



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FRANCIELY SILVA APOLINÁRIO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JOVEM NEGRO MEDIADOS PELO
FILME “CIDADE DE DEUS”

CAMPINA GRANDE – PB

2018

FRANCIELY SILVA APOLINÁRIO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JOVEM NEGRO MEDIADOS PELO
FILME “CIDADE DE DEUS”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Graduada, pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I – Campina Grande – PB.

Orientadora: Prof.^a Ms. Senyra Martins Cavalcanti

CAMPINA GRANDE - PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A643r Apolinario, Franciely Silva.
Representações sociais sobre o jovem negro mediados pelo filme "Cidade de Deus" [manuscrito] / Franciely Silva Apolinario. - 2018.
58 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Juventude negra. 2. Consciência histórica. 3.
Representações Sociais . 4. Cinema e educação . I. Título
21. ed. CDD 370.8

FRANCIELY SILVA APOLINÁRIO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JOVEM NEGRO MEDIADOS PELO
FILME "CIDADE DE DEUS"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Graduada, pelo Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB – Campus I – Campina Grande – PB.

Orientadora: Prof.^a Ma. Senyra Martins Cavalcanti

Aprovada em: 10/12/2018

Nota: 10,0 (dez)

BANCA EXAMINADORA

Senyra Martins Cavalcanti

Prof.^a Ma. Senyra Martins Cavalcanti

Orientadora

Maria do Socorro Moura Montenegro

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro

(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)

Examinadora

Patrícia Aragão

Prof.^a Dra. Patrícia Cristina de Aragão

(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)

Examinadora

Dedico este trabalho a Deus que me fortaleceu dando-me sabedoria para vencer os obstáculos da vida e conseguir essa grande vitória, tornado o sonho uma realidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus o criador do céu e da terra, autor e consumidor da minha fé que me oportunizou ingressar no curso de Pedagogia, dando-me força para prosseguir em minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Francisco dos Santos Apolinário e Maria do Maria Silva Apolinário, por seus valores transmitidos e pela contribuição em minha formação.

À família que Deus me presenteou Sônia Raquel dos Santos Lins Rodrigues, Marcos Augusto Teixeira Rodrigues, Augusto Lins Rodrigues e Álvaro Lins Rodrigues, por todo carinho e incentivo nos estudos, sendo exemplos de como é importante investir na carreira acadêmica.

Aos professores que contribuíram com seus conhecimentos que foram relevantes a minha formação, por toda dedicação e amizade construída ao longo dos períodos.

À Universidade Estadual da Paraíba e ao Curso de por essa realização.

À minha orientadora, professora Ma. Senyra Martins Cavalcanti, por acreditar em meu potencial e minha capacidade de me superar e vencer obstáculos, por investir em mim e me incentivar aos estudos em busca e a ascensão acadêmica, profissional e pessoal. Por sua repreensão quando necessário e por todo carinho, apoio, compreensão e amizade. Por todo conhecimento transmitido, o mestre desperta a aprendizagem no aprendiz. Sou grata a Deus, por sua vida e por sua contribuição ao meu aprendizado construído ao longo da minha formação acadêmica.

As minhas colegas de classe Roselene da Silva Perluche, Thayanne Barbosa Soares e Wilma Jacyere Leão Reis pelo companheirismo e amizade construída ao longo desses quatro anos de formação.

Aos membros da banca examinadora que atenderam ao nosso convite com muito carinho e boa vontade, e se disponibilizaram para ler meu trabalho monográfico.

OBRIGADA A TODOS E TODAS!

RESUMO

O nosso passado escravocrata deixou marcas que podem ser identificadas por toda a sociedade contemporânea em geral e no cinema em particular. Aqui, nos interessa analisar as representações sociais sobre o jovem negro mediados pelo filme histórico “Cidade de Deus” (dir. Fernando Meirelles, 2002), entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública na Cidade de Queimadas-PB. A pesquisa partiu da premissa que frente às temáticas de exclusão social e da experiência de serem moradores de comunidades, os jovens constroem representações sobre si e sobre o outro. A fim de aprofundar essa questão, identificamos como objetivos específicos da pesquisa: analisar como os alunos da EJA identificam a verdade na história a partir das narrativas fílmicas; compreender como articulam as representações sobre jovens negros; e verificar sua compreensão sobre a consciência histórica. A metodologia utilizada tem caráter qualitativo, com roteiro semiestruturado e entrevista em grupo focal com oito alunos do 6º ano. O referencial teórico é formado pelo conceito de tempo histórico, concepção de história e conhecimento histórico, em Cerri (2011); representação social, em Chartier (1991); o cinema com fonte histórica, em Ferro (1992); representações sociais sobre os negros, em Azevedo (1987); e, jovens pobres urbanos, em Fernandes (2005). Os resultados da pesquisa mostram que, para os jovens, as representações étnico-raciais presentes no filme “Cidade de Deus” (dir. Fernando Meirelles, 2002) são consideradas como verdadeiras, bem como as dificuldades enfrentadas por jovens pobres moradores de comunidades, mesmo reconhecendo que é uma obra de ficção. Observamos que os alunos possuem uma representação social repleta de estereótipos sobre os jovens negros e pobres. Os entrevistados apontam também o quanto ainda existe de preconceito em nossa sociedade, mesmo com as políticas de inclusão social que objetivam superar as exclusões sociais baseadas na etnia dos sujeitos. Identificamos também que nosso passado colonial é um fator determinante na crescente desigualdade social e exclusões que se mantém mesmo em contexto político democrático.

Palavras-chaves: Jovens Negros. Consciência Histórica. Representações Sociais. Cinema Nacional.

ABSTRACT

Our slavery past left marks that can be identified by the whole contemporary society in general and in the cinema in particular. In this work, we are interested in analyzing the social representations of young blacks mediated by the historical film "Cidade de Deus" (Fernando Meirelles, 2002) among the students of Youth and Adult Education (EJA) at a public school in the city of Queimadas-PB. The research started from the premise that facing the issues of social exclusion and the experience of being community dwellers; young people construct representations about themselves and about each other. In order to deepen this question, we identified as specific research objectives: to analyze how the EJA students identified a truth in the history of film narratives; understands how articulations representations about young blacks; and check your understanding of a historical consciousness. The methodology used has a qualitative character, with semi structured script and group interview with eight students of the 6th grade. The theoretical reference is formed by the concept of historical time, conception of history and historical knowledge, in Cerri (2011); social representation, in Chartier (1991); the cinema with a historical source, in Ferro (1992); social representations about blacks, in Azevedo (1987); and, urban poor youth, in Fernandes (2005). The results of the research show that, for young people, the ethnic-racial representations present in the film "Cidade de Deus" (Fernando Meirelles, 2002) are considered true, as well as the difficulties faced by poor young people living in communities, even recognizing that it is a work of fiction. We observed the students have a social representation full of stereotypes about young black and poor. The interviewees also point out how much prejudice still exists in our society, even with social inclusion policies that aim to overcome social exclusion based on the ethnicity of the subjects. We also identify that our colonial past is a determining factor in the growing social inequality and exclusions that remain even in a democratic political context.

Keywords: Black Youngers. Historical Consciousness. Social Representations. Nacional Cinema.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Analfabetismo por Cor ou Raça	49
--	----

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	As representações sociais sobre jovens negros	13
2.2	Os jovens pobres urbanos no Brasil	15
2.3	Diversidade cultural e o currículo	18
3.	CAPÍTULO II – METODOLOGIA E TÉCNICA DA PESQUISA	21
3.1	O cinema como fonte da história	21
3.2	Os conceitos de consciência histórica	23
3.3	O conceito de representações	27
3.4	Coleta dos dados	32
4.	CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	35
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

Passados 130 anos da abolição da escravidão, o preconceito étnico-racial se impõe como uma temática atual. Podemos refletir e analisar a trajetória do negro a partir de diversos contextos e, para os propósitos desta pesquisa monográfica, focalizaremos as representações sociais e a construção de estereótipos étnico-raciais pelos sujeitos.

De acordo com Azevedo (1987), após a abolição da escravidão, os negros foram considerados pelo poder hegemônico do período como “incapazes para assumir ocupações trabalhistas”. Essa foi a justificativa para substituir os negros pelos migrantes brancos europeus, “inteligentes”, mão-de-obra qualificada e familiarizada com processos agrícolas e industriais. Esse era um dos discursos que circulam no período. Que outro discurso os deputados em sessão no período pré-abolição revelavam uma preocupação com a necessidade de um “embranquecimento da nação” em face à libertação de escravos negros. Em decorrência da opção por imigrantes brancos, os negros foram estereotipados como homens livres pela sociedade, resultando em obstáculos no mercado de trabalho e exclusões sociais, tais como, marginalização, rejeição, discriminação, e até mesmo chegando a serem representados como “resíduos sociais desprovidos de inteligência” ou de “trabalhadores incapacitados para o mercado de trabalho”.

É importante destacar que, após o fim da escravidão, restaram ocupações desprezíveis sem condições de trabalho e com baixa remuneração. Mesmo nestas condições, grandes contingentes de antigos escravos se submeteram a estas condições de trabalho a fim de sobreviver. Acredita-se que em consequência de viverem em situações desumanas antes da abolição ou em razão de estarem habituados ao sofrimento, aceitariam quaisquer condições para a sua sobrevivência.

No decorrer do tempo, os negros foram condicionados a ocupar morros e comunidades nas cidades em circunstâncias desfavoráveis, vivendo marginalizados. As consequências das desigualdades sociais os acompanham até hoje, uma vez que são necessárias políticas de cotas para integração de negros em universidades e outras instituições. Consideramos que as políticas de cotas são ações paliativas geradas em razão de uma dívida histórica impagável que a sociedade brasileira possui com os negros em decorrência da negação durante anos de seus direitos e da não aceitação dos negros como brasileiros.

A partir das históricas questões de desigualdades sociais vivenciadas no Brasil, observamos que os negros representavam, no cinema, papéis de empregadas domésticas,

chofer, bandidos e/ou marginais. Raramente os negros são representados em condições favoráveis e heroicas. Como afirma Cerri (2011), as representações são determinantes na construção histórico-social e os interesses que as movimentam para as definições de posições e papéis sociais.

Para Chartier (1991), as representações coletivas e identidades sociais tem significado quando se utiliza recortes sociais e práticas culturais articuladas à textos, livros e literatura, para expor ao leitor as diversas realidades sociais. Com isso, podemos dizer que as relações de representações são compreendidas a partir da imagem observada, sendo assim, pode-se substituir o objeto ausente e obter o valor de aceitação ou rejeição. Entretanto, quando se trabalha com a repetição, evidenciam-se os fatos introduzindo e reproduzindo na sociedade através de preconceitos e estereótipos.

No que diz respeito às representações fílmicas, Ferro (1992) enfatiza que o filme é um acontecimento histórico, apesar de transmitir fatos fictícios, informações censuradas ou noticiários, tornando-se uma possibilidade para trabalhar a historicidade. O filme propõe críticas e reflexões sobre o que está sendo transmitido em tela. Portanto, como afirma Cerri (2011), a historicidade não busca a verdade dos fatos, mas discussões e representações da história na sociedade em como dar-se sua interpretação pelo meio social, em como o sujeito, em sua individualidade, projeta-se para o futuro para superar as necessidades contemporâneas. A fim de averiguar as questões acima, a presente pesquisa monográfica tem caráter qualitativo e, como objetivo geral, identificar e analisar as representações e os significados que os alunos da EJA constroem sobre jovens negros mediados pelo filme *Cidade de Deus* (dir. Fernando Meirelles, 2002). O filme foi selecionado para a exibição e posterior debate em grupo focal, considerando que focalizando o negro e as condições de desigualdade social no Brasil, a partir dos anos 60.

A entrevista semi-estruturada em grupo focal foi realizada com oito (8) alunos da EJA com faixa etária diversificada. Os alunos entrevistado cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Tertuliano Maciel, na Cidade de Queimadas-PB. Antes da entrevista, editamos o filme observando os objetivos da pesquisa. A fim de agregar um elemento visual familiar aos alunos, foram elaborados dois (2) cartazes.

Os alunos entrevistados identificaram-se com a temática abordada e participaram ativamente da entrevista, com a análise do filme e discussões que revelavam as representações construídas sobre a temática, que refletem suas trajetórias de vida e de escolarização.

O interesse na temática teve início na experiência de aluna de iniciação científica na pesquisa PIBIC-CNPq/UEPB (Cota 2016/2017) intitulada “Cinema Nacional e Educação Histórica”, coordenada pela professora Senyra Martins Cavalcanti. Ter sido aluna de iniciação científica contribuiu de modo significativo para a minha formação acadêmica, ampliando a visão sobre a capacidade de análise de dados históricos através do cinema, dentre outras aprendizagens.

O referencial teórico da pesquisa é composto pelos seguintes conceitos e temas: conceito de tempo histórico, concepção de história e conhecimento histórico, em Cerri (2011); representação social, em Chartier (1991); o cinema com fonte histórica, em Ferro (1992); representações sociais sobre os negros, em Azevedo (1987); e, jovens pobres urbanos, em Fernandes (2005).

O texto monográfico está organizado da seguinte forma: no capítulo I, dissertaremos sobre temas específicos, abordando a trajetória do negro, o jovem pobre urbano e questões culturais e do currículo; no capítulo II, exporemos o referencial teórico e informaremos sobre a metodologia utilizada; no capítulo III, dissertaremos sobre a análise dos dados com os resultados da pesquisa e, em seguida, apresentamos as considerações finais e, depois, as referências.

CAPITULO I – CINEMA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O JOVEM NEGRO

2.1 Representações Sociais sobre negro

Em meados da década de 1880, ocorreram várias mudanças relacionadas ao contexto social de integração dos povos negros à sociedade brasileira. Tratava-se de um momento de transição no qual o trabalhador escravo passaria a ser trabalhador livre, devido à abolição da escravatura. Entretanto, o foco era discutir as rebeliões dos negros e a necessidade de adoção de estratégias de embranquecimento da população que resultaram na exclusão social dos negros, cedendo o lugar de trabalhadores livres e brancos europeus. No período ocorreu o desenvolvimento urbano, industrial, econômico e social de acordo com a classe operária formada por estrangeiros. Desse modo, novas problemáticas foram surgindo, o que resultou e enfatizou ainda mais a marginalização dos negros. (AZEVEDO, 1987).

Após a abolição, os negros saíram da condição de escravos, mas encontravam-se totalmente despreparados para o trabalho livre e, rapidamente, foram substituídos pelos imigrantes europeus brancos. Os negros eram considerados incapazes de assumir o trabalho em grandes produções agrícola e industriais por não terem como adequar-se aos novos padrões contratuais, resultando na sua marginalização nos avanços do capitalismo. Desse modo, aos negros eram oportunizados trabalho em locais com baixo desenvolvimento econômico. (AZEVEDO, 1987).

Azevedo (1987) relata que a afirmação crítica sobre uma ótica preconceituosa que menciona o negro como marginal, em relação aos trabalhadores europeus, trata-se de algo inevitável. Em 1880, época de transição, o negro não era valorizado, nem se compreendia a sua importância para o país. Em razão disto, acreditamos que foi construído um estereótipo de “impensante”, “incapaz de trabalhar” e “inculto”, em relação aos negros.

Azevedo (1987) reflete sobre o surgimento da ideia de justificação de que o negro seria substituído pelo europeu que era “branco, culto e inteligente” em favor do progresso econômico. Desse modo, os negros moldados pela escravidão com costumes e hábitos diferentes de suas vivências na África, passaram por processos bastante dolorosos, para conseguirem se inserir na sociedade de classes após a abolição. Após a abolição inicialmente, coube-lhes apenas o papel de “o resto social que não serviria para nada”.

Fernandes (1965 apud AZEVEDO, 1987), faz uma crítica quanto ao isolamento do negro nos aspectos econômicos, sociais e culturais e as graves consequências, como resultados oriundos de sua “incompetência” e “incapacidade” em conviver com a sociedade de classes, no que se refere a sentir e agir socialmente como homem livre. Azevedo (1987) discorre que o maior significado da abolição da escravidão foi de revelar uma sociedade extremamente racista que converteu o negro em marginalizado, mesmo como homem livre. Celso Furtado (1974 apud AZEVEDO, 1987) afirma que os negros, que vivenciaram o sistema escravista, possuíam baixa capacidade mental. Dessa forma, pretendia-se justificar o distanciamento social dos negros após a abolição.

Azevedo (1987) afirma que na competição ocupacional e econômica, o negro saiu perdendo, pois o imigrante europeu estava preparado para o condicionamento social e disciplina necessárias exigidas pelo mercado de trabalho. Os imigrantes europeus eram considerados inteligentes, responsáveis, numerosos e familiarizados com os trabalhos industriais e agrícolas, contrapondo-se aos escravos que não estavam acostumados ao modo de vida de homem livre e responsável. Dessa forma, os negros foram considerados inúteis e preguiçosos concentrando-se em ocupações indesejáveis e insignificantes pela sociedade.

De acordo com Azevedo (1987), após a abolição, os negros foram depositados nas roças de subsistência, gerando uma população rude e sem instruções para manusear técnicas mais avançadas. Pela falta de capacidade e nível de instrução da mão-de-obra livre, tornou-se inevitável a chegada do imigrante europeu, qualificado para assumir posições nas relações de produção capitalistas. Podemos refletir sobre os diversos aspectos que tornaram os negros “desqualificados” para o trabalho ou, caso contrário, apoiaríamos a justificação da imigração dos europeus sem opção. Considerando que, através da vinda dos imigrantes europeus no final do século XIX, houve um progresso econômico no momento de transição do pré-capitalismo para o capitalismo.

Azevedo (1987) instiga-nos a compreender o porquê uns foram marginalizados e sujeitos a uma vida miserável, outros ascenderam social e politicamente. É indispensável elaborar uma reflexão crítica e citar a aceitação desses fatos sem criticidade para compreender os fatos históricos. No processo de integração de classes para os negros, coube-lhes, apenas, o papel de “resíduos do sistema social”. Percebemos que os negros foram usados em um período e descartados depois como lixo para viverem à margem da sociedade em condições sub-humanas.

Fernandes (1965 apud AZEVEDO, 1987) revela que, na transição historiográfica, a sociedade brasileira mostrava-se extremamente racista prevalecendo o quadro inevitável de marginalização do negro resultante da herança escravocrata. Em termos ideológicos, os negros estavam despreparados para assumir funções de trabalhadores livres, valorizando-se, assim, para as funções ocupacionais, os imigrantes responsáveis e disciplinados, adaptados às questões trabalhistas, com iniciativas e auto-sacrifícios em favor da ascensão social.

2.2. Os jovens pobres urbanos no Brasil

Gomes (1997 apud LEÃO, 2006), em sua análise sobre a escolarização e trabalho de jovens pobres urbanos de periferias, relata a importância de compreendê-los a partir de vários aspectos, tais como: o nível de conhecimento, a história de vida, o papel social do aluno e familiares, e os grupos sociais aos quais fazem parte. Dessa maneira, podemos refletir sobre a valorização da escolarização, a consciência do valor escolar é a compreensão do que Bourdieu denomina de capital cultural¹.

Leão (2006) identificou que os jovens vêm de famílias pobres em situações precárias de escolarização. A maioria dos pais não possui o ensino fundamental completo. Por essa razão, alguns alunos passam a ver os estudos como uma obrigação e não como algo prazeroso que pode lhes proporcionar grandes oportunidades de ascensão social. Por outro lado, muitas famílias valorizam a escolarização e acreditam ser importante que os filhos busquem um futuro melhor do que eles tiveram.

De acordo com Leão (2006), muitos dos jovens entrevistados e seus familiares não parecem desvalorizar a cultura escolar, sabem o quanto é importante adquirir conhecimento, como também almejar o ensino superior. Entretanto, se por um lado, muitos jovens conseguem concluir o ensino básico e almejam chegar ao superior. Por outro lado, muitos jovens perderam o interesse pelos estudos devidos a precisarem renunciar a tantas outras coisas para poder estudar e, ao mesmo tempo não ter perspectiva, pela situação desfavorável que o país encontra-se, com grandes índices de pobreza e o crescente número de desemprego, mesmo para quem tem o ensino superior. Essas situações desmotivam os alunos para investir nos estudos, pois é certo que nem todos obterão sucesso.

¹ O capital cultural, que corresponde ao conjunto das qualidades intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Este capital pode existir em três formas: Facilidade de expressão em público, posse de obras e títulos acadêmicos. (BONNEWITZ, 2003, p. 3).

Ao longo das etapas e experiências escolares dos jovens, vão surgindo obstáculos a serem superados em diversos aspectos (culturais, sociais e emocionais) por se tratar de momentos incertos de traçar objetivos e metas, como também de renunciar e fazer escolhas significativas para o futuro. Entretanto, o importante é ser determinado e compreender que o futuro não será definido pelas desigualdades de classes, mas pelo investimento que se faz. Responsabilizando-se quanto à construção da trajetória escolar e profissional que está atribuída ao próprio jovem. (LEÃO, 2006).

Como afirma Leão (2006, p.35), “o sentido da escola será construído na tensão entre pertencimento e investimento”. Quanto mais os jovens pobres apropriam-se do conhecimento, mais incentivados estarão para investir na cultura escolar, visando construir uma trajetória diferente de sua atual realidade social. Entretanto, Leão (2006) identificou em sua pesquisa que alguns jovens por não sentirem-se pertencentes à cultura escolar, perdem o interesse em estudar, por não atribuir significado nos estudos.

De acordo com Leão (2006), o baixo nível de escolaridade dos familiares dos jovens pobres de periferias poderiam ser fatores determinantes para a desvalorização da educação. Entretanto, em sua pesquisa, Leão (2006), percebemos justamente o contrário. Os pais por ter baixa escolaridade e muitos sonhos interrompidos pela não ascensão social, planejam a realização pessoal para os filhos, incentivando-os a estudar e prosseguirem em seus objetivos em busca de um futuro melhor, diferente das realidades vivenciadas. Esse pensamento é importante e muitas vezes faz toda a diferença para alguns jovens. O incentivo dos pais pode ser determinante nesse momento de tantas incertezas, em que os jovens estão em busca de conquistas. Por essa razão, a escola é fundamental para proporcionar ao jovem socialização, criando laços de amizade, compartilhamento de experiências e ampliação das chances de inserção no mercado de trabalho.

Em sua pesquisa, Leão (2006) observou os diversos fatores que interferem na vida escolar de jovens pobres. Para compreender os fracassos, insucessos e, em muitos momentos, estímulos motivadores, torna-se necessário investigar toda a trajetória escolar do aluno. Sabemos que, na escola, o jovem traça metas e objetivos de futuro, como também deposita expectativas e projetos de vida, a partir das experiências na cultura escolar com outros jovens, através da vivência e da troca de conhecimento. Os familiares, o meio social, o emprego, ou a falta dele, são fatores determinantes que impedem, muitas vezes, os jovens pobres de aderirem à cultura escolar. Em contrapartida o desejo de ascensão social atribuído ao fato de voltar a estudar para conseguir um emprego, por exemplo. Por essa razão, uma maioria dos

jovens adentra, minimamente, à vida escolar, limitando-se à frequência e buscando apenas o certificado de conclusão para conseguir um emprego, sem importar-se com aquisição de conhecimentos, e não atribui à cultura escolar à devida importância.

Leão (2006) afirma que na atualidade, os pais preocupam-se cada vez mais com a educação dos filhos e não medem esforços para que conquistas sejam alcançadas na vida escolar de seus filhos, visando garantir-lhes um futuro promissor. No entanto, para jovens de periferia, a desigualdade social e de direitos impedem-nos de “seguir em frente” e, em alguns momentos, precisam decidir se findam ou não os estudos para trabalhar. O fator determinante para o jovem será a sua experiência escolar, a influência familiar e os significados sociais construídos ao longo da trajetória escolar.

Dubet (1998 apud LEÃO, 2006) afirma que os alunos precisam estar conscientes quanto aos benefícios da vida escolar que resultará em conquistas e alcance de metas e consequentemente em mobilidade social. Por essa razão desenvolvem uma identidade, com familiaridade, no campo social, e na cultura escolar. Em decorrência disso, as relações com os estudos são construídas a partir de interesses intelectuais. Ao conciliar os estudos com os seus interesses e gostos, os jovens encontraram estímulos motivadores para investir em educação. Na concepção de Leão (2006), alguns jovens, ao se projetarem como autores de seu saber, unem interesses e paixões para realizarem-se nos seus estudos. Disciplina pessoal e sonhos permitem aos jovens pobres alcançarem os seus objetivos. Outros, não conseguem perceberem-se como autores de seus estudos para unir suas inteligência e habilidades aos interesses escolares e acabam vivendo, paralelamente à vida escolar, sem comprometerem-se com os estudos e acomodam-se às situações de insucessos na trajetória escolar.

Conforme Leão (2006), a desigualdade entre o discurso do valor atribuído à escolaridade no mercado de trabalho e a experiência dos jovens na busca pelo emprego, ocasionam a seguinte situação: Por um lado a falta de instrução limita o acesso ao mercado de trabalho. Por outro lado, sabemos que o elevado grau de instrução não viabiliza totalmente a inserção do jovem no mercado de trabalho. As empresas solicitam apenas um certificado de conclusão, não lhes interessa nível de instrução que o candidato à vaga tem, bem como não se verifica a veracidade do certificado (que muitas vezes são falsificados). Muitas vezes, os jovens não expressam motivação para a vida escolar. Todavia, eles compreendem o quanto a educação é importante e até sentem-se culpados por não persistirem na vida escolar, porém, em muitos momentos, as prioridades são outras.

Leão (2006, p. 39) afirma que “a atitude ambígua dos jovens emerge do conflito entre o discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia, pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino”. Observamos que a falta de significado atribuído à escola desmotivam os jovens a continuar investindo nos estudos, muitas vezes, sem perspectiva de encontrar no trabalho a satisfação dos benefícios econômicos e sociais. Dubet (1998 apud LEÃO, 2006) aponta que as dificuldades dos jovens em articular o sentido de utilidade dos estudos, a integração às rotinas escolares e a identificação subjetiva com os estudos, resultam na descontinuidade da vida escolar.

2.3. Diversidade Cultural e Currículo

De acordo com Fernandes (2005), as culturas brasileiras originam-se da miscigenação do português com os indígenas e os negros africanos, das lutas entre esses povos que resultou na pluralidade cultural dos brasileiros. Os portugueses tentaram extinguir as outras culturas, friccionando a sua cultura sobre a do outro. Todavia, não tiveram êxito, as culturas indígenas e africanas influenciaram a sociedade brasileira tornando-nos um país diversificado e de múltiplas riquezas culturais.

Conforme Fernandes (2005), nos livros didáticos é possível observar a imposição do projeto de “civilização” europeia no Brasil na tentativa de estabelecer cultura hegemônica. Por essa razão, os europeus desvalorizaram as demais culturas, negando a cultura dos indígenas e africanos e impondo a visão do colonizador. A História do Brasil inicia-se com a chegada dos portugueses em 1500, excluindo o fato de que existiam povos indígenas, omitindo também as lutas de resistência² e o genocídio, e etnocídio, que ocorreram em nossa nação. Identificamos também que também há um despreparo dos profissionais da educação. Principalmente nos anos iniciais, professoras polivalentes (que muitas vezes possuem apenas a qualificação de magistério) não possuem graduação em pedagogia e exercem sua profissão desprovidas de conceitos fundantes (da formação histórico-social da nação brasileira principalmente em detrimento da camada pobre) para promover e desenvolver o conhecimento necessário a uma prática pedagógica eletiva com os alunos.

² Apesar de buscar definir o conceito, o historiador faz questão de mencionar que “resistência” é uma noção relativa, ligada ao conjunto de práticas políticas, sociais e culturais desenvolvidos por uma sociedade ocupada. Para o historiador, “o que chamamos de resistência é geralmente a fase avançada de uma oposição social e política que obteve sucesso em se organizar e fixar objetivos”. (SÉMELIN, 1994, p. 57).

Segundo Fernandes (2005), a história expõe grandes acontecimentos e evidencia personagens referenciados como “heróis nacionais” que, majoritariamente são brancos e ricos. As histórias são contadas, nos livros didáticos de história, a partir de uma ótica eurocêntrica que segrega as classes minoritárias, tais como indígenas e negros. “Quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos, ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados”. (ORÍ, 1996 apud FERNANDES, 2005, p.380). Entretanto, isso não corre apenas nos livros didáticos de história, como também nos filmes. Índios e negros, muitas vezes, são representados nos filmes através de estereótipos, tais como: bandido, chofer, empregada, escravo (quando se trata de filmes históricos). Constantemente, quando se fala de negros, pensa-se imediatamente na escravidão ou vice-versa. Todavia, sabemos que, na mesopotâmia e no Egito, também ocorreu escravidão no mundo antigo, por essa razão, essa prática de escravismo no Brasil pode ser vista como um retrocesso da história.

É negado, aos africanos a condição de humanos, os africanos eram representados como animais, objetos ou mercadorias de seus proprietários e viviam em condições desumanas. Segundo Fernandes (2005, p. 382),

nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.

É fundamental reconhecer a importância do negro para a formação da sociedade e do país de forma geral, suas influências, lutas e cultura, como também o fato de que a sua utilização como mão-de-obra até o século XIX custou a vida de muitos. Realmente, como dissemos antes, “o país possui uma dívida impagável com os negros”.

A cultura hegemônica, baseada em padrões eurocêntricos não reconhece o valor da diversidade étnico-cultural. A ausência desse reconhecimento afeta a qualidade do currículo escolar, por não promover a condição de sujeito histórico aos índios e negros, e isso tem contribuído para evasão escolar. Por não abordar questões das minorias sociais, fugindo da realidade dos alunos oriundos de classes sociais pobres, prejudica a aprendizagem e formação dos alunos. (FERNANDES, 2005).

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ensino Fundamental e Médio nas redes de ensino público e privado, a obrigatoriedade de inclusão no

currículo oficial das redes de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. De acordo com a Lei nº 10.639 o currículo escolar deve desenvolver conteúdos que valorizem a “história da África e dos africanos, a luta contra a escravização, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, registrando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil” (art. 26-A, §1º). Esses conteúdos devem ser ministrados nas aulas de Literatura, História e Educação Artística. Devem abordar também, o dia 20 de novembro, reconhecendo, assim, a importância e influência dos negros e nossa cultura Afro-Brasileira.

Em decorrência da Lei nº 11.645 de março de 2008, houve modificações no currículo, que acrescenta a palavra indígena, e evidenciando a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Promovendo a valorização das culturas indígenas e Afro-Brasileiras e suas contribuições históricas, reconhecendo a importância de discutir questões étnico-raciais em sala de aula de maneira crítica e que contribua na formação do “ser social” dos alunos.

O currículo contribui para formar ações e pensamentos de acordo com a realidade na qual vivenciamos. O currículo culturalmente inclusivo, enfatiza “as experiências na dimensão histórica. Não podemos negar que legitima nossa identidade nacional, e reproduz nossa cultura como propunha Bobbitt no século XX”. (APOLINÁRIO E REIS, 2018, p. 4).

Apenas o conhecimento sobre a história dos negros e da África poderá superar o preconceito e a visão estereotipada que a sociedade possuem, visão esta criada a partir da cultura hegemônica eurocêntrica. Porém, a partir da exploração do conhecimento étnico-racial, o currículo poderá contribuir para a autoestima dos alunos que se sentem marginalizados por uma escola que nega a pluralidade cultural e aborda apenas a cultura dominante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, validou a inovação das propostas de temas transversais permitindo a interdisciplinaridade no ensino fundamental, de forma adequada à realidade educacional dos alunos. (FERNANDES, 2005).

O currículo escolar é desenvolvido com base em padrões e valores hegemônicos, estabelecendo e moldando comportamentos que orientam as classes trabalhadoras a seguir normas estabelecidas para o “bom trabalhador”.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA E TÉCNICA DA PESQUISA

3.1 O cinema como fonte da História

O cinematógrafo surgiu às vésperas do século XX, inicialmente não era valorizado pelas pessoas “cultas” que sequer assistiam as apresentações. Não se acreditava que os filmes poderiam ser utilizados como fonte histórica. Após 50 anos, os historiadores e as pessoas “cultas” passaram a frequentar o cinema como espectadores. O cinema ainda não era considerado um acontecimento histórico, capaz de expor o real ou a ficção de uma maneira crítica e reflexiva, sempre com objetivos mesmo em oculto. (FERRO, 1992).

O filme é um acontecimento histórico e torna-se uma possibilidade de ser objeto de crítica e reflexão sobre o que está sendo transmitido nas suas imagens. O poder dominante não tornou o cinema uma fantasia. O cineasta J. L. Godard (apud FERRO, 1992), questionou-se quanto ao cinema ter sido criado para mascarar a realidade para as massas. As dúvidas, quanto à “veracidade” no cinema, estão sempre presentes em expectadores e historiadores.

O que é o filme senão um acontecimento, uma anedota, uma ficção, informações censuradas, um noticiário que coloca no mesmo nível a moda do inverno e os mortos do último verão; o que a nova História poderia fazer disso? A direita tem medo, a esquerda desconfia: a ideologia dominante não fez do cinema uma “fábrica de sonhos”. (FERRO, 1992, p. 30).

A censura atentamente analisava os conteúdos, mas, posteriormente deslocou a sua atenção da escrita para o filme e, no filme, do texto para a imagem. Os poderes públicos e privados possuem receios quanto ao cinema. Entretanto, mesmo o cinema sendo controlado, possui uma influência em seus conteúdos, porque apresentando noticiários ou ficção, a realidade mostrada pelo cinema torna-se um fato “verídico”. (FERRO, 1992).

A história é relatada, compreendida e valorizada, a partir da ótica burguesa. Porém, as fontes de origem popular³ foram recolocadas em seus respectivos lugares de direito apenas após os estudos dos historiadores da Nova História. Tal deslocamento tornou possível estudar e relacionar o mundo com o filme que o reproduz. O filme, mesmo sem comprovar a “veracidade” dos fatos, realidade ou pura invenção, é considerado História. (FERRO, 1992).

Para analisar os filmes devem-se verificar aspectos como: a narrativa, o cenário, a escritura, o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Todas as relações

³ Escritos de origem popular: poemas, cordel, cerâmicas artesanais com inscrições, dentre outros.

filmicas precisam ser analisadas para a compreensão da realidade que o filme representa. “Um filme, seja ele qual for, sempre vai além de seu próprio conteúdo. Além da realidade representada, eles permitiram atingir, cada vez, uma zona da história até então ocultada, inapreensível ou não visível”. (FERRO, 1992, p. 45).

Diversos pesquisadores despertaram para a relação cinema e história, essa preocupação está presente, praticamente, desde a criação do cinema. Em 1970, o cinema é incorporado como objeto histórico pela História Nova. Marc Ferro contribuiu significativamente para construir a relação entre cinema e história e fazer com que fosse incorporada ao fazer histórico. (MORETTIN, 2011).

Para Ferro (1992 apud MORETTIN, 2011), o cinema é um depoimento ímpar de seu tempo, sua produção foge do controle do poder hegemônico para manipular a massa, como também do controle do estado. Mesmo censurado, o estado não consegue dominar o cinema. O filme possibilita a análise da sociedade em diferentes óticas. O cinema aborda ideias revolucionárias que possibilitam mostrar acontecimentos históricos e equívocos sociais no espaço ou intervalo de tempo, desconstrói concepções e revela o que está oculto e mascarado nas sociedades. Para Ferro (1992), o filme é uma contra-análise da sociedade.

O filme reflete sobre as estruturas sociais que podem opor-se ao poder hegemônico estabelecido e expõe ideias autênticas, mesmo em locais no qual as produções artísticas são restritas. Para Ferro (1992), esses locais com regimes totalitários restringem as potencialidades do cinema, pois a produção artística tende a ser controlada e censurada a menos que não sejam evidenciadas as concepções que o cineasta deseja abordar. O cinema possibilita o conhecimento de novas concepções e regiões ainda não exploradas. “A análise da linguagem cinematográfica comprovaria sua tese” (MORETTIN, 2011, p. 41). Assim, o filme constitui-se um documento histórico privilegiado. Frey Bernades e outros (apud MORETTIN, 2011, p. 41), “não que não haja ‘lapsos’ nos documentos escritos, mas nos filmes há lapsos a todo o momento, porque a realidade que se quer representar não chega a esconder uma realidade independente da vontade do operador”. A análise do filme vai além do que é exposto ou do que o cineasta deseja transmitir, pois vários aspectos são avaliados, como gestos, objetos, as informações ocultas.

As relações entre cinema e histórias não estão esclarecidas, à começar com a dicotomia entre “história” e “não-história”. O historiador pode identificar - através de comportamentos sociais, gestos, objetos - inúmeras informações contidas no filme sem que o diretor perceba-as e sem a intencionalidade de informar. Apesar do caráter independente

quanto ao poder, o filme exhibe elementos que permitem uma contra-análise da sociedade. De acordo com Ferro (1992 apud MORETTIN, 2011), as grandes obras filmicas da contra-história nascem nas sociedades com rígido regime político, na qual a história não tem liberdade para expressar-se.

3.2. Conceitos de Consciência Histórica

Para Cerri (2011), o passado tem grande influência sobre o nosso futuro. A partir dessa afirmação, podemos refletir o quanto o passado é determinante para o presente e o futuro. Ao longo da humanidade, as escolhas e lutas que ocorreram moldaram a sociedade até os dias de hoje. À partir das modificações históricas que vão ocorrendo, a sociedade vem aderindo a uma identidade social e individual, com novos costumes e práticas. Os homens não escrevem a sua história com as suas próprias escolhas, nem da forma que querem escrever. Mas de forma determinada pelo contexto social que os cerca. Escolhas que não foram decididas pelo indivíduo, mas que determinam e influenciam suas vidas e suas escolhas futuras.

A construção histórica vai além da tradição. A obra marxista caracteriza-se por ser uma concepção laica da construção do ser individual e social, diferente da concepção de uma historicidade determinada por divindades que agem de forma sobrenatural no contexto histórico. (MARX, 1961 apud CERRI, 2011). Os revolucionários contemporâneos transformavam suas ideias em planos para consecutivamente colocá-los em prática no campo social, educacional, político, cultural e econômico. Essa seria a caracterização de progresso. Marx marcou a história, ultrapassando o seu tempo, com suas ideias, enfatizando os acontecimentos do passado, com uma visão que ultrapassava as fronteiras do tempo de sua época e determinava acontecimentos futuros. (CERRI, 2011).

As escolhas e influências do nosso passado podem comprometer o presente e o futuro? Cerri (2011) questiona, na medida em que afirma que não procuramos refletir a esse respeito, ou o quanto podemos modificar o presente e o futuro utilizando o passado. As relações de passado e de tempo elevaram-se à níveis industriais, utilizando-se da história para produzir o que “está em alta no mercado”, buscando a representação social, o que a sociedade almeja, suas necessidades ou ambições. Ao longo da história, a sociedade foi sendo moldada, adequando-se à novos estilos e concepções de vida desejadas socialmente. Produzindo de forma planejada e, em seguida, aplicada no meio social a partir das reconstruções e significações do passado.

A ação histórica criativa está relacionada ao passado em suas relações que condicionam e determinam situações futuras. Compreendermos a consciência histórica como inerente à existência humana, um saber que não está relacionada a toda humanidade. Mas ligada a grupos que incorporam valores, crenças e culturas diferentes, estabelecendo uma construção histórica de acordo com cada grupo inserido na sociedade. (CERRI, 2011).

Reis (2015) afirma que as obras de Rusen (2012) trouxeram grandes mudanças, garantindo o desenvolvimento de novos fundamentos de aprendizagem, valorizando a consciência histórica de professores e alunos. Para Reis (2015), a proposta de Rusen (2001) não é apenas que o indivíduo adquira conhecimentos científicos de histórias necessários à vida escolar, mas possibilitar a articulação com seu saber e vivências, valorizando os conceitos de história como ciência e atribuindo sentido para as suas vidas.

Para Rusen (2001 apud CERRI, 2011), é necessário que o homem interprete a si mesmo como protagonista da história, como agente em ação na vida dos demais para agir no mundo de forma contínua, depositando expectativas no futuro, baseado na interpretação do passado, articulando-se e diferenciando-se no tempo como intenção e no tempo como experiência. Essa concepção histórica permite-nos compreender a história como um prolongamento de si mesma, analisando suas condições determinadas e não a condição de agenciador da história. Para Aires (1989, p. 50, apud CERRI, 2011), a história não é compreendida apenas como disciplina, é analisada como produção do conhecimento que envolve os indivíduos e a coletividade em função do tempo.

O pensamento histórico está vinculado à complexidade de sua origem, os obstáculos enfrentados pelas etapas da vida no cotidiano relacionado ao estar no mundo. Bem como é entendido como algo natural ao ser humano e oferece à humanidade a noção de tempo, de passagem e formação de sua historicidade. (CERRI, 2011).

A consciência histórica não é algo inato ao ser humano, é algo construído com a prática, interiorizado no ser humano. O mundo cria a história pela determinação de ir além, de buscar melhores condições e estabilidade. Na atualidade, observamos a busca por meios de preservar a natureza e a vida na terra, mantendo o equilíbrio e a estabilidade. A historicidade é a própria condição da existência humana e está relacionada à experiência temporal, para orientar a vida e a prática no mundo, estabelecendo situações de experiência relacionadas ao tempo. Essa percepção atribui significação ao tempo apenas com a interação social, pois é através dela que ocorre a troca de ideias e o estabelecimento de novos conceitos. (CERRI, 2011).

Reis (2015) afirma que a compreensão da história como ciência atribuindo sentido e articulando as experiências práticas, não é um processo fácil. Por essa razão, Rusen (2012) define a história com uma conexão temporal que narra acontecimentos e fatos. Com isso, a necessidade de compreender e associar o passado com o presente torna-se uma prática mais complexa, inserindo-se em uma lógica de apresentação e representações narrativas.

A identidade individual ou coletiva modifica-se com a interação social, com a construção de ideias e concepções em determinados conceitos estabelecendo crenças, valores e culturas de acordo com cada grupo. Com a incorporação de grupos homogêneos, a identidade individual cria uma crise para a construção social da identidade histórica. (CERRI, 2011).

As escolas do século XVI, foram estabelecidas em igrejas, bibliotecas, museus, universidades e institutos para garantir que o conhecimento fosse transmitido e adaptando ao indivíduo e ao grupo ao qual está inserido. No entanto, haviam critérios estabelecidos para o ingresso no sistema de ensino de acordo com a cultura de cada grupo. Diferentes grupos vão conquistando seu espaço ao longo da história, buscando introduzir na sociedade a consciência histórica pela aceitação da diversidade ou heterogeneidade. (CERRI, 2011).

Para Rusen (apud REIS, 2015), as teorias instituem uma ordem incorporada em um contexto temporal. Tornando-se explícitos os conceitos narrados historicamente, possibilitando significado ao passado e presente. Como afirma Cerri (2011), o passado determina e é determinante ao presente e futuro.

Rusen (2012), não descarta os fatores subjetivos que fundamentam a cultura histórica e, conseqüentemente, influenciam na historiográfica, bem como na construção da consciência histórica. Por meio dos aspectos cognitivo, estético, político, moral e religioso é possível satisfazer carências de orientação da vida prática, em que o passado “presentificado” pode ser visto como um produto de embates entre memórias pessoal e coletiva. (REIS, 2015, p. 5).

O pensamento histórico deve ser um processo racionalizado, de compreensão e associação temporal e experiências vivenciadas. Entretanto, esse sistema contrapõe-se ao modelo científico baseado em leis. Porém, a partir das narrativas históricas esses conceitos rusenianos ganham força. (REIS, 2015).

Cerri (2011) enfatiza que a história não surge de ações humanas imediatas, porém são trabalhadas as narrativas e lembranças orientadas por intenções. Essas intenções são o que caracteriza a história. Podemos utilizar como exemplo a “descoberta do Brasil” por Pedro

Alvares Cabral, como são ensinados nos livros didáticos escolares. Observamos que existe a intenção de mostrar que os portugueses trouxeram apenas contribuições para o Brasil, como se não existissem os povos indígenas. Entretanto, com o passar do tempo, compreendemos a história com um olhar diferenciado, analisando de maneira crítica e reflexiva para desfazer um conhecimento introduzido na sociedade no qual apenas expõe a visão do colonizador. Tentamos analisar a versão na qual o Brasil foi invadido pelos portugueses e os índios, que aqui habitavam, foram sujeitos ao trabalho forçado e muitos, foram mortos por várias doenças transmitidas pelos portugueses.

A classe hegemônica, ao longo da história, até a contemporaneidade, disputa por bens, direitos e vantagens sobre as classes minoritárias sem prestígio e sem poder político. Sua cultura tem objetivo ideológico, responsável pelas constantes mudanças sociais. Cerri (2011) oferta como exemplo da Revolução Industrial, como incorporação de novas práticas que são responsáveis pelas mudanças sociais.

Para Cerri (2011), a historicidade não está em buscar a verdade, mas na discussão e representação da história na sociedade, em como ela será interpretada pelo social e em como o indivíduo projeta-se para o futuro superando suas necessidades contemporâneas. As representações são determinantes na construção histórico-social e nos interesses que as movimenta, definindo posições e papéis sociais. Bann (1997 apud CERRI, 2011) afirma que a história é a forma com que cada cultura lida com o seu passado, como os fatos históricos são compreendidos e interpretados, introduzidos e transmitidos para as novas gerações.

De acordo com Cerri (2011), para compreender as questões políticas é necessário analisar os acontecimentos históricos, pois são determinantes na construção social e na consciência histórica. É importante analisar até que ponto o passado influencia ou determina fatos para o futuro. A sociedade age baseada no passado de acordo com a consciência histórica. Segundo Hobsbawm (2008 apud CERRI, 2011), os elementos pré-históricos não estão livres de interpretação e intervenções intencionais.

Existe um distanciamento entre a história ensinada nas escolas e a história relatada pela comunidade. (CARRETERO, 2007 apud CERRI, 2011). Aprender história na escola está distante da ideia de aprender história na universidade, são concepções diferentes. Na escola reproduzimos nas provas os conhecimentos transmitidos pelos professores. Na universidade aprendemos a refletir os acontecimentos históricos e criticar, construindo um conhecimento crítico. As fontes de conhecimento, métodos de ensino, são os principais fatos que

diferenciam a qualidade do ensino nos tipos de conhecimentos transmitidos entre estas instituições. (RUSEN, apud CERRI, 2011).

Os conhecimentos históricos ultrapassam a sala de aula e devem ser entendidos como algo mais amplo e ligado ao social. Podemos desenvolver um trabalho didático histórico através de currículos, programas e manuais. Entretanto, podem ser introduzidos para contribuir com o conhecimento filmes, revistas e histórias em quadrinhos, dentre outros. Bergmann (1990 apud CERRI, 2011), propõe estudos sobre o conhecimento histórico e os valores atribuídos à sociedade determinados pelos acontecimentos que foram relevantes ao “caráter” de identidade social.

Para Rusen (apud REIS, 2015), o método histórico é caracterizado como norteador do pensamento histórico através de processo cognitivo, construídos a partir da crítica e da interpretação. Os processos de ensino e aprendizagem, da disciplina de História, possuem seus próprios métodos de pesquisas que possibilitam a aquisição das habilidades e competências dos sujeitos, constituindo-se o objetivo didático da história.

3.3. O conceito de Representações

Após a existência de uma crise nas ciências sociais, identificamos uma rejeição de ideologias contrárias aos paradigmas dominantes relacionados ao estruturalismo, ou marxismo, considerado como “modelo radical de transformação social dos liberais e capitalistas” (p. 173). Entretanto, afirma-se que não se pode assumir a hipótese de uma crise na história, pois a disciplina de história não é observada como enfraquecida, mesmo com o rompimento de sua aliança com outras disciplinas. (CHARTIER, 1991).

De acordo com Chartier (1991, p. 174), “o declínio radical das teorias e saberes sobre os quais a história tinha fundamentado seus avanços nas décadas de nas décadas de sessenta e setenta”. Com as disciplinas divididas, a história ficou enfraquecida quando começam a estudá-la em separado das ciências sociais, considerando assim a história como disciplina pouco segura devido ao desfalque contra a mesma.

Ao planejar as ciências exatas como objetos de estudo, garantiam sua posição no campo acadêmico, e as ciências sociais almejavam um lugar de destaque para garantir o seu papel. Desse modo, desqualificava a disciplina de história que, com o conteúdo enfraquecido, permitia que as disciplinas literárias focalizassem na hegemonia das novas disciplinas fortalecendo-as no mundo acadêmico. (CHARTIER, 1991)

Chartier (1991) afirma que os historiadores buscaram novos campos de investigação como crenças, rituais, sociabilidade, outros objetos de estudos sem concorrência com a história. A história da sociedade e da cultura tornou-se responsabilidades de outras concorrentes da disciplina de história. No entanto, não conseguiram outorgar o lugar da história. Então, a história forma novas alianças com outras disciplinas, pois compreendem sua importância. Observamos que houve uma desvalorização da disciplina de história na tentativa de agregar seus objetivos de estudos a outras disciplinas com campo de pesquisa específico como as ciências sociais. Entretanto, os historiadores buscaram alternativas que possibilitasse que a disciplina de história mostrasse sua importância indispensável no currículo escolar.

Para Chartier (1991), nos anos oitenta (1980), ocorreu “um assalto” aos fundamentos intelectuais da história, com o retorno da filosofia do sujeito buscando fugir de um padrão social em massa. Entretanto, os políticos deveriam responsabilizar-se para constituir uma organização social abrangente. A história convida a compreensão da vida política, os direitos e os privilégios, buscando-se uma reflexão crítica através de uma consciência filosófica. Retirando a responsabilidade histórica da disciplina de história, que em outro momento as ciências sociais teriam sido outorgadas de forma hegemônica pelas disciplinas de sociologia e etnologia não seria mais utilizada.

A crise nas disciplinas de sociologia e etnologia não é causada pelas consequências do marxismo e do estruturalismo, mas a distância da representação dos objetos de pesquisa que constroem os fundamentos das teorias dessas disciplinas. (CHARTIER, 1991).

Chartier (1991) sugere que as verdadeiras mutações do trabalho dos historiadores são devido às práticas de pesquisa utilizadas há vinte ou trinta anos. Foram desenvolvidos três planos: o projeto de uma história que abrange uma totalidade social em seus diversos níveis, o campo específico definido como objetivos de pesquisa sendo condição necessária para adquirir os dados para pesquisa da história geral e a prioridade do recorte social capaz de organizar a compreensão da cultura fragmentada. Essas afirmações deixam em aberto o campo para uma pluralidade a ser trabalhada e desenvolvidas através de diversas compreensões. Os historiadores buscam pesquisar os funcionamentos sociais sem as determinações sócio-políticas-econômicas priorizadas. Com isso, observamos que ocorrem tentativas para estudar as sociedades de outra forma, com um olhar diferenciado das relações sociais compreendendo o grupo e o modelo individual na construção e representação do seu mundo.

Chartier (1991) afirma que os historiadores franceses após a recusa de pesquisa com diferenciação em territórios, afastaram-se sua disciplina da cartografia responsável pela compreensão territorial (que faz parte da geografia reatando a aliança com o *Annales* dos anos trinta do século XX), da sociologia Durkheimiana em estabelecer leis gerais. Enfim, após a renúncia da prioridade do impiedoso recorte social a história mostrou que é impossível qualificar ou identificar as diferentes formas de cultura caracterizando-as territorialmente por estados.

Chartier (1991) identifica que não existe uma compreensão unificada. Entretanto, expõe proposições de acordo com a sua experiência. Em que “toda metodologia está enraizada em uma prática histórica popular” em tradições acadêmicas que através da literatura busca uma compreensão acadêmica crítica e reflexiva. No entanto, as análises práticas acabam apropriando-se de bens simbólicos compreendendo usos e significados diferenciados de acordo com a sociedade. Várias hipóteses são levantadas para orientar as pesquisas tanto em classes diferenciadas quanto em práticas literárias em suas diversidades. Todavia, observa-se “o mundo do texto” e “o mundo do leitor” através de um mesmo texto lido e compreendido em diferentes públicos em realidades contrastadas. Construindo sentidos diferenciados de acordo com o social, ouvinte ou leitor do texto desenvolvendo múltiplas e móveis compreensões para discussão de diferentes pontos de vistas.

O texto para essa discussão não pode ter ideias abstratas, deve conter uma representação ligada à realidade do leitor possibilitando a compreensão e a interpretação textual. É importante considerar que leitura exige prática, caracterizando assim, “tradições de leitura” das “comunidades de leitores”. Com isso, Chartier (1991) define as competências de leitura e distinguem-se os alfabetizados dos analfabetos, são compreensões diferenciadas como também ocorrem entre os letrados e os leitores menos hábeis entre expectativas e interesses que movem os diversos grupos com culturas diferenciadas em investimentos em práticas de leituras, suas escolhas de livros ou textos. São os determinantes da compreensão do escrito, pois os leitores não dispõem de um mesmo saber intelectual. “Os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito”. (CHARTIER, 1994, p. 13).

Para Chartier (1991), as divisões são determinadas culturalmente, obrigatoriamente forçadas a uma organização de acordo com um recorte social. Torna-se necessário recusar dependências diferentes em hábitos culturais ou prioridade em oposições organizacionais da

sociedade. Entretanto, não se caracterizam de fato desta forma, pois determinaria diferenças em objetos e condutas. A partir de representações, compreendemos que a história sociocultural descansou excessivamente sobre uma ideia restritamente social, privilegiando apenas a classe sócio-profissional, não oportunizou abranger as áreas de gêneros, adesões religiosas, territoriais e as tradições educacionais e seus hábitos. Os planos de configurações culturais tem o objetivo de assimilar o reconhecimento unificado de diferenças em desigualdades nas distribuições. No entanto, ignoram a forma de constituição de normas trazendo sentido para os que dela apropriam-se.

Chartier (1991) sugere que voltemos a ler como as sociedades de um regime mais antigo em que se utilizavam das leituras impressas, ricas em conhecimento, e buscando adquiri-lo dedicando-se completamente a leitura. Entretanto na contemporaneidade os leitores populares ou não, se apropriam de informação fragmentada devido à quantidade de informações disponíveis em diversos sistemas de telecomunicações. Algumas editoras investiam em textos de acordo com a clientela específica, compreende-se a importância da análise dos textos por diversos ângulos e seu poder de manipulação com diversas formas de aprendizados e compreensão múltiplas. As estruturas do livro que transformam a forma de como o leitor lê, de uma leitura silenciosa passam para uma leitura desempenhando a oralidade. Não há possibilidades em que o leitor leia um texto e não compreenda nenhuma informação, são articuladas pelo autor entre as estratégias de seus escritos e suas intenções.

Para Chartier (1991), é possível reformular proposições articuladas entre representações sociais e práticas culturais. Uma fragmentação fez parte da história, mas como também de outras ciências “sociologia e etnologia” o discurso priorizava as relações sociais em suas posições e classes. As representações coletivas e identidades sociais caracterizam-se quando se utiliza de recortes sociais e práticas culturais e articula-se ao texto, entre o livro e a literatura, para mostrar ao leitor de várias formas as realidades sociais. Através da objetividade de estruturas que reconstrói a história como de fato ocorreu, focando no estudo sobre posições e relações de diferentes grupos, e a subjetividade das representações que se distancia do real, priorizando o estudo de valores e comportamentos da classe desfavorecida. As divisões das organizações sociais são incorporadas na forma de representação coletiva.

Através da noção de “representação coletiva” possibilitando articular melhor o conceito de mentalidades em três modalidades de relação com o mundo social: As divisões organizacionais sociais por classes e recortes sociais que constrói múltiplas configurações intelectuais produzidas por diversos grupos que compõe a sociedade, seguido por práticas que

buscam o reconhecimento de uma identidade social, um significado simbolicamente do estatuto e uma posição e por fim, exibir uma maneira própria de ser no mundo. Verificamos que há uma busca de significados através das representações coletiva caracterizada e identificada em grupos sociais que nos possibilita compreender a mentalidade desses grupos em relação a símbolos e práticas culturais, analisando seus significados. Na construção das identidades sociais ocorre uma relação de força entre o poder de classificar e a definição de aceitação ou resistência que cada comunidade produz. (CHARTIER, 1991).

Chartier (1991) relata que os historiadores das sociedades do Antigo Regime investiram adequadamente no estudo de conceitos centrais manuseados na sociedade na tentativa de construir a noção de representação como instrumento fundamental para análise cultural. A representação mostra-nos um distanciamento entre o que representa e o que é representado. Entretanto, pode caracterizar-se como apresentação pública de coisa ou pessoa. A representação tenta suprir a ausência com objetos que dê sentido simbolicamente à relação com o qual está sendo representado.

A relação de representação é compreendida como relação entre imagem presente e objeto ausente para obter o valor de aceitação ou rejeição. É possível identificar a relação inteligível, buscando significação ao signo. A Lógica de *Port-Royal* (apud CHARTIER, 1991), propõe uma questão fundamental à dificuldade de compreensão da representação pelo leitor por falta de preparo. Entretanto, é necessário que haja condições e qualidades da representação que garanta significado ao signo.

Analisa-se a necessidade de compreender os signos que traz significado aos textos e garantem a compreensão do leitor, no entanto os significados podem mudar de acordo com as práticas culturais dos grupos sociais e como a representação é identificada por ele. Exemplo de preservação da representação é a do Antigo Regime a teatralização da vida social na sociedade. Através da imagem ao invés de pintar adequadamente mascaram manipulando signos produzindo ilusão. A Relação de representação é limitada pela imaginação. (CHARTIER, 1991).

Para Chartier (1991), os dispositivos formais⁴ de certa forma estruturam e buscam encontrar no público a expectativa e a competência, organizando-se a partir de uma representação da diferenciação social. Um texto proposto pode apresentar recepções imprevisíveis, criando novos públicos utilizados de várias formas, por diversos grupos sociais, partilhando de um mesmo bem cultural. A posse de livros em outro momento teria sido

⁴Esses dispositivos formais estão diretamente aos textos que se materializam no suporte livro.

caracterizada como superioridade cultural, e vai tornando-se algo raro, explora a compreensão das mutações do exercício do poder as transformações em instituições governamentais e estruturas e organizações das práticas. Com o objetivo de reformular ajustando a compreensão das obras, das representações e das práticas às divisões determinadas culturalmente construindo uma visão de mundo.

3.4. Coleta dos Dados

A escola selecionada para a coleta de dados foi a Escola de Ensino Fundamental Tertuliano Maciel, em Queimadas-PB, localizada no Bairro do Ligeiro. O contato realizado foi com a professora de Geografia Rozana e a Coordenadora Adriana. Apresentamos a proposta da pesquisa e a importância do estabelecimento de uma parceria entre a escola e a Universidade Estadual. Destacamos também a importância da colaboração de professores da disciplina de História da educação de jovens e adultos do ensino fundamental II, para que houvesse a indicação de alunos que, voluntariamente, concordassem em participar da pesquisa em uma data a ser marcada no mês de dezembro de 2016. Na ocasião ficou firmada a parceria com a escola e a apresentação para os professores de história foi acertada para quando estivesse mais próximo da data prevista para a realização da pesquisa.

Para a preparação do material, foi necessário assistir ao filme “Cidade de Deus” (dir. Fernando Meirelles, 2002). Na escolha de temas para o filme, foi necessário assistir mais uma vez, para então marcar os tempos das cenas escolhidas como importantes para cada tema. Os temas escolhidos para o filme “Cidade de Deus” foram: violência, vida em comunidade carente e vida urbana.

A produção filmica brasileira *Cidade de Deus* foi produzido em 2002, com texto adaptado por Braúlio Mantovani, baseado na obra literária de Paulo Lins, que foi dirigido por Fernando Meirelles. O filme descreve o crescimento do crime organizado no conjunto habitacional Cidade de Deus. A comunidade foi construída nos anos 1960 e tornou-se um dos lugares mais perigosos do Rio de Janeiro no início dos anos 1980. O filme narra a trajetória do lugar e de diversos personagens e eventos que, no decorrer da história, vão se entrelaçando.

De acordo com o ponto de vista do personagem protagonista-narrador (Busca-pé), que busca alternativas para não se inserir no mundo criminoso. O filme *Cidade de Deus* é considerado um dos filmes brasileiros mais importantes de todos os tempos, foi exaltado pela

crítica e evidenciou suas qualidades artísticas e estéticas. A produção filmica reascende a produção cinematográfica brasileira, mudando paradigmas do cinema brasileiro com quatro (4) indicações ao Oscar, nas categorias de melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor edição e melhor fotografia. (CIDADE DE DEUS, 2018).

Para todos os temas selecionados, o principal objetivo era que as respostas fossem do ponto de vista dos alunos referentes ao jovem negro. Se, “os filmes retratam histórias reais?” “Contrapondo-as com as verdades dos livros didáticos de História?” “Como os alunos veem cada tema em uma perspectiva do tempo passado, do presente e do futuro?” “Como os alunos da educação de jovens e adultos organizam significados em torno do que é a verdade nas narrativas do filme?”

Para contrapor o filme com os livros didáticos, foram observados os livros de história do 6º ano do ensino fundamental II, selecionar suas imagens, afim de que estimulasse a participação dos jovens nas discussões de cada tema e colocadas sempre com imagens equivalentes dos filmes. Elaboramos um questionário para compreender e analisar o conhecimento dos alunos em relação aos objetivos propostos e foram escolhidos oito (8) alunos.

Em dezembro de 2016, estivemos na escola para aplicar o projeto. A escola possui uma sala de vídeo ao qual foi utilizada para que os alunos pudessem assistir ao filme devido ao pequeno número de alunos da EJA fundamental II, a professora solicitou que todos assistissem ao filme. Após a exibição do filme, formamos um grupo focal para a discussão dos temas selecionados.

Os alunos que fizeram parte da discussão do grupo focal foram José, 39 anos, operador de máquina; Tereza, 20 anos, “do lar”; Pedro, 37 anos, Mototaxi; Maria, 36 anos, “do lar”; João, 22 anos, operador de máquina, Guilherme, 19 anos, não tem trabalho fixo; Fabiano 17 anos faz bicos para ajudar na renda em casa; Juliana, 27 anos, doméstica. Marta 36 anos, graduanda em pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Marta era estagiária na escola, mas fez questões de estar presente no grupo focal para conhecer a pesquisa, como também a professora Rute. Optamos por incluir a fala de Marta e a professora Rute para incorporar no processo de pluralidade de falas.

Foi surpreendente o conhecimento que alguns alunos possuíam sobre o assunto, em especial o aluno José. José informou que viveu em uma realidade bastante parecida em comunidades no Rio de Janeiro. Para ele, o enredo do filme realmente condiz com a realidade e, nos últimos meses, devido ao alto índice de assassinatos e assaltos e violência, o Estado do

Rio viveu um momento de caos. Uma verdadeira guerra dos traficantes contra a polícia, ocorrendo inclusive, a intervenção do exército. Observei os alunos bem informados à respeito desse assunto. Na escola, também, foi realizado um projeto sobre a consciência negra, no qual os alunos obtiveram conhecimento de fatos históricos juntamente com o professor da disciplina. Esses eventos colaboraram com um conhecimento maior dos alunos sobre a temática, oportunizando mais familiaridade com a discussão. A partir de informações transmitidas nos noticiários, os alunos também puderam relacionar a questão de passado, presente e futuro com conhecimento prévio.

Foi elaborado um cartaz com quatro (4) imagens de pessoas negras. Uma das pessoas negras foi o ator do filme que representou o bandido. Na segunda imagem, o ator que representou no filme o papel do fotógrafo. A terceira imagem seria a do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Barbosa e, por último, o ex-presidente dos Estados Unidos da América Barack Hussein Obama. A partir das imagens, foi possível mostrar, para os alunos, diversos pontos de vistas, compreender a opinião deles em relação ao que são representadas em filmes, articulando a ficção com a realidade através de várias óticas.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faremos a análise às representações sociais sobre jovens negros na sociedade, a partir das entrevistas realizadas em um grupo focal formado por oito (8) alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal na Cidade de Queimadas-PB. Utilizaremos um filme a fim de contribuir com o conhecimento social e a valorização dos saberes, bem como contextualizaremos conceitos a partir das discussões, filme selecionado foi *Cidade de Deus* (dir. Fernando Meirelles, 2002).

Observamos um dos entrevistados bem entusiasmado com o filme e, após a sua exibição, perguntei se gostaram. Com isso, um entrevistado expôs a seguinte frase: “É bom que ele é baseado em fatos reais, realmente aconteceu não igual tá no filme, mas acontece pior”. O aluno possuía um conhecimento à respeito do convívio em comunidades antes denominadas de “favelas”. Também havia assistido ao filme tendo conhecimento a respeito de sua problemática.

O filme *Cidade de Deus* é baseado na obra de Paulo Lins (1997) e retrata a história do conjunto habitacional de mesmo nome, criado nos anos 60. No início do filme aborda as famílias chegando ao bairro, pessoas que não tinham onde morar, pois haviam perdido suas casas em enchentes ou incêndios criminosos em algumas favelas e, outras, por não terem mesmo onde morar. No filme, afirma-se que quem não tinha casa era enviado para a Cidade de Deus. Entretanto, no bairro não tinha luz elétrica, transporte público, ruas calçadas e etc. A ausência de infraestrutura não era problema para o “governo dos ricos”, pois o bairro Cidade de Deus está distante de qualquer cartão postal do Rio de Janeiro, é o que relata o narrador do romance na produção fílmica. (SASSO, 2010).

Sasso (2010) classificou como discurso narrativo literário constituindo como autor o narrador explícito. Paulo Lins é o autor da obra literária que vem como narrador da história. O responsável pela direção do filme é Fernando Meirelles, que coloca um narrador-personagem “Busca-Pé em voz *off*” que conta a história em primeira pessoa. O autor percorre durante toda a obra do real para a ficção, abordando o Bairro Cidade de Deus que, realmente existe, e é um conjunto habitacional que se localiza na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro.

O filme justapõe a história de um dos maiores traficantes da época no Rio de Janeiro. A produção fílmica funde-se com trajetórias que no livro não se encontram. A adaptação para o cinema diferencia-se do livro, pois abordam partes ou totalidades de alguns personagens da

obra literária. No filme, alguns personagens ou situações, fundem-se em “episódios de curtos-circuitos”. (SASSO, 2010).

No filme o personagem Mané Galinha é entrevistado pelo Jornal e, a na cena final, expõe-se a verdadeira entrevista do Jornal Nacional como o de fato “Mané Galinha”. A cena final também exhibe as fotos as fotos de Zé Pequeno, levando-nos a acreditar que as histórias realmente foram do real para a ficção. Como afirma Sasso (2010, p. 73),

somos levados, como espectadores do filme, a confundir o personagem com o ser empírico, de carne e osso, que realmente foi quem deu a entrevista na época. Este jogo continua no final, depois da apresentação dos atores, quando surge a entrevista real de Mané Galinha ao “Jornal Nacional”. Entretanto, entre a cena final e os atores, surgem os caracteres “BASEADO EM HISTÓRIAS REAIS”. Desta forma, a fusão entre os domínios ficcional e documental, do livro, transfere-se para o filme.

O narrador-personagem do filme aborda que: “Após as mortes no motel, todos os moradores da Cidade de Deus eram considerados bandidos pela polícia”. Essa afirmação atribui aos moradores de comunidades um estereótipo que se propaga até a atualidade. Muitas pessoas são vítimas de preconceito por morar em comunidades, fora outros riscos. Pois assim como na produção fílmica, o Rio de Janeiro como em outras cidades brasileiras são palcos de violências diárias e criminalidade exorbitante. Entretanto, não podemos atribuir estereótipos como se todos os moradores de comunidades fossem negros ou marginais. Com isso, identificamos a necessidade de desconstruir alguns conceitos e combater o preconceito racial como também o racismo.

Ao analisar as entrevistas, observamos que os alunos conheciam um pouco da realidade de comunidades como a que foi abordada no filme que, em suas características, eclode desigualdade social e, quando se refere aos jovens negros, o preconceito caracteriza-se de forma mais elevada. O Entrevistado expõe a sua opinião em dizer: “Tinha um né, que era trabalhador, que tinha um o sonho de ser fotógrafo e ele conseguiu. Então, quer dizer, depende da força de vontade... também independente de ser preto ou branco”.

José afirma que todos têm um sonho, um objetivo na vida, porém o determinante será a força de vontade que você irá depositar para realizá-lo independente da etnia que possui. Porém, na sua fala, identificamos a utilização dos termos “preto” ou “branco” evidenciando preconceito. Ao tratar o negro como “preto”, ocorreu o emprego na fala de um adjetivo pejorativo. “Preto” é um termo preconceituoso e muito utilizado devido a uma sociedade

articulada à uma cultura eurocêntrica dominante e a não compreensão a luta dos negros para garantir os seus direitos em uma sociedade preconceituosa, burguesa e capitalista.

Sasso (2010, p. 60) relata que: “A sequência da continuidade de ação do personagem é retomada em flash-back, em convergência narrativa com o filme, que também utiliza este recurso temporal como forma de rever o episódio do assalto ao Motel”. No decorrer do filme, observamos que, para deixar claro alguns fatos, aborda questões anteriores, como se voltasse no tempo para explicar os novos acontecimentos. Cerri (2011) reflete sobre o quanto o passado é determinante para o presente e o futuro, como também, as influências do meio social, os costumes, valores, crenças e culturas agregadas aos grupos sociais são determinantes. Mas, até que ponto essas questões são determinantes? Ao refletirmos sobre essa questão é possível afirmar que cabe ao sujeito compreender-se como ser protagonista de sua própria história para agir no mundo em busca de suas conquistas, satisfação pessoal e estabilidade, modificando assim, a realidade atual independente das ações do passado que determinam parte de nossa história.

“Agora o que ficou mais violento foi devido ele ter sido muito maltratado pelo outros no ambiente familiar ou na favela, tudo isso gerou revolta nele e ele já nasceu com espírito de guerreiro”, disse José.

“Foi tipo bullying entendeu? Como você tem o bullying na escola aí ele já ficou revoltado,” disse Pedro.

Acima, os alunos partem do ponto de vista de que o ser humano nasce com “índole” e habilidades que podem ser utilizadas de forma correta ou não, e o determinante será o lugar em que o indivíduo está inserido na sociedade, o seu *habitat* determinará as suas condições. Você pode ser um cidadão íntegro ou corrompido.

Sasso (2010) aborda uma revelação de índole do personagem Zé Pequeno como assassino cruel que ocorrem em intensidades e momentos diferentes. E, de acordo com o universo relacional, não há explicação para tal comportamento de Zé Pequeno. Sasso (2010) relaciona “a explicações de ordem social e cultural do personagem, como a família, amigos e o meio, o espaço de origem e de vivência do personagem”. Entretanto, nenhuma destas relações explicaria como fator determinante o comportamento assassino de Zé Pequeno que, provavelmente, a psicologia caracterizaria o personagem como um psicopata assassino.

“No caso ele tinha o instinto de matar, ele tinha um instinto violento que é um instinto de defesa de todo ser humano usado desde o tempo das cavernas. Ele

seria um bom soldado, porém ele foi criado em um lugar que só tinha criminoso. Virou um criminoso”, disse José.

A matança causada por Zé pequeno na “favela” Cidade de Deus dá início à hegemonia de seu poder, porém a chegada de Mané Galinha ameaça a hegemonia do personagem. Sasso (2010, p. 30) relata que “o universo relevante está também representado pela intervenção das manifestações rituais afro-brasileiras”. Em Cidade de Deus, é a prática de “magia” que pode interferir no mundo real.

Chartier (1991) discorre sobre a necessidade de uma preparação sobre a representação para não surgir confusão à respeito desse conceito, para não ocorrer uma manipulação por signos fugindo do real e produzindo ilusões. A partir dessa afirmação, identificamos a necessidade de compreensão sobre as religiões afro-brasileiras para não gerar preconceitos ou estereótipos e rejeição social a partir da representação da “magia” do filme.

“É falta de creche, de curso técnico, de psicólogo, psiquiatra, de família, alimento. Eu já morei em favelas, em várias, fui criado no Rio. Isso aí a gente vê, com 10 anos eu vi um cara morto, com um cordão de prata no pescoço, porque jogou uma bola, eu ainda me lembro como se fosse hoje, ele morreu agarrado com o cordão, ele por acaso era negro, porque lá não tem isso não, morre branco, negro, Nordeste se envolveu no crime ou morre ou mata ou morre também. [...] Agora é que o problema é assim, é que quando libertaram os escravos não tinha terra para eles, então tinha que morar em favela, em morro”, disse José.

“Acho que o cortiço representa bem isso, né?”, perguntei.

O entrevistado discorre sobre a falta de infraestrutura que as comunidades eram submetidas e que até os dias de hoje ocorre o descaso público em muitas delas. São fatores que vem mudando ao longo dos anos, porém muitas melhorias precisam ser executadas na educação, saúde, infraestrutura e segurança. Dessarte, está diminuindo o índice de desigualdade e vulnerabilidade social. José relata sobre a sua experiência em uma comunidade na Cidade do Rio de Janeiro: fala “Morreu agarrado com o cordão. Ele, por acaso era negro”. Na verdade não é acaso, mas a realidade imposta pela sociedade marginalização dos jovens negros. Para compreendermos o social é necessário compreender toda uma história da humanidade e, mais especificamente, a história do Brasil em sua formação e construção social. Necessariamente, não é apenas o social que determinará o indivíduo, é muito mais complexo.

Evidencia-se a importância de se investir em educação e possibilitar melhores condições para jovens e moradores de comunidades, que enfrentam tantas dificuldades para mudar a sua realidade social ou ao menos ter condições mínimas e empregos dignos para suprir as suas necessidades básicas.

De acordo com o livro de Paulo Lins (1997 apud SASSO, 2010), a narrativa apresenta diversos pontos em comum com o bairro real, o conjunto habitacional Cidade de Deus. Com isso, o autor, sempre percorre do real à ficção. Dessa forma, o narrador do romance constitui-se um idealista, por possuir duas óticas diferentes quando indica em sua narrativa um lugar real e ao mesmo tempo, constituindo em seu texto o lugar ficcional. Assim como “a descrição geográfica e as condições de origem e estratificação social”, o processo de diferenciação das camadas sociais foram agrupadas a partir de suas relações igualitárias e de valores culturais, constituindo a separação em classes.

*“De acordo com o filme quem eram as pessoas que foram morar lá?”, indaguei.
“Nordestinos e negros né, pobres no geral”, disse José.
“O governo tentou ajudar ele viu que todo mundo morava em barraco de madeira, uns foi incendiado de alguma maneira, porque quando tinha uma fábrica uma loja perto, eles queriam limpar o bairro era incêndio criminoso. Então o governo pensou bem, só que não deu infraestrutura a eles, até porque era anos sessenta (1960) não tinha o que tem hoje. Escolas, creches, hospital”, acrescentou José.*

O preconceito racial é exposto na sociedade e, todos os dias, tomamos conhecimento de diversos casos de racismo. Também somos conhecedores que o preconceito contra os nordestinos é uma problemática nacional. Alguns nordestinos, por viverem em vulnerabilidade, sem infraestrutura, sem qualidade de vida, sem dignidade, buscam nas grandes cidades uma possibilidade de mudança de vida. Na tentativa de conquistar uma vida digna de qualidade retiram-se de suas terras para buscar uma vida melhor. Porém, muitas vezes, são marginalizados e excluídos devido a uma segregação cultural que colabora para uma representação estereotipada dos nordestinos.

A divisão de classes existe desde a chegada dos negros que sofreram deixando suas famílias e sendo tratados como animais. Mesmo após 130 anos de abolição da escravidão, ainda encontramos evidenciados em nosso país o racismo e o preconceito racial.

O entrevistado vivenciou em comunidades e presenciou acontecimentos daquela época, porém não compreende a dimensão do racismo e do preconceito entre classes, pois são

acontecimentos bem mais complexos. Por essa razão, faz-se necessário a percepção para compreensão da consciência histórica.

O governo tenta ajudar os pobres dando-lhes moradias, porém de forma ineficiente e inadequada visto que não deu estruturas para viverem com dignidade em suas moradias, as mínimas condições para geração de emprego e renda, educação, saúde, saneamento básico, portanto sem uma infraestrutura de qualidade para acolher os moradores do bairro.

“É, se o branco tivesse sido escravos acho que hoje os criminosos no Rio seriam brancos, que hoje está sendo substituído pelo nordestino. Agora a diferença assim, que eu não vejo como racismo, agora assim lá a maioria dos crimes antigamente era cometido pelos negros devido eles serem criados na pobreza, na favela, sem alimento, sem educação, sem trabalho, sem infraestrutura”, acrescentou José.

“Sem nenhuma estrutura”, disse Tereza.

“É, hoje os nordestinos são chefes de quadrilha lá. Os nordestinos tem mais coragem de fazer o mal lá, do que o próprio carioca normal, quando é ruim é ruim”, disse José.

Em meados dos anos 1880, ocorreram diversas mudanças sociais. Após a abolição da escravatura em 1888, os negros passaram a viver como homens livres. Entretanto, o período foi de grandes perdas, negação e segregação cultural acarretando marginalização, preconceito e desigualdades sociais que se perpetuam até a atualidade. A falta de respeito e altruísmo com o próximo, o olhar preconceituoso que marginaliza, enfatizam uma representação estereotipada do jovem negro no Brasil. Fatores que ocorrem também com o nordestino e com os pobres. Entretanto, a grande parte da população pobre é formada por negros devido às situações e consequências de desigualdade social, ocorridas após a abolição dos escravos, em decorrência da falta de emprego e de uma divisão de terra justa, tornando-os “sem terras, sem chão e sem pão”. Chartier (1991) aborda que a história convida-nos a compreender a vida política, direitos e privilégios, refletindo criticamente através da consciência filosófica. Como relata Cerri (2011), a consciência histórica não é algo inato ao ser humano e precisa ser construída através da prática.

“Num tem o conjunto novo que estão fazendo ali... o Aluizio Campos, ali quando entregar aqueles pessoal ali vai ter boca de fumo, vai ter ladrão, vai ter traficante, tudo ali dentro, vai ser tipo uma favela, porque sempre é, ai depois de um tempo mais ou menos uns 10 anos ai vai melhorando. Conjunto do IPEP tinha lugar mais perigoso do que ali não, hoje lá é sossegado tá certo tem uns ladrãozim de fora que rouba um celularzim né, talvez alguma moto né, um

negócio. Mas de fora né por aqui mermo não tem mais, os que tinha lá já mataram ou tá preso”, disse José.

“Porque a maioria dali ou morreu ou mataram”, disse Pedro.

“O que gera a favela é que o pessoal já nasce lá né. Quem nasce no sítio aprende a pegar um pássaro, a cassar, pescar, aprende coisas boas e coisas ruins matar uma cobra, matar um animal. Tirar o pelo de um animal, de tudo e quem vive na favela aprende a roubar, matar, se prostituir, enganar, mentir e aprende coisas boas mais são menos. É outro ambiente né!? Diz os Iluminates que o que faz, o que forma o ser humano é a índole você já vem com ela, a genética e o ambiente né! Dizem eles, não sei cada caso é um caso”, disse José.

O entrevistado Pedro está se referindo ao novo conjunto habitacional que está sendo construído, o Aluizio Campos. Esse novo conjunto habitacional será entregue pelo Governo Municipal de Campina Grande-PB em parceria com o Governo Federal. Sabemos que em todos os lugares e camadas sociais, existem pessoas de todos os tipos (boas ou más) e, como o que ocorre no Bairro Cidade de Deus, também pode ocorrer em qualquer outro conjunto habitacional no Brasil. O entrevistado cita que por muito tempo o Bairro do Ligeiro em Queimadas-PB foi comandado por “bocas de fumo”. O filme aborda uma realidade vivenciada por muitas pessoas moradoras de bairros e comunidades em vários lugares do Brasil.

“Na opinião de vocês o governo distribuiu essas moradias porquê? Assim eles queriam mostrar que eles estavam fazendo algo de bom ou porque eles queriam excluir os pobres da sociedade, no caso separar os pobres dos ricos?”, insisti.

“Não é tanto isso é fazer limpeza na sociedade”, disse Pedro.

“Acho que eles queriam excluir no caso, porque naquele habitat que eles fizeram jogaro ali aquele povo”, disse Maria.

“Na verdade o filme quer mostrar isso né, Ele sabe que o lugar que eles moravam é pior do que o lugar que eles foram morar, porém era longe da cidade, por isso não tinha como trabalhar, estudar, sobreviver. O governo não deu infraestrutura, até porque o país estava em época de ditadura ninguém queria saber de pobre”, disse José.

A pergunta é: Qual é o objetivo da construção das moradias que foram entregues ao povo? Era para promover a separação de classes? Pedro fala “que era pra limpar a sociedade”. Nas palavras do entrevistado identificamos uma visão crítica, porém não compreende a dimensão dos acontecimentos. Então, limpar de que forma? Indaguei. Respondeu Maria “Tirar os pobres, os ladrões e os traficantes”. A entrevistada acredita que os pobres foram jogados na comunidade Cidade de Deus. No entanto, para José, a compreensão é diferente. Para José, o Governo age corretamente, visto que o local em que aquele povo morava era pior,

porém, devido à falta de infraestrutura a criminalidade cresceu sem emprego, sem dignidade e com algumas pessoas buscando o “caminho” fácil para conquistar as coisas.

“Fala no filme né, que não tinha luz, não tinha ônibus”, perguntei.

“Emprego né! Não tinha nada aí, quando a favela foi crescendo, a favela não que era um bairro. Era igual o conjunto do IPEP e esse aí. Quando foi crescendo quem vai tomando conta na ausência do estado são os criminosos né. Pode-se dizer os guerrilheiros, sobrevivente. Eu já vi muita criança em Campina Grande, no Bairro da Cachoeira apanhar do pai e da mãe, passando fome, outros apanhando do padrasto. Tem a história daquele que se formou, acho que foi o único a minoria é que se dão bem né! E serve de exemplo é o Martins da Cachoeira ele teve uma chance, mas muitos que eu conheci hoje tá no presídio”, disse José.

Na compreensão de José, o governo estava ausente da gestão do bairro quanto às melhorias e infraestrutura necessárias e, afirma, que com a ausência do governo, quem toma conta são os criminosos que mandam e desmandam sem conduzir as comunidades que fazem parte dessa dura realidade. O entrevistado também relatou à respeito de uma comunidade aqui na Cidade de Campina Grande-PB. A antiga cachoeira que hoje é conhecida como Bairro da Glória construída pelo então Governador do Estado da Paraíba Cássio Cunha Lima em parceria com o Governo Federal, financiando como gestor público a construção de conjuntos habitacionais. Então, observamos que a dura realidade vivenciada por muitas crianças e jovens acaba “abrindo portas” para o crime.

“Todo departamento que tem, até o exército tem corrupção, mas quando vem a ordem judiciária para invadir uma favela eles tem que invadir, é isso que prejudica né. No caso eles nunca ia tá perseguindo bandido na Cidade de Deus, só que aí tiraram muitas vidas no motel, aí estava atingindo a elite né. “A alta sociedade” aí quando atingiu a elite eles começaram a invadir a favela. Isso que acontece no Brasil. A elite porque estava em motel, motel de luxo, nesse tempo só quem poderia pagar eram pessoas que ganhava mais de cinco salários né. [...] e cada dia a violência tá ficando pior, a cada dia só aumenta, agora tá mais organizado que vem os colombianos, bolivianos, chineses. Tem já uma conexão agora tem mais jeito não”, disse José.

De acordo com a representação construída pelo José a corrupção está em vários níveis da sociedade, porém, enquanto a criminalidade afetar apenas a camada pobre ninguém se importa e tudo fica no mesmo lugar. Entretanto, quando a classe média alta é afetada, o governo interveem.

“Qual é a visão das crianças que você teve do filme?”, perguntei.

“Sofria muito, passava fome, necessidade, roubava pra comer, não sabia o valor de uma mãe de um pai que orientasse. Eu como eu morei em favela a gente vê que o pai que não tem emprego fixo, passa necessidade o filho não vai pra escola por falta de um calçado, de alimento, tem o lado social né!”, disse José.

As pessoas que moram em comunidades e/ou em zonas rurais ainda vivem uma dura realidade de desigualdades sociais ocorridas desde a época do Brasil Colônia. Devido à falta de emprego e de organização nas políticas públicas, mesmo com as mudanças ocorridas ao longo dos anos e com participações de projetos sociais promovidos pelo Governo Federal, à exemplo, o bolsa família.

“Ninguém deve roubar mais a nossa cultura diz que quem tem vale mais do que quem não tem. Na Índia a cultura de lá o cara morre de fome mais não rouba” disse José.

“Mas tem lei lá”, disse Maria.

“Não na Índia não é religião, é cultura. A religião diz que se você roubar é excluído da sociedade, a religião e a cultura. A cultura do Brasil é assim você só vale o que tem. Então se não tem quer ter, e se não consegui trabalhar rouba”, acrescentou José.

A cultura brasileira obtém influências de indígenas, europeus e negros africanos tornando-se um país de pluralidade cultural. No entanto, o Brasil sendo um país capitalista, que as pessoas interessam-se mais em obter bens materiais que em buscar o bem-estar social para todos ou apoiar lutas por direitos das classes populares. As pessoas mais pobres estão à mercê do poder público que, por fim, não está interessado em garantir os direitos das classes desfavorecidas.

“Mas nós temos um juiz que ele é negro. [...] Ele é negro ele passou por muita coisa e ele ia para um teste e ele ia correndo na praça porque estava atrasado, ele foi parado pela polícia, demorou mais onde ele tinha que chegar, mas de forma alguma, ele não matou, ele não roubou, ele estudou e ele conquistou o lugar dele. [...] assim a gente compreende o lado de alguns que roubam, porém não podemos aceitar jamais, porque nada justifica o roubo nada justifica o errado. [...] Você pode morar embaixo da ponte, vai ter um meio de você sair daquele lugar”, disse Marta.

Como dissemos antes, Marta não era aluna da EJA (graduanda no curso de Licenciatura em pedagogia de uma faculdade privada na cidade de Queimadas-PB), exerce a profissão de professora da educação infantil há 10 anos. Ela estava na escola sua aula de

estágio de observação e participou do processo de entrevista. Marta relata uma história vivida pelo juiz Joaquim Barbosa que, como negro, lutou pelos seus direitos, estudou e conquistou seu lugar em uma sociedade racista e preconceituosa, tornando-se o primeiro negro a ocupar o cargo de Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF).

É importante relatar que, independente de sua cor ou classe social, é possível chegar ao lugar desejado. Determinação e disciplina são o caminho para alcançar os seus objetivos. Todavia, o caso de Joaquim Barbosa, entre outros, são casos isolados e raros. As pessoas que deixam a escola precocemente são em sua maioria, constituídos por pessoas negras.

“Mas a sociedade não lhe dá o meio”, disse José.

“A sociedade não, mas você encontra, nós vemos muitos exemplos de pessoas que estavam na rua. Infelizmente é minoria que se dá bem outros morrem ficam mais fortes. minoria que chega digamos que de 100% uma minoria que chega a 60% que serve de exemplo para os demais”, disse Marta.

“É claro não estou defendendo criminoso, agora ver que eles nasceram pra ser guerreiros de algumas maneira. Só que eles não foram induzido para ser do bem”, acrescentou José.

“É natureza é índole, mas tem muitas pessoas que tem, que vivem num ambiente pior do que aquele”, disse Marta.

“Tendo uma Índole melhor né!”, acrescentou José.

Como profissionais da educação, sabemos que em uma sociedade nem todos conseguem chegar ao objetivo desejado, Marta falou que cerca de 60% conseguem seus objetivos e servem de exemplo para os outros. Em nossa compreensão essa informação está um tanto equivocada, porque sabemos que a maioria não consegue conquistar seus objetivos. Podem manter-se íntegros em uma sociedade injusta e corrupta, porém pobres que alcançam objetivos como tornarem-se médicos, advogados, engenheiros, entre outros cargos de poder e influência social, são casos raros.

Marta cita que seria “natureza” ou “índole” do indivíduo. No entanto, nós, como profissionais da educação, não podemos analisar dessa maneira. É necessário compreender todo um contexto cultural, social e histórico, além da necessidade de compreender o indivíduo como ser biológico, cognitivo e social. Analisar até que ponto o social interfere na compreensão de mundo do indivíduo e em sua personalidade e caráter. É importante analisar o indivíduo como um todo, não apenas seus fragmentos.

A professora Rute entrevistou, em um momento do debate, para introduzir questões de poder, visto que os jovens buscam no tráfico, de certa forma obter poder, dinheiro e *status*.

“Então a gente percebe assim que esse filme ele traz pra gente também a questão da realidade. O que ele traz pra gente, o bandido quando ele tira foto ele tira pra se mostrar, ele quer uma forma de ser visto pela sociedade. Então se ele sai no jornal, se ele sai na foto ele vai ficar famoso. A gente percebe que muitos dos nossos jovens hoje está entrando no mundo do crime, muitas vezes influenciado por essa mídia que está aí. A mídia traz pra cá essa realidade, o nosso jovem hoje ver o bandido, o traficante, o marginal como líder, é como aquilo que lhe vai fazer crescer e ser visto pela sociedade, infelizmente é o que acontece”, disse a professora Rute.

Sabemos que muita gente vive em circunstâncias miseráveis e buscam condições mínimas de comer, vestir, ter educação, saúde e trabalho. Segundo o relato do entrevistado,

“Agora a omissão do governo é grave, porque Londres na Inglaterra tinha favela há muito anos atrás e hoje não tem. A desorganização vem do poder público em investir em educação, no trabalho na formação da juventude. Na Inglaterra deu certo porque aqui não iria dar. Após a formação, Após a formação da gang ocorreram várias consequências sociais né! Mas eles roubavam, eles roubavam o caminhão, o caminhão de gás com uma intensão... né. Eles distribuíam também o gás”, disse José.
“Eles queriam tipo ajudar a sociedade”, disse Pedro.

Para José, ainda ocorre desigualdades sociais em comunidades devido ao descaso público com a população, pela ausência de oferta de qualidade de vida aos mais pobres.

Segundo Fortunato (2009), as principais características que definem a sociedade são as crenças, os valores, as relações de poder e as concepções dos acontecimentos históricos. De acordo com essas características, a sociedade é tecida como desenvolvimento de padrões sociais específicos para as distintas classes. As ações que movimenta os grupos em busca de seus interesses não se caracterizam como acontecimentos recentes, fazem parte da identidade social do grupo a busca de novas ideias, valores e melhorias.

De acordo com Fry (2007), nos EUA designa-se “políticas de cota” apenas para vagas nas universidades. O Brasil inovou ao adotar a política de cotas. Fry (2007) afirma que o Brasil disfarça-se falando de raças como se possuísse as mesmas características dos EUA no qual o “pertencimento racial transmite valores, estilos e modos de vidas distintos”.

O entrevistado expõe a sua representação sobre as comunidades:

“Você é jogado numa favela, nasce pobre, se cria pobre, não tem emprego, não tem escola, não tem creche, não aprende outra coisa a não ser roubar, aí de repente você ver seu pai e sua mãe morrendo de trabalhar passando fome, como muita gente de Campina Grande cozinhava na lenha e pó de serra de serraria, marcenaria e imagina aí passar um caminhão de gás, não que seja certo roubar,

mas se o governo não te dá emprego se você não tem leitura a mente daquela criança que se cria na favela roubar é a melhor opção até porque eles não sabem que vai sofrer mais do que trabalhando se você aprender uma profissão em vender gás ou dirigir, você sofre menos do que roubar, porque roubar todo dia você pode levar um tiro, uma pisa, humilhado pela polícia, ser excluído da sociedade, chega 40, 50 anos você não aguenta mais roubar porque não consegue mais fugir da polícia e termina morrendo a vida de bandido no máximo é 30 anos porque tem um limite né a maioria dos conhecidos meu hoje tão tentando sair ou já saiu do crime por conta disso, que chega uma idade que você não aguenta mais correr apanhar, briga, termina morrendo, ficando deficiente outros vão preso é mais ou menos assim”, disse José.

Acima, José relata uma realidade atual no Brasil, em que a miséria faz as pessoas se encantarem com a vida que o crime pode oferecer (poder, conforto, ostentação, riquezas). Porém, nem todos compreendem as consequências dessas escolhas equivocadas. O Brasil precisa investir em educação para conscientizar e garantir conhecimento às pessoas, com isso, as pessoas podem mudar essa trágica realidade.

“Por que será que no Brasil só quem se forma são os ricos e não os pobres?” O questionamento que o aluno aborda, relata uma realidade no Brasil. Sabemos que esta realidade vem se modificando ao longo dos anos, pois pobres também tem conquistado seus lugares nas faculdades e universidades e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Porém é uma realidade ainda distante de quem vive na miséria e vulnerabilidade social, sem comida, sem calçados, sem roupas, como teriam condições de estudar? A evasão escolar ainda é uma realidade bem presente em nossa sociedade, com muitos alunos não conseguindo nem terminar o ensino fundamental e médio, visto que precisam trabalhar para auxiliar no sustento de casa.

“Naquele tempo as pessoas negras era tudo traficante porque não conseguia emprego por mais que tentasse não conseguia emprego, como no filme só tem um negro que trabalha que é o fotógrafo... fotógrafo”, disse Tereza.

A entrevistada se expressa de forma generalizada e preconceituosa, afirmando que todos os negros se tornaram bandidos. Essa representação é estereotipada e completamente equivocada. Identifica-se em sua fala a ausência de compreensão e reflexão sobre os conceitos de consciência histórica e, como também, de representações sociais para compreensão da importância dos negros seu sofrimento no período escravista e após a abolição no processo de sua inclusão social como homens livres. É possível que muitas pessoas possuam o mesmo pensamento. Entretanto precisamos refletir que nem todos se transformaram em bandidos e

que há pessoas honestas que moram em comunidades. Há muito preconceito e racismo, como também discursos e ações preconceituosas, deturpadas e estereotipadas na qual representam os moradores de comunidades como criminosos.

O fato de ter um fotógrafo no filme como aquele indivíduo que observa o crime, tornando-se testemunha, atribui ao filme um “status documental” devido às fotos tirados pelo mesmo tornarem-se manchetes nos jornais. A *práxis* jornalística preocupa-se em buscar fatos, inserindo o personagem narrador no ato criminoso, mesmo sem participação nos crimes, mas como testemunha ocular que através da câmera registra cenas de policiais corruptos bem como a intimidade do bandido e o assassinato do mesmo. (SASSO, 2010).

O entrevistado expõe uma representação social quando afirma

“o problema é a liberdade demais, porque oh na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos, tão criando leis para acabar com o crime mais no Brasil as leis incentivam, por exemplo: você é pai de um menino que ele é usuário de droga aí o que deveria o governo fazer, tentar ajudar mais atrapalha. Quer dizer oh a partir do momento que você passar de ano seu pai vai ganhar tal coisa, seu pai tá escrito numa casa, você sai do aluguel, você ganha uma roupa, um calçado, você tendo lazer na escola, tem alimentação, tem um clube de dança. Você gosta de funk, quer ser cantor de funk? Estude ganhando nota boa, entendeu?! [...] quando você vai pra escola você precisa trabalhar pra comer? Tem o pai e a mãe pra lhe dá de comer, vestir, calçar, pra primeiro você estudar. A gente está falando de pessoas que não tem o que comer”, disse José.

“Hoje a maioria dos estudantes trabalha pra se manter, não são todos mais existe”, disse Maria.

“Entendeu?! Porque! Porque será que no Brasil só quem se forma são os ricos e não os pobres? Os pobres é minoria na faculdade! Porque será isso? Será que não é porque todo mundo tem que trabalhar pra sobreviver. Ah é fácil demais eu, eu... todo mundo diz que eu sou inteligente, era pra mim ser um doutor, um médico, um juiz, advogado. Alguma coisa eu devia se”, acrescentou José.

José defende a ideia de que quando as crianças e os pais são premiados é uma maneira de estimular à estudar. Essa visão parte de uma perspectiva do capitalismo, na qual tudo gira em torno da economia. Todavia, a educação não segue nessa direção e é necessário conscientizá-los da sua importância para uma sociedade e uma nação melhor, mais crítica, que luta por seus direitos e por qualidade de vida.

Acreditamos que o governo deve dar condições para estudar, mas não através de premiação. É necessário que o governo insista na ideia de que cada um deve construir seu caminho para alcançar seus objetivos com dignidade através de oportunidade de emprego, saúde, educação de qualidade e segurança, proporcionando a ascensão social e econômica

para que famílias saiam do estado de miséria em que se encontram. É importante investir em projetos que deem condições para o indivíduo buscar e lutar por um futuro melhor (ensinar como fazer, mas não fazer por ele). O Projeto Bolsa Família ajudou muitas pessoas a sair da miséria. Por outro lado, produziram pessoas acomodadas, sem estímulo, “incapazes” de buscar novos objetivos e alcançar a dignidade de conquistar seu espaço no mercado de trabalho. É fundamental investir em políticas públicas, mas saber dosar de maneira adequada para produzir as condições necessárias para que os indivíduos tenham oportunidade de sair do analfabetismo, da miséria e da vulnerabilidade social, de maneira geral.

“Nem o negro, nem o branco tem oportunidade não, porque um posto médico, porque saúde é fundamental, você não estuda doente se você sente uma dor de dente com o dente estragado, você tendo uma visão ruim você não estuda e depois vem alimentação (todos riram) seu pai não tem emprego pra lhe dá alimentação depois vem roupa e calçado, depois vem escola porque você tem que andar, tem menino aqui que vem de pé lá do Luna, quando não tem ônibus, não tem transporte escolar, não tem merenda escolar à maioria das vezes, entendeu! Falar é fácil todo deputado fala, mas vamos viver a realidade”, disse José.

O José afirma que não há oportunidades nem para negros nem brancos quando compartilham de uma mesma e dura realidade social. Quando não se tem condições necessárias para estudar, para ter dignidade. José relata uma realidade não apenas da escola que ele estuda, mas de maneira geral em todo o país. Quando não há ônibus para levar os estudantes, os alunos andam cerca de dois quilômetros para chegarem à escola, muitas vezes, não tem merenda na escola. A crítica do entrevistado expõe a sua revolta quanto ao descaso do governo em proporcionar condições básicas para que todo aluno da rede pública chegue ao objetivo esperado, conquistar espaço nas universidades e no mercado de trabalho.

Compreendemos que a desigualdade social tem determinado o futuro de muitos jovens que precisam ou precisaram abandonar os estudos para trabalhar e auxiliar no sustento familiar. Entretanto, para a população negra os índices de desigualdade e analfabetismo são maiores. Consequências de uma fragmentação socioeconômica e cultural.

De acordo o IBGE a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2%, em 2016, para 7,0%, em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Verificamos que a desigualdade social por raça é bastante evidenciada em nossa sociedade. De acordo com dados IBGE, a desigualdade no acesso à educação é evidente, contrariando a Constituição de 1988.

Os jovens da periferia dificilmente encontram quem acredite no potencial deles e, o que não falta, são pessoas para dizer-lhes que “vão virar bandidos” e que “não possuem nenhuma serventia”. De acordo com o IBGE no Brasil há cerca de 11,46 milhões de analfabetos. O gráfico aborda a questão do analfabetismo por cor ou raça.

Analisando o gráfico, o número de analfabetos por cor ou raça de pretos/pardos é quase três vezes maior de que o número de brancos.

Imagem 1 – Analfabetismo por Cor ou Raça



Fonte: IBGE – PNAD (2017)

Esses dados são consequências de vidas marginalizadas, excluídas socialmente sem quaisquer assistências necessárias à dignidade humana para desenvolver seus aspectos biopsicossociais adequadamente. Os negros sofreram ao serem obrigados a sair de suas terras africanas como cativos para trabalhar “de graça” como “animais”. Após a abolição da escravatura há exatos 130 anos, os negros se veem sem trabalho, sem terras, sem assistência social, sem dignidade, lhes restando subindo os morros e morar em barracos vulneravelmente à margem social e, após muito tempo de luta, foram criadas casas que foram doadas às pessoas pobres em vários locais do Brasil.

Fry (2007) discorre que, no Brasil, há uma visão utópica do país dividido por duas “raças” que estão em conflitos constantes e questiona se “realmente queremos uma sociedade distinta?” Aborda que a democracia racial no Brasil virou vilã ao invés de contribuir para a sociedade anti-racistas. A discriminação e o preconceito são universais. Porém, ao fortalecer políticas de cotas, são reafirmadas as questões de desigualdades sociais distribuindo direitos de acordo com a raça que conseqüentemente torna-se racismo.

Fry (2007) afirma que em todos os estados que racionalizaram a legislação produziram grandes conseqüências sociais, pois reafirmam o racismo. Com exemplos mais extremos como Ruanda e África do Sul. Também revela que não se sente otimista para ideologia de mistura de raças. Os movimentos minoritários ganham mais força quando se consegue o apoio social e transformam atitudes negativas em positivas. Assim, como os movimentos feministas, porém tratando-se de questões étnico-raciais tornam-se mais complexos.

“De que forma a educação pode intervir pra mudar a realidade deles?”, perguntei.

“Tudo. Em um país desenvolvido na escola você tem alimentação, lazer, fardamento, tem coisas que incentivam a pessoa ir. A pessoa vai pra escola para aprender a ler mais não sabe nem porque está aprendendo a ler. Então tem que ter o psicólogo na escola”, disse José.

“De um tudo né, de um tudo”, disse Maria.

“É de um tudo. Você chega numa escola não tem nada, o que um cara vai vim fazer numa escola, se o cara tá doído por dinheiro ele quer trabalha”, disse José.

“Você vai aprender a ler”, disse Guilherme.

“É aprender a ler é fundamental só que”... acrescentou José.

“É aprender a respeitar”, disse Maria.

“É mais quem tá precisando de dinheiro hoje ele vê o pai, a mãe sofrendo eu tô me referindo as favelas no tempo que eu morei, num é as de hoje. Você, você se tivesse passando necessidade queria o que? Bolsa de estudo é fardamento, uma roupa, uma farda bonita uma coisa”, disse José.

“Então você acha assim uma escola com uma boa estrutura ela é o caminho pra mudar a realidade?”, indaguei.

“Já é essencial né, educação, saúde, segurança né, né isso, lazer, cultura, ser incentivado né. O que a gente tá fazendo aqui, a gente tá tentando quebrar preconceito”, acrescentou José.

José expõe a ideia de que a educação de qualidade ideal para todos não seria um sistema de ensino igualitário, mas um sistema de ensino com equidade que proporcione condições diversificadas para necessidades diferentes. Uma educação semelhantes ao ensino privado que oferece, lazer, cultura (valorização da cultura local de acordo com a realidade dos alunos), conhecimento de conteúdos obrigatórios, como também condições dignas para a

aprendizagem, merenda de qualidade, fardamento dentre outros estímulos que mostrem para os alunos a importância da educação para transformar o país em uma nação mais consciente, crítica e que luta pelos direitos necessários à dignidade e ao bom convívio social.

A maioria dos jovens pobres enfrentam grandes dificuldades para estudar, tais como: a distância da residência para a escola, os horários que conflitam com o trabalho e a falta de vagas. Com a lacuna que há entre escola e trabalho, por vezes o estudo perde o sentido para alguns jovens que podem desenvolver uma relação “realista” com a educação, cumprindo minimamente as obrigações escolares, resumidas à frequência e a pegar o certificado. (LEÃO, 2006).

O mercado de trabalho passou a exigir mais qualificação. O certificado de conclusão da educação básica tornou-se desejado não importando com os meios para conseguir, porém o objetivo é alcançá-lo. A falta de sentido nos estudos leva os alunos à desmotivação para a sua continuidade. Leão (2006, p.) afirma que “não se trata de um valor negativo atribuído diretamente à educação, mas o fato de vazio de sentido quando confrontado com outras dimensões da vida que o trabalho poderia realizar”. Entretanto, alguns jovens não atribuem valores ou significados à escola, pois não compreendem o real valor dos estudos e não estão dispostos a renunciar aos benefícios que o trabalho pode lhes proporcionar financeiramente, até mesmo pelo fato de precisarem muitas vezes auxiliar na despesa familiar.

“A mídia manipula um pouco né?”, relatei.

“Manipula. [...] é se eles manipulasse de uma forma que o rico ajudasse o pobre que vale a pena trabalhar. Porque na realidade a gente vê num jornal, num filme. Não, não vale a pena trabalhar a gente vê quem é malandro, quem é esperto, quem é vagabundo, tanto o rico ou pobre se dá bem. O cara foi governador, tomava leite quase estragado a merenda ele era governador, estudava num colégio Estadual ele virou senador e eu virei o que? Ajudante de pedreiro pra mim, chegar a locutor eu precisei lutar muito se humilhar muito, ganhar pouco trabalhar muito e se esforçar muito, ler muito”, disse José.

“Sim cara mais... Isso prova que é mais fácil ser corrupto desviar dinheiro de merenda escolar do que trabalhar e estudar”, disse Maria.

Compreendemos que a mídia não é uma fonte de conhecimento confiável, visto que manipulam informações causando polêmica e garantindo audiência. A honestidade tem sido algo raro em nossa sociedade. A corrupção começa no governo e gera consequências para a sociedade. Por outro lado, a cultura natural⁵ busca interesse em obter sucesso de forma fácil e

⁵ Por cultura natural entendemos como aptidão ou comportamento das pessoas que buscam vantagens e sucesso de maneira fácil e imediata.

rápido. “Alcançar objetivos sem se importar com os outros”, faz parte da cultura brasileira. Porém, é necessário mudar essa visão e isso será possível através de uma educação de qualidade. Com uma educação de qualidade poderemos compreender o valor de uma boa educação para desenvolver o país em todos os aspectos econômicos, sociais e governamentais para transformar em um mundo melhor com dignidade respeito e sem preconceito, respeitando sempre as diferenças e proporcionando condições adequadas para todos chegar ao objetivo desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado da presente pesquisa, concluímos que a utilização de filmes como recurso didático é bastante significativa. O filme foi fundamental para animar a discussão. Dessarte torna-se possível analisar as representações sociais construídas por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre os jovens negros. Concluímos que os alunos denunciam o preconceito reconhecendo o quanto ainda evidente a partir de suas experiências vivenciadas em comunidades. Porém, em contrapartida reafirmam o preconceito em seus discursos, visto que dialogam utilizando-se de termos pejorativos, expondo representações estereotipadas sobre negros e comunidades e demonstrando desconhecer as contribuições, influências e importância dos negros em diversos períodos da história para o Brasil.

Nas entrevistas em grupo focal, os alunos declararam ter conhecimento sobre a realidade de jovens negros e pobres moradores de comunidades. Após o debate, mostraram-se desinibidos e confiantes quanto ao conhecimento da temática. Por essa razão, a partir das narrativas filmicas, identificamos as representações construídas pelos alunos da EJA para a análise de suas compreensões como ser social e referente à juventude negra e à falta de oportunidade em uma sociedade capitalista desenvolvida em sua essência de maneira desigual, corrupta e preconceituosa.

Os entrevistados articularam o passado com o presente, quando afirmam que, para compreender as questões políticas, é necessário analisar os acontecimentos históricos e consideram a história como determinante na construção social e na consciência histórica do povo brasileiro. Observamos isso quando relacionaram na entrevista os acontecimentos dos anos 60 e sua evolução nas décadas seguintes, como relatados no filme. Os alunos apontaram que os jovens negros, representados no filme *Cidade de Deus* (dir. Fernando Meirelles, 2002) não têm oportunidades e, grande parte, acaba se envolvendo no tráfico de drogas devido aos “benefícios” gerados e a sensação de poder que o dinheiro proporciona, seduzindo muito os jovens de comunidades. Chartier (1991) afirma que através das representações coletivas caracterizadas e identificadas em grupos sociais, possibilita-nos compreender a mentalidade de cada grupo em relação à símbolos e práticas culturais, analisando os significados na construção das identidades sociais, pois ocorre uma relação de força entre o poder de classificar e a definição de aceitação ou resistência que cada comunidade produz.

O filme é um recurso didático com valor de análise que pode contribuir para a aprendizagem e a discussão de diversas temáticas, na qual os professores podem utilizar como

documento, principalmente na área de história por possuir valor significativo na construção do conhecimento do aluno. Além de que trabalhar com filmes é uma atividade prazerosa e inovadora, contribui para o processo de compreensão do conceito de consciência histórica e representações. Como dissemos anteriormente, percebemos a ausência da construção e compreensão desses conceitos nos entrevistados e a necessidade de desconstruir algumas representações para não reafirmar o preconceito e o racismo ao mesmo instante em que denuncia.

Por fim, verificamos que os entrevistados possuem compreensão da realidade brasileira como repleta de desigualdade social e percebem as consequências de um passado de segregações socioculturais que determinou exclusões, marginalizações e, ao longo do tempo, preconceito e racismo. Todavia, em suas falas, percebemos que os alunos enfatizam representações estereotipadas à respeito dos jovens negros e pobres moradores de comunidades.

O Brasil é um país que sofre as consequências de um longo período de escravatura, mesmo após 130 anos não desenvolveu os elementos necessários para erradicar o preconceito e a marginalização de grandes extratos da população brasileira. Como crescer sem respeito às diferenças e investimento em educação, é uma questão.

REFERÊNCIAS

Agência IBGE Notícias. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Agência IBGE Notícias. **Acesso à educação ainda é desigual.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual>>. Acesso em: 11 out. 2018.

APOLINÁRIO, Franciely Silva. REIS, Wilma Jacyere Leão. **A reinvenção da educação na perspectiva curricular: gerenciando conhecimentos e preservando autonomia.** CINTEDI, Campina Grande, V. 1, 2018, ISSN 2359-2915. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA3_ID1028_12082018224957.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites – Século XIX.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. p. 17-29.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência história.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Revista das revistas, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010>. Acesso em: 20 out. 2016.

CIDADE DE DEUS. In: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre.** Wikipédia, 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_de_Deus_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_de_Deus_(filme))>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, Vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de out. 2018.

FERRO, Marc. O filme: um contra-análise da sociedade? In: **Cinema e história.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992. p. 25-47.

FRY, Peter. A democracia racial infelizmente virou vilã. **Jornal da Ciência**. UNISUL, EduCS, 2007.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et all. **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. 2º. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Resenha do livro: Rusen, Jorn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SASSO, Wilson. **Os universos do crime e não-crime**: do romance ao filme. In: Cidade de Deus Curitiba, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25544/TESE%20CIDADE%20DE%20D EUS%20GRAFICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SÉMELIN, Jacques. “Qu’est-ce que ‘résistir’?” **Esprit**. Paris, n. 198, p. 57-00, 1994.