Um elemento comum entre esses diferentes momentos históricos é que análise do outro é feita a partir dos valores culturais dos observadores.

Se as relações e as tentativas de interpretações dos contatos são históricas, o século XIX, europeu, produziu um contexto explicativo com uma gama de especificidades. Essas, na atualidade, ainda perpassam o senso comum e apresentam-se, de forma mais ou menos explícita, nos livros didáticos de História.

Evolucionismo, cientificismo e darwinismo social no Brasil

Para compreender como se formou o pensamento da intelectualidade brasileira, produtora do saber científico e acadêmico, e por conseguinte dos livros didáticos, nos reportemos rapidamente ao final do século XIX. Nesse período encontraremos o pensamento europeu como matriz, ainda que desfocada, dessa nossa produção intelectual. Desfocada porque, se a intelectualidade brasileira consumiu teorias como o evolucionismo social, de caráter unilinear, o positivismo, o naturalismo e o darwinismo social, provindos do cientificismo e gerados na Europa, realizaram sobre as mesmas, leituras específicas, muitas vezes empobrecendo os seus conteúdos, outras adaptando-as à nossa realidade social (SCHWARCZ, 1993).

Para a construção do Estado-nação brasileiro foi necessário lidar com uma vasta pluralidade cultural em forte dinâmica. Diversidades, como a linguística, a étnica, a religiosa e a territorial, dificultavam a formação de uma identidade nacional, nos moldes pensados pela elite intelectual brasileira. Era necessário definir o papel dos grupos sociais na composição desse Estado-nação. A nação moderna do século XIX, surgiria, não como o resultado de um progresso cultural e de uma seleção natural de elementos que tinham por base a língua, a etnicidade, a tradição religiosa, as fronteiras naturais, mas sim, como um projeto forjado através de seleções e opções. Dentro dos mosaicos

culturais existentes foi necessário realizar escolhas, priorizar elementos de um grupo em detrimento de outros, hierarquizá-los e, o mais importante, fazê-los sentirem-se parte desse todo. É significativa, nesse sentido, a frase de Massimo d’Azeglio, pouco depois da unificação italiana em 1870, ao admitir que “fizemos a Itália, agora temos que fazer os italianos”.

Na impossibilidade de um “caminho natural” que levasse à formação de uma identidade nacional, esse caminho teve que ser construído; na ausência de tradições comuns a todos, elas tiveram que ser inventadas⁴⁹. Em oposição à idéia da nação gerar o Estado, o que se deu foi o contrário: O Estado *inventou* a nação. Coube a ele esse papel, onde o resultado seria a capacidade de uma nação se ver *imaginada*⁵⁰ dentro de um mesmo todo. Às instituições educacionais coube o papel de sedimentadoras dessa identidade. Nelas, símbolos como, bandeiras, monumentos, datas cívicas, mitos de fundação, heróis e momentos históricos passaram a ser visitados com extraordinária frequência.

Concomitante à construção de uma identidade ou caráter nacional, os Estados-nação europeus viviam, nesse período, um outro movimento, esse de dominação externa sobre as nações dos continente africano e do asiático, conhecido como imperialismo. Esse segundo movimento, também levava às formulações de conceitos que visavam caracterizar os países imperialistas como diferentes dos povos dominados; diferentes e superiores. Era necessária outra construção que explicasse a superioridade dos dominadores e, por consequência, a inferioridade dos dominados. Elas deveriam ser capazes de justificar a dominação sem denunciá-la como tal. Nesse sentido, foram formuladas teorias que destacavam a superioridade dos europeus em seus aspectos culturais – religião, ciência, civilização – e racialistas – que pregavam a superioridade do homem branco sobre os demais (TODOROV, 1993).

⁴⁹ Hobsbawm e Ranger definem invenção de tradições como “o conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado” (1984, p. 9).

⁵⁰ Anderson, ao trabalhar com o conceito de nação, a define como sendo “uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana (1989, p. 14).

Transplantadas das chamadas ciências naturais, que propunham a diversificação e hierarquização das espécies através de uma escala evolutiva⁵¹, foram produzidas teorias nas ciências sociais, como o positivismo e o darwinismo social. Essas teorias ao colocarem a espécie humana dentro de uma mesma cadeia evolutiva – monogenismo – ou, pregando a pluralidade dessas espécies – poligenismo – legitimaram a superioridade do homem branco europeu, e o seu papel de “guia” da humanidade.

As raízes do projeto da alva nação Brasil

O início da década de 1870 começa a explicitar a crise do Império brasileiro e a engendrar um “novo projeto” sócio-político para o Brasil. O Manifesto Republicano, publicado em 1870, conclamava as elites a abandonarem o barco imperial, em adesão ao projeto liberal-conservador. O programa de imigração subvencionada pelo Império, iniciado no mesmo ano, daria um novo “tom” ao mundo do trabalho, com fenótipos europeus, onde, até então, era predominantemente africano e negro. No ano seguinte, a Lei do Ventre Livre demonstrava que o modelo escravista estava fadado ao fim. Ao encontro dos interesses do “novo projeto” seriam importados os “novos” conceitos europeus.

As raízes desse projeto não eram tão novas assim. Vamos encontrar suas origens na própria construção do Estado imperial brasileiro que, saído de um período colonial, inicia um projeto de construção de uma história nacional. Esse, deveria registrar o que de mais fidedigno se afinasse com a “nova” elite política brasileira. Essa construção de um passado histórico deveria encher de orgulho o caminho percorrido pela jovem nação até então e, por conseguinte, apontar um futuro promissor. O projeto, entretanto, não seria viabilizado no pós-independência. A nação recém criada ainda precisava definir seus rumos políticos, antes de escrever sobre seus atores principais e coadjuvantes. Somente o segundo império traria a tranquilidade e as condições necessárias para que os porta-vozes literários dos “donos do poder” pudessem iniciar sua obra de criação histórica da *alva nação Brasil*.

⁵¹ O principal desses cientistas foi Charles Darwin, autor, dentre outras produções, da *Teoria da Evolução das Espécies*.

A partir da década de 1840 a construção dessa História ganha impulso. Essa, seria longa, perpassando, até mesmo, a vigência do próprio império, se prolongando pelo século XX. A cada novo autor, maiores seriam as influências dos conceitos que se formavam na Europa. E, como já foi dito anteriormente, eles não foram absorvidos na sua totalidade, mas através de “seleções” ou, como no dizer de Odália, ao se referir às obras de Capistrano de Abreu, de um contorcionismo teórico (1976), que viriam a dar respostas às mudanças pelas quais passariam o império e a república.

Merece ainda destaque, em relação a essas produções nacionais, o papel que viria a representar o desfecho da guerra franco-prussiana (1871) nas produções brasileiras. A matriz francesa, até então preponderante na produção intelectual brasileira, teve que dividir espaço com outros centros, como a Inglaterra e a Alemanha. Autores como Comte, Taine, Tarde, Renan e Lê Bon passaram a dividir espaços nas bibliotecas de nossos intelectuais com as produções de Spencer, Darwin, Buckle, Ranke e Ratzel (REIS, 2002, p. 89).

O processo, que teve início no império manteve-se no período republicano,

[...] o que estava em jogo era não apenas a construção de um novo regime político, como a conservação de uma hierarquia social arraigada que opunha elites de proprietários rurais a uma grande massa de escravos e uma diminuta classe média urbana (SCHWARCZ, 1993, p. 27).

Se, ainda no dizer de Schwarcz, alguns conceitos, como o positivismo, mereceram uma “atenção mais pormenorizada por parte dos cientistas sociais”, a questão racial recebeu um “tratamento caricatural no que se refere ao conteúdo, pairando uma espécie de má consciência em relação à larga adoção dessas doutrinas em território nacional”. Mais do que uma cópia do cientificismo europeu, o discurso racial foi “política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito de *raça*, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social” (SCHWARCZ, 1993, p. 15-17).

A seleção e a ressignificação desses conceitos atenderam à demanda desse projeto político-social onde, em boa parte desse período (1840-1930), identificado o atraso brasileiro, a sua miscigenação viu na questão racial um

problema central a ser solucionado nesse “novo” Brasil que se desenhava nesse horizonte futurista.

Coube às instituições imperiais e republicanas, gueto das nossas elites intelectuais, o papel de “porta-vozes autorizados” (BOURDIEU, 1998, p. 89) de um “caricaturar” desses conceitos. Ainda que, respeitando as especificidades dessas instituições, “no mais das vezes, dialogavam entre si, reconhecendo e destacando seus pares” (SCHWARCZ, 1993, p. 65).

É nesse contexto que museus, institutos históricos e geográficos e faculdades de medicina se apresentam como “tradutores” do pensamento cientificista europeu, redefinindo-o, dentro das especificidades das transformações históricas pelas quais passava o Brasil (idem).

A História linear e sua contribuição para o evolucionismo cultural

Um dos aspectos que, logo de início, é perceptível nos livros didáticos de História, é a apresentação dos conteúdos através de um caminho linear. A organização desses manuais, com raras exceções⁵², é realizada a partir da idéia do tempo cronológico e linear. Assim, é comum observarmos uma linha do tempo que coloque a História inserida em uma sucessão temporal. Grosso modo, a linha obedece a seguinte lógica:

**PRÉ-HISTÓRIA 4000 a.C. - IDADE ANTIGA 476 d.C. – IDADE MÉDIA 1453 – IDADE MODERNA 1789 – IDADE
CONTEMPORÂNEA**

Chama a atenção, em uma primeira abordagem que as linhas do tempo, numérica, são ilustradas com imagens. Essas são proporcionalmente maiores que os próprios anos, demarcadores dos limites das Idades Históricas. Essas imagens, por sua vez, são recheadas de significantes, bastante reconhecidos em nosso imaginário, brasileiro e, é possível afirmar, do ocidente cristão.

A construção desse modelo, já por si só exemplar, é o resultado de escolhas de conteúdos históricos que buscam explicar a trajetória de países europeus, desenvolvidos, principalmente, a partir do século XIX. Esse modelo de construção histórica recebeu o nome de eurocentrismo. Mais que uma

⁵² Quando ocorre a organização do livro dentro da metodologia da chamada História Temática.

História plural, buscou-se eleger elementos que explicassem a História desses grupos. Quando os livros didáticos se apresentam sob os Títulos de História Geral, camuflam uma realidade outra, onde deveria conter o título História da Europa, ou, história geral sob a ótica de alguns europeus.

Essa não é uma questão não percebida pelos escritores de livro didático de História - LDH. Vicentino, buscando discutir essa questão, coloca que

Uma das críticas mais frequentes e importantes tem sido ao **eurocentrismo** presente nas formas usuais de pesquisar e ensinar história, perspectiva cada vez mais inadequada a um mundo globalizado e policêntrico, sobretudo quando se valoriza o multiculturalismo [grifo do autor] (2002, p.3)

Não há nada que diga, nas imagens, como nos textos, que o aparecimento da Idade Antiga se dá com o desaparecimento da Pré-História. Mas, também não há nada que afirme o contrário. Logo, o aluno, ao observar tal apresentação no livro, pode ser induzido a pensar que o término de um período Histórico leva, por consequência, ao término de uma forma de vida. Busquemos esclarecer essa questão.

Detendo-se na chamada Pré-História, o alunado aprende a distinguir as especificidades do Período Paleolítico do Neolítico. As idiossincrasias do primeiro são apresentadas, nos livros didáticos, através de elementos culturais como o nomadismo e a sobrevivência baseada na pesca, caça e coleta. Quando o segundo é apresentado é feito através de uma contraposição ao primeiro: o sedentarismo é apresentado no lugar do nomadismo e a agricultura e a domesticação de animais, substitui o modelo de sobrevivência do primeiro. Ora, ser nômade é não possuir residência fixa, ao contrário do ser sedentário, que é apresentado como possuindo residência fixa.

O encaminhamento do conteúdo deixa, de forma subliminar, uma idéia de substituição. Ao primeiro modelo sucede-se o segundo. O modelo nômade dá lugar ao sedentário. Os povos que mantêm o modelo nômade são colocados como reminiscências de um processo histórico; ultrapassados. Resultado, possivelmente, de um isolacionismo; de um esquecimento no tempo. Não se discute a possibilidade desses *modus vivendis* conviverem. Não se aventa a hipótese de pescadores trocarem seus produtos pela produção de

povos agrícolas, sem que isso leve a uma mudança obrigatória, com a adoção da vida do segundo pelo primeiro.

Outra questão subentendida é que a vida sedentária é uma evolução em relação à nômade. Os estudos arqueológicos não confirmam essa tese.

Nem se sabe ao certo por que motivos os povos começaram a produzir alimentos. [...] Estudo dos recoletores-caçadores modernos permite concluir que muitos conseguem obter mais nutrientes com menor esforço e com mais liberdade do que a maioria dos pastores e dos agricultores. A análise de ossadas provenientes do Sudão nilótico permite concluir que a subnutrição foi uma consequência da produção de alimentos (ILIFFE, 1999, p.22).

A retirada de determinadas culturas de um nicho ecológico complexo e complementar para colocá-las isoladas pode ter gerado perda da defesa natural. Em relação à criação de animais a concentração pode ter gerado doenças como a da mosca tse-tsé, muito comum no continente africano. A maioria dos especialistas crê que a adoção da agricultura e do pastoreio foi muito mais uma necessidade oriunda dos problemas climáticos do que um processo de evolução (ILIFFE, 1999, p.23).

Retornemos à questão dos Períodos. Essa forma de apresentação evolucionista no processo histórico, apresentada nos livros didáticos de história (LDH), não se faz de forma diferenciada em relação às outras “fases”. Ao final do Período Neolítico, tendo por complemento uma Idade dos Metais, o alunado é apresentado às Grandes Civilizações. O nome em si é assaz significativo. Se as sociedades que são apresentadas nesse “fio da história” são grandes, pressupõe-se que outras, possivelmente as que as antecederam, são pequenas. Seguindo a mesma lógica se agora as sociedades – egípcia, mesopotâmica, persa, etc. - são civilizações as outras, são (in)civilizações, ou sociedades não civilizadas.

Ainda nesse momento histórico, passagem da Pré-História para a Idade Antiga, os textos possuem imensos hiatos; silêncios, ausências extremamente significativas. Saímos de um modelo neolítico, com domínio de técnicas de metalurgia, para sociedades capazes de produzir elementos culturais do porte das pirâmides egípcias, dos códigos de lei mesopotâmicos, da escrita fenícia, etc. Não há uma continuidade significativa na passagem de um momento para o outro. Os conteúdos são apresentados de forma estanque, descaracterizando

um dos elementos fundamentais do processo histórico que vêm a ser as continuidades e rupturas.

Por um lado, mais uma vez de forma subliminar, ocorre um processo de comparação e escalonamento das culturas. Em uma idéia de caminho único – linha do tempo – os mais antigos são, atrasados e inferiores.

Outro aspecto que merece destaque é a atenção dada aos períodos históricos. Apesar de temporalmente as Idades serem quantitativamente decrescentes, o espaço nos livros se dá de forma inversamente proporcional. Assim, se a chamada Pré-História contempla, minimamente, com a presença do homo sapiens sapiens, cerca de 100 mil anos, ela não merece mais que dez por cento do espaço do livro. Ao contrário disso, a chamada História Contemporânea que insere-se entre os anos de 1789 até o presente, merecem cerca de sessenta por cento do espaço do livro.

Quando analisamos que as estruturas dos LDH são apresentadas, predominantemente, dentro do modelo acima exposto podemos conjecturar algumas considerações: (a) de forma monogênica ou poligênica existe um caminho evolutivo que é apresentado nos LDH. Se a ponta última desse processo é excessivamente apresentado como tendo por base elementos da cultura ocidental judaico cristã e, mais ainda, dos países chamados desenvolvidos, os grupos sociais, inseridos ou não no status de Estado-Nação, que não apresentam esse modelo passam a ser classificados como inferiores; (b) As sociedades que não apresentam os mesmos padrões fenotípicos das sociedades que estão no topo do processo histórico também ocuparão lugares desprestigiados nessa cadeia; (c) As sociedades que não apresentarem padrões produtivos como sociedades minimamente agrícolas, serão percebidas como atrasadas.

O papel do/a professor/a no uso do Livro Didático de História (LDH)

Tendo em vista que a decisão do livro didático a ser adotado é do/a professor/a, precisamos considerar que essa escolha faz parte de traduções que são desdobramentos de representações sobre o mundo que o cerca e conseqüentemente, definidoras de tal decisão. Isso significa que o(a) professor(a), ao fazer a escolha de um livro didático, que não é aleatória, estará comprometido com as propostas contidas

no mesmo. Ainda que possa ser inconsciente, toda opção está fundada em uma compreensão valorativa de mundo.

[...] consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, quem vive possui uma filosofia de vida, uma concepção do mundo. Esta concepção pode não ser manifesta. Certamente ela se aninha nas estruturas inconscientes da mente. De lá ela comanda, dirige-lhe os passos, norteia a vida. (BUZZI, 1983, p.8)

Diante da primeira parte desse estudo, ao apresentar o aspecto evolucionista que se expressa no LDH, fica clara a necessidade do professor criar oportunidades de reflexão por parte dos alunos ao utilizarem o material pedagógico, possibilitando-os perceberem que as imagens, textos e ilustrações que são postas diante de seus olhos, na verdade, podem estar fortalecendo a manutenção das diferenças sociais, culturais e econômicas. Por isso, será preciso submeter à análise, a prática pedagógica do professor, ao utilizar o LDH, na tentativa de compreender como ela é produzida.

Ainda que o processo de comunicação não seja linear e mecânico de codificação, transmissão e decodificação, será essencial analisá-lo tendo em vista o enorme potencial conotativo dos signos, as sutis variações possíveis na estrutura da mensagem e, sobretudo, o intenso dinamismo cultural na vida do professor que estabelece um processo de comunicação com muitas facetas e, portanto, um amplo leque de efeitos possíveis, muitas vezes, inesperados.

Compreender as séries de discursos na sua descontinuidade, desmontar os princípios da sua regularidade, identificar as suas racionalidades particulares, supõe em nosso entender ter em conta os condicionamentos e exigências que advêm das próprias formas nas quais são dados a ler. (CHARTIER, 1986, p.133)

Nesse sentido, o processo de comunicação que envolve a relação ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, através do uso do LDH, deve ser analisado sob a perspectiva da intencionalidade da mensagem veiculada pelo recurso em si e pela prática que o professor desenvolve ao fazer uso do mesmo. Principalmente, porque a prática de abordagem realizada pelo professor, em relação ao livro didático, é eivada de re-significações e apropriações. Re-significações no sentido que usa Espinosa (2002, p. 111),

[...] um processo de produção de (novos) significados e (novas) interpretações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos.[...] O processo de re-significação atua, portanto, sobre as experiências e os saberes em ação que vêm sendo produzidos pelos sujeitos que se encontram para falar sobre os mesmos. Pode-se perceber a re-

significação no interdiscurso produzido na partilha e na troca e interação com o(s) outro(s), como um processo experienciado pelos sujeitos, que pode ser consciente ou inconsciente.

Em relação à forma como o professor se apropria desse saber re-significado, segue-se a concepção de Chartier (1986, p. 26) que a vê inserida em “uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

Consequentemente, a partir do livro didático selecionado, torna-se necessário acompanhar a re-significação e a apropriação que o professor vem fazendo ao desenvolver o conteúdo proposto pelo recurso.

Além disso, para o entendimento das análises processadas, também se faz necessário conhecer o “lugar de onde fala” (CERTEAU, 2005) esse professor, para que possamos compreender a totalidade do processo que envolve a utilização do livro didático na escola.

É infinitamente mais fácil tomar posição a favor ou contra uma idéia, um valor, uma pessoa, uma instituição ou uma situação, do que analisar em que consistem na verdade, em toda a sua complexidade. [...] a análise rigorosa das situações e das instituições é sem dúvida o melhor antídoto contra as visões parciais e contra todos os maniqueísmos [...] que, através das representações que geram e das palavras em que se expressam, são frequentemente carregados de consequências mortíferas. (BOURDIEU, 1998, pp.35-36)

O professor, enquanto aquele que direciona o cotidiano da prática pedagógica na sala de aula, deve ser conhecido, segundo as relações que vem estabelecendo e marcando seus vários momentos históricos, dentro de diferentes aspectos – sócio-culturais, políticos, econômicos e temporais –, que se entrelaçam na sua trajetória de vida. Segundo Certeau (2005, p.38) “[...] cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais.”

Nesse sentido, será fundamental compreender a trajetória histórica do/a professor/a, posto que o seu modo de viver e de agir, transforma a existência do livro didático de acordo com as significações geradas pelo processo de utilização do mesmo em sala de aula. Nesse ponto é importante destacar que um professor com uma formação evolucionista, ainda bastante presente em nossos meios cotidianos e mesmo acadêmicos, reproduzirá o material dos LDH reforçando esse modelo, ainda vigente.

Chartier (1986, p.123) nos apresenta a realidade que se estabelece na leitura, que será possível remeter ao livro didático, como algo que “inscreve-se diversamente nos seus leitores” e ao mesmo tempo, esse “[...] leitor, encontra-se sempre inscrito no texto”. Portanto, será preciso analisar o texto e a produção secundária que se esconde nos processos de re-significação com o uso do mesmo.

Essa é uma reflexão necessária, embora bastante complexa, porque as práticas cotidianas que se estabelecem entre o professor que é ao mesmo tempo consumidor e produtor do livro didático, associada à análise do contexto histórico de sua formação, apresentar-se-á sob a forma de um indicativo para se estabelecer as necessidades de aperfeiçoamento na formação desse profissional, no que se refere à importância de uma utilização crítica do livro didático no cotidiano da sala de aula. A percepção das deficiências no processo formativo e uma interferência nessa trajetória serão capazes de contribuir na alteração da abordagem que professores e, indo além, produtores de LDH vêm realizando em relação à produção e a reprodução da história. Por consequência, essa transformação irá se desdobrar no/a(s) aluno/a(s) que poderão compartilhar uma interpretação histórica mais plural, mais diversa e, por conseguinte, mais democrática, que contemple as suas especificidades. Com isso, abre-se um campo maior de possibilidades desses atores se sentirem parte dessa história apresentada nas salas de aula e que se desdobram nas interpretações do cotidiano da vida.

É nesse sentido que se dá a importância desse trabalho, na medida em que buscou apresentar uma contribuição para uma abordagem crítico-reflexiva sobre a importância da mensagem veiculada nos livros didáticos de história, nesse caso o evolucionismo e sua relação com a escolha e uso que o professor fará do mesmo. Logo, se faz necessário aprofundar um estudo das representações sociais do/a professor/a que envolvem a compreensão do conteúdo veiculado nos livros didáticos de história.

Referências

ANDERSON, Benedict (1989). **Nação e consciência nacional**. Rio de Janeiro: Ática.

BOURDIEU, Pierre (1997). **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____ (1998). **A Economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP.

BUZZI, A. (1983). **Introdução ao pensar**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CERTEAU, M. de (2005). **A cultura no plural**. Campinas: Papirus.

CHARTIER, Roger (1986). **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel.

_____ (1996). (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade.
ESPINOSA, Alfonso Jimenez (2002). **Quando professores de matemática da escola e da universidade se encontram.** Tese de doutoramento: UNICAMP.

FOUCAULT, Michel (2001). **A ordem do discurso.** 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (1984). (orgs). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ILIFFE, John (1999). **Os Africanos:** história de um continente. Lisboa: Terramar.

LARAIA, Roque (2005). **Cultura:** um conceito antropológico. 18ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

ODALIA, Nilo (1976). Formas do pensamento historiográfico brasileiro. **Anais de História,** Fac. de Filosofia de Assis, n. 8, v. 8.

ORLANDI, Eni (2003). **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

PÊCHEUX, Michel (1997). **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (1993). **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras.

TODOROV, Tzedan (1993). **Nós e os outros:** A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

VICENTINO Cláudio (2002). **História geral.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Scipione.