



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSEANE ALMEIDA GOMES**

**CINEMA NACIONAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: AS REPRESENTAÇÕES  
SOBRE O CAIPIRA ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES DA EJA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE - PB  
DEZEMBRO - 2018**

**ROSEANE ALMEIDA GOMES**

**CINEMA NACIONAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: AS REPRESENTAÇÕES  
SOBRE O CAIPIRA ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES DA EJA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Senyra Martins Cavalcanti

**CAMPINA GRANDE - PB**

**DEZEMBRO – 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.

G633c Gomes, Roseane Almeida.  
Cinema nacional e educação histórica [manuscrito] : as representações sobre o caipira entre os jovens estudantes da EJA no ensino fundamental / Roseane Almeida Gomes. - 2018.  
45 p.  
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. Educação de jovens e adultos - EJA . 2. Representação social. 3. Consciência histórica. 4. Filme histórico. I. Título  
21. ed. CDD 374

**ROSEANE ALMEIDA GOMES**

**CINEMA NACIONAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: AS REPRESENTAÇÕES  
SOBRE O CAIPIRA ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES DA EJA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Ma. Senyra Martins Cavalcanti

Aprovado em: 10/12/2018

Nota: 10,0 (-dez —)

**BANCA EXAMINADORA**

*Senyra Martins Cavalcanti*

Prof.<sup>a</sup> Ma. Senyra Martins Cavalcanti (Orientadora)

(Universidade Estadual Da Paraíba – UEPB)

*Maria do Socorro Moura Montenegro*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro

(Universidade Estadual Da Paraíba – UEPB)

*Patrícia Cristina de Aragão*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina de Aragão

(Universidade Estadual Da Paraíba – UEPB)

CAMPINA GRANDE – PB

2018

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus por todas as bênçãos alcançadas, a minha família, e todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente na minha formação acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus**, por me dar forças em todos os momentos de minha existência.

Aos meus avós, **João Marcolino de Almeida** e **Cleonice de Assis Almeida**, por assumirem a responsabilidade de pai e mãe para mim. Sou grata a eles por tudo que fizeram e fazem por minha pessoa, por todo amor, carinho, apoio e incentivo não só aos meus estudos mais por acreditarem em mim e nos meus sonhos desde pequena.

A **Maria Helena de Almeida**, aquela que também assumiu o papel de mãe, me criando e me acolhendo durante todos esses anos.

A toda a **minha família** que direta ou indiretamente contribuíram para eu chegar onde estou.

Aos **amigos** que sempre me motivaram a nunca desistir, e por estarem ao meu lado em todos os momentos sejam eles bons ou ruins, em especial a **Joelma Rejane Miranda do Nascimento**, e **Fernanda Aparecida Arruda**.

A professora **Senyra Martins Cavalcanti**, por toda credibilidade, companhia, incentivo e orientação durante minha jornada acadêmica.

A todos **os professores** do curso que contribuíram na minha evolução acadêmica.

A **Universidade Estadual da Paraíba** por me possibilitar a oportunidade de estudar.

Ao curso de **Pedagogia**, por oferecer Componentes Curriculares que aumentaram meu fascínio ao curso, bem como, professores que nos ensinaram a sempre ir além da acadêmica, porque estamos sempre em constante aprendizado, há sempre algo novo a se aprender, e melhorar.

A **banca examinadora**, pela atenção dada a este trabalho e pela sua valiosa contribuição para um maior aperfeiçoamento do mesmo.

E por fim, a todos os **funcionários do Centro de Educação**, que com seus trabalhos e esforços fazem o funcionamento de todo o centro.

**OBRIGADA A TODOS!**

*Enquanto vivermos estaremos em constante processo de aprendizado, porque não existe aquele que detenha de todos os conhecimentos do mundo. Que estejamos sempre abertos a aprender com nossos erros e nas relações interpessoais, absorvendo o que há de bom e significativo em prol do nosso melhoramento pessoal.*

(Roseane Almeida Gomes)

## RESUMO

Na década de 30, devido ao processo de industrialização e modernização, houve uma migração intensa da população campestre em busca de melhor qualidade de vida nas cidades. Essa migração gerou um saudosismo da população campestre à respeito do seu lugar de origem. O filme “Jeca Tatu” dirigido por Milton Amaral, em 1959 permitiu que as pessoas que saíram do campo pudessem reviver memórias à respeito do seu local de origem, e contribuiu para reforçar as representações estereotipadas à respeito do homem do campo. Destarte, esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações e significados mediados pelo filme “Jeca Tatu” entre os estudantes do 6º ano da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental da Educação Básica, na Cidade de Lagoa Seca – PB. Os objetivos específicos foram: investigar como os estudantes articulam as representações sobre os trabalhadores rurais no contexto da sociedade e da economia capitalistas; verificar as representações construídas sobre a relação campo-cidade; discutir a (não) interferência do marcador identitário de classe social na forma como representam as experiências de trabalho no capitalismo; conhecer como identificam a verdade na História a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e filmicas sobre o mundo do trabalho e a sociedade no contexto capitalista; analisar como o conhecimento sobre a temática trabalho, oportunizado pelas narrativas dos professores de História e dos filmes históricos, organizam sua consciência histórica em termos da relação que estabelecem entre passado, presente e futuro. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, com entrevista de 8 estudantes em grupo focal, após a exibição do filme “Jeca Tatu”. Para analisar os dados da pesquisa, buscamos a seguinte fundamentação teórica: no conceito de representações sociais, de Chartier (1991); tradição, em Hobsbawm (1984), consciência histórica em Rüsen (2010); uso social da história, história e conscientização dos sujeitos, história e o conhecimento racional, em Cerri (2011); análise dos filmes como fonte da história, em Ferro (1992) e Morettin (2011); representações do Caipira, em Bragança (2009) e Santos et al. (s. a.); educação no campo, em Silva (2004), Silva e Souza (2018) e Santos (2018). Os resultados da pesquisa apontaram para a associação e mudança do conceito de caipira para matuto; as representações dos jovens sobre o caipira a partir do filme exibido, como uma vida repleta de “sofrimentos”, “pobreza” e “tristezas”, bem como por ser “analfabeto”; e as representações sociais dos estudantes à respeito do homem do campo nos dias atuais, tanto no contexto pessoal (modos de falar, vestir, andar, comer, ter mais oportunidades de educação...) quanto social (moradias, transportes, educação). As conclusões alcançadas apontam que os estudantes utilizaram como argumento a industrialização e principalmente a modernização para representarem o avanço do homem do campo na atualidade, e as representações sociais apontadas conforme o caipira no filme. Os jovens não representam como “verdades” históricas os conteúdos abordados no filme, e conseguem na representação do caipira abordada fazer a relação entre passado, presente e futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens e adultos - EJA. Representação social. Consciência histórica. Filme histórico.



## ABSTRACT

In the 1930s, due to the process of industrialization and modernization, there was an intense migration of the peasant population in search of a better life quality in the cities. This migration generated nostalgia for the peasant population regarding their birthplace. The film "Jeca Tatu" directed by Milton Amaral in 1959 allowed people, who left the country, to relive memories about their place of origin and contributed the reinforcing of stereotyped portrayals about the countryman. Therefore, this research aims to analyze the representations and meanings mediated by the film "Jeca Tatu" among the students of the 6th year of Youth and Adult Education, Elementary School Basic Education, in the city of Lagoa Seca - PB. The specific objectives were: to investigate how students articulate representations about rural workers in the context of capitalist society and economy; verify the representations built on the field-city relationship; to discuss the (non) interference of the social class identity marker in the way the work experiences in capitalism represent; to know how they identify the truth in history from the comparison they establish between the historiographic and filmic narratives about the world of work and society in the capitalist context; to analyze how the knowledge about the thematic work, made possible by the narratives of the teachers of History and the historical films, organize their historical consciousness in terms of the relationship that they establish between past, present and future. The methodology used was qualitative, with an interview of 8 students in a focus group after the film "Jeca Tatu" was shown. To analyze the research data, we look into the following theoretical foundation: in the concept of social representations, by Chartier (1991); tradition, in Hobsbawm (1984), historical consciousness in Rüsen (2010); social use of history, history and awareness of subjects, history and rational knowledge, in Cerri (2011); analysis of films as a source of history, in Ferro (1992) and Morettin (2011); representations of the Caipira, in Bragança (2009) and Santos et al. (a.); education in the field, in Silva (2004), Silva e Souza (2018) and Santos (2018). The results of the research pointed to the association and change of the concept of "caipira" to "matuto"; the depictions of young people on the backwoods from the films shown, as a life full of "sufferings", "poverty" and "sorrows", as well as being "illiterate"; and the social representations of the students regarding the man of the field in the present day, both in the personal context (ways of talking, dressing, walking, eating, having more opportunities of education ...) and social (housing, transportation, education). The conclusions reached indicate that the students used as an argument the industrialization and mainly the modernization to represent the advance of the man of the field in the present time, and the social representations pointed out as the countryman shown in the film. Young people do not represent as historical "truths" the contents addressed in the film, and they succeed in representing the rustic approach to making the relation between past, present and future.

**Keywords:** Youth and Adult Education - EJA. Social representation. Historical consciousness. Historical movie.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. CAPÍTULO I – TEMAS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Caipira – Da literatura de Monteiro Lobato ao Cinema Brasileiro, por Mazzaropi.</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Educação no Campo .....</b>	<b>16</b>
<b>3. CAPÍTULO II – TEMAS TEÓRICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Conceito de Tradição .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Consciência Histórica .....</b>	<b>21</b>
<b>3.3 Uso social da história.....</b>	<b>22</b>
<b>3.4 A história e a conscientização dos sujeitos .....</b>	<b>24</b>
<b>3.5 A história e o conhecimento racional.....</b>	<b>25</b>
<b>4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 O filme como fonte histórica.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Representações Coletivas e Identidades Sociais. ....</b>	<b>29</b>
<b>4.3 Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>31</b>
<b>5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE DA ENTREVISTA .....</b>	<b>32</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo perpetuada uma representação estereotipada à respeito da população campesina. Os camponeses que mudaram para as cidades encontraram nos filmes de Mazzaropi, principalmente em “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959), uma forma de reviver o passado e a vida que tinham no campo. O filme contribuiu, assim, para reforçar na memória coletiva dos indivíduos características estereotipadas à respeito das representações do caipira.

À princípio, é importante entender como se deu o processo de consolidação na memória histórica, social e cultural à respeito do caipira. Nessa linha de pensamento, pretendemos conhecer quais as representações que foram consolidadas por meio do personagem “Jeca Tatu” entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Acreditamos que o conhecimento sobre como os estudantes da EJA representam o caipira, poderá esclarecer como as representação<sup>1</sup> sobre os trabalhadores de espaços não urbanizados circulam e são solidificadas nos processos de ensino-aprendizagem, mediados pelo cinema e o uso de livros didáticos, como por exemplos. Então, pelos motivos expostos, consideramos bastante importante conhecer as representações sobre a temática entre os estudantes da EJA.

Esta pesquisa organiza-se em torno da análise das representações e estereótipos cristalizados à respeito do caipira. Nosso objetivo geral consistiu em analisar as representações e significados mediados pelo filme “Jeca Tatu” sobre os trabalhadores rurais, entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental da Educação Básica na Cidade de Lagoa Seca-PB, e por específicos: Investigar como os estudantes articulam as representações sobre os trabalhadores rurais no contexto da sociedade e da economia capitalistas; Verificar as representações construídas sobre a relação campo-cidade; Discutir a (não) interferência do marcador identitário de classe social na forma como representam as experiências de trabalho no capitalismo; Conhecer como identificam a verdade na História a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e filmicas sobre o mundo do trabalho e a sociedade no contexto capitalista; Analisar como o conhecimento sobre a temática trabalho, oportunizado pelas narrativas dos professores de história e dos filmes históricos, organizam sua consciência histórica em termos da relação que estabelecem entre passado, presente e futuro.

---

<sup>1</sup> Ver conceito de representação social em Chartier (1990).

O interesse pelo objeto de pesquisa, surgiu, inicialmente, de uma experiência como Aluna de Iniciação Científica (PIBIC/UEPB, Cota 2016 - 2017) no Projeto intitulado “Cinema Nacional e Educação Histórica”, coordenado pela Professora Senyra Martins Cavalcanti. No referido projeto, meu plano de trabalho tinha por título: “Cinema nacional, educação histórica e as representações sobre o caipira”. Ao mesmo tempo, por ser um tema pouco pesquisado, surgiu o interesse de transformar essa experiência em trabalho de conclusão de curso (TCC) acadêmico, pela investigação das representações sociais sobre os habitantes do campo à partir do filme “Jeca Tatu”, fazendo uso do resultados da pesquisa PIBIC. Também fui monitora no Projeto de Extensão (PROEX, Cota 2017 - 2018) intitulado “Cinema e Educação Histórica no Ensino Médio” e, com um dos resultados da ação extensionista, escrevi um artigo para o IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), intitulado “Relato de experiência pedagógica: cinema, ensino de história e arte na Grécia da Antiguidade Clássica”. Através dessas experiências, percebi a importância da análise fílmica e dos filmes como fonte da história, bem como que podemos trabalhar com cinema em sala de aula, a partir de diversas temáticas, na construção de novos conhecimentos e representações. Essas experiências formativas me motivaram no desenvolvimento desta pesquisa monográfica.

Adotamos a abordagem qualitativa na pesquisa pela utilização de técnica de entrevista em grupo focal com roteiro flexível, para a coleta dos dados qualitativos. Elaboramos o roteiro levando em consideração todos os objetivos mencionados anteriormente, propostos no plano de trabalho de iniciação científica. Antes da execução da entrevista editamos o filme “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959), preparamos cartazes, fizemos a revisão bibliográfica e identificamos os estudantes para a coleta de dados. A entrevista foi realizada em grupo focal composto por oito (8) estudantes, com faixa etária entre 16 e 34 anos, estudantes do 6º ano da EJA, no turno noturno, da Escola Martiniano da Rocha, situada na Cidade de Lagoa Seca – PB.

Trabalhei com o seguinte suporte teórico: a análise de representações sociais, em Chartier (1991); tradição, em Hobsbawm (1984); uso social da história, história e conscientização dos sujeitos, história e o conhecimento racional, em Cerri (2011); consciência histórica, em Rüsen (2010); filmes como fonte da história em Ferro (1992), e Morettin (2011); caipira, em Bragança (2009) e Santos et al. (s. a.); a educação no campo, em Silva (2004), e Silva e Souza (2018), e Santos (2018).

Este texto monográfico está organizado da seguinte forma: No Capítulo I, iremos conhecer à respeito dos temas específicos, apresentando como Mazzaropi contribuiu para a representação da memória social do homem campesino, mostrar como surgiu a descrição do Jeca Tatu com Monteiro Lobato na literatura. Em seguida, discutiremos à respeito da Educação

no Campo. No capítulo II, apresentaremos os referencias teóricos que deram suporte para o desenvolvimento do tema. No capítulo III, explicaremos a metodologia para esta pesquisa. No capítulo IV, apresentaremos a análise e os resultados da pesquisa, e, em seguida, as considerações finais. Por fim, informaremos as referências.

## 2. CAPÍTULO I – TEMAS ESPECÍFICOS

### 2.1 Caipira – Da literatura de Monteiro Lobato ao Cinema Brasileiro, por Mazzaropi

Conforme Bragança (2009), o personagem do caipira<sup>2</sup> foi mencionado, pela primeira vez, em uma carta que até então o desconhecido escritor Monteiro Lobato enviou ao Jornal de São Paulo, em 1914. Nela, o escritor mencionava o personagem com caráter simplório, um modelo de atraso para a sociedade moderna, como um ser incapaz de acompanhar a modernidade. Monteiro Lobato lhe atribuiu características fundantes, como por exemplo, ser movido a preguiça e “piolho da terra”.

Na literatura, Lobato traçou o perfil do Jeca Tatu de três (3) maneiras distintas. Ao longo de sua obra literária, as representações sobre o personagem foram se modificando, passando, inicialmente, de atraso e ignorância do Brasil para simbolizar atraso do Brasil comparado à outros países, como a Europa e Estados Unidos. E, por fim, passou a representar o indivíduo trabalhador que, por vezes, é ludibriado devido ao contexto histórico-social desigual, que divide a população entre rico e pobre. (BRAGANÇA, 2009). Nos cinemas, o personagem Jeca Tatu foi apresentado pelo diretor e ator Amácio Mazzaropi. A primeira exibição do filme “Jeca Tatu” (dir. por Milton Amaral, 1959), causou impacto social, cultural e histórico no contexto da construção da representação brasileira à respeito dos trabalhadores rurais naquela década.

De acordo com Santos et al. (s. a.), o personagem principal interpretado por Mazzaropi<sup>3</sup> foi o caipira, denominado “Jeca Tatu”. A extensa produção de filmes do ator era planejada estrategicamente, pois o mesmo tinha consciência do poder aquisitivo de seu público, passando à lançar seus filmes anualmente, cativando, assim, um público fiel ao longo de três (3) décadas. Podemos destacar que os filmes produzidos por Mazzaropi apresentam temáticas à respeito da transição entre camponeses e cidadãos, devido ao processo de industrialização entre as décadas de 1950, 1960 e 1970, contexto esse que o ator astutamente veicula em seu filme “Jeca Tatu”. Dessa maneira, seus filmes apresentavam uma crítica às mudanças sociais e econômicas, bem como o contexto político do Brasil. Temas como racismo, o próprio processo de modernização e industrialização, a migração da zona rural para a zona urbana, bem como o processo de adaptação do homem do campo à função de operário, são de fácil identificação quando expostos nos filmes de Mazzaropi.

---

<sup>2</sup> Caipira vem do latim “homem do campo”.

<sup>3</sup> Mazzaropi produziu 32 filmes que representava os caipiras, sua interpretação marcante e original, aliada a uma grande habilidade na área de criação de filmes, fez com que o personagem “Jeca Tatu” passasse a ser autoria dele nos cinemas, contribuindo, assim, para a consolidação de representações estereotipadas à respeito do caipira.

A dicotomia citadino/campesino surgiu pela urbanização industrial e pelos avanços na modernidade. A zona urbana, neste caso, era representada como progresso, porque oferecia melhor qualidade de vida e empregos. A zona rural comparado à Urbana, era representada como atraso. Desse modo, a partir da segunda metade do século XX, por meio do processo de urbanização, houve uma reconfiguração tanto no setor urbano como no rural.

Cerri (2011, p. 27) ressalta que: “Por conta do processo de modernização, os indivíduos são desterrados, movem-se de seus lugares físicos, sociais e culturais originais para uma nova situação”. A urbanização e a industrialização, com início na década de 30 e intensificada na de 60, reconfigurou o modelo social brasileiro, fazendo com que a maioria das pessoas que habitavam o campo fossem em busca de “uma vida melhor” na cidade. Embora a vida na cidade oferecesse melhores condições de vida e emprego, se distanciava das sociabilidades do campo.

O personagem Jeca Tatu buscava representar o legítimo camponês, aquele que continuou cuidando da terra, quando as pessoas saíram do campo e foram viver nas cidades.

Conforme Santos et al. (s. a.), o personagem Jeca Tatu de Mazzaropi foi criado com base nas representações das pessoas que viviam no Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo. Dessa forma, a maneira de falar, andar, olhar e gesticular, são representações referentes às tradições culturais do interior do Vale do Paraíba, onde o cineasta morou, facilitando, desse modo, a comunicação com o público e reforçando estereótipos culturais à respeito do Caipira. Assim, a identificação do público com o filme não significa que tais representações se atribuam à todos os homens do campo, mas sim à união de pessoas com origem em regiões diferentes, que possuíam um desejo em comum: reviver experiências da vida no campo vinculadas ao passado. Esse “saudosismo” gerou uma busca de pessoas de diferentes regiões por reviver suas experiências culturais no presente, vinculadas ao passado (a vida no campo), mesmo que fosse através da tela do cinema. As pessoas faziam, assim uma relação com o passado, o presente e o futuro, renovada anualmente nos lançamentos dos filmes de Mazzaropi, que tinham o Jeca como personagem.

De acordo com Santos et al. (s. a.), o Jeca Tatu filmico de Mazzaropi, é representado por um indivíduo de “aparência simplória”, “facilmente manipulável”, “indolente” e “conformado”, mas que possui astúcia para resolver seus problemas e driblar a adversidade, ou seja, o Jeca se torna “manhoso” e “valente” quando necessário, além de possuir valores de honestidade.

As pessoas se identificavam com o jeito simples, puro e humilde do personagem central, que em todos os filmes possuía o mesmo estereótipo:

caipira com cavanhaque, costeletas, botinas, chapéu de palha, cachimbo, camisa xadrez, geralmente com retalhos e lenço no pescoço. Na maioria de seus filmes o protagonista morava em uma casa simples, era empregado e sempre tinha um problema a ser resolvido em seu entorno e resolvia com muita criatividade. Havia sempre uma situação a ser resolvida em meio a contradição entre o “rico e o pobre”. (SANTOS et al. [s. a]).

Na citação acima, podemos analisar que tais características contribuíram para a construção de uma representação estereotipada à respeito do caipira. Nessa representação estereotipada, o caipira passa a ser representado com características simplórias, de classe sócio-econômica baixa, remetido na lembrança dos indivíduos como o oposto do rico. Todas as características estão articuladas à pobreza, fazendo, assim, uma clara distinção entre os homens que habitam o campo (pobres) e os que habitam a cidade (ricos).

Podemos concluir afirmando que o processo de urbanização e modernização teve início a partir da década de 1930, com uma intensa reconfiguração no contexto social rural, a partir da segunda metade do século XX. O filme “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959), representou tanto o contexto de reconfiguração da sociedade e a dicotomia entre camponeses e citadinos, como contribuiu na solidificação de estereótipos e representações à respeito do Caipira, em todo o Brasil.

## **2.2 Educação no Campo**

Nossa primeira configuração de educação foi a catequese, mas esta era inacessível para a maioria da população rural, isto porque eram destinadas à atender as necessidades das elites. “Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento”. (SILVA, 2004, p. 1).

De acordo com Silva e Souza (2018), a partir de 1936 emergiu a necessidade de uma maior valorização da educação, devido à ser esta a principal impulsionadora do processo de industrialização e, conseqüentemente, da modernização. As pessoas que viviam na zona rural passaram a ver nessa reconfiguração social uma oportunidade para que seus filhos pudessem escapar do trabalho árduo no campo.

Silva (2004) destaca que a escola foi pensada para o campo, após a década de 30, porém, aponta um certo descaso do Estado com a educação rural, se observarmos que os índices de analfabetismo na zona rural continuam mais elevado do que os da zona urbana, ainda nos anos 90. Conforme a autora Silva (2004) a escola do campo não foi pensada para o campo, isto



porque não consideraram um método de educação visando “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo”. (SILVA, 2004, p. 2).

Santos (2018) destaca três momentos distintos relacionados à educação rural no Brasil. Entre as décadas de 30 e 40, foi pensado um modelo de educação voltado à promoção da permanência dos camponeses no campo, com o objetivo de diminuir o êxodo rural. Esse movimento foi denominado de “ruralismo pedagógico”. A intenção do Estado era a de conter a insatisfação do homem do campo através da escolarização.

Os argumentos para conter o êxodo rural eram voltados para a garantia da produtividade do trabalho no campo e, também, para a fixação do trabalhador no seu lugar de origem. Assim, não haveria escassez da mão de obra na zona rural, nem seria gerado um “inchaço” populacional na zona urbana. Ao mesmo tempo, objetivava-se povoar regiões rurais com baixa ocupação populacional. Para garantir os objetivos acima elencados, a escola rural priorizava a formação prática para o trabalho no meio rural, reduzindo, assim, parte do conhecimento escolar, considerado supérfluo. (SANTOS, 2018, p. 4).

A partir dos argumentos de Santos (2018), percebemos o interesse do Estado em favorecer uma educação no campo voltada para a mão de obra camponesa qualificada, sem maiores preocupações proporcionando a este grupo uma educação de qualidade. A educação no campo foi uma estratégia pensada pelo Estado para garantir a permanência do trabalhador no campo e o controle do êxodo rural bastante intensificado nas épocas de 30 e 40.

Na década de 30, podemos destacar, conforme Santos (2018), que a proposta de educação rural confrontava a visão estereotipada à respeito da população rural, pois, quando se pensa nesse grupo os associamos ao “Jeca”, o mesmo que foi caracterizado por Monteiro Lobato na Literatura e reforçado nos cinemas por Mazaropi.

Na década 50, houve uma supervalorização da zona urbana em comparação com a zona rural, reforçando uma memória social de estereótipos negativos à respeito da população camponesa. Como afirma (SANTOS, 2018, p.5).

[...] tais como “tabaréu” “capiáu”, “caipira”, “atrasado”, “matuto”, dentre outros. Em função dessa percepção, o camponês, além de representar entrave ao desenvolvimento por sua suposta “ignorância” e “ingenuidade”, era considerado “presa fácil” para a subversão. Assim, era necessário controle estatal sobre essa população para combater “o comunismo” e garantir o desenvolvimento/progresso da sociedade brasileira.

Dessa maneira, a população do campo era vista como composta por pessoas em atraso em comparação à urbana. É perceptível a exclusão dos camponeses, se observarmos os estereótipos enraizados desde a década de 30.

A conjuntura internacional do pós Segunda Grande Guerra propiciou ao Brasil o estabelecimento de parcerias internacionais, especialmente, com os Estados Unidos, para garantir o desenvolvimento das populações carentes, incluída aí a população rural. Nesse contexto, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). (SANTOS, 2018, p. 5).

Nos anos 40, a Campanha Nacional de Educação Rural propiciou à população camponesa uma série de transformações, como por exemplo, melhorias de qualidade de vida tanto no contexto social quanto pessoal.

A participação dos camponeses se restringia a aprender e implementar o que esses “missionários” ensinavam. Aliada ao modelo econômico, a escola rural tinha como função primordial civilizar os camponeses, para que não se constituíssem como empecilho ao desenvolvimento e progresso do país. (SANTOS, 2018, p. 6).

Conforme a citação acima, percebemos o cenário excludente à respeito da educação de qualidade destinada aos camponeses que se perpetuou da década de 30 até a de 50. Nesse sentido, Silva e Souza (2018) afirmam que a educação de qualidade era destinada às elites. O esboço de uma educação de qualidade no campo, será delineado, conforme as lutas dos movimentos sociais, que lutam pelo fim da exclusão social.

No Brasil, muitas campanhas de alfabetização foram implementadas, com o objetivo de elevar o país a uma potência econômica internacional, mas, na zona rural, os índices de analfabetismo continuavam elevados. O Ministério da Educação aponta que entre os anos de 2004 e 2012, o analfabetismo reduziu significativamente de 11,5% para 8,7%. A Região Nordeste teve o melhor desempenho na redução de analfabetos em 5,8 pontos percentuais, saindo de 22,4% para 16,6%. O Norte teve uma redução de 4 pontos, entre os anos de 2004 e 2014. Muito embora, mesmo com esta redução no percentual de analfabetos, estas regiões possuem os índices mais elevado de analfabetismo do país. Os dados destacam que o Nordeste, mais precisamente na sua zona rural, é a região em que mais se concentra o analfabetismo entre a população com mais de 60 anos.

### 3. CAPÍTULO II – TEMAS TEÓRICOS

#### 3.1 Conceito de Tradição

Segundo o historiador Hobsbawm (1984), o termo “tradição inventada” mesmo considerado bastante amplo, pode ser definido como um conjunto de práticas que podem ser de natureza simbólica ou ritual. Através da repetição, as tradições manifestam certos valores e normas de comportamento nos indivíduos, estabelecendo, uma relação com o passado histórico. “Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”. (HOBSBAWM, 1984, p. 12).

Em concordância com o historiador, Cerri (2011) afirma que o caráter simbólico e ritual também faz parte da tradição, de modo que os gestos e objetos possuem função ideológica. A ritualização viabiliza a inserção de novas práticas possibilitando o encontro com a sociedade moderna, como por exemplo, a reformulação no contexto social relacionado à urbanização, ao êxodo rural, e à Revolução Industrial.

Hobsbawm (1984) ressalta que nas sociedades consideradas “tradicionais”, é importante sabermos a diferença entre “tradição” e “costume”. A tradição tem como característica ser imutável, invariável, independente do passado ser real ou inventado. A tradição possui práticas sólidas, como por exemplo, a repetição. O costume, por sua vez, é caracterizado por ser flexível, pode mudar até certo ponto, compartilhar inovações, não impedindo-as. O costume é variável. Hobsbawm (1984) também destaca a diferença entre a “tradição” e a “convenção” ou “rotina”. Em suma, qualquer prática social irá contribuir para um certo número de convenções e rotinas, que facilitará na transmissão do costume.

Cerri (2011) busca investigar até que ponto o passado faz parte do presente. Segundo o autor Cerri (2011), de influência Marxista, as pessoas fazem suas escolhas guiadas pelas ações passadas, em decorrência disso, a tradição tem uma grande influência nas escolhas dos indivíduos. O passado, ou as tradições, possuem um peso na vida dos indivíduos, desde que estas tendem a condicionar e determinar as ações humanas futuras. O investimento social à respeito da história, e a relação com o tempo de maneira geral (história, passado e tradição), possuem uma grande influência relacionada às coisas que guiam os nossos investimentos e nos chamam atenção na sociedade moderna.

Cerri (2011) destaca que os indivíduos existem em grupo, no qual a percepção do tempo só pode ser coletiva quando se pensa nos demais grupos. Para o autor Cerri (2011), o coletivo

oferta a ideia de continuidade integrando as dimensões do passado, presente e futuro. Quando nos questionamos de onde viemos, o que somos e para onde vamos, estabelecemos o elo de ligação com o grupo. Deste modo, é a tradição que produz a identidade do grupo por meio de objetos, crenças e os valores que são um conjunto de ideias que dão vida a um grupo.

A tradição é representada por imagens que se referem a um passado longínquo. A tradição inventada é um conjunto de representações, que quando se pensa em passado histórico, se tem noção de continuidade. Seja por grupos dominantes ou minoritários quando se pensa em disputas e reivindicação de direitos, visando ter vantagens em algo, automaticamente, começa uma transformação passando do velho para o novo. (CERRI, 2011).

Cerri (2011) ressalta que a tradição inventada passa a ser entendida como uma falsa consciência, porque ela é moldada de acordo com os interesses de quem a constrói. O conceito de “invenção” supõe algo criado a partir do nada, surge assim, a necessidade de o historiador crítico assumir o papel desmascarador da invenção por trás da tradição inventada. E, acrescenta, afirmando que história é a forma com que a cultura lida com o seu passado. Neste caso, o papel do historiador se constitui em compreender que a parte mais importante do auto entendimento, e autocriações humanas, se dão por meio da narrativa e da invenção de histórias.

A maior contribuição de Hobsbawm (1984), de acordo com Cerri (2011), está na referência histórica de identificação dos grupos, dimensionando, assim, a importância da relação de poder da esfera política à social. O que está em foco não é se as convicções das pessoas estão certas ou erradas, mas sim a inter-relação construída entre passado-presente-futuro.

Cerri (2011) retrata que as questões políticas não podem ser entendidas plenamente sem a relação crítica com o passado, pois estão ligadas às narrativas da autoconsciência no campo da historiografia. Dessa forma, Cerri (2011, apud HOBBSAWM e RANGER, 2008) apresenta contribuições importantes relacionadas ao poder da consciência histórica que, pela contínua reelaboração dessa consciência, podemos pensar a tradição através dela.

Cerri (2011 apud RUSEN, 2001, p. 77) explica a tradição por outra visão. Na visão de Cerri (2011), a tradição é “uma espécie de pré-história da consciência histórica”. O ser humano, no agir, se pauta por um passado que se oferece a ser lembrado e considerado sem ser mediado pela narrativa, antes que se tenha um trabalho interpretativo da consciência histórica. Um belo exemplo de tradição são as instituições, que são estruturadas e construídas com base em ações passadas e que se impõem no presente, mesmo que a intenção seja superar ou aperfeiçoar estas ações passadas.

Cerri (2011) ressalta que o que diferencia conceito “pré-histórico” da interpretação e da invenção intencionada é que eles se oferecem como tradição. Outro aspecto que o autor destaca é que os relatos de origem de cada grupo não são necessariamente iguais uns aos outros, pois eles variam de narrativas teóricas ou científicas e místicas à construção de memória histórica.

Dessa maneira, Cerri (2011) destaca que conhecer os nossos antecedentes e ver o contexto de surgimento, através do recurso à sua história, possibilita compreender melhor a função social sobre qualquer assunto.

Nas sociedades ocidentais, a primeira noção de história se deu com a Bíblia Sagrada. O modo de ver o mundo era guiado pelo cristianismo e os estudos seguiam o padrão religioso. Por fim, a história dos seres vivos, rompem com o padrão de estudos bíblicos e os estudos astronômicos, na metade do século XIX e início do Século XX, ampliaram nossa noção de tempo para bilhões de anos, nos fazendo enxergar tanto no tempo quanto no espaço o quanto somos insignificantes. (CERRI, 2011).

Na sociedade moderna, as coisas são justificadas pela tradição. Se pensarmos no contexto em que estamos inseridos, a ideia de mundo histórico é ainda mais importante, pois vivemos em sociedades ocidentais marcadas pelo cristianismo. Conhecer nossa história e a história das coisas que nos cercam nos tornam capazes de nos posicionar à respeito de determinados aspectos da realidade. (CERRI, 2011).

### **3.2 Consciência Histórica**

Para se conhecer a história cientificamente, Rusen (2010) afirma que devemos levar em consideração as situações da vida genéricas e elementares. Dessa maneira, no campo científico, a história é compreendida como objeto próprio do pensamento histórico.

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal qual operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. (RUSEN 2010, p. 54).

NA citação acima, identificamos que certas “experiências” e “interpretações do tempo” devem ser analisadas como métodos essenciais e próprios do pensamento histórico, processos esses que retratam a maneira natural de compreender a história quando pensamos em compreendê-la com cunho científico.

O pensamento, de acordo com Rusen (2010), é geral e usual à todos os indivíduos, no qual a ciência seria apenas uma ferramenta que contribui para o pensamento. O autor Rusen (2010) ressalta que “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa”. (RUSEN, 2010, p. 54).

“A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária.” (RUSEN, 2010, p. 56). A consciência histórica é entendida por estar interligada à vida prática dos indivíduos que são as interpretações que as pessoas possuem de si mesmos, de suas experiências e do mundo.

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RUSEN, 2010, p. 57).

De acordo com a citação acima, é necessário o agir dos indivíduos porque através da ação conseguimos ir além do que somos. A intencionalidade do ser humano tem relação com o seu tempo, porque através nossas intenções somos capazes de esboçar o tempo através de nossas experiências. Nossas intenções nos possibilita também ir além da mudança temporal porque capazes de idealizar para além do nosso tempo, visando experiências futuras que sabemos que nunca iremos viver ou que irão acontecer, por exemplo, temos a intenção de sermos mortais, porém através de nossas experiências sabemos que as chances de imortalidade são nulas.

### **3.3 Uso social da história**

Levando em consideração a elaboração de modelos teóricos, Cerri (2011) aponta que o uso social da história está vinculado ao desafio de como é dada a metodologia da pesquisa da consciência histórica. O autor ressalta que é necessário marcar território empírico, visto que, para investigar o objeto só a definição teórica não basta, é preciso também refletir como se atinge o objeto.

A definição de história, ao se referir à consciência histórica conforme Cerri (2011) é ampla, pois se baseia em tempo, e significação. Tempo não é necessariamente passado, “consciência histórica não é memória, mas a envolve”. Assim, a consciência histórica pode ser entendida como obtenção cultural, no qual os indivíduos fazem a junção entre subjetivo e objetivo. E o tempo relacionado à significação está associado à um processo dinâmico, no qual,

a experiência passa a ser pensada em função do tempo com base na perspectiva e expectativa. Ainda conforme o autor Cerri (2011), a consciência histórica é baseada na natureza do tempo vivido. Para encontrar o objeto da pesquisa, faz-se necessário focar nas manifestações desse tempo.

Cerri (2011) enfatiza o conceito de narrativa para explicar o relacionamento do sujeito com a história. A narrativa oferece uma saída, mesmo que seja um meio de representação histórica. As narrativas podem ser também descritas em símbolos, imagens, e palavras, não se restringindo à verbalização. O modo pelos quais as narrativas são utilizadas podem definir padrões que retratam a consciência histórica.

O conceito de cultura histórica está relacionada ao modo sobre como os grupos lidam com o tempo: passado, presente e futuro. A cultura histórica seria a articulação entre o tempo, a assimilação e a transmissão de conhecimento histórico.

Conforme Cerri (2011), surgiram vários novos dados e problemas para se refletir à respeito das didáticas da história quando se busca investigar empiricamente dados sobre a consciência histórica. A questão a ser constatada é que a visão de consciência histórica, nas instituições escolares, é diferente do conhecimento do meio acadêmico.

O conhecimento histórico acadêmico é a principal referência no contexto social e educacional atual, mas, não se pode negar que existem outras perspectivas. O conhecimento acadêmico não é o único, pois existem os fundamentos históricos da história, ensinada na escola, que também deve ser levados em consideração. Há uma distinção entre as fontes de informação e os meios de pesquisa. Como as finalidades das instituições escolares e do meio acadêmico são diferentes há uma distinção qualitativa entre estas duas. Outro aspecto ressaltado é que existe outros saberes históricos, além desses dois, que devem ser levados em consideração, como por exemplo, a história contada pelos nossos antepassados, que não estão contidos nos livros didáticos ou nos artigos acadêmicos, mas que também são outras fontes de saber histórico. (CERRI, 2011).

Cerri (2011) aborda a questão de que a aprendizagem não está restrita ao sistema escolar, mas que estão interligados. Assim, como o meio acadêmico e o meio escolar, a didática da história é diferente de uma disciplina científica, porque ela é caracterizada como uma disciplina que estuda a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a aprendizagem vai além das salas de aula, assumindo um papel social, permitindo, desta forma, que haja uma reflexão sobre o que é ensinado por meio de todos os estudos históricos.

A didática da história está preocupada com os efeitos da consciência histórica, sua formação e o conteúdo. Portanto, a história investiga o significado, e o contexto social, como

base para a identidade da sociedade. O papel da didática é investigar o contexto social, levando em consideração os rumos e o conhecimento histórico.

Para compreender a metodologia do ensino da história, a educação histórica tem que ser vista como uma didática que vai além da sala de aula, uma didática que abrange o tecido social e as inter-relações promovendo o conhecimento escolar.

Conforme Cerri (2011), os problemas existentes à respeito do processo de ensino-aprendizagem da história não estão associados exclusivamente à relação professor/aluno, mas envolve o contexto social de ambos, como por exemplo, as opiniões e conhecimentos que possuem de acordo com o meio nos quais estão inseridos. Concluindo, o autor Cerri (2011) ressalta que a história que o estudante usa é diferente da que o professor tem conhecimento.

### **3.4 A história e a conscientização dos sujeitos**

Cerri (2011), baseando-se na noção de historicidade, como disciplina científica, afirma a história contribui para que as pessoas se orientem no tempo. Sabendo que a história está em constante transformação, constatamos que não é uma realidade suprema: “Foi diferente no passado e pode mudar novamente”. Temos que levar em consideração a ação dos indivíduos e a forma como todos se comprometem com o processo histórico.

O autor Cerri (2011), destaca que para nos orientarmos no tempo é preciso uma reta e que o primeiro passo, para esta orientação, é saber onde estamos no tempo, porque ter a noção de onde estamos inseridos definirá a nossa identidade, ou a identidade do grupo. Conforme Cerri (2011), embora a reta seja constituída por diversos pontos, podemos definir dois deles para identificá-la: o passado e o presente. Não podemos esquecer que, além de direção, a reta precisa ter sentido, neste caso, o futuro é outro ponto fundamental, pois durante todo o dia planejamos sempre o próximo passo a ser dado. Projetamos o futuro para além do agora, em grupo ou individualmente.

A história é compreendida com melhor clareza quando entendemos que a ideia de pontos de vistas são relativos devido às posições, questionamentos e contextos diversificados das pessoas, porque os próprios indivíduos terem diferentes convicções. (CERRI, 2011).

Cerri (2011) destaca que todas as afirmações possuem um autor, alguém fundamentou e sistematizou tais afirmações, por conseguinte, nossos pontos de vista podem ser melhor compreendidos se formos em busca de fundamentação teórica e dos principais autores que abordam a temática de interesse, passando à contribuir e enriquecer os nossos conhecimentos. De alguma forma, os conhecimentos foram abordados anteriormente e podem contribuir tanto



para a consolidação, entendimento ou mudança das ideias, quanto na fundamentação para produzir novos conhecimentos: “A leitura de mundo que o sujeito faz é mais clara e autônoma”.

Devemos ter como princípio a ideia de que depois do conhecimento adquirido, não se deve apenas reproduzi-lo, mas produzir e ter criticidade, relacionando com o que já foi sistematizado antes. Fazer comparações, criticar, se necessário, refletir e argumentar, são ações que chamamos de conscientizar. (CERRI, 2011).

Seguidor de Paulo Freire, Cerri (2011) ressalta que a conscientização tem ser “o posto de doutrinação e processo pelo qual o sujeito compõe sua autonomia”. Portanto, concluímos que a consciência do mundo é inerente ao ser humano, porque estamos em constante processo de aprendizado e conscientização. Porém, é importante destacar que para termos uma consciência crítica, e fundamentada, se faz necessário buscar respaldo teórico nos autores que sistematizaram reflexões e, até ofertam resultados à respeito da temática que pretendemos trabalhar.

### **3.5 A história e o conhecimento racional**

A concepção de história, na perspectiva de conhecimento racional, não é um conhecimento isolado. CERRI (2011). A história é ciência, mas devemos considerar que existem outras formas de conhecer a sociedade, como por exemplo, a razão comunicativa.

A razão comunicativa se constitui na arte de atender os falantes e ouvintes que possuem questionamentos e procuram entender o mundo. Este é um processo construído gradativamente, visando conhecer as falas uns dos outros e contribuir para que todos aprendam e tirem suas dúvidas.

As proposições racionais tem por objetivo atender os dois lados dos questionamentos, visando sempre os antagonismos: prova e contraprova, argumento e contra-argumento. Logo, a razão está em constante questionamento, procurando a consistência dos fatos.

O historiador Cerri (2011) ressalta que o diálogo deve ser o princípio e fator norteador do ensino de história levando em consideração que o processo educativo deve promover a conscientização dos indivíduos com objetivo torna-los estudantes críticos, capazes de produzir conhecimento, questionar, ler e interpretar o mundo através da própria consciência, mas por meio de bases teóricas. O educador precisa estar consciente que o diálogo deve ser o princípio norteador no ato de educar, porque dialogar é uma rica ferramenta para que possamos ensinar e aprender, nos possibilitando chegar mais perto da real necessidade dos estudantes. O diálogo permite o conhecimento prévio, para que o professor possa se planejar melhor, permite que o

estudante expresse as suas dificuldades e suas potencialidades. Dessa maneira, os professores aprendem com os estudantes e os estudantes aprendem com os professores, é uma troca, mediada pelo diálogo. Assim, a conscientização e a educação são um processo de construção de conhecimento que envolve à todos. Todos são conscientizados e tem que estar abertos à conscientização, praticando a práxis com o diálogo como eixo base.

Ainda, fundamentado na perspectiva freireana, Cerri (2011) destaca que a conscientização dos sujeitos parte do princípio de ausência da história no ensino escolar e extraescolar. Assim, a principal contribuição da história para a conscientização dos sujeitos é o pensar coletivo com base no diálogo. O diálogo é uma ferramenta que auxilia o educador à despertar o interesse dos estudantes pela educação e sua historicidade.

## 4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA

### 4.1 O filme como fonte histórica

Por que o cinema foi escolhido em nossa pesquisa? Para responder essa pergunta, temos como referencial teórico Ferro (1992) e Morettin, (2011). Ferro (1992) ressalta a importância do reconhecimento do filme como fonte histórica; e Morettin (2011), que se dedica a detalhar mais a fundo os conceitos que Ferro (1992) aponta. Sendo assim, ambos autores apresentam conceitos e argumentos com o objetivo de mostrar o quanto o cinema e a história andam juntos e, mais que isso, o filme deve ser reconhecido como parte do universo da história.

De acordo com Ferro (1992), quando a história se constituiu como campo ainda não existia o mundo cinematográfico, mas isso não implica dizer que o cinema não possa ser considerado como fonte histórica, deve ser levado em consideração o visível e o não visível, além da narrativa, a gestualidade das imagens e a época retratada nos filmes.

O surgimento do cinematográfico se deu nas vésperas do século XX, nessa época, tanto as fontes utilizadas pelo historiador quanto a sociedade eram hierarquizadas. Esse processo de hierarquização das fontes refletia as relações de poder no período, no topo estariam: os arquivos do estado, documentos únicos restritos aos parlamentos e tribunais de contas; em seguida, a legião dos impressos que não são restritos tais como: textos jurídicos e legislativos, jornais e publicações; e, as biografias e fontes da história local que ocupavam espaços modestos nos textos. Diante dessa hierarquia, podemos distinguir, com facilidade, os privilegiados e os desclassificados, os plebeus e os burgueses. O cinema, aí, estaria no patamar mais baixo da escala de fontes.

Ferro (1992, p. 22) nos diz que “a História é compreendida do ponto de vista daqueles que se encarregam da sociedade”, ou seja, a sociedade é comandada pelos que estão no topo da hierarquia, são eles: homens de estado, magistrados, diplomatas, empreendedores, administradores. Para as “elites”, pessoas da alta sociedade consideradas cultas do século XX, o cinema era considerado como uma fonte alienante, um passatempo de pessoas humildes e exploradas pelo trabalho. A imagem, para o estado e a sociedade dirigente, não poderia ser considerada como uma fonte histórica, pois o que não é registrado de maneira escrita não possui identidade, ou seja, não é uma fonte confiável, porque imagens podem ser modificadas. Essa realidade muda em 1970, as “elites” e o historiador passam à ir ao cinema, mas, infelizmente, o historiador vai apenas como espectador. Morettin (2011, p. 47) afirma que “o cinema sempre foi desprezados pelos historiadores e pela sociedade”, informações de outra natureza como

gestos e risos eram consideradas como produtos fúteis e não eram levadas em consideração pelos historiadores. Refletindo assim, por razões ideológicas, sociológicas e técnicas, o distanciamento do historiador em relação às outras fontes de informação.

Conforme Ferro (1992), a revolução marxista trouxe outra hierarquia de fontes. O historiador marxista se dedicou à analisar as lutas de classes existentes na sociedade, proletariado/burguesia, dominador/explorados metamorfoseando. E, por consequência, mudando o trabalho e o olhar do historiador, em suas palavras: “os materiais que permitem constituir curvas longas, quer se trate de preços ou séries demográficas, passam a ser o alvo predileto do historiador”. Sobre esse assunto, Morettin (2011, p. 47) afirma que “a aceitação do cinema como fonte histórica indica uma mudança de estatuto do historiador na sociedade, assim como mostra a nova utilidade que certas fontes passam a ter em função de sua nova missão”.

Qual influência o filme tem na história, será mesmo que não deve ser levado em consideração? Será mesmo que ele é tão insignificante, apenas ficção? E as informações censuradas? Será que não mascara a realidade?

Essas dúvidas, essas questões são legítimas, mas será que não servem de alibi para o historiador? Pois a censura está sempre lá, vigilante, ela se deslocou do trabalho escrito para o filme, do texto para a imagem. Não é suficiente constatar que o cinema fascina e inquieta: os poderes públicos e privados pressentem também que ele pode ter um efeito corrosivo e que, mesmo controlado, um filme testemunha. Noticiário ou ficção, a realidade cuja a imagem é oferecida pelo cinema parece terrivelmente verdadeira. (FERRO, 1992, p. 31).

Na citação acima, entendemos o quanto o cinema é uma fonte de estudo significativa para a história. Essa importância é dada de forma “indireta”. Se não fosse importante, não haveria censura. Os poderes públicos e privados não se preocupariam com a narrativa fílmica, muito menos com o testemunho em geral (gestualidade, som, imagem):

A ideia de que um gesto poderia ser uma frase, ou um olhar um longo discurso é completamente insuportável: não significaria isso que a imagem, as imagens sonoras, o grito dessa mocinha ou essa multidão amedrontada constituem a matéria de uma outra história, que não é a História, uma contra-análise da sociedade? (FERRO, 1992, p. 32).

Conforme a citação acima, Morettin (2011) afirma que, no cinema, a contra-análise da sociedade pode ser verificada de diversas maneiras, seja por meio de informações repassadas ao público que foge ao controle do diretor, tais como gestos e objetos; ou, por meio de estruturas e organizações sociais que não possuem o objetivo de informar o público. Ainda de acordo com

o autor Morenttin (2011), o cinema se torna um testemunho singular do seu tempo, porque não é controlado pelo Estado, pela censura ou qualquer instância de produção. O filme reflete e viabiliza uma análise da sua sociedade.

Ferro (1992) Fez uma análise de três filmes<sup>4</sup> para nos mostrar que um filme vai além do próprio conteúdo. Os gestos, os sons e a época histórica compõem o não visível em um filme, ou seja, o filme representa uma realidade que não é diretamente comunicada.

O filme aqui não está sendo considerado como do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas suas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas pela abordagem sócio-histórica que autoriza. (FERRO, 1992, p. 32).

Conforme a citação acima, o filme deve ser analisado de forma global. O filme é uma imagem-objeto que abrange também o fator social. A atenção deve ser voltada também para a crítica, o público, o autor e a produção, não apenas para a narrativa e o cenário. Dessa forma, é necessário analisar tanto aquilo que é o filme quanto aquilo que ele não é. Para assim, devemos compreender a realidade que o filme representa, e não apenas a compreensão da obra em si. Nesse sentido, Morettin (2011) afirma que, para não se perder a efetiva dimensão do cinema como fonte histórica, faz-se necessário analisar o discurso que o filme constrói sobre a sociedade na qual está inserido, bem seu tempo histórico.

Desse modo, podemos concluir essa discussão afirmando que o cinema é imprescindível como fonte histórica, desde que analisado como um todo. Como já foi dito acima, para que haja a compreensão exata da realidade faz-se necessário analisar tanto o visível quanto o invisível, verificando o discurso que o cinema informa à respeito da sociedade na qual se insere.

## **4.2 Representações Coletivas e Identidades Sociais**

Segundo Chartier (1991), as representações são coletivas e estão interligadas à fatores sociais, construindo, o próprio mundo social. Influenciado por Marcel Maus e Emile Durkheim, o autor Chartier (1991) afirma que é possível articular três modalidades de interação com o mundo social entre “representação coletiva” e mentalidade. São elas: o trabalho de classificação e de recorte, que seria a realidade construída pelos diferentes grupos devido a múltiplas

---

<sup>4</sup> Filmes com os quais não iremos entrar em detalhes.

configurações intelectuais; identidade social, as práticas que identificam e simbolizam uma posição e um estatuto; e, as formas institucionalizadas e objetivadas, com as quais os “representantes” determinam e criam a existência de um grupo, classe ou comunidade.

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultado sempre de uma relação de força entre representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução de crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. (CHARTIER, 1991, p.183).

Na citação acima, percebemos que há uma luta de representação. Tanto a construção de identidades sociais quanto o recorte social visam o ordenamento e a relação de poder sobre cada grupo. Na construção das identidades sociais, há uma disputa de forças entre as representações dos que têm autoridade de nomear e classificar, e de resistência, ou aceitação, por parte de cada grupo. No recorte social, podemos observar que a representação é dada em um consenso do próprio grupo, no qual fica mais fácil reconhecer a existência e qual é a representação do grupo. Podemos constatar não só as lutas de representação, mas também a hierarquização presente na própria estrutura social, na forma com a qual a representação se organiza.

Conforme Chartier (1991), em face à hierarquização da própria estrutura social, a história cultural (ao se dedicar ao estudo das lutas econômicas) não depende da história social, porém, devido à sua focalização nas estratégias simbólicas (que posicionam e identificam os grupos) acaba por contribuir com o social de forma significativa.

O historiador Chartier (1991) explica que o conceito de representação nas definições antigas possuía dois sentidos: de um lado, a representação baseada na ausência, ou seja, uma imagem que pode substituir um corpo ausente. O objeto utilizado para representar o corpo ausente pode ser semelhante ao corpo ou não: “Tais os manequins de cera, de madeira ou couro que eram postos sobre a urna sepulcral monárquica, durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses”. Quando os corpos são cremados, os familiares colocam vestes e objetos, dentro do leito fúnebre, para representar o falecido, por exemplo. Assim, é perceptível uma diferenciação entre o que representa e o que é representado. De outra forma, é a apresentação de uma presença, “a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. Aqui, as imagens são percebidas como dotadas de significados e funcionam de maneira diferente das que representam o objeto ausente. Baseada na relação simbólica, a apresentação de uma presença, volta-se para o que as

imagens transmitem de moral e valores. Por exemplo, tanto o pé de coelho quanto o trevo de quatro folhas são símbolos que representam a sorte.

Segundo Chartier (1991), uma imagem presente e um objeto ausente, são entendidos como a relação de representação, estando estas interligadas e tendo por princípio a teoria do signo. São essas relações que nos permitem diferenciar os signos e o que estes representam, fazendo-nos entender a diferença entre o signo e o significado. Dessa maneira, o autor Chartier (1991), nos mostra que a relação de representação pode ser apresentada muitas vezes de maneira deturpada, sem ser fiel à realidade, “a representação mascara ao invés de pintar adequadamente seu referente”. Podemos concluir que o objetivo das lutas das representações é criar respeito e, em muitos casos, submissão dos grupos e comunidades, visando à hierarquização da estrutura e do ordenamento sociais, ou seja, por meio das representações, ter um maior controle da sociedade.

### **4.3 Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa e, para a coleta dos dados, utilizamos a técnica de entrevista com roteiro flexível para que pudéssemos adaptá-lo conforme a ocasião.

A entrevista foi realizada com um grupo focal composta por oito (08) jovens estudantes do 6º ano da modalidade EJA, da Escola Estadual Francisca Martiniano da Rocha, na Cidade de Lagoa Seca-PB. Para a execução do projeto, foi necessário a obtenção de permissão de acesso à escola para a sua realização. Na primeira visita, tivemos contato com a Professora Edna Dantas Guilhermino, gestora adjunta da referida escola. Nesta ocasião, apresentei o projeto e a importância da parceria entre a Escola e a Universidade Estadual, enfatizando a colaboração de professores da disciplina de História, do 6º ano do ensino fundamental da EJA, para que houvesse a indicação de estudantes como voluntários à participação na pesquisa em uma data no mês de dezembro de 2016. A gestora adjunta foi receptiva e pediu para que voltasse outro dia para conversar com o professor de história (que não se encontrava no momento escola) e juntos marcar o dia para a realização da pesquisa. Na ocasião, ficou firmado a colaboração da escola. No segundo encontro, tive a oportunidade de conversar com o professor do componente de História e marcamos o dia para a realização da entrevista. Para a preparação do material, assistimos ao filme, “Jeca Tatu”, e realizamos a edição das imagens de acordo com os temas a serem abordado na entrevista.

Os temas escolhidos para a discussão a partir do filme “Jeca Tatu” foram: representações e significados sobre o caipira, contraste entre zona rural e urbana, avanço da modernidade, a

realidade das moradias, vestes, costumes e linguajar do Jeca (personagem principal do filme). Para todos esses temas, o principal objetivo era que as respostas fossem do ponto de vista dos entrevistados. O se o filme retrata a história real? Como comparam as “verdades” dos livros didáticos de história? Como veem cada tema em uma perspectiva do tempo do passado, do presente e do futuro? Como organizam representações e significados em torno do que é a verdade nas narrativas do filme? Como mobilizam as representações e significados mediados pelo filme? Para contrapor o filme foram escolhidas imagens relacionadas aos temas e afixadas em um cartaz. As imagens foram selecionadas para que estimulassem a participação dos entrevistados nas discussões de cada tema e exibidas lado a lado de imagens equivalente do filme.

Depois de toda a preparação, acima referida, a entrevista foi gravada com a permissão da gestora adjunta da escola, do professor de história, e dos estudantes e foi realizada no dia marcado com êxito. Os estudantes foram bastante colaborativos e participativos, enriquecendo e contribuindo de forma significativa na realização da entrevista. A receptividade da pesquisa na escola foi algo que chamou atenção, tanto o contato com a gestora adjunta quanto os estudantes e professor de história, mas, principalmente, por um professor em particular (com o qual não sabemos a que disciplina lecionava) que, ao ver que na sala ao lado havia um projeto em ação, olhou para a pesquisadora e falou: “Passa aqui também.” Essa frase foi uma motivação e uma realização pessoal, de que estávamos no “caminho certo”. Com essa etapa da pesquisa concluída, o próximo passo foi transcrever e depois analisar e fundamentar as falas dos estudantes.



## 5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE DA ENTREVISTA

Este trabalho centra-se na análise de como são dadas as representações sobre os trabalhadores rurais mediadas pelo filme “Jeca Tatu”, entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental da Educação Básica, na Cidade de Lagoa Seca-PB. Desenvolvemos um questionário semi-estruturado para entrevista em grupo focal composto por entre 8 estudantes, após a exibição do filme do “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959). É importante destacar que trocamos os nomes dos estudantes para preservar o seu anonimato.

De acordo com Dos Santos et al. (s. a.), a representação sobre o “Jeca Tatu” nos filmes de Mazzaropi é a que representa e remete o homem do campo para a maioria das pessoas quando se fala em caipira até os dias atuais. Mas, será que o homem do campo de hoje ainda possui as mesmas características? Será que aqui no Nordeste, Paraíba o conceito atribuído para o homem do campo é o mesmo de caipira? É o que iremos analisar nas falas dos estudantes.

À princípio, foi perguntado aos estudantes: “O que vocês sabem sobre os caipira?” “Sobre a representação do caipira, o que é o caipira para vocês?” Todos ficaram acanhados, mas à medida que um respondeu, os outros foram “se soltando”. Em suas palavras:

*“Um homem do sítio, matuto, sei lá”, disse Victor.*

*“Matuto? Por que matuto?”, perguntei.*

*“O modo de falar, o jeito”, completou Victor.*

*“Assim, qual, é, gente às vezes a gente escuta muito, por exemplo, até como forma de discriminação, menosprezo né, quem mora no sítio geralmente, não digo todos, mas algumas pessoas que são da cidade classificam como matuto não no sentido real da palavra né, mas como um menosprezo aquele que não sabe de nada”, argumentou Edilson.*

*“Matuto para mim é quando a pessoa sai do sítio né, vai trabalhar as vezes não sabe fazer nada, não sabe pegar naqueles negócio direito né, não sabe pegar em instrumento, não sabe tocar nada. Nem trabalhar mesmo em mercado né, as vez bota o caba pra fazer serviço e não sabe, derruba as coisas, ai o povo diz logo: isso é um matuto do sítio”, expressou Victor.*

*“Já eu acho assim que matuto do sítio, eu na minha visão, é uma pessoa que não sabe se vestir, tem que, é, não sabe se expressar, fala assim de qualquer jeito, entendeu. Eu acho assim, eu vejo na minha visão assim, uma pessoa assim, que... Uma pessoa esforçada, trabalhadora, mas no modo assim de se vestir, é, de falar como o jeito dele ai, apesar que eu não sou do sítio, mas eu não conheço ninguém que se vista como ele, a roupa lá em cima (todos: risos), aquelas coisa toda, aquele chapéu, é, linguagem assim... Eu já tenha conhecido né”, assegurou Ana.*

*“Uma pessoa analfabeta”, completou Cecilia.*

*“Analfabeta, que não tem estudo, então assim fala da maneira dele, do jeito dele, vive a vida que ele tem ali né, bem simples assim, apesar que eu não conheço ninguém dessa forma, assim tão humilde, já né, acho que o matuto de hoje tá mais moderno, mais elegante”, continuou Ana.*

*“No tempo de hoje já avançou mais né?!”, disse Guilherme.  
“É já tá mais avançado”, concordou Ana.*

Ressaltamos nas falas acima, inicialmente, a associação e a mudança de “caipira” para “matuto”. Em seguida, a discriminação subtendida que a palavra matuto pode gerar, já que muitas pessoas da cidade ao pronunciarem esse termo empregam-no como forma de inferiorizar o ser campesino. Podemos destacar também as características apontadas pelos entrevistados que representam no matuto, o preconceito existente até a atualidade com relação ao homem do campo; o qual, por sua vez, estabelece uma associação do campesino com o analfabetismo e a ausência da modernização no campo.

As ressalvas de Ana chamam a atenção quando compara o homem do campo que eles próprios denominaram como “matuto”, com o caipira do filme “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959). Segundo Ana: “(...) apesar que eu não sou do sitio... mas eu não conheço ninguém que se vista como ele... a roupa lá em cima (...)”; e continuou “apesar que eu não conheço ninguém dessa forma, assim tão humilde, já né, acho que o matuto de hoje tá mais moderno, mais elegante.” Podemos perceber que Ana estabelece uma relação entre passado, presente e futuro, associando o ser campesino ao processo de modernização pelo qual a sociedade brasileira passou a partir da década de 30.

A discriminação por parte dos cidadãos (pessoas que provavelmente sempre viveram e vivem nas cidades), é outro aspecto que identificamos em um dos estudantes entrevistados e que não podemos deixar de comentar. Analisamos que para os estudantes, as pessoas pronunciam o termo “matuto” como forma de inferiorização, como bem o estudante Edilson destacou, quando querem menosprezar alguém “algumas pessoas que são da cidade classificam como matuto não no sentido real da palavra né, mas como um menosprezo aquele que não sabe de nada”. Ou, como o estudante Victor caracterizou, as pessoas chamam de “matuto” quando “outra pessoa não consegue fazer algo ou não sabe, lhes aplicam logo o nome de matuto”. Podemos ressaltar, ainda, que os entrevistados atribuem essa representação às pessoas que não são do sítio (morador da zona rural), mas que em dada situação não sabem se expressar, ou tem receio de falar em público, fazendo relações entre campo-cidade. Ainda conforme as falas, analisamos que as características estereotipadas e simplórias presentes no filme “Jeca Tatu” foram descritas quando caracterizam o matuto. Porém, a aluna Ana ressalta que nos dias atuais não encontramos “ninguém tão humilde”, com a mesma maneira de se vestir que o matuto é representado no filme. Isto porque, com a modernidade, o matuto está “mais elegante”. Identificamos em suas falas que além, de conseguirem fazer a relação de passado presente e

futuro, os estudantes articulam as representações sobre os trabalhadores rurais no contexto da sociedade e da economia capitalistas.

Santos et al. (s. a.) afirma que o personagem “Jeca Tatu” de Mazzaropi foi criado com base nas representações das pessoas que viviam no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. É importante destacar que devido ao processo de urbanização, pessoas que moravam na Zona Rural, foram para as Cidades em busca de emprego ou de uma vida melhor. Assim, a identificação do público com o filme não significa que tais representações se atribuam a todos os homens do campo ou que todos os camponeses sejam exatamente iguais ao “Jeca Tatu” do filme. Significa que a união de pessoas com origem em regiões diferentes, possuíam um desejo em comum: reviver experiências vinculadas ao passado, a vida no campo na época. Conseqüentemente há a presença de um saudosismo em reviver a vida no campo nos filmes de Mazzaropi, o qual representava esse grupo, mas que contribuíram para reforçar a representação estereotipada à respeito do homem do campo representada pelo “Jeca Tatu”, o caipira do filme.

Ainda, conforme as falas dos estudantes, é possível identificar a representação do “caipira” por duas vertentes. Inicialmente, apresentam a que está enraizada nas nossas memórias representada pela imagem filmica do Jeca Tatu e, em seguida, fazem a comparação do personagem caipira, com o matuto, o homem do campo da atualidade.

Em seguida, perguntamos aos estudantes: “Já haviam assistido ao filme?”. Fizemos essa pergunta para ter a noção da sua percepção, de como imaginavam que seria e do conhecimento que possuíam à respeito da temática. As respostas foram das mais variadas, podendo identificar a questão da simplicidade do homem do campo, a questão do passado voltada para a valentia do matuto (Caipira):

*“Não, nunca vi não”, disse Maria.*

*“Alguém já tinha assistido?” Perguntei.*

*“É a primeira vez”, afirmou Lucas.*

*“Eu já ou vi falar assim: ah é, jeca tatu, jeca tatu, mas assim pelo jeito, pela roupa, é assim que eu tinha, eu tive a visão dessa forma”, argumentou Ana.*

*“Vocês imaginavam que seria dessa forma, realmente?”, indaguei.*

*“Realmente, aquela pessoa malamanhada, sem saber falar, aquela... Bem simples né?!”, respondeu Ana.*

*Risos.*

Nas falas acima podemos identificar estereótipos, representações e características genéricas presentes na memória dos estudantes quando nos remetemos ao “Jeca” que são as características representativas que identificam um grupo neste caso, o grupo dos matutos. Podemos ressaltar também a última fala que aponta uma característica antiga desse grupo.

Continuando, perguntamos: “O que perceberam no filme?”. A essa altura da entrevista, os estudantes já estavam bem envolvidos com a nossa discussão. Houve risos e começaram a relatar a primeira coisa que lembraram:

*“Achei muito interessante né, porque o homem quis derrotar ele, quis tomar a terra dele, tava querendo invadir a casa dele, e também ele não desistiu né, ele mostrou que tinha a coragem e a força, pediu força a Deus e seguiu em frente, porque tocaram fogo na casa”, disse Victor.*

*“Mas tudo isso por causa da filha dele, que assim, a briga da terra, tinha duas pessoas ali que estava interessado na filha dele né, eu vi ali que tinha duas pessoas que tava brigando porque queria a filha dele né, e ele foi lá atrás de oferecer que se cassasse com a filha dele, é, as coisa mudavam alguma coisa, só que, foi isso que eu vi também”, comentou Ana.*

*“Achei muito interessante”, afirmou Victor.*

*“Geralmente, nesses sítios assim antigamente né, tinha esses negócios mais reservado, ai um casal tinha uma filha, os homens ficavam arruando aquela garota, assim, naquele tempo”, continuou Ana.*

*“E aquela parte que ele subiu no pé arvore correndo (risos)”, lembrou Cecilia. Na cidade grande, pronto, igual na cidade grande, é o matuto, imaginava que fosse daquele jeito mesmo, vê edifícios, uma pessoa dessas fica perdida, fica perdida!”, exclamou Ana.*

*“É, assim, a vida no campo né, no filme era dessa forma que vocês estão falando, tem mais alguma coisa que vocês perceberam nele assim, é... No filme, além do modo de andar vocês lembram de mais alguma coisa que lembram?, perguntei. a preguiça dele né, que era demais (risos), aquele ali não fazia nada, a pobre da mulher dele, era uma preguiça terrível.” Respondeu Ana.*

*“É até para andar, andava se arrastando”, disse Lucas.*

*“É quando ele vai na cidade”, afirmou Ana.*

Conforme as falas acima, à princípio, Victor destacou a coragem, a força e a fé em Deus que o caipira fílmico teve para se reerguer e dar “a volta por cima” quando sua casa foi queimada. Outro aspecto que identificamos nestas falas são as representações sobre a relação campo-cidade. Os estudantes entrevistados relataram o estranhamento quando no filme, o caipira vai para a zona urbana, se deslumbra com edifícios e se assusta com a quantidade de pessoas. Com relação às características do personagem fílmico, os estudantes destacaram a preguiça. Nesse contexto, Santos et al. (s. a.) afirma que a figura do caipira com características de preguiçoso, foi criada inicialmente por Monteiro Lobado e solidificada nos cinemas com o filme “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959), de Mazzaropi.

Voltando para o nosso roteiro, perguntamos: “Se o homem do campo atual é igual ao do filme?”. A resposta imediata de todos foi “não” e quando perguntado o “porquê”, mencionaram “questões de estudo” e “coragem”:

*“(...) Ah porque assim, já se esforça, já corre atrás, não é preguiçoso igual a esse daí não, não se veste assim”, disse Ana.*

*Aí já estuda!, afirmou Cecilia.*

*É, já tem mais conhecimento..., assegurou Ana.*

*Se acorda logo cedo, vai tirar capim, se posicionou Victor.*

*Aquele dali até para abrir a janela é com o pé, falou Ana.*

*A mulher dele faz o serviço que ele era pra fazer, comentou Yuri.*

*Hoje em dia não, assim, nos sitio ai, é todo mundo acordando cedo é todo mundo participando da plantação, de tudo, concluiu Ana.*

De acordo com Cerri (2011), a nossa intencionalidade está relacionada ao nosso tempo. Dessa maneira, analisamos nas falas acima, a presença dos estudos como fator fundamental que faz com que o campesino da atualidade se diferencie do Jeca apresentado no filme. A coragem, de acordo com os estudantes, é outro aspecto que faz grande diferença entre o homem do campo da atualidade e o personagem filmico, destacando os estudantes “a preguiça” do mesmo. Chartier (1991), aponta que as relações de representação nos permitem fazer relação entre signo e significado. Dessa maneira, as representações podem ser apresentadas sem ser fiel à realidade. Neste caso, as representações à respeito do campesino no filme não estão de acordo com as representações que os estudantes possuem do homem do campo da atualidade.

Fizemos também uma comparação entre a moradia do trabalhador rural do filme e da atualidade. As respostas foram interessantes. Cecilia disse: “Ah, a casa rural hoje em dia é uma mansão.” E Ana completou: “De tijolo. Mas tem vários lugar ai, que se você for ai nos sitio bem longe, você encontra ainda casa desse tipo ainda né. Não acabou.” Cecilia finalizou: “de taipa”. Nas falas podemos identificar, que embora tenha acontecido um grande avanço da modernidade, ainda existe vida simples e pobreza, como retratados no filme, mas que isso não se atribui à todos os homens do campo. Percebemos a relação memorial dos estudantes entre passado e presente, por estas falas.

Perguntamos: “Se comparado ao filme a vida no campo, é igual à vida na cidade?” Os estudantes nos deram respostas apresentando a dicotomia entre cidade e campo, como também a característica “acanhada” do Jeca Tatu:

*“Não, é muito diferente, é movimentação toda cidade grande é movimentação de ônibus, aquela correria toda, lá não, a vida do campo dele não, é aquela casinha simples, bastante diferente”, respondeu Ana.*

*“Até o modo de viver no campo quando ele sai que vai para um lugar mais agitado ele sente a diferença que é, quando vai atravessar uma rua é um sacrifício dele com o cachorrinho”, afirmou Daniel.*

*“Porque ele não tava acostumado com isso”, continuou Ana.*

*“Ele não tinha o habito de atravessar a rua porque ele morava no sitio, então quando ele se deparou com essa realidade ele estranhou né, porque era uma realidade totalmente diferente da que ele vivia”,* ressaltou Daniel.

*“E o contato, vocês viram né que teve um contato, pra vocês como foi esse contato quando ele encontrou as pessoas na cidade?”*, perguntei.

*“Ele teve umas que ele teve medo, tem outras que ele se assustou”,* respondeu Cecilia.

*“Ficou assustado sem saber o que fazer né, vendo pessoas diferentes”,* disse Yuri.  
(...)

Conforme as falas acima, inicialmente, podemos destacar as representações construídas sobre a relação campo-cidade, por exemplo, a questão da urbanização, a dificuldade de atravessar a avenida devido à extensa movimentação de transportes automobilísticos, bem como a tranquilidade existente na Zona Rural e a correria existente na Zona Urbana. Nesse sentido, Santos et al. (s. a.) destaca que a dicotomia cidadão/caipira surgiu pela urbanização industrial e pelos avanços na modernidade. A Zona Urbana, neste caso, era representada como progresso e oferecia melhor qualidade de vida e mais empregos, enquanto que a Zona Rural era representada como atraso. Diante desse cenário, perguntamos aos estudantes: “Como era o modo de vida daquele tempo? E o modo de vida de hoje do trabalhador rural, para eles, as roupas?”

*“Antes eles agoavam no aguador, hoje em dia já tem aquelas aguas que faz assim oh: ‘zzzzzz’”,* respondeu Cecilia.

*“Os instrumentos de trabalho não é como os de antigamente, é um avanço, era na inxada”,* falou Victor.

*“Antigamente ficava capinando mato hoje em dia ninguém quer, quer o trator”,* disse Guilherme.

*“É, as maquinas”,* afirmou Cecilia.

*“As roupas?”*, perguntei

*“Sempre muda né?!”,* respondeu Lucas.

*“As roupas antes era linho hoje é o que? Seda”,* disse Cecilia.

*“Hoje é roupa social”,* ressaltou Victor.

*“Naquele tempo era o que? Chita!”*, continuou Ana.

[...]

*“E hoje em dia?”*, indaguei

*“E atualmente os trabalhador rurais não é mais assim”,* respondeu Cecilia.

*“Mas eu nunca vi, como tem, igual aquelas pessoas que corta cana, eu não vejo com essa roupa ai não, eles vão mais assim com chapeuzão como antigamente né, quem vai cortar cana não vai desse jeito, não vai!”*, disse Ana.

De acordo com as falas expostas acima, foi discutido a (não) interferência do marcador identitário de classe social conforme representam as experiências de trabalho. Outro aspecto que podemos destacar é a questão da modernização e da industrialização, quando os estudantes

fazem comparações com os mecanismos e recursos de trabalho, por exemplo, no filme, o Jeca utilizava a enxada, enquanto o fazendeiro Geovane (personagem filmico) possuía máquinas como tratores para o cultivo de suas plantações. Identificando, dessa maneira, a verdade na história a partir da comparação entre as narrativas historiográficas e filmicas sobre o mundo do trabalho e a sociedade no contexto capitalista, bem como organizam a consciência histórica pela relação entre passado, presente e futuro.

Para se entender um pouco mais à respeito das representações dos estudantes sobre os trabalhadores rurais e, principalmente, “desmitificar ou não” tais representações solidificadas; perguntamos aos estudantes: “Na nossa cidade, tem caipiras?” Inicialmente, não entenderam bem a pergunta, pois como foi citado “cidade” concluíram que a cidade em si era só a Zona Urbana, e a resposta imediata foi: “Não”. Depois questionaram: “Na nossa cidade?” Como não haviam entendido, a pergunta foi refeita e o resultado foi diferente. Na cidade, disseram que “não”, mas que “nos sítios existem” caipiras.

*“[...]Mas com esse modo de se vestir, eu acho que não tem não”, respondeu Guilherme.*

*“Pode ter caipira, mas desse modo assim não”, afirmou Daniel:*

*“Caipira mais moderno”, continuou Yuri.*

*“Pra vocês hoje em dia o trabalhador rural se parece com o caipira do filme?”, perguntei.*

*“Não, não parece não”, respondeu Guilherme*

*“Por quê?”, indaguei*

*“Pela modernidade”, assegurou Ana*

*“Eu acho que esse trabalhador rural de antigamente ele não existe mais não”, asseverou Cecilia*

*“Porque a pessoa vai aprendendo a sobreviver, vai aprendendo as profissões né”, afirmou Yuri*

*“O modo de falar também, o modo de se vestir de andar”, continuou Victor.*

*“E o jeito de ser matuto né, também força ele a ter uma posição diferenciada né, em relação modo de vida”, explicou Daniel.*

*“Sem falar que o homem do campo hoje em dia ninguém nota mais passando a pé, é de moto, é de carro”, disse Ana.*

*Todos: Risos.*

*: “É, é tudo diferente!” Exclamou Cecilia.*

*“Né não, ninguém anda mais assim, desse jeito”, assegurou Ana.*

*[...]*

*Ana: “E a energia né, nos sitio ai hoje tem luz, não tem mais lamparina, que ai dá pra ver que não tem energia né, hoje em dia tem luz”, comentou*

*“Antigamente era nos candeeiros”, afirmou Cecilia.*

O conceito de cultura histórica, em Cerri (2011), está atrelado à articulação de como as pessoas lidam com o tempo na relação passado, presente e futuro. Conforme as falas dos

entrevistados, podemos destacar que sim, pode existir o “caipira” que, para eles, é o “matuto”, até porque o homem do campo não deixou de existir. Isso significa dizer que ainda existem homens camponeses, mas que conforme as falas dos estudantes eles não se aplicam da mesma maneira como são representados pelo personagem de Mazzaropi durante praticamente todo o filme. Isto porque, contradizendo as primeiras cartas de Monteiro Lobato à respeito do caipira e as características estereotipadas presentes no filme “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959), os caipiras fazem parte do contexto da modernização, devido às oportunidades emprego e, principalmente, de estudos. Não é à toa que a cidade dos estudantes entrevistados oferece cursos técnicos e superiores que capacitam as pessoas a cuidarem da terra, são cursos técnicos de agropecuária, agroindústria e curso superior de agroecologia. Os estudantes destacaram o processo de modernização, para justificar que o homem de antigamente tem as suas características cristalizadas na memória coletiva, mas que não representam o homem do campo atual. Os estudantes citam o avanço da modernidade, como a energia, a aquisição de carros e motos, bem como o capitalismo à respeito de educação e comércio (roupas), portanto, aqui na nossa cidade, não existe mais caipiras com tanta simplicidade como apresentada no filme. Nesse sentido, Hobsbawn (1984) e Cerri (2011) afirmam que a tradição possui um conjunto de práticas de natureza simbólica e ritual, na qual gestos e objetos apresentam ideologia rituais, que possibilitando o encontro com a modernização e inserção de novas práticas sociais.

Os entrevistados ressaltam que, com o capitalismo e a modernidade, os trabalhadores rurais não precisam mais remendar roupas, porque o capitalismo atual nos permite acessibilidade para compramos outras, mesmo sem precisar estarem estragadas. Na atualidade, todos possuem condições para comprar algum transporte, o mesmo se aplica às casas e etc. Ou seja, mesmo morando no campo, pela relação com o capitalismo e o acompanhamento do processo de modernização, não há tantas características distintas entre moradores rurais e citadinos, as vestes e transportes e educação, dentre outros fatores, comprovam isso.

Seguindo o nosso roteiro de entrevista, também perguntamos aos estudantes: “Achar que trabalhar no campo é bom?”. Surgiram duas respostas distintas porém bastante interessantes e proveitosas. Cecilia relatou: “A vida na agricultura é boa. A gente acorda de quatro e meia da manhã e aí almoça de dez e meia, aí quando é de 3 horas da tarde é o lanche”. Já Victor respondeu que “não,” falou que “trabalha na agricultura (com verdura)” e listou algumas coisas para justificar seu ponto de vista. Suas respostas foram: “O trabalho é repetitivo e trabalha-se principalmente nos feriados... sofrido, pois o sol quente maltrata. E, por não terem proteção, nem cuidado com a pele, podem desenvolver envelhecimento precoce”. Cecilia concluiu: “É que, às vezes, a gente se acomoda, porque tá trabalhando na agricultura a gente não quer saber



mais de nada. Bota um chapeuzinho, ai bota uma bota...”. Também podemos identificar nas falas dos entrevistados, as suas experiências e significações à respeito do trabalho no campo. Assim, Rusen (2010) afirma que a consciência histórica está interligada à nossa vida prática, como por exemplo, nossas interpretações à respeito do mundo e nossas experiências, como perguntei: “Como eles achavam que era visto o homem do campo?”. As respostas foram que “com preconceito”, “sem estudos” e por esse motivo não tem outras oportunidades de emprego: “Simples, né? Igual à gente que mora na rua”. Nas falas de Daniel:

*“É, o que eu posso dizer, assim, pra gente entender melhor, mudaram-se o modo de vestir né, o modo de andar, o modo das coisas, mas em relação o trabalho, ao que você desenvolve o pensamento continua o mesmo de antigamente pra hoje né, em relação a sua atividade agrícola, da agricultura. Quer dizer, quem achava que era um trabalho assim, sofrido né, que não é tão importante né, ao modelo de Jeca Tatu, muitos tem o mesmo pensamento hoje, né”.*

E, para finalizar, foi perguntado: “O que é retratado no filme, à respeito dos trabalhadores rurais, é atual? Representa o homem do campo?”. Eles responderam:

*“Não de modo geral não, ele modernizou, só que a forma de trabalho pode a mesma”, disse Guilherme.  
 “É a mesma”, falou Ana.  
 “Modernizada”, ressaltou Lucas.*

Concluimos que a modernidade e o capitalismo modificou a vida do trabalhador rural da atualidade, mas não da maneira como é mostrada no filme. As representações do caipira enraizadas pelo filme, não representa o trabalhador rural moderno. De acordo com as falas dos estudantes, mudaram-se as vestes, a maneira de falar, de se locomover, e a moradia. A educação foi muito forte, citado em toda a entrevista, como um alicerce que abre portas e permite todo o avanço na vida dos trabalhadores rurais. Existem trabalhadores rurais? Existe sim, e o trabalho também, mas não da mesma maneira retratada no filme.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do material desta pesquisa, identificamos a importância de, enquanto profissionais da educação, utilizarmos o filme como ferramenta didática em sala de aula, não apenas de maneira atrativa, mas com objetivos, articulando conteúdos e temáticas. Como afirma Ferro (1992), o cinema é uma fonte histórica, através do mundo cinematográfico podemos observar além da narrativa presente no filme, a época que o filme retrata, a gestualidade nas imagens, e a representação dos grupos sociais presentes nos filmes.

Os estudantes entrevistados conseguiram fazer a relação entre passado, presente e futuro, através das narrativas fílmicas, gestos e época retratadas no filme. Os estudantes desenvolveram comparações entre as representações identificadas nos filmes, sobre como era o homem do campo antigamente, com as representações do campesino na atualidade.

Assim, podemos destacar que o processo de reconfiguração social acontece até os dias atuais, mas as representações sobre o Caipira ficaram consolidadas através do filme “Jeca Tatu” (dir. Milton Amaral, 1959). Através desta pesquisa conseguimos identificar e analisar como as representações estereotipadas sobre os trabalhadores rurais presentes em “Jeca Tatu” são vistas pelos estudantes da EJA. O processo da pesquisa contribuiu para uma releitura à respeito do caipira. Analisando as entrevistas, identificamos que o próprio processo de industrialização e modernização que se intensificou em meados da década de 30, contribuiu para que as características do homem campesino da atualidade se diferenciem das características estereotipadas do caipira, personagem principal do filme. Isto porque, a industrialização e a modernização oportunizavam aos campesinos uma melhor qualidade de vida, moradia, vestuário e educação. Tais conceitos de modernização, e industrialização, são destacados pelos autores Cerri (2011), Santos et al. (s. a.) e Silva e Souza (2018), quando explicam que a migração intensificou os campesinos para as cidades, na década de 30.

Os estudantes afirmam, em suas falas, termos como “naquela época”, “o modo de vestir”, “o jeito de falar”, nas quais constroem um conjunto de representações à respeito do caipira. O filme revela em sua narrativa gestos e expressões de linguagem próprias de uma época, percebidas pelos estudantes quando estabelecem um elo com o passado e identificam essa conexão temporal de forma articulada.

Quanto às representações estereotipadas presentes no filme, afirmaram que não representam o campesino, nem se aplicam a todos os “matutos”, “caipiras”, homens do campo dos dias atuais. Na atualidade, as pessoas que moram no campo não são tão pobres como antigamente ou da maneira que se é apresentado no filme, porque possuem mais oportunidades

tanto de empenho quanto de estudos e de melhor moradia. Mesmo que ainda se possa encontrar pessoas nas condições apresentadas no filme “Jeca Tatu”, elas são raras e, que conforme a representação dos estudantes, não existem mais homens do campo que se encaixem nas condições de como o caipira é apresentado no filme, preguiçoso, morando em casa de taipa, com as vestimentas apresentadas no filme e o modo de falar, por exemplos.

Outro aspecto que podemos destacar, a partir da análise das entrevistas é que, no grupo dos entrevistados, apenas uma aluna residia na zona urbana. O restante residia na zona rural e tem, ou tiveram, contato com a agricultura. Esse foi um motivo facilitador para que pudessemos entender as suas representações à respeito do campesino. Em suas falas, foram apresentadas questões de preconceito tanto na época do filme, quanto na atualidade à respeito do homem campesino, à começar pela forma de denominar esse grupo de “matuto”, àqueles que segundo os estudantes não sabem se expressar, que possuem trabalho árduo e sofrido. No processo de entrevista, pudemos identificar a vergonha por parte de um estudante por trabalhar no cultivo da terra e, por outro lado, o orgulho de outra aluna por trabalhar na agricultura alegando que “você que faz seu horário” e “existem pausas para lanche e almoço”.

Esta pesquisa monográfica permitiu discutir sobre o preconceito existente à respeito do homem campesino e as mudanças positivas ocasionadas, segundo os estudantes, pela modernização que chegou aos moradores da zona rural, contribuindo para uma releitura à respeito do caipira, representado no filme de Mazzaropi, pelo personagem Jeca Tatu.

Outro aspecto à ressaltar é que essa pesquisa não seria realizada sem a presença do diálogo. Cerri (2011) enfatiza a importância do diálogo como mediador do conhecimento. Através da troca de palavras tanto o estudante quanto o professor aprendem.

Destacamos ainda a importância dessa pesquisa monográfica com filme histórico pelo envolvimento dos estudantes na entrevista em grupo focal, que chegou a despertar o interesse de um professor da escola em exibir o filme em outra turma. Para os estudantes da escola campo de pesquisa foi algo inovador desenvolver uma discussão a partir do filme “Jeca Tatu”. Consideramos bastante compensatório, porque os entrevistados interagiram com as perguntas que foram feitas à respeito de suas representações do caipira presente do filme e a sua articulação com a atualidade, outros estudantes mesmo sem saber qual era o conteúdo, demonstraram interesse na metodologia utilizada, o que foi bastante gratificante.

Conforme tudo o que foi explicitado anteriormente, concluímos que há importância e necessidade dos professores articularem a narrativa fílmica aos conteúdos, principalmente de história, porque além de permitir uma melhor compreensão à respeito da temática trabalhada tal estratégia se constitui algo inovador. Esta inovação se dá em decorrência de que exibir filmes

na sala de aula, mesmo nos dias atuais, foge do método tradicional de ensino. Nessa perspectiva, o filme passa a ser uma forma descontraída de aprender, onde o diálogo é fundamental.

## REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, Maurício de. A tradução do Jeca Tatu por Mazzaropi: um caipira no descompasso do samba. **Ipotesi**. Juiz de Fora. v. 13, n. 1, p. 103 - 116, jan/jul, 2009.
- CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 19-104.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abril, 1991.
- FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 25-47.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.
- MORENTTIN, EDUARDO. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et all. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. 2ª. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.
- SANTOS, Moacir José dos et al. **Mazzaropi: Cinema e o imaginário social sobre o caipira**. [s. a.].
- SILVA, Marilene Melo da, e, SOUZA, Soraya Carvalho de. Abordagem histórico-social da educação no campo e o estudo de caso do assentamento de Tiradentes em Mari - PB. In SILVEIRA, Alessandro Frederico da et all. **Educação no campo na agenda política educacional**. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 75-96. v. 5.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2010.
- GOMES, Roseane Almeida; CAVALCANTI, Senyra Martins. **Relato de experiência pedagógica: cinema, ensino de história e arte na grécia da antiguidade clássica**. 2017. CONEDU, Campina Grande: Editora, Realize. Disponível em: < [http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA3\\_ID3104\\_16102017223202.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3104_16102017223202.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.
- SINÉZIO, Wandela Jheny Diniz. **Cinema e educação histórica: sentidos e significados mediados por filmes históricos sobre os lugares sociais das mulheres e a educação feminina entre os jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental**. 2017. Disponível em: < <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/14177/1/PDF%20-%20Wandela%20Jheny%20Diniz%20Sin%20C3%A9zio.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.
- SILVA, M.S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em:<[http://contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Desenvolvimento\\_Sustentavel.pdf](http://contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>>. Acesso em: 18 out. 2018.