

COSME FREIRE MARINS

**Mosaico da identidade nacional:
as representações do Brasil entre alunos de uma escola
pública**

São Paulo
2008

COSME FREIRE MARINS

**Mosaico da identidade nacional:
as representações do Brasil entre alunos de uma escola
pública**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

São Paulo
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.42 M339m	<p>Marins, Cosme Freire</p> <p>Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública / Cosme Freire Marins; orientador Jaime Francisco Parreira Cordeiro. São Paulo: s.n., 2008.</p> <p>268 p. il. ; tabs. ; anexos</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. História – Educação (Brasil) 2. Identidade Nacional (Brasil) 3. Representações (Brasil) I. Cordeiro, Jaime Francisco Parreira, orient.</p>
-----------------	---

Folha de aprovação

Autor: Cosme Freire Marins

Título: *Mosaico da identidade nacional*: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública

Natureza: Dissertação

Grau: Mestrado

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Data de aprovação:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro (orientador)
Faculdade de Educação – USP

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho
Faculdade de Educação – USP

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto (suplente)
Faculdade de Educação – USP

*A meu pai, cujo exemplo
me estimulou à curiosidade*

e

*À minha mãe, que sempre me deu
forças para superar os obstáculos*

AGRADECIMENTOS

Como nenhum trabalho pode ser considerado exclusivamente individual, este não escapa à regra. Instituições e pessoas foram imprescindíveis para a sua concepção, desenvolvimento e conclusão.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pelo auxílio concedido, por meio do *Programa Bolsa Mestrado*. Igualmente gostaria de agradecer à direção da escola analisada, bem como a todos os professores e alunos que gentilmente participaram desta pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar a solicitude dos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, representados nas pessoas da Cátia, da Rose, e da Luiza, tão requisitados no decorrer da pesquisa, a quem gostaria de agradecer.

Para os rumos que este trabalho tomou foram fundamentais as observações da Banca de Qualificação, composta pelo professor Celso Favaretto, que sugeriu leituras e outras abordagens, demonstrando como os textos poderiam ser mais bem analisados; pelo professor Artur Vitorino, que atenciosamente teceu várias considerações sobre o texto; e pelo professor José Sérgio Carvalho, a quem sou duplamente grato: pelas suas sugestões na ocasião da qualificação, corrigindo equívocos metodológicos, bem como por ter-me incentivado a cursar o mestrado – não fosse o seu estímulo, não teria tentado o ingresso no Programa de Pós-Graduação.

Agradeço à Regina Oliveira, com quem conversei desde a apresentação do projeto ao Programa de Pós-Graduação e que não só fez sugestões no decorrer do trabalho, como me emprestou textos que me auxiliaram em seu desenvolvimento.

Sou grato a Ana Carolina Filizolla, Cláudio Neto, Diana Machado, Luciana Gatamorta, Luciano Santos, Sandra Carneiro, Stela Barbieri e Wellington Tibério, colegas do Grupo Direitos Humanos nas Escolas, com quem partilhei angústias e idéias, desde o projeto inicial.

Igualmente torno pública minha gratidão a Danielle Takimoto, Francine Segawa, Geraldo Sabino Filho, Tarso Loureiro, Vânia Gonzalez e Vanússia Petean, colegas do grupo de estudos coordenado pelo professor Jaime Cordeiro, que leram o relatório apresentado para o exame de qualificação e fizeram importantes observações.

Igualmente torno pública minha gratidão a Danielle Takimoto, Francine Segawa, Geraldo Sabino Filho, Tarso Loureiro, Vânia Gonzalez e Vanúcia Petean, colegas do grupo de estudos coordenado pelo professor Jaime Cordeiro, que leram o relatório apresentado para o exame de qualificação e fizeram importantes observações.

Agradeço o apoio e carinho de Adriana Alves, Anderson Silvestre, Arno Goettems, Bruno Câmara, Fabíola Pagliarani, Gerson Almeida, Luiz Sardinha, Marcelo Correa, Marcelo Manzatti, Marcelo Santos, Maria Cristina Jacinto, Milene Goettems, Nana Otsuka, Sumaya Fouad e Tânia Nalli.

Sou grato ao amigo Toninho Macedo pelas sugestões, indicações de leituras e pela atenção dispensada desde o início da pesquisa.

Agradeço ao professor Jaime Cordeiro, orientador na acepção integral, que consegue ao mesmo tempo apontar os equívocos e estimular seus orientandos, ser rigoroso e simpático, mostrar caminhos sem tirar a autonomia.

Sou grato a Sátiro Neto, Maísa, Jomar e Patrícia pelo apoio logístico ao me emprestarem seus equipamentos de informática no processo final do trabalho, quando estava em terras nordestinas. Igualmente sou grato a meu sogro Mário e a meus cunhados Alda e Pedro, que tiveram paciência de me ouvir em um momento que estava entorpecido pelo andamento da pesquisa. Igualmente agradeço aos demais cunhados e sobrinhos que torceram para que o trabalho tivesse êxito.

Da mesma forma explicito minha gratidão a Sebastião, Cida, Edmilson, Edna, Danilo e Alan pela confiança, torcida e apoio.

Quero agradecer com carinho a paciência de André, que com apenas oito anos vê seu pai tendo preciosos momentos de brincadeira e conversa desviados para leituras, fichamentos, dissertação, computador...

Faço um agradecimento especial à Ana, a quem o tratamento *companheira de todas as horas* não é só retórica. Além das tarefas rotineiras que com tanto esmero executa, ainda se dispôs a discutir e revisar o texto, pertencente a terreno estranho ao de seu trabalho.

Sou grato a todos os amigos que, mesmo não citados nominalmente, me apoiaram e torceram por mim para a realização desta pesquisa.

Como não poderia ser diferente, divido os méritos deste trabalho com todos que me auxiliaram na sua realização. As eventuais falhas ou equívocos, entretanto, são de minha inteira responsabilidade.

O brasileiro é o povo mais hospitaleiro desse mundo com sua diversidade cultural como: índios, brancos, negros... e também é um país com grande beleza ambiental, assim é o Brasil com pessoas alegres e sorridentes.

(Alunos de ensino médio, Anexo B.6-c, 2007).

A identidade e a consciência étnicas são penosamente escamoteadas pelos brasileiros. Ao se auto-analisarem, procuram sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante.

(Frigoletto, s.d.).

Falar em pluralidade cultural no Brasil tem se tornado um lugar comum. De embaixadores a carnavalescos, passando por professores, profissionais de mídia e até o presidente da República, sempre aparece alguma autoridade para celebrar publicamente nossa diversidade cultural, em geral como um modo de auto-afirmação nacional.

(José Jorge de Carvalho, s.d.).

RESUMO

MARINS, Cosme Freire. *Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública*. São Paulo, 2008 – Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

Este trabalho pretende examinar as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública estadual situada em Osasco, município da Região Metropolitana de São Paulo. As representações do Brasil manifestadas pelos alunos, muitas vezes contraditórias, forneceram as bases para a realização da pesquisa. Procurou-se sistematizar o conjunto de representações do Brasil a partir da análise de questionários, textos e desenhos produzidos pelos alunos nos anos de 2006 e 2007, bem como textos dedicados ao estudo da identidade nacional brasileira. Observou-se nas representações do Brasil, a partir dos questionários e atividades dos alunos, o reconhecimento de *uma* identidade nacional caracterizada pela mestiçagem presente no samba, no carnaval e no futebol (entre outros elementos). Além disso, essa identidade aparece vinculada à cidade do Rio de Janeiro e à idéia de Brasil-natureza ou Brasil-paraíso, com a presença forte da bandeira nacional, constituindo assim um mosaico de representações. A hipótese inicial era de que a construção da identidade nacional havia se operado a partir da proclamação da República, entretanto observou-se que a elaboração de *uma* identidade nacional ocorreu ao longo de um processo que remonta à fase colonial, tomando impulso com a proclamação da Independência e da República. Estes diferentes períodos influenciaram epistemologicamente a disciplina História, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no início do período imperial e suas concepções influenciadas pelo determinismo, evolucionismo e positivismo, até a atualidade, com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, instituídas nos anos 1990. Embora se observe uma pluralidade significativa no Brasil, há disseminada a percepção identidade nacional unitária, reconhecida pelo conjunto da população. Tal percepção é resultado de um esforço realizado por intelectuais e pelo Estado para, entre outros objetivos, manter a unidade territorial. As partes deste trabalho formam outro mosaico, cujo objetivo é perscrutar o processo de constituição das representações do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História (Brasil); identidade nacional (Brasil); representações (Brasil).

ABSTRACT

MARINS, Cosme Freire. *Mosaic on the national identity: the representations of Brazil among students of a public school*. São Paulo, 2008 – Dissertation (Master of Education). Faculty of Education – São Paulo University.

This work aims to examine some representations of Brazil among students of a public school in Osasco, in the metropolitan area of Sao Paulo. These representations of Brazil are many times contradictory and they were the fonts of this research. In this sense, this work has systematized a set of representations formulated by the students in a lot of materials: questionnaires, texts and drawings made in 2006 and 2007. It also investigated some papers and books that have studied the Brazilian national identity. Dissertation concludes that there is a unitary representation of Brazil and its national identity, expressed by some factors like the crossing of races that appears in samba, carnival and football. In the students' works, the national identity is related with Rio de Janeiro city and ideas that associate Brazil and nature and paradise, beside the central role of the national flag. This set of representations and images results in an effective mosaic. The initial hypothesis was that national identity was been constructed after Republic's proclamation but this study concluded that it happened much time ago, since colonial times and it has made clear after Independence and Republic. These processes affected the teaching of History since the creation of Brazilian Historic and Geographic Institute, with ideas related to determinism, evolutionism and positivism. And this influence is continuing nowadays, in the orientations of the Parameters of National Curriculum. Brazil is a plural society and culture, but among people there is a unitary perception of national identity. This perception resulted by many efforts made by intellectuals and by the State to maintain the territorial unity and much other aspects of national unity, since Independence. This work and his sections constituted another mosaic figure that aims to investigate the making of these representations of Brazil.

Uniterms: History teaching (Brazil); national identity (Brazil); representations (Brazil).

LISTA DE FIGURAS

	<i>Pág.</i>
Figura 1 – Bandeira com Congresso Nacional e favela.....	40
Figura 2 – Bandeira representando o desmatamento, exploração dos recursos minerais e poluição dos rios	41
Figura 3 – Bandeira símbolo do SOS Mata Atlântica	41
Figura 4 – Bandeira de Henfil, representando o desmatamento, exploração dos recursos minerais e poluição do ar	42
Figura 5 – Bandeira representando as belezas naturais, o carnaval, o futebol e a corrupção no Brasil	43
Figura 6 – Desenho representando as belezas naturais do Brasil	43
Figura 7 – Desenho representando as belezas naturais do Brasil e o Cristo Redentor	44
Figura 8 – Desenho <i>A guerra e a desigualdade no paraíso</i>	45
Figura 9 – Cristo Redentor deteriorado	46
Figura 10 – Desenho representando a desigualdade social no Brasil	47
Figura 11 – Mapa representando a floresta Amazônica, a seca, a corrupção, a violência, a urbanização e o futebol	48
Figura 12 – Mapa representando as regiões do país pela vegetação, urbanização e cultura	49
Figura 13 – Desenho representando a violência, o futebol, a pobreza, o carnaval e o Rio de Janeiro	50
Figura 14 – Desenho representando as crianças segurando o mundo.....	51
Figura 15 – Pintura de Pedro Américo: <i>Tiradentes esquartejado</i>	69

LISTA DE TABELAS

	<i>Pág.</i>
Tabela 1 – Características do Brasil representadas nos desenhos dos alunos do 7º ano, 2006.....	26
Tabela 2 – Tabulação das respostas dos alunos ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens	37
Tabela 3 – Tabulação das respostas dos alunos e professores ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em	54
Tabela 4 – Tabulação das respostas dos alunos e professores do Ensino Médio e dos universitários ao questionário sobre o que mais representa o Brasil	56
Tabela 5 – Tabulação das respostas dos estudantes do Rio Grande do Norte ao questionário sobre o que mais representa o Brasil	57
Tabela 6 – Tabulação das respostas dos professores do Paraná ao questionário sobre o que mais representa o Brasil	58
Tabela 7 – Atividades praticadas pelos alunos (amostra de 243 alunos)	145
Tabela 8 – Tempo diário dos alunos dedicado a assistir TV	147
Tabela 9 – Programas de TV que os alunos mais assistem	147
Tabela 10 – Local em que os alunos acessam a internet com mais frequência	151
Tabela 11 – Tempo diário dos alunos dedicado a acessar a internet	152
Tabela 12 – Atividades realizadas com frequência na internet pelos alunos	152
Tabela 13 – Imigração Brasileira - 1884 a 1939	158

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio

RIHGB – Revista do Instituto Histórico e Geográfico

Unifeob – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos

SUMÁRIO	Pág.
APRESENTAÇÃO	17
1 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NA ESCOLA	23
1.1 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL ENTRE OS ALUNOS	25
1.2 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NOS DESENHOS DOS ALUNOS	39
1.3 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL ENTRE ALUNOS E PROFESSORES.....	53
2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA.....	65
2.1 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E A INVENÇÃO DA NAÇÃO	67
2.2 O MODERNISMO E A BUSCA DO CARÁTER BRASILEIRO	79
2.3 A GERAÇÃO DE 30 E AS INTERPRETAÇÕES DO BRASIL	91
3 A DISCIPLINA HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL.....	115
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA SOB INFLUÊNCIA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO.....	117
3.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	125
3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, A PLURALIDADE CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA	133
4 CULTURA BRASILEIRA E IDENTIDADE NACIONAL.....	141
4.1 A MÍDIA E AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL	143
4.2 IDENTIDADE NACIONAL E CULTURA HEGEMÔNICA	155
4.3 IDENTIDADE NA PLURALIDADE	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	181
FONTES.....	181
BIBLIOGRAFIA	182
APÊNDICES.....	189
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL	191
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE OS HÁBITOS CULTURAIS E DE LEITURA DOS ALUNOS	192
ANEXOS	195
ANEXO A – TEXTOS INDIVIDUAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – 2006	197
ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS EM GRUPO PELOS ALUNOS – 2007	207
ANEXO C – DESENHOS INDIVIDUAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – 2006.....	220
ANEXO D – DESENHOS EM GRUPO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – 2007	222
ANEXO E – TABULAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO BRASIL PRESENTES NOS TEXTOS DOS ALUNOS – 2006 ...	234
ANEXO F – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DA ESCOLA PESQUISADA	235
ANEXO G – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PESQUISADA	247
ANEXO H – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO UNIFEOB	254
ANEXO I – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES DO RIO GRANDE DO NORTE..	260
ANEXO J – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DO PARANÁ.....	264

*O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.*

(Gregório de Matos).

APRESENTAÇÃO

A idéia de mosaico permeia todo este trabalho. Mosaico é o próprio texto, cujas partes foram elaboradas em diferentes momentos e em lugares distintos. Mosaico também é o conjunto de representações do Brasil, constituídas ao longo dos últimos quinhentos anos, desde as expectativas dos europeus em encontrarem o paraíso terrestre (Holanda, 1994) até os dias de hoje, quando os mitos da terra *em que se plantando tudo dá* (Caminha, 1963), como anunciou Pero Vaz de Caminha em sua carta a El Rei D. Manuel, reatualizam-se, renovando sua força.

O conceito de representação aqui utilizado é o exposto por Roger Chartier, para o qual há um desdobramento em duas famílias de sentido: para uma, a representação faz ver uma ausência, como ao representar uma pessoa a partir de um boneco de cera; para outra a representação é a apresentação pública de uma coisa ou pessoa, como o valor, representado pelo leão (1991, p. 9). Jaime Cordeiro, ao utilizar o conceito de representação enunciado por Chartier, afirma que para o historiador

Torna-se essencial lidar com a noção de representação como instrumento da análise cultural, já que as representações coletivas expressam, embora não como reflexo, as diversas e compósitas divisões da organização social, e o campo cultural se estrutura mediante as lutas em torno dessas representações (2002, p.20).

O objetivo desta pesquisa consistiu na análise das representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. Esta preocupação teve início com a constatação do sentimento de inferioridade que os alunos têm em relação ao Brasil. Quando estudam um problema nacional atual, geralmente enunciam frases como: *o Brasil é uma vergonha; o Brasil é o país da corrupção; o Brasil é assim mesmo; o Brasil não tem jeito; o Brasil é o país da violência; o Brasil é um bom país, mas o povo daqui é o que estraga; o brasileiro é preguiçoso; o Brasil é uma droga; tinha que ser o Brasil*. É desnecessário complementar a lista com todas as frases que geralmente se ouve, as aqui mencionadas dão uma mostra significativa destas representações negativas.

No entanto, juntamente com estas frases, muitas vezes ouvem-se outras que chegam a ser ufanistas: *o Brasil é o melhor país do mundo; Deus é brasileiro; o brasileiro é o povo*

mais alegre do mundo; no Brasil convivem todas as raças¹ e pessoas de todos os países em harmonia etc. Às vezes, um texto produzido pelo mesmo aluno apresenta comentários positivos e negativos sobre o Brasil ou sobre o povo brasileiro. Em outros momentos, um aluno que afirma ser o brasileiro um povo sem cultura, compõe um grupo que toca samba no intervalo entre as aulas. Há ainda a situação dos que afirmam não haver discriminação no país e tratam algumas pessoas com determinado biótipo por *baianinhas*, desqualificando-as claramente, sem se constrangerem.

Este mosaico de representações tão díspares e variadas chamou a atenção. Pensou-se neste trabalho em como a História se relaciona com ele, não só na localização do contexto em que tais representações foram construídas, como também no papel da disciplina História na sua reprodução e difusão para as novas gerações.

Assim, foram propostas produções de textos e de desenhos a alunos² dos ensinos fundamental e médio, bem como foram apresentados questionários com o objetivo de apreender suas idéias ou concepções de representações do Brasil de forma sistematizada. O capítulo 1 contém a análise destes materiais. O item 1.1 é dedicado ao estudo das representações do Brasil constatadas nos textos, desenhos e questionários. Os desenhos foram abordados com mais profundidade no item 1.2, e o item 1.3 compara as representações de alunos e de professores, a fim de avaliar se há correspondência entre ambos os grupos. Os resultados obtidos proporcionaram o levantamento de hipóteses sobre as possíveis origens de tais representações.

Porém, percebeu-se que este mosaico não tem um contexto de origem comum. Coexistem imagens que vinculam o Brasil ao paraíso, à religiosidade, à idéia de melhor país do mundo, à tríade carnaval-futebol-feijoadada, à natureza, à violência e à corrupção, para citar algumas. Estas diferentes representações surgiram em contextos distintos, alguns dos quais foram analisados neste trabalho.

Dessa forma, no capítulo 2 foram estudados diferentes momentos em que a identidade nacional foi objeto de elaboração ou de interpretação. O primeiro destes (item 2.1), é o contexto do processo de construção da idéia de nação brasileira, sobretudo a partir da

¹ O termo *raça* será utilizado neste trabalho quando se referir a citações de alunos, professores e autores.

² Os alunos participantes da pesquisa estudam em uma escola estadual, situada no centro de Osasco, município da Região Metropolitana de São Paulo.

proclamação da República em 1889, marcado pela preocupação de se criar um imaginário³ favorável ao novo regime.

O segundo período (item 2.2) diz respeito ao movimento modernista brasileiro (particularmente a vertente paulista), que alcançou seu auge na década de 1920. Uma importante preocupação dos integrantes do modernismo brasileiro consistia na busca/produção do *caráter nacional*. Um exemplo significativo disto é a obra *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (Andrade, 1999). O protagonista que dá nome ao livro não é completamente índio, negro ou branco, ele é tudo isto ao mesmo tempo, mas não é exclusivamente nenhum. Assim como em *Macunaíma*, o caráter do povo brasileiro havia que se construir considerando-se esta pluralidade e as marcas que cada um dos grupos deixou na cultura brasileira.

Já o terceiro momento (item 2.3) liga-se às teorias produzidas na década seguinte pela chamada *Geração de 30*, que se esforçou na tarefa de interpretar o Brasil a partir de novos modelos teórico-metodológicos para a época. Dessa forma Gilberto Freyre (2001) abordou o caráter patriarcal da sociedade brasileira e as *relações raciais* aqui estabelecidas. Sérgio Buarque de Holanda (1996) buscou as origens da *cordialidade* brasileira, verdadeiro obstáculo à instauração do Estado democrático moderno. Caio Prado Jr. (2000), por seu turno, descreveu o *sentido da colonização* e argumentou sobre suas conseqüências e permanências no período em que escreveu.

Pensou-se em levantar as representações do Brasil produzidas e difundidas pelo ensino de História no capítulo 3. Assim, no item 3.1 foi analisada a atuação inicial do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), justamente porque sua criação em 1838 vinculou-se à preocupação de se construir uma história que atendesse aos interesses do Estado recém-formado.

O item 3.2 apresenta um breve histórico da evolução da disciplina História com relação às representações do Brasil, desde a criação do IHGB até a atualidade. Nesta retrospectiva são comentados os objetivos voltados para a formação moral na concepção de ensino de História nos primeiros tempos do Império, os nacionalismos divergentes do início do período republicano, a normatização do ensino no período Vargas, o retorno à concepção

³ O termo *imaginário* é utilizado neste trabalho com o mesmo sentido empregado por José Murilo de Carvalho em sua obra *A formação das almas* (1990), na qual aborda a construção e a presença no senso comum do conjunto de imagens do Brasil.

moral durante o regime militar e os reflexos das mudanças no campo da historiografia no ensino atual.

No item 3.3 foram estudados documentos oficiais em vigor, criados com o objetivo de dar diretrizes ao ensino de História, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998a) e para o ensino médio (Brasil, 1999); assim como o documento dedicado à Pluralidade Cultural, no âmbito dos Temas Transversais (Brasil, 1998b).

No capítulo 4 analisam-se possíveis relações entre cultura e representações do Brasil. Sua primeira parte (item 4.1) é dedicada à mídia no tocante à construção ou reprodução de representações. Para tanto, foram analisados dados obtidos a partir de um questionário sobre os hábitos culturais dos alunos. Constatou-se a grande inserção dos meios de comunicação no cotidiano dos estudantes, principalmente do rádio, da televisão e do computador, com destaque para o uso da internet.

O item 4.2 é dedicado à análise da construção de *uma* identidade nacional, caracterizada, entre outros aspectos, pelo carnaval e futebol. Sabe-se que o futebol é de origem inglesa, entretanto o senso comum o vincula intimamente ao brasileiro, mais especificamente ao mestiço. Da mesma forma, o carnaval em sua origem não era monopolizado pelo samba como ocorre atualmente em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo. No esforço de se criar *uma* identidade nacional, construiu-se uma identidade hegemônica, mestiça, associada ao Rio de Janeiro, que não corresponde à totalidade da população no que diz respeito ao seu jeito de ser, costumes, gostos, mas que é reconhecida como a identidade nacional pela maioria dos alunos.

Finalmente, o item 4.3 analisa a identidade brasileira a partir da noção de mosaico, construído por atores diferentes em contextos distintos e com intensidades variáveis conforme o lugar, a época e os agentes em questão. A formação da população brasileira já contou com a heterogeneidade ou mistura anterior dos povos componentes das três matrizes. Não constituía só um povo os autóctones da Terra de Santa Cruz, bem como não era de uma nação única os africanos trazidos ao Brasil na condição de escravos. Sobre os portugueses, sabe-se das várias invasões que aquela parte da península Ibérica sofrera.

Misturaram-se mais ainda aqui, voluntária ou coercitivamente, brancos com indígenas, brancos com negras e, em menor grau, negros com indígenas. Mas não se amalgamou apenas o sangue, da mesma forma que o resultado da mistura entre os grupos não se observa apenas nos biótipos intermediários, formando mulatos, caboclos, cafuzos. Também

se criaram, pelas influências múltiplas, outros elementos a partir do que estes sujeitos traziam consigo – sua língua, religiosidade, costumes, ritmos, comidas, gestos, gostos e tudo o mais que povoa as ações humanas. No Brasil, o mosaico que se desenhou foi resultado dessas misturas.

O Brasil é o mais lindo dos países, modéstia à parte, para mim é o melhor!

(Alunos de ensino médio, Anexo A.2-c, 2006).

1 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NA ESCOLA

Algumas representações do Brasil que permeiam o senso comum são bem conhecidas, tais como sua supremacia no futebol; a alegria de seu povo, manifestada principalmente no carnaval; a ginga sem igual; o ritmo contagiante do samba; as belezas naturais sem par; o caráter pacífico do povo brasileiro; a convivência harmoniosa entre pessoas de todas as *raças*; e a ausência de catástrofes naturais (tão presentes em outros países). Essas afirmações parecem não encontrar fronteiras de classe, região, idade ou gênero. Por outro lado, essas representações convivem com situações reais opostas. Marilena Chauí aborda esse descompasso ao afirmar que

Alguém pode dizer-se indignado com a existência de crianças de rua, com as chacinas dessas crianças ou com o desperdício de terras não cultivadas e os massacres dos sem-terra, mas, ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência. Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o *apartheid* social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna (2000, p. 8).

Com o objetivo de levantar informações sobre as representações do Brasil entre alunos⁴ e professores⁵, foram propostas algumas atividades que abrangeram produções de textos e de desenhos, respostas a questionários e debates em classe (aos professores foi apresentado o questionário e realizadas entrevistas). Houve a preocupação de se comparar os dados observados nessas atividades com o discurso do senso comum, caracterizado por seu *descolamento* da realidade em vários aspectos. A análise das atividades realizadas pelos alunos e professores será exposta neste capítulo.

⁴ Os alunos participantes da pesquisa, em 2006, eram do 7º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio.

⁵ Professores dos períodos matutino, vespertino e noturno da escola pesquisada.

*Ói, esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro,
Brasil!... Brasil!*

(Ary Barroso. *Aquarela do Brasil*).

*Brasil
Mostra tua cara*

(Cazuza, George Israel e Nilo Romero. *Brasil*).

1.1 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL ENTRE OS ALUNOS

A história do Brasil é permeada por imagens construídas ao longo do processo de constituição do que se tornaria o país. Em grande medida, foi no período inicial da República que parte significativa deste imaginário foi produzida, principalmente com relação à instituição dos símbolos nacionais (bandeira, hino e brasão); à apologia das condições geográficas, geológicas, biológicas e de extensão territorial; à criação e valorização dos mitos nacionais como Tiradentes; e à história de glórias do recente país (Carvalho, 1990).

Com o objetivo de levantar as representações do Brasil entre os alunos, em 2006 foi sugerido para uma turma do 7º ano do ensino fundamental que fizesse um desenho representativo do país. Os aspectos apontados pelos alunos foram divididos em duas categorias: a) *positivos* ou *neutros* e b) *negativos*. Os desenhos mostraram alguns elementos que de forma evidente caracterizam o país: a bandeira nacional, em sua forma original ou contendo diversas alterações; a natureza (florestas, praias, sol etc.); futebol; e samba (carnaval e pandeiro). Essas quatro categorias estão presentes em mais de 80% do total de desenhos⁶.

Observa-se que o esforço realizado por intelectuais e pelo Estado para a construção de uma identidade nacional no imaginário da população obteve êxito. Isso se verifica nos elementos mais recorrentes como representativos do Brasil: a bandeira nacional, a exuberância natural, o futebol e o samba. Destes dois últimos chega-se a falar que *estão no sangue* da população brasileira⁷.

Com relação aos aspectos negativos presentes nos desenhos, restringiram-se à destruição da natureza e à violência. Possivelmente, esses problemas foram observados pelos alunos devido a sua grande exposição na mídia. A tabulação referente aos dados desta atividade encontra-se na Tabela 1.

⁶ Os desenhos serão analisados no item 1.2.

⁷ Este assunto será analisado no item 2.3.

Tabela 1 – Características do Brasil representadas nos desenhos dos alunos do 7º ano, 2006.

Características <i>Positivas</i> ou <i>Neutras</i>	Citações	Características <i>Negativas</i>	Citações
Futebol	6	Destruição da natureza	4
Paisagens naturais	4	Violência	1
Praias	3		
Carnaval	2		
Cristo Redentor	2		
Pandeiro	2		
Bandeira do Brasil	2		
Bandeira – cores azul, verde e amarelo	1		
Bandeira – com emblema da CBF	1		
Bandeira – SOS Mata Atlântica	1		
Bandeira – “Ordem, hexa e progresso”	1		
Bandeira – com coração	1		
Bandeira, carnaval, praia e bola	1		
Amor	1		
Árvore	1		
Caipirinha	1		
Oca indígena	1		
Várias “raças”	1		

Em outro momento foi solicitado aos alunos de duas turmas (7º ano do ensino fundamental e 2º do ensino médio) que produzissem individualmente um texto sobre o tema “O que é o Brasil?”. Participaram dessa atividade 24 alunos do 7º ano e 27 do 2º ano.

Com a leitura dos textos de ambas as turmas observou-se que o sentimento de patriotismo se destaca, sendo evidenciado em frases como: *tenho orgulho de ser brasileiro; este é o melhor país do mundo; é o mais lindo país do mundo; Deus é brasileiro; sou brasileiro e não desisto nunca*. Este patriotismo é expresso também pelas características físicas do país: *praias exuberantes, paisagens maravilhosas, riquezas naturais, florestas e*

ausência de desastres naturais, como *vulcões e terremotos*. As características do povo também são lembradas, sobretudo com relação à *mistura de raças* e à *diversidade cultural*.

Em vários textos os alunos referem-se à inveja provocada pelo Brasil nos outros países, devido à grandeza territorial e populacional do país: “pois ele é um país populoso, grande, e todos os outros países acham o Brasil imenso”⁸ (7A, 2006, A.1-f). Geralmente, o que causa esse sentimento de inveja nos outros países (e orgulho por parte dos brasileiros) são características relacionadas ao tamanho do Brasil, suas riquezas e belezas naturais.

São recorrentes as citações relacionadas às belezas do país: “O Brasil é muito lindo e tem vários lugares [para] se visitar” (7A, 2006, A.1-b), “[O Brasil] tem as paisagens mais bonitas do mundo” (7A, 2006, A.1-i); “O Brasil é uma nação fascinante, tem lugares lindos que valem a pena conhecer” (7A, 2006, A.1-j), “Um dos maiores bens do Brasil é a natureza, onde vivem seres incrivelmente lindos” (7A, 2006, A.1-j), “O Brasil significa muito para mim, porque foi aqui que eu nasci e cresci, mas não é só por isso, também pelas lindas praias” (7A, 2006, A.1-l), “O Brasil é um dos países mais lindos do mundo” (7A, 2006, A.1-s).

Esses excertos demonstram como as belezas naturais do Brasil são aludidas pelos alunos e vistas como um elemento de destaque em relação aos outros países. Da mesma forma são enfatizadas as riquezas naturais: “[O Brasil] é o mais rico em várias partes” (7A, 2006, A.1-s), “Brasil é um país lindo de riquezas naturais” (7A, 2006, A.1-n).

Contudo, também não faltam críticas, por parte dos alunos, à falta de cuidados na preservação destas riquezas: “Não é legal para ninguém viver num lugar onde o ouro que existia foi levado pelos estrangeiros, as florestas estão sendo destruídas pelos próprios brasileiros, o céu que para muitos era tão estrelado quase não tem estrelas e os rios estão sendo poluídos” (7A, 2006, A.1-e). Aqui a crítica recai sobre os estrangeiros que levaram o ouro do Brasil, e sobre os próprios brasileiros, por destruírem as florestas e poluírem o céu e os rios.

Outro aluno da mesma turma também faz referência aos problemas ambientais que o Brasil enfrenta: “O Brasil é um país que nem os outros, mas ele está se destruindo [...]. Por

⁸ Como se trata de textos de alunos menores de idade, seus nomes foram preservados. A reprodução completa dos mesmos encontra-se nos anexos A (textos produzidos em 2006) e B (textos produzidos em 2007). Doravante, nas citações, serão indicados as séries, turmas, o ano de produção e referência do texto completo (com letra maiúscula indicando o anexo; número correspondendo ao item do anexo e letra minúscula correspondendo ao texto).

exemplo [...]: poluições: sonora, ar, rios e até mesmo nossos ricos mares lindos, que as pessoas estão destruindo” (7A, 2006, A.1-h). A degradação da natureza é assunto recorrente nos discursos⁹ dos alunos, ora concebida como atentatória à beleza natural, ora como prejudicial às pessoas.

As referências definidoras do clima do país também são freqüentes, em muitos textos o Brasil é apontado como um *país tropical*: “O Brasil é um país tropical, com muitos divertimentos e animação” (7A, 2006, A.1-o). Neste excerto, a tropicalidade do Brasil é relacionada a *muitos divertimentos e animação* e é entendida como algo positivo, que o diferencia dos países não tropicais, interferindo inclusive no humor da população, tal como defende o determinismo geográfico, cujo conceito versa sobre as influências que as condições naturais exerceriam sobre a humanidade, sustentando a tese de que o meio natural seria uma entidade definidora da fisiologia e da psicologia humanas, ou seja, o homem seria muito marcado pela natureza que o cerca (Sodré, 1976):

A ausência de calamidades (não obstante os estragos provocados por inundações, escorregamentos, seca e outros fenômenos verificáveis no Brasil) também é evocada pelos alunos: “O Brasil não tem tufão, vendaval, furacão (7A, 2006, A.1-m)”. Em outro texto afirma-se que “O Brasil sempre foi para mim o melhor país do mundo. Aqui não tem terremoto, não tem vulcão em erupção e outras coisas ruins que têm em outros países” (7A, 2006, A.1-w). Neste trecho, a ausência de *coisas ruins que têm em outros países*, como terremotos ou vulcões, faz do Brasil o melhor país do mundo.

Outro aluno afirma: “O Brasil é um país muito bom para viver, longe de ataques, guerras, erupções, ventania etc.” (7A, 2006, A.1-g). Aqui são citados elementos naturais e humanos. O Brasil é reconhecido como um bom lugar para se viver, pois está longe de ataques, guerras e erupções – até as ventanias foram banidas do território!

Outro aspecto recorrente nos textos dos alunos é a composição da população brasileira: “O Brasil tem várias culturas diferentes” (7A, 2006, A.1-b), “é um ótimo lugar para se viver, principalmente por esta mistura de povos” (7A, 2006, A.1-e), “O Brasil para mim é um país bastante popular e tem gente de vários tipos e de qualidades diferentes” (7A, 2006, A.1-d), “Ele é um país de muitas raças, como negros, mestiços, brancos e indígenas” (7A,

⁹ O termo *discurso* é utilizado neste trabalho com pouco rigor, ligando-se mais ao conteúdo das falas e textos de alunos e professores do que a uma conceituação mais precisa.

2006, A.1-x), “Uma coisa pra mim que representa o Brasil é o mapa, suas belezas e vários tipos de raças, como o negro, a loira, o branco, a morena e muito mais. Várias pessoas de outros países imigram para o Brasil e assim vai de geração em geração” (7A, 2006, A.1-v), “É um país sem preconceitos entre pessoas de vários lugares” (7A, 2006, A.1-g).

Nesse conjunto de excertos percebe-se o reconhecimento da pluralidade na formação da população brasileira, o que faz do Brasil *um lugar de várias culturas diferentes, um país bastante popular, um país sem preconceitos entre pessoas de vários lugares*. Em geral, a miscigenação da qual resultou a população brasileira é concebida de forma positiva, que torna o Brasil *um ótimo lugar para se viver, principalmente por esta mistura de povos*.

Outros elementos são lembrados para identificar o Brasil. Nas produções dos alunos, a fórmula atual que caracteriza a identidade do povo brasileiro reconhece o carnaval (e, por extensão, o samba) e o futebol como seus amálgamas maiores. No excerto seguinte, o Brasil é concebido como *um país de futebol* e a copa do mundo é considerada como o momento maior do brasileiro, em que ele se realiza: “O Brasil é um país de futebol, que quando há copa, o brasileiro se realiza” (7A, 2006, A.1-q).

Neste outro texto, o Brasil é vinculado diretamente ao carnaval e ao futebol:

O Brasil para mim é tudo porque eu nasci nele, porque o carnaval dele é o melhor do mundo, porque tem o melhor futebol e eu amo muito ele.

O Brasil pra mim é bola, porque só ele é penta.

O Brasil pra mim é pandeiro, por causa do samba e do carnaval. (7A, 2006, A.1-u)

O Brasil é amado porque é a terra natal e porque tem o melhor futebol e o melhor carnaval do mundo. O país seria representado então por uma bola e um pandeiro.

No entanto, há o reconhecimento das desigualdades em alguns textos:

Eu tenho orgulho do Brasil, mas nem sempre, porque existem tantos preconceitos por causa da cor, desigualdade social e também é triste pela pobreza porque existem várias pessoas passando fome (7A, 2006, A.1-b).

Em outros, há referências a fatores positivos contrastados a negativos:

O Brasil é um país, entre outros, famoso pelo seu futebol, carnaval, floresta Amazônica e outras coisas, mas também um país de muitas coisas ruins como a desigualdade social, falta de empregos e políticos corruptos [...] Um país de belas paisagens, mas também de desmatamento e poluição (7A, 2006, A.1-p).

Apesar da oposição de aspectos positivos a negativos, os elementos citados nos textos dos alunos para caracterizar o Brasil, em geral, se repetem: futebol, carnaval, riquezas naturais; desigualdade social, desemprego, corrupção na política e degradação da natureza.

Este excerto apresenta uma estrutura parecida com a do anterior, apresentando outros aspectos (a animação, como positivo, e o racismo, como negativo): “O Brasil inveja muitos países, com suas praias, futebol, animação. O que prejudica o Brasil são os políticos corruptos, que prometem e não cumprem. O Brasil infelizmente é um país racista” (7A, 2006, A.1-o).

Os fatores negativos observados nessa atividade ligam-se principalmente à *violência*, à *corrupção*, à *degradação da natureza*, à *desigualdade social*, à *pobreza*, à *discriminação* e ao *racismo*. No entanto, as referências à corrupção limitam-se ao âmbito da gestão política, enquanto a discriminação e o racismo sempre são promovidos pela sociedade ou por *eles*, os brasileiros, como se os alunos não fizessem parte da sociedade. Poucos estudantes usaram a primeira pessoa quando se referiram ao povo ou à sociedade brasileira.

Ressalta-se que a idéia de esperança ou de positividade está quase sempre presente depois das citações dos aspectos negativos: “O Brasil pode melhorar, depende de todos” (7A, 2006, A.1-p), “Mas, tirando isso, o Brasil é um lugar maravilhoso de se viver” (7A, 2006, A.1-b), “mas apesar disso, o Brasil é lindo” (7A, 2006, A.1-o). Ainda sobre a positividade ligada à esperança e ao orgulho, há dois *slogans* que permeiam alguns textos: “Sou brasileiro e não desisto nunca” (7A, 2006, A.1-b; 7A, 2006, A.1-c) e “Brasil: um país de todos” (7A, 2006, A.1-g). O primeiro de iniciativa da Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e o segundo é lema do atual mandato do Governo Federal.

Outro aspecto observado, também comum, é a vinculação de Deus com o Brasil: “Ainda bem que DEUS é brasileiro, graças a DEUS [o Brasil] é um país abençoado” (7A, 2006, A.1-m), “um país que é abençoado por Deus e bonito por natureza” (2A, 2006, A.2-p).

A maior parte dos problemas brasileiros abordados pelos alunos (violência, corrupção, degradação da natureza, racismo, desigualdade social) tem sido intensamente veiculada pelos meios de comunicação, principalmente nos noticiários. É difícil mensurar a influência da mídia na construção do senso comum, mas é inegável sua contribuição para tal, sobretudo ao se constatar a reprodução, por parte dos alunos, dos *slogans* veiculados por aqueles meios, como os citados dois parágrafos atrás.

Com relação aos textos produzidos pelos alunos do 2º ano do ensino médio em 2006, todos os estudantes apresentaram argumentos favoráveis e desfavoráveis em suas redações. A estrutura geral dos textos aponta para elementos *positivos*, que são contrapostos a outros *negativos*, com um comentário, muitas vezes de esperança de dias melhores, para arrematá-lo, como o texto transcrito abaixo, de um aluno dessa turma:

O Brasil é um país muito hospitaleiro, todas as pessoas que vêm de outros países são bem-vindas e recebidas muito bem. Nosso país tem muitas misturas de povos. Aqui tem pessoas do mundo todo, pessoas de todos os tipos, cores etc.

Em nosso país existem alguns problemas, como por exemplo na política, os políticos não querem saber de nada, só de dinheiro. Outro problema é a violência. Nas grandes cidades a violência é ainda maior. Um acontecimento mais recente é o do PCC em São Paulo, uma onda de atentados à polícia, a bancos e a repartições públicas. Os bandidos pararam uma das maiores metrópoles do Brasil.

Mas, apesar de todos os nossos problemas, nós aqui no Brasil somos todos muito alegres. Uma das coisas que nos dá mais alegria é o futebol. O nosso país é o melhor do mundo e estamos indo atrás do hexa. Assim vamos indo, como todos temos infelicidades e alegrias. Assim é o nosso país. (2A, 2006, A.2-x).

O texto aborda primeiramente um aspecto positivo do Brasil, a hospitalidade. Afirma que no país há pessoas de todos os *tipos* e *cores*, numa alusão ao processo de formação da população, caracterizada pela *mistura de povos*. Posteriormente são abordados aspectos negativos: a corrupção na política, haja vista que os *políticos não querem saber de nada, só de dinheiro*; e a violência, marcada no período pelos ataques da facção criminosa autodenominada Primeiro Comando da Capital (PCC). A conclusão aponta para a alegria dos brasileiros, não obstante os problemas. Como *uma das coisas que nos dá mais alegria* é citado o futebol – um dos componentes da identidade nacional.

Muitos textos referem-se às características físicas, às riquezas naturais e ao caráter positivo do povo, que é belo, acolhedor e depois indicam seus problemas:

Um país com belas matas, lindas praias, um país que é abençoado por Deus e bonito por natureza, aqui tem o melhor futebol do mundo... belas pessoas, um lugar acolhedor, um lugar onde muitas pessoas sonham em morar, morar num país tropical com sol o ano todo, com lugares estranhos, lugares misteriosos...

O Brasil com tudo isso seria um país maravilhoso, mas só se deixarmos de lado a violência, a fome, a corrupção e a ignorância de algumas pessoas...

Esquecer então dos que são mortos pelo descaso do governo, enquanto muitos morrem, outros se divertem às custas do povo. Nem sempre o que parece ser, é...

Brasil, maravilha natural. Brasil, país do medo... (2A, 2006, A.2-p)

Observam-se neste texto algumas características recorrentes para definir o Brasil: as belezas naturais (*belas matas, lindas praias, bonito por natureza*), os aspectos físicos (*país tropical com sol o ano todo, lugares estranhos, lugares misteriosos*), a benção divina de que o Brasil usufrui, o acolhimento da população (que faz com que muitas pessoas sonhem em nele morar), a beleza das pessoas e o *melhor futebol do mundo*. Entretanto, o Brasil *seria*

maravilhoso, se não fossem *a violência, a fome, a corrupção e a ignorância de algumas pessoas*. Assim, as aparências enganam e *nem sempre o que parece ser, é* – o Brasil é ao mesmo tempo o país das maravilhas naturais e do medo.

A seguir é reproduzido o texto de uma aluna que também utiliza a estrutura de oposição de aspectos positivos a outros negativos e uma conclusão esperançosa, entretanto com uma diferença em relação aos demais: a aluna estabelece uma relação de afetividade e de pertencimento ao povo:

Brasil é força, Brasil é gana, Brasil é alegria.

Apesar das lutas, o Brasil, em minha opinião, é a melhor terra para se viver.

Não é simplesmente uma nação. É um lugar abençoado por Deus.

Pena que nem todos pensam assim; pena que existam pessoas corruptas e egoístas, que enquanto estão no meio do povo, sabem das dificuldades que meu povo passa.

Mas depois que “chegam lá”, simplesmente dão as costas e ignoram as necessidades do povo.

Sei que não é fácil governar um país; ainda mais quando é um país do tamanho do Brasil (que mais parece um continente por abrigar todos os tipos de pessoas, com as mais variadas religiões, costumes e raças).

Mas para que prometer tanto se não se pode fazer nem a metade do prometido?

São homens que se aproveitam da ignorância e da inocência do meu povo para enganar, roubar, zombar...

Por isso, nós devemos estudar; nós jovens, cheios de vida.

Creio que pelo menos um terço dessas injustiças podem ser mudadas. A união faz a força. Obviamente não vai ser fácil a batalha. Mas impossível, é que não vai ser.

Porém, ainda com tantos problemas, não existe outra nação como a nossa. Brasil, Deus olha por ti (2A, 2006, A.2-aa).

Neste texto, o Brasil é associado primeiramente com *força, gana e alegria*. A autora reconhece as dificuldades enfrentadas pelo povo, representadas nas *lutas*, no entanto isso não tira do Brasil a qualidade de ser *a melhor terra para se viver*. Como em muitos outros textos, também é citada a benção divina, que faz do Brasil mais que uma nação.

As principais críticas da aluna dirigem-se aos políticos que, quando assumem um cargo eletivo, se esquecem do *povo* e ignoram suas necessidades, não obstante as dificuldades de se governar um país que mais parece um continente, por abrigar pessoas de *religiões, costumes e raças* variadas. O sentido de *meu povo* remete a uma dupla interpretação: pertencimento a ele; e ligação afetiva com ele. Ao se perguntar a aluna o que quis dizer, ela respondeu que sempre se refere assim ao povo brasileiro, como seu. Como solução para os

problemas, a autora defende a união e a concentração nos estudos por parte dos jovens. Conclui reafirmando que apesar dos problemas *não existe outra nação como a nossa*. E que Deus olha pelo Brasil.

Com o objetivo de aprofundar a percepção sobre as representações do Brasil entre os alunos, em 2007 foram propostas outras atividades, envolvendo mais turmas, na faixa etária de 14 a 18 anos, todas do ensino médio. A primeira atividade realizada nesta etapa pelas turmas constituiu uma produção de texto, em pequenos grupos, sobre o tema *O que é o Brasil e como ele pode ser representado*, para a qual os alunos foram orientados a dissertarem sobre as principais características do país e de sua população. Depois, foi apresentado questionário cujas respostas, únicas e espontâneas, informaram o que mais representa o Brasil em cada um dos 13 itens propostos¹⁰. A escolha desses itens se deveu à observação, nas atividades anteriores, dos elementos mais freqüentes para caracterizar e representar o Brasil, expressos pelos próprios alunos. Após a análise dos textos, desenhos e respostas tabuladas foram apresentados os resultados às classes, o que fomentou discussões em todas as turmas sobre os possíveis motivos e origens das respostas.

Nas produções de texto dessa segunda etapa foram freqüentes as referências ao caráter alegre do brasileiro:

Os brasileiros são muito bonitos, alegres, gostam muito de festas, torcedores, quando tem algum jogo, principalmente de futebol, todos se unem e formam uma torcida, esperando um gol, e quando acontece, todos ficam felizes [...] Somos brasileiros, festeiros, torcedores, de ótimas belezas, nos tornando cada vez mais felizes pelo que somos (1D, 2007, B.1-c).

Nesse texto ficam evidentes algumas características citadas por muitos alunos, tais como as belezas do país, o vínculo estreito entre o brasileiro e o futebol e o caráter festeiro do povo. Em outro texto, lê-se: “Aqui, as pessoas gostam muito de comemorar festas, carnaval, que já é muito popular na maioria dos estados” (1D, 2007, B.1-a). A alegria e a felicidade são consideradas marcas do povo brasileiro, que é festeiro acima de tudo.

Como ocorreu com os textos da primeira etapa (2006), apesar dos aspectos positivos sempre ressaltados, cinco problemas foram apontados constantemente: a corrupção, a violência, a desigualdade social, a pobreza e a destruição da natureza. Neste excerto, alunos do 1º D citam *o que estraga* o país: “O Brasil é um ótimo país com tudo isso, mas o que

¹⁰ Os itens foram: símbolo, monumento, lugar, imagem, estilo de música, dança, festa, obra artística, personagem, personalidade, esporte, aspecto positivo e aspecto negativo. O modelo do questionário encontra-se no apêndice A.

estraga é a corrupção, a pobreza que temos principalmente no nordeste, a violência em todos os estados e a prostituição de adolescentes e adultos” (1D, 2007, B.1-a).

No excerto abaixo os alunos apontam qual é o problema do brasileiro:

O problema do brasileiro é desacreditar muito no Brasil, que ele possa ter um bom futuro. Também com os políticos que temos na política [*sic*]. [...] E sempre que vão falar no Brasil, a primeira coisa que vem na cabeça é a pobreza, violência e etc., mas ninguém para pra pensar que o Brasil é um dos lugares mais lindos com um clima quente, sem vulcões ou tsunamis (1F, 2007, B.3-d).

Para esses alunos, o problema do brasileiro é desacreditar no Brasil, mas essa descrença é consequência da ação dos maus governantes, que acabam com a esperança de um país melhor. Isso se alia ao fato de se dar mais atenção aos problemas, como a pobreza e a violência, do que às belezas e virtudes do país, livre de catástrofes naturais como vulcões ou tsunamis.

Em outro texto são mencionados os *maus* brasileiros, no entanto sua força é minimizada: “Existem sim corruptos, mentirosos, ladrões, vigaristas [...], mas isto não tem contado muito, pois os brasileiros são felizes apesar das circunstâncias atuais” (1F, 2007, B.3-c). Outro texto sugere os motivos para essa felicidade existir entre os brasileiros, pois o Brasil “É um país muito bom [...] desde a pelada do domingo até a feijoada de quarta-feira, e no carnaval nem se fala, um dos mais belos espetáculos da Terra” (1D, 2007, B.1-b).

Nesse, como em vários outros textos dos alunos, encontra-se o trinômio futebol, carnaval e feijoada. Marilena Chauí refere-se ao *tripé da imagem da excelência brasileira: café, carnaval e futebol* (2000, p. 31). Nas produções dos alunos o café está ausente ou foi substituído pela feijoada. Observa-se nesse trinômio representativo da cultura brasileira, que seus componentes são associados ao caráter mestiço do povo brasileiro – o futebol, embora de origem européia, no Brasil é vinculado à ginga típica do mulato; o carnaval, também de origem européia, em detrimento de todos os demais ritmos que o caracterizavam até o início do século XX, foi ligado ao samba, notadamente de influência africana e também visto como expressão mestiça (Vianna, 1999, p. 70); e por fim, sabe-se que a feijoada foi criada pelos cativos no Brasil, como explica Gilberto Freyre: “A culinária da senzala aproveitava as sobras de carnes da casa-grande, usava o aipim indígena e as verduras, misturava aos temperos africanos, principalmente o dendê e a pimenta malagueta. Surgiam a feijoada, a farofa, o quibebe, o vatapá” (Freyre, 2001, p. 225). O imaginário reconhece no Brasil um país mestiço, que é a tese implícita de Freyre.

Esse caráter mestiço, expresso principalmente nos termos *mistura de raças* ou *miscigenação*, também é muito freqüente nos discursos dos alunos: “O Brasil é um lugar cheio de misturas. Misturas de raças, de comidas e de músicas. Aparentemente, um ótimo lugar para se morar” (1F, 2007, B.3-d). Questionados por que usaram o termo *aparentemente*, os alunos responderam que as pessoas mais pobres passam por muitas dificuldades, o que torna o Brasil um lugar bom para se morar para os que têm condições financeiras mais favoráveis, evidenciando uma crítica às desigualdades sociais.

Sobre a pluralidade verificada no país, a mesma turma escreve: “O Brasil é um país lindo, de várias culturas, religiões, estilos musicais etc.” (1G, 2007, B.4-g). Outro grupo comenta: “O brasileiro é dotado de muitos estilos de vida, dependendo da região em que mora, existe um modo de se vestir diferente, um modo de ser diferente” (1F, 2007, B.3-b). É perceptível como há, no mesmo discurso, o reconhecimento de alguns elementos como representativos da identidade brasileira (samba, futebol, feijoada), e da pluralidade cultural observada nos modos de se vestir, de falar e de ser, conforme a região, até o ponto de se colocar em questão o reconhecimento de *um* povo brasileiro, como afirma esta outra turma: “Somos difíceis de ser reconhecidos como um povo devido sermos mestiços e termos muita variedade lingüística” (1E, 2007, B.2-b).

A concepção de uma identidade nacional em território tão extenso como o brasileiro, marcado por diferenças regionais, torna-se difícil se forem considerados os contrastes regionais em termos culturais (aspectos lingüísticos, religiosos, morais), geográficos, climáticos etc. No entanto, observa-se nos textos dos alunos que essas diferenças regionais são suplantadas pela concepção do Rio de Janeiro como cidade que representa o Brasil, mesmo que ao lado de outros elementos: “O Brasil é representado pela sua cultura, seu futebol, suas mulheres e a Amazônia. O Brasil é representado pelo Rio de Janeiro, suas belas praias e infelizmente pelas suas favelas” (1G, 2007, B.4-b). Aqui o Rio aparece como síntese do país, representando o que tem de ruim: suas favelas, e o que tem de bom: suas belas praias.

O Rio de Janeiro foi a principal cidade do Brasil durante parte do período colonial, todo o período imperial e na maior parte do período republicano. Contudo, primeiramente com a industrialização de São Paulo e a transformação desta cidade em centro financeiro do país, e depois com a mudança da capital para Brasília, o Rio de Janeiro perdeu parte significativa da importância que tinha no início do século XX. Entretanto, aquela cidade ainda simboliza o Brasil no senso comum. Isto foi verificado não só nos textos como também nos desenhos produzidos pelos alunos e apurado nos questionários aplicados. Esta representação

considera os problemas como a desigualdade social, a violência, a corrupção e as favelas do Rio, mas também suas praias e belas paisagens, muitas vezes com alusão a um *paraíso*.

A imagem do Brasil-paraíso, ou Brasil-natureza, está presente em muitos textos dos alunos: “O Brasil é bastante conhecido no mundo por suas belas praias [...] e natureza” (1G, 2007, B.4-g). Também é freqüente a imagem do país quase superando os congêneres pelas suas belezas naturais: “O Brasil é um dos países mais bonitos do mundo. Nossas praias, matas, cachoeiras, comidas e o nosso lindo e rico samba faz do povo o mais belo do mundo” (1E, 2007, B.2-a). Neste excerto, o samba é considerado como responsável pelo embelezamento do povo – como o samba é brasileiro, torna seu povo o mais belo.

As referências a carnaval e beleza também são comuns: “Os brasileiros são carnavalescos, educados, simpáticos e humildes. As brasileiras, querendo ou não, são as mais bonitas do mundo” (1E, 2007, B.2-h), ou ainda “Somos conhecidos mundo afora pelo nosso ótimo futebol e pela beleza das nossas mulheres” (1E, 2007, B.2-f). Observa-se como a beleza feminina é citada em muitos textos, correspondendo a mais um dos componentes do mosaico de representações do Brasil¹¹.

As informações obtidas a partir das respostas dos alunos aos questionários reafirmam o que os textos apontam em relação às suas representações do Brasil. A tabela 2 apresenta os resultados mais citados para cada um dos itens abordados.

Observa-se que dos 13 itens solicitados, as respostas de 8 estão diretamente relacionadas ao Rio de Janeiro – monumento: *Cristo Redentor*; lugar: *Rio de Janeiro*; imagem: praias e *Cristo Redentor*; estilo de música: *samba*; dança: *samba*; festa: *carnaval*; obra artística: *Garota de Ipanema* e *Cidade de Deus*; e Personagem: Turma da Mônica e *Zé Carioca*.

Algumas dessas respostas foram vinculadas, neste trabalho, ao Rio de Janeiro depois da discussão sobre os resultados com os alunos. As respostas genéricas foram questionadas a fim de se obter uma informação mais precisa. Assim, perguntou-se sobre quais praias os alunos se referiam – as respostas se dividiram entre Rio de Janeiro, Fernando de Noronha e litoral do Nordeste. O mesmo ocorreu com estilo de música, dança e carnaval. Ao responderem samba para estilo de música, foi perguntado sobre qual samba (carioca, paulista, rural etc.), as turmas foram unânimes em apontar o samba carioca. Igualmente ocorreu em

¹¹ A beleza feminina foi também retratada nos desenhos, conforme será abordado no item 1.2.

relação à dança. Ao serem indagados sobre o carnaval a que se referiam (de São Paulo, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Pernambuco; de escola de samba, bloco carnavalesco ou de rua), também deram uma resposta unânime: o carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Tabela 2 – Tabulação das respostas dos alunos ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.¹²

Item	Principais respostas	Quantidade de citações (288)	% do total
Símbolo	Bandeira Nacional	138	47,9
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	244	84,7
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	102	35,4
Imagem	Praias	74	25,6
	<i>Cristo Redentor</i>	63	21,8
Estilo de música	<i>Samba</i>	166	57,6
Dança	<i>Samba</i>	152	52,7
Festa	<i>Carnaval</i>	222	77,0
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	55	19,0
	<i>Cidade de Deus</i>	32	11,0
Personagem	Turma da Mônica	92	31,9
	<i>Zé Carioca</i>	70	24,3
Personalidade	Pelé	63	21,8
Esporte	Futebol	263	91,3
Aspecto positivo	Natureza	51	17,7
	Cultura	44	15,2
Aspecto negativo	Violência	141	48,9
	Corrupção	61	21,1

OBS: as respostas *grifadas* correspondem a aspectos relacionados ao Rio de Janeiro.

Um aspecto que chamou a atenção foi a resposta dada ao item obra artística. Além das duas obras mais citadas se referirem ao Rio de Janeiro (uma canção e um filme), a música *Garota de Ipanema*, composta por Vinícius de Moraes e Tom Jobim, em 1962, é uma das grandes representantes da bossa nova, estilo que ganhou vida e notoriedade no fim dos anos 1950, avançando na década seguinte, sendo reconhecida na atualidade pelos adolescentes.

¹² A tabulação completa das respostas dos alunos ao questionário encontra-se no anexo F.

Considerada uma nova forma de tocar samba, a bossa nova foi criticada pela forte influência norte-americana, traduzida nos acordes dissonantes comuns ao jazz. A letra das canções contrastava com as que faziam sucesso até então, abordando temas leves, descompromissados e otimistas, definidos através da expressão *o amor, o sorriso e a flor*, que faz parte da letra de *Meditação*, de Tom Jobim e Newton Mendonça, e que foi utilizada para caracterizar a poesia bossa-novista (Medaglia Apud Campos, 1993). Outra característica foi a forma de cantar, também contrastante com a que se tinha na época: "desenvolver-se-ia a prática do 'canto-falado' ou do 'cantar baixinho', do texto bem pronunciado, do tom coloquial da narrativa musical, do acompanhamento e canto integrando-se mutuamente, em lugar da valorização da 'grande voz'" (idem, p. 72).

Outra referência criada há muitas décadas e que ainda habita o imaginário dos alunos corresponde ao item personagem. O mais citado não é um personagem em si, e sim a Turma da Mônica (poucos alunos citaram Mônica, Magali ou Cebolinha – nove, ao todo). O segundo mais citado foi Zé Carioca, criado pelos estúdios de Walt Disney no contexto do pan-americanismo empreendido pelo Departamento de Estado norte-americano durante os anos da Segunda Guerra Mundial (1939-45). Esse pan-americanismo

promoveu “a amizade entre os povos americanos” e transformou Carmem Miranda em embaixadora da boa-vontade, obrigando-a, com contratos de trabalho abusivos que estipulavam seu vestuário e suas falas, a difundir a imagem telúrica e alegre do Brasil, cuja capital era Buenos Aires e cuja música era mescla de samba, rumba, tango, conga e salsa. Para acompanhá-la, os estúdios de Walt Disney criaram o papagaio malandro, Zé Carioca (Chauí, 2000, p. 38-39).

Nas discussões com as turmas sobre os resultados apurados, foi perguntado aos alunos por que, em grande medida, o Brasil é representado pelo Rio de Janeiro. Em todas as classes a resposta foi unânime: o poder de influência da Rede Globo, principalmente pelo alcance da novela do horário nobre.

Cabe questionar se o poder de influência daquela emissora, sobretudo da novela veiculada no horário nobre, é realmente tão grande a ponto de atingir até aqueles que crêem numa estratégia da Rede Globo para *alienar e manipular* as mentes das pessoas (que, em tese, *conscientes* deste papel manipulador e alienante da televisão, deveriam escapar a seu poder de influência). O item 4.1 aborda as possíveis influências da mídia na construção de representações do Brasil.

*A arte diz o indizível;
exprime o inexprimível,
traduz o intraduzível.*

(Leonardo da Vinci).

*Moro!
Num País Tropical
Abençoado por Deus
E bonito por natureza
(Mas que beleza!)
Em fevereiro (Em fevereiro!)
Tem carnaval (Tem carnaval!)
Eu tenho um fusca e um violão
Sou Flamengo, tenho uma nêga
Chamada Tereza...*

(Jorge Benjor, *País tropical*).

1.2 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL NOS DESENHOS DOS ALUNOS

Com relação aos desenhos solicitados, todos recorrem a representações da bandeira nacional, do Cristo Redentor, do samba, do futebol, da violência, da corrupção ou das belezas naturais do Brasil. Nenhuma produção dos alunos deixou de se referir a pelo menos um desses aspectos. Os alunos representaram o Brasil de várias formas, contudo suas produções destacam-se em quatro categorias: bandeira nacional, mapa do território brasileiro, natureza e Rio de Janeiro. Lembra-se que muitas vezes um desenho pode se enquadrar em duas ou mais dessas categorias. Serão abordados neste item desenhos de alunos do 7º ano A, de 2006 e dos três anos pesquisados em 2007, a fim de se analisar suas produções¹³.

O desenho da figura 1 se enquadra no conjunto de representações do Brasil que fez apropriações da Bandeira Nacional. Aqui há uma crítica social. O círculo central é dividido por uma faixa em que os dizeres *Ordem e Progresso* são substituídos por *Ordem para o povo, progresso para a burguesia*. Na parte superior há uma representação do conjunto arquitetônico do Congresso Nacional, e na parte inferior uma favela – a hierarquia social tem correspondência nas posições em que os grupos são representados. A mensagem no interior remete à vinculação do povo com a favela, e da burguesia com o Congresso Nacional, questionando a representatividade dos políticos, que só atendem aos interesses da burguesia.

¹³ Os demais desenhos, não analisados neste capítulo, encontram-se nos anexos C (desenhos individuais produzidos em 2006) e D (desenhos em grupo produzidos em 2007).

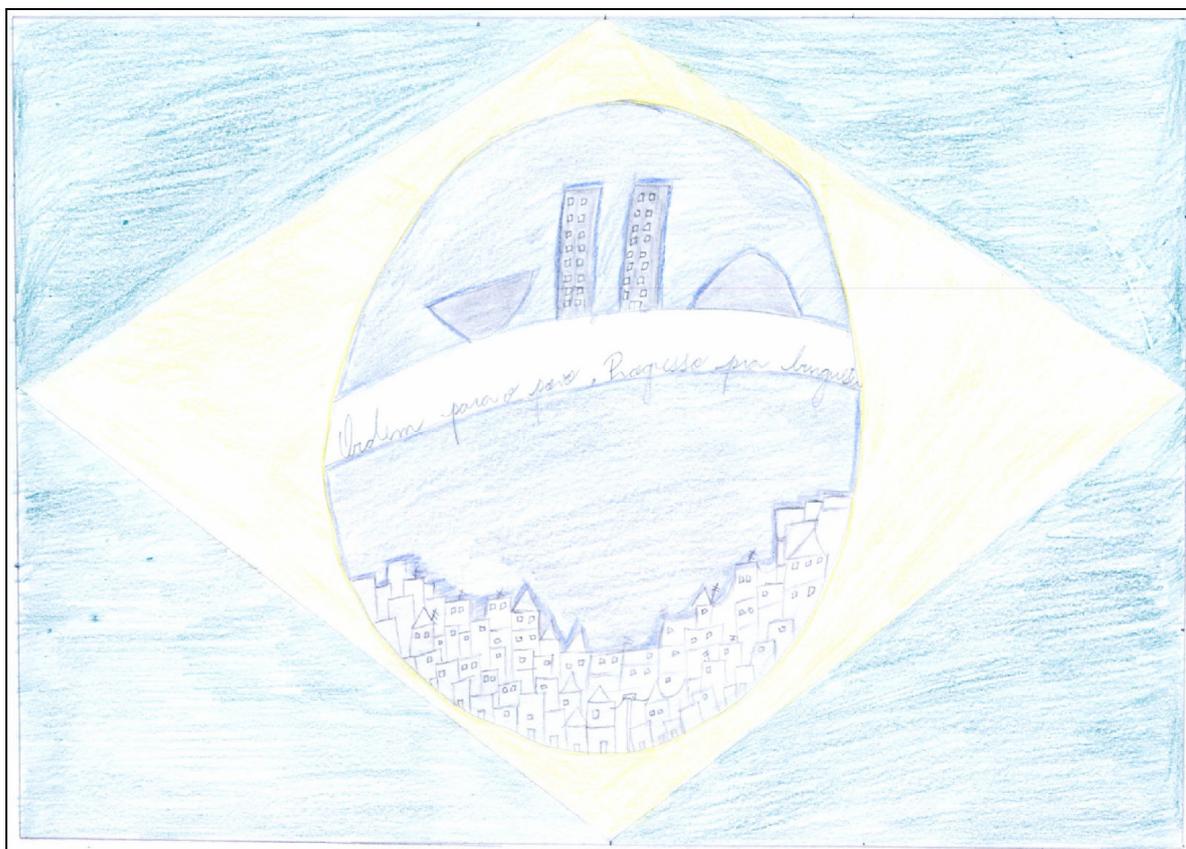


Figura 1 – Alunos do 3º A, 2007.

Para a produção do desenho da figura 2 os alunos também recorreram à representação da bandeira nacional. Aqui há inspiração no símbolo da Fundação S.O.S. Mata Atlântica (figura 3)¹⁴, que, para chamar a atenção sobre a destruição daquela floresta, deixa em branco parte do que seria verde na bandeira nacional. Este recurso já havia sido explorado anteriormente por Henfil (figura 4). Aqui os alunos deixam em branco parte do verde, do amarelo e do azul. Remetem essa alteração ao desmatamento, simbolizado pelo machado e por troncos de árvores cortados; à exploração mineral, simbolizada por uma picareta acompanhada de duas pepitas de ouro; à poluição das águas, simbolizada por sujeira e peixes

¹⁴ Sabe-se que os alunos se basearam no símbolo da Fundação S.O.S. Mata Atlântica por meio dos diálogos posteriores entre as turmas e o pesquisador, em sala de aula.

mortos (neste caso, ao contrário da simbologia da bandeira nacional, os alunos associaram o azul às águas e não ao céu). Percebe-se a crítica às questões ambientais que atingem o Brasil.



Figura 2 – Alunos do 2º D, 2007.



Figura 3 – Símbolo da Fundação SOS Mata Atlântica. Disponível em <http://www.sosmatatlantica.org.br>.

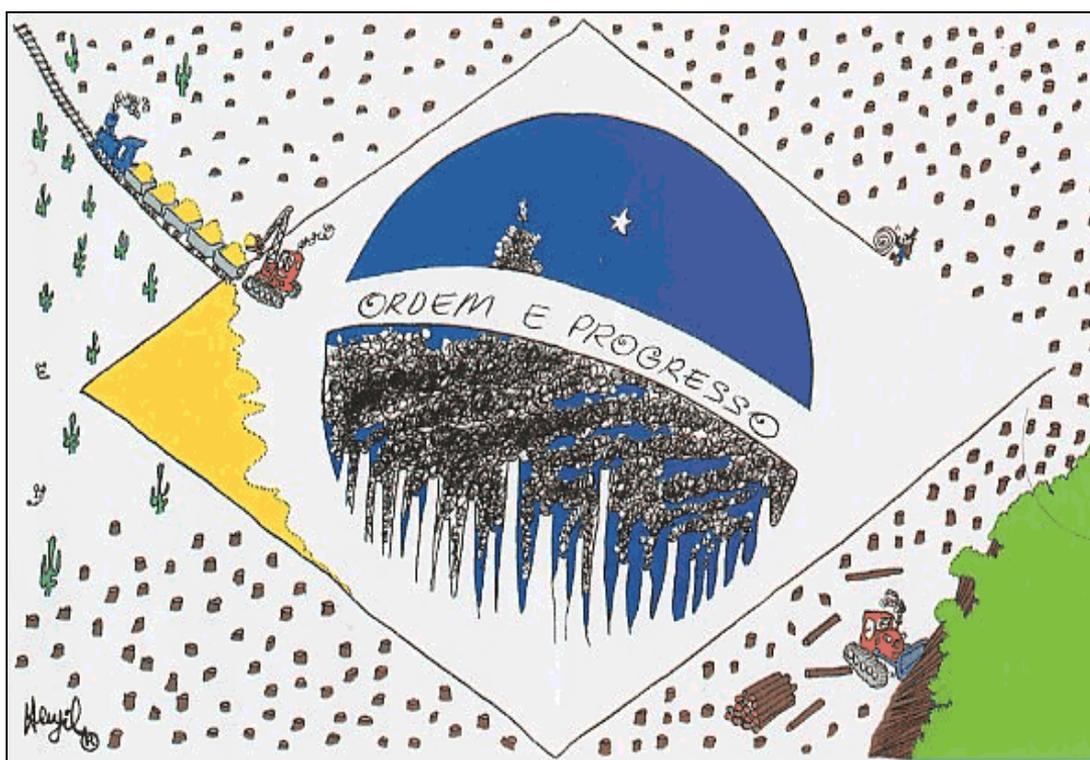


Figura 4 – Desenho de Henfil. Disponível em < <http://www.macumba-berlin.de/>>.

É interessante perceber o quanto a bandeira desenhada pelos alunos se assemelha à produzida por Henfil. Os temas simbolizados recebem praticamente o mesmo tratamento: o desmatamento, representado pelos troncos de árvores cortados, pelo machado (alunos) e pelo trator (Henfil); a exploração dos recursos minerais referida pela picareta e pepitas de ouro (alunos) e pela escavadeira e trem (Henfil); e a poluição da água representada pelos peixes mortos (alunos) e do ar, relacionada às chaminés a lançar fumaça no céu (Henfil).

Embora não tenham conhecido o desenho feito pelo cartunista, os estudantes apreenderam o sentido da imagem indiretamente por meio do símbolo da Fundação S.O.S. Mata Atlântica. Expressaram a mesma idéia de que as características que simbolizam o Brasil presentes na sua bandeira não correspondem mais ao que foram no passado. O verde, o amarelo e o azul já não estão mais tão presentes na realidade como são retratados no pavilhão.

O próximo desenho (figura 5) também tem como tema a bandeira nacional. Futebol, praia, carnaval e corrupção se relacionam. O círculo central da bandeira é representado por uma bola, que por sua vez é uma ilha. Os cantos superiores da bandeira são preenchidos com as palavras *ordem* e *progresso*. Os cantos inferiores apresentam uma cueca com dinheiro (numa alusão à corrupção) e o Congresso Nacional. A palavra carnaval está sob a bola-ilha.

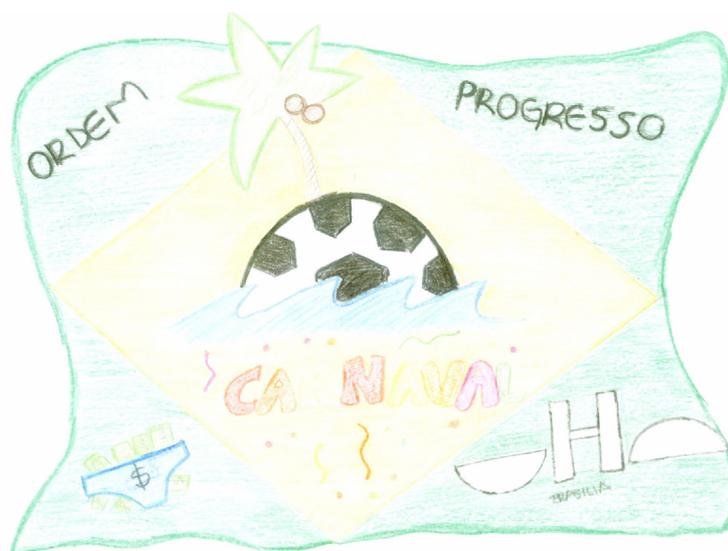


Figura 5 – Alunos do 1º D, 2007.

O desenho da figura 6 explora a temática do Brasil-natureza (muitas vezes relacionado ao paraíso). O país é apresentado como um lugar colorido, cheio de plantas, animais e água límpida. Parece até que aqui os bosques têm mais vida, às margens plácidas do rio, sob os raios fúlgidos do sol que repousa num céu formoso e límpido.



Figura 6 – Alunos do 7º A, 2006.

O Brasil-natureza também é retratado no próximo desenho (figura 7). Aqui o cenário é o Rio de Janeiro, numa tarde ensolarada, em cuja imagem o Cristo Redentor ocupa o primeiro plano. A produção apresenta uma harmonia marcante. Não há representação de pessoas, habitações, ou qualquer elemento que indique a presença humana – e o Cristo Redentor surge como se fosse uma obra da própria natureza, ou no limite, de Deus.



Figura 7 – Alunos 1º G, 2007.

No desenho da figura 8 o Brasil também é representado a partir do Rio de Janeiro. Como primeiro plano um assassinato, logo depois um casal de passistas de escola de samba (numa referência direta ao carnaval) disputam o segundo plano com garotos jogando futebol. Em terceiro plano a favela, com suas habitações irregulares. Ao fundo, o Pão de Açúcar e o bondinho.

Os alunos deram um título a seu desenho: *A guerra e a desigualdade no “Paraíso”*. As referências a “paraíso” são muito freqüentes, mesmo em tom de crítica como aqui, quando a palavra é grafada entre aspas. A guerra é representada pela violência urbana, a desigualdade pela favela, os demais elementos complementam o cenário carnavalesco, paradisíaco e contraditório.



Figura 8 – Alunos do 2º A, 2007.

O desenho da figura 9, de alunos do 1º E de 2007, apresenta um Cristo deteriorado, com sua estrutura rachada e os olhos vendados sob um céu tenebroso e nuvens disformes. O Cristo continua com os braços abertos para a cidade, e por extensão para o país, mas não tem como proteger seus fiéis – ele mesmo é uma vítima, um refém, da violência.



Figura 9 – Alunos do 1º E, 2007.

A fórmula Cristo Redentor & violência repete-se neste outro desenho (figura 10) dos alunos do 1º G de 2007, com outros detalhes que mostram as duas faces da mesma cidade, marcada pela violência e pela desigualdade social. O jovem que está no lugar do Cristo representa esta contradição: de um lado é bem vestido, tem o rosto limpo, bem penteado e porta um celular; de outro, está mal trajado, de chinelos, com os dentes descuidados, despenteado, portando um revólver.

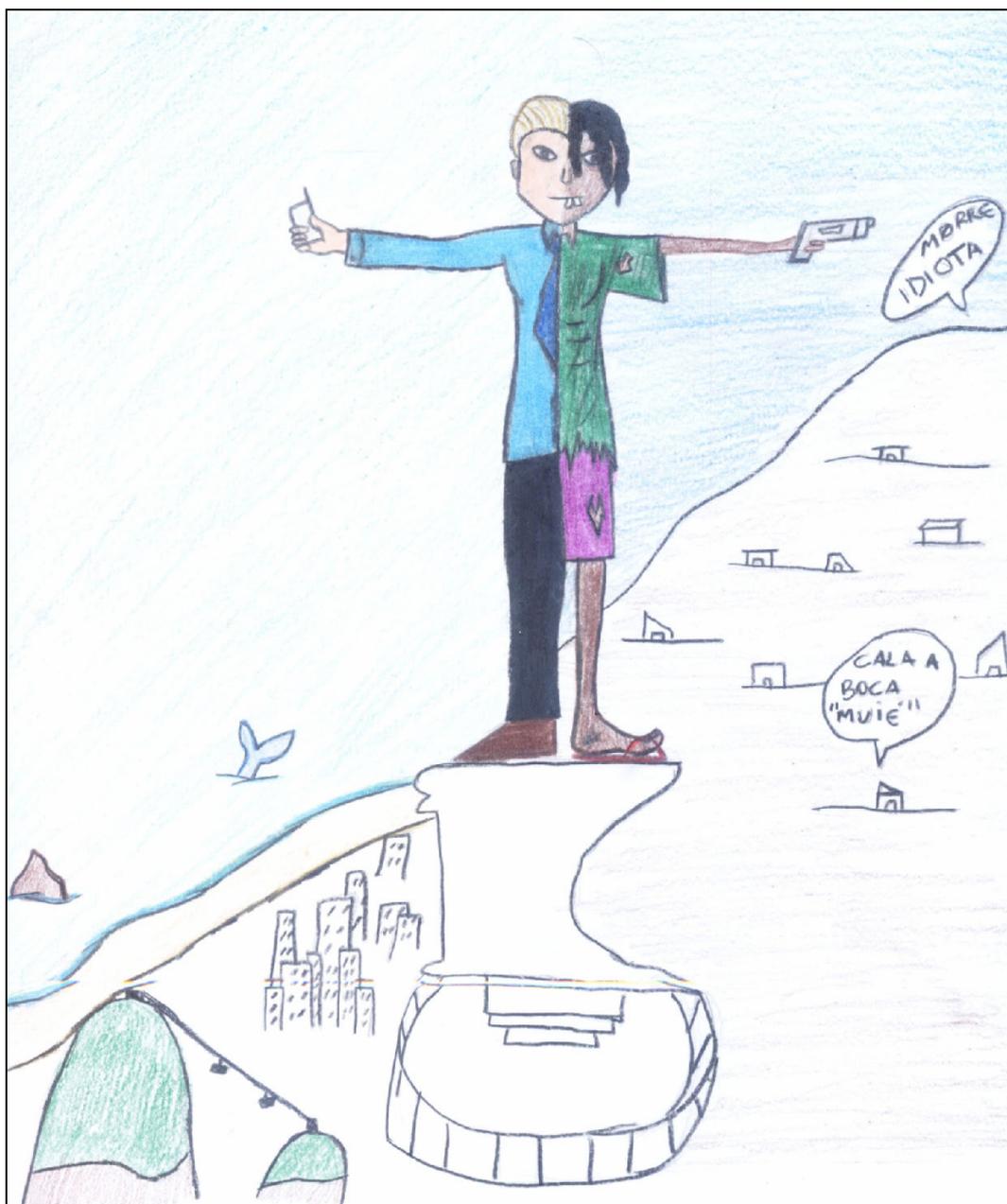


Figura 10 – Alunos do 1º G, 2007.

Ao fundo, o mar como que assistindo impassível ao espetáculo que a cidade proporciona: falas representativas de intolerância, assassinato e violência doméstica, provenientes da parte pobre da cidade que convive com a região de classe média. O lado pobre do menino guarda a favela, enquanto o lado rico aponta para a região mais abastada. O conflito fica evidente na cisão do menino, ele próprio dividido e dividindo a imagem. Curiosamente, o Pão de Açúcar foi enquadrado no lado *bonito* da cidade, como muitas vezes as tomadas fotográficas das propagandas turísticas e das novelas o retratam.

Há referências à violência do Rio de Janeiro num outro conjunto de desenhos, que representam o Brasil a partir do mapa do território nacional. Estas produções apresentam um tipo de esquema muito comum pelo qual são feitos desenhos que representam cada região do país a partir de estereótipos. A figura 11 mostra uma floresta, um prato vazio sobre um solo seco, um sol escaldante, uma cueca com dinheiro, uma arma, prédios, um carro e uma bola. As árvores correspondem à floresta amazônica; o prato vazio, embora um pouco deslocado, corresponde ao polígono da seca; o sol, o litoral do nordeste; a cueca, Brasília; a arma, o Rio de Janeiro; os prédios e o automóvel, São Paulo; e a bola (talvez por falta de espaço em outro lugar) está sobre o sul, o que também pode ser uma alusão ao jogador Ronaldinho Gaúcho.



Figura 11 – Alunos do 2º C, 2007.

Outro desenho que segue o esquema do mapa do Brasil corresponde à figura 12. Nele são representadas vegetações de quatro tipos sobre as regiões norte, nordeste e sudeste. Também são representados dois relevos nas regiões norte e sudeste; prédios nas regiões centro-oeste e sudeste; uma cuia de chimarrão no sul; sol no norte; e o oceano Atlântico. A vegetação sobre o extremo oeste da Amazônia representa a floresta amazônica, os coqueiros

sobre o Amapá representam a vegetação costeira, os cactos correspondem à caatinga e a árvore isolada em São Paulo representa o avanço do concreto sobre o meio natural. Há referências a dunas no Maranhão e ao Corcovado no Rio de Janeiro. Os prédios são representados em São Paulo e no caso de Brasília há referência ao conjunto arquitetônico do Congresso Nacional. Por fim, a cuia de chimarrão representa o sul do país.



Figura 12 – Alunos do 2º B, 2007.

A figura 13 correspondente ao desenho de uma turma do 2º A, divide-se em três quadros e faz referência a várias imagens do senso comum sobre o Brasil: a violência é representada por um revólver enorme, portado por uma mão que sai do avião. A pobreza pode ser percebida na favela, abaixo do avião, que tem em primeiro plano um campo de futebol. No quadro central, em destaque, há uma passista de escola de samba. No terceiro quadro, o Corcovado com o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar. Futebol, samba, carnaval, mulher brasileira, violência e belezas naturais compõem o desenho, cujo cenário é o Rio.



Figura 13 – Alunos do 2º A, 2007.

A figura 14 corresponde a um desenho cuja autora escreveu um texto para explicar do que se trata:

As crianças quando nascem querem o melhor do nosso Brasil.

As crianças têm uma grande proposta para o Brasil, querem menos pobreza, miséria, mortes infantis.

Que elas não passem o que seus pais passaram porque são poucas pessoas que tem uma boa qualidade de vida.

As crianças enfim querem que o Brasil melhore cada vez mais.

Com a idéia de que o Brasil precisa melhorar, a partir de uma proposta que diminua a pobreza, a miséria e a mortalidade infantil, a aluna produziu um desenho em que quatro crianças, de origens diferentes (perceptíveis pela cor da pele e dos cabelos), seguram juntas uma bola enorme, representando o globo terrestre, cujas partes são pintadas pelas cores verde, amarela, azul e laranja; e que destaca o Brasil em primeiro plano.



Figura 14 – Aluna do 7º A, 2006.

Observa-se como as representações nos desenhos dos alunos, em geral, correspondem a estereótipos, sejam nacionais, como as belas mulheres, o futebol e a corrupção; sejam regionais, como a cuia de chimarrão, os cactos e as florestas. Alguns desses estereótipos, mesmo pertencendo a uma região, são reconhecidos como nacionais. É o caso do Cristo Redentor e do carnaval do Rio de Janeiro

O Brasil, na visão dos alunos, tem como símbolos principais, além da bandeira nacional e do mapa do território, o samba e o futebol. Estes, aliados ao caráter hospitaleiro e alegre do povo brasileiro definem o país, entretanto não ficam de fora nessas representações a violência, a corrupção, a desigualdade social e a pobreza. Muitas vezes todas essas características são retratadas no lugar que se apresenta como a síntese do país: a cidade do Rio de Janeiro.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

(Jean Piaget).

1.3 AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Com o objetivo de verificar se há correspondência nas representações do Brasil entre os alunos e professores, o questionário também foi apresentado a estes últimos, além da realização de entrevistas, com vistas a apreender quais elementos são mais significativos em seu imaginário com relação ao Brasil.

A tabela 3 apresenta a tabulação das respostas, dos alunos e professores, mais freqüentes para os itens do questionário. São informados na primeira coluna os itens propostos, na segunda coluna são arroladas as respostas mais citadas pelos alunos para cada item. A terceira e quarta colunas referem-se, respectivamente, à quantidade de citações para a resposta e a porcentagem de alunos correspondentes. A quinta, a sexta e a sétima colunas referem-se às respostas dos professores.

O único item que não teve correspondência entre professores e alunos foi *obra artística* – os 35 professores informaram 27 obras diferentes, e nenhuma obra foi citada mais de duas vezes. Talvez isto ocorra pelo fato de que o repertório dos professores seja mais abrangente que o dos alunos, devido à sua maior vivência e formação.

Com relação ao *aspecto negativo*, as respostas de professores e alunos foram violência e corrupção, entretanto os alunos percebem mais a violência (48,9%) do que a corrupção (21,1%), relação inversa à observada nas respostas dos professores, que informam esta última (40,0%) e em segundo lugar a violência (14,2%). Esta percepção maior da violência pode dever-se ao fato de que os estudantes estão mais expostos a ela do que os professores (muitos alunos vivem em bairros de Osasco, São Paulo e outras cidades vizinhas com altos índices de criminalidade), ou se trate de formas distintas de viver a/ com a violência.

Sobre o item *lugar* que representa o país, a diferença é pequena. 35,4% dos alunos informam o Rio de Janeiro, já entre os professores, a primeira e segunda respostas mais citadas quase empatam, com a informação de 28,5% para São Paulo e 25,7% para o Rio. À

exceção dessas respostas analisadas (obra artística, aspecto negativo e lugar), todas as demais tiveram a citação mais expressiva coincidente, entre alunos e professores.

Tabela 3 – Tabulação¹⁵ das respostas dos alunos e professores ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.

Item	Principais respostas - Alunos	(288)	%	Principais respostas – Professores	(35)	%
Símbolo	Bandeira Nacional	(138)	47,9	Bandeira Nacional	(23)	65,7
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	(244)	84,7	<i>Cristo Redentor</i>	(23)	65,7
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	(102)	35,4	São Paulo <i>Rio de Janeiro</i>	(10) (9)	28,5 25,7
Imagem	Praias/ natureza <i>Cristo Redentor</i>	(74) (63)	25,6 21,8	<i>Cristo Redentor</i> Praias/ natureza	(6) (4)	17,1 11,4
Estilo de música	<i>Samba</i>	(166)	57,6	<i>Samba</i>	(16)	45,7
Dança	<i>Samba</i>	(152)	52,7	<i>Samba</i>	(24)	68,5
Festa	<i>Carnaval</i>	(222)	77,0	<i>Carnaval</i>	(23)	65,7
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i> <i>Cidade de Deus</i>	(55) (32)	19,0 11,0	Vários	(35)	100
Personagem	Turma da Mônica <i>Zé Carioca</i>	(92) (70)	31,9 24,3	Turma da Mônica <i>Zé Carioca</i> Macunaíma	(7) (5) (5)	20,0 14,2 14,2
Personalidade	Pelé	(63)	21,8	Pelé	(5)	14,2
Esporte	Futebol	(263)	91,3	Futebol	(31)	88,5
Aspecto positivo	Natureza Cultura	(51) (44)	17,7 15,2	Natureza	(4)	11,4
Aspecto negativo	Violência Corrupção	(141) (61)	48,9 21,1	Corrupção Violência	(14) (5)	40,0 14,2

OBS: os itens *grifados* relacionam-se ao Rio de Janeiro

Outro aspecto que chama a atenção é a quantidade de referências ao Rio de Janeiro nas respostas de ambos os grupos. Dos 13 itens propostos, 8 receberam entre as principais respostas algo relacionado àquela cidade, com destaque para o Cristo Redentor (como monumento e imagem), o carnaval e o samba (como estilo de música e dança), Zé Carioca (como personagem) e a própria cidade (como resposta ao item lugar).

Em geral, as representações do Brasil para os professores não diferenciam daquelas observadas entre os alunos. Em grande medida, essas imagens reconhecem o país como portador de características doadas e abençoadas por Deus; o futebol, o carnaval e a feijoada

¹⁵ A tabulação completa das respostas dos professores encontra-se no anexo G.

como o tripé da eficiência brasileira; a violência e a corrupção como os grandes problemas nacionais; e o Rio de Janeiro como a cidade que representa o país.

Considerou-se interessante para o andamento do trabalho analisar um grupo que não se enquadrasse entre alunos do ensino médio ou professores da educação básica. No mês de outubro de 2007 surgiu a oportunidade de apresentar o questionário para um público intermediário e ao mesmo tempo relacionado à educação e ao ensino de História. Durante uma palestra¹⁶, foi solicitado para 48 alunos do curso de História do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (Unifeob) que respondessem ao mesmo questionário anteriormente aplicado a alunos e professores da escola pesquisada¹⁷.

A tabela 4 informa as respostas mais freqüentes dos três públicos pesquisados, com as respectivas quantidades de citações e a porcentagem correspondente. Os itens aparecem em ordem decrescente – daqueles que obtiveram respostas com maior quantidade de citações (*Esporte* - futebol: 91,3%; 88,5%, e 91,6%, respectivamente, para alunos do ensino médio, professores, e alunos do Unifeob), para os que obtiveram respostas com menor quantidade de citações (*Aspecto positivo* - natureza: 17,7%; 11,4%, e 18,7%).

Nesta comparação, cinco itens tiveram como primeira resposta, de todos os públicos analisados, algo relacionado ao Rio de Janeiro – monumento: *Cristo Redentor*, festa: *carnaval*, dança: *samba*, estilo de música: *samba*, e personagem: *Zé Carioca*. Se forem considerados os itens cuja primeira ou segunda resposta de todos os grupos analisados relacionam-se com o Rio de Janeiro, a lista sobe para oito elementos, com a adição de lugar: *Rio de Janeiro*, imagem: *Cristo Redentor* e obra artística: *Garota de Ipanema*.

Assim, a partir da observação dos questionários pode-se constatar:

- a) muitas respostas relacionam-se ao Rio de Janeiro, reiterando o que já se observou anteriormente na análise dos textos e desenhos dos alunos;
- b) correspondência entre as respostas dos grupos pesquisados; e
- c) unanimidade em algumas respostas, com mais de 50% das citações nos três grupos: esporte: *futebol*, monumento: *Cristo Redentor*, festa: *carnaval* e dança: *samba*.

¹⁶ Os alunos participantes da pesquisa responderam ao questionário durante o “1º Encontro de Formação de Educadores do Unifeob”, em São João da Boa Vista/ SP, em 17 de outubro de 2007.

¹⁷ A tabulação completa das respostas dos alunos do Unifeob encontra-se no anexo H.

Com relação às referências ao Rio de Janeiro, os três grupos analisados foram questionados sobre os motivos de tal escolha e todos a atribuíram à mídia, sobretudo à programação da Rede Globo. Mais de 90% dos alunos do ensino médio, participantes da pesquisa, afirmam assistir à novela do horário nobre daquela emissora pelo menos uma vez por semana. Quanto aos professores, mesmo aqueles que não a assistem frequentemente, alegam ter conhecimento sobre os assuntos tratados em seu roteiro. Os alunos do Unifeob, por sua vez, demonstraram conhecer o conteúdo da novela citada, apesar de estudarem à noite.

Tabela 4 – Tabulação das respostas dos alunos e professores do Ensino Médio e dos universitários ao questionário sobre o que mais representa o Brasil.

Item apresentado no questionário	Principais respostas	Alunos Ensino Médio (288)		Professores Ensino Médio (35)		Universitários (48)	
		Citações	%	Citações	%	Citações	%
Esporte	Futebol	263	91,3	31	88,5	44	91,6
Monumento	<i>Cristo Redentor</i>	244	84,7	23	65,7	32	66,6
Festa	<i>Carnaval</i>	222	77,0	23	65,7	33	68,7
Dança	<i>Samba</i>	152	52,7	24	68,5	28	58,3
Estilo de Música	<i>Samba</i>	166	57,6	16	45,7	24	50,0
Aspecto negativo	Violência	141	48,9	5	14,2	12	25,0
	Corrupção	61	21,1	14	40,0	15	31,2
Símbolo	Bandeira	138	47,9	23	65,7	16	33,3
Lugar	<i>Rio de Janeiro</i>	102	35,4	9	25,7	21	43,7
	São Paulo	34	11,8	10	28,5	8	16,6
	Amazonas	35	12,1	4	11,4	3	6,25
Personagem	Turma Mônica	92	31,9	7	20,0	7	14,5
	<i>Zé Carioca</i>	70	24,3	5	14,2	8	16,6
Imagem	Praias/ natureza	74	25,6	4	11,4	12	25,0
	<i>Cristo Redentor</i>	63	21,8	6	17,1	6	12,5
Personalidade	Pelé	63	21,8	5	14,2	9	18,7
Obra artística	<i>Garota de Ipanema</i>	55	19,0	Vários	100,0	4	8,3
Aspecto positivo	Natureza	51	17,7	4	11,4	9	18,7

OBS: as respostas *grifadas* relacionam-se ao Rio de Janeiro.

Assim, as respostas dos participantes da pesquisa sugerem que a novela das nove, como é chamada, tem um papel significativo na construção e reprodução das representações do Brasil. Essas novelas têm como contexto, em geral, a cidade do Rio de Janeiro e isso seria

determinante para a identificação do Brasil com aquela cidade. Contudo, outros programas de televisão, bem como outros meios de comunicação (como a internet), reproduzem essas representações. Ao que parece, o poder de construção e reprodução das representações do Brasil por parte das novelas é reconhecível, entretanto não é exclusivo e é de difícil, se não impossível, mensuração.

Um dado importante, não obstante as diferenças de idade, formação e município de residência, é a correspondência das respostas mais citadas pelos três grupos distintos. Dessa forma, chama a atenção a unanimidade das informações dos três públicos, sobretudo com relação aos itens esporte: *futebol*, festa: *carnaval* e monumento: *Cristo Redentor*.

A fim de levantar dados sobre as representações do Brasil entre pessoas que moram fora do eixo Rio - São Paulo, o questionário foi apresentado para um grupo de 8 estudantes do Rio Grande do Norte, da faixa etária de 14 a 20 anos.

Tabela 5 – Tabulação das respostas dos estudantes do Rio Grande do Norte ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.¹⁸

Item	Principais respostas	Quantidade de citações (8)	%
Símbolo	Futebol	3	37,5
Monumento	Cristo Redentor	6	75,0
Lugar	Rio de Janeiro	2	25,0
Imagem	Futebol	3	37,5
Estilo de música	Samba	3	37,5
	MPB	3	37,5
Dança	Samba	2	25,0
	Forró	2	25,0
Festa	Carnaval	4	50,0
Obra artística	Garota de Ipanema	2	25,0
Personagem	João Grilo	3	37,5
Personalidade	Lula	3	37,5
Esporte	Futebol	6	75,0
Aspecto positivo	Natureza	3	37,5
Aspecto negativo	Corrupção	5	62,5

Sabe-se que para uma pesquisa deste tipo ter validade em termos estatísticos deveria compor uma amostra mais significativa, tanto quantitativa quanto qualitativamente. No entanto, os questionários foram aplicados apenas com o intuito de verificar se há

¹⁸ A tabulação completa das respostas dos estudantes do RN encontra-se no anexo I.

correspondência de representações entre os três públicos paulistas, a quem o questionário foi apresentado, com outros grupos de fora do Estado. Assim, a tabela 5 apresenta as respostas dos estudantes do Rio Grande do Norte.

Observa-se que algumas respostas têm correspondência com os questionários analisados anteriormente, como símbolo: *Cristo Redentor*, lugar: *Rio de Janeiro*, estilo de música: *samba*, dança: *samba*, festa: *carnaval*, esporte: *futebol*, aspecto positivo: *natureza*, e aspecto negativo: *corrupção*.

Da mesma forma, o questionário também foi respondido por uma equipe de 23 professores de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, cujas respostas são apresentadas na tabela 6.

Tabela 6 – Tabulação das respostas dos professores do Paraná ao questionário sobre o que mais representa o Brasil em 13 itens.¹⁹

Item	Principais respostas	Quantidade de citações (23)	%
Símbolo	Bandeira nacional	14	60,8
Monumento	Cristo Redentor	13	56,5
Lugar	Rio de Janeiro	5	21,7
Imagem	Cataratas do Iguazu	3	13,0
	Praias	3	13,0
Estilo de música	Samba	10	43,4
Dança	Samba	9	39,1
Festa	Carnaval	16	69,5
Obra artística	Auto da compadecida	4	17,3
Personagem	Turma da Mônica	5	21,7
	Zé Carioca	4	17,3
Personalidade	Ayrton Senna	3	13,0
	Pelé	3	13,0
Esporte	Futebol	21	91,3
Aspecto positivo	Natureza	7	30,4
Aspecto negativo	Violência	8	34,7

¹⁹ A tabulação completa com as respostas dos professores do Paraná encontra-se no anexo J.

Tal como no questionário anterior, algumas respostas novamente coincidiram com os demais públicos, ou seja, monumento: *Cristo Redentor*, estilo de música: *samba*, dança: *samba*, festa: *carnaval*, esporte: *futebol*, aspecto positivo: *natureza*, e aspecto negativo: *violência*. Estes elementos correspondem às características naturais do Brasil (natureza); à formação cultural do Brasil, com a valorização de heranças africanas (*samba*); ao Rio de Janeiro (*samba*, *carnaval* e *Cristo Redentor*); ao futebol; ao caráter violento da sociedade; e à religiosidade brasileira, que reconhece o país como uma dádiva de Deus (*Cristo Redentor*).

Assim, o reconhecimento do Brasil como país do carnaval e do futebol se confirma nas respostas ao questionário. Da mesma forma que a concepção do Brasil paradisíaco ou país das belezas naturais é apontada nas respostas aos itens *imagem* (praias/ natureza) e *aspecto positivo* (natureza).

Cabe ressaltar que parte das respostas aos itens *obra artística*, *personagem* e *personalidade* fizeram alusão a obras, personagens e pessoas veiculadas pela exibição de filmes, seriados e novelas na televisão. São exemplos disso as citações dos nomes de JK e Chico Mendes, ambos retratados em *JK* e *Amazônia: de Galvez a Chico Mendes*, seriados produzidos pela Rede Globo.

Também há referência às histórias em quadrinhos. O item *personagem* tem como principais respostas a *Turma da Mônica* e *Zé Carioca* (à exceção dos estudantes potiguares). Os personagens da *Turma da Mônica*²⁰ e *Zé Carioca* são criações de momentos distintos, como já foi mencionado, que proporcionam uma identificação significativa até hoje, tanto em adultos quanto em adolescentes.

Chama-se a atenção para as citações relativas à *bandeira nacional* no item *símbolo* e a *Tiradentes* como personalidade importante, embora não tenha sido o mais apontado. O imaginário construído nos tempos iniciais da República permanece, embora com alterações, a povoar as *almas* brasileiras (Carvalho, 1990).

Muitas representações presentes nos questionários, textos e desenhos têm correspondência com concepções elaboradas há mais de um século. Em 1900, nas comemorações do IV Centenário do descobrimento do Brasil, Affonso Celso escreveu *Porque me ufano do meu país*. Dedicou aos filhos a obra com que objetivava demonstrar as

²⁰ Os primeiros personagens de Mauricio de Sousa foram o cão Bidu e seu dono, Franjinha, criados em 1959. A aparição da Mônica para o público só ocorreu em 1970, na *Folha de São Paulo*. Para mais informações ver <www.monica.com.br>.

qualidades do país e antecipar o futuro promissor do qual não escaparia, haja vista a autoridade de quem o reservara: “[...] Deus não nos abandonará. Se aquinhoou o Brasil de modo especialmente magnânimo, é porque lhe reserva alevantados destinos” (Celso, 1997, p. 235).

A atualidade de seu *ufanismo*, um século depois, é marcante. Affonso Celso enumera onze motivos pelos quais os brasileiros devem se orgulhar de seu país. Destes, observam-se freqüentemente nos discursos dos alunos pelo menos seis: grandeza territorial, beleza, riquezas naturais, amenidade do clima, ausência de calamidades e valorização das raças que compuseram o povo brasileiro.

Como se observou, em vários textos os alunos aludem à inveja provocada pelo Brasil nos outros países, devido às suas dimensões. Cabe reproduzir um trecho de Affonso Celso sobre o assunto:

O Brasil é um dos países mais vastos do globo, o mais vasto da raça latina, o mais vasto do Novo Mundo, à exceção dos Estados Unidos.

É pouco menor que toda a Europa. [...]

O Brasil é um mundo.

Quer isto dizer que se a população do Brasil igualar a densidade da população belga tornar-se-á superior à que se calcula existir na terra inteira. (1997, p. 29-30).

Com relação às belezas do país, o autor dedicou especial atenção, referindo-se inclusive aos intensos debates sobre a existência do paraíso na Terra:

Não há no mundo país mais belo do que o Brasil. Quantos o visitam atestam e proclamam essa incomparável beleza.

Dentro do enorme perímetro brasileiro, encontra-se tudo o que de pitoresco e grandioso oferece a terra. Ainda mais: encontra-se, em matéria de panorama, tudo o que ardente imaginação possa fantasiar. E os espetáculos são tão variados quanto magníficos. [...]

Américo Vespucci, numa carta publicada em 1504, opina que, a haver aquele paraíso, não deveria ser longe das nossas plagas.

Mais tarde, e por longo tempo, acreditou-se que no Brasil permanecia o fabuloso Eldorado (1997, p. 39 e 40).

As belezas e qualidades naturais do país foram anunciadas por diversos autores, incluindo cronistas dos séculos XVI e XVII como Pero de Magalhães Gândavo, Hans Staden, Fernão Cardim entre outros (Corrêa, 2006). No entanto, o primeiro texto a tratar do assunto foi justamente a Carta de Caminha:

Mas, a terra em si, é de muitos bons ares, frios e temperados como os de Entre-Doiro e Ninho, porque neste tempo de agora, assim os achávamos, como os de lá. Águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa, em

querendo a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem (Caminha, 1963).

Outro tema bastante abordado pelos alunos se refere às riquezas naturais do Brasil.

Sobre o assunto, disse Affonso Celso:

A riqueza do Brasil é proporcional à sua extensão e à sua beleza: extraordinária.

Que é riqueza? Houve época em que se aquilatava a riqueza de um país pela quantidade de metais preciosos nele encontrados. [...]

A par do ouro e do diamante, acham-se no Brasil todas as preciosidades minerais.

Dir-se-ia o seu solo um imenso escrínio de gemas. Com materiais exclusivamente brasileiros se construiriam maravilhosos palácios e se fabricariam as mais finas e custosas jóias (1997, p. 69 e 70).

Outro ponto de convergência entre os textos dos alunos e o de Affonso Celso trata do clima do país. Celso afirma sobre este outro motivo de seu *ufanismo*:

Em conseqüência de sua enorme extensão, há no Brasil grande variedade de temperaturas, que, entretanto, em parte e estação algumas, atingem graus extremos. Raros os casos de insolação ou congelamento. O inverno não exige entre nós as precauções e despesas dos outros países. Sem embargo, o clima do Brasil é muito caluniado pelos que não o conhecem ou têm interesse em o deprimir (1997, p. 81).

Com relação à ausência de calamidades no Brasil, também lembradas pelos alunos, Affonso Celso não reconhece nenhum perigo que extrapole os *limites inevitáveis e inerentes à situação humana*:

Imenso como um continente, não conhece o Brasil nenhum dos flagelos que, em outras regiões, soem produzir milhares de vítimas.

Privilegiado da Providência, não registra a sua história uma só dessas terríveis catástrofes, comuns a quase todos os povos, quer na ordem material, quer na moral.

Não há ciclones, como nos Estados Unidos, inundações, como na Espanha, fomes e pestes prolongadas, como em tantos pontos da Europa e da Ásia. De terremotos não se aponta notícia, nem vestígio. Vulcões, nem apagados, nem traços de extintos. Nevoeiros persistentes não envolvem nossas costas, onde raros naufrágios ocorrem. Na considerável extensão dessas costas, não são de rezear nem rochedos ocultos, nem correntes traiçoeiras, nem sorvedouros, nem furacões (Celso, 1997, p. 87).

Observa-se que o *Privilégio da Providência* é considerado o responsável pela ausência de *flagelos e catástrofes* no país. Deus aqui não é brasileiro, mas abençoou de forma especial as terras do Brasil.

Outro elemento a justificar o ufanismo de Affonso Celso que também orgulha os alunos é a composição da população brasileira. Sobre essa composição, Affonso Celso declara:

É hoje verdade geralmente aceita que, para a formação do povo brasileiro, concorreram três elementos: o selvagem americano, o negro africano e o português.

Do cruzamento das três raças resultou o mestiço que constitui mais de metade da nossa população.

Qualquer daqueles elementos, bem como o resultante deles, possui qualidades de que nos devemos ensoberbecer. Nenhum deles fez mal à humanidade ou a deprecia (1997, p. 89).

Celso desenvolve a argumentação se referindo a cada uma das *raças* que compuseram o povo brasileiro. Assim, comenta sobre os indígenas:

E senão vejamos.

Na carta em que Pero Vaz Caminha comunica a El-Rei D. Manoel o descobrimento de Cabral, narra ele o primeiro encontro entre a gente civilizada e os aborígenes.

Conforme já acentuou uma voz eloqüente em ocasião solene [...] as impressões oriundas desse primeiro encontro foram todas favoráveis aos índios. Mostraram-se bondosos, serviçais, confiantes, sociáveis, no seu amistoso acolhimento. A um aceno, depõem as armas. Não trepidam alguns em dormir nas naus recém-vindas e desconhecidas. Recebem outros em suas míseras choças os portugueses que se embrenharam pela nova terra. Restituem à mais leve reclamação, objetos subtraídos. Entabulam relações pacíficas, sem violência nem fraude [...] (1997, p. 89-90).

Descreve os índios como bons selvagens, *bondosos, serviçais, confiantes, sociáveis, no seu amistoso acolhimento*. Como se esforça na construção de características que façam os brasileiros se *ufanarem*, omite ou diminui os aspectos desfavoráveis, como a forte resistência empreendida por alguns grupos à dominação portuguesa.

Sobre os negros, diz Affonso Celso:

Os negros africanos, importados no Brasil desde os primeiros tempos do descobrimento, sempre se mostraram dignos de consideração, pelos seus sentimentos afetivos, resignação estóica, coragem, laboriosidade. Devemos-lhe imensa gratidão.

Foram os mais úteis e desinteressados colonizadores da nossa terra que fecundaram com seu trabalho. Animavam-nos instinto de independência, como prova a formação do quilombo dos Palmares. Sacrificaram-se, entretanto, aos seus senhores, nem sempre benévolos, mas, em todo caso, menos bárbaros que os de outros países, especialmente os dos Estados Unidos (Celso, 1997, p. 99).

As referências aos negros também reforçam características positivas: são dignos de consideração *pelos seus sentimentos afetivos, resignação estóica, coragem, laboriosidade*. Não deixa de se referir ao *instinto de independência* que animou os negros a formarem os quilombos, não obstante o fato de *sacrificarem-se aos seus senhores*.

Por fim, Celso, ao se referir aos portugueses, afirma:

A história não registra notícia de um povo que, com menos recursos, mais fizesse do que português para o progresso humano, que nunca empecuou. Subjugou o mar tenebroso, dilatou o perímetro aproveitável do planeta; e, sendo um dos mais diminutos e menos povoados reinos da Europa, formou esse colosso – o Brasil. Dá mostras de injustiça e ingratidão o brasileiro que ataca ou deprime Portugal (1997, p. 103).

Sobre os portugueses, Affonso Celso destaca seus feitos para *o progresso humano*. Sua grande obra foi a formação do Brasil, *esse colosso*. Quando fala sobre o negro também destaca que os senhores de escravos, embora *nem sempre benévolo*s, eram *menos bárbaros que os de outros países*.

Da mesma forma que em muitos textos de alunos analisados neste trabalho, Affonso Celso conclui seu livro fazendo referência aos cuidados divinos de que o país goza. O trecho a seguir é a transcrição do parágrafo final da obra:

Confiemos. Há uma lógica imanente: de tantas premissas de grandeza só sairá grandiosa conclusão. Confiemos em nós próprios, confiemos no porvir, confiemos, sobretudo, em Deus que não nos outorgaria dádivas tão preciosas para que as desperdiçássemos esterilmente (Celso, 1997, p. 235).

Ao se analisar o conjunto dos textos, desenhos e questionários de alunos e professores, observa-se que ao imaginário construído no período inicial da República (representado principalmente pelo mito de Tiradentes e pela bandeira nacional), somaram-se o *ufanismo* defendido por Affonso Celso e a identificação do Brasil com o samba e o futebol. Como elementos negativos foram incorporados a violência e a corrupção.

O próximo capítulo analisa o esforço de construção da identidade nacional brasileira a partir da proclamação da República, período em que muitas características do mosaico de representações do Brasil ora observados nos textos, desenhos e questionários foram elaboradas ou reforçadas.

*O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?*
(Carlos Drummond de Andrade, *Hino Nacional*).

Que país é esse?
(Renato Russo, *Que país é este*).

2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

As respostas dos alunos aos questionários, bem como suas produções (textos e desenhos) evidenciam representações comuns do Brasil e do brasileiro, não só no discurso dos adolescentes moradores da Grande São Paulo, como também no de professores e jovens de outras regiões, conforme exposto no capítulo 1.

O Brasil é uma construção, assim como ocorre com os demais países. As fronteiras e as características que delimitam uma nacionalidade também são criações do homem. Os elementos relacionados à língua, religiosidade, cosmologia, valores morais, tabus, organização política, relações sociais e demais aspectos identitários de um povo são criações humanas.

A construção da identidade nacional brasileira, não obstante outros momentos importantes para o processo histórico de formação do país (como a proclamação da Independência), foi forjada principalmente na segunda metade do século XIX. A principal preocupação que motivou o esforço de elaboração de uma identidade nacional por parte de intelectuais e do Estado, sobretudo após a proclamação da República, já foi abordada em vários trabalhos: a integridade do território (Sevcenko, 2003; Chauí, 2000; Carvalho, 1990).

Sobre isso, Nicolau Sevcenko comenta o problema que mobilizou intelectuais no período: “Tratava-se do temor obsessivo extremamente difundido e sensível em todo tipo de escritor, de que o Brasil viesse a sofrer uma invasão das potências expansionistas, perdendo a sua autonomia ou parte de seu território” (2003, p. 104).

Dessa forma, com a proclamação da República foi feito um esforço para a construção ou reforço de símbolos que legitimassem o novo regime, do qual participaram os grupos que tentavam concretizar seu modelo republicano. Como diz José Murilo de Carvalho, “tratava-se de uma batalha em torno da imagem do novo regime, cuja finalidade era atingir o imaginário popular para recriá-lo dentro de valores republicanos” (1990, p. 10).

Na segunda metade do século XIX as concepções raciológicas²¹ estavam em voga, o que provocou reflexões por parte dos intelectuais sobre a formação racial da população brasileira, fazendo com que alguns destes elaborassem teorias favoráveis à miscigenação, como ocorreu com os positivistas que davam importância “à raça negra, por eles considerada superior à branca, e à incorporação dos índios e dos proletários à nação brasileira” (Schwarcz, 1993, p. 84).

A busca da identidade nacional continuou mobilizando intelectuais nas duas primeiras décadas do século XX, cujas discussões foram estimuladas com a Primeira Guerra Mundial, provocando várias formulações sobre o caráter nacional. A década de 1920 assistiu a intensos debates cujos participantes, embora não partilhassem homogeneamente suas idéias, foram posteriormente reunidos no chamado movimento modernista. A preocupação que movia Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Plínio Salgado, entre outros, era o caráter nacional brasileiro.

Nos anos 1930, a tarefa de interpretar o Brasil continuou a pautar as preocupações de muitos intelectuais. As mudanças que ocorreram no mundo, aliadas às transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o país passava sensibilizaram pensadores a interpretar o Brasil sob diversos aspectos. Ficaram conhecidos como a *geração de 30*.

Este capítulo analisa a elaboração da identidade nacional e as interpretações do Brasil em contextos distintos: o período de construção da identidade nacional em fins do século XIX; a busca do caráter nacional empreendida pelos modernistas nos anos 1920, a partir do exemplo de Mário de Andrade; e a elaboração de teorias interpretativas do Brasil pela *geração de 30*.

²¹ Concepções influenciadas pelo conhecimento científico de então, principalmente pelas teorias de Charles Darwin sobre a evolução das espécies, que reconheciam na espécie humana a existência de raças em vários estágios de evolução, cabendo à raça branca a superioridade em relação às demais. Esse período se caracterizou pela dominação territorial, política e econômica dos países europeus sobre a África e a Ásia, principalmente. Para mais informações, ver *A era dos impérios* (Hobsbawm, 1992) e *Nações e nacionalismo* (Hobsbawm, 2002).

Eu quisera poder dar a esta data a denominação seguinte: 15 de Novembro, primeiro ano de República; mas não posso infelizmente fazê-lo. O que se fez é um degrau, talvez nem tanto, para o advento da grande era.

(Aristides Lobo. [1889]).

2.1 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E A INVENÇÃO DA NAÇÃO

No século XIX muitos intelectuais brasileiros engrossaram as fileiras dos que temiam pela integridade do território do país, devido à partilha do globo pelas potências, às ondas inassimiláveis de imigrantes e aos vazios demográficos no interior (Sevcenko, 2003, p. 104). Affonso Celso tinha a apreensão da “separação do território nacional em vários Estados [nações]; e intervenção em seus negócios de alguma potência estrangeira” (1997, p. 229). É nesse contexto que Olavo Bilac propunha a criação da Liga da Defesa Nacional e Euclides da Cunha apregoava a necessidade de conhecimento do país, a colonização do interior e a construção de uma rede interna de comunicação viária (Sevcenko, 2003, p. 104).

A proclamação da Independência, em 1822, criou a necessidade de se construir uma história que atendesse aos interesses do recente Estado. Assim, em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro²² (IHGB), que se propunha a “coligir, metodizar e guardar documentos, fatos e nomes para compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais” (Schwarcz, 2001, p. 99).

Entretanto, do ponto de vista político, José Murilo de Carvalho comenta que o Império se preocupou mais com a manutenção do território do que com a formação da nação. A atenção com o tema nacional só se deu após a consolidação da unidade política (1990, p. 23).

A proclamação da República, em 1889, trouxe a necessidade de se reforçar uma identidade nacional e de legitimação do novo regime. José Murilo de Carvalho afirma que o “instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno é, naturalmente, a ideologia, a justificação racional da organização do poder” (1990, p. 9). Para tanto, operou-se uma verdadeira batalha entre as correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime (idem, p. 9).

O autor divide os grupos que disputavam a natureza do regime republicano em três correntes: o liberalismo à americana, cuja utopia defendia a autonomia dos indivíduos e a

²² A atuação do IHGB será analisada no item 3.1.

compatibilização de seus interesses pelo Estado; o jacobinismo à francesa, que defendia a democracia direta; e o positivismo, postulante de uma futura idade do ouro em que os seres humanos se realizariam plenamente. A vitória coube à primeira daquelas tendências na virada do século XIX (Carvalho, 1990, p. 9).

Esta batalha ideológica, de acordo com Carvalho, tinha o objetivo de “atingir o imaginário popular para recriá-lo dentro dos valores republicanos”. O autor reconhece a constituição do imaginário social a partir de ideologias e utopias, mas também por meio de símbolos, alegorias, rituais e mitos (1990, p. 10). Assim, urgia construir símbolos que pudessem garantir uma identidade nacional. Principalmente porque era necessária a elaboração de sinais mais universais que substituíssem o discurso, a fim de extravasar as visões da República para o mundo extra-elite (idem, p. 10).

A construção da identidade nacional pode ser dividida em dois grupos de representações complementares. Estes se relacionam a uma dimensão afetiva: a pátria, sua história, seus símbolos e seus heróis; e outro a uma dimensão cultural e antropológica: o povo que, herdeiro da história da pátria, cultua seus símbolos e heróis, e assim constitui a nação.

Com relação ao primeiro grupo de representações, Carvalho comenta que as disputas políticas entre os grupos republicanos refletiram-se na escolha dos símbolos do regime que nascia. Assim ocorreu com a bandeira, o hino e um herói que encarnasse a identidade brasileira. Ao longo de sua argumentação, o autor descreve o processo de construção destes símbolos.

O herói escolhido na República para representar os valores do novo regime foi Tiradentes. Devido às dificuldades de um consenso entre os grupos em disputa, aos poucos Tiradentes foi surgindo como o herói nacional, cujas características foram sendo construídas para este fim. Um artigo de *O paiz*, de 21 de abril de 1891, momento em que Tiradentes já havia sido aclamado mártir da independência, demonstra bem como aquela construção se operou: “vaporosa e diáfana figura do mártir da inconfidência, pálida e aureolada, serena e doce como a de Jesus de Nazareno” (Carvalho, 1990, p. 64).

Essa vinculação de Tiradentes a Cristo fica bem evidente em um quadro produzido por Pedro Américo em 1893, intitulado *Tiradentes esquartejado* (figura 15), no qual o corpo do alferes é posicionado abaixo de um crucifixo, numa alusão direta a ambos os mártírios – do herói, que deu sua vida pela pátria, e do Cristo, que deu sua vida pela humanidade. A associação entre os dois já havia sido feita antes da proclamação da República, como num artigo de 1888, “escrito por republicanos mineiros, chegava a atribuir a Tiradentes maior

fortaleza moral que a de Cristo. Ele teria recebido com maior serenidade a sentença: Cristo suara sangue” (Carvalho, 1990, p. 64).

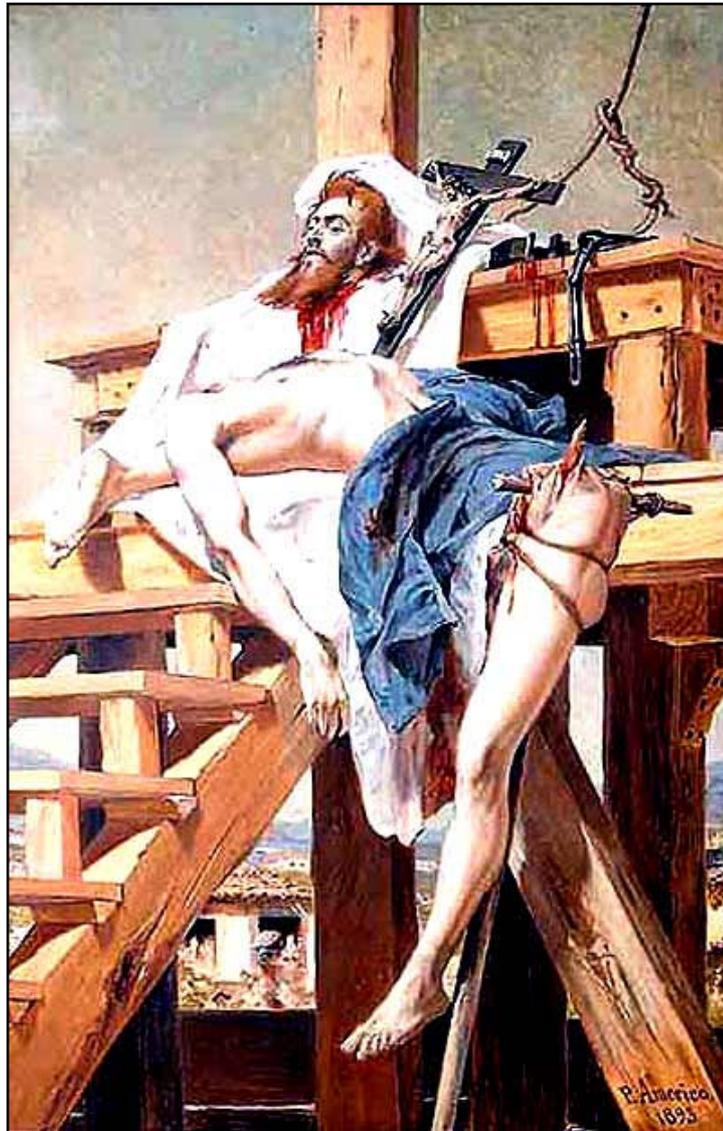


Figura 15 – *Tiradentes esquartejado* (Pedro Américo).

Carvalho descreve como Tiradentes acabou atendendo a todos os grupos em disputa:

A interpretação da Inconfidência como movimento abolicionista, além de libertador e republicano, ligava Tiradentes às três principais transformações por que passara o país: Independência, Abolição, República. Da trindade cívica dos positivistas, Tiradentes era o único a poder resumir e representar os três momentos. Podia ser aceito pelos monarquistas, desde que não se excluísse Pedro I; pelos abolicionistas (republicanos ou monarquistas); e pelos republicanos (1990, p. 70).

Com relação ao hino nacional, foi publicado um concurso para eleger o novo hino após a proclamação da República, contudo, devido à reação da população pela manutenção do

velho hino de autoria de Francisco Manuel da Silva, o concurso do governo “transformou-se em competição para escolher a música do hino da proclamação da República e não mais do hino nacional”, pois este permaneceria o mesmo (Carvalho, 1990, p. 126).

O outro símbolo significativo construído no período da República recém instalada foi a bandeira nacional. Esta também teve como projeto vitorioso uma versão que se ligava à tradição, ao manter o retângulo verde e o losango amarelo. Assim, “não se desvinculava da tradição cultural e cívica do país, e nisso os ortodoxos acertaram. O losango amarelo em fundo verde tremulara nos navios de guerra e nos campos de batalha durante a Guerra do Paraguai” (Carvalho, 1990, p. 121).

Marilena Chauí aborda uma outra característica da bandeira que a diferencia das de outros países. Ao contrário das revolucionárias tricolores como a francesa, é quadricolor e não exprime o aspecto político, não narra a história do país: “É um símbolo da natureza. É o Brasil-jardim, o Brasil-paráiso” (2000, p. 62).

Dessa forma demonstra-se o peso da tradição para a escolha do mito, do hino e da bandeira. José Murilo de Carvalho afirma que só quando a República brasileira se voltou para “tradições culturais mais profundas, às vezes alheias à sua imagem, é que conseguiu algum êxito no esforço de se popularizar” (1990, p. 128). Assim, foi “quando apelou à Independência e à religião, no caso de Tiradentes; aos símbolos monárquicos, no caso da bandeira; à tradição cívica, no caso do hino” (idem, p. 128).

O segundo conjunto de representações diz respeito à nação. Um dos primeiros esforços na construção de uma identidade nacional na literatura foi *O guarani*, de José de Alencar. Escrita em 1857, essa narrativa romântica dava um mito fundador ao Brasil que reunia de um lado Ceci, herdeira de família nobre portuguesa, pioneira na tarefa colonizadora, não obstante as dificuldades; e de outro Peri, um guerreiro Guarani, destemido, valoroso e honrado. Os negros foram excluídos do mito fundador do escravocrata José de Alencar.

A concepção que vigorava na segunda metade do século XIX era raciológica e eurocêntrica, conforme a qual havia uma hierarquia entre as *raças*, cabendo a superioridade à branca. O Brasil começava assim sua vida de país republicano com uma defasagem em relação aos países europeus: sua população era mestiça. Na impossibilidade de constituição, em curto prazo, de uma população branca, devia-se considerar a que existia, sem, contudo, abandonar o projeto de seu *branqueamento* – um dos motivos que estimulou a importação de mão-de-obra europeia a partir do século XIX. Sobre essa questão, Lilia Schwarcz comenta o discurso de João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, no I

Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1911: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século, sua perspectiva, saída e solução” (Schwarcz, 1993, p. 11). Sobre o branqueamento, Silvio Romero criticou os imigrantes alemães que se recusaram a misturar-se com os brasileiros (Vianna, 1999, p. 72).

Lilia Schwarcz argumenta como o Brasil era concebido, tanto interna quanto externamente no fim do século XIX: “Em finais do século passado o Brasil era apontado como um caso único e singular de extrema miscigenação racial” (1993, p. 19). Essa interpretação varia durante o tempo e entre os autores como algo positivo, negativo ou neutro. Silvio Romero, por exemplo, escreveu em 1888: “Formamos um paiz mestiço... somos mestiços, se não no sangue ao menos na alma” (Romero Apud Schwarcz, 1993, p. 11).

Muitas vezes, a mestiçagem servia de pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação. Tal é a concepção de Louis Agassiz ao escrever em 1865:

Que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. (Agassiz Apud Schwarcz, 1993, p.13).

O modelo de civilização era o europeu. Muitos autores abordam a cópia dos costumes e hábitos da Europa na então capital republicana, a cidade do Rio de Janeiro. Nicolau Sevchenko comenta que a sociedade carioca da *Belle époque*²³ não manifestava um desejo de ser brasileira, e sim de ser estrangeira, principalmente francesa (2003, p. 51). À época da Primeira Guerra Mundial, quando as pessoas se cruzavam na rua, em vez de dizerem “boa tarde” trocavam “Viva-a-França” (idem, 2003, p. 52).

Este desejo das elites de serem européias provocou mudanças significativas na cidade do Rio de Janeiro, que na primeira década do século XX era o maior centro comercial do país, graças às ferrovias e ao comércio de cabotagem. Era também o centro financeiro e político do Brasil. Entretanto, sua estrutura urbana (ruas estreitas, porto, ligação com ferrovias), herdada dos períodos colonial e imperial, representava entraves ao desenvolvimento nos moldes do capitalismo, além das áreas pantanosas que “faziam da febre tifóide, do impaludismo, da varíola e da febre amarela endemias inextirpáveis” (idem, p. 41).

²³ A *Belle Époque* correspondeu a um período de entusiasmo com o progresso, a civilização e a ciência, cujos resultados positivos eram concebidos como inevitáveis, entre o último quartel do século XIX e a Primeira Guerra Mundial. Para mais informações ver Hobsbawm, 1995, especialmente o capítulo 1 “A era da guerra total”.

A obsessão coletiva da burguesia pelo progresso levou à reurbanização da cidade, com alargamento de avenidas, derrubada de cortiços, reforma do sistema de transportes; ao saneamento e campanhas para erradicação de doenças, por meio de fiscalização e vacinação da população; e a alterações nos valores e nos costumes das pessoas – processo chamado por seus defensores de Regeneração. Sevckenko identifica quatro princípios fundamentais que regeram o transcurso dessa Regeneração:

a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente ligado com a vida parisiense. (Sevckenko, 2003, p. 43)

Esse cosmopolitismo se traduz em assimilação dos padrões europeus e desqualificação do padrão nacional, cujas manifestações pudessem macular a imagem civilizada da sociedade dominante. Essa desqualificação, seguida de exclusão, manifestou-se tanto fisicamente, com a expulsão das populações pobres dessa área reservada às camadas aburguesadas, quanto simbolicamente, ao se proibirem quaisquer manifestações da cultura de caráter popular: “Há mesmo uma pressão para o confinamento de cerimônias populares tradicionais em áreas isoladas do Centro, para evitar o contato entre duas sociedades que ninguém admitia mais ver juntas, embora fossem uma e a mesma” (Sevckenko, 2003, p. 51).

José Murilo de Carvalho afirma que no Rio reformado circulava o mundo *belle époque* fascinado com a Europa e envergonhado do Brasil, em particular do Brasil pobre e do Brasil negro (1990, p. 40-1). A intelectualidade reforçava este sentimento de vergonha do Brasil e desejo de ser Europa. “Com poucas exceções, como o mulato Lima Barreto e o caboclo Euclides da Cunha, os literatos se dedicaram a produzir para o sorriso da elite carioca, com as antenas estéticas voltadas para a Europa” (idem, p. 139-40).

Nicolau Sevckenko aponta o dilema dos intelectuais brasileiros na *belle époque*: “o dilema entre o impulso de colaborar para a composição de um acervo literário universal e o anseio de interferir na ordenação da sua comunidade de origem assinalou a crise de consciência maior desses intelectuais” (2003, p. 59).

Lima Barreto e Euclides da Cunha defendiam a idéia de que os escritores deveriam fazer algo a serviço do povo para mudar a situação política (Barbosa, 2003, p. 16). Ambos criticaram o modelo republicano vitorioso. Lima Barreto teceu duras críticas ao abandono dos

mais pobres e ao processo de urbanização do Rio de Janeiro. Euclides da Cunha denunciou a situação das populações sertanejas e dos seringueiros na Amazônia (Barbosa, 2003, p. 19-20).

Euclides da Cunha foi fortemente influenciado pelo positivismo, pelo evolucionismo e pelo socialismo propagado por Karl Marx (Bosi, 1982; Ventura, 2003). Essas concepções o dispuseram a aceitar as leis sobre o caráter moral das raças, tão presentes na elaboração de *Os Sertões*, bem como a nutrir um “credo inabalável num humanitarismo cosmopolita” cujo objetivo seria a construção da “Pátria Humana” (Sevcenko, 2003, p. 142-3).

Embora considerasse o sertanejo como pertencente a uma *sub-raça*, em vias de extinção devido às “exigências crescentes da civilização”, o autor não se furtou a condenar o crime praticado pelo Estado ao massacrar a população do Arraial de Canudos, pois de acordo com ele “tivemos na ação um papel singular de mercenários inconscientes. Além disso, mal unidos àqueles extraordinários patrícios pelo solo em parte desconhecido” (Cunha, s.d. p. 7). O autor não nega o que identifica os leitores civilizados aos sertanejos: a pátria, a nacionalidade – conceito caro aos intelectuais que refletiam sobre o Brasil à época.

Ao contrário de Euclides da Cunha e de grande parte da intelectualidade do período, Lima Barreto não se deslumbrou com a ciência, reconhecendo nela “somente uma fonte de preconceitos e superstições” (Sevcenko, 2003, p. 147). Mantinha, em relação à ciência, uma postura relativista e idealista, “recusando-se a aceitar suas conclusões como a ‘expressão exata de uma ordem externa imutável e constante’” (idem, p. 208). O fato de ser mulato e de viver em um meio de mulatos e negros, fazia com que não admitisse a teoria das raças (idem, p. 147). Sobre a composição da população brasileira e as concepções raciais defendidas pela elite, Lima Barreto

concebia a sociedade brasileira como o fruto da combinação de diferentes etnias e que, em virtude mesmo dessa mestiçagem, havia atingido um grau elevado de intimidade e adaptação à natureza tropical e vidente do país. Abominava por isso a preocupação obsessiva das elites locais em transmitir a imagem de uma nação branca e “civilizada” para os representantes, visitantes e mesmo para o público europeu, assim como a perspectiva pela qual este encarava o país, através da lente do exótico e do pitoresco, perspectiva essa que, como se não bastasse, era incorporada pela sociedade seleta da capital da República. Fato que os tornava, aos olhos do autor, tão estrangeiros quanto os europeus ou americanos (Sevcenko, 2003, p. 210).

As origens de Euclides da Cunha e de Lima Barreto influenciaram suas concepções raciais. Euclides, descendente de brancos e indígenas, “nunca escondeu sua preferência pelo sertanejo caboclo do interior contra o mulato do litoral” (Vianna, 1999, p. 70) – defendia que os mestiços de índios tapuias com brancos seriam os responsáveis pela conquista étnico-racial do país (Sevcenko, 2003, p. 243). Lima Barreto, descendente de brancos e negros, defendia os

mulatos do litoral como destinados “a imporem-se como o padrão de homogeneidade étnica do país” (Sevcenko, 2003, p. 243).

Na segunda metade do século XIX, vários intelectuais se debruçaram sobre a questão da cultura brasileira, entretanto, como observou Renato Ortiz, (2003), alguns daqueles estudiosos procuraram elaborar uma idéia de cultura nacional visando à construção da nação brasileira, por meio da mestiçagem, que aclimataria a civilização europeia nos trópicos,

na medida em que a civilização europeia não pode ser transplantada integralmente para o solo brasileiro (vimos que o meio ambiente é diferente do europeu), na medida em que no Brasil duas outras raças consideradas inferiores contribuem para a evolução histórica brasileira, torna-se necessário encontrar um ponto de equilíbrio. Os intelectuais procuram justamente compreender e revelar este nexos que definiria nossa diferenciação nacional. O mestiço é para os pensadores do século XIX mais do que uma realidade concreta, ele representa uma categoria através da qual se exprime uma necessidade social – a elaboração de uma identidade nacional. (Ortiz, 2003, p. 20-21)

É nesse contexto que alguns intelectuais se preocupam em valorizar a mestiçagem, como Euclides da Cunha, ao defender o caboclo, e Lima Barreto, o mulato. Affonso Celso, ao referir-se ao mestiço brasileiro, argumenta que “não denota inferioridade alguma física ou intelectual” (Celso, 1997, p. 113). Em outra passagem, afirma que

no Brasil não há antagonismos entre as partes que o compõem. Cimenta-as, ao contrário, forte solidariedade. O Brasil é perfeitamente homogêneo, material e moralmente, pelo lado social e pelo lado étnico, pois nele se cruzam e se fundam todas as raças (1997, p. 230).

Celso ainda expõe as características positivas das raças e reconhece que aqui todos vivem em harmonia: “negros, brancos, peles-vermelhas, mestiços vivem aqui em abundância e paz” e “nenhum antagonismo separa os grupos componentes da população” (idem, p. 34-37). Sobre o preconceito de cor o autor argumenta que os negros “contribuíram [com] tantos serviços para que no Brasil jamais houvesse preconceito de cor” (idem, p. 100).

Esta concepção nacionalista de Affonso Celso contrasta diretamente com a de Lima Barreto. Sevcenko comenta que a obsessão de Lima Barreto “para com a comunhão dos homens tornava-lhe sobremodo repulsivos os critérios, quaisquer que fossem, que estabelecessem divisões no interior das sociedades ou entre elas” (Sevcenko, 2003, p. 221). Sevcenko considera como ponto nodal da obra de Lima Barreto a solidariedade, e cita uma frase do escritor: “A grande força da humanidade é a solidariedade [...] cheio dessa concepção venho para as letras disposto a reforçar esse sentimento com as minhas pobres e modestas obras” (Barreto Apud Sevcenko, 2003, p. 220).

Ao criar o personagem Policarpo Quaresma, Lima Barreto critica o patriotismo expresso por Affonso Celso em *Porque me ufano do meu país*. Policarpo dedicou grande parte da vida aos estudos sobre o Brasil: seus rios, sua história, sua fauna e flora, seus costumes: “quantas questões etnográficas, antropológicas, geológicas, fisiológicas, históricas, botânicas, zoológicas, dignas de observarem os doutos, capaz de conferirem a quem as estudar a mais pura imortalidade” (Barreto, s.d., p. 153-54).

De certa forma a preocupação de Policarpo Quaresma com os estudos sobre o Brasil encontra correspondência em Euclides da Cunha, quando este afirma a necessidade de conhecermos o Brasil, “porque assim como não temos uma ciência completa da própria base física da nossa nacionalidade, não temos ainda uma história” (Sevcenko, 2003, p. 169). Ressalta-se que Euclides da Cunha dedicou-se aos conhecimentos sobre o Brasil durante toda a vida. Dedicou-se à geologia, botânica, toponímia, etnologia – estudos que formariam a base científica para a realização d’*Os Sertões*.

Policarpo Quaresma é um patriota inveterado. Representa, de acordo com Nicolau Sevcenko, a intelectualidade que assumiu uma postura ufanista e bovarista. Assim, encontra maior correspondência na obra de Affonso Celso, que declaradamente tinha por propósito estimular o ufanismo dos brasileiros. O bovarismo, de acordo com Lima Barreto,

“é o poder partilhado no homem de se conceber outro que não é”. Ele pode ainda ser mensurado conceitualmente de acordo com o “índice bovário”, que “mede o afastamento entre o indivíduo real e o imaginário, entre o que é e o que acredita ser”. (Sevcenko, 2003, p. 212)

Assim, o personagem considera o Brasil o melhor país do mundo; sua terra, a mais fecunda; seus rios, os mais navegáveis (bastando apenas algumas obras de melhoramentos para isso). Sentia a necessidade de cumprir uma missão patriótica que deveria ser de todos os brasileiros, mas que talvez somente nele despertara. Devido a essa missão que se impusera, o major se envolveria em uma série de confusões que acabaria por arruinar sua vida gradativamente.

Somente no fim do romance, o visionário Policarpo Quaresma percebe que por trás do sentido de *pátria* há mais interesses do que se pode supor. Seu país não era perfeito. Havia corrupção na política, interesses privados orientando ações do Estado, desestímulo à produção, abandono da população. Também suas terras tinham problemas e o solo se desgastava. No entanto essas constatações não lhe tinham muita serventia prática naquele momento, pois estava próximo do fim. Seu triste fim.

Este desencanto com a República foi partilhado por Euclides da Cunha, que era republicano e havia participado da reunião que tramara o golpe para a derrubada de D. Pedro II, na noite de 14 de novembro, na casa de seu futuro sogro, o major Frederico Sólton Sampaio Ribeiro, ocasião em que conheceu Ana Emília, com quem se casaria (Ventura, 2003).

Um fato que pesou para aquele desencanto do autor foi a atuação do Estado na resolução do conflito em Canudos. No entanto, ressalta-se que a opinião de Euclides mudou consideravelmente entre os primeiros artigos sobre “A nossa Vendéia” e o texto final d’*Os Sertões*, cujas anotações foram feitas *in loco*, enquanto o escritor acompanhava a evolução dos acontecimentos durante 18 dias, como correspondente do jornal *O Estado de São Paulo*.

Euclides publicou em 14 de março e 7 de julho de 1897 “A nossa Vendéia”, dois artigos homônimos n’*O Estado de São Paulo* sobre a derrota da terceira expedição contra Canudos, comandada pelo Coronel Antônio Moreira César. Nesses artigos relacionou o movimento de Canudos à Revolta da Vendéia, região que se posicionou contra a Revolução Francesa, mas que não resistiu às investidas do novo regime. Da mesma forma, Euclides concebia o grupo liderado por Conselheiro como monarquista e confiava em sua derrota pelas forças da República.

Visto primeiramente como um movimento cujo objetivo era derrubar a república e restaurar o regime monárquico, a revolta de Canudos foi ganhando novos significados por causa do contato direto com as condições físicas e morais do sertanejo, que acabou por desmentir o pressuposto de que Canudos era um foco monarquista. Desfeito o equívoco, o escritor pôs-se a examinar com outros olhos aquela comunidade, ao mesmo tempo rude e complexa, cuja interpretação ele proporia em *Os Sertões* em termos de mestiçagem e de influência do meio.

Sua obra maior é uma referência importante para a reflexão sobre as concepções raciais e ideológicas do período, além de constituir o mais significativo relato da campanha de Canudos e um dos estudos mais detalhados até então do meio físico sertanejo, do ponto de vista geológico, topográfico e botânico, além das observações do aspecto humano.

Dessa forma, ressalta-se que o autor d’*Os sertões* se inspirou no historiador francês Hippolyte Taine, que formulou uma concepção naturalista da história, determinada a partir de três fatores: “o meio, como ambiente físico e geográfico; a raça, responsável pelas disposições inatas e hereditárias; e o momento, resultante das duas primeiras causas” (Ventura, 2003, p. 200). Esse esquema corresponde à divisão da obra: a terra, o homem, a luta. Affonso Celso também segue essa estrutura para escrever *Por que me ufano do meu país*. Dos onze motivos

apontados para se ufanar do país, os cinco primeiros referem-se ao meio; o sexto e o sétimo aos elementos que entraram na formação do caráter nacional; e os quatro restantes à história do país. Cabe lembrar que Euclides da Cunha e Affonso Celso foram membros do IHGB e da Academia Brasileira de Letras (ABL).

A República recém instalada descontentou muita gente pela corrupção, pelos vícios e pelos interesses privados que orientaram seus rumos. Dentre os descontentes havia os contrários à República desde o princípio, como Lima Barreto, que demonstrou sua insatisfação ao afirmar que o país estava entregue “à desmoralização nas mãos dos mediócras” enquanto os “expoentes da intelectualidade eram considerados como mediocridades”. O Brasil constituía, portanto, a própria “República dos Bruzundangas”, ou o “Reino de Jambon, espécies de sociedades bizarras onde os valores e as referências operavam às avessas” (Sevcenko, 2003, p. 224).

Mas, como citado anteriormente, descontentou igualmente republicanos como Euclides da Cunha, que também se referiu à mediocridade dos que conduziam os assuntos políticos: A República, tão promissora nas suas origens, de uma civilização técnica e moralmente elevada, havia se transformado no “paraíso dos mediócras” (Cunha Apud Sevcenko, 2003, p. 177). O autor de *Os sertões* não reluta em afirmar que a República desmoraliza a História do Brasil e que, até mesmo, vinha promovendo a desmoralização do país aos olhos de todo o mundo. De fato, como observa Sevcenko, Euclides “nunca ocultou o desprezo sem limites que nutria pelo regime oligárquico que ascendeu com a República” (2003, p. 179).

Com a proclamação da República uma tarefa ficou por fazer, como atestam vários autores: “construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país” (Sevcenko, 2003, p. 103). Alberto Torres mencionou que “Este Estado não é um país é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos” (Carvalho, 1990, p. 33).

Não obstante o sucesso na escolha dos símbolos da República, o novo regime não conseguiu universalizar a cidadania. Isto se reflete de certa forma ainda hoje. Analisando os questionários, textos e desenhos produzidos pelos alunos, percebe-se o quanto a bandeira é reconhecida como um símbolo representativo do Brasil. As referências a Tiradentes também são comuns, embora não em grande número. No tocante à corrupção na política e ao fortalecimento da cidadania, constata-se que ainda constituem desafios a serem superados. Por fim, o processo de construção dos símbolos, o desencanto com a República, a ausência de

cidadania e os embates em torno do caráter do povo brasileiro se deram na cidade que ainda hoje é vista como a síntese do Brasil: o Rio de Janeiro.

Veja bem abrasileiramento do brasileiro não que dizer regionalismo nem mesmo nacionalismo. O Brasil pros brasileiros não é isso, significa só que o Brasil, pra ser civilizado artisticamente, entrou no concerto das nações que hoje em dia dirigem a civilização da terra, tem de concorrer pra esse concerto com a sua parte pessoal, com o que o singulariza e o individualiza, parte essa única que poderá enriquecer e alargar a civilização.

(Mário de Andrade Apud Moraes, 1978, p. 71).

O grande sonho imperialista desse povo irá realizar-se um dia, sem efusão de sangue, mas numa eucaristia de sangues de todas as origens. A anta abrirá carreiros para as marchas de todas as raças no grande matrimônio da humanidade. A profunda intuição do tupi adivinhou o segredo político do futuro e o destino luminoso do continente sul-americano.

(Plínio Salgado Apud Moraes, 1978, p. 111).

2.2 O MODERNISMO E A BUSCA DO CARÁTER BRASILEIRO

Do ponto de vista internacional, o mundo *civilizado ocidental* sofrera um forte golpe com a Grande Guerra, como era chamada então a Primeira Guerra Mundial. O período anterior à guerra, a *belle époque*, se distinguiu por um profundo sentimento positivo de progresso. Este era caracterizado pela máquina, pela velocidade, mas não só. Acreditava-se que o mundo estava vivendo um processo de evolução no qual tudo melhoraria. A civilização chegara a tal ponto que qualquer recuo era impensável. Havia uma euforia generalizada.

Quando eclodiu a guerra, alguns calculavam seu término em dias, meses no máximo. Entretanto, foram longos anos em que europeus (tão civilizados!) mataram outros europeus (igualmente civilizados). A guerra malogrou a perspectiva de progresso da humanidade, pelo menos de sua parcela *civilizada*, que parecia tão irreversível. A *belle époque* efetivamente chegara a seu término (Hobsbawm, 1996).

Esse mal-estar fomentou uma série de concepções inovadoras. No campo ideológico deu fôlego ao socialismo, ao comunismo e ao fascismo. Nas artes, ganharam força o cubismo, o expressionismo e o futurismo. Os intelectuais e artistas europeus se voltaram para o primitivismo, a partir do estudo de grupos humanos considerados *primitivos* na África, na Ásia, na Oceania.

No Brasil vivia-se o esforço de construção de uma nação – preocupação dos republicanos desde que chegaram ao poder. Porém, as concepções de nação moderna eram tão variadas quanto os grupos que a imaginavam. A unanimidade em torno da construção de um

país moderno por meio da República durou até sua Proclamação, quando os vários projetos de modernidade disputaram o espaço político de sua realização, conforme analisado no item 2.1.

Cafeicultores ligados aos antigos interesses escravocratas, camadas médias urbanas, burguesia nascente, oligarquias regionais, todos tinham seu projeto de República. Venceu o das oligarquias ligadas à cafeicultura, que durante o período da chamada Primeira República (até 1930), comandou as decisões políticas federais, mais em alguns governos, menos em outros, mas sempre mantendo uma posição hegemônica na política nacional. A maior consequência disto foi a privatização do Estado por parte dos cafeicultores, visando atender seus interesses em detrimento do restante da população, o que gerou descontentamentos de vários setores, culminando na Revolução de 1930.

O desenvolvimento do capitalismo internacional, a industrialização, a formação do operariado brasileiro, a vinda de milhões de imigrantes de vários países do mundo, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, as greves de 1917, todos esses são fatores que influenciaram este Brasil urbano que começara a se formar.

Mário da Silva Brito, em seu estudo sobre o modernismo brasileiro, traça um panorama do Brasil na primeira década do século XX:

A sociedade brasileira, já abalada pela abolição da escravatura, padeceu outro profundo choque com o advento da República. Não é à toa que, poucos anos depois da queda de D. Pedro II, sofria o país, sob novo regime, a sua primeira grande crise econômica. O “encilhamento” não é apenas a desvalorização da moeda, o infortúnio no plano da economia e das finanças. Atinge o próprio espírito da época e é interregno dramático a exigir superação (Brito, 1997, p. 11).

Brito começa a redação de seu trabalho citando uma série de depoimentos da época: “É Aluísio Azevedo a pregar que ‘a época é de ladroeiras comerciais e sobressaltos políticos [...] o povo não pode distrair sua atenção das misérias em que vegeta ou dos perigos que o ameaçam” (Brito, 1997, p. 11-12). Mais à frente, cita ainda Azevedo:

Depois da bancarrota, o público brasileiro divide-se apenas em duas ordens: a dos que tudo perderam e a dos que tudo ganharam. Os primeiros choram de fome e os segundos tremem de medo pela sua riqueza mal adquirida. Uns se escondem para ocultar a miséria; outros para fugir à justiça... um belo carnaval! E ninguém lê livros (Brito, 1997, p. 12).

No campo literário, além da denúncia de Azevedo sobre o fato de não haver leitores, Mário da Silva Brito comenta ainda críticas de Capistrano de Abreu às novas gerações que faziam literatura “por puro diletantismo, sem ideal definido e civilizador, reproduzindo no mais das vezes, em estilo pobre e defeituoso, autores estrangeiros” (Brito, 1997, p. 12); e de Raimundo Correia que reconhece: “O aspecto sob o qual todas as coisas são encaradas

presentemente por uma literatura doentia e *fin de siècle* traduz com tristeza esse mal-estar que nos oprime e asfixia” (Brito, 1997, p. 13). Os valores do parnasianismo, reinantes no século XIX, passaram a sofrer oposição, pelo “novismo”, nome pitoresco dado ao que, “quase sempre, é o simbolismo” (idem, p. 14).

No campo artístico predominava então uma estética eurocêntrica, que não conhecia o Brasil. Ressaltam-se, contudo, os trabalhos de busca de reconhecimento do brasileiro como o fizeram, entre outros, Euclides da Cunha n’*Os Sertões*, ou Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Com uma concepção diversa desses autores, Mário de Andrade escreve como lidava com essa busca: “Ouvi o povo, aceitei o povo, não colaborei com o povo enquanto ele se revelava” (Andrade, 1984, p. 388). Dava voz ao povo procurando não interferir, permanecendo apenas como estudioso que quer aprender.

Em outra passagem, lamenta a postura dos artistas brasileiros com relação ao tratamento dispensado à cultura popular brasileira:

Do fundo das imperfeições de tudo quanto o povo faz, vem uma força, uma necessidade que, em arte, equivale ao que é a fé em religião. Isso é que pode mudar o pouso das montanhas. É mesmo uma pena, os nossos compositores não viajarem o Brasil. Vão à Europa, enlambuzam-se de pretensões e enganos do outro mundo, pra amargarem depois toda a vida numa volta injustificável (Andrade, 1984, p. 389).

Para Mário de Andrade os artistas deveriam realizar a pesquisa estética a partir do que existia no Brasil, e não tomando por base parâmetros exclusivamente europeus. O autor dá um exemplo de como os compositores brasileiros poderiam aprender com a cultura popular:

Nos refrãos expressivos dos cocos e mesmo nas estrofes de alguns os nossos compositores têm muito que estudar e muito de que se aproveitar, se quiserem normalizar na música artística, uma expressividade musical psicológica de caráter brasileiro (Andrade, 1984, p. 365).

Esse contexto de transformações de toda ordem – políticas, econômicas, sociais, mentais; com o mundo majoritariamente agrário dando passos (rápidos) rumo à industrialização; o capitalismo avançando nas regiões centrais e periféricas e o conseqüente crescimento de ideologias opostas a ele – torna-se solo fértil para o surgimento de novas leituras do mundo: científicas, ideológicas, artísticas. É aí que se insere o modernismo brasileiro, movimento primeiramente inspirado em países europeus, mas que adquiriu caráter próprio com o seu desenvolvimento.

O modernismo brasileiro caracterizou-se, sobretudo, por uma crítica aos valores estéticos do parnasianismo e do realismo. Influenciado pelo futurismo de Marinetti, teve

como seu “primeiro importador”, no Brasil, o escritor Oswald de Andrade, atraído pelo verso livre, defendido pelos futuristas (Moraes, 1978, p. 25-6).

Ressaltem-se alguns marcos do movimento modernista até 1924, ano da publicação do “Manifesto Pau-Brasil” por Oswald de Andrade, momento que, conforme Eduardo Moraes

constitui o marco inicial de uma mudança de rumos do movimento modernista [...] a partir de 24, a uma preocupação que, acirrando-se até 1930, se dirigia no sentido de, em primeiro lugar, elaborar uma literatura de caráter nacional, e num segundo momento, de ampliação e radicalização do primeiro, de elaborar um projeto de cultura nacional em sentido amplo (Moraes, 1978, p. 73).

Em linhas gerais, podem-se reconhecer até 1924 alguns marcos do movimento. O primeiro corresponde à exposição de Anita Malfatti, jovem pintora que estudou na França e na Alemanha, quando entrou em contato com a efervescência cultural reinante na Europa, na segunda década do século XX. Quando retornou ao Brasil desagradou à família com sua arte. Não pretendia expor seus trabalhos, mas após muitas insistências acabou cedendo aos apelos de Di Cavalcanti e Arnaldo Simões, inaugurando sua mostra em 12 de dezembro de 1919 (Brito, 1997, p. 42).

Em 20 de dezembro, Monteiro Lobato tece críticas severas à exposição. A resposta aos ataques vem primeiramente pela pena de Oswald de Andrade que defende a pintora e ataca Monteiro Lobato (Brito, 1997, p. 55). Sobre o evento, Menotti Del Picchia, em 1920, o reconheceu como agregador do movimento: “Anita Malfatti foi chefe da vanguarda na arrancada inicial do movimento modernista da pintura de São Paulo. Sua arte mereceu a honra consagradora do martírio: foi recebida a pedradas” (idem, p. 66).

Um segundo marco foi o reconhecimento de Victor Brecheret como grande artista, inclusive por críticos do movimento modernista, como Monteiro Lobato (Brito, 1997, p. 107). Mário da Silva Brito afirma sobre os papéis de Brecheret e Anita Malfatti neste período do movimento: “Em torno deles giram os vanguardistas da primeira hora [...] Anita Malfatti alcançara o triunfo pelo escândalo, era a heroína sofrida que afrontara as opiniões dominantes e por isso ponderáveis” (idem, p. 112). Já Brecheret “conquistava simpatias, encontrava quem o elogiasse, mesmo na ala oposta” (idem, p. 112). A exposição de Anita Malfatti acabou então por aglutinar os novos artistas de São Paulo em torno da promoção de uma arte que fosse mais adequada aos novos tempos.

Um outro marco é o “Manifesto do Trianon”. Menotti Del Picchia, em 9 de janeiro de 1921, então pertencente ao grupo de Oswald de Andrade, é homenageado com um

banquete no Trianon, na presença de “políticos, escritores da velha guarda, gente das finanças e da alta sociedade e ‘meia dúzia de artista moços de S. Paulo’” (Brito, 1997, p. 176).

Foram muitos os oradores. Oswald de Andrade, “que fala em nome dos dissidentes ao entregar ao poeta homenageado a sua máscara esculpida por Brecheret [...] faz um discurso que representa um manifesto do modernismo”, no qual não esquece de citar a vitória daquele escultor num concurso em Paris, do qual participaram mais de quatro mil artistas de todas as partes do mundo (Brito, 1997, p. 176).

A publicação, em 27 de maio de 1921, de “Meu poeta futurista”, referência a Mário de Andrade e à sua obra inédita *Paulicéia Desvairada*, escrita por Oswald de Andrade, também constitui um marco ao envolver Mário de Andrade em um escândalo e obrigá-lo a vir a público e expor suas idéias de forma mais declarada (Brito, 1997, p. 227 e segs.).

O próximo marco, que acabou constituindo o principal símbolo do modernismo brasileiro, foi a Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo em três dias. Sobre a conjugação desses eventos afirma Brito: “A Semana, afinal, é o coroamento espetacular e ruidoso de uma campanha esboçada a partir da exposição de Anita Malfatti, intensificada em 1920 [viagem de Brecheret a Paris] e elevada ao extremo em 1921” com o “Manifesto do Trianon” e publicação do “Meu poeta futurista” (Brito, 1997, p. 181).

Nos primeiros momentos, os novos artistas, que não se enquadravam nos moldes clássicos estabelecidos, passaram a ser chamados invariavelmente “futuristas”. Embora ninguém do grupo de Oswald de Andrade se considerasse seguidor de Marinetti, passaram a se autodenominar futuristas, para marcar posição contra os conservadores (Brito, 2003-2004, p. 332-3).

Um aspecto marcante no movimento modernista foi sua preocupação com o nacionalismo e o forjar de uma cultura nacional. Com relação à cultura brasileira, Mário de Andrade nutria grande preocupação pelas manifestações do povo, pois via no folclore a expressão da nacionalidade, como dizem Veloso e Madeira:

O folclore é um importante elemento mediador na concepção de cultura brasileira. Era preciso conhecer a cultura brasileira e a força de sua vertente popular; pesquisar as fontes e transformar o estudo do folclore em prática científica, institucional e artística, pensava Mário (Veloso e Madeira, 1999, p. 123-4).

O projeto de Mário de Andrade consistia em fazer com que o povo vivesse sua cultura, pois só assim poderia se reconhecer como *nação*. Acreditava que por meio dessa vivência-reconhecimento, “seria possível a superação dialética da história, o que possibilitaria

a existência de mutações, progresso e evolução, visando à ‘melhoria da humanidade’, como ele próprio se exprimiria” (Veloso e Madeira, 1999, p. 112).

Assim, o significado de nacionalismo para Mário visava à realização humana, universal, numa época em que crescia o patriotismo e o ufanismo em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Veloso e Madeira descrevem a relação concebida por Mário de Andrade entre o nacionalismo e o universalismo, mediada pela reelaboração da linguagem:

A realidade brasileira apresenta “sintomas de cultura” que estabelecem sua positividade, sua concretude para a construção de um todo nacional. Desvendar esse nacionalismo constitui uma etapa do conhecimento universal. A idéia é, então, valorizar o singular, compreender a matéria que o constitui para, por meio de uma permanente reelaboração da linguagem, atingir o universal (Veloso e Madeira, 1999, p. 122).

Em outra passagem as autoras afirmam: “Nacionalismo é, na concepção de Mário de Andrade, uma qualidade à qual vinha aderir a arte, um conceito estético, compreendido em sentido amplo como *capacidade de criação*” (Veloso e Madeira, 1999, p. 122).

Mário não considera o nacionalismo como o substrato para uma identidade homogênea, mas sim como uma “positividade empírica concreta e diferenciada, que se manifesta pelas relações sociais que os vários grupos estabelecem uns com os outros, e com a natureza, na constituição da cultura” (Veloso e Madeira, p. 122-3). Acreditava na pluralidade de valores, desde que apresentassem um modo de ser original. Desta forma “valores diferenciados, múltiplos, heterogêneos significam ‘civilização’, universalidade. Mário quer descobrir os diferentes valores existentes na cultura brasileira, os diferentes modos de ‘invenção’ das relações sociais” (idem, p. 124).

O autor de *Paulicéia Desvairada* defendia que “o nacionalismo deve ter uma aplicação universal, contra a estreiteza do patriotismo” (Veloso e Madeira, p. 129). A partir de 1929, publica um conjunto de crônicas no *Diário Nacional*, no qual ataca o culto à pátria, a egolatria nacional que, segundo ele, “é a mais monstruosa de todas”, porque secciona um possível todo universal. Defendia ainda que a “realização política [do homem] sem contradições filosóficas, não estaria nas pátrias, mas num governo único para a humanidade” (Veloso e Madeira, p. 129-30). Essa idéia era partilhada por algumas ideologias que tomaram corpo no século XIX, como o comunismo e o anarquismo, indo na contramão de outras concepções, como os fascismos.

Eduardo Jardim de Moraes reconhece aspectos internos e externos à literatura (conjuntura política do país) como responsáveis pela elaboração da “brasilidade modernista”

(Moraes, 1978, p. 74 e segs.). O autor defende a tese de que foi Graça Aranha o precursor desta “brasilidade”, e para demonstrá-lo se utiliza de duas categorias: intuição e integração.

Intuição “é a categoria que possibilita atingir o substrato profundo da realidade nacional. Com ela podemos definir o verdadeiro caráter brasileiro” (Moraes, 1978, p. 78) enquanto a integração buscava sintetizar antagonismos, como defendeu Oswald de Andrade:

Temos a floresta e a escola. Temos também engenheiros e técnicas avançadas que nos fizeram participantes do progresso material, mas temos, por outro lado, as expressões líricas que revelam nosso caráter sentimental [...] Daí a necessidade de conciliar o melhor do nosso lirismo e o melhor da nossa demonstração moderna (Moraes, 1978, p. 86).

Com o advento da República os Estados ganham mais autonomia. Isto, aliado aos descontentamentos com os rumos da política, reflete-se na literatura com o fortalecimento do regionalismo, presente em diversos autores com diferentes concepções de como representar o sujeito regional (Bosi, 1978, p. 299-300). Mário rejeita o regionalismo por entendê-lo contrário a uma concepção universalista da cultura brasileira:

Mário é contra a noção de pátria e contra o regionalismo, isto é, procura afugentar de sua perspectiva qualquer idéia restritiva a uma concepção universalista da cultura brasileira. Ao longo de sua vida, procurou identificar tal universalidade nas manifestações particulares, especialmente nas manifestações estéticas (Velooso e Madeira, 1999, p. 130).

Mas ele não estava só na crítica ao regionalismo. Mário da Silva Brito transcreve ataques de outros “futuristas paulistas” às obras regionalistas, como nestas palavras de Oswald de Andrade: “São Paulo avança numa afirmativa de maravilhas. A sua literatura liberada como a sua arte, tanto quanto a sua indústria e o seu comércio, têm que representar um alto papel e uma alta missão – não podem parar ante o choro senil dos infecundos” (Brito, 1997, p. 198).

Ou ainda nesta passagem, com transcrição de artigo de Candido Mota Filho, no *Jornal do Commercio*, de 03/10/1921, protestando contra *Jeca Tatu*, personagem de Monteiro Lobato. “O mono burlesco que vive sentado sobre os calcanhares, indiferente a tudo, retardatário da espécie e tropeço ao progresso do país, não pode ser o protótipo da alma nacional” (Brito, 1997, p. 198). Por isso julga que “o caboclo degenerado no cenário dos livros atuais, é um fruto do falso realismo que enxergou a França pelos ‘Rougon-Macquart’ e Portugal pelo nevrótico de Ramires” (idem, p. 198).

Mota Filho ainda critica os livros de assuntos sertanejos, “hoje festejados, graças ao vantajoso convênio do elogio mútuo – que de nacional só trazem o rótulo, procuram retratar o

brasileiro no matuto opilado, no doente do sertão, no abandono das caatingas pestíferas” (Brito, 1997, p. 198).

Menotti Del Picchia, que foi uma espécie de porta-voz do grupo modernista nos primeiros tempos, disse às vésperas da Semana de Arte Moderna sobre o regionalismo:

Ninguém mais – refiro-me aos que acompanham com carinho o movimento mental paulista – acredita no regionalismo. Não era ele uma derivante do nosso meio, senão um artifício quase cabotinamente jacobino, destinado a dedilhar as atrofiadas cordas sentimentais de uma raça que se transforma, dia a dia, numa estirpe decidida e máscula, americanizada – ou melhor – abasileirada pela luta de conquistas econômicas que a violência de um choque de nacionalidades e de uma maior densidade de população exacerbam (Picchia Apud Brito, 1997, p. 199).

O regionalismo foi repudiado pelos modernistas porque traduzia uma imagem do Brasil que não correspondia à visão de progresso que São Paulo produzia. O caipira representava o atraso, a miséria, a ignorância; em suma, o oposto da grandiosidade paulista. No entanto, cabe a questão: por que algumas obras eram consideradas regionalistas e outras não? Não seria o *cosmopolitismo* modernista também um regionalismo *à paulista*? Ao que parece, elegendo um tipo de produção literária que expressasse a grandiosidade de São Paulo os modernistas paulistas pretendiam marcar posição no campo literário ao validar apenas o que procedesse dessa região do país, a saber, a cidade de São Paulo.

Nas comemorações dos vinte anos da Semana de Arte Moderna, Mário sintetiza o que deveria orientar o modernismo numa “fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional” (Andrade, 1972, p. 242).

Mais à frente revela qual teria sido a “novidade fundamental” do Movimento modernista:

Nada disto representa exatamente uma inovação [os três princípios fundamentais] e de tudo encontramos exemplos na história artística do país. A novidade fundamental, imposta pelo movimento, foi a conjugação dessas três normas num todo orgânico da consciência *coletiva* (Andrade, 1972, p. 242).

Essa consciência coletiva se vincula à concepção de História como fruto do processo dialético dos vários grupos humanos ao longo do tempo. Assim, sua maior preocupação, no que concerne ao estudo da cultura, consistia em “elaborar uma concepção de cultura brasileira que expresse o modo de ser específico dessa nação, constituída nas terras tropicais da América” (Veloso e Madeira, 1999, p. 122), unindo o popular ao erudito. Sobre isto, cabe citar Florestan Fernandes:

O que importa, todavia, é que em Mário de Andrade a distância entre arte popular e arte erudita diminui consideravelmente, atingindo em algumas produções excepcionais um grau de interpenetração e de equilíbrio notáveis. É preciso ressaltar, contudo, a ausência de finalidades chauvinistas [...] Nacional aqui significa expressividade, existência de um padrão característico e próprio de cultura (Fernandes, 1946, p. 139).

Mário aprofunda a reflexão sobre o nacionalismo como expressão cultural e, entre 1927 e 1928 produz uma trilogia que sintetiza a cultura brasileira: *Clã do Jabuti* (1927), *Amar – verbo intransitivo* (1927) e *Macunaíma* (1928). Nesta trilogia relacionou presente e passado; urbano e rural; floresta primitiva e cidade grande. A esse respeito é esclarecedora a análise de Telê Ancona Lopez:

Clã do Jabuti valeria como a representação de elementos populares e do passado, em *Amar – verbo intransitivo*, o presente urbano e a burguesia, e em *Macunaíma*, grupos sociais específicos, mas totalizando o povo brasileiro, no presente e no passado, no urbano e no rural, na floresta primitiva e no progresso da grande cidade (Lopez, 1972, p. 236).

Mário de Andrade, de todos os representantes de seu grupo, foi quem mais se deteve na análise das manifestações culturais do povo. Como já mencionado, a busca do caráter nacional foi presença constante naquele movimento. Sobre a evolução desse debate, Moraes reconhece no “Manifesto Pau-Brasil” o primeiro passo para “introduzir a problemática do nacionalismo na literatura moderna” (Moraes, 1978, p. 82), assim: “opera-se aqui, portanto, uma tarefa em dois níveis: cabe, em um primeiro nível, furar a camada mistificadora de cultura importada que já dura quatro séculos, para, em seguida, num segundo nível, construir uma nova visão da realidade, a de um país redescoberto” (idem, p. 82). *Macunaíma* foi a obra literária de Mário de Andrade que mais procurou sintetizar o caráter nacional brasileiro.

Da mesma forma que um cronista dos séculos precedentes, Macunaíma faz um relato de viagem, com uma diferença em relação àqueles, como Pero Vaz de Caminha: o sujeito a descrever a terra desconhecida para seus pares distantes não vem de *fora*, e sim de *dentro* do mato virgem. A paródia se torna hilariante devido a uns erros grosseiros cometidos pelo falso erudito Macunaíma, como quando se refere aos “testículos da Bíblia”.

Macunaíma é uma das obras mais importantes do autor ao propor uma nova linguagem e apresentar uma interpretação sobre o Brasil e o brasileiro – representado por Macunaíma – o herói sem caráter. O nome do personagem foi inspirado na obra *Do Roraima ao Orinoco*, do naturalista alemão Theodor Koch-Grünberg, que ressalta a ambigüidade desse ser cultuado nas lendas taulipang e arecuná, pois tem “poderes de criação e transformação, nutridor por excelência, ao mesmo tempo, todavia, malicioso e pérfido” (Grünberg Apud Andrade, 1999, p. 168).

Como se vê, a construção do personagem se baseou em uma entidade com várias características humanas. A escolha dele como herói do Brasil, ou anti-herói, pode ter se dado em virtude da concepção de nacional do autor e da preocupação de apresentar, como representante do brasileiro, alguém que trouxesse consigo uma carga cultural do interior do Brasil, dentro da perspectiva do primitivismo de Mário de Andrade, que foi buscar dentro do país o que os artistas europeus procuraram em outros continentes.

Algo que chama a atenção no texto se refere à preguiça. A frase “Ai, que preguiça”, com algumas variações na ênfase, é citada onze vezes, nas mais diversas situações: para falar, caminhar, fazer sexo, trabalhar, colecionar pedras; ao navegar; para entrar na casa do Gigante Piaimã; de saudade, febre e solidão.

As referências à preguiça têm um tom irônico, provavelmente em resposta às teorias raciais da época que conferiam ao povo brasileiro um estado de doença, de letargia, pois “o Brasil [era] pensado pelas suas ausências e o homem brasileiro como atrasado, indolente, doente e resistente aos projetos de mudança” (Lima e Hochman, 2000, p.314). No momento em que *Macunaíma* fora publicado, Monteiro Lobato já havia criado seu personagem Jeca Tatu, símbolo do caipira que, num primeiro momento, foi reconhecido como preguiçoso e, posteriormente, Lobato o redimiu, reconhecendo que seu estado se devia à doença: “O Jeca não é assim, está assim” (Lobato Apud Lima e Hochman, 2000, p. 322).

Entretanto, a concepção do brasileiro como preguiçoso ou doente remonta ao século XIX. O cronista Auguste de Saint-Hilaire escreveu na *Viagem à Província de São Paulo*: “Esses homens embrutecidos pela ignorância, pela preguiça, pela falta de consciência com seus semelhantes e, talvez, por excessos venéreos prematuros, não pensam, vegetam como árvores, como as ervas dos campos” (Chiachiri Filho, s.d.).

Outra citação que chama a atenção pela recorrência também se relaciona ao cronista francês e diz respeito às saúvas: “muita saúva e pouca saúde, os males do Brasil são”, repetida no texto por cinco vezes. Essa frase recupera um poema de Gregório de Matos ([1636-1695] 1992), no qual o escritor satírico baiano lança uma série de ofensas a um vigário. A frase também remete ao *slogan* atribuído a Saint-Hilaire: “Ou o Brasil acaba com a saúva ou a saúva acaba com o Brasil”.

Mário de Andrade, assim como Lima Barreto, parafraseou Saint-Hilaire. Para Nísia Lima e Gilberto Hoschman, a ironia do autor de *Macunaíma* nessa passagem era endereçada ao “discurso sanitaria de Monteiro Lobato [...], expressando a intensa propaganda em torno

de dois temas – campanhas sanitárias e combate à praga representada pelas formigas” (Lima e Hoschman, 2000, p. 323).

Em *Macunaíma* Mário de Andrade reelaborou um mito fundador do Brasil. O herói sem nenhum caráter habitou a mata, na qualidade de “Imperador do Mato Virgem”, e foi para a cidade. Conheceu várias pessoas que viveram em diversos momentos históricos, por exemplo, João Ramalho, um dos fundadores da Vila de São Paulo do Piratininga, que viveu no século XVI. Esteve em contato com a magia dos povos indígenas e com as máquinas em São Paulo.

Um trecho chave da obra, do ponto de vista da formação do brasileiro, é a passagem em que Macunaíma e seus irmãos, indo a São Paulo em busca do amuleto que o herói perdera, a muiraquitã, se banham na água de um poço:

Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão de Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavava o pretume dele. E ninguém seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas.

Nem bem [o irmão] Jiguê percebeu o milagre se atirou na marca do pezão de Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo [...]

Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpadado na água santa. (Andrade, 1999, p. 41)

Essa passagem é significativa. É a reelaboração por Mário de Andrade da narrativa do mito fundador do povo brasileiro, composto por brancos, indígenas e negros. Os três irmãos, indo em direção à cidade – contraponto da floresta em que viviam e símbolo da civilização – se transformam e completam sua saga com essas novas identidades: um branco, um índio e um negro.

Outro elemento muito presente em *Macunaíma* é a transformação, da qual Macunaíma foi seu principal agente e alvo. O herói se transmutou, ao longo do texto em: príncipe lindo, príncipe fegoso, condenado pela mãe a não mais crescer, homem com cabeça de piá, formiga quenquém, pé de urucum, Imperador do Mato Virgem, branco, francesa, ressuscitado depois de esquartejado, caxipara (macho de saúva), peixes (aimará, piranha), pato, ressuscitado novamente, contraiu sarampo, lepra e erisipela.

Também transformou seu irmão Jiguê, por diversas vezes, na “máquina telefone”. Do ponto de vista da religião, assistiu a uma sessão de macumba, quando teve contato com

Exu na qualidade de seu filho; além de ter sido batizado na religião Caraimonhaga; ter sido ressuscitado pelas pajelanças de seu irmão e freqüentado, com aplicação, várias danças religiosas de sua tribo.

A proposta dos modernistas de encontrar o caráter brasileiro tem em *Macunaíma* um de seus maiores expoentes. O herói, que representa o brasileiro, não tem caráter – este está em formação. Não tem identidade definitiva – está em constante transformação. Não pode ser enquadrado em nenhuma *raça* – haja vista pertencer às três. É da floresta, mas vive parte de sua saga na cidade. Seu humor é instável. Não tem uma religião específica – freqüenta todas. Enfim, é alguém para cuja compreensão em sua complexidade carece de uma narrativa que conte sua trajetória de vida.

Os homens que estão hoje um pouco para cá ou um pouco para lá dos cinquenta anos aprenderam a refletir e a se interessar pelo Brasil sobretudo em termos de passado e em função de três livros: Casa-grande & senzala, de Gilberto Freyre, publicado quando estávamos no ginásio; Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, publicado quando estávamos no curso complementar; Formação do Brasil contemporâneo, de Caio Prado Júnior, publicado quando estávamos na escola superior.

(Antonio Candido, [1967] 2006, p. 235).

2.3 A GERAÇÃO DE 30 E AS INTERPRETAÇÕES DO BRASIL

A Revolução de 30 provocou alterações significativas no campo político, que apontavam para o declínio da conformação anterior por meio da qual as oligarquias cafeeiras detinham o controle dos rumos do governo federal. Mas não foi apenas na política que a revolução repercutiu. Também provocou a emergência de uma mentalidade ligada a um “sopro de radicalismo intelectual e análise social” presente, sobretudo, nas interpretações do Brasil que se processaram a partir de então (Candido, 2006, p. 236), cujas origens, de acordo com Carlos Guilherme Mota, já vinham se delineando há algum tempo:

A Revolução, se não foi suficientemente longe para romper com as formas de organização social, ao menos abalou as linhas de interpretação da realidade brasileira – já arranhadas pela intelectualidade que emergia em 1922, com a Semana de Arte Moderna, de um lado, e com a fundação do Partido Comunista, de outro (Mota, 1994, pp. 28-29).

Entre essas linhas de interpretações do Brasil, são citadas por vários autores ao menos três obras fundamentais: *Casa-grande & senzala*, publicada em 1933 por Gilberto Freyre; *Raízes do Brasil*, escrita por Sérgio Buarque de Holanda em 1936, e *Formação do Brasil Contemporâneo*, publicada em 1942 por Caio Prado Júnior (Mota, 1994; Candido, 2006; Santiago, 2001).

Para Mota, a obra que representa o início do redescobrimento do Brasil é *Evolução política do Brasil*, de Caio Prado Júnior, publicada em 1933, anunciando um “método relativamente novo, dado pela interpretação materialista” (Mota, 1994, p. 28). Contudo, Mota considera que a obra maior de Caio Prado foi sua publicação de 1942, *Formação do Brasil Contemporâneo*: por ser “um balanço do período colonial, magistralmente elaborado, discutindo o sentido da colonização e os componentes do sistema colonial, para avaliar suas persistências na vida brasileira” (Mota, 1994, p. 32).

Mais divulgado e comentado foi o texto de Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala*, que atingiu ampla popularidade “pelo estilo corrente e anticonvencional; pelas teses

veiculadas sobre relações sociais, sexuais e familiares, pela abordagem inspirada pela antropologia cultural norte-americana e pelo uso de fontes até então desconsideradas” (Mota, 1994, p. 29), cuja maior novidade foi considerar a mestiçagem como algo positivo.

O terceiro intérprete do Brasil a publicar o que se consideraria um clássico sobre o país foi Sérgio Buarque de Holanda com *Raízes do Brasil*, obra difícil de ser classificada dentro dos padrões tradicionais por reunir e combinar “elementos retirados da História Social, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia” (Mota, 1994, p. 31). Nessa obra o autor analisa o caráter patrimonialista que se desenvolveu no Brasil e o conseqüente surgimento do “homem cordial” (expressão tomada a Ribeiro Couto).

O primeiro autor aqui analisado é Gilberto Freyre, nascido em 1900, no Recife. Filho de família tradicional pernambucana, estudou nas Universidades de Baylor e de Columbia, onde cursou pós-graduação em Ciências Políticas, Jurídicas e Sociais. O antropólogo norte-americano Franz Boas exerceu grande influência em sua formação intelectual, sobretudo ao defender que os povos apresentam diferentes desenvolvimentos históricos, nos quais intervêm fatores culturais e não culturais.

A tese²⁴ de Freyre defendida nos Estados Unidos (EUA) foi a base para a elaboração de *Casa-grande & senzala*, considerada como sua primeira grande obra, que movimentou a crítica e se afirma como um dos trabalhos mais importantes do período (Bastos, 1986, p. 45). Nela Gilberto Freyre se preocupou em desenvolver o sentido do tempo, da vida e do homem.

Para realizar seu trabalho, pesquisou as coleções do Museu Nina Rodrigues (na Bahia) e ainda em outros centros de documentação na África, em Portugal e no sul dos EUA (Santiago, 2001, p. 48). O próprio autor relata no prefácio à sua obra a metodologia, incomum à época, que utilizou documentos de diversos tipos para a pesquisa, tais como: cadernetas particulares, correspondências, livros de viagens, folclore, livros de receitas, entre tantos outros, além dos documentos oficiais, preferidos pelos estudiosos até o início do século XX (Freyre, 2001, p. 57-60).

Seu estilo também se apresenta como novidade para a época, misturando realidade e ficção. Darcy Ribeiro chega mesmo a dizer que “muitas vezes o leitor atento fica com o sentimento de que é logrado” (Apud Freyre, 2001, p. 14). Freyre utiliza metáforas, símbolos e

²⁴ *Social life in Brazil in the middle of 19th century.*

analogias (Santiago, 2001, p. 44), o que talvez seja um dos motivos pelos quais insistiu na teima de se definir como escritor (Bastos, 1986).

Elaborou uma perspectiva de pensamento que estabelecia uma diferença nítida entre raça e cultura, separando herança cultural de herança étnica, desenvolvendo então o conceito antropológico de cultura como um conjunto dos costumes, hábitos e crenças do povo brasileiro. Esses elementos constituem a principal contribuição do autor para o debate sobre o caráter nacional a partir do deslocamento dos aspectos raciais para os que se referem à cultura, no tocante à formação do povo brasileiro. Renato Ortiz defende que a partir da Revolução de 30 as teorias raciológicas tornaram-se obsoletas, logo “era necessário superá-las, pois a realidade social impunha um outro tipo de interpretação do Brasil. A meu ver, o trabalho de Gilberto Freyre vem atender a essa ‘demanda social’” (Ortiz, 2003, p. 39-40).

No entanto, Freyre escreveu a partir do ponto de vista das elites, da casa-grande (Bastos, 1986, p. 52-3). Carlos Guilherme Mota argumenta nesse sentido: “[Gilberto Freyre] carrega consigo um certo sentido de mando, as marcas da distinção e do prestígio, uma visão senhorial do mundo” (Mota, 1998, p. 57). Darcy Ribeiro ao comentar a perspectiva de Freyre reconhece uma variante em relação aos autores citados: “Gilberto é sábio porque à sua proximidade e identificação de observador não-participante – mas mancomunado – ele alia a qualidade oposta, que é a visão de fora – o olho de inglês” (D. Ribeiro, 2001, p. 25). Contudo seu olhar permanece o que vê a sociedade colonial a partir da casa-grande.

Apesar de reconhecer o surgimento do povo brasileiro condicionado pela economia, com a produção de açúcar nos engenhos e de outros produtos para exportação, não elegeu as relações de dominação como tema prioritário. Para Mota, as obras de Freyre “na verdade *encobrem*, sob fórmulas ‘regionalistas’ ou ‘universalistas’, o problema real que é o das relações de dominação no Brasil” (Mota, 1998, p. 58-59).

Suas escolhas são visivelmente excludentes. As referências à contribuição cultural do homem indígena, por exemplo, se restringem à “sua obra de devastação, de conquista dos sertões de que ele foi o guia, o canoeiro, o guerreiro, o caçador, o pescador”. Quando compara o negro ao indígena confere ao primeiro atributos positivos que faltariam ao segundo:

Contrastando-se o comportamento de populações negróides como a baiana – alegre, expansiva, sociável, loquaz – com outras menos influenciadas pelo sangue negro e mais pelo indígena – a piauiense, a paraibana ou mesmo a pernambucana – tem-se a impressão de povos diversos. Populações tristonhas, caladas, sonsas e até sorumbáticas, as do extremo nordeste, principalmente nos sertões [...] Na Bahia tem-se a impressão de que todo dia é dia de festa (Freyre, 2001, p. 347-48).

Embora o elemento estrutural de sua obra seja a família, Freyre não fez referência à família não patriarcal: “é uma pena que a miopia fidalga de Gilberto não lhe tenha permitido reconstruir essa matriz do Brasil, esta não-família, esta antifamília matricêntrica de ontem e de hoje, que é a mãe pobre, preta ou branca, parideira, que gerou e criou o Brasil-massa” (D. Ribeiro, 2001, p. 29).

Outro *esquecimento* foi o do escravo da lavoura. Freyre concentrou sua atenção nos escravos da casa-grande, que nos engenhos eram proporcionalmente em número bem menor que os escravos de eito: “o escravo doméstico é largamente estudado, enquanto que o trabalhador da lavoura é esquecido” (Bastos, 1986, p.75). O que reforça o peso da casa-grande e ao mesmo tempo separa a condição negra da condição escrava, possibilitando a separação entre os aspectos raciais e os culturais (idem, p.74).

Sobre a constituição das relações entre brancos e negros no Brasil, Freyre reconhece que foram condicionadas desde a primeira metade do século XVI “de um lado, pelo sistema de produção econômico – a monocultura latifundiária; do outro, pela escassez de mulheres brancas, entre os conquistadores” (Freyre, 2001, p. 45-6)²⁵. Essas relações inter-raciais se consolidaram com o modelo econômico de domínio patriarcal, que abrangia família, escravos, agregados e homens livres, cujo símbolo maior é a casa-grande. O protagonista do patriarcado, concretizado na figura do senhor de engenho foi o elemento mais poderoso no período colonial: “A força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres” (Freyre, 2001, p. 50) e sua habitação o símbolo desse poder: “Suas casas representam esse imenso poderio feudal. ‘Feias e fortes’. Paredes grossas. Alicerces profundos. Óleo de baleia” (idem, p. 50). Ao que Freyre complementa com exagero:

Refere uma tradição nortista que um senhor de engenho mais ansioso de perpetuidade não se conteve: mandou matar dois escravos e enterrá-los nos alicerces da casa. O suor e às vezes o sangue dos negros foi o óleo que mais do que o de baleia ajudou a dar aos alicerces das casas-grandes sua consistência quase de fortaleza (Freyre, 2001, p. 50).

As citações sobre o sangue dos negros para o fortalecimento de seus senhores aparecem na obra de Freyre mais simbolicamente do que como exemplos concretos da

²⁵ O reconhecimento da economia como um dos elementos responsáveis pela configuração sócio-cultural do país dialoga com a obra de Caio Prado Jr. publicada no mesmo ano: *Evolução política do Brasil*, citada em sua bibliografia.

exploração de seu trabalho para fins econômicos. Em sua tese apresentada nos EUA, analisada por Elide Bastos²⁶,

assinala que os escravos dos engenhos do Nordeste são “tão felizes como crianças. Não têm preocupações nem necessidades, são tratados com solicitude na doença e na velhice, os filhos nunca são separados das mães, a não ser quando estão em condições de enfrentar a separação, depois de libertados de acordo com as leis do país”. Mesmo no Sul, “os escravos eram tratados com brandura e, quase sempre, tinham muito mais liberdade do que a que era compatível com serviços de grande eficiência”. Ou ainda, “os brasileiros não sobrecarregam seus escravos de trabalho” (Bastos, 1986, p. 50).

Assim Freyre defendia que a vida dos escravos não era tão ruim. Chega a afirmar que piorou com o “descalabro da abolição da escravidão”. Luis Felipe de Alencastro comenta, ao analisar como Freyre concebia as relações entre senhor e escravo:

Descrevendo as relações entre senhores e escravos, Freyre faz total abstração dos fluxos comerciais que atravessavam as fazendas. O tráfico de escravos desaparece no topo da estrutura enquanto as variações da demanda de produtos agrícolas somem da base. Cortada dos grandes rios do comércio internacional, a sociedade agrária do Nordeste, descrita por Freyre, torna-se um lago, um caldeirão de cultura. Reunidos em unidades agrícolas entorpecidas, senhores e escravos aproximam-se, atenuando a rudeza das relações de produção. Deste ponto de vista, a ausência de liberdade aparece como um inconveniente secundário para o escravo. Desprovidos da proteção patriarcal dos senhores, os homens livres e pobres das zonas rurais estão expostos a toda sorte de misérias. Falando das doenças e da subnutrição que atinge essa camada livre da população, Freyre nota que esses males “estenderam-se com igual intensidade aos negros e mulatos, somente após o descabro da Abolição da escravidão” (Alencastro, 1987, p. 21).

Por que apesar de todas essas escolhas e omissões a obra de Gilberto Freyre até hoje se apresenta como uma referência? Em parte a resposta para essa questão reside no fato de que *Casa-grande & senzala* apresentou uma série de inovações na produção intelectual brasileira. Pelo uso de fontes até então desconsideradas, pela linguagem difícil de se enquadrar em *científica* ou *literária*, pelo diálogo entre Antropologia, Sociologia e História.

Outro ponto a ser considerado é que as obras intelectuais são produções de seu tempo. Para ser compreendida, *Casa-grande & senzala* deve ser analisada a partir do que as Ciências Sociais dispunham em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos no momento de sua produção. No entanto, parece que seu maior mérito, como citado anteriormente, foi sua contribuição para o debate sobre o caráter do povo brasileiro.

²⁶ Gilberto Freyre. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*, trad. Waldemar Valente, 2ª ed. Rio de Janeiro: Artenova; Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1977.

Ortiz comenta o valor da obra freyriana ao afirmar que “possui uma qualidade fundamental, ela une a todos: casa-grande e senzala, sobrados e mucambos. Por isso ele é saudado por todas as correntes políticas, da direita à esquerda” (Ortiz, 2003, p. 42). Sobre essa união de todas as correntes em torno do discurso de Gilberto Freyre, Elide Bastos argumenta que sua obra constituiu importante elemento para a consolidação das alianças políticas expressas no pacto agrário-industrial a partir de 1930. A família estudada por Freyre é “marcada pelo cruzamento *inter-racial* que, ao apagar as contradições, ao harmonizar as diferenças, resulta numa diluição dos conflitos que se traduz num cruzamento *intersocial*” (Bastos, 1986, p. 54). Assim, “se permite ao autor a ‘mágica’ de, através de uma ‘invenção sobre a família’, dar conta de todas as questões que perpassam a sociedade brasileira” (idem, p. 54).

A autora afirma que o discurso conciliatório de Freyre, ao operar com pares de opostos (velho e novo, tradicionalismo e modernismo), tinha o objetivo de garantir o pacto político de 30:

É a partir da discussão sobre a família que Gilberto Freyre propõe a articulação do *velho* e do *novo*. É, ainda, a partir da família que coloca a questão do *tradicionalismo* e do *modernismo*, forma pela qual aponta a debilidade política e social da burguesia industrial que, para impor seu projeto, uma nova ordem social, necessita do apoio dos setores tradicionais, só eles capazes de compreensão e manutenção da velha ordem da sociedade (Bastos, 1986, p. 56).

Carlos Guilherme Mota, ao abordar o modo como Freyre opera os pares de opostos, afirma:

Na verdade, ficam eliminadas, em seu discurso, as contradições reais do processo histórico-social, as classes e os estamentos em seus dinamismos específicos e seus conflitos e desajustamentos no sistema social global. *Do ponto de vista interpretativo-metodológico, o encaminhamento é hábil, de vez que opera sistematicamente com pares antagônicos para... esvaziar a contradição.* Apesar de trabalhar com duas categorias sociais bem definidas – os senhores e os escravos – não são as classes ou as raças que comandam o processo: a tarefa, com frequência, não se desenvolve no sentido de precisar, de definir contornos, mas de imprecisá-los, de matizar a regra geral em tantos exemplos quantos sejam necessários, justamente para indefinir os contornos dos grupos sociais (Mota, 1998, p. 67).

Freyre operou com a imprecisão, a indefinição, a indecisão. Seu objetivo, ao encobrir os grupos sociais e suas contradições, era diluir os conflitos ao reelaborar e reafirmar a antiga idéia da formação da sociedade brasileira a partir das três raças – o mito das três raças.

Elide Bastos, discorrendo acerca do método de Freyre, reconhece a intenção daquele em apresentar um texto apolítico a partir de uma “aparente neutralidade” garantida pela

ciência, domínio ao qual seu método pertence. A partir desse discurso o brasileiro é concebido como um povo que não é exclusivamente racional;

A irracionalidade é também uma marca da miscigenação. O caráter brasileiro é ao mesmo tempo *apolíneo* e *dionisiaco*. Às Ciências Sociais cabe compreender tal caráter, e sua compreensão é fundamental para a organização social e política do Brasil. O discurso apolítico mostra que a unidade dos setores dominantes industriais e agrários é fundamental porque, enquanto um projeta ao futuro, o outro se enraíza no passado; o presente é a articulação de ambos (Bastos, 1986, p. 67).

Participando do debate sobre a identidade brasileira, Gilberto Freyre inovou o método e a linguagem em favor dos grupos mais tradicionais do Brasil. Sua ação revela a oscilação de seu método ao operar com pares antagônicos a fim de chegar a uma síntese em que o conflito se dilua. O autor de *Casa-grande & senzala* olhou os negros como civilizadores, entretanto mantendo a hierarquia na qual os senhores e suas casas-grandes perpetuam seu poder. Citando Alencastro:

Como descrição da escravidão brasileira *Casa-Grande e Senzala* merece o respeito que se deve aos livros de história escritos há mais de meio século. Como obra seminal da ideologia patriarcalista que envolveu o Brasil após as grandes transformações demográficas e sociais dos anos 30, o livro ainda tem belos dias diante de si (Alencastro, 1987, p.21).

A obra de Freyre é atual na medida em que fornece elementos para a discussão racial no Brasil. O mito das três raças reelaborado por Freyre (embora ele não o tenha denominado assim) é uma tentativa de harmonizar os diferentes segmentos raciais em torno de algo comum, que seria a identidade brasileira. Este mito está presente nos discursos dos alunos pesquisados ao se referirem, em vários momentos, à miscigenação ou à formação do povo brasileiro a partir da matriz das três raças.

O segundo autor ao qual se dedica este item é Sérgio Buarque de Holanda. Em 1936, depois de uma estadia na Alemanha como correspondente de *O Jornal*, publicou *Raízes do Brasil*, que além da perspectiva histórica também apresenta uma perspectiva sociológica e psicológica, por meio das quais o autor analisa a situação política do Brasil partindo do passado. Fruto da geração de 30, *Raízes do Brasil* é mais uma obra que busca, naquele momento de mudanças políticas e econômicas, dar uma interpretação à identidade nacional. A permanência do autor na Alemanha o colocou em contato com as obras de Weber e Simmel, que influenciaram a escrita de seu ensaio (Ferreira, 2004).

Sérgio Buarque escreveu num momento em que a psicologia vinha se desenvolvendo e a sociologia passava por transformações. Seu objetivo ao produzir “Corpo e Alma do Brasil”, artigo que precedeu a redação de *Raízes do Brasil*, era compreender a essência do

homem brasileiro. Num jogo de idas e vindas na nossa história, muitas vezes abordando a história de Portugal, Sérgio Buarque construiu um panorama histórico do qual ressalta o conceito de *homem cordial*, fruto de nosso processo histórico, que recebeu influências da colonização portuguesa e da estrutura política, econômica e social dominada por famílias patriarcais e escravagistas.

Para Antonio Candido, o método de Sérgio Buarque, ao trabalhar dialeticamente os contrários, é uma influência direta da tipologia de Max Weber, porém modificando-a “na medida em que focaliza pares, não pluralidades de tipos, o que lhe permite deixar de lado o modo descritivo, para tratá-los de maneira dinâmica, ressaltando principalmente a sua interação no processo histórico” (Candido, 2006, p. 240). Assim, constrói seu texto dialeticamente a partir de pares como: mundo novo e velha civilização, trabalho e aventura, herança rural e sociedade urbana, semeador e ladrilhador.

Esse caráter dialético permite que Sérgio Buarque lide com contradições de maneira criativa, o que já está presente no primeiro capítulo, “Fronteiras da Europa”, em que é abordada a influência central da cultura portuguesa sobre a brasileira:

No caso brasileiro, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à Península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir até hoje uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa (Holanda, 1996, p. 32).

Mas que tradição é essa, como ele define essa cultura portuguesa? Procurando responder a essas questões, Bresser Pereira argumenta:

É a de uma sociedade na qual “o próprio princípio da hierarquia nunca chegou a importante”, uma sociedade que “jamais logrou constituir ali uma aristocracia fechada”, uma sociedade marcada “pela singular tibieza das formas de organização, de todas as associações que impliquem solidariedade e ordenação”. E por que esta “frouxidão da estrutura social”? Porque existe na Península Ibérica um entranhado personalismo, um enorme valor dado à pessoa humana. Para portugueses (e espanhóis) “o índice de valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste” (Bresser-Pereira, 2000).

Assim, Sérgio Buarque concebe as raízes da falta de coesão da nossa vida social na frouxidão da estrutura social e na falta de hierarquia organizada, porque, por serem mais fracos entre os ibéricos, os privilégios hereditários “não precisaram ser abolidos neles para que se firmasse o princípio das competições individuais” (Holanda, 1996, p. 32-3). Esta circunstância talvez explique o fato de que Portugal tenha sido o primeiro país em que houve uma revolução burguesa. Mas uma revolução muito peculiar. Os mercadores, dada a falta de

uma estrutura fechada da nobreza, são prontamente cooptados por ela e a ela integrados. Por isso

a burguesia mercantil não precisou adotar um modo de agir e pensar absolutamente novo, ou instituir uma nova classe de valores, sobre os quais firmasse permanentemente seu predomínio. Procurou antes associar-se às antigas classes dirigentes, assimilar muitos dos seus princípios, guiar-se pela tradição mais do que pela razão fria e calculista (Holanda, 1996, p. 37).

Mais adiante, já no quarto capítulo, Sérgio Buarque volta ao tema da formação de Portugal para afirmar que a ascensão da burguesia mercantil, desde a Casa de Avis, não foi acompanhada de valores novos. E a “nova nobreza” dos Quinhentos, apesar de suas origens mercantis, era particularmente adversa aos negócios, ao mesmo tempo em que abandonava seus hábitos militares e se transformava numa burocracia patrimonialista: “e se muitos ainda não ousavam trocar a milícia pela mercancia que é profissão baixa, trocavam-na pela toga e também pelos postos da administração civil e empregos literários” (Holanda, 1996, p. 115). As rendas coloniais, naturalmente, seriam essenciais para essa mudança, que aponta o caráter patrimonialista do Estado português (Bresser-Pereira, 2000).

Ao estudar o par dicotômico *trabalho e aventura* no segundo capítulo, Sérgio Buarque compara a colonização espanhola à portuguesa. O trabalhador é quem planeja racionalmente todas as atividades, antes de cumpri-las. Neste caso, o trabalhador seria o espanhol, que valoriza todos os momentos e dificuldades a serem superadas com trabalho e esforço. Já o aventureiro, o português almeja primeiro o lucro e, de preferência, que isso não lhe custe muito esforço. Todavia, adverte o autor que

Entre esses dois tipos não há, em verdade, tanto uma oposição absoluta como uma incompreensão radical. Ambos participam, em maior ou menor grau, de múltiplas combinações e é claro que, em estado puro, nem o aventureiro nem o trabalhador possuem existência real fora do mundo das idéias (Holanda, 1996, p. 45).

Ainda nessa tipologia, o trabalhador seria “aquele que enxerga primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar”, e o aventureiro aquele para o qual apenas o triunfo final interessa. Há uma ética do trabalho e outra da aventura. (Holanda, 1996, p. 44). Ao buscar no processo histórico raízes de características dos brasileiros, indaga: “E essa ânsia de prosperidade sem custo, de títulos honoríficos, de posições e riquezas fáceis, tão notoriamente característica de nossa terra, não é uma das manifestações mais cruas do espírito de aventura?” (idem, p. 47).

Esse espírito de aventura e um radical desinteresse por viver aqui, só pensando no retorno a Portugal, teriam caracterizado a colonização portuguesa para Sérgio Buarque. O

latifúndio, a monocultura e a escravidão surgem *naturalmente* no trópico, como surge a miscigenação. Os portugueses foram pioneiros nessa matéria aqui na América. Já constituíam um povo mestiço no momento da chegada ao Brasil e já possuíam ampla experiência em escravizar mouros e negros na própria metrópole; as técnicas da plantação da cana-de-açúcar foram transplantadas da sua experiência nas ilhas Madeira (Bresser-Pereira, 2000).

No Brasil uniram-se dialeticamente a tentativa de transposição da cultura européia, tornando-nos “ainda hoje uns desterrados em nossa terra” (Holanda, 1996, p. 31) e a adaptabilidade do português ao trópico que “procurando recriar aqui o meio de sua origem, fizeram-no com uma facilidade que ainda não encontrou, talvez, segundo exemplo na história” (idem, p. 46-47). Isso se deu com relação ao clima, aos alimentos (como a mandioca e o milho) e aos hábitos (como o de dormir na rede).

Embora no segundo capítulo tenha enfatizado que “não foi uma civilização tipicamente agrícola o que instauraram os portugueses com a lavoura açucareira” (Holanda, 1996, p. 49), mas uma civilização mercantil, o terceiro capítulo aborda a *herança rural*. O Brasil não constituiu uma civilização agrícola, mas “toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos” (idem, p. 73) que nos legou uma herança rural e colonial, fundada na escravidão e no latifúndio. Comentando esse aspecto no período imperial, Sérgio Buarque argumenta:

Na Monarquia eram ainda os fazendeiros escravocratas e eram filhos de fazendeiros, educados nas profissões liberais, quem monopolizava a política, elegendo-se ou fazendo eleger seus candidatos, dominando os parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando, e fundando a instabilidade das instituições nesse incontestado domínio (Holanda, 1996, p. 73-74).

Assim, Sérgio Buarque considera o ruralismo como um elemento formador da sociedade brasileira. Uma sociedade escravocrata que entra em crise quando se dá conta da desagregação desse sistema. Tão logo, acentua-se o conflito entre a mentalidade rural e a urbana, essa última ainda em formação. Partindo desse pressuposto, o autor constrói uma outra tipologia essencial da obra, aquela que distingue o rural e o urbano.

O declínio da velha lavoura patriarcal coincide com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, a Independência, e a ascensão dos centros urbanos. Mas os valores não mudaram. O peso da família patriarcal e dos domínios de terra autárquicos, em que o *pater-família* tudo pode, ainda era imenso sobre a nova sociedade urbana e mercantil que então florescia, devido principalmente às grandes fortunas realizadas por mercadores de escravos. Os dois mundos se hostilizavam – o rural e patriarcal e o dos mercadores e especuladores urbanos. O

patriarcalismo via tudo, inclusive o partido político, como uma família. Daí a exigência absoluta de fidelidade partidária, incompatível com um mundo comercial.

O quarto capítulo, cujo fio condutor é a comparação entre a colonização portuguesa e a espanhola, tem o sugestivo título “O Semeador e o Ladrilhador”. Muitos povos usaram a construção de cidades como instrumento de dominação. Na América Latina esse é o caso do espanhol – o ladrilhador, o colonizador racional, deliberado, que constrói suas cidades a partir da praça maior, de forma ordenada, enquanto o português, o semeador, se adapta às condições do terreno e do clima. É nesse sentido que Holanda fala do “triunfo da linha reta” quando se refere à colonização espanhola. Assim, ela teria se caracterizado, de acordo com o autor, pelo que faltou à portuguesa:

pela aplicação insistente em assegurar o predomínio militar, econômico e político à metrópole sobre as terras conquistadas, mediante a criação de grandes núcleos de povoação estáveis e bem ordenados. Um zelo minucioso e previdente dirigiu a fundação das cidades espanholas na América (Holanda, 1996, p. 95).

A colonização do português foi marcada pela prudência, cuja fisionomia mercantil “exprime-se tão sensivelmente no sistema de povoação litorânea, ao alcance dos portos de embarque” (Holanda, 1996, p. 106), pois que, conforme cita o padre Manoel da Nóbrega, “de quantos lá vieram, nenhum tem amor a esta terra... todos querem fazer em seu próprio proveito, ainda que seja à custa da terra, porque esperam de se ir” (idem, p. 106-7). No mesmo sentido, frei Vicente do Salvador, no século seguinte, lamenta que os portugueses venham até então “arranhando as costas como caranguejos”, e por mais arraigados que estejam à terra brasileira tudo o que aqui ganham querem levar para Portugal. (Holanda, 1996, p. 107).

O autor faz referência ao pragmatismo português, cuja obra de colonização se beneficiou com a presença de uma mesma família lingüística no litoral de norte a sul, que praticamente “prepararam terreno” para a colonização portuguesa: “Onde a expansão dos tupis sofria um hiato, interrompia-se também a colonização branca, salvo em casos excepcionais” (Holanda, 1996, p. 106). Já a colonização espanhola se preocupou com a criação de cidades com traçados simétricos e a penetração por terra.

Enquanto os espanhóis penetraram no interior alto e temperado de suas colônias, os portugueses opuseram-se firmemente a essa penetração, que só ocorreu pela iniciativa dos bandeirantes de São Paulo, aventureiros mestiços, caçadores de índios, farejadores e exploradores de riquezas. Só com o descobrimento das minas pelos bandeirantes, Portugal interveio com mais energia na sua possessão ultramarina (Bresser-Pereira, 2000). Mas de

qualquer forma, “mesmo nos seus melhores momentos, a obra realizada no Brasil pelos portugueses teve um caráter mais acentuado de feitorização do que de colonização”. (Holanda, 1996, p. 107). Nesse aspecto Bresser Pereira compara Sérgio Buarque a Caio Prado Jr e Gilberto Freyre:

Que distância de Gilberto Freyre! E como se aproxima aqui de Caio Prado Jr.! Este distingue a colonização mercantil de feitoria da mercantil de exploração, que foi a portuguesa no Brasil, opondo-as à colonização de povoamento, própria da Nova Inglaterra. Mas Sérgio Buarque e Prado Jr. opõem as duas formas de colonização mercantil à de povoamento, que nessa passagem citada o primeiro chama apenas de “colonização”, enquanto juntas as duas primeiras ficam sob o nome de “feitorização”. E quão longe está esse tipo de colonização descrito por Sérgio Buarque da “grande obra colonial dos portugueses” que Freyre celebra! (Bresser-Pereira, 2000).

Um outro aspecto comparado por Sérgio Buarque se deteve nas universidades. Enquanto no final do período colonial havia pelo menos 23 universidades na América Espanhola, no Brasil não havia nenhuma: “aqui a Colônia é simples lugar de passagem” (Holanda, 1996, p.99).

Buarque no final do capítulo volta a comparar o gosto pela simetria e a uniformidade dos espanhóis ao desleixo do colonizador português (Holanda, 2006, p. 122-23). E o termina com uma referência à Igreja Colonial, que desde que foi submetida aos monarcas portugueses, transformou-se “em simples braço do poder”. Isto levava o clero, no Brasil, a um estado de “latente revolta”, que não impediu o fato de que “os maus padres, isto é, negligentes, gananciosos e dissolutos, nunca representaram exceções em nosso meio colonial” (idem, p. 125-26).

O quinto capítulo apresenta o polêmico conceito de *homem cordial*. Sérgio Buarque estuda as características que acredita serem próprias dos brasileiros, formadas por elementos trabalhados nos capítulos anteriores. Devido à formação da sociedade estar enraizada na estrutura familiar patriarcal, o Estado brasileiro assume traços personalistas e afetivos. Aqui, o par dicotômico, norma impessoal e impulso afetivo, marca ainda com mais força a presença de Max Weber (Ferreira, 2004).

O capítulo tem esse título, mas começa pela visão do Estado brasileiro. Essa estrutura se deve à preocupação do autor com os rumos do país. Pelo fato de os negócios públicos serem determinados a partir de interesses privados, o Brasil não poderia se modernizar e, conseqüentemente, fazer a revolução. Sobre a interferência do âmbito privado no público, o autor comenta:

O Estado não é uma ampliação do círculo familiar [...] Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e

até uma oposição [...] Só pela transgressão da ordem familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão [...] Há nesse sentido um triunfo do geral sobre o particular, do intelectual sobre o material [...] A ordem familiar, em sua forma pura, é abolida por uma transcendência (Holanda, 1996, 141).

Será imensa a dificuldade no Brasil de fazer a transição de uma ordem familiar, baseada no afeto e no sangue, para a do Estado, fundada em princípios abstratos. É nesse contexto que Sérgio Buarque faz a referência a Max Weber:

não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidades, formados por tal ambiente [família patriarcal], compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário ‘patrimonial’ do puro burocrata conforme a definição de Max Weber (Holanda, 1996, p.145).

Para Antonio Candido, Sérgio Buarque foi quem utilizou “pela primeira vez no Brasil os conceitos de ‘patrimonialismo’ e ‘burocracia’”, a partir da tipologia desenvolvida por Max Weber (Candido, 2006, p. 245). Ainda sobre a questão do público e privado, Sérgio Buarque observa:

No Brasil pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal (Holanda, 2006, p. 159-60).

A impessoalidade necessária para a gestão dos negócios públicos ainda não se desenvolveu no país, ao contrário, no Brasil se desenvolveu o funcionário patrimonial, para o qual

a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos (Holanda, 1996, p. 146).

Dessa transição difícil resulta o homem cordial brasileiro, termo emprestado a Ribeiro Couto e cujas características são descritas por Sérgio Buarque:

A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um caráter definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal (Holanda, 1996, p. 146-7).

Contudo, essa cordialidade não significa bondade e nem polidez. “Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro” (Holanda, 1996, p. 147). Nele predomina “o desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por

uma ética de fundo emotivo” (Holanda, 1996, p. 147). Assim, “nosso temperamento admite fórmulas de reverência, e até de bom grado, mas quase somente enquanto não suprimam de todo a possibilidade de convívio mais familiar”, apresentando um verdadeiro “horror às distâncias” (idem, p. 148-49).

Sérgio Buarque cita algumas características que atestam o perfil do homem cordial: o uso de palavras no diminutivo que serve para nos familiarizarmos com as pessoas e os objetos, o tratamento apenas pelo prenome que se desenvolveu no Brasil e a intimidade com os santos (Holanda, 1996, 148-49).

Bresser Pereira ao comentar o trecho em que Sérgio Buarque adverte que “pela expressão ‘cordialidade’ se eliminam aqui, deliberadamente, os juízos éticos e as intenções apologéticas”, argumenta:

Não há, de fato, qualquer sentido apologético em *Raízes do Brasil*, mas não há dúvida que, como acontece com frequência com os grandes pensadores, Sérgio Buarque também se transforma em um ideólogo de sua nação. No seu caso isto ocorre através de duas idéias contraditórias – a crítica dura à dificuldade da transição da família patriarcal para o capitalismo e o elogio inequívoco do homem cordial e de suas origens patriarcais. Se a identidade brasileira é mestiça para Gilberto Freyre, ela será cordial para Sérgio Buarque. Mas será também uma identidade em transição, que passa pela “revolução brasileira”, que ele procurará definir um pouco adiante, pela transição do regime patriarcal para o capitalista (Bresser-Pereira, 2000).

O sexto capítulo, “Novos Tempos”, já se refere a essa revolução, mas é ainda a crítica do passado que ora se mistura com a do presente (anos 30). A crítica é agora dirigida ao bacharelismo brasileiro herdado de Portugal. Sérgio Buarque comenta o apego que os brasileiros têm às carreiras liberais: “O que importa salientar aqui é que a origem da sedução exercida pelas carreiras liberais vincula-se estreitamente ao nosso apego quase exclusivo aos valores da personalidade” (Holanda, 1996, p. 157). E mais à frente questiona um certo tipo de “erudição formal e exterior, onde os apelidos raros, os epítetos supostamente científicos, as citações em língua estranha se destinam a deslumbrar o leitor como se fossem uma coleção de pedras brilhantes e preciosas” (idem, p. 165). E acrescenta, criticando a importação de teorias:

O prestígio de determinadas teorias que trazem o endosso de nomes estrangeiros e difíceis, e pelo simples fato de o trazerem, parece enlaçar-se estreitamente a semelhante atitude. E também a uma concepção do mundo que procura simplificar todas as coisas para colocá-las mais facilmente ao alcance de raciocínios preguiçosos. Um mundo complicado requereria processos mentais laboriosos e minudentes, excluindo por conseguinte a sedução das palavras ou fórmulas de virtude quase sobrenatural e que tudo resolvem de um gesto, como as varas mágicas (Holanda, 1996, p. 165).

Sérgio Buarque confere essa situação da intelectualidade à fonte de onde seus quadros são arregimentados. O declínio do mundo rural abriu espaço para novas elites – a aristocracia do “espírito” – caracterizada pelo amor à palavra escrita, à retórica, à gramática, ao Direito Formal. Estas elites intelectuais estavam “aparelhadas para o mister de preservar, na medida do possível, o teor aristocrático de nossa sociedade tradicional”. (Holanda, 1996, p. 164).

No sétimo capítulo Sérgio Buarque trata da “Nossa Revolução”, em que é analisado o par dicotômico *burocracia* e *caudilhismo*. Alguns elementos que permeiam essa questão já estão inseridos no capítulo anterior, quando o autor considera o bacharelismo como um fator que contribuiu para exaltar o personalismo individual. O historiador volta a abordar o fascínio exercido pelas profissões liberais em geral, principalmente a Medicina, a Engenharia e o Direito.

Sérgio Buarque concebe o elo entre a abolição da escravidão e a proclamação da República como “uma revolução lenta, mas segura e concertada, a única que, rigorosamente, temos experimentado em toda nossa vida nacional” (Holanda, 1996, p. 171). É a revolução que transforma, aos poucos, o mundo rural em urbano, cujo desaparecimento progressivo das formas tradicionais relacionadas ao campo coincidiu com a introdução do café, não no Vale do Paraíba e sim no Oeste paulista, onde o trabalho assalariado foi largamente utilizado.

A abolição da escravidão e a proclamação da República marcaram definitivamente o colapso do velho sistema latifundiário, reduzido a um melancólico silêncio (Bresser-Pereira, 2000). Mas o problema é que o “Estado brasileiro continuou a preservar como relíquias respeitáveis algumas das formas exteriores do sistema tradicional” (Holanda, 1996, p. 176). Com isso, temos “uma separação entre a política e a vida social”, conforme assinalou Alberto Torres, levando, de acordo com suas palavras, ao surgimento de uma elite política artificial, “verdadeira superfecção, ingênua e francamente estranha a todos os interesses”. (Apud Holanda, 1996, p. 177).

Como concretizar a revolução brasileira diante de tais problemas? Sérgio Buarque faz algumas sugestões, bem ao seu estilo, buscando o novo e respeitando o velho, realista e crítico:

Poderemos ensaiar a organização de nossa desordem segundo esquemas sábios e de virtude comprovada, mas há de restar um mundo de essências mais íntimas que, esse, permanecerá sempre intacto, irredutível e desdenhoso das invenções humanas [...] O Estado, criatura espiritual, opõe-se à ordem natural e a transcende. Mas é verdade que essa oposição deve resolver-se em um contraponto para que o quadro social seja coerente

consigo [...] As formas superiores de sociedade devem ser como um contorno congênito a ela e dela inseparável: emergem continuamente de suas necessidades específicas e jamais das escolhas caprichosas (Holanda, 1996, p. 188).

Sérgio Buarque utiliza os conceitos weberianos para analisar o Estado brasileiro e constatar que este não se enquadra no modelo estatal elaborado pelo sociólogo alemão. De acordo com Weber, o Estado moderno se caracteriza pelas relações impessoais nas quais predomina o coletivo sobre o particular, o público sobre o privado (Ferreira, 2004).

Raízes do Brasil constitui um texto importante para a compreensão do Brasil, principalmente no tocante às relações que se instituíram no país entre o âmbito público e o privado. A influência portuguesa nos legou o culto ao personalismo, a recusa pela hierarquia e pelo formalismo, a valorização dos títulos (até hoje, por exemplo, muitas pessoas são tratadas por doutores sem o serem de fato).

Contudo, talvez a maior contribuição da obra seja a reflexão que provoca sobre a democracia e a condução dos negócios públicos. A cordialidade analisada por Sérgio Buarque, embora possa ter características consideradas positivas, também se faz existir por meio da ausência de relações impessoais nas instituições públicas, condição fundamental para o desenvolvimento da democracia. Como se observa ao ler *Raízes do Brasil*, seu autor se preocupou em demonstrar esse problema já na década de 1930, e o mesmo persiste até os dias de hoje, com outras roupagens, mas difundido em todas as classes sociais, cuja maior expressão é o chamado *jeitinho brasileiro*.

O terceiro autor estudado neste item é Caio Prado Júnior. Filho de família tradicional de São Paulo, nasceu em 1907. Deixou obra diversificada e expressiva em vários campos, publicou trabalhos relevantes em Geografia, Filosofia, Economia, Política e História, além de livros de viagens. Fernando Novais comenta características importantes da vida do autor ao lembrar sua ruptura de classe, fazendo com que em 1931 aderisse ao comunismo, bem como a articulação entre teoria e prática observável em sua trajetória de vida (Novais, 1986, p. 12).

Foi filiado ao Partido Comunista do Brasil e teve papel fundamental na Aliança Nacional Libertadora (ANL) da qual foi vice-presidente em São Paulo. Preso pelo Governo Vargas, entre 1935 e 1936, deixou o país, indo à França, onde se engajou no apoio aos republicanos espanhóis que lutaram na Guerra Civil Espanhola.

Talvez a maior obra do autor no campo da História seja *Formação do Brasil contemporâneo*, recebida entusiasticamente pela crítica (Novais, 1986, p. 14). Caio Prado apresenta uma obra em que há uma clara preocupação da articulação da parte com o todo,

cujos capítulos, em sua totalidade, se dedicam a expor o sentido da colonização. Sobre os escritos de Caio Prado Jr., Fernando Novais comenta que:

se estruturam sempre em torno de um eixo básico, e se desdobram por veredas laterais, sempre muito sugestivas de novos caminhos de pesquisa [...] Trata-se, desde logo, da perseguição permanente à mesma problemática básica (a identidade nacional, as possibilidades de mudança inscritas no processo histórico), e de sua retomada de vários ângulos e em várias direções (Novais, 1986, p. 14-15).

Para Caio Prado Jr., a compreensão da realidade brasileira das décadas de 1930 e 1940 passava necessariamente pela análise do processo histórico que a produzira. João Antonio de Paula, ao comentar o cinquentenário de outra obra do autor, argumenta:

Sua contribuição mais apreciável é como historiador. *Diretrizes para uma Política Econômica Brasileira* é um livro em que, explicitamente, reconhece-se que a correta compreensão dos fenômenos econômicos implica, necessariamente, em considerá-los historicamente. Diz ele – “descobrir suas relações, classificá-las convenientemente e entossá-las em um sistema geral em que se configurem os problemas reais e profundos da economia brasileira, fazer ciência em suma, tudo isso se torna extremamente difícil, e mesmo impraticável em uma perspectiva de conjunto e que não é outra, como logo veremos, senão a história” (Paula, 2004, p. 2).

O recorte temporal realizado por Caio Prado para sua análise foi o século XIX que, para o autor, não se assinala unicamente pela “transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil e os atos preparatórios da emancipação política do país”. Vai muito além, pois “marca uma etapa decisiva em nossa evolução e inicia em todos os terrenos, social, político e econômico, uma fase nova”, o que para o historiador “torna o momento decisivo”. O interesse por esse período decorre de duas circunstâncias: “de um lado, ele nos fornece, em balanço final, a obra realizada por três séculos de colonização e nos apresenta o que nela se encontra de mais característico e fundamental [...] É uma síntese deles”. Por outro lado, constitui uma “chave preciosa e insubstituível para se acompanhar e interpretar o processo histórico posterior e a resultante dele que é o Brasil de hoje” (Prado Jr., 2000, p. 1).

Sua obra tem como preocupação fundamental demonstrar o sentido da colonização. Esse sentido é concebido como a gênese dos problemas enfrentados pelo país no momento em que escreveu. Assim, a análise do passado visava à busca de respostas para o momento em que o autor vivia:

O Brasil contemporâneo se define assim: o passado colonial que se balanceia e encerra com o século XVIII, mais as transformações que se sucederam no decorrer do centênio anterior a este e no atual. Naquele passado se constituíram os elementos da nacionalidade: povoou-se um território semideserto, organizou-se nele uma vida humana que diverge tanto daquela que havia aqui, dos indígenas e suas nações, como também, em menor

escala, da dos portugueses que empreenderam a ocupação do território. Criou-se no plano das realizações algo de novo (Prado Jr., 2000, p. 2).

É sobre esse algo de novo que Caio Prado se debruçou. Ele se caracteriza pela população que se formou, pela “estrutura material particular”, pela organização social, pela “‘atitude’ mental coletiva particular” (Prado Jr., 2000, p. 2). O autor perscruta os sintomas que cada um daqueles caracteres apresenta no curso da evolução colonial, mas adverte: “é no termo dela [evolução colonial] que [aqueles caracteres] se completam e sobretudo se definem nitidamente ao observador” (idem, p. 2).

Justifica o recuo no tempo afirmando que “aquele ‘organismo social completo e distinto’ constituído no período anterior, começa a se transformar” preparando o presente. Contudo “este novo processo histórico se dilata, se arrasta até hoje. E ainda não chegou a seu termo”. É por isso que “para compreender o Brasil contemporâneo precisamos ir tão longe; e, subindo até lá, o leitor não estará se ocupando apenas com devaneios históricos, mas colhendo dados, e dados indispensáveis para interpretar e compreender o meio que o cerca na atualidade” (Prado Jr., 2000, p. 3).

Caio Prado aponta permanências do período colonial que impedem a evolução do Brasil²⁷. Como exemplos, cita o fato de o trabalho livre não haver se organizado inteiramente em todo o país; o caráter exportador da economia que ainda não havia formado um mercado interno; os processos agrícolas rudimentares. O autor observa que no Brasil, à época em que escreveu, “o que salta à vista é um organismo em franca e ativa transformação e que não se sedimentou ainda em linhas definidas, que não ‘tomou forma’” (Prado Jr., 2000, p. 3). Para essa transformação se realizar de forma produtiva seria necessário o conhecimento da situação, para tanto havia que recuar na análise do processo histórico e buscar o sentido da formação daquela situação. Essa é a tarefa que o historiador se impõe.

Formação do Brasil contemporâneo é estruturada em quatro partes. Na primeira Caio Prado indica o tema e formula os problemas a serem analisados na “Introdução”. No “Sentido da colonização” explica o que assim definiu, sentido esse que será reiterado e reforçado em cada novo capítulo. Na segunda parte, analisa as populações da colônia, destacando como o povoamento se concentrou nas áreas próximas ao litoral. Também tece

²⁷ A idéia de evolução das sociedades, povos e culturas é cara ao autor. Em diversas passagens da obra se refere a culturas e raças superiores e inferiores (essas últimas, no caso brasileiro, são representadas pelos indígenas autóctones e africanos).

considerações sobre as *raças*, demonstrando os tipos de relações constituídas entre brancos, de um lado, e indígenas e negros, de outro.

Na terceira parte analisa o que chamou “Vida material”, isto é, os assuntos referentes à economia, com relação à produção, circulação e comércio de mercadorias. Aqui aborda de forma pormenorizada os motivos que levaram ao estabelecimento das *plantations* (grandes extensões de terra, nas quais se praticava a monocultura, utilizando mão-de-obra escrava), tão características do nordeste açucareiro. Também analisa as outras atividades econômicas, observando o quanto aquelas voltadas para o abastecimento interno ficaram em segundo plano, deixando suas populações à margem da sociedade colonial.

A última parte, “Vida social”, Caio Prado a dedicou ao estudo da organização social e administrativa, bem como à vida política da colônia. Nela analisou a complexidade de interesses em jogo no período, o que colocou muitas vezes uns segmentos da sociedade contra outros. Igualmente fez referência ao tipo de gestão que era exercida pelo governo português, no qual o rei, juntamente com a corte, “esta chusma de palacianos que cercam o trono”, repartiam os proventos entre si, não se importando com a nação (Prado Jr., 2000, p. 371). “O Império Lusitano não será um desdobramento natural da nação, e esta não figurará na sua base, nem será ela o núcleo convergente da monarquia” (idem, p. 372).

Com o declínio do Império português todo o sistema entrou em crise, da qual não podia sair, pois a Coroa não tinha como intervir, uma vez que o germe dessa crise era o sistema em si. A razão fundamental da incapacidade da política portuguesa em realizar reformas substanciais que atingissem o seu “sistema colonial” foi o fato de que “para os dirigentes de Portugal, [isso] seria sua autodestruição” (Prado Jr., 2000, p. 372). Assim o Império ficou de mãos atadas: se fizesse reformas profundas, estaria agindo contra si; se não as fizesse, levaria igualmente a uma situação insustentável – foi o que aconteceu com a ruptura da colônia em relação à sua metrópole, simbolizada na proclamação da Independência.

Em todas as partes da obra Caio Prado procurou demonstrar o sentido da colonização, como se estruturou e se manifesta. Fernando Novais comenta que as considerações iniciais presentes no “Sentido da colonização” retornam ao fim de cada capítulo, podendo então ser consideradas “chave” para a compreensão do conjunto: “Por essa razão, esse texto – o primeiro capítulo, ‘Sentido da colonização’ – torna-se um clássico sempre citado” (Novais, 1986, p. 16). Mais à frente, Novais complementa:

A cada capítulo, a categoria inicial e básica vai se enriquecendo, ao mesmo tempo [em] que ilumina novos setores da realidade. Não se trata, portanto, na constante recorrência ao ponto inicial, de simples recurso de ênfase: uma vez fixada a essência do fenômeno, dispõe-se da categoria explicativa básica para a reconstrução da realidade, dando-lhe inteligibilidade: daí, a volta permanente ao ponto de partida. É, em suma, essa categoria que explica os vários segmentos (dá-lhes “sentido”), ao mesmo tempo [em] que por eles se explica, isto é, a análise dos vários segmentos vai enriquecendo e comprovando a categoria fundamental (Novais, 1986, p. 16).

A filiação de Caio Prado ao materialismo dialético fez com que concebesse os povos dentro de um processo histórico no qual evoluem, mesmo que distintamente uns em relação aos outros. Por isso afirma: “Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo ‘sentido’. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo” (Prado Jr., 2000, p. 7).

Assim, ao argumentar sobre a importância do estudo do período colonial, tece críticas às formas como é estudada a colonização brasileira: “Estamos tão acostumados em nos ocupar com o fato da colonização brasileira, que a iniciativa dela, os motivos que a inspiraram e determinaram, os rumos que tomou em virtude daqueles impulsos iniciais se perdem de vista” (Prado Jr., 2000, p. 19). Ao retornar em toda a obra à questão central – o sentido da colonização – seu objetivo era apreendê-lo a partir de uma análise metódica e não influenciada pelo conhecimento, por parte do pesquisador, do vir-a-ser em relação ao período estudado:

É esta a única atitude legítima de uma pesquisa objetiva, e que está muito longe do que freqüentemente se faz, e que consiste, depois de conhecida a evolução de uma situação histórica admiti-la *a priori* como contida e imanente nela desde seus primeiros passos (Prado Jr., 2000, p. 367).

Para tanto, Caio Prado percorre a trajetória da colonização do Brasil desde seus primórdios. Para a compreensão do sentido da colonização que se desenvolveu no Brasil vai às origens do processo que a engendrou: as mudanças em curso na Europa, sobretudo as relacionadas às alterações nas rotas comerciais européias. Essas, que eram antes terrestres, passaram a utilizar o Mediterrâneo e a costa atlântica até o Mar do Norte como elo entre o Oriente, as cidades italianas e os mercados setentrionais europeus (Prado Jr., 2000, p. 9-10).

A situação geográfica de Portugal e seus objetivos comerciais aliados a essas mudanças nas rotas possibilitaram o pioneirismo daquele país no processo de expansão ultramarina, gerando os “descobrimientos”:

Em suma e no essencial, todos os grandes acontecimentos desta era, que se convencionou com razão chamar “dos descobrimientos”, articulam-se num

conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu. Tudo que se passa são incidentes da imensa empresa comercial a que se dedicam os países da Europa a partir do século XV, e que lhes alargará o horizonte pelo Oceano afora (Prado Jr., 2000, p. 11).

É esse objetivo, de comércio, que faz com que não tenha havido intenção de povoar o território, logo no início:

A idéia de povoar, não como se fizera até então em terras estranhas, apenas como agentes comerciais, funcionários e militares para a defesa, organizados em simples feitorias destinadas a mercadejar com os nativos e servir de articulação entre as rotas marítimas e os territórios ocupados; mas ocupar com povoamento efetivo, só surgiu como contingência, necessidade imposta por circunstâncias novas e imprevistas [...] fala-se em colonização, mas o que o termo envolve não é mais que o estabelecimento de feitorias comerciais (Prado Jr., 2000, p. 12).

Caio Prado distingue a colonização em duas áreas. As zonas temperadas da América do Norte teriam sido povoadas mais devido aos problemas internos europeus, que estimularam milhares de pessoas a fugirem das lutas político-religiosas e procurar abrigo. Somam-se a isso as populações expulsas do campo na Inglaterra pela privatização das terras para a criação de ovelhas, a fim de abastecer de lã a indústria nascente, deixando milhares de camponeses sem perspectivas de trabalho (Prado Jr., 2000, p. 14-15). No entanto, a colonização dessas regiões em “circunstâncias especiais” não tem relação direta com “traficantes ou aventureiros” como nas zonas tropicais e subtropicais (idem, p. 16).

Nessas regiões, as condições naturais “tão diferentes do habitat de origem dos povos colonizadores repelem o colono que vem como simples povoador, da categoria daquele que procura a zona temperada” (Prado Jr., 2000, p. 16). Para estabelecer-se aí, o colono europeu tinha de encontrar “estímulos diferentes e mais fortes que os que o impelem para as zonas temperadas” (idem, p. 16). E o estímulo do europeu foi a perspectiva de ganho: “A América lhe poria à disposição, em tratos imensos, territórios que só esperavam a iniciativa e o esforço do Homem. É isto que estimulará a ocupação dos territórios americanos” (idem, p. 17). Entretanto, trazendo esse interesse, o europeu “não traria com ele a disposição de por-lhe a serviço, neste meio tão difícil e estranho, a energia do seu trabalho físico [...] Outros trabalhariam para ele” (idem, p. 17).

Dessa forma, o que constituiu a colonização nas zonas tropicais e subtropicais foi a “empresa do colono branco, que reúne à natureza, pródiga em recursos aproveitáveis para a produção de gêneros de grande valor comercial, o trabalho recrutado entre raças inferiores que domina: indígenas ou negros africanos importados” (Prado Jr., 2000, p. 19).

E a colonização assim se caracteriza como “uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu” (Prado Jr., 2000, p. 20). E o sentido disso se apresenta: “É este o verdadeiro *sentido* da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução dos trópicos americanos” (idem, p. 20).

Um desses elementos fundamentais analisados por Caio Prado foi o trabalho, aqui realizado por indígenas e africanos. Apesar de considerá-los na sua heterogeneidade, reconhecendo que havia grupos de africanos e de indígenas muito diferentes entre si, no conjunto considera esses agrupamentos como “raças inferiores”. Assim descreve a formação da população brasileira:

Três raças e culturas largamente díspares, de que duas, semibárbaras em seu estado nativo, e cujas aptidões culturais originárias ainda se sufocaram, fornecerão o contingente maior; raças arrebanhadas pela força e incorporadas pela violência na colonização, sem que para isso se lhes dispensasse o menor preparo e educação para o convívio em uma sociedade tão estranha para elas; cuja escola única foi quase sempre o eito e a senzala (Prado Jr., 2000, p. 353).

Nesse trecho, o autor reconhece que aos indígenas e africanos arrancados à força de seus modos de vida tradicionais não foi dada oportunidade de se adaptarem à civilização que os explorava. Caíram de chofre em uma nova situação e muitos que poderiam desenvolver aptidões não tiveram chance para isso. Em outra passagem comenta em relação ao africano: “outro teria sido o papel do africano na formação cultural da colônia se lhe tivessem permitido se não o pleno, ao menos um mínimo de oportunidade para o desenvolvimento de suas aptidões naturais” (Prado Jr., 2000, p. 355).

Ainda sobre o escravo, analisa as relações constituídas entre aqueles e os senhores a partir de uma categorização universal pela qual “Toda sociedade organizada se funda precipuamente na regulamentação [...] dos dois instintos primários do Homem: o econômico e o sexual”. E para ambos o escravo concorreu. “Na primeira categoria, o elemento que definirá, e na base do qual se formarão aquelas relações, é o *trabalho*, tomado aqui no sentido amplo e mais geral de atividade que proporciona ao indivíduo seus meios de subsistência” (Prado Jr., 2000, p. 358). Na outra, “o conteúdo serão as relações que se estabelecem entre sexos opostos e as que daí resultam: as *relações de família*, em suma” (idem, p. 358).

Assim como defendia Gilberto Freyre, Caio Prado concorda com a matriz das três raças que compõem o povo brasileiro, entretanto sua abordagem inova ao introduzir a luta de classes. Carlos Guilherme Mota afirma que foi Caio Prado Jr. quem introduziu “a luta de classes como categoria analítica” na historiografia brasileira (Mota Apud Novais, 1986, p. 13). Ao analisar a relação entre raça e posição social, Caio Prado afirma: “A classificação étnica do indivíduo se faz no Brasil muito mais pela sua posição social; e a raça, pelo menos nas classes superiores, é mais função daquela posição que dos caracteres somáticos” (Prado Jr, 2000, p. 104). Para ilustrar essa relação entre raça e posição social, cita a anedota de Koster,

que chamando a atenção de um seu empregado, aliás, mulato, para a cor carregada e mais que suspeita de um capitão-mor obteve a singular resposta: “Era (mulato), porém já não o é”. E ao espanto do inglês, acrescentava o empregado: “Pois, senhor, capitão-mor pode lá ser mulato?” (Prado Jr, 2000, p. 104).

Havia uma espécie de “convenção tácita” pela qual se “harmonizava o preconceito de cor, paradoxalmente forte nesse país de mestiçagem generalizada” com o fato “eticamente incontestável” da presença de sangue indígena ou negro “nas pessoas mais bem qualificadas da colônia” (Prado Jr, 2000, p. 104).

O povo que se formou no Brasil resultou da mistura de três raças. A maior parte da população no período em que Caio Prado se deteve era composta por escravos e por contingentes de pessoas pobres que, sem alternativas, se tornaram “desocupados e vadios, vivendo de expedientes, com um pé na ociosidade e outro no crime” ou partiram para a prostituição, quando mulheres (Prado Jr., 2000, p. 364).

Caio Prado afirma que o uso dos braços escravos em larga escala no Brasil provocou uma falta de disposição para o trabalho resultante de dois problemas: “o efeito deprimente” que a escravidão exerce, encarando os trabalhos manuais como algo que rebaixa, e “o estímulo para a ociosidade que para os senhores resulta do trabalho entregue inteiramente a escravos”. Assim, “um e outro efeito da escravidão se somarão para fazer ou evitar quaisquer atividades” (Prado Jr., 2000, p. 358).

Essa indolência se aliou na colônia à liberalidade presente em todas as camadas da população. Ao analisar a família patriarcal, Caio Prado critica “a promiscuidade com escravos, e com escravos do mais baixo teor moral, as facilidades que [a casa-grande] proporciona às relações sexuais irregulares e desbragadas, a indisciplina que nela reina” (Prado Jr., 2000, p. 362).

Assim se formou a população brasileira, a partir da mistura de três raças das quais uma dominante sobre as outras. O desregramento e a falta de disciplina levariam a uma situação de “falta de nexo moral” que define a população brasileira em fins do século XIX. A situação de humilhação imposta pelo trabalho servil resultaria numa indolência para o trabalho e o preconceito em relação às pessoas de cor escura (negros, indígenas e mestiços).

O trabalho de Caio Prado, analisa o sentido da colonização a partir de um método em que busca a apreensão da realidade observando as minúcias, os sinais que aquela realidade apresenta em relação ao eixo de seu trabalho: o sentido da colonização. Este, por sua vez, apresenta-se como importante ferramenta para a compreensão da realidade no momento em que o autor escreveu, pois os problemas brasileiros que exigem transformações têm sua origem no período colonial. Conhecendo o sentido da colonização havia mais condições de se empreender as mudanças necessárias para tirar o país do atraso em que se encontrava. Este é o sentido da obra analisada.

Os três estudiosos buscaram elementos para fundamentarem suas obras no período anterior à República, sobretudo na época colonial. Freyre aborda a formação do país a partir da constituição do povo brasileiro, caracterizado pela miscigenação. Sérgio Buarque procura identificar, do ponto de vista psicológico e sociológico, o caráter do brasileiro, buscando as raízes desse caráter. Caio Prado apresenta uma preocupação com o sentido da colonização que se desenvolveu no Brasil, destacando os aspectos materiais desse processo.

Essas obras se apresentam até hoje como importantes matrizes interpretativas para a compreensão da realidade brasileira, mais para o estudo de como se pensa ou se pode pensar essa realidade, do que a análise da própria realidade. Seu mérito reside tanto pelo que significaram como interpretações do Brasil, quanto pelas inovações metodológicas que introduziram.

Dentre os vários aspectos que podem ser analisados a partir da leitura dessas obras, a questão da identidade nacional é um dos mais relevantes, para cuja compreensão, cada um a seu modo, dá importantes contribuições. Isso se verifica nas concepções sobre a formação do povo brasileiro, a partir da matriz das três raças, as características da colonização portuguesa no tocante aos seus objetivos econômicos e às relações sociais que se estabeleceram, e ao caráter patriarcal (para Freyre), cordial (para Holanda) e dependente (para Caio Prado) que se desenvolveu no Brasil – conceitos distintos, mas não incompatíveis, antes complementares.

A etnia brasileira é formada basicamente pelo branco europeu, pelo índio, pelo negro e pela miscigenação desses três elementos.

(Site Brasil Escola – História, Disponível em <http://www.brasilecola.com.br>).

3 A DISCIPLINA HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL

A História é um grande manancial para a construção de representações. É a fornecedora dos fatos que glorificam o país. É nela que os intelectuais preocupados em elaborar um mito de fundação ou de origem se apóiam (Chauí, 2000). É a disciplina que estuda o processo de formação dos países e auxilia a compreensão deste processo em suas várias dimensões: política, econômica, sociológica, antropológica, religiosa etc.

No Brasil, o ensino de História só adquiriu um caráter sistematizado e orientado por diretrizes estatais a partir da proclamação da Independência. Até então, o ensino da disciplina era balizado por concepções religiosas (católicas) e sua atenção era voltada para a História Sagrada, com o objetivo de formar moralmente os alunos (Bittencourt, 1993).

Em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, agremiação que reuniu intelectuais preocupados em construir uma História do Brasil visando à elaboração da nação e ao fortalecimento do Estado, objetivos que exigiam uma compreensão mais aprofundada da composição *racial* do país. Os membros do Instituto produziram conhecimentos sobre o Brasil a partir de concepções teóricas importadas da Europa, como o determinismo, o evolucionismo e o positivismo.

O ensino de História do Brasil passou por várias transformações ao longo desses anos, desde a criação do IHGB. Seus objetivos, embora em geral tenham se mantido (fornecer as bases para uma identidade nacional a partir dos fatos e personalidades importantes na elaboração desta identidade), sofreram alterações importantes nas concepções teóricas usadas no campo historiográfico.

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História valorizam sujeitos que em outros períodos eram considerados coadjuvantes dos fatos estrelados pelas personalidades importantes, geralmente representantes das elites ou do Estado (é o caso da valorização de Cabral, dos governadores gerais e vice-reis, dos imperadores, dos presidentes da República etc.).

Os fatos também são analisados distintamente na atualidade. Movimentos de caráter popular têm sido abordados mais criticamente. Assim ocorre com o estudo dos quilombos, ou de revoltas como da Vacina, a Insurreição Pernambucana. Mesmo alguns movimentos de caráter militar, mas liderados por praças, como a Revolta da Chibata, têm recebido atenção mais crítica da historiografia atual.

Este capítulo aborda a atuação do IHGB, faz uma breve retrospectiva do ensino de História no Brasil e analisa os PCNs de História e o documento dedicado à Pluralidade Cultural dentro dos Temas Transversais dos PCNs.

1º Coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e Geografia do Brasil e assim também promover os conhecimentos destes dois ramos científicos, por meio do ensino público, logo que os cofres sociais o permitam.

(Art. 1º do Estatuto do Instituto Histórico e Geográfico instituído em 1838, sobre suas atribuições, no ano de sua fundação).

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA SOB INFLUÊNCIA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO

O IHGB foi criado em 1838, dezesseis anos após a Independência do Brasil e em pleno período regencial (1831-1840), marcado por revoltas em várias partes do país – algumas de caráter notadamente separatista, como a Revolução Farroupilha (1835-1845), que chegou a declarar a independência dos atuais estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, proclamando as repúblicas Rio-Grandense e Catarinense, respectivamente.

Causas externas e internas influenciaram a criação do IHGB. Associações similares estrangeiras inspiraram seus fundadores, os quais a elas se remeteram na apresentação da nova instituição, por meio de sua Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB):

As associações congêneres da Europa e da América saudaram jubilosas a chegada da nova companheira que, qual robusta indígena das florestas brasileiras se apresentava garrida e bem disposta para a rude missão de trabalhar pelo engrandecimento de sua tribo (RIHGB Apud Schwarcz, 2001, p. 99).

Este excerto fornece alguns indícios de outros aspectos que influenciaram a criação do Instituto e o trabalho intelectual de seus membros. Anuncia uma *rude missão de trabalhar pelo engrandecimento de sua tribo*, numa alusão à preocupação de construir a “nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (Schwarcz, 2001, p. 99).

A referência à *tribu* adquire um duplo sentido. Primeiramente porque a construção de uma história cuja origem remonta a tempos muito antigos em território brasileiro, como se buscava então, só seria possível com a incorporação das populações nativas. O outro desdobramento do termo associa-se à elaboração de uma *nação*, a partilhar valores, crenças e objetivos, tal como ocorre nas tribos indígenas.

Esta preocupação com a construção de uma história nacional relaciona-se diretamente com o contexto político internacional do período, em que os países se esforçaram na tarefa de defender seus territórios e fortalecer suas fronteiras. Assim, a “história do Brasil,

como as demais histórias, tendia a tornar-se a grande legitimadora do Estado-nação” (Bittencourt, 1993, p. 194).

Para realizarem a tarefa que se impuseram, os membros do IHGB muniram-se de teorias produzidas na Europa. Dentre essas teorias, até o fim do século XIX algumas alcançaram maior repercussão, como o positivismo, o darwinismo e o evolucionismo. Setenta anos após a fundação do Instituto, seu membro Euclides da Cunha escreveu:

As novas correntes, forças configuradoras de todos os princípios e de todas as escolas do Comtismo ortodoxo ao positivismo desafojado de Littré, das conclusões restritivas de Darwin às generalizações ousadas de Spencer – o que nos trouxeram de facto não foram os seus princípios abstratos e incompreensíveis à grande maioria, mas as grandes conquistas esboçadas em nosso século (RIHGB Apud Swarcz, 2001, p. 115).

A conjuntura política e social interna também teve peso significativo nas atividades do Instituto. Seus presidentes invariavelmente eram pessoas próximas ao núcleo do poder imperial, o que estabelecia “vínculos entre a associação e as grandes diretrizes da política oficial” (Swarcz, 2001, p. 105-6).

Por outro lado, o Instituto garantia legitimidade no campo historiográfico a seus membros, que por seu turno, procuravam, além da promoção pessoal, defender seus interesses ideológicos por meio de sua atuação na associação (Swarcz, 2001 e Bittencourt, 1993). Em relação à mediação das relações entre os membros, e deles com a instituição, Lilia Swarcz demonstra como o recrutamento para o IHGB dava-se menos por critérios acadêmicos do que pessoais e que a associação para alguns, significava um lugar de projeção intelectual; para outros, um espaço de promoção pessoal (Swarcz, 2001, p. 105). Dessa forma, a instituição acabou por representar os interesses da elite carioca aliada ao Estado.

O imperador Pedro II teve um papel fundamental para o IHGB. A partir de 1840 freqüentou assiduamente as reuniões às quais presidia, ausentando-se apenas quando em viagem (Swarcz, 2001, p. 102). Contribuiu financeiramente para sua manutenção durante todo o período em que participou de suas atividades. Após os acontecimentos que tiraram o monarca do poder, ele afirmou em novembro de 1889, data de sua última participação no IHGB: “Agradeço ao Instituto e nada mais digo porque o Instituto bem sabe que eu sou todo dele” (Swarcz, 2001, p. 102).

Assim, o conhecimento produzido pelo IHGB tinha um vínculo estreito com os interesses do Estado. Lilia Swarcz ressalta essa ligação ao afirmar que o Instituto tinha o “desejo de fundar uma historiografia nacional e original, ensinar e divulgar conhecimentos e formular uma história que se dedicasse à exaltação e à glória da pátria” (Swarcz, 2001, p.

102). Construir a história da pátria vinculava-se à exaltação e à comemoração. Essa lógica comemorativa do Instituto se concretizou nos textos publicados na RIHGB e na “prática efetiva de produção de monumentos, medalhas, hinos, lemas, símbolos e uniformes próprios ao estabelecimento. Lembrar para comemorar, documentar para festejar” (Schwarcz, 2001, p. 104).

A despeito da função social desempenhada pelo Instituto, destaca-se que procurou trazer para a História do Brasil “um rigor documental até então inusitado” (Schwarcz, 2001, p. 108). Nessa perspectiva de construção de uma história nacional, um tema que mobilizou muitos membros do IHGB relaciona-se à formação populacional do Brasil. Em geral, os intelectuais eram pessimistas sobre o assunto. Lilia Schwarcz comenta o problema, afirmando que em relação à população negra vigorava uma visão evolucionista, mas determinista no que se refere ao “potencial civilizatório dessa raça” (2001, p. 111).

Um artigo publicado em 1891 afirmava que “os negros representam um exemplo de grupo incivilizável” (RIHGB Apud Schwarcz, 2001, p. 111). Em 1884 argumentava-se em um ensaio na mesma revista: “as populações negras vivem no estado mais baixo de civilização humana” (idem, p. 111).

Entretanto, distintamente da percepção fatalista em relação ao negro, os indígenas provocavam opiniões mais variadas, de tal modo que era possível acomodar no Instituto tanto perspectivas positivistas e evolucionistas, quanto um discurso religioso católico ou uma concepção romântica, conforme a qual o indígena surgia representado como símbolo da identidade nacional (Schwarcz, 2001, p. 111).

Não obstante o discurso pessimista em relação à integração dos negros, houve membros do IHGB que reconheceram as qualidades da *raça* negra. Tal foi o caso de Affonso Celso em seu *Porque me ufano do meu país*, ao exaltar os elementos formadores da população brasileira, conforme já mencionado no capítulo 1.

Um intelectual que exemplifica a concepção mais pessimista com o negro e mais generosa com o indígena é Euclides da Cunha. N’*Os sertões*, o autor deixa clara sua confiança no sertanejo, mestiço de branco com indígena, em oposição ao mulato: “O sertanejo é antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral” (Cunha, s.d., p. 92).

Esta preocupação em se construir uma história do Brasil enfatizando sua população constituía uma forte concepção no campo historiográfico de então. A escolha da obra de Von

Martius num concurso realizado em 1844 sobre "Como escrever a história do Brasil" corrobora esse argumento, conforme o exceto abaixo, da obra vencedora:

Qualquer que se encarregue de escrever a história do Brasil, paiz que tanto promete, jamais poderá perder de vista quais os elementos que ahi concorrerão para o desenvolvimento do homem. São esses porém de natureza muito diversa, tendo concorrido de um modo muito particular as três raças (RIHGB Apud Schwarcz, 2001, p. 112).

Esta concepção presidiu a escolha do texto no naturalista alemão, que, no entanto, forneceu diretrizes para a produção historiográfica doravante. A caracterização das *raças* por este autor reservava ao branco o papel de elementos civilizador. Ao índio havia que restituir-lhe sua dignidade original. Ao negro restava a desqualificação, pois era considerado o responsável pelo impedimento do progresso da nação: "Não há dúvida que o Brasil teria tido, diz Von Martius, uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros" (RIHGB Apud Schwarcz, 2001, p. 112).

Conceitualmente, os membros do IHGB não eram homogêneos. Essa heterogeneidade fica mais evidente as se abordar alguns temas específicos. As questões envolvendo os indígenas e seu papel no desenvolvimento do país demonstram bem as divergências teóricas entre os integrantes do Instituto.

Varnhagen chegou a defender o massacre das populações indígenas aqui residentes, ao passo que outros autores pertencentes ao Instituto tenderam a recuperar a imagem desses grupos, como Gonçalves Dias que afirmou serem "capazes de civilização [...] e aptos para formar um povo esclarecido" (RIHGB Apud Schwarcz, 2001, p. 113).

No entanto, percebe-se que, mesmo valorizando-se os indígenas, e mais raramente os negros, as concepções raciais hierarquizavam os grupos humanos, tal qual as teorias de Von Martius:

Começo a explicar que o primeiro na terra foi o thronco negro... depois o vermelho e finalmente o branco que deve ser contemporaneo aos primeiros gelos... Julgo tambem que na ordem do desaparecimento a nathureza ha de proceder pela mesma forma. O thronco negro ha de desaparecer antes do amarello e assim sucessivamente ate o branco (RIHGB Apud Schwarcz, 2001, p. 113).

Essa concepção hierarquizadora das *raças* perdurou com força até o século XX, haja vista o retardo da imigração de trabalhadores asiáticos²⁸ devido ao lugar ocupado pela *raça*

²⁸ O primeiro navio trazendo imigrantes japoneses aportou na costa brasileira somente em 1908, ao passo que ainda no período colonial vieram para o Brasil, na condição de colonos, imigrantes suíços, em 1819. Para mais informações ver Giralda Seyferth, 1990.

amarela naquela hierarquia, atrás somente da *raça* negra. Com o passar do tempo, outras teorias foram se desenhando. Em 1888 ocorreu a abolição da escravidão – urgia construir uma história do Brasil que o projetasse para um futuro próspero e, ao mesmo tempo, considerasse a população real, de carne e osso, muito diferente da idealizada em moldes europeus, branqueada.

Lilia Schwarcz argumenta que Silvio Romero foi um dos intelectuais que nutriam esperanças no Brasil e em sua população. Embora tomasse como suposto inicial que ao elemento branco cabia um papel fundamental no processo civilizatório, Romero, em vez de lamentar a barbárie do indígena e a inépcia do negro partia para soluções originais: “Estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país e era sobre o mestiço [...] que recaíam as esperanças do autor” (Schwarcz, 2001, p. 115). Data de 1908 o momento em que Silvio Romero teceu essas considerações. Em 1899 Rocha Pombo o antecederia na defesa da mestiçagem ao afirmar, em seu *Compêndio de história da América* que:

A América vai ser a sede definitiva da civilização que vem, na qual o vasto patrimônio espiritual da família humana se refundirá sob a dupla influência do gênio do Ocidente, irrequieto e fervido, e do antigo gênio oriental, contemplativo, misterioso e amplo como a História. Terra da mediação há de ser, pois, esta América formosa e ingente, para consolidar os dois mundos que há 50 séculos vêm empenhados em luta tremenda (Rocha Pombo Apud Bittencourt, 1993, p. 189).

Rocha Pombo não deixou de criticar a hierarquização das *raças* e o eurocentrismo reinante. Ao abordar a colonização da América e a ação dos europeus naquele processo, comenta:

E eis aí a massa de gente que tinha de eliminar as populações indígenas do Novo Mundo. Por toda a parte andava essa gente proclamando o seu direito de *raça* mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que *raças* inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que tem o homem sobre toda animalidade. E portanto, em todas as colônias, foi-se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta (Rocha Pombo Apud Bittencourt, 1993, p. 188).

Essa concepção de Rocha Pombo é isolada. Sua obra só teve duas edições (1809 e 1925), enquanto *Porque me ufano do meu país*, porta-voz de uma concepção menos crítica e mais conciliadora com o passado, o regime político, as relações sociais e raciais, foi publicada em 1901 e “tornou-se imediatamente popular; a primeira edição foi totalmente vendida em meses e a obra tornou-se leitura obrigatória nas escolas secundárias por muitos anos” (Bittencourt, 1993, p. 168).

Sobre a produção intelectual do IHGB voltada para a educação, Circe Bittencourt ressalta a importância que seus membros davam ao estudo dos vultos da história pátria: “E o

exemplo dos grandes cidadãos, a história dos que a fizeram a ela própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-as aos seus destinos e aos seus ideais” (Bittencourt, 1993, p.167).

Ao mesmo tempo em que o IHGB foi criado, também ganhou vida o Colégio Pedro II. As duas instituições tornaram-se referência. Muitos membros do Instituto eram professores do Pedro II. Circe Bittencourt afirma que “as duas instituições correspondiam a uma espécie de credenciamento para os autores de História, dando-lhes uma idoneidade intelectual capaz de promover a aceitação junto ao público docente” (Bittencourt, 1993, p. 204).

Até 1876 os ensinamentos de História e Geografia no Colégio Pedro II eram ministrados conjuntamente, por um único professor. A integração das duas disciplinas resultava de uma concepção de Estado Moderno que introduziu a noção de *fronteiras naturais*, cujas anexações ou defesas do território buscavam na História sua legitimação, num “momento em que a estrutura e a definição do Estado eram essencialmente territoriais” (Bittencourt, 1993, p. 201).

Assim, desenvolveu-se um nacionalismo no campo historiográfico brasileiro, inspirado nas guerras de conquistas, temas preferenciais das nações comerciais européias, que acabaram por servir aos interesses dos historiadores brasileiros, “desejosos em transformar as lutas contra os ‘estrangeiros’ na configuração das idéias ‘nativistas’” (Bittencourt, 1993, p. 204).

Esse nacionalismo se desdobrou em duas correntes. Uma representada pelos autores provenientes do setor militar, “voltava-se para a necessidade de um reconhecimento da ‘pátria’, como uma delimitação do ‘corpo’ da nação em seus aspectos físicos, em suas tradições de lutas de conquistas” (Bittencourt, 1993, p. 224), mas percebiam o povo conforme a visão européia: “mestiços que resistiam a se submeter à civilização. Era um nacionalismo que se curvava ante a europeização” (idem, p. 224).

O grupo ao qual pertencia Silvio Romero defendia e concebia o nacionalismo distintamente, este era entendido como “busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira” (Bittencourt, 1993, p. 226). Assim, a História do Brasil “tinha como objetivo primordial no ensino situar o Brasil no mundo civilizado e projetar, junto aos jovens, a idéia de um futuro independente mas solidário ao conjunto da humanidade” (idem, p. 226). Essa concepção nacionalista corresponde, em certa medida, à de alguns modernistas, como já abordado no capítulo 2.

O vínculo entre o Estado e os membros do IHGB, influenciados pelas teorias raciais e deterministas da época, levou aqueles intelectuais a produzirem um conhecimento voltado

para o fortalecimento do Estado e a consolidação das fronteiras, elegendo os grandes vultos a serem lembrados e tomados como modelo, a partir de uma concepção eurocêntrica e cientificista que, muitas vezes, projetava um futuro incerto e pessimista em razão da mestiçagem.

Porta-vozes de discursos heterogêneos, buscando construir ou fortalecer seu prestígio no campo intelectual, preocupados com o futuro de um país que apresentava o duplo desafio representado na população mestiça, desqualificada pelas teorias de então, e pela ocupação efetiva e manutenção de um imenso território, os membros do IHGB representam um dos principais grupos que se dedicaram a elaborar uma história do Brasil visando à construção da nação.

Esses intelectuais contribuíram fortemente para a elaboração do mosaico de representações do país. Um exemplo se observa nas representações do índio, que, para alguns, encarna o *verdadeiro* brasileiro, tal qual defendiam os românticos como Gonçalves Dias; para outros, é um tipo atrasado que não acompanhou os avanços da civilização, idéia expressa por Varnhagen. Outro exemplo reside na valorização da mestiçagem, como defendeu Silvio Romero, convivendo ao lado de um discurso preconceituoso em relação ao negro e a seus descendentes miscigenados, como argumentou Euclides da Cunha. Seria desnecessário repetir as correspondências entre o ufanismo de Affonso Celso e o discurso dos alunos pesquisados. Todas estas teorias emprestam cores ao mosaico de representações do Brasil visível atualmente.

A História do Brasil, como as demais histórias nacionais, tendia a tornar-se a grande instância legitimadora do Estado-nação e do regime político que se instaurara.

(Bittencourt, 1993, p. 194).

3.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de História, desde a proclamação da Independência, passou ao menos por dois momentos importantes até a atualidade. O primeiro é situado após a independência do país, quando a preocupação de se criar uma genealogia da nação provocou a elaboração de uma história nacional baseada em uma matriz européia a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento é associado ao período posterior a 1930, que se orientou por uma política nacionalista e desenvolvimentista e se caracterizou por maior intervenção normativa por parte do Estado e pela criação das faculdades de Filosofia (Brasil, 1998a, p. 19-20).

Sobre a preocupação com a genealogia da nação, que perdurou por muito tempo, Kátia Abud afirma que a História era entendida, no fim do século XIX, como a disciplina responsável pelo estudo da mudança, a partir de um método científico e uma concepção de evolução. Nessa concepção, o “homem caminha no rumo ao Progresso e à Civilização, guiado pela Nacionalidade, por isto a História se revelaria como a *genealogia da nação*, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional” (Abud, 1998).

A História surgiu como área obrigatória com a criação do Colégio Pedro II em 1837, mesmo ano de criação do IHGB, cuja concepção de ensino de História enfatizava os grandes nomes, com objetivos nitidamente morais. Nesse período, houve uma divisão em relação aos objetivos daquele ensino entre as escolas públicas e confessionais. As primeiras introduziram a História do Brasil sob a influência do IHGB, já as últimas mantiveram o ensino da História universal e da História sagrada. A concepção do IHGB, praticada pelas escolas públicas, valorizava a miscigenação e mantinha a hierarquia das raças a partir de uma visão eurocêntrica. Privilegiava o Estado e seus relatos eram tidos como neutros (Brasil, 1998a, p. 20).

Cabe ressaltar uma distinção que se fazia entre Humanidades e Ciências Humanas. As primeiras corresponderiam ao “nome genérico que engloba as línguas e culturas clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes” (Brasil, 1999, p. 281). Já as Ciências Humanas eram concebidas como portadoras de “conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso ‘atraso’, como se dizia” (idem, p. 281).

Circe Bittencourt comenta que a História, componente do currículo de Humanidades, era estruturada para formação das classes dirigentes do país e tinha como objetivo “auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado” (Bittencourt, 1993, p. 147).

Bittencourt afirma que até o período final do século XIX, a educação se caracterizou pelo predomínio de um currículo humanístico. As propostas de mudanças curriculares “visando uma formação de caráter mais ‘científico’ só ocorreriam no final do século XIX, quando efetivamente iniciava-se o processo de industrialização em uma sociedade que se urbanizava” (Bittencourt, 1993, p. 147).

Assim, parte da intelectualidade defensora da industrialização como meio para modernizar o país, considerava as disciplinas História e Geografia como “fundamentais a serem disseminadas para o conjunto da população estudantil” (Bittencourt, 1993, p. 153). Contudo, outro grupo, adepto da *educação popular* possuía “objetivos menos abrangentes para a presença da História no ensino das classes trabalhadoras. [Concebiam] uma História a serviço da moralização do povo” (idem, p. 153).

Mesmo com as divergências entre os pensadores, podem-se observar algumas características que norteiam as concepções sobre o ensino de História em voga. Esse ensino, quando voltado para as elites, deveria formar os futuros dirigentes em moldes *civilizados*, europeus. Quando voltado para as camadas populares, teria como objetivo a moralização das classes trabalhadoras. No entanto, tanto uma vertente quanto outra, defendiam um ensino de História voltado para a valorização da nação e de sua genealogia, reforçando uma identidade nacional em construção.

Como reflexo da conjuntura internacional, no século XIX o nacionalismo mobilizou intelectuais que, conforme Circe Bittencourt, dividiram-se em dois grupos. O primeiro, ligado ao setor militar, “voltava-se para a necessidade de um reconhecimento da ‘pátria’, como uma delimitação do ‘corpo’ da nação em seus aspectos físicos, em suas tradições de lutas de conquistas” (Bittencourt, 1993, p. 224). Contudo, esse grupo percebia “o ‘povo’ segundo a visão européia: mestiços que resistiam a se submeter à civilização. Era um nacionalismo que se curvava ante a europeização” (idem, p. 224).

A outra concepção do período era representada por Silvio Romero e João Ribeiro, entre outros, para os quais o nacionalismo era concebido “como busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira”

(Bittencourt, 1993, p. 226). Para esses intelectuais a “História do Brasil tinha como objetivo primordial no ensino, situar o Brasil no mundo civilizado e projetar, junto aos jovens, a idéia de um futuro independente mas solidário ao conjunto da humanidade” (idem, p. 226).

Com a proclamação da República o ensino de História ganhou uma função específica para atender aos interesses do novo regime, que consistiam em denunciar os atrasos impostos pela monarquia e “assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização”. Como consequência, “o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico” (Brasil, 1998a, p. 21).

Um ponto central nessa preocupação com o patriotismo era a identidade nacional. Marta Maria Carvalho aborda o assunto ao analisar a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que extrapola os limites da disciplina História, mas indica como a identidade nacional era entendida no campo educacional como um todo. Cita uma tese defendida por Ferdinando Labouriau Filho na Primeira Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, quando o teórico propôs a criação de um

Ministério da Educação, concebido como “um aparelho ramificado convenientemente por todo o país”, dispositivo centralizador que evitasse a “dispersão de esforços”, a “falta de coordenação” e a “ausência de diretivas”, consequências da “pulverização das atribuições governamentais por vários ministérios”. Sua finalidade principal era assegurar a “unidade pátria, por meio de um plano NACIONAL de Educação” (Carvalho, 1998, p. 218).

Labouriau, em sua tese, deixa claro qual o papel da educação em sua concepção: “[é] pela educação que se formará a nossa nacionalidade, atualmente ainda imprecisa, e que é mais um aglomerado heterogêneo do que um todo harmônico” (Apud Carvalho, 1998, p. 218). Assim, na educação residiria “o fator máximo de unidade nacional”, (Idem, p. 218) o que fazia com que a educação fosse considerada uma questão nacional e não pedagógica (Carvalho, 1998, p. 218).

A preocupação com o nacionalismo gerou um debate em que ao menos dois grupos podem ser reconhecidos na ABE. Um deles defendia a centralização das políticas educacionais e o outro era favorável à regionalização dessas políticas. Marta Carvalho aborda a questão, ao demonstrar que Fernando de Magalhães e seu grupo eram apologistas da unificação do ensino. Esse intelectual chegou a afirmar que a Constituição republicana de 1891 tinha corroído a “coesão nacional, firmando o princípio da escola primária regional, estreitada no emperramento das pequenas práticas, com seus dirigentes, os seus costumes, seus exclusivismos, suas tradições, suas justiças, seus exércitos e suas bandeiras” (Apud Carvalho, 1998, p. 220).

Quando Magalhães propôs em 1927 “a ‘unificação do ensino primário’, a ‘escola única’ era a principal reivindicação da [sua] ‘cruzada da unidade nacional’” (Carvalho, 1998, p. 220). Essa cruzada demandava “a unidade doutrinária da escola: ‘a nossa tarefa será ensinar a ler esta imensa palavra Brasil... mas ensinar a lê-la numa só crença e olhar para um só destino’” (idem, p. 220).

Fica clara a concepção que norteia essa vertente da ABE: a formação escolar voltada para a construção de *uma* identidade nacional, em todos os recantos do país, haja vista o receio da fragmentação dessa identidade e, conseqüentemente, da coesão nacional, como se percebe na crítica à Constituição, considerada permissiva ao possibilitar a regionalização no campo educacional.

Outra vertente, representada por Edgar Sússekind de Mendonça, afirmava que “não tinha sentido temer a fragmentação do país ‘na época da Aviação e do Rádio’”. Para esse grupo “a Educação das populações brasileiras ‘pela própria vida de cada região’ era imperativa” (Carvalho, 1998, p. 220). Marta Carvalho comenta a concepção de nacionalismo de Sússekind, para quem a nacionalidade não poderia ser compreendida sem as linhas características de cada região. Assim, “Sússekind esperava que a ‘Escola Regional’ preparasse a ‘Escola Nacional’” (idem, p. 220).

A partir dos anos 1930 a proposta centralizadora efetivou-se, quando o Estado passou a controlar mais o ensino com a proposta Francisco Campos, de 1931, a partir da qual os programas e métodos de ensino seriam produzidos pelo governo central (Abud, 1998). Kátia Abud comenta que

as listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou [...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da “democracia racial”, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira (Abud, 1998).

Esse período corresponde à efervescência do debate sobre as raízes do atraso no Brasil, que se polarizou entre aqueles que viam as causas disso na mestiçagem e nos que se

concentravam na necessidade de buscar conhecer a identidade nacional (Brasil, 1998a, p. 22)²⁹.

Com o Estado Novo³⁰ o ensino de História se dedicou ao enaltecimento dos heróis nacionais e dos eventos selecionados pela memória oficial, como as proclamações da Independência e da República. A galeria com os heróis da pátria não deixava de incorporar, ao lado de Tiradentes, D. Pedro I e Deodoro, a figura de Getúlio Vargas, criador do *slogan* “trabalhadores do Brasil” (Brasil, 1998a, p.24).

Kátia Abud comenta a Reforma Capanema, ocorrida em 1942, no tocante à concepção do ensino de História voltada para a formação do sentimento nacional, ao destacar que as

Instruções metodológicas, que acompanhavam os programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro (Abud, 1998).

A formação desse sentimento nacional brasileiro era alicerçado em três pilares: unidade administrativa e territorial, unidade étnica e unidade cultural, (Abud, 1998) para cujas últimas foram fundamentais as teorias de formação de um povo mestiço, elaboradas principalmente por Gilberto Freyre.

No período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, marcado no Brasil pelo fim do Estado Novo, o ensino de História sofreu uma reorientação. O impacto causado pelos seis anos de combates levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a defender um conteúdo mais humanista e pacífico (R. Ribeiro, 2001, p. 71).

A política educacional após a saída de Vargas do poder, em 1945, provocou uma série de debates sobre questões ligadas à estrutura e ao funcionamento do ensino no país, o que culminou em reformas. Jaime Cordeiro afirma que “tais reformas trouxeram (e trazem ainda) conseqüências de vulto para a sociedade brasileira, tornando-se praticamente

²⁹ Esse debate, que ganha força com a *Geração de 30* (conforme abordado no capítulo 2), vinha se construindo já no século XIX .

³⁰ Período compreendido entre 1937 e 1945 em que o presidente Getúlio Vargas governou como ditador, com o Congresso Nacional fechado, e que se caracterizou, entre outros aspectos, pelo esforço de construção de uma imagem favorável ao governo.

impossível entender a situação atual [2002] da educação no país sem examinar os acontecimentos daquele período” (Cordeiro, 2002, p. 60).

Nos anos 1950 e 1960 o ensino de História se voltou para a economia, a partir do conceito dos ciclos econômicos. Naqueles anos, a formação dos professores da disciplina se realizou em moldes marxistas, que concebiam o processo histórico como resultado de uma sucessão de etapas na organização da economia e nas relações sociais de produção. “Nesse instante passou-se a valorizar o estudo dos ciclos econômicos e sua sucessão linear e evolutiva” (R. Ribeiro, 2001, p. 72).

Essa perspectiva sofreu um golpe com a instauração do regime militar em 1964. As disciplinas da área de Humanas perderam espaço na organização do currículo. História e Geografia tiveram sua carga horária reduzida. Em 1968 foi instituída a licenciatura curta, que provocou o afastamento entre a universidade e a escola (R. Ribeiro, 2001, p. 75). O quadro se agravou com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 5692/71, que substituiu as disciplinas História e Geografia por Estudos Sociais (para o então 1º grau) e Organização Social e Política do Brasil – OSPB (2º grau). Com essa lei

As disciplinas de História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados e esvaziados pelos Estudos Sociais nas primeiras cinco séries do 1º grau. Nessa primeira fase o núcleo de Estudos Sociais assumiu a forma de atividades de integração social – estudo das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando os conteúdos das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), além de dividir espaço com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). No 2º grau, essa área ficou subdividida em História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (R. Ribeiro, 2001, p. 75).

Renilson Ribeiro lembra que as mudanças trazidas pela LDB de 1971 “interferiram profundamente na formação de professores ao permitir a proliferação dos Cursos de Licenciatura Curta, o que contribuiu de maneira massiva no processo de desqualificação dos professores” (2001, p. 75).

José Roberto do Amaral Lapa (1976) identifica quatro tendências que se destacaram em meados dos anos 1970 na Historiografia brasileira, cujas preocupações refletiam a conjuntura da época, marcada ainda pela vigência do regime militar, das alterações ocorridas no campo provocadas por ações oficiais e pelas reflexões epistemológicas no campo da História.

A primeira tendência corresponde à reinterpretação permanente do passado e do presente, que ocorre de maneira intensa e crescente no período, fundamentada no revisionismo factual e ideológico, bem como estimulada pelas inovações tecnológicas que

colocam à disposição dos historiadores modernos recursos como os microfilmes, as microfichas, a computação eletrônica entre outros. Somam-se a isso as reuniões periódicas para troca de experiências, de idéias, de métodos e técnicas; a publicação de documentos; o levantamento de fontes primárias, de bibliografias e de repertórios diversos; a colaboração interdisciplinar etc (Lapa, 1976, p. 30).

O estudo da História do Brasil a partir do período republicano caracteriza a segunda tendência. “Pode-se dizer ainda que se iniciou por onde deveria terminar, isto é, com a síntese, quando não possuíamos até então o embasamento monográfico em profundidade, que nos permitisse a visão do quadro global” (Lapa, 1976, p. 30).

A terceira tendência relaciona-se às inovações nas técnicas de pesquisa, no tratamento das fontes, na orientação metodológica, abrindo-se o leque tradicional de fontes históricas, devido a um certo preparo teórico e prático, bem como à sensibilidade e imaginação de historiadores que, como intelectuais, têm apresentado “a colocação de novas questões ou o enfoque das antigas questões sob novos ângulos de análise” (Lapa, 1976, p. 36).

A quarta e última tendência observada por Lapa diz respeito a projetos e pesquisas interdisciplinares, a partir do abandono progressivo do cunho individualista predominante anteriormente. Nas Ciências Humanas a participação de historiadores em trabalhos coletivos de outros cientistas sociais “começa a se concretizar, dando assim um novo sentido operacional à História, o que se prolonga no calor dos debates em encontros e seminários” (Lapa, 1976, p. 36).

Assim, os anos 1970 e 1980 foram marcados pela luta que reivindicava o fim dos cursos de licenciatura curta e o retorno das disciplinas História e Geografia ao currículo das escolas.

Com a abertura política, desencadeada nos anos 1980, “os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por propostas de reformas curriculares promovidas por Estados e municípios brasileiros, principalmente após as primeiras eleições livres para governadores dos Estados brasileiros em 1982” (R. Ribeiro, 2001, p. 79).

Com o retorno das disciplinas História e Geografia aos programas curriculares das escolas em meados dos anos 1980, formularam-se diversas propostas curriculares de História em todos os Estados. Nesse momento, mais do que “a necessidade da História recuperar sua especificidade como campo de ação e reflexão” (R. Ribeiro, 2001, p. 80), os profissionais da área começaram a discutir os problemas relativos a abordagens, conteúdos, uso crítico das fontes e documentos, linhas temáticas etc. (idem, p. 80).

Já nos anos 1990 houve um intenso debate entre as tendências historiográficas que apontavam para novos problemas e temáticas; reflexões sobre por onde começar o ensino de História, o quê e como ensinar; novas concepções de abordagem como eixos temáticos. Um aspecto que ganhou força a partir de então foi o reconhecimento da existência da mediação entre o sujeito que estuda e o objeto estudado (Brasil, 1998a, p. 34). Uma outra novidade foi a aceitação de que o espaço escolar não é o único em que é possível se aprender História, o que incentivou a realização de estudos do meio. Por outro lado, passou-se a defender a idéia de que o aprendizado só ocorre quando os temas tratados se tornam significativos e relevantes. Assim, já que não se pode estudar a história de todos os tempos e sociedades, a escolha de temas e conteúdos deve se pautar em problemas e temas que possam se relacionar com os alunos (Brasil, 1998a, p. 45).

Essas transformações conceituais pelas quais o campo da História vem passando nas duas últimas décadas podem ser observadas na análise das propostas oficiais para a disciplina, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O próximo item é dedicado a esses documentos no tocante ao ensino de História e à abordagem da pluralidade cultural.

Sem dívida, pluralidade vive-se, ensina-se, aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece.

(Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais*, 1998b, p. 141).

3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, A PLURALIDADE CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

A educação básica brasileira é orientada por documentos oficiais com finalidades específicas. Do ponto de vista legal, cabe à Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) a regulação do ensino formal em todos os níveis. Já o funcionamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, no tocante à grade curricular, conteúdos e temas a serem ensinados, tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Este item analisa três documentos dos PCNs: os relativos ao ensino de História nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; ao ensino de História no ensino médio (PCNEM); e os Temas Transversais na parte dedicada à pluralidade cultural.

Os PCNs de História para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998a) em sua primeira parte fazem uma retrospectiva do ensino de História no Brasil, desde o período após-Independência, com a criação do Colégio Pedro II e do IHGB, em 1838, até as concepções atuais que reconhecem como sujeitos históricos todas as pessoas, valorizando a história do cotidiano.

Assim, o documento sugere aos professores que, já no terceiro ciclo, iniciem o estudo dos temas a serem abordados a partir da história do cotidiano, partindo do que os alunos conhecem. Em outras palavras, partindo do presente para abordar o passado (Brasil, 1998a, p. 54, 65). O documento reforça, em várias passagens, essa concepção de dar início aos estudos dos tópicos pelo cotidiano: “Nunca é demais lembrar que na História as reflexões partem do presente para melhor compreender o passado” (Idem, p. 68).

O documento apresenta uma preocupação com relação à História e identidade, ao afirmar que tradicionalmente o ensino dessa disciplina foi visto como elemento de contribuição para a construção da identidade, “sendo esta entendida como a formação do ‘cidadão patriótico’, do ‘homem civilizado’ ou da ‘pessoa ajustada a seu meio’” (Brasil, 1998a, p. 34). Contudo, afirma que “atualmente é necessário considerar essa tradição

simultaneamente ao repensar o que se entende por identidade e qual sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea” (Brasil, 1998a, p. 34).

Assim, propõe uma abordagem crítica em relação a essa identidade nacional, que não deve se voltar exclusivamente para a formação do *cidadão patriota*, como foi comum nos períodos de ditadura, ou do *homem civilizado*, dentro de moldes europeus. Os PCNs sugerem que o ensino de História proporcione a reflexão sobre o significado dessa identidade na sociedade atual.

Os autores concebem a identidade brasileira a partir de sua pluralidade. Procuram mostrar como essa questão atualmente é complexa, citando o processo migratório interno intensificado nas últimas décadas, além das transformações ocorridas na sociedade brasileira no tocante a “suas relações com o mundo, a assimilação e o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias que desarticulam formas tradicionais de trabalho e de relações socioculturais” (Brasil, 1998a, p. 35). Assim,

os deslocamentos populacionais e a expansão da economia e da cultura mundial criam situações dramáticas para a identidade local, regional e nacional, na medida em que desestruturam relações historicamente estabelecidas e desagregam valores, situações cujo alcance ainda não se pode avaliar (Idem, p.35).

Os autores afirmam que nesse contexto “os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social” (Brasil, 1998a, p. 35). Dessa forma, o professor de História pode fazer escolhas pedagógicas “capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, sua localidade, sua região e à sociedade nacional e mundial” (Idem, p. 35).

A abordagem da identidade proposta no documento sugere, ao mesmo tempo, que o aluno possa se reconhecer como sujeito a partir do reconhecimento do outro. Assim, há a indicação de escolhas pedagógicas que possam favorecer a construção, pelo aluno, de “noções de diferença, semelhança, transformação e permanência” (Brasil, 1998a, p. 35). Essas noções

auxiliariam na identificação, e na distinção do Eu, do Outro e do Nós no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas [...] (Brasil, 1998a, p. 35).

Assim, esse documento dedicado aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental apresenta uma proposta distinta daquela que concebe apenas *uma* identidade em detrimento da pluralidade existente no país. Demonstra claramente sua orientação teórica, que visa à convivência das diferentes culturas e modos de vida por meio do estudo e valorização da pluralidade existente no Brasil. Sobre isso são esclarecedores dois pontos dos objetivos gerais para o ensino de História nos 3º e 4º ciclos:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;

[...]

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos (Brasil, 1998a, p. 43).

Já os PCNs de Ciências Humanas para o ensino médio (Brasil, 1999) concentram sua atenção nas transformações ocorridas naquelas ciências a partir da proclamação da República, que redimensionou as Ciências Naturais, dando-lhes relevo. O documento diferencia Humanidades de Ciências Humanas, conforme abordado no item 3.2. O período entre o fim do século XIX e início do século XX foi caracterizado pela valorização das ciências. Isso fica claro ao se investigar vida e obra de alguns estudiosos de então, que advogavam para si um *caráter científico*, marcado por um viés racista, como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha (Brasil, 1999, p. 281-2). A partir da década de 1930, as Ciências Humanas encontraram forte renovação com os trabalhos dos autores da *Geração de 30*, com a fundação da Universidade de São Paulo e com a vinda de professores estrangeiros.

Os autores do documento afirmam que o desenvolvimento das Ciências Humanas como ciência está ligado ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista – a tarefa que coube à História nesse contexto foi construir uma identidade e uma memória coletivas a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais (Brasil, 1999, p. 282).

Ao longo do século XX a disciplina História sofreu várias transformações, entre as quais sua substituição, juntamente com a Geografia, pelos Estudos Sociais durante o regime militar. Os autores afirmam que o momento atual (referindo-se a quando escreveram) seria o de estruturar um currículo em que os estudos das Ciências e o das Humanidades fossem complementares e não excludentes. Da mesma forma, a educação deveria buscar uma síntese entre humanismo e tecnologia, estimulando o desenvolvimento de competências sem prescindir dos conteúdos (Brasil, 1999, p. 289). Esta oposição entre uma formação

conteudista e uma formação humanista, e a busca do equilíbrio entre ambas, mobiliza professores e estudiosos e gera polêmicos debates até hoje.

Os autores apresentam os quatro princípios propostos para uma educação no século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), afirmando que os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos (Brasil, 1999, p. 290). A partir dessa explanação, são apontadas as competências a serem desenvolvidas pela área de Ciências Humanas e suas tecnologias, que versam principalmente sobre a construção da identidade e o respeito à alteridade, a compreensão da sociedade e dos temas ligados à cidadania, o entendimento da relação homem-espço e homem-natureza, a compreensão do papel das instituições, a apresentação de uma postura ativa frente aos problemas da sociedade, o conhecimento dos princípios das tecnologias e sua utilização onde for possível (Idem, p. 290-296).

O documento enfatiza a importância do ensino de História para a configuração da identidade dos alunos, “ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores” e com gerações do passado e do presente (Brasil, 1999, p. 301). Nessa perspectiva o ensino de diferentes culturas em locais e períodos distintos, possibilitaria aos alunos o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade a partir do outro.

Os autores apontam largamente duas dimensões que devem ser cobertas pelo processo de formação dos alunos: a *identidade* e a *cidadania*. Assim, o ensino médio deve “ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania**” (Brasil, 1999, p. 22).

Em relação aos conhecimentos específicos de História, os autores comentam o debate atual, marcado pela pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos, e pelo surgimento de novos objetos e temas, bem como pela diversidade de sujeitos, que ora são considerados. Contribuíram para esse quadro, além de outras correntes, a Nova História, em cuja vertente “as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história social” (Brasil, 1999, p. 300). Também contribuíram para o avanço no campo historiográfico a aproximação entre a Antropologia e a História, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura

não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música (Brasil, 1999, p. 301).

Tal como nos PCNs dedicados ao ensino de História nos 3º e 4º ciclos, os PCNEM de História concebem uma formação em que a pluralidade cultural seja respeitada e os alunos possam fortalecer sua identidade a partir da valorização da identidade de outrem. A leitura de um dos tópicos das *competências e habilidades* a serem desenvolvidas no ensino médio, no âmbito da disciplina História, evidenciam essa concepção: “Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos” (Brasil, 1999, p. 28).

O documento dedicado ao tema transversal *Pluralidade cultural* (Brasil, 1998b) aborda, em seu conjunto, a importância do conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Ainda aponta a temática como importante para o reconhecimento das desigualdades socioeconômicas e para a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes “que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (Brasil, 1998b, p. 121).

Ao relacionar a pluralidade cultural com a identidade nacional, os autores afirmam que

este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (Brasil, 1998b, p. 121).

Assim, o estudo da pluralidade mobilizaria os alunos em, no mínimo, dois sentidos: reconhecer as diferenças existentes entre os diversos grupos humanos, de modo a valorizá-las e, conseqüentemente, valorizar também sua identidade; e tomar conhecimento das desigualdades socioeconômicas, refutando-as de tal forma a apontar mudanças necessárias.

Os autores reconhecem que, apesar dos problemas, o Brasil tem produzido experiências de convívio, por meio da reelaboração de culturas, constituindo algo que se tem chamado de brasilidade, e afirmam: “Por isso, no cenário mundial, o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade.

A singularidade que permite essa esperança é dada por sua constituição histórica peculiar no campo cultural” (Brasil, 1998b, p. 120).

Para se trabalhar a pluralidade na escola, a ética deve ser a definidora das relações sociais e interpessoais, e a pluralidade deve ter reconhecida sua complexidade social, cultural e étnica (Brasil, 1998b, p. 121-3). Um dos aspectos fundamentais para a abordagem das diferenças é o fato de que a construção da identidade se dá na alteridade, pois “a percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade” (Idem, p. 123).

No processo de valorização da identidade, os autores afirmam que a escola se apresenta como lugar privilegiado porque possibilita a convivência de diferentes pessoas, é um dos locais em que são ensinadas as regras do espaço público, e apresenta aos alunos conhecimentos sistematizados sobre o Brasil e o mundo (Brasil, 1998b, p. 123).

Os autores criticam a interpretação oficial do povo brasileiro a partir da década de 1930 por se basear no “mito da democracia racial” e produzir um “racismo difuso”, levando a uma “política de avestruz”, a fingir que o preconceito não existe (Brasil, 1998b, p. 138). Continuam afirmando que a escola, a partir da criação daquele mito, difundiu a idéia de um povo sem diferenças, formado originalmente por três raças que teriam constituído uma cultura uniforme.

Assim, os autores refutam as teorias relacionadas à formação da população brasileira a partir da matriz das três *raças*, elaboradas principalmente por Gilberto Freyre. Comentam que tais teorias “têm sido difundidas nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra” (Brasil, 1998b, p. 126). Isso faz com que se depreciem “diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional” (Idem, p. 126).

Ao criticarem o *mito das três raças*, os autores condenam a concepção de homogeneização cultural propagada por ele. Isso se deve ao fato de que essa homogeneização encobriria tanto as várias contribuições culturais (não só dos grupos componentes da matriz das três *raças*, como dos demais povos que para cá vieram), quanto as desigualdades sociais vinculadas a essas diferenças raciais.

O texto apresenta argumentos contrários a uma identidade nacional homogeneizadora veiculada na escola, da qual se valeu “o nacionalismo exacerbado dos períodos autoritários, em diferentes momentos da história” (Brasil, 1998b, p. 126). Na década de 1930, a política oficial teria buscado assimilar “a população imigrada de diferentes origens [e] documentos de

autoridades educacionais explicitavam grande preocupação com a nacionalização do filho do imigrante, implicando a marginalização do negro e a aculturação do índio” (Brasil, 1998b, p. 126). Assim, “as ações oficiais buscavam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade cultural e do ‘mito da democracia racial brasileira’” (Idem, p. 126).

Visando à justiça, à liberdade, ao diálogo e à democracia, os autores afirmam que a escola deve se esforçar para o fortalecimento da cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira. Argumentam que muitas vezes a instituição escolar tem reproduzido a discriminação pela estigmatização de grupos sociais e étnicos desfavorecidos (Brasil, 1998b, p. 126). Defendem que a prática do acobertamento da discriminação deve ser substituída pela prática do desvelamento e que os professores precisam se preocupar constantemente para evitar ações discriminatórias nas salas de aula porque “compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e profundamente, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até mesmo o que não foi dito” (Idem, p. 139).

Os temas a serem trabalhados nas escolas devem considerar sua realidade local sem prescindir da necessidade de referências culturais voltadas para a pluralidade característica do Brasil. O objetivo didático dos temas é oferecer conteúdos que possibilitem aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, à dignidade e que embasem a valorização da diversidade cultural (Brasil, 1998b, p. 148).

Para tanto, o ser humano deve ser concebido como agente social e produtor de cultura. Os vários grupos humanos dão sua contribuição, cada um a seu modo, para a humanidade. Dar voz aos vários grupos pode ser uma estratégia importante em direção à sensibilização para as diferenças. Assim, o documento propõe a vinculação entre pluralidade cultural e democracia, concebendo esta como o regime em que as minorias também são portadoras de direitos. Dessa forma pode-se, a partir da coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, consolidar o pleno cumprimento dos direitos.

Os três documentos analisados apresentam, com relação ao tema identidade, uma concepção diferente daquela proposta pelos intelectuais do IHGB no século XIX, ou das outras que ganharam força durante o governo Vargas, atravessando vários períodos até chegar ao regime militar, pelas quais cabia ao ensino de História a formação e o fortalecimento do sentimento de identidade nacional, por meio da abordagem dos heróis nacionais, dos fatos relevantes e gloriosos para o país (principalmente questões políticas, administrativas e militares).

As propostas dos PCNs vão em outra direção ao colocarem a formação da cidadania e da identidade no centro das atenções do processo pedagógico. Essa cidadania entendida como participação ativa na vida pública nas diversas esferas. Já a identidade é concebida como integrante de um mosaico, constituído no processo histórico de formação do país, cujos grupos componentes devem ter suas singularidades valorizadas.

Ao priorizar as identidades, os documentos criticam a concepção de *uma* identidade homogeneizadora, legado das teorias elaboradas por Gilberto Freyre, pelas quais o povo brasileiro é resultante da mistura de três *raças*. Em que pese a pertinência de uma concepção pluralista de identidade nacional, não se deve deixar de reconhecer o mérito de Gilberto Freyre, ao incorporar, não obstante sua abordagem elitista, o negro na formação da cultura brasileira e na criação dessa identidade mestiça.

Na verdade, a luta pela definição do que seria uma identidade autêntica é uma forma de se delimitar as fronteiras de uma política que procura se impor como legítima. Colocar a problemática dessa forma é, portanto, dizer que existe uma história da identidade e da cultura brasileira que corresponde aos interesses dos diferentes grupos sociais na sua relação com o Estado.

(Renato Ortiz, 2003, p.9).

4 CULTURA BRASILEIRA E IDENTIDADE NACIONAL

O mosaico de representações do Brasil conta com vários mecanismos de reprodução e difusão: as conversas cotidianas nos espaços domésticos, de trabalho e de lazer; as aulas ministradas nas escolas, em todos os níveis; as leituras dos romances e da imprensa escrita; a audição das músicas veiculadas no rádio, na internet e em outros meios; e a assistência das novelas, noticiários e demais programas televisivos são alguns destes mecanismos.

A identidade brasileira é associada a um conjunto de características específicas: gosto pelo futebol, exuberância do carnaval, alegria do povo, *jeitinho brasileiro*, religiosidade da população e, um aspecto que permeia todos os anteriores: o caráter mestiço do brasileiro. Não obstante o reconhecimento dessa identidade, caracterizada por uma cultura hegemônica, há outras formas de ser e de se relacionar com o mundo, espalhadas por todo o território brasileiro.

Este capítulo analisa as relações entre cultura e representações do Brasil. Aborda o papel da mídia na produção, reprodução e difusão dessas representações, a partir de questionários sobre hábitos culturais respondidos pelos alunos e de discussões sobre mídia e representações em sala de aula.

Igualmente é abordado o processo de construção de *uma* identidade nacional a partir de *uma* cultura mestiça, conforme se pode observar na análise dos questionários e dos desenhos realizada no capítulo 1. Por fim, é abordada a pluralidade cultural brasileira e sua participação no mosaico de representações do Brasil.

*Antes o mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena parabólicamará
 Ê, volta do mundo camará
 Ê, mundo dá a volta, camará.
 (Gilberto Gil, *Parabólicamará*).*

Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais.

(Proverbio árabe Apud Schwarcz, 2001, p.7).

As novelas do Brasil têm muita audiência porque é um dos únicos países que fazem novelas ótimas.

(Alunos de ensino médio, Anexo B.1-a, 2007).

4.1 A MÍDIA E AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL

A industrialização e as transformações que se seguiram no mundo trouxeram mudanças significativas e irreversíveis. O avanço dos espaços conquistados pelos meios de comunicação é reconhecido muito facilmente por qualquer pessoa que tenha mais de vinte anos³¹. Entretanto, os meios de comunicação, em si, não podem ser considerados positivos ou negativos. Esse juízo de valor depende de como são utilizados, de quais fins atingem, a que interesses servem e de quem faz a avaliação.

O fato consensual entre os estudiosos da mídia é a aceitação de que o mundo se transformou muito com a capilarização crescente dos meios de comunicação de massa, a partir da segunda metade do século XX. O desenvolvimento tecnológico é consequência direta dessas transformações, mas também é causa delas: um novo mundo nasce trazendo em seu bojo as inovações tecnológicas que o engendraram.

Como a instituição escolar reage e o que pode fazer em relação a isso são questões que mobilizam muitos pesquisadores. Sabe-se que esse novo mundo (cujas características se tornam cada vez mais difíceis de serem apreendidas, em virtude da velocidade com que as transformações se sucedem – o que dificulta o distanciamento necessário para a análise do pesquisador), é o mundo em que os alunos crescem, se relacionam, constroem suas identidades, enfim, é o seu mundo. Sobre isso, é exemplar uma citação de Roger Simon:

³¹ Basta pensar nas profundas transformações provocadas pela difusão dos computadores e, mais recentemente, pelo uso da internet nas empresas, escolas, universidades, repartições, locais públicos e lares.

Embora seja extremamente importante considerar a forma como as tecnologias são empregadas na organização social do poder, é crucial que, como educadores/as, reconheçamos que as pessoas não vivem suas vidas no interior de campos discursivos unificados. Isto é, a textura da vida cotidiana torna disponível uma multiplicidade de localizações no interior das quais formas específicas de sociabilidade, com importantes graus de importância afetiva, são constituídas através de tecnologias culturais diversas. Assim, no decorrer de um dia, posso tocar minha fita de Otis Redding cantando Try a Little Tenderness; escutar um programa feminista numa estação pública e educativa de rádio; ensinar numa turma na qual discutimos como diferentes formas de masculinidade são produzidas tanto nas escolas quanto nos esportes; discutir a relação entre Abraão, Sara e Hagar em meu grupo de Tora; participar de uma demonstração de protesto contra a forma de divisão da história africana num museu local; freqüentar uma clínica de controle de peso; fazer compras no Shopping Center; folhear um exemplar de Playboy numa barbearia; jogar futebol e depois tomar alguma coisa com os “caras”; ir a um cinema local ver Clint Eastwood apresentar sua versão do “homem sensível” em Heartbreak Ridge; escutar uma gravação do Ato 2 da Traviata com minha mulher; ver o episódio do Bil Cosby Show que gravei no meu vídeo-cassete; e, finalmente, começar a adormecer às 2 horas da manhã vendo Arnold Schwarzenegger em O exterminador, na fita que meu filho alugou na vídeo-locadora. (Simon, 1998, p. 74-5).

Com vistas a analisar as possíveis influências exercidas pelos meios de comunicação sobre as representações entre os alunos, foi apresentado um questionário sobre seus hábitos culturais e de leitura³². Em geral, os estudantes afirmam que a televisão é a maior responsável pelas representações do Brasil presentes no senso comum. Não se pretende aqui quantificar o poder de influência da televisão ou de qualquer outro meio, nem se acredita neste trabalho que esta mensuração seja possível. No entanto, podem-se levantar quais são os meios de comunicação, ambientes e agentes com que os alunos têm mais contato e que podem ser co-responsáveis pelas representações construídas e reproduzidas pelos estudantes.

Desta forma, tomando-se por base os dados da tabela 7 observa-se que as atividades realizadas todos os dias pelo maior número de alunos correspondem, respectivamente, a ouvir música (86 % do total de alunos), ver televisão (80%) e acessar a internet (76%). A análise da tabela revela que, mesmo não sendo a atividade cultural mais realizada pelos alunos cotidianamente, assistir televisão ocupa um lugar importante na sua rotina.

Outras atividades realizadas diariamente apontadas pelos alunos foram namorar (41%), descansar (40%), fazer leituras (36%), praticar atividades esportivas (30%), assistir vídeos/ DVDs (28%), passear em *shoppings* (19%), freqüentar cultos religiosos (11%) e

³² O modelo do questionário apresentado aos alunos sobre seus hábitos culturais encontra-se no apêndice B.

participar de eventos esportivos (7%). Como se pode aferir, as atividades realizadas pelos alunos colocam-nos em contato com várias realidades, pessoas e locais, o que aumenta sua suscetibilidade a influências.

Tabela 7 – Atividades praticadas pelos alunos (amostra de 243 alunos).

Atividade \ Periodicidade	Durante a semana		Fins de semana/ Feriados		Raramente		Nunca	
	Cita- ções	% do total	Cita- ções	% do total	Cita- ções	% do total	Cita- ções	% do total
Ver televisão	195	80,2	13	4,1	34	14,0	1	0,4
Ouvir música	211	86,8	8	3,2	23	9,4	1	0,4
Assistir shows	-	0	50	20,5	165	67,9	28	11,5
Assistir peças teatrais	-	0	19	7,8	162	66,6	62	25,5
Ir ao cinema	5	2,0	127	52,2	105	43,2	6	2,4
Assistir vídeo/ DVD	70	28,8	144	59,2	29	11,9	-	0
Acessar a internet	186	76,5	36	14,8	21	8,6	-	0
Freqüentar bibliotecas	11	4,5	5	2,0	187	77,9	40	16,4
Freqüentar exposições	-	0	-	0	148	60,9	95	39,0
Fazer compras	9	3,7	87	35,8	75	30,8	72	29,6
Freqüentar bares	6	2,4	45	18,5	77	31,6	115	47,3
Descansar	98	40,3	81	33,3	58	23,8	6	2,4
Passear em shoppings	47	19,3	134	55,1	57	23,4	5	2,0
Realizar atividades esportivas	73	30,0	36	14,8	100	41,1	34	14,0
Participar de eventos esportivos	19	7,8	29	11,9	116	47,7	79	32,5
Freqüentar clubes	8	3,2	36	14,8	125	51,4	74	30,4
Freqüentar grupos musicais	11	4,5	29	11,9	79	32,5	124	51,0
Freqüentar cultos religiosos	28	11,5	88	36,2	82	33,7	45	18,5
Namorar	100	41,1	64	26	50	20,5	29	11,9
Freqüentar parques	6	2,4	86	35,3	136	55,9	15	6,1
Viajar	3	1,2	101	41,5	129	53,0	10	4,1
Ler	89	36,6	18	7,4	116	47,7	20	8,2

A *invasão* da mídia não poupa lugares. Eugênio Bucci afirma que a “televisão virou o grande palco – talvez o único – dos acontecimentos da história contemporânea, das representações, dos signos e dos sentimentos de todas as pessoas” (Bucci, 2004, p. 273).

Primeiramente substituiu os lugares físicos – é exemplar a cobertura dos atentados de 11 de setembro de 2001 nos EUA: “Seria cabível, neste caso, perguntar se aquilo aconteceu em Nova Iorque ou nos olhos de todos os que assistiram às imagens televisivas” (idem, p. 274).

Após os lugares físicos, a televisão substituiu outros lugares:

a linguagem televisiva efetivamente tomou o lugar das linguagens anteriores, assim como seus argumentos desalojaram os da geopolítica e da análise ideológica. Na recente campanha eleitoral no Brasil [2000], por exemplo, a argumentação política reduziu-se à lógica publicitária. O marqueteiro passou a valer mais do que dez mil ideólogos reunidos [...] Assim, do ponto de vista midiático, as coisas existem a partir do momento em que ganham lugar na instância da imagem ao vivo – ou não existem. O MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil) parece ter passado a existir quando se tornou tema de noticiário e mesmo de novela (Bucci, 2004, p. 275-276).

Essa influência crescente da mídia também se manifesta na política – é comum o apelo de candidatos para obterem apoio de pessoas que têm evidência nos meios de comunicação, como cantores, atores ou apresentadores; na religião – com a proliferação das “igrejas eletrônicas”; na justiça – com a construção de provas processuais; na ciência – representada no fato de que os projetos que têm mais visibilidade na mídia apresentam maiores possibilidades de financiamento (Bucci, 2004, p. 277-282). Ao analisar esse processo em relação à intelectualidade, Bucci afirma:

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu, o campo da televisão vem abarcando outros como o da universidade e o do mundo acadêmico, produzindo um efeito nefasto. Não se avalia mais a excelência do professor de acordo com os mecanismos próprios do meio acadêmico destinados a medir e reconhecer o conhecimento; sua excelência está relacionada à celebridade que ele consegue atingir no mundo do espetáculo. São famosos os professores que fotografam bem ou que sempre dão entrevistas para determinados programas (Bucci, 2004, p. 282-283).

A instituição escolar, como parte integrante da sociedade, também sofreu os impactos desse processo: “A linguagem da televisão substituiu a todas essas formas de simbolização e a escola não ficou à parte disso. Esse é um fenômeno recente. O Brasil, a partir dos anos 70, tornou-se um espaço público integrado pela televisão, e a escola perdeu seu lugar clássico” (Bucci, 2004, p. 283).

Para avaliar a inserção da TV no cotidiano dos alunos, foi pesquisado o tempo diário dedicado a assistir TV, conforme mostra a tabela 8.

Apenas 1% dos alunos afirma não assistir televisão todos os dias. A maior parte deles assiste TV por mais de duas horas (51%). Cabe observar que 23% do total de pesquisados assistem TV por mais de quatro horas diárias.

Tabela 8 – Tempo diário dedicado pelos alunos a assistir TV.

Tempo diário dedicado a assistir TV	Citações	% do total
Não assiste	3	1,2
Menos de 30 minutos	32	13,1
Entre 30 minutos e duas horas	81	33,4
Entre duas horas e quatro horas	70	28,9
Acima de quatro horas	57	23,4
TOTAL	243	100,0

A fim de saber quais são os programas mais assistidos foi solicitado aos alunos que apontassem os dois tipos de programas de sua preferência. Os dados obtidos encontram-se na tabela 9. São preferidos pelos alunos os seriados, assinalados por 40% dos pesquisados, seguidos dos filmes (37%), novelas (35%) e desenhos animados (28%).

Tabela 9 – Programas de TV mais assistidos pelos alunos.

Programas preferidos	Citações	% do total
Seriados	99	40,7
Filmes	91	37,4
Novelas	87	35,8
Desenhos animados	68	28,0
Telejornais	41	16,8
Esportes	40	16,8
Programas de auditório	22	9,0
Documentários	10	4,1
Variedades	10	4,1
Entrevistas	6	2,4
Debates	5	2,0

Como se vê, os programas preferidos pelos alunos são muito variados, o que não significa que não reproduzam as mesmas representações. Cita-se como exemplo as representações do indígena no período de expansão para o oeste dos atuais EUA. Em filmes, desenhos animados (Pica-pau, Pernalonga), revistas em quadrinhos (Walt Disney) séries

(Bang Bang à Italiana) e até novela brasileira³³ o indígena é representado como o selvagem – obstáculo ao progresso, o inimigo a ser combatido pela civilização branca. Outros exemplos não faltam, tais como as representações da África como uma enorme selva, cujos habitantes são canibais que amarram seus cabelos com ossos e cozinham suas vítimas em enormes caldeirões.

Assim, as representações do Brasil também são veiculadas e reproduzidas, de tal forma a construírem no senso comum a idéia do país do carnaval, do futebol, da feijoada, da alegria, da corrupção, da violência. Nenhum gênero de programação escapa a isto. Filmes, seriados, desenhos, novelas, telejornais, programas de variedades, documentários, enfim, todos reproduzem representações do Brasil, dos brasileiros e do mundo.

Frente a essa nova configuração representada pela capacidade de difusão da televisão, possibilitando que esteja ao alcance de todos, é que ela deve ser assunto presente nas discussões dos educadores. As propostas sobre como lidar com o poder de influência exercido pelos meios de comunicação dividem os pesquisadores do assunto. Amaury César Moraes (2004) sintetiza bem as duas posições mais comuns, no tocante à relação entre os meios de comunicação de massa e a educação:

A visão da escola sobre os MCM [meios de comunicação de massa] tem sido marcada pelo preconceito ou pela adesão acrítica. Uma leva à exclusão ou indiferença diante dos MCM, o que não impede as suas possíveis influências negativas; a outra, a partir do uso como ilustração ou estímulo, acaba por legitimar ou reforçar aquelas possíveis influências negativas, supostas pelos preconceituosos (Moraes, 2004, p. 305)³⁴.

Moraes se inclui no grupo de estudiosos que optam por outra posição:

É evidente que proponho uma terceira via, a que chamo crítica: o uso crítico dos MCM como meio, como estímulo e também e principalmente como *objeto* de ensino e aprendizagem, ou como objeto de conhecimento. Fazendo um caminho de ida e vinda entre a escola e o lar (Moraes, 2004, p. 305).

Em outras palavras, os produtos dos meios de comunicação de massa (programas de televisão, filmes, músicas, revistas semanais, revistas em quadrinhos, internet etc.) devem ser objeto de análise nas escolas, ao contrário de serem utilizados apenas como ilustração dos

³³ *Bang bang*, telenovela brasileira exibida no horário das 19 horas pela Rede Globo entre 3 de outubro de 2005 e 22 de abril de 2006, com 173 capítulos (www.wikipedia.org/wiki/Bang_Bang).

³⁴ Umberto Eco formulou, em sua obra *Apocalípticos e integrados* (2006), o conceito que divide os pesquisadores dos meios de comunicação entre dois grupos: os que recusam a indústria cultural, apocalípticos; e os que valorizam o papel daquela indústria, os integrados.

assuntos estudados. Os filmes, por exemplo, em geral não são analisados como documentos construídos por pessoas sobre as quais agem condicionantes sociais e que têm interesses ideológicos, concepções de mundo, trajetórias de vida, valores éticos e morais distintos. São tratados como retratos da realidade. Isso é bem mais comum quando se trata de documentários, como se a seleção e edição de imagens não correspondessem a uma ideologia de quem os produziu.

E como se operacionaliza a opção crítica? No tocante especificamente à televisão, as propostas de parte significativa daqueles que não se incluem entre os *apocalípticos* ou os *integrados*, isto é, “entre aqueles que recusam inteiramente toda a indústria cultural como empobrecedora e alienante e aqueles que vêem nela a única possibilidade de expressão cultural e mesmo artística nos dias atuais e, além disso, plena de qualidades” (Cordeiro *et al*, 2002, p. 30-31), apontam a crítica e o diálogo como resposta.

Assim, Roger Simon, ao defender o conceito de pedagogia ampliado para além dos muros escolares, argumenta sobre a necessidade de se articular o trabalho que ocorre nas escolas (e em outros locais convencionalmente pensados como educacionais) com outras formas de trabalho cultural (filmes, músicas, programas de televisão etc) (2005, p. 72). Outro pesquisador do assunto, Douglas Kellner, defende a idéia de que a instituição escolar deve desenvolver um

alfabetismo crítico em relação à mídia, um alfabetismo que contribua para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social (2005, p. 107).

Os produtos dos meios de comunicação também devem ser objeto de estudo na escola devido à sua inserção no cotidiano dos alunos, à necessidade de desconstruir discursos por eles veiculados a fim de perceber suas ideologias, à importância de utilizar suas informações criticamente etc. A disciplina História, a partir do exercício de leitura de seus produtos, pode contribuir para o desenvolvimento desse alfabetismo crítico.

Raquel Salgado *et al* reconhecem a imagem como a forma de expressão mais intensa na cultura contemporânea. Esse fato cria nas pessoas novas formas de perceber o mundo e a si próprias. Um meio de comunicação importante nesse processo é a televisão, que, na concepção das autoras, educa para a dispersão (2005, p. 11).

Frente a esse problema, defendem a construção “de espaços vazios e de silêncio” necessários para uma prática de reflexão sobre a televisão e sobre a programação. Esse *silêncio* requer um “olhar dialético que transite entre a atenção e o hábito”, em outras

palavras, pela introdução do estranhamento no olhar a fim de se desconstruir “o hábito de ver imagens que se sucedem sem interrupção”, bem como o diálogo sobre os programas que assistem na televisão (Salgado *et al*, 2005, p. 12 e ss.).

Estas estratégias possibilitam a intervenção em duas dimensões: proporcionar o conhecimento dos mecanismos de produção audiovisual, tendo como sujeitos as próprias crianças; e o “dialoguismo e a alteridade”, elementos fundamentais para o desenvolvimento da subjetividade das crianças (Salgado *et al*, 2005, p. 14). O alcance destas estratégias se potencializa numa sociedade que apresenta

uma cultura infantil, em que a presença do adulto (seus valores, sua autoridade, seu saber e suas experiências) tem se esvaziado a cada dia, [pois] o resgate do diálogo entre crianças e adultos, mais que um princípio metodológico, consiste em um princípio educativo (Salgado *et al*, 2005, p. 16).

Assim, as autoras defendem a intervenção dialógica como uma importante estratégia para promover o estranhamento do que já se tornou habitual. Além do fato de que esse procedimento recuperaria o diálogo entre crianças e adultos, “cada dia mais raro nas cenas midiáticas e nas situações da vida cotidiana”, possibilitando a recuperação da alteridade assentada na aceitação do outro como contrapartida ao individualismo e à onipotência, tão presentes em nossa cultura (Salgado *et al*, 2005, p. 22).

Os processos e procedimentos de produção dos meios de comunicação, sobretudo aqueles aos quais os alunos têm mais acesso, devem ser analisados juntamente com seus conteúdos. A decodificação das palavras hoje não é o bastante para se conhecer o mundo. Há que se aprender a ler os símbolos do mundo, cada vez mais caracterizados pela imagem. Quanto maior for essa habilidade, maior será a possibilidade de compreensão e reflexão sobre a realidade.

Adriana Fernandes e Maria Luiza Oswald (2005) também defendem o diálogo como estratégia para o trabalho educacional que tem por objeto a indústria cultural e seus produtos. Argumentam em favor da reconfiguração da infância, ao contrário de Neil Postman que vê seu desaparecimento (Fernandes & Oswald, 2005, p. 31). Essa nova infância é caracterizada por crianças ativas frente à TV, fato que altera a oposição *adulto que sabe versus criança que não sabe*, proporcionando em alguns casos a relação absolutamente inversa, pelo menos no tocante aos desenhos animados.

A indústria cultural, nos dias de hoje, permeia praticamente todas as instituições sociais, produz linguagens, cria subjetividades. Não há como ignorá-la. Para este trabalho ser

feito, por exemplo, realizaram-se leituras em livros, periódicos e cópias reprográficas de textos; utilizados recursos de informática; e consultados *sites* disponíveis na rede mundial de computadores (internet). Livros, computador, internet, aplicativos, são cada vez mais utilizados na produção intelectual.

Entre os meios de comunicação com os quais os alunos entram em contato, a internet tem um peso significativo. A tabela 10 apresenta os principais locais em que os estudantes acessam essa rede.

Tabela 10 – Local em que os alunos acessam a internet com mais frequência.

Local de acesso à internet	Citações	% do total
Em casa	165	67,9
Em lan houses	49	20,1
Na casa de amigos	12	5,0
No trabalho	9	3,7
Em cursos	8	3,3
TOTAL	243	100

Observa-se que todos os alunos têm acesso à rede, mesmo que seja em *lan houses*. Os alunos com acesso à internet em casa representam 68% do total, enquanto os que usam *lan houses*³⁵ correspondem a 20%, seguidos pelos que utilizam computadores de amigos, 6%; acessam a rede no trabalho, 3% e em cursos, também 3%. Nenhum aluno pesquisado afirmou não acessar a rede.

O tempo em que utilizam a rede diariamente também foi pesquisado, conforme mostra a tabela 11. O tempo diário de permanência acessando a rede é expressivo, sobretudo quando se constata que apenas 8% do total dos alunos pesquisados não entram na internet todos os dias. No outro extremo depara-se com 25% dos alunos passando mais de quatro horas à frente do computador diariamente. Se forem considerados todos os que acessam a rede por mais de meia hora todos os dias, chega-se a 82% do total.

³⁵ Estabelecimentos em que as pessoas pagam para utilizar um computador com acesso à internet por um determinado período

Tabela 11 – Tempo diário dedicado pelos alunos a acessar a internet.

Tempo diário dedicado à internet	Citações	% do total
Não acessa diariamente	20	8,2
Menos de 30 minutos	23	9,4
Entre 30 minutos e duas horas	84	34,6
Entre duas horas e quatro horas	55	22,7
Acima de quatro horas	61	25,1
TOTAL	243	100

As atividades que realizam na internet são diversas, incluindo a troca de *emails*, pesquisas, *download* de músicas, acesso a *sites* de relacionamento, conversas virtuais em salas de *bate papo* (como o msn), compras, entre outros. A tabela 12 apresenta estas atividades.

Tabela 12 – Atividades realizadas na internet com frequência pelos alunos.

Atividades realizadas na internet	Citações	% do total
Baixar músicas	136	56,0
Entrar em salas de bate papo	127	52,2
Pesquisar	124	51,0
Trocar emails	95	40,0
Acessar sites de relacionamento	76	31,2
Ler jornais e revistas eletrônicos	33	13,5
Acessar jogos on-line	13	5,3
Acessar blogs	3	1,2
Acessar fóruns de sites	1	0,4
Realizar compras on-line	1	0,4

Como se observa, a atividade mais realizada na internet pelos alunos é o *download* de músicas, praticado por 56% do total; em seguida vem o acesso aos *chats* (salas de *bate papo*), citado por 52%; as pesquisas, feitas por 51%; a troca de *emails*, informada por 39%, o acesso aos *sites* de relacionamento como o orkut, declarado por 31%, a leitura de revistas e

jornais eletrônicos, realizada por 13%, o acesso aos jogos *on line*, referido por 5% e o acesso a *blogs*, fóruns de sites e compras, juntos, correspondem a 2% do total de alunos pesquisados.

Face ao exposto, a escola deve se dispor a preparar os alunos para que leiam os produtos dos meios de comunicação (televisão, internet, rádio, cinema etc). Proporcionar a análise dos meios de comunicação e de seus produtos, a partir do estranhamento do que é habitual, é um importante caminho para tal, pois as crianças já vêm para a escola com uma leitura da linguagem midiática.

Ressalta-se que a televisão, ao contrário do que os alunos afirmam, não é a única responsável pela construção de representações. As músicas que os alunos ouvem, os filmes que assistem no cinema, o que vêem enquanto passeiam nos *shoppings* ou andam pela cidade, as conversas entre amigos, os contatos que estabelecem com seus pares – seja na escola, em suas igrejas, em seus bairros ou em outros grupos aos quais pertençam, agem sobre os sujeitos de forma a influenciar em seu imaginário. Há representações do Brasil reproduzidas nestes lugares e situações, e os alunos não escapam a isto.

Sobre a concepção do Rio de Janeiro como cidade que representa o Brasil por excelência, cabe lembrar que recentemente houve pelo menos dois fatos que colocaram o Rio de Janeiro em evidência: a escolha da cidade para sediar os Jogos Pan-americanos de 2007 e a seleção do Cristo Redentor como uma das novas sete maravilhas do mundo³⁶, cuja eleição foi mobilizada no Brasil com a Campanha *Vote no Cristo*.

Ainda sobre as representações do Brasil relacionadas ao Rio de Janeiro, lembra-se o caráter multifuncional da internet, permitindo a realização de uma série de atividades com características muito distintas. As informações veiculadas pela rede também trazem consigo representações do Brasil, que são vistas por milhões de pessoas todos os dias. Igualmente, as comunidades de relacionamento reforçam este caráter. Em 7 de dezembro de 2007 foi pesquisado no orkut (principal portal de comunidades de relacionamento do Brasil) e constatou-se que existem 359 comunidades intituladas “eu amo o Rio de Janeiro”, com mais de 25.000 participantes – cujas imagens principais, em mais da metade dos casos reproduzem o Cristo Redentor.

Os demais aspectos observados nos desenhos e textos dos alunos também são intensamente veiculados pela internet, como a corrupção, a violência, a destruição da natureza

³⁶ As sete novas maravilhas eleitas são: o Cristo Redentor, Machu Picchu, Taj Mahal, Coliseu de Roma, Chichén Itzá, Petra e a Muralha da China. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_Sete_Maravilhas_do_Mundo>.

(cuja atenção na atualidade se volta para a questão do aquecimento global), o racismo, a pobreza e a desigualdade social. Enfim, as representações do Brasil, ao que parece, não são produzidas ou reproduzidas em um único lugar.

Criar estratégias para abordar os produtos da mídia é um dos grandes desafios educacionais de hoje. Assim, nesse processo, é importante a concepção dos meios de comunicação como objeto de análise e ferramenta para a leitura do mundo – e não simplesmente como material ilustrativo de um conteúdo, ou ainda, como reforço de um argumento ou concepção defendida em aula – além do diálogo como recurso didático para a realização dessa proposta. Caso contrário, a escola se tornará cada vez mais estranha a esse mundo, e não o mundo estranho a ela, como é comum se pensar em seu interior.

A televisão e a internet, por sua inserção no cotidiano das pessoas, podem ter um peso significativo na construção e reprodução de representações do Brasil, entretanto estas representações permeiam a sociedade como um todo. Não é só nos meios de comunicação que as pessoas ouvem ou lêem que “Deus é brasileiro”. Esta *nacionalidade divina* é conhecida por praticamente toda a população desde os primeiros anos de vida, bem como a afirmação de que no Brasil não há catástrofes naturais, ou ainda o conhecimento de suas riquezas e outros tantos motivos pelos quais Affonso Celso se ufanara do país, e, haja vista o que se observa nos discursos dos alunos, que continuam a *ufanar-se*, não obstante os problemas que o Brasil apresenta.

Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes.

(Alfredo Bosi, 2001b, p. 308).

4.2 IDENTIDADE NACIONAL E CULTURA HEGEMÔNICA

A identidade nacional brasileira reconhecida pelos alunos, tal como observada nas atividades e questionários respondidos, entre outras características, vincula-se à alegria do povo e à sua fé, manifestada em suas práticas religiosas; ao ritmo do samba tocado no carnaval; à ginga do futebol; e às cores da bandeira nacional.

Muitas características componentes da identidade nacional são cruzadas pela mestiçagem, que constitui o amálgama entre essas partes. Algumas destas características foram de tal forma relacionadas ao mestiço brasileiro que são comuns as falas em que o gingar, o requebrar e o festejar são considerados *naturais* a ele, transmissíveis pelo sangue.

Essa identidade nacional, marcadamente mestiça, só pôde ser elaborada após a abolição da escravidão – haja vista a discriminação e as teorias raciais influentes no século XIX (conforme abordado no capítulo 2). Renato Ortiz lembra a ausência a que o negro foi submetido, nos campos da literatura e da sociologia, até a assinatura da Lei Áurea (2003, p. 36).

A identidade que o romantismo brasileiro tentou elaborar foi restritiva, ao se ocupar apenas “da fusão do índio (idealizado) com o branco, ele deixa de lado o negro, naquele momento identificado somente à força de trabalho, mas até então destituído de qualquer realidade de cidadania” (Ortiz, 2003, p. 37). Somente com o movimento abolicionista e as transformações ocorridas no fim do século XIX o negro foi integrado às preocupações nacionais (idem, p. 38).

Ortiz comenta que no campo da antropologia é muito difícil apreender o momento em que os mitos são realmente elaborados. Entretanto, no caso brasileiro, o *mito das três raças*, que forneceu a origem da brasilidade, tem uma data bem conhecida. O período final do século XIX, e sua consolidação na década de 1930 com as teorias de Gilberto Freyre. Ortiz argumenta que a contribuição de Gilberto Freyre para a elaboração de uma ideologia hegemônica de identidade nacional se dá quando desloca a questão da raça para a cultura:

Gilberto Freyre reedita a temática racial, para constituí-la, como se fazia no passado, em objeto privilegiado de estudo, em chave para a compreensão do

Brasil. Porém, ele não vai mais considerá-la em termos raciais, como faziam Euclides da Cunha ou Nina Rodrigues; na época em que escreve, as teorias antropológicas que desfrutam de um *status* científico são outras, por isso ele se volta para o culturalismo de Boas. (Ortiz, 2003, p.41)

Assim, Renato Ortiz enquadra Freyre numa categoria distinta dos demais autores da geração de 30. Enquanto Caio Prado e Sérgio Buarque representam a ruptura com as teorias anteriores, vinculados à universidade nascente no Brasil, Gilberto Freyre encarna a continuidade, a permanência de uma tradição: “Não há ruptura entre Silvio Romero e Gilberto Freyre, mas reinterpretação da mesma problemática proposta pelos intelectuais do final do século [XIX]” (Ortiz, 2003, p. 41).

Gilberto Freyre contribuiu para o debate sobre a identidade do povo brasileiro a partir da perspectiva da sociedade brasileira articulada em três fundamentos: o patriarcado, a interpenetração de etnias e culturas e o trópico. Considerou os portugueses mais adaptados a colonizar regiões tropicais em decorrência da miscigenação que já os havia marcado, do clima de Portugal que é *antes África do que Europa* e da tendência liberalizante da tradição católica, mesclada com a influência árabe e judaica:

por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura [o português] não só conseguiu vencer as condições adversas de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com a mulher de cor (Freyre, 2001, p. 87).

A predisposição à mistura possibilitou aos portugueses se miscigenarem com as índias, num primeiro momento; e com as negras, posteriormente à chegada das primeiras levas de escravos provenientes da África. Essa miscigenação engendrou trocas culturais entre os grupos, formando uma cultura mestiça, que resultou da articulação do meio com as culturas em questão. A colonização das regiões tropicais que se tornariam o Brasil por portugueses, e o seu conseqüente contato com os indígenas e africanos, todos influenciados pelas trocas culturais e pelo meio, levou Freyre a criar um método de análise que combina homem e ambiente, que chamou lusotropicologia. Esse método foi assim analisado por Elide Rugai Bastos:

É a *lusotropicologia* uma proposta de elaboração de um sistema interpretativo da sociedade, de uma nova sociologia. As ciências sociais constituem-se na possibilidade de desenvolvimento de um humanismo científico – a luta pelo domínio tanto quanto possível científico do destino do homem (Bastos, 1986, p. 59).

Caberia ainda à lusotropicologia a orientação das ações de Estado e de outras instituições (idem, p. 60-61).

A operação realizada por Freyre que permitiu a valorização da mestiçagem foi o deslocamento do conceito de *raça* para o de *cultura*, o que

elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e o social, o que possibilita uma análise mais rica da sociedade. Mas, a operação que *Casa Grande e Senzala* realiza vai mais além. Gilberto Freyre transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. (Ortiz, 2003, p.41).

Ao valorizar a mestiçagem e a cultura resultante desse processo, Freyre reelaborou o mito das três raças. Renato Ortiz comenta que *Casa-grande & senzala* foi escrita num momento em que o mito das três raças tornou-se plausível e pôde se atualizar como ritual. A força desse mito reside na *harmonia* que perpassou as relações raciais: “Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (Freyre, 2001, p. 163).

Foi no contexto da década de 1930 que a ideologia da mestiçagem pôde “difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional” (Ortiz, 2003, p. 41).

Ao mesmo tempo, as representações que vinculavam o brasileiro à *preguiça* ou à *indolência*, “consideradas como inerentes à raça mestiça são substituídas por uma ideologia do trabalho” (Ortiz, 2003, p. 43). O governo Vargas realizou significativo esforço nesta direção, ao combater a música da malandragem em nome de “uma ideologia que propõe o trabalho como valor fundamental da sociedade brasileira” (idem, p. 43). Sobre a construção dessa ideologia do trabalho, é emblemática a letra de uma marcha composta por Haroldo Lobo e Marino Pinto, quando do retorno de Vargas ao poder em 1951, por eleição direta, momento em que decretou que todos os gabinetes oficiais tivessem (novamente) sua foto na parede:

Bota o retrato do velho outra vez
Bota no mesmo lugar
O sorriso do velhinho
Faz a gente trabalhar (Apud Marinho, s.d.).

Com relação ao futebol, um dos elementos associados à identidade nacional (talvez o principal), ressalta-se que sua introdução no Brasil ocorreu no mesmo período em que vieram

milhões de imigrantes europeus para o país. A tabela 13 demonstra a intensidade do afluxo de imigrantes para o Brasil num período de 55 anos, entre os séculos XIX e XX:

Tabela 13 – Imigração para o Brasil 1884-1939.³⁷

Nacionalidade	Total	%
Italianos	1.412.263	34
Portugueses	1.204.394	29
Espanhóis	581.718	14
Alemães	170.645	4
Outros	789.697	19
Total	4.158.717	100

Luiz Carlos Ribeiro comenta que os imigrantes europeus do período em questão, concentrados nas principais cidades brasileiras – notadamente Rio de Janeiro e São Paulo – contribuíram direta ou indiretamente para a disseminação dos esportes em geral e para a fundação de clubes esportivos, em especial de futebol.

É dessa época a formação dos primeiros clubes, tais como o Paulistano e a Associação Atlética das Palmeiras (que deram origem ao São Paulo), o Fluminense, o Grêmio Porto Alegre, o Botafogo, o Internacional, o Flamengo, o Corinthians e o Palestra Itália (que deu origem ao Palmeiras). Ribeiro lembra que muitos outros clubes foram criados, mas não conseguiram sobreviver “devido às dificuldades financeiras de manutenção. Afinal, a maioria dos europeus que havia se transferido para o Brasil era composta de homens pobres, socialmente excluídos de seus países originais” (L. Ribeiro, s.d.).

Durante o governo Vargas podem-se observar, entre seus objetivos, ao menos dois que são de interesse deste trabalho: a consolidação de uma identidade nacional a partir da mestiçagem, e a tentativa de disciplinarização das classes populares e de suas atividades culturais e de lazer. O futebol se enquadra neste duplo objetivo e torna-se objeto de intervenção do Estado (L. Ribeiro, s.d.).

Caracterizado já nos anos 1930 e 1940 como um fenômeno popular e de massa, o futebol – assim como as atividades esportivas em geral – passou a ser visto pelas elites

³⁷ Fonte: Oliveira, Lucia Lippi. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Apud Ribeiro, s.d.

governantes como “um componente fundamental a ser atingido na sua cruzada disciplinadora” (L. Ribeiro, s.d.). A *cruzada disciplinadora* à qual Luiz Carlos Ribeiro se refere teve início em 1933, com a criação pelo governo da profissão de jogador de futebol e a obrigatoriedade de sua sindicalização, assim como ocorria com todos os trabalhadores assalariados. Ribeiro argumenta que a profissionalização do futebol correspondia a um movimento cultural e político mais amplo, “envolvendo tanto os interesses de disciplina social do Estado, a dinâmica específica do futebol, quanto um clima cultural, que perpassava toda a sociedade, de produção de uma identidade nacional forte” (L. Ribeiro, s.d.).

É com esse espírito disciplinador que foi criado em 1941 o Conselho Nacional de Desportos (CND), que visava a todo um ordenamento desportivo, em especial do futebol, que vivia uma transição tensa do amadorismo para o profissionalismo, e ganhava cada vez mais importância política como manifestação popular e de massa (L. Ribeiro, s.d.).

Sobre a relação entre futebol e a fundação da identidade nacional brasileira, é interessante saber o que pensava Gilberto Freyre, o maior teórico da identidade mestiça estudado neste trabalho:

Acaba de se definir de maneira inconfundível um estilo brasileiro de futebol, e esse estilo é uma expressão a mais do nosso mulatismo ágil em assimilar, dominar, amolecer em dança, curvas ou em músicas, as técnicas européias ou norte-americanas mais angulosas para o nosso gosto: sejam elas de jogo ou de arquitetura. Porque é um mulatismo o nosso – psicologicamente, ser brasileiro é ser mulato – inimigo do formalismo apolíneo sendo dionisíaco a seu jeito – o grande feito mulato (Freyre, 1945, p. 432).

Os jogadores brasileiros, ao se distinguirem dos estrangeiros, teriam uma série de características que não eram desenvolvidas pela técnica ou exercício diário – é como se já tivessem nascido com esse talento, algo natural. E essa diferença tão significativa, a tornar a maneira de jogar *inconfundível*, seria resultado da mestiçagem, do *nosso mulatismo*. Em outra passagem do mesmo texto, Gilberto Freyre comenta que

O nosso estilo de jogar futebol me parece contrastar com o dos europeus por um conjunto de qualidades de surpresa, de manha, de astúcia, de ligeireza e ao mesmo tempo de brilho e de espontaneidade individual em que se exprime o mesmo mulatismo de que Nilo Peçanha foi até hoje a melhor afirmação na arte política. Os nossos passes, os nossos pitus, os nossos despistamentos, os nossos floreios com a bola, o alguma coisa de dança e capoeiragem que marcam o estilo brasileiro de jogar futebol, que arredonda e às vezes adoça o jogo inventado pelos ingleses e por eles e por outros europeus jogado tão angulosamente, tudo isso parece exprimir de modo interessantíssimo para os psicólogos e os sociólogos o mulatismo flamboyant e, ao mesmo tempo, malandro que está hoje em tudo que é afirmação verdadeira do Brasil (Freyre, 1945, p. 421-2).

Gilberto Freyre, ao descrever o *estilo brasileiro de jogar futebol* faz referência a *alguma coisa de dança e capoeiragem*. A capoeira, criada no Brasil por escravos africanos, constitui outra importante manifestação do *mulatismo* defendido por Freyre. É uma luta disfarçada de dança que reuniu uma série de elementos rítmicos, gestuais e rituais de várias partes da África (Capoeira, 1997). No segundo período em que Vargas esteve no poder, assim como fez com o futebol, procurou disciplinar a capoeira, permitindo suas atividades em locais fechados e reservados para esse fim – as atuais academias.

O presidente Vargas assistiu a uma apresentação de capoeira do grupo de Manuel dos Reis Machado, Mestre Bimba, criador da chamada capoeira regional, que fundiu movimentos da capoeira com outras lutas, por meio de uma disciplina de caráter militar, imprimindo à atividade um ritmo mais rápido. Vargas teria dito ao mestre após a apresentação: “A capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional” (Apud Capoeira, 1997).

Observa-se na trajetória do futebol, desde que se popularizou no Brasil, que ocupou um lugar importante na construção da identidade nacional brasileira, na medida em que se transformou (ou foi transformado) em *paixão nacional*, compondo de maneira significativa o mosaico cultural brasileiro. Assim como o carnaval e o samba, é considerado um dos patrimônios culturais do Brasil, mesmo por parte de alguns brasileiros não simpáticos a ele, conforme se observou nas entrevistas com os alunos.

Sobre o carnaval e o samba, há atualmente uma forte vinculação entre ambos que, entretanto, é resultado de um processo que se desenvolveu no século XX. Ao abordar a evolução do carnaval ao longo do século XX, Sonia Marinho lembra que, embora faltem estudos que esclareçam suas origens, sabe-se que o carnaval carioca é o “gerador responsável pela padronização da festa brasileira” (Marinho, s.d.).

A origem do carnaval brasileiro é totalmente européia. A manifestação carnavalesca chegou ao Brasil ainda no período inicial da colonização, sendo herdada do entrudo português e das mascaradas italianas. “Somente muitos anos mais tarde, no início do século XX, foram acrescentados os elementos africanos, que contribuíram de forma definitiva para o seu desenvolvimento e originalidade” (Marinho, s.d.).

Do período colonial até os primeiros tempos da República, o carnaval era festejado na forma de entrudo (do latim *introito*, entrada), trazido de Portugal. O entrudo desembarcou na cidade do Rio de Janeiro, em 1641. Até 1904 foi proibido devido ao seu caráter de festa causadora de desordem urbana. Tanto em Portugal como no Brasil, o Carnaval era uma brincadeira de rua muitas vezes violenta.

A divisão social presente na sociedade era reproduzida nas festas: “era comum os escravos molharem-se uns aos outros, usando ovos, farinha de trigo, polvilho, cal, goma, laranja podre, restos de comida” (Marinho, s.d.), enquanto as famílias brancas divertiam-se “em suas casas derramando baldes de água suja em passantes desavisados. Foi esse Carnaval, mais ou menos selvagem, que desembarcou no Brasil com as primeiras caravelas portuguesas e os primeiros foliões” (idem).

Em 1855, surgiram grandes clubes carnavalescos: as Grandes Sociedades. Seus integrantes não se reuniam apenas para comemorar o Carnaval, mas também estavam ligados a movimentos cívicos. Com sua organização e seus carros alegóricos, foram os precursores do Carnaval organizado dos dias atuais. Marinho comenta que naquela época, “o Carnaval tinha ainda um estilo muito europeu, que foi gradualmente evoluindo e se abasileirando” (Marinho, s.d.). Esse *abasileiramento* pode ser entendido como a construção da festa a partir da introdução de elementos desenvolvidos no Brasil, como o samba, por exemplo. Até meados do século XIX, no tocante à música, o carnaval era indefinido, o entrudo não possuía um ritmo ou melodia que o simbolizasse. Apenas a partir da proliferação dos bailes de máscaras nos moldes europeus, foi que se pôde notar um desenvolvimento musical mais sofisticado.

Não obstante o sucesso dos bailes de salão, foi na esfera popular que o carnaval desenvolveu as formas que o caracterizam atualmente. Com a constante repressão ao entrudo, o povo viu-se obrigado a disciplinar as brincadeiras de rua, passando a utilizar uma organização das procissões religiosas para a comemoração do Carnaval. Assim surgiram os blocos e cordões, grupos que originariam, mais tarde, as escolas de samba. Formados por negros, mulatos e brancos de origem humilde, os cordões animavam as ruas ao som dos instrumentos de percussão. Misturando influências de rituais festivos e religiosos trazidos da África e um amalgamado de costumes europeus, as características básicas do carnaval carioca tomaram forma aos poucos, “favorecendo a afirmação da matriz africana na sociedade e na cultura brasileira. O samba é um exemplo desse processo” (Marinho, s.d.).

Marinho comenta a importância que teve a casa de Tia Ciata (uma baiana negra radicada no Rio de Janeiro), para o desenvolvimento das tradições negras:

Desde os tempos da casa de Tia Ciata, centro aglutinador da "Pequena África", o samba aparece como símbolo da valorização cultural das tradições negras. Do quintal daquela casa transbordava religiosidade e samba para a sociedade carioca. Naquele espaço e convívio foram criadas estratégias anti-exclusão, com marcas tradicionais do continente africano – cantigas e danças, festas religiosas e profanas, com comidas, samba de roda e capoeira.

As manifestações dessa cultura começaram, então, a transbordar dessa fronteira, se espalhando pelos bairros populares (Marinho, s.d.).

Sobre a influência da casa da Tia Ciata na cultura musical carioca, Marinho argumenta:

A presença dos negros na cultura musical carioca foi profundamente marcada pelo grupo da Tia Ciata. Daquele núcleo surgiram novidades carnavalescas apresentadas pelos ranchos - grupo de pessoas que desfilavam a pé, dançando e cantando, em ritmo processional, ao som dos instrumentos e ritmos africanos. O rancho liderava o Carnaval popular, apresentando inovações, como as alegorias, as orquestras, o abre-alas e os "tenores" – vozes potentes responsáveis pelos solos das músicas cantadas. Eram basicamente compostos pelo povo, em contrapartida às grandes sociedades, formadas pela burguesia (Marinho, s.d.).

Já o samba, como gênero musical, se consagrou em 1917, quando foi gravado pela primeira vez, “esse ‘samba da Cidade Nova’, como ficou conhecido, passou a ser tido como mais adequado para a dança de salão do que para desfilar no Carnaval” (Marinho, s.d.). Para esta festa, “era preciso um samba que movimentasse o corpo, que permitisse andar e brincar ao mesmo tempo” (idem). Assim, em 1927, alguns sambistas do bairro do Estácio de Sá decidiram reformular o samba. Criaram um bloco carnavalesco para sair pela cidade cantando suas músicas – o "Deixa Falar" de 1928 – que, “por ter como seus fundadores sambistas considerados ‘professores’ do novo tipo de samba, ganhou o título de ‘escola de samba’. Surgiu, assim, a primeira escola de samba e, depois dela, outras vieram” (Marinho, s.d.). A nova denominação criada pelos *bambas* do Estácio iria se difundir na década de 1930.

Sobre o carnaval, ressalta-se que até a Revolução de 1930, o Estado não intervinha na organização dos 3 dias de festa, embora estimulasse os foliões dentro de certos limites. O carnaval das classes populares era severamente controlado e até 1933 a polícia não concedia licença para que as escolas de samba realizassem desfiles. O governo Vargas, dentro da lógica disciplinadora que o caracterizava, modificou essa situação. Foram criados Departamentos de Turismo nos Estados, que passaram a ter um papel cada vez mais centralizador na organização do Carnaval (Marinho, s.d.).

Assim, nos anos 1930, o carnaval começou a se organizar em outros moldes: cursos na avenida (desfiles de carros), banhos de mar organizados pelo Centro de Cronistas Carnavalescos, bailes no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. “Surgiram, também, as fantasias bem acabadas de pierrô, colombina, odalisca, pirata” (Marinho, s.d.), além das músicas que até hoje animam carnavais de rua e de salão, como “Com que roupa” de Noel Rosa, "Trem blindado" de João de Barro, uma clara referência à revolução paulista de 1932, "Mamãe, eu quero" de Vicente Paiva e Jararaca, entre outras tantas (Marinho, s.d.).

Marinho argumenta que para o governo as escolas de samba, surgidas no final da década de 1920, foram um canal de comunicação com as camadas mais pobres. Em 1937, um decreto de Getúlio determinou que aquelas entidades dessem um caráter didático (histórico e patriótico) aos sambas-enredo.

Assim, visando à disciplinarização das classes populares e de suas atividades e à construção de uma identidade nacional, o futebol, o samba, o carnaval, a capoeira, entre outras manifestações e atividades dessas classes, foram normatizados pelo Estado que, ao mesmo tempo, as elegia, pelo seu caráter mestiço, como símbolos da identidade brasileira.

Essas manifestações são consideradas mestiças porque seu desenvolvimento contou com a colaboração de brancos, negros e mulatos. Sua construção não têm uma data precisa – foram elaboradas ao longo de um processo. Representam um tipo de cultura que, a partir dos anos 1930, com as transformações pelas quais passava o país e com a emergência de teorias favoráveis à constituição de uma identidade nacional a partir da mestiçagem, tornou-se hegemônica no discurso oficial.

Atualmente, o mosaico de representações do Brasil identifica a mestiçagem à identidade nacional. Alguns dos principais elementos desta identidade são o futebol, o carnaval e o samba. Esta concepção de identidade mestiça conta com o reconhecimento oficial, dos meios de comunicação e de parcela significativa da população, conforme observado nos questionários e demais atividades produzidas pelos alunos. Pode-se dizer que, não obstante a pluralidade cultural do Brasil, há uma cultura hegemônica, associada à mestiçagem, que dá as bases para a construção da identidade nacional brasileira.

*Uma negra com um branco/ vi casar na camarinha,/ um
branco com uma índia/ vi casar lá na matinha,/ um negro
com uma índia/ vi casar na capelinha.*

*Um negro com uma negra/ vi casar atrás do muro,/ um
branco com uma branca/ vi casar lá no escuro,/ um índio
com uma índia/ casaram em Porto Seguro.*

*Eu vi nascer um mulato/ do casal da camarinha,/ vi nascer
um mameluco/ do casal lá da matinha/, eu vi nascer um
cafuzo/ do casal da capelinha.*

*Eu vi nascer um crioulo/ do casal de atrás do muro,/ eu vi
nascer um mazombo/ do casal lá do escuro,/ eu vi nascer
outro índio/ do casal Porto Seguro.*

*Uma mulata moleca/ vi casar com um japonês,/ uma catita
cafuzo/ com um sírio-libanês,/ crioulo com alemoa/ vejo
casar todo mês.*

*Me casei com uma mestiça/ eu mestiço por inteiro,/ tivemos
muitos mestiços/ cada vez mais verdadeiros,/ cada vez mais
misturados,/ cada vez mais brasileiros.*

(Antonio Nóbrega e Wilson Freire. “Mestiçagem”, s.d.).

*Não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de
identidades, construídas por diferentes grupos sociais em
diferentes momentos históricos.*

(Renato Ortiz, 2003, p.8)

4.3 IDENTIDADE NA PLURALIDADE

Um aspecto importante na análise da cultura brasileira é a constatação de que seria mais adequado se referir a ela no plural, e não no singular. Alfredo Bosi apresenta uma definição esclarecedora a respeito, quando diz que não há *uma* cultura brasileira homogênea: “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (Bosi, 1992b, p.7).

Renato Ortiz contribui com esse debate ao argumentar acerca da heterogeneidade da cultura popular, “as diferentes manifestações folclóricas – reisados, congadas, folias de reis – não partilham um mesmo traço comum, tampouco se inserem no interior de um sistema único [...] a cultura popular é plural, e seria talvez mais adequado falarmos em culturas populares”. (2003, p.134)

A compreensão dessa pluralidade da cultura brasileira deve considerar não só os aspectos estritamente culturais, mas também aqueles que se relacionam às classes sociais. Em outro trabalho, Bosi critica as obras de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, e de Sérgio

Buarque de Holanda, *Caminhos e Fronteiras e Raízes do Brasil*, ao abordarem a “assimilação luso-africana e luso-tupi” sem considerar as classes sociais:

Os vários modos da chamada *assimilação* luso-africana e luso-tupi adquirem, vistos por essa ótica, um relevo tal que acabam deixando em discreto ou subentendido segundo plano os aspectos estruturais e constantes de assenhoreamento e violência que marcaram a história da colonização tanto no Nordeste dos engenhos e quilombos quanto no Sul das bandeiras e missões (Bosi, 2001b, p. 27).

A análise da pluralidade cultural deve considerar as influências exercidas pelos vários grupos que para o Brasil vieram, suas interações e conflitos. Numa outra perspectiva, Renato Ortiz lembra que ao se partir da matriz consagrada da formação do povo brasileiro pela mistura do branco, do negro e do índio, tal como defendido por intelectuais a partir da abolição da escravidão no Brasil, e reforçado posteriormente por Gilberto Freyre, constata-se um

problema com que os movimentos negros se deparam [que] é de como retomar as diversas manifestações culturais de cor, que já vêm muitas vezes marcadas com o signo da brasilidade. Uma vez que os próprios negros também se definem como brasileiros, tem-se que o processo de ressignificação cultural fica problemático. O mito das três raças é nesse sentido exemplar, ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais. (Ortiz, 2003, p. 44)

Esse problema extrapola os movimentos negros e atinge, com outros contornos, os movimentos indígenas. Ortiz demonstra como o *mito das três raças*, representado pela miscigenação, possibilita a criação de uma ideologia hegemônica de identidade nacional, resultante do amálgama das *raças* que formaram a matriz do povo brasileiro, conforme visto no item 4.2.

A discussão sobre as *raças* merece ainda algumas observações. O conceito de *raças*, de acordo com pesquisas desenvolvidas pela biologia, é questionável quando aplicado a seres humanos, pois as diferenças existentes entre os mesmos não constituem um grau necessário ao reconhecimento de mais de uma raça na espécie.

Outro ponto importante se refere ao fato de não haver homogeneidade entre as *raças* componentes da referida matriz. Os indígenas não representam unidade étnica além daquela presente nos discursos. No momento da chegada³⁸ dos europeus à América, havia milhares de grupos que se diferenciavam nos costumes, cosmologias, padrões de valores, habitações,

³⁸ O termo *chegada* é usado aqui por se apresentar menos questionável que o oficial *descobrimento*, ou menos agressivo que *invasão*. Independentemente do termo utilizado, os portugueses chegaram de fato, e isso é inegável. Entretanto, ressalta-se que este trabalho não tem a intenção de aprofundar essa discussão.

vestuários etc. Falavam centenas de línguas e dialetos diferentes, divididos, em sua maioria, em quatro troncos lingüísticos: Macro-Tupi, Karib, Macro-Jê, Arawak; além de outras famílias menores ou isoladas (Urban, 1992, p. 87-100). Em sua viagem ao Brasil, Debret também verificou a pluralidade existente entre os grupos indígenas e as documentou em sua *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, quando relatou:

Desejoso de simplificar esta obra, reuni numa mesma prancha várias cabeças de índios de diferentes tribos, a fim de tornar a coleção mais ampla e completa.

N.º 1 – *Iuri*, selvagem belicoso.

N.º 2 – *Maxiruna*.

N.º 3 – *Iuripace*.

N.º 4 – *Mura*.

N.º 5 – *Bororeno*, de uma selvageria temível.

N.º 6 – *Iuma*.

N.º 7 – *Coroados*.

N.º 8 – *Botocudo*.

N.º 9 – Mulher *puri* cuja expressão abobalhada corresponde a uma degeneração parcial da raça primitiva. (Debret, s.d. p.93)

Da mesma forma que os grupos indígenas, também eram heterogêneos os grupos de africanos trazidos à força para o Brasil. Essa diversidade na composição da população cativa era interessante para os senhores, pois a reunião de escravos provenientes de grupos diferentes dificultava sua comunicação e, conseqüentemente, a articulação de fugas ou de outros tipos de resistências (Prado Jr., 1998, p.142). As diferenças entre os negros também chamaram a atenção de Debret, que a retratou em duas pranchas: “Escravas de diferentes nações” e “Negros carregadores de Cangalhas e Negros de diferentes nações” (Debret, s.d. p. 226 e 283).

Contudo, nota-se que a atenção do artista no que se refere à diferenciação, tanto dos indígenas quanto dos negros, volta-se principalmente para os aspectos externos (biótipos, pinturas corporais, adereços etc). No entanto, isso não invalida o argumento da pluralidade, pois o pintor chega a citar características de alguns grupos que os diferenciavam entre si, como *selvagem belicoso* ou portador de uma *selvageria terrível* ou ainda *expressão abobalhada [que] corresponde a uma degeneração parcial da raça primitiva*. Obviamente suas observações partem de estereótipos característicos de um europeu *civilizado* da época.

Mesmo os portugueses já haviam sofrido muitas influências estrangeiras, o que justificou, para Sérgio Buarque de Holanda, a maior facilidade que encontraram de *aclimação* e de mestiçagem: “Nossos colonizadores aclimaram-se facilmente, cedendo às sugestões da terra e dos seus primeiros habitantes, sem cuidar de impor-lhes regras fixas e indelévels. [...]

já ao tempo do descobrimento do Brasil, [eram] um povo de mestiços” (Holanda, 1996, p. 52-53).

Portanto, a população brasileira se formou de várias populações indígenas. Quando vieram os portugueses, esses já constituíam um povo mestiço – o que explica para o autor de *Raízes do Brasil* a “ausência de qualquer orgulho de raça” (Holanda, 1996, p.53) – devido às invasões dos romanos, visigodos, mouros e aos *contatos* com seus vizinhos, que hoje formam a Espanha. Somaram-se a indígenas e portugueses outras tantas populações de povos africanos.

Entretanto, não se devem desconsiderar as ondas migratórias que para cá afluíram desde o século XIX: suíços, alemães, portugueses, italianos, espanhóis, sírios, árabes, libaneses, japoneses, chineses... O Brasil recebeu milhões de estrangeiros ao longo desses 150 anos. Em sua bagagem, junto com seus sonhos, esperanças e ambições, trouxeram suas línguas, crenças, culinárias, literaturas, estilos de vida, valores morais, gostos, ritmos etc.

A complexidade da compreensão da pluralidade cultural brasileira se intensifica ao considerar as variantes sociais e tipológicas da cultura, como afirma Alfredo Bosi:

A cultura das classes populares, por exemplo, encontra-se em certas situações, com a cultura de massa; essa, com a cultura erudita; e vice-versa. Há imbricações de velhas culturas ibéricas, indígenas e africanas, todas elas também polimorfas, pois já traziam um teor considerável de fusão no momento de contato interétnico. E há outros casamentos, mais recentes, de culturas migrantes, quer externas (italiana, alemã, síria, judaica, japonesa...), quer internas (nordestina, paulista, gaúcha...) que penetraram fundo em nosso cotidiano material e moral. Sem esquecer a presença norte-americana, que vem representando, desde a Segunda Guerra Mundial, uma fonte privilegiada no mercado de bens simbólicos. (Bosi, 1992b, p. 7-8)

É fundamental na discussão sobre a(s) cultura(s) brasileira(s), a análise de como se deu o processo de formação do que hoje é o Brasil. Para tanto, deve-se estudar como eram as terras que posteriormente formariam o Brasil antes da chegada dos europeus e os seus milhares de moradores distribuídos pelo território e divididos em centenas de tribos. Igualmente é importante o estudo da pluralidade dos africanos que vieram ao país, manifestada em diversos aspectos como língua, religião, costumes, ritmos, etc. Também é vital o estudo de quem eram os colonizadores, inclusive holandeses e franceses, que realizaram ocupações no nordeste e no norte da colônia, respectivamente.

Três décadas depois do *achamento* destas terras, os portugueses viram-se obrigados a colonizar de fato o Brasil. Antes da descoberta do ouro na região das Minas Gerais e, posteriormente, no *sertão* interior pela ação dos bandeirantes, a principal atividade econômica na colônia foi a *empresa açucareira*. Essa atividade se baseou na *plantation*, forma de

produção caracterizada pela monocultura, plantação em larga escala (em grandes propriedades rurais – latifúndios) e utilização do trabalho escravo, voltada para o mercado externo.

Os engenhos fornecem informações importantes para a compreensão da sociedade em gestação. Seus proprietários, os senhores de engenho, exerceram forte influência política e econômica ao longo do período colonial, o que caracterizou a preponderância dos interesses privados nas instituições do Estado. Exerciam, como patriarcas, poder de vida e morte sobre os que se encontravam sob suas ordens: familiares, agregados, empregados e escravos.

A fonte de sua riqueza era o trabalho, caracterizado por extrema exploração, realizado pelos escravos. Arrancados à força de suas famílias e terras comunais, os africanos chegaram em uma terra estranha e hostil depois de atravessarem o Atlântico, em viagens cujas condições de acomodação, higiene e alimentação eram, no mínimo, precárias. O tráfico de escravos já se enquadrava no sistema econômico. Os escravos africanos eram trocados (escambo) por tabaco, aguardente e armas. Constituíam mercadorias valiosas, exportadas para várias partes do mundo, que enriqueciam os mercadores envolvidos no negócio.

As terras nas quais os engenhos foram construídos eram ocupadas anteriormente pelos antigos habitantes: os indígenas. Essas as tiveram tomadas pelos europeus. Os que não conseguiram fugir, em geral foram mortos, catequizados ou escravizados pelas bandeiras de apresamento – havendo a possibilidade de uma mesma pessoa ser catequizada, escravizada e morta, haja vista as incursões dos bandeirantes às missões jesuíticas (Bosi, 2001b, p. 15). Assim como os africanos, os indígenas tiveram negado o reconhecimento de seu jeito de ser e de conceber o mundo, em outras palavras: de sua identidade, por parte do colonizador.

Os jesuítas, por mais bem intencionados que fossem, acreditavam que o melhor a fazer pelos indígenas era conquistar-lhes as almas para a cristandade e afastá-los de seus rituais e costumes condenados pelo cristianismo ou, como ocorreu muitas vezes, transformá-los, dando-lhes conotações do rito católico. De qualquer forma, foram comuns os conflitos entre colonos e jesuítas por causa dos índios, porém, tanto uns como outros negavam aos indígenas o direito à identidade. Alfredo Bosi, com relação à atuação da Igreja no período colonial comenta que

A Cruz vencedora do Crescente será chantada na terra pau-brasil, e subjugará os tupis, mas, em nome da mesma cruz, haverá quem peça liberdade para os índios e misericórdia para os negros. O culto celebrado nas missões jesuíticas dos Sete Povos será igualmente rezado pelos bandeirantes, que, ungidos por seus capelães, irão massacrá-las sem piedade. Atenderá o Deus dos missionários e dos profetas pelo mesmo nome que o Deus dos guerreiros e dos fariseus? A questão nodal é saber como cada grupo em

situação lê a Escritura, e interpreta, do ângulo da sua prática, os discursos universalizantes da religião (Bosi, 2001b, p. 15-16).

O catolicismo era a religião oficial da colônia, parte do império português. Todos os que estavam enquadrados no sistema deviam devoção e fidelidade à religião católica, espontânea ou coercitivamente. Entretanto a apropriação feita dos textos sagrados atendia aos interesses de cada grupo, que deles se valia como argumento a fim de atingir seus objetivos. Como relata Bosi, as escrituras serviram até como justificativa para a escravidão dos africanos:

Os filhos de Noé, que saíram da arca, foram Sem, Cam, e Jafé; Cam é o pai de Canaã. Esses três foram os filhos de Noé e a partir deles se fez o povoamento de toda a terra.

Noé, o cultivador, começou a plantar a vinha. Bebendo vinho, embriagou-se e ficou nu dentro de sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez de seu pai e advertiu, fora, a seus dois irmãos. Mas Sem e Jafé tomaram o manto, puseram-no sobre os seus próprios ombros e, andando de costado, cobriram a nudez de seu pai. Quando Noé acordou de sua embriaguez, soube o que lhe fizera seu filho mais jovem. E disse:

*– Maldito seja Canaã!
Que ele seja, para seus irmãos,
o último dos escravos.*

E disse também:

*– Bendito seja Iahweh, o Deus de Sem,
e que Canaã seja seu escravo!
Que Deus dilate a Jafé,
que ele habite nas tendas de Sem,
e que Canaã seja teu escravo!*

(Gênesis, 9, 18-27)

A narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam, Sem e Jafé. “Camitas” seriam os povos escuros da Etiópia, da Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitânia, da Somália (na verdade, os africanos do Velho Testamento) e algumas tribos que habitavam a Palestina antes que os hebreus as conquistassem. (Bosi, 2001d, p. 257)

Logo, a escravidão dos africanos estava justificada pelos textos sagrados, uma vez Noé ter condenado os descendentes de Cam à escravidão, e os povos africanos serem associados aos “camitas” (descendentes de Cam).

O povo gestado neste Brasil em que as desigualdades predominavam, com relações de poder tão complexas e conflitos de vários agentes lutando por seus interesses, não pode ser considerado apenas como a somatória de *raças* ou culturas que se encontraram e se miscigenaram. As combinações de cruzamentos dessas culturas são incalculáveis: os graus de intensidade, os atores em cena, as dinâmicas internas e as conjunturas de cada período fizeram

com que as imposições, sobreposições, reações, recriações e dissimulações produzissem resultados diferentes e imprevisíveis do ponto de vista da cultura.

Face ao exposto, pode-se considerar a cultura brasileira no plural, como um mosaico colorido com tintas produzidas desde há muitos séculos, em várias regiões do mundo, que, ao se misturarem nos últimos quinhentos anos, fundiram-se de tal forma que em algumas de suas partes percebe-se a mistura das cores elaborando uma terceira (é o caso da umbanda, ao sincretizar elementos da tradição católica, com outros indígenas e africanos). Em outras partes, houve o predomínio de uma das cores, sem desconsiderar totalmente as demais (como ocorre com a língua cuja base é o idioma português, mas introduziu uma série de palavras de origem indígena e africana).

A cultura brasileira e outros fatores que influenciaram significativamente seu processo de constituição ao longo dos últimos quinhentos anos, como a composição populacional, a elaboração ideológica da nação e as relações estabelecidas entre os diversos grupos em solo brasileiro, fornecem as bases para a constituição do mosaico de representações do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as representações do Brasil mostradas no âmbito deste trabalho pareçam muitas vezes contraditórias (povo trabalhador x malandro, honestidade do povo x corrupção, país rico x miséria), compõem um complexo mosaico que abrange em seu bojo todas estas contradições.

Os alunos pesquisados mostram representações do país que, de forma geral, são similares a outros grupos de idades e contextos diferentes. O Brasil é concebido como um país de população e cultura mestiças. Alguns de seus maiores símbolos resultam desse caráter mestiço, como o samba, a feijoada e o futebol (esporte, no Brasil, altamente vinculado à mestiçagem entre o negro e o branco, não obstante sua origem inglesa). A valorização da mestiçagem como base para a identidade nacional se consolidou da década de 1930, quando o discurso raciológico predominante no século XIX não tinha mais sustentação e urgia se construir outro discurso que integrasse a enorme massa de descendentes de escravos a essa identidade.

Outros componentes associados à identidade brasileira são mais antigos, como a bandeira nacional e as características que levariam os brasileiros a se ufanarem de seu país, como defendeu Affonso Celso, tais como a extensão territorial, as belezas e riquezas naturais, o clima, a ausência de catástrofes naturais, o valor das *raças* que compuseram a população brasileira. Alguns desses foram citados pelos cronistas dos séculos XVI e XVII, principalmente com relação à natureza do Brasil.

Há ainda outros aspectos constituintes da identidade brasileira que remontam à *certidão de nascimento* do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha, que atribuiu grande valor às terras recém descobertas. No entanto, podem-se apreender atualmente vestígios de representações anteriores ao descobrimento, como a vinculação do Brasil ao *paraíso* terrestre, termo largamente utilizado nos dias de hoje, principalmente para se referir às características naturais do país.

O mosaico das representações do Brasil foi construído ao longo dos últimos quinhentos anos, cujas partes componentes foram justapostas, com intensidades e colorações diferentes, de tal forma que, dependendo do contexto, algumas se sobressaem em relação às outras. Assim, os alunos pesquisados têm representações do Brasil elaboradas em vários momentos diferentes, que atualmente se ligam numa mesma configuração, chegando a apresentar algumas contradições, sem, contudo, anularem-se entre si.

Um dos aspectos mais citados pelos entrevistados, alunos e não alunos, é a natureza brasileira. Nos textos e desenhos produzidos, as referências aos atributos paradisíacos do país são muito comuns. As discussões sobre o Brasil ser o paraíso terrestre foram lembradas por Affonso Celso quando escreveu *Por que me ufano do meu país*, em 1900, e até hoje têm ressonância nos discursos dos alunos. As belezas naturais e o valor da terra e de seus habitantes mais antigos foram relatados pela primeira vez por Caminha para informar a El rei D. Manuel das terras encontradas, ou achadas, uma vez que o termo empregado pelo relator foi *achamento*.

As virtudes das terras brasileiras e dos indígenas foram reforçadas em outros momentos, como no período do romantismo brasileiro, que tentou construir um mito fundador unindo o valor do selvagem à civilização europeia, conferindo ao Brasil as melhores estirpes das duas *raças*. A obra *O guarani*, de José de Alencar, é um exemplo deste esforço.

O potencial econômico da natureza foi citado por Caminha em sua Carta ao rei de Portugal, pelos primeiros cronistas e também foi lembrado pelo *ufanismo* de Affonso Celso, bem como suas características estéticas, citando vários lugares dignos de atenção pela sua beleza. O tema da natureza brasileira e de seu potencial econômico é frequentemente tratado pelos meios de comunicação, sobretudo a partir dos últimos anos, quando a questão do meio ambiente passou a ocupar um lugar central nas discussões sobre desenvolvimento econômico e futuro da humanidade.

Após a proclamação da Independência, e com mais intensidade a da República, houve a preocupação de se construir uma idéia de *nação*. Assim, operou-se por parte de intelectuais e de algumas instituições como o IHGB, a tentativa de construção de uma história nacional que evidenciasse personalidades e fatos dignos de serem lembrados. O esforço dispensado por estas pessoas e instituições deu as primeiras diretrizes para o ensino de História do recente Estado.

Com a República, estes esforços ganharam força culminando na construção de símbolos e mitos ligados aos valores da população e da tradição, que atendessem aos interesses do novo regime. Dessa forma, manteve-se a música de Francisco Manuel da Silva e a letra de Joaquim Osório Duque Estrada como hino nacional, cujo conteúdo enaltece, entre outros elementos, as características naturais do país. A bandeira republicana, também objeto de disputas entre vários grupos, manteve da bandeira imperial os motivos referentes à natureza no tocante às matas e às riquezas minerais – reforçando igualmente as características naturais do Brasil.

O sujeito transformado em mito republicano vivera um século antes da deposição de D. Pedro II, e talvez só tenha sido o escolhido por isto mesmo – sua existência foi suficientemente distante do momento para não ser enquadrado exclusivamente por nenhum dos grupos que disputavam a construção da memória republicana. Tiradentes também fora associado a Cristo, numa astuta estratégia para sua aceitação por parte da população, cuja religiosidade era, e ainda é, significativa.

Outros elementos a constituir as representações do Brasil foram se construindo ao longo dos séculos XIX e XX. O maior desafio ideológico a ser superado dizia respeito à população brasileira. De acordo com as teorias raciológicas do século XIX, o país estava condenado a ser uma nação atrasada, em virtude de sua composição populacional com duas *raças inferiores* (indígenas e negros) e, pior ainda, ser marcada pela mistura delas entre si, o que levaria à degradação de todas as *raças*.

A essa hegemonia da teoria raciológica poucas vozes se levantaram em oposição. Um dos intelectuais que tiveram coragem de desprezar, não só as teorias em si, mas o culto à ciência como um todo, foi o mulato Lima Barreto. Aquele escritor ironizou o patriotismo que acometeu parte significativa da intelectualidade, como Olavo Bilac e Affonso Celso. Lima Barreto também criticou o desejo das elites cariocas de copiarem os hábitos franceses, a corrupção do regime republicano recém-instalado e a mediocridade dominante no meio intelectual.

A essas críticas fazia coro Euclides da Cunha, que embora discordasse de Lima Barreto quanto ao valor da ciência e reconhecesse a necessidade de se preparar o Brasil para se defender de eventuais agressões estrangeiras, partilhava com este autor o sentimento de insatisfação com o novo regime (que apoiou no início), da mesma forma que condenava a violência, principalmente praticada pelo Estado contra brasileiros, como ocorreu na Revolta da Armada. Foi com esse espírito que relatou a guerra de Canudos, produzindo um texto denso com valor de denúncia.

A imensidão do país, a complexidade de sua formação populacional e as origens dos autores os levaram a valorizar diferentes aspectos do Brasil. Lima Barreto ressalta o papel do mulato, Euclides da Cunha ressalta o do caboclo; Barreto sempre foi monarquista, Euclides da Cunha sempre republicano; o criador de Policarpo Quaresma enfatizou o litoral; o relator da guerra de Canudos, o sertão.

A preocupação em se perscrutar o caráter nacional ganhou novo impulso com o movimento modernista brasileiro. Para alguns integrantes daquele movimento, como Mário

de Andrade, era necessário mergulhar na cultura popular a fim de se apreender o que havia de autêntico, genuíno do Brasil. Entretanto, esta busca não tinha um caráter ufanista e sim uma preocupação cosmopolita, visando à construção de uma cultura universal, para a qual o Brasil contribuiria, tendo como objetivo a melhoria da humanidade.

Nesse período inicial do século XX, muitos intelectuais debatiam sobre os objetivos, conteúdos, e métodos a serem empregados para a formação dos mais jovens. Entre esses debates, que giravam, entre outros aspectos, em torno da discussão sobre educação voltada para a formação das elites em moldes civilizados (europeus) x educação para a formação moral das classes trabalhadoras, um ponto que mobilizou muitos educadores foi a formação da identidade nacional. Ferdinando Labouriau Filho, por exemplo, via a educação como o fator máximo de unidade nacional. Assim, alguns defendiam a unificação do ensino primário, como Fernando de Magalhães, que propôs uma cruzada da unidade nacional. Outros, como Edgar Süsserkind, defendiam uma educação regional, pois entendiam a nacionalidade como composta pelas linhas características de cada região – uma concepção próxima da expressa por Mário de Andrade, a buscar a nacionalidade nas manifestações culturais do povo, em todo o território brasileiro.

Na década de 1930 a interpretação do Brasil continuou a mobilizar intelectuais. A geração de 30 construiu as matrizes interpretativas do Brasil a partir das quais foi possível uma compreensão mais aprofundada sobre diversos de seus aspectos. Os três autores mais importantes do período construíram teorias que até hoje são referências como ponto de partida para a realização de pesquisas sobre a formação do país, do ponto de vista econômico, sociológico e histórico.

Gilberto Freyre produziu uma obra em que o caráter patriarcal do Brasil explicita-se. Contudo, não obstante o olhar elitista do autor, sua contribuição maior está na construção de uma teoria que diminui o peso da *raça* para compreensão da formação do país, enfatizando a cultura, o que permitiria a convivência de todos, partilhando uma cultura comum, mestiça.

Sérgio Buarque de Holanda publicou uma obra cujo objetivo era buscar as raízes do tipo sociológico e psicológico do homem brasileiro. Para tanto, comparou a colonização lusitana com a espanhola e encontrou nos portugueses as origens do patrimonialismo e da falta de rigor no trato com as pessoas e com os negócios públicos que caracterizam o homem cordial – o tipo brasileiro. Preocupado com a instituição do Estado moderno democrático, Sérgio Buarque de Holanda tencionou contribuir para a compreensão de um forte obstáculo para a consolidação daquele Estado: a cordialidade, desde suas raízes.

Caio Prado Jr. dedicou-se a apreender o sentido da colonização. Aponta em sua obra como se estruturou a exploração do Brasil no período colonial, demonstrando como a economia sempre se voltou para fora, para um centro distante, não deixando possibilidades para o desenvolvimento da área explorada. O objetivo de Caio Prado consistia na demonstração da estrutura de exploração implantada no país e que mantinha permanências à época em que o autor escreveu, representando verdadeiros entraves ao desenvolvimento do Brasil.

As mudanças ocorridas no campo da historiografia também deixaram suas cores e formas no mosaico de representações do Brasil. A valorização dos grandes vultos e dos fatos ocorridos no país considerados importantes, tão característicos do positivismo do século XIX, convive atualmente com interpretações menos factuais e mais críticas sobre os mesmos eventos e personagens, muitas vezes conferindo maior destaque para outros fatos e sujeitos (um exemplo disto pode ser observado na relevância que as lutas de movimentos populares alcançaram no campo historiográfico a partir da segunda metade do século XX).

Os embates no campo da historiografia refletem-se no ensino de História, que muitas vezes apresenta no mesmo programa interpretações distintas e até divergentes sobre os mesmos assuntos. Assim ocorre, por exemplo, quando se confere ao agrupamento liderado por Antonio Conselheiro em Belo Monte (chamado arraial de Canudos pelas tropas do governo) um caráter messiânico, ao mesmo tempo em que se lhe atribuem características revolucionárias de aspiração socialista.

Atualmente, os documentos oficiais que orientam o ensino de história em nível nacional são constituídos pelos PCNs. Ao contrário de outros momentos, os PCNs valorizam a pluralidade e orientam as redes de ensino a abordá-las em seus programas. A mudança de abordagem de *uma* identidade homogênea para o reconhecimento da pluralidade que caracteriza a população brasileira pode ser conseqüência, entre outros aspectos, a ausência de uma ameaça efetiva à integridade nacional, o maior receio daqueles que se preocuparam em elaborar a identidade nacional brasileira.

O mosaico de representações do Brasil tem no campo da História um dos solos mais férteis para a construção e reprodução de mitos e concepções sobre o país. O ensino de História é pautado por essas representações, muitas vezes reforçadas pelos meios de comunicação de massa. O grande desafio para o ensino de História reside na forma como lida com este conjunto de representações.

Uma síntese deste mosaico pode ser observada numa viagem terrestre pelo Brasil ao se cruzar a cidade de Palmares, em Pernambuco, pela Rodovia Governador Mário Covas (BR-101). A religiosidade do povo é indicada no grande número de templos religiosos existentes nos povoados ao longo da rodovia (principalmente católicos), assim como nas várias cruzeiras dispostas às margens da estrada.

Cerca de quinhentos quilômetros separam a cidade que levou o nome da maior confederação de quilombos que o Brasil conheceu (citados por Affonso Celso como prova do valor dos negros), do rio Vaza Barris, que banhou o arraial de Belo Monte.

Nesse território atualmente existem terras remanescentes de quilombos, em meio a latifúndios dedicados ao cultivo da cana-de-açúcar, onde outrora reinavam os senhores de engenho decantados por Gilberto Freyre e cujos objetivos econômicos foram analisados por Caio Prado Jr. Hoje, lá não há mais os coronéis – foram substituídos pelos empresários do agronegócio. Entretanto, as relações de trabalho que esses empresários (herdeiros dos coronéis) constituem com seus empregados ainda mantêm muitos aspectos do tempo de seus avós (baixos salários, não pagamento de direitos trabalhistas, exploração de trabalho escravo etc.).

Esses trabalhadores expressam sua relação com o mundo, com a religiosidade e com os pares por meio de sua cultura, marcada nesta região, entre outras manifestações, pelos cocos que tanto encantaram o paulista Mário de Andrade (Andrade, 1984). Entre os temas dessa população sertaneja, bem mais miscigenada que aquela existente no período em que *Os sertões* foi escrito, aborda-se a pobreza de uns, muitas vezes vítimas de injustiças praticadas por outros que concentram a riqueza e vivem na opulência.

As elites locais ainda exercem o poder por meio da cordialidade descrita por Sérgio Buarque, e as camadas populares acabam por reproduzir a mesma cordialidade, a fim de obter algum benefício. Assim, os recursos públicos que possibilitariam o desenvolvimento da população como um todo, caso fossem investidos para fins públicos, não atingem aquele objetivo porque no Brasil ainda não se consolidou o Estado democrático moderno, tal qual defendido por Sérgio Buarque de Holanda.

À beira da estrada, como numa revivescência da tragédia de Canudos, pessoas vivem em situação muito precária, habitando casas feitas de palha ou de pau-a-pique. Fazem barricadas na estrada, mendigando qualquer quantia ou comida. Trata-se de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), coexistindo ao lado do latifúndio canavieiro.

Esta descrição pode ser considerada um detalhe do mosaico de representações do Brasil. Outros tantos elementos ficaram de fora – não há aqui referências ao Rio de Janeiro, nem às suas manifestações culturais, mas não é menos representativo por isso. A identidade brasileira não é una, sendo mais apropriado o termo no plural: identidades brasileiras. Esta conceituação não é válida apenas para se referir a classes sociais, regiões e heranças étnicas. A identidade brasileira também é um mosaico, cuja mestiçagem não é meramente racial, genética ou sexual; e não foi forjada apenas por três grupos. Indígenas, europeus, africanos e asiáticos (cuja imigração é recente) são diferentes entre si e intragrupos, o que só aumenta as partes e o colorido do mosaico.

Os professores de História, ao abordarem o Brasil, podem ter como preocupação extrapolar o detalhe e procurar abordar as representações do país em seu conjunto e ir além, questionando como foram produzidas. Dessa forma, é bem possível que os alunos desenvolvam um olhar mais crítico e compreendam o processo de construção desse mosaico.

REFERÊNCIAS

FONTES

Textos de alunos da escola pesquisada:

- a) 7º ano A, 2006 (Anexo A.1)
- b) 2º ano A, 2006 (Anexo A.2)
- c) 1º ano D, 2007 (Anexo B.1)
- d) 1º ano E, 2007 (Anexo B.2)
- e) 1º ano F, 2007 (Anexo B.3)
- f) 1º ano G, 2007 (Anexo B.4)
- g) 2º ano A, 2007 (Anexo B.5)
- h) 2º ano B, 2007 (Anexo B.6)
- i) 2º ano C, 2007 (Anexo B.7)
- j) 2º ano D, 2007 (Anexo B.8)

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista brasileira de história*. São Paulo, 1998, v.18, n.36. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006>. Acesso em 10/12/2007.

ALENCASTRO, Luis Felipe. *Novos Estudos CEBRAP*. A pré-revolução de 30. São Paulo, Setembro de 1987, n.18, pp. 17-21.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Hino nacional*. Disponível em: < <http://www.revista.agulha.nom.br/drumm1.html>>. Acesso em 11/12/2007.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. 4.ed. São Paulo: Martins; Brasília: INL: 1972.

_____. *O turista aprendiz*. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. *Cocos*. Preparação, ilustração e notas de Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas Cidades; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

_____. *O banquete*. Prefácio de José Coli e Luiz Carlos da Silva Dantas. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

_____. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: O Estado de São Paulo/ Klick Editora, 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ASSIS, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 7.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1978.

BARBOSA, Antonio de Assis. Prefácio. In: SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Altaya, s.d.

BARROSO, Ary. *Aquarela do Brasil*. Disponível em: <<http://aquareladobrasil.arybarroso.letrasdemusicas.com.br/>>. Acesso em: 17/11/2007.

BASTOS, Elide Rugai. Gilberto Freyre e a questão nacional. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera (orgs.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BELUZZO, Ana Maria de Moraes (org.). *Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina / UNESP, 1990.

BENJOR, Jorge. *Pais tropical*. Disponível em: <<http://www.jorgeben.com.br/cifras/Pais%20Tropical.doc>>. Acesso em: 17/11/2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento em história: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História). FFLCH - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

- BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo. As letras na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1978.
- _____. Introdução. In: CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Edição Didática. São Paulo: Cultrix, 1982.
- _____. *Cultura brasileira: temas e situações*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992a.
- _____. Plural, mas não caótico. In: _____. *Cultura brasileira: temas e situações*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992b.
- _____. *Dialética da colonização*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.
- _____. Colônia, culto e cultura. In: *Dialética da colonização*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.
- _____. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: *Dialética da colonização*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001c.
- _____. Sob o signo de Cam. In: *Dialética da colonização*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001d.
- _____. O movimento modernista de Mário de Andrade. *Literatura e Sociedade*, n. 7 – Modernismo, São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 2003/ 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Pluralidade cultural. In: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/ SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências humanas e suas tecnologias. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASILESCOLA. *Formação do povo brasileiro*. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/historiag/brasileiro.htm>>. Acesso em 09/010/2008.
- BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. *Relendo Raízes do Brasil*. São Paulo, 2000. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em 12/02/2007.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- _____. Marinetti em São Paulo. *Literatura e Sociedade*. n. 7 – Modernismo, São Paulo: USP/FFLCH/DTLLC, 2003/2004.
- BUCCI, Eugênio. Mídia e educação. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 273-302.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a el rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O significado de “Raízes do Brasil”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Edição Comemorativa 70 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio O poeta itinerante. *Literatura e Sociedade*. n. 7 – Modernismo. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLCC, 2003/ 2004.

_____. O direito à Literatura. In: CARVALHO, José Sérgio. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: os fundamentos da malícia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARR, Eduard Hallet. *Que é história?* 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, José Jorge de. Dilemas contemporâneos do pluralismo cultural. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/dpc/tetxt1.htm>>. Acesso em 17/01/2008.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Sérgio. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma crítica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

CAZUZA. *Brasil*. Disponível em: <http://www.cazuza.com.br/sec_discogra_view.php?language=pt_BR&id=7>. Acesso em: 17/11/2007.

CELISO, Affonso. *Por que me ufano do meu país*. 2.ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*. São Paulo, v.5, n.11. p. 1-15, jan-abr 1991.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHIACHIRI Filho, José. Os bandeirantes e os entrantes no belo sertão. *Portal Gentree*. São Paulo: s.d.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira *et al.* Temas transversais e indústria cultural: as oficinas culturais do *I SINCE* e as possibilidades de trabalho na escola. In: PEDROSO, Leda Aparecida; BERTONI, Luci Mara. (org.). *Indústria cultural e educação* (reflexões críticas). Araraquara, SP: JM Editora, 2002.

CORRÊA, Dora Shellard. Historiadores e cronistas e a paisagem da colônia. *Revista brasileira de história*. São Paulo. 2006, v.26, n.51. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882006000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30/01/2008.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões: Campanha de Canudos*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

DA VINCI, Leonardo. Disponível em: <http://www.pensador.info/p/pensamentos_de_leonardo_da_vince_sobre_a_arte/1/>. Acesso em: 17/11/2007.

- DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- DIAS, Paulo Anderson Fernandes. *São Paulo corpo e alma*. São Paulo: Associação Cultural Cachuera!, 2003.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FERNANDES, Adriana Hoffman; OSWALD, Maria Luiza B. Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, 2005, v. 25, n.65, p. 25-41.
- FERNANDES, Florestan. Mário de Andrade e o folclore brasileiro. *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, São Paulo, 1946.
- FERREIRA, Edilaine Custódio. Raízes do Brasil: uma interlocução entre Simmel, Weber e Sérgio Buarque de Holanda. *Urutágua*. Maringá, PR, 2004, n.5, s.p.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 44.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.
- _____. *Sociologia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.
- FRIGOLETTO. Formação da população brasileira. Disponível em: <<http://www.frigoletto.com.br/>>. Acesso em 17/01/2007).
- FUNDAÇÃO SOS Mata Atlântica. Disponível em: <http://www.sosmatatlantica.org.br/>. Acesso em: 17/11/2007.
- GIL, Gilberto. *Parabolicamará*. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_view.php?id=31. Acesso em: 20/01/2007.
- GUERRA, Gregório de Matos. *Ao Braço do Mesmo Menino Jesus Quando Apareceu*. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/grego08.html>>. Acesso em 30/12/2007.
- _____. *Obra Poética*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992.
- HENFIL. *A bandeira do Brasil no olhar de Henfil*. Disponível em: <http://www.macumbaberlin.de/index.php?option=com_content&task=view&id=623&Itemid=53&lang=de>. Acesso em: 17/11/2007.
- HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terencer (orgs.). *A invenção das tradições*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios (1875-1914)*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- _____. *A era dos extremos*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 3.ed. Paz e Terra: 2002.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Raízes do Brasil*. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Raízes do Brasil*. Edição Comemorativa 70 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/>>. Acesso em: 30/10/2007.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção à pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Nísia Trindade & HOCHMAN, Gilberto. Pouca saúde e muita saúde os males do Brasil são... Discurso médico-sanitário e interpretação do país. *Ciência e saúde coletiva*. Rio de Janeiro, 2000, n.54 (2), p.313-332.

LAPA, José Roberto do Amaral. *A história em questão* (historiografia brasileira contemporânea). Petrópolis, RJ: Vozes: 1976.

LOBO, Aristides. *O povo assistiu àquilo bestializado*. Disponível em: Martins, Franklin. <<http://www.franklinmartins.com.br>>. Acesso em: 31/10/2007.

LOPEZ, Telê Ancona Porto. *Ramais e caminhos*. São Paulo: Duas Cidades, 1972.

_____. Mário de Andrade cronista do modernismo: 1920-1921. *Literatura e Sociedade*, n. 7 – Modernismo, São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLCC, 2003/ 2004.

MARINHO, Sonia Palhares. *Samba, amor e tradição: Um pouco da história do Carnaval do Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/s-c/tribuna/samba-choro.0407/0333.html>>. Acesso em: 01/01/2008.

MARTINS, José de Souza. Procura-se o povo brasileiro, um decantado desconhecido. *O Estado de S. Paulo*, Caderno Aliás, 1 de outubro de 2006, p. J-6.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAES, Amaury César. Mídia e escola: relações necessárias. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 303-308.

MORAES, Eduardo Jardim de. *A brasilidade moderna: sua dimensão filosófica*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera (orgs.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 9.ed. São Paulo: Ática, 1998.

NÓBREGA, Antonio; FREIRE, Wilson. *Mestiçagem. O Marco do Meio-dia*. São Paulo: Brincante, s.d.

NOVAIS, Fernando A. Caio Prado Jr. na historiografia brasileira. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera (orgs.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NOVAS sete maravilhas do mundo. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_Sete_Maravilhas_do_Mundo. Acesso em 01/11/2007.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAULA, João Antonio de. 50 anos de *Diretrizes para uma política econômica brasileira* de Caio Prado Júnior. *Boletim Informativo da abphe*. Belo horizonte: julho de 2004.

PIAGET, Jean. Disponível em: <<http://praticadepaalinemadrid.pbwiki.com/Biografia>>. Acesso em: 17/11/2007.

PRADO Jr., Caio. *História econômica do Brasil*. 43.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

- PRADO Jr., Caio *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- RIBEIRO, Darcy. Gilberto Freyre: uma introdução à Casa-grande & senzala. In: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 44.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. Projeto de Brasil, fôrmas de brasileiros: o ensino de história no Brasil entre o IIº pós-guerra e a ditadura militar pós-1964. *Revista eletrônica de história do Brasil*. Juiz de Fora, MG, 2001, v.5, n.1. Disponível em <<http://www.rehb.ufjf.br/anteriores/v5n1/51renilson.htm>>. Acesso em: 10/01/2007.
- RIBEIRO, Luiz Carlos. *Brasil: futebol e identidade nacional*. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd56/futebol.htm>>. Acesso em 10/01/2008.
- RÓNAI, Paulo. Três motivos em *Grande sertão: veredas*. In ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- RUSSO, Renato; VILA-LOBOS, Dado; BONFÁ, Marcelo. (1965). *Duas tribos*. Disponível em: <http://www.legiaourbana.com.br/legiao-urbana/>. Acesso em: 31/10/2007.
- RUSSO, Renato. *Que país é este*. Disponível em: <http://www.legiaourbana.com.br/legiao-urbana/index.htm>. Acesso em: 17/11/2007.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem à província de São Paulo*. São Paulo: Martins, 1972.
- SALGADO, Raquel *et al.* Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, 2005, v. 25, n.65, p. 9-24.
- SANTIAGO, Gabriel Lomba. *Três leituras básicas para entender a cultura brasileira*. Campinas, SP: Editora Alínea: 2001.
- SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. Por uma historiografia da reflexão. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- SCHWARTZ, Gilson. Guia de leitura: Caio Prado Júnior, um mestre na dialética do tempo brasileiro. In: PRADO Jr, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000 (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SEYFERTH, Giralda. 1990. *Imigração e Cultura no Brasil*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à geografia: geografia e ideologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SOUSA, Maurício de. *Octavio Frias, o padrinho da Turma da Mônica*. Disponível em: <http://www.monica.com.br/mauricio/cronicas/cron292.htm>. Acesso em: 10/10/2007.

URBAN, Greg. A História da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) *História dos índios no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VELOSO, Mariza; e MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

VENTURA, Roberto. *Retrato interrompido da vida de Euclides da Cunha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. “A nossa Vendéia”: Canudos, o mito da Revolução Francesa e a formação da identidade cultural no Brasil (1897-1902). *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, 1990, n.31, p. 129-146.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL

PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES QUE OS BRASILEIROS TÊM DO BRASIL

Abaixo há uma relação com 13 itens. Indique para cada um a resposta que mais represente o Brasil.

OBS: Dê apenas *uma* resposta para cada item.

A mesma resposta pode ser dada para itens diferentes, se você achar conveniente.

Agradeço muito a sua colaboração.

Símbolo (o maior símbolo do Brasil)
Monumento (escultura, edificação etc.)
Lugar (localidade, cidade, estado, região etc.)
Imagem (primeira imagem que vem à cabeça quando se pensa em Brasil)
Estilo de música
Dança
Festa
Obra artística (romance, música, filme, escultura, quadro, novela, minissérie etc.)
Personagem (de romance, novela, filme, história em quadrinhos, música etc.). Indicar de onde é o personagem (não pode ser uma pessoa que viveu de fato)
Personalidade (pessoa representativa para o Brasil, viva ou morta)
Esporte
Aspecto positivo (característica mais positiva do Brasil)
Aspecto negativo (característica mais negativa do Brasil)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE OS HÁBITOS CULTURAIS E DE LEITURA DOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS CULTURAIS E DE LEITURA

A. ATIVIDADES CULTURAIS

A1. Indique quando você costuma praticar as atividades abaixo:

Periodicidade Atividade	Durante a semana	Fins de semana/ Feriados	Raramente	Nunca
a) Ver televisão				
b) Ouvir música				
c) Assistir shows				
d) Assistir teatro				
e) Assistir cinema				
f) Assistir Vídeo/ DVD				
g) Acessar Internet				
h) Frequentar bibliotecas				
i) Frequentar exposições				
j) Fazer compras				
k) Frequentar bares				
l) Descansar				
m) Passear em shoppings				
n) Realizar atividades esportivas				
o) Participar de eventos esportivos				
p) Frequentar clubes				
q) Frequentar grupos musicais				
r) Frequentar cultos religiosos				
s) Namorar				
t) Frequentar parques				
u) Fazer viagens				
v) Realizar leituras				
w) Outros				

A2. Indique quais dos itens abaixo você costuma ler (marque com um X) e cite o último:

Periodicidade \ Leitura	Sempre	Às vezes	Nunca	Cite o último
Livros				
Revistas				
Jornais				
Outros				
Revistas em Quadrinhos				

B. LEITURA EM CASA**B1. Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa:**

- a) Nenhum b) Até 20 livros c) de 20 a 100 livros d) mais de 100 livros

B2. Você lê jornal diariamente: a) Sim b) Não**B3. Você lê revistas de informação geral semanalmente:** a) Sim b) Não**C. HÁBITOS CULTURAIS****C1. Indique o gênero de música de que você mais gosta (assinale no máximo 2 opções):**

- a) MPB b) Caipira c) Sertaneja d) Samba e) Pop
 f) Pagode g) Eletrônica h) Rock p/ dançar i) Rock p/ escutar j) Rap
 k) Erudita l) Instrumental m) Heavy metal n) Romântica o) Blues
 p) Jazz q) Outros: _____

C2. Indique os tipos de filme de que você mais gosta (assinale no máximo 2 opções):

- a) Policial b) Ficção científica c) Erótico d) Comédia e) Suspense
 f) Terror g) Desenho Animado h) Documentário i) Romântico j) Drama
 k) Arte l) Outros: _____

C3. Quais programas de TV você mais costuma assistir (no máximo 2 alternativas):

- a) Jornais b) Desenho Animado c) Filmes d) Seriados e) Novelas
 f) Esportes g) Show de variedades h) Documentário i) Entrevistas j) Debates
 k) Programa de auditório l) Outros: _____

C4. Assinale quanto tempo, aproximadamente, você assiste TV por dia:

- a) não assisto b) menos de 30 min c) de 30 min a 2h. d) de 2 a 4 h. e) mais de 4h

C5. Caso acesse a Internet frequentemente, você costuma:

- a) Pesquisar b) Trocar e-mails c) Baixar música d) Entrar em salas de bate-papo
 e) Ler jornais e revistas eletrônicos f) Outros: _____

C6. Assinale quanto tempo, aproximadamente, você acessa a internet por dia:

- a) não acesso b) menos de 30 min c) de 30 min a 2h. d) de 2 a 4 h. e) mais de 4h

C7. Indique o local em que você acessa a internet com maior frequência:

- a) em casa b) no trabalho c) na casa de amigos d) lan house e) Outro _____

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS INDIVIDUAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – 2006

Textos produzidos pelos alunos sobre o tema *O que é o Brasil e como ele pode ser representado?*

A.1 – Alunos do 7º A, 2006.

a. O Brasil, na minha opinião, é um país cheio de amor. O Brasil, na cabeça do povo, é muito criticado pois as guerras, a poluição, o ódio etc. nunca vão ser coisas boas.

b. Para mim o Brasil é um país maravilhoso, um lugar muito legal de se morar.
O Brasil é muito lindo e tem vários lugares [para] se visitar e várias culturas diferentes.
Existem várias comidas típicas. É famoso também por causa do carnaval.

Eu tenho orgulho do Brasil, mas nem sempre porque existem tantos preconceitos por causa da cor, desigualdade social e também é triste pela pobreza porque existem várias pessoas passando fome.

Mas, tirando isso, o Brasil é um lugar maravilhoso de se viver.

c. O Brasil não é só um lugar com várias coisas lindas. Vários lugares precisam de cuidados, mas só que o governo só olha para os lugares mais ricos.

O Brasil para mim é importante, chega até a ser bom, mas não ótimo, pois não temos segurança, paz e várias outras coisas.

Talvez se o Brasil melhorasse muito mais, não só para mim, mas para todos, ele seria nota 10.

d. O Brasil para mim é um país bastante popular e tem gente de vários tipos e de qualidades diferentes. O lugar é bom, só que há muita violência e crítica sobre ele, gosto de morar neste país, mas tomo muito cuidado com o que acontece ao redor dele.

Ele é bem alegre e todas as pessoas que vivem nele também, só que há muita tristeza nele. Nele também tem vários tipos de árvores, mas estão acabando e como os povos de hoje estão muito porcos, as paisagens lindas que tinham, hoje estão ficando um verdadeiro lixo.

Se todas as pessoas que moram aqui colaborassem, o Brasil seria um país muito melhor do que é hoje em dia.

e. O Brasil é meu lar, embora vária vezes queira sair dele.

Mas também é complicado, pois com tanta violência ninguém quer viver aqui.

Não é legal para ninguém viver num lugar onde o ouro que existia foi levado pelos estrangeiros, as florestas estão sendo destruídas pelos próprios brasileiros, o céu que para muitos era tão estrelado quase não tem estrelas e os rios estão sendo poluídos.

E assim não dá, mas mesmo com esses problemas o país tem muitas vantagens, como as praias que turistas do mundo inteiro visitam.

Se analisá-lo assim, é um ótimo lugar para se viver, principalmente por esta mistura de povos.

- f.** O Brasil para mim é muito valioso, mas para poucos não é nada, é só um país.
Mas para mim ele é o país que todos teriam orgulho, pois ele é um país populoso, grande, e todos os outros países acham o Brasil imenso.
E se todos tivessem orgulho desse país ele não seria como ele é, pois acabaria a destruição das florestas e não haveria animais em extinção e muitas outras coisas.
E uma só pergunta que eu e a minha outra amiga estamos com dúvidas. Por que os homens não se extinguem? Por que será que a extinção na maioria das vezes [é provocada] pelos homens?
- g.** O Brasil é um país muito bom para viver, longe de ataques, guerras, erupções, ventania etc.
É um país sem preconceitos entre pessoas de vários lugares.
Enfim, é um país de todos, embora haja pessoas que são discriminadas pela cor, classe.
- h.** O Brasil é um país que nem os outros, mas ele está se destruindo, isso mesmo, por causas e defeitos humanos. Por exemplo, vou dizer alguns: poluições: sonora, ar, rios e até mesmo nossos ricos mares lindos, que as pessoas estão destruindo com fezes e xixi.
- i.** O Brasil tem o melhor futebol do mundo, os piores políticos, mas tem as paisagens mais bonitas do mundo.
- j.** O Brasil é uma nação fascinante, tem lugares lindos que valem a pena conhecer, pessoas que são simpáticas.
Um dos maiores bens do Brasil é a natureza, onde vivem seres incrivelmente lindos, perigosos e peçonhentos, que vivem em busca de sua sobrevivência.
Nosso país é um lugar maravilhoso, mas por ser maravilhoso, não [quer dizer que] não tenha seus defeitos.
Ele tem suas violências, mas também tem suas coisas belas.
Resumindo: o Brasil é o país de todos.
- k.** O Brasil é para mim um país tropical, churrascão, caipirinha, feijoada, pagode, funk e futebol.
- l.** O Brasil significa muito para mim, porque foi aqui que eu nasci e cresci, mas não é só por isso, também pelas lindas praias, gente generosa, linda, simpática. E para mim eu queria muita paz, prosperidade, amor... mas não só para mim, mas para todos!
- m.** O Brasil é um pouco de tudo. Tem muitas belezas, como as florestas, as cidades.
Muita floresta poder, lixo, mas as festas são uma maravilha, quanta comida. Um sério problema do Brasil é a violência, mas tem em todo o mundo.
Muita favela fria, mas tem também muitas comemorações como o folclore e a festa junina.
Futebol, capoeira: o povo do Brasil adora.
Ainda bem que DEUS é brasileiro, graças a DEUS é um país abençoado.
Não tem tufão, vendaval, furacão.

n. Brasil é um país lindo de riquezas naturais. O Brasil é conhecido pelo seu carnaval e pelo seu futebol, afinal o país é pentacampeão mundial. Mas nosso país não é só conhecido por coisas boas, é conhecido também por causa da corrupção, violência. Mas nesses últimos dias o Nosso querido país se tornou auto-suficiente no petróleo.

o. O Brasil é um país tropical, com muitos divertimentos e animação.

O Brasil inveja muitos países, com suas praias, futebol, animação. O que prejudica o Brasil são os políticos corruptos, que prometem e não cumprem. O Brasil infelizmente é um país racista, mas apesar disso, o Brasil é lindo.

p. O Brasil é um país, entre outros, famoso pelo seu futebol, carnaval, floresta Amazônica e outras coisas, mas também um país de muitas coisas ruins como a desigualdade social, falta de empregos e políticos corruptos.

Um país de belas paisagens, mas também de desmatamento e poluição.

O Brasil pode melhorar, depende de todos.

q. O Brasil é para mim uma nação bonita, que abriga povos de várias culturas, crenças, costumes etc.

Brasil, um país religioso e também muito injusto. Umhas pessoas têm tanto e outras não têm nada.

O Brasil é um país de futebol, que quando há copa, o brasileiro se realiza.

r. O Brasil pra mim é um lugar de pessoas lindas, lugares lindos, mas com o passar do tempo essas coisas estão acabando.

Eu acho que o Brasil deveria valorizar as coisas um pouco mais.

s. O Brasil é um dos países mais lindos do mundo, ele é o mais rico em várias partes.

É um país com muitas belas artes, com muitas qualidades e muitos defeitos também.

Todos adoram morar no Brasil, é um país bonito, tranquilo e bem agitado.

t. Brasil é o melhor país que existe, e o nosso país, o nosso povo, o Brasil para mim representa tudo. Representa a nossa sociedade, o nosso país na alegria e na tristeza, e é tudo para mim.

O Brasil representa para mim futebol, jogos, eu sei que é um país que tem muitos pobres, e ricos também, mas nós lutamos por este país que precisa de melhoras. Mas nós iremos melhorar porque acreditamos em nós mesmos. Precisamos criar forças e lutar pelo que queremos ter, e assim conseguiremos tudo para o nosso grande país que é o Brasil.

u. O Brasil para mim é tudo porque eu nasci nele, porque o carnaval dele é o melhor do mundo, porque tem o melhor futebol e eu amo muito ele.

O Brasil pra mim é bola, porque só ele é penta.

O Brasil pra mim é pandeiro, por causa do samba e do carnaval.

O Brasil pra mim é um praia porque o Brasil é um país tropical.

v. Uma coisa pra mim que representa o Brasil é o mapa suas belezas e vários tipos de raças, como o negro, a loira, o branco, a morena e muito mais. Várias pessoas de outros países imigram para o Brasil e assim vai de geração em geração.

O que representa mesmo o Brasil são suas belezas naturais.

w. O Brasil sempre foi para mim o melhor país do mundo. Aqui não tem terremoto, não tem vulcão em erupção e outras coisas ruins que têm em outros países.

Mas também o Brasil tem muitos podres por aí. Nosso país não tem as melhores condições de vida, tem mensalão entre os políticos, muita pobreza, muitos assaltos e rebeliões em cadeias.

Também tem o desmatamento que está se fortalecendo mais a cada dia.

O Brasil também tem muitas coisas boas como o futebol, o vôlei, a humildade de quase toda a população.

O Brasil para mim é um dos melhores lugares para se viver.

Também tem os baianos que sempre foram muito alegres e sempre trouxeram felicidade.

Isso é o Brasil, um povo alegre e feliz.

x. Nem todos sabem o que é o mundo, mas sabendo ou não há muita importância, e todos deviam valorizar.

O Brasil para mim é orgulho, mas às vezes não posso dizer o mesmo, pois o nosso país sofre, não só de desigualdade social, mas também a pobreza que domina o nosso Brasil.

Ele é um país de muitas raças, como negros, mestiços, brancos e indígenas.

Nosso país hoje é muito popular, temos muitos pontos turísticos, com muitas paisagens naturais. Só que temos um grande [ponto turístico] que têm muitas pessoas que estão acabando com o nosso ponto principal que é a mata Atlântica, mas não é só isso, tem várias pessoas também poluindo nossos rios etc.

O Brasil tem seus pontos fortes, mas também tem seus fracos. E [com] isso vamos lutar, não só para um Brasil bom, mas para um Brasil muito melhor.

A.2 – Alunos do 2º A, 2006.

a. Brasil, o que esta palavra pode representar para um cidadão brasileiro?... é uma nação mágica, composta por diversas culturas e povos: do português europeu até o mestiço; do catolicismo, de suas reservas minerais que causaram grandes revoluções e massacres; da comercialização de negros africanos e a primeira monocultura de cana-de-açúcar, levando às invasões holandesas e francesas.

Anos, décadas, séculos e enfim, o Brasil sofre uma ditadura militar que deu lugar a um governo democrático. Após alguns anos, o *impeachment* do presidente Collor. Depois a implantação do plano real na economia. Será que tantos fatos de exploração e corrupção que marcaram a história do país, hoje, levam o cidadão brasileiro a ter mais amor à sua pátria. Amor à pátria?, o que parece ser, é apenas em ano de copa que o povo torce para que sempre vença, esquecendo que as eleições são um ato de reivindicação de direitos.

Uma vez li uma frase que representa a situação do país hoje: “O Brasil não tem povo, tem público”.

b. O Brasil é um país cheio de alegrias e tristezas, onde se misturam culturas e diversos povos de todos os lugares que você imaginar.

Tem festas maravilhosas como: carnaval, festas juninas no nordeste do país etc.

O Brasil é um país privilegiado por sua localização geográfica e pelo seu povo que muitas vezes [se mostra] generoso e ama o seu país. Como agora com a copa do mundo, quando a nossa seleção entra em campo, o país todo para, só para assistir aquela linda seleção.

Só que infelizmente também tem aquelas pessoas corruptas, que estão acabando com esse país maravilhoso por ambição como os “políticos” que fazem do Brasil uma vergonha.

c. O Brasil é o mais lindo dos países, modéstia à parte, para mim é o melhor!

Um país tropical, São Paulo é a terra da garoa.

O Brasil é conhecido lá fora como um país violento, lindo, cheio de oportunidades... etc...

País do futebol, aliás mais do que provado, afinal temos um time muito bom.

Temos cidades muito conhecidas por sua beleza: Florianópolis (SC), Angra dos Reis (RJ) e Fernando de Noronha.

País do carnaval, quantas pessoas não vêm do mundo inteiro para presenciar nosso carnaval na Bahia e no Rio de Janeiro.

Esse é um país lindo mesmo com seus defeitos.

d. Brasil é um país situado na América do Sul, banhado pelo Oceano Atlântico. É dividido em 26 estados e um Distrito Federal. É um país subdesenvolvido que ainda está em transformação para mudanças benéficas, apesar de não aparentar, pois os políticos que governam este país são tão corruptos que não temos a impressão de que essas modificações, ou adaptações, serão tão boas quanto ansiamos ser.

É a única seleção de futebol penta campeã na copa do mundo, e se tudo der certo, nossos jogadores continuarão mostrando “futebol arte” e fazendo gols, futuramente seremos hexa.

O Brasil também tem ótimos pontos turísticos: Floripa, Porto Seguro, Rio de Janeiro (gema), Museu do Ipiranga (SP), Foz do Iguaçu (PR), Maceió, são alguns lugares muito recomendados, pois além de localidades bonitas, as pessoas que lá habitam não deixam [a] desejar.

Bom, espero ter conseguido passar um pouquinho do essencial do nosso país.

e. [O Brasil] é um país com grande diversidade cultural, rico em fauna e flora. Ainda não sabe usar a democracia a seu favor e, por isso, possui muitos políticos corruptos.

f. O Brasil é um país do futebol, da cultura e muito bem apresentado. Você quer uma representação maior do que os nossos jogadores na copa, representando os brasileiros?

E é isso aí.

g. Brasil, país do carnaval, do futebol, do *mensalão*, da roubalheira escondida.

Possui uma grande variedade cultural, vale a pena morar aqui [que apesar de] não ser um país muito rico, mas mesmo assim ser reconhecido pelo mundo todo.

h. [O Brasil] é um país grande, com muitas diversidades culturais, representado por festas, futebol, escândalos e pela economia, que não é das grandes, mas, como diz o comercial o Brasil é um país do futuro mesmo...

i. Brasil é um país da liberdade de empregos, cultura, arte etc. Foi um país de escravidão onde os negros viviam nas senzalas. Tinha os capitães do mato e os poderosos senhores de escravos. Foi o país que lutava contra a escravidão. Agora o Brasil é um país de corrupção, de prefeitos exploradores e deputados corruptos etc. Esse é o Brasil onde o cidadão brasileiro não tem mais a sua dignidade.

Brasil, por um lado país livre e de outro lado um país fraco, sem ordem, justiça fraca onde a filha mata os pais para ficar com a riqueza ou são os ladrões bandidos que podem mais que o cidadão brasileiro.

j. O Brasil é um país belo, com muitas riquezas naturais, com lindas praias, lindas mulheres, mas também é um país com muitas desigualdades sociais, com muita gente passando fome.

Mas mesmo assim tenho esperanças de que meu país um dia vai mudar, e não vai mais ser um país apenas do futebol e de mulheres bonitas, mas vai ser um país sem desigualdades, com governantes decentes e justos.

k. O Brasil é um país emocionante de se viver. Aqui temos de tudo: na cultura temos os mais diversificados estilos possíveis, do rock ao pagodinho; na arquitetura temos também de tudo, grandes prédios de luxo, mansões no Morumbi e também temos favelas como a da Rocinha; na política temos políticos “amigos uns dos outros” que pagam as contas dos amigos e esquecem de avisar aos mesmos; temos o melhor carnaval, praias lindas, a Floresta Amazônica, as melhores novelas, temos o PCC e sem esquecer do maior orgulho do brasileiro: o futebol melhor do mundo! Temos o Pelé, o Ronaldo fenômeno, o ronaldinho Gaúcho, a seleção penta campeã (rumo ao hexa!), enfim, sem dúvida nenhuma o Brasil é o melhor lugar do mundo para se viver!

l. O Brasil é um país lindo, apesar das favelas e da miséria é ótimo se viver nele.

O Brasil é mais conhecido como país da bola, pelo carnaval e por tudo que o Brasil tem de melhor.

Tem aqueles que são zero à esquerda, os corruptos (políticos), que só pensam neles e roubar o dinheiro do Brasil. Mas fora isso o Brasil é um maravilhoso país, famoso pelo verde, pelo azul, o amarelo e o branco, que leva na sua bandeira “Ordem e Progresso”. A moeda brasileira é o real, a capital do Brasil é Brasília, a língua que nós falamos é o português.

É isso, o Brasil é um ótimo país, apesar de tudo, é o meu país, é o seu!!

m. No passado, há muitos anos atrás, chegaram a essa terra os portugueses. Eles colonizaram [-na] e a deram o nome de Brasil. Talvez, pelo fato de que aqui exista uma variedade de plantas e também existir o pau-brasil, que lembra a cor de brasa, daí Brasil.

O nosso país é muito rico na fauna e na flora, tem lugares exuberantes e magníficos. Porém, existe também o lado ruim do Brasil, como a fome, a miséria, a ganância, a economia e, é claro, os nossos “maravilhosos” governantes, que fazem tudo errado.

Noosso país tem diversas coisas legais para se aproveitar.

n. O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral, e é um dos países maiores do mundo.

O Brasil é feito por gente brasileira, feito de cultura, comidas típicas, músicas e animais lindos e maravilhosos.

O que é o Brasil? É uma coisa muito difícil de dizer, é um país cheio de riquezas e coisas bels, e ao mesmo tempo é um país cheio de pobreza, violência, prostituição, meninos drogados, crianças sem escolas e políticos roubando dinheiro das pessoas. Mas o Brasil sendo desse jeito, cheio de violências, é a terra do samba, futebol e muita gente bonita.

Eu tenho orgulho de bater no peito e dizer: eu sou brasileira, eu moro no Brasil.

o. Brasil, um país de muitos mistérios, cheio de riquezas naturais, mas também com muita corrupção.

Brasil, não trocaria por nada, mas gostaria que tudo na política fosse diferente. Cada um no seu canto sem fazer besteira.

A natureza desse país é divina, cheia de lugares diferentes com cada coisa diferente, suas florestas, suas cachoeiras, cada um mais belo que o outro.

O Brasil seria melhor se a política mudasse, fosse mais digna, sem mentiras para o povo!

p. Brasil, um país de muitas riquezas, mas também um país de medo e violência.

Um país com belas matas, lindas praias, um país que é abençoado por Deus e bonito por natureza, aqui tem o melhor futebol do mundo... belas pessoas, um lugar acolhedor, um lugar onde muitas pessoas sonham em morar, morar num país tropical com sol o ano todo, com lugares estranhos, lugares misteriosos...

O Brasil com tudo isso seria um país maravilhoso, mas só se deixarmos de lado a violência, a fome, a corrupção e a ignorância de algumas pessoas...

Esquecer então dos que são mortos pelo descaso do governo, enquanto muitos morrem, outros se divertem às custas do povo. Nem sempre o que parece ser, é...

Brasil, maravilha natural. Brasil, país do medo...

q. O Brasil é um país com muitas riquezas, com um dos solos mais férteis do mundo. É um ótimo país para se morar, pois em qualquer outro país você não tem essas comodidades. Em alguns países você pode estar no trabalho e cair um avião.

Todos sabem [que] no mundo todo tem políticos corruptos. No Brasil, isso é uma rotina (ser ladrão).

Noosso país tem uma lição de invejar o mundo, pois no mundo inteiro temos torcedores e eles não são brasileiros.

r. O Brasil é um país muito bom, pois o que atrapalha ele é a violência, ela é terrível. Vai ser difícil combater, pois o nosso país é o melhor do mundo no futebol. Já foi 5 vezes campeão do mundo, e agora ele está nesse ano de 2006 [lutando] pela 6ª estrela.

O nosso país é muito bom, quando vêm estrangeiros, nós recebemos bem. Nós somos um país honesto e o nosso país, apesar dos problemas que ele têm sobre a política, a seca e a corrupção. Bem, o nosso país tem bastante gente de fora, de outros países, e do mundo inteiro. Bom, isso é um pouco do Brasil.

s. O Brasil é um país que só pensa em futebol e festas, e isso para mim não é um bom sinal. Pois o nosso país tem coisas, problemas. Aliás, aqui problema não falta, tem de sobra. É um país também de muita tradição, de muitos lugares com paisagens inspiradoras que talvez nem saibamos que existam; de pessoas bonitas, caridades, tem muita coisa boa no Brasil, mas para mim a corrupção, a violência, a criminalidade, os mendigos, a pobreza, a miséria. [Esses problemas] todos vêm, mas ninguém move um dedo para melhorar o país, só esperam por nós adolescentes, acham que somos a solução do problema e não é bem assim. Todos nós temos que ajudar para que o país mais conhecido pelo futebol e pelo carnaval, não seja só um país de oba oba.

Mas, acima dos problemas e belezas amo o meu país e tenho orgulho de bater no peito e dizer que eu sou uma brasileira.

t. O Brasil é um país onde o índice de violência, pobreza, desemprego, analfabetismo etc. é muito alto. Isso faz com que o Brasil tenha muitas desigualdades sociais.

Existem vários problemas no nosso país. Na política, na saúde, mas mesmo assim nosso povo é feliz, desde os mais ricos até os mais pobres.

Apesar de todos esses problemas que o Brasil enfrenta, todos os anos recebemos muitos turistas que querem conhecer o país, por termos vários lugares bonitos, onde em nenhum outro lugar há tanta beleza para apreciar e curtir, isso só há no Brasil.

u. É difícil falar no Brasil sem citar a alegria de viver do nosso povo, a união em cada jogo de futebol, em cada feriado, em cada aniversário...

Talvez as coisas mais bonitas do Brasil sejam as belezas naturais, que boa parte dos brasileiros desconhecem, muitos nem sabem que o país é tão belo, mas o amam como se desfrutassem de tudo.

O Brasil não é só coisas belas, tem muita corrupção, muita violência na sociedade, muita fome da sociedade, não só a de comida, mas a de cultura também, somos um país de ignorância política, onde o pobre enche o peito para dizer que odeia política, sem saber que depende dela o preço do arroz, da carne, do aluguel...

O que é o Brasil? É um país de todos, mas precisamos [nos] preocupar mais com ele, com o povo, com o nosso imposto etc. Apesar de tudo isso, ainda salva a união desse povo.

v. [O Brasil] é um ótimo país para se viver, com belos lugares, mas como em todos os países, tem problemas, o Brasil não pode ficar atrás. Tem um grande problema financeiro. Muitas pessoas passam por sérias dificuldades com a fome, com milhares de contas para pagar, e o pior disso é a falta de emprego no mercado de trabalho.

Não podemos esquecer dos nossos “corruptos”, nosso políticos. Eles têm uma grande porcentagem [de responsabilidade] pelo país estar tendo esses problemas. Todo o dinheiro que é para o país eles roubam e o país fica em situação precária.

w. Definir o Brasil é um termo complicado, pois, existem vários lados do Brasil. Mas um bom começo é dizer que ele é um país que fica na América do Sul, é banhado pelo oceano Atlântico, é o único país penta campeão mundial, tem como presidente Luis Inácio Lula da Silva, que diz não saber de nada sobre o mensalão e corrupção que acontece principalmente envolvendo o PT. Mas continuando, o Brasil é um país cheio de desigualdades, preconceitos, o sistema de saúde nem sempre funciona, os traficantes têm mais poder do que o próprio governador.

Dizem que o Brasil é um país democrático, se é verdade eu não sei. Mas o que é verdade é que o povo não se interessa por política, a ponto de não se interessar pela constituição, onde estão os nossos direitos e deveres como cidadãos.

Mas o Brasil também tem seu lado bom. É um país cheio de belezas naturais de norte a sul, o povo, apesar de tudo, tem uma alegria contagiante, e é o que atrai turistas do mundo inteiro, temos o carnaval que é uma das festas mais conhecidas do mundo.

A religião predominante no Brasil é a católica, apesar de existirem várias outras.

Mas o Brasil é cheio de percepções, então fica difícil defini-lo em apenas algumas linhas.

x. O Brasil é um país muito hospitaleiro, todas as pessoas que vêm de outros países são bem-vindas e recebidas muito bem. Nosso país tem muitas misturas de povos. Aqui tem pessoas do mundo todo, pessoas de todos os tipos, cores etc.

Em nosso país existem alguns problemas, como por exemplo na política, os políticos não querem saber de nada, só de dinheiro. Outro problema é a violência. Nas grandes cidades a violência é ainda maior. Um acontecimento mais recente é o do PCC em São Paulo, uma onda de atentados à polícia, a bancos e a repartições públicas. Os bandidos pararam uma das maiores metrópoles do Brasil.

Mas, apesar de todos os nossos problemas, nós aqui no Brasil somos todos muito alegres. Uma das coisas que nos dá mais alegria é o futebol. O nosso país é o melhor do mundo e estamos indo atrás do hexa. Assim vamos indo, como todos temos infelicidades e alegrias. Assim é o nosso país.

y. O Brasil é um país de 26 estados, um país subdesenvolvido, com pessoas que tem pouco, mas que dividem o que tem, ficando assim em quinto lugar no *ranking* de generosidade (*Veja SP*).

É um país que seria um dos mais ricos se fosse, desde o início, melhor administrado, pois é um país de muitos corruptos, incluindo as pessoas que adquirem os melhores cargos de poder na política.

No entanto, é um país que tem tesouros. Claro que os outros países vivem querendo nos tomar, como é o caso da floresta Amazônica. O Brasil é o país que tem o maior volume de água concentrado na América do Sul. Banhado pelo oceano Atlântico, tem mulheres lindas e os melhores jogadores de futebol do mundo. Os brasileiro são penta na copa de futebol mundial. Tem pessoas felizes e de personalidades múltiplas, tem praias belíssimas e lugares que necessitam de maior exploração.

O país tem uma cultura maravilhosa, várias crenças, lugares curiosos, datas criativas e comemorativas: uma delas é o carnaval, que rouba muita atenção dos turistas.

O país é lindo e aproveitável.

z. O Brasil é um país subdesenvolvido que possui 26 estados. O Brasil é cheio de riquezas e possui uma das maiores florestas do mundo.

O Brasil é comandado pelo nosso presidente Luis Inácio Lula da Silva, que antes de ser presidente foi uma pessoa pobre como todo mundo. Antes de virar presidente trabalhava como metalúrgico.

O Brasil é também um dos países favoritos na copa. Nós temos o time de futebol com mais estrelas, e neste ano de 2006 está rumo ao hexa. A seleção brasileira tem muitos jogadores que ganharam vários prêmios por serem os melhores, e atualmente Ronaldo (fenômeno) no jogo do Brasil e Gana bateu seu recorde e está sendo o maior artilheiro da copa.

O Brasil também tem várias cidades turísticas, e várias comemorações que muitos turistas vêm para presenciar. Uma delas é o carnaval.

O Brasil também tem uma população muito diversificada, pois tem mistura de raças, culturas, crenças etc.

aa. Brasil é força, Brasil é gana, Brasil é alegria.

Brasil é força, Brasil é gana, Brasil é alegria.

Apesar das lutas, o Brasil, em minha opinião, é a melhor terra para se viver.

Não é simplesmente uma nação. É um lugar abençoado por Deus.

Pena que nem todos pensam assim; pena que existam pessoas corruptas e egoístas, que enquanto estão no meio do povo, sabem das dificuldades que meu povo passa.

Mas depois que “chegam lá”, simplesmente dão as costas e ignoram as necessidades do povo.

Sei que não é fácil governar um país; ainda mais quando é um país do tamanho do Brasil (que mais parece um continente por abrigar todos os tipos de pessoas, com as mais variadas religiões, costumes e raças).

Mas para que prometer tanto se não se pode fazer nem a metade do prometido?

São homens que se aproveitam da ignorância e da inocência do meu povo para enganar, roubar, zombar...

Por isso, nós devemos estudar; nós jovens, cheios de vida.

Creio que pelo menos um terço dessas injustiças podem ser mudadas. A união faz a força. Obviamente não vai ser fácil a batalha. Mas impossível, é que não vai ser.

Porém, ainda com tantos problemas, não existe outra nação como a nossa. Brasil, Deus olha por ti.

bb. O Brasil é um país. Foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral.

É um país bem abençoado. Tem lugares super bonitos, mas também tem lugares muito feios, gente passando fome e outros jogando comida fora.

É um país muito corrupto, os políticos não ajudam em nada, só se aproveitam do povo para ganhar.

Mas, fora essas coisas de ruim, o Brasil é um país abençoado onde não acontecem terremotos, furacões, tornados etc.

ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS EM GRUPO PELOS ALUNOS – 2007

Textos produzidos pelos alunos sobre o tema *O que é o Brasil e quem é o brasileiro?*

B.1 – Alunos do 1º ano D, 2007.

a. O brasileiro tem um jeito único de ser, os outros países olham a gente e ficam surpresos, eles não têm o costume de comemorar como comemoramos: o futebol, a gritaria, os fogos, o pessoal batucando animado, o pagode, o samba, o funk: essas são as músicas criadas pelo Brasil.

As novelas do Brasil têm muita audiência porque é um dos únicos países que fazem novelas ótimas.

Nossa comida tradicional, a feijoada é uma coisa simples que todo mundo gosta.

Aqui, as pessoas gostam muito de comemorar festas, carnaval que já é muito popular na maioria dos estados.

O Brasil é um ótimo país com tudo isso mas o que estraga é a corrupção, a pobreza que temos principalmente no nordeste, a violência em todos os estados e a prostituição de adolescentes e adultos.

b. O Brasil é um país lindo não só para nós, mas [também] para os outros países do mundo. É um país [em] que não há terremotos, onde todos são de uma maneira ou outra felizes, onde há as pessoas mais animadas do mundo. Pode não ser rico, desenvolvido, mas ele tem o seu valor. Decerto as pessoas são bastante acomodadas com os problemas políticos e socioeconômicos do país, não elegem políticos bons, uns porque não há políticos bons, outros por uma simples cesta básica. Muitas vezes o caos toma conta das grandes capitais, mas quando tudo volta ao normal, o brasileiro continua sendo alegre e solidário.

Com a vida normal desde a pelada ao domingo e a feijoada de quarta-feira e no carnaval nem se fala, um dos mais belos espetáculos da Terra.

c. Os brasileiros são muito bonitos, alegres, gostam muito de festas, torcedores, quando tem algum jogo, principalmente de futebol, todos se unem e formam uma torcida, esperando um gol e quando acontece todos ficam felizes.

Mas também tem brasileiros muito pobres, que não têm estudos, trabalhos e acabam virando mendigos, Nem sempre são assim as pessoas se tornam pelo que faz[em], tipo alguns brasileiros que não leva[m] nada a sério, tendo falta de interesse, falta de educação etc., se torna não tendo um futuro bom.

Mas nem todos são assim, os brasileiros tentam dar o melhor, se esforçando, sendo uma população guerreira, para dar orgulho às famílias, amigos, ou então ao país Brasil.

Assim são os brasileiros de características boas e ruins, transformando, criando nosso futuro.

Somos brasileiros, festivos, torcedores, de ótimas belezas, nos tornando felizes pelo que somos.

B.2 – Alunos do 1º ano E, 2007.

a. O brasileiro é um povo super alegre, divertido, simpático e rico em cultura.

O brasileiro é quem faz o Brasil, o nosso carnaval é uma das principais características de que o povo é típico e original.

O Brasil é um dos países mais bonitos do mundo. Nossas praias, matas, cachoeiras e o nosso lindo e rico samba faz do povo o mais belo do mundo, na moça opinião.

b. O brasileiro é conhecido pelo carnaval e também pelo futebol. A fama que temos é que o nosso futebol é o melhor.

Também somos conhecidos pelas mulheres brasileiras que são consideradas as mais bonitas e também vulgares. Somos difíceis de ser reconhecidos popularmente devido sermos mestiços e termos muita variedade lingüística.

São reconhecidos pela culinária brasileira como, por exemplo, a feijoada e o churrasco.

O brasileiro não tem criatividade, que conseqüentemente, não é um país rico em tecnologia.

Nosso país é infelizmente um pouco, ou melhor, pobre e quem sofre com isso é o brasileiro.

c. O brasileiro é conhecido mundialmente por seu incrível talento pelo futebol e pela beleza das mulheres, que são exemplos para o mundo inteiro.

A personalidade do brasileiro é acolhedora, trabalhadora, festeira, alegre, simpática e extremamente feliz.

Mas nos dias de hoje, com a violência, o brasileiro anda medroso, desconfiado, precavido, fazendo de tudo para manter sua segurança.

O brasileiro está totalmente ligado à tecnologia, com os modelos de celulares mais avançados e menores, e está em primeiro lugar no *ranking* dos países que mais usam a internet.

Enfim, o brasileiro é um povo que curte a vida, sem se importar com os problemas do dia-a-dia.

d. O cidadão brasileiro nem sempre é um homem honesto. Porém, está sempre de bom humor, gosta de samba, pagode, e uma boa cerveja. Alguns brasileiros não gostam de trabalhar e muitos outros não têm a chance de ter um emprego.

O povo brasileiro não é tão bem educado, pois os políticos não investem na educação pública nem se preocupam com o saneamento básico, só prometem obras que nunca são realizadas.

Enfim, o povo brasileiro se alegra com pouco. Mas o país em si é um ótimo lugar, com bastantes estilos de vida e costumes.

e. Cada brasileiro é diferente, cada um tem um jeito de ser, de se vestir, trabalhar, educados, honestos de certa forma.

Outras pessoas roubam, matam, às vezes é porque estão desempregados, ou porque não tem dinheiro, eles preferem roubar.

Todo brasileiro é diferente. Cada um tem uma forma de ser honesto ou desonesto, educados ou mal educados, trabalhadores ou desempregados. Cada um vive de uma forma diferente.

Algumas pessoas têm casa, outras não têm, moram na rua, não têm comida e nem água para tomar banho, não têm teto!

Cada um vive de um jeito, cada um trabalha como pode, todos os brasileiros vivem como podem.

f. Nós brasileiros fazemos parte de uma sociedade solidária, somos um povo unido, mas injusto, somos um povo trabalhador. E somos conhecidos mundo afora pelo nosso ótimo futebol e pela beleza de nossas mulheres. Mas infelizmente nos dias de hoje a violência tem tomado conta das ruas e o nosso povo anda com muito medo e desconfiado, pois isso vem acabando com o nosso país.

Mas nós não temos só este defeito, tem também a politicagem que é bastante corrupta e injusta. Metade do nosso dinheiro é usado para o lazer dos políticos, mas também o salário dos funcionários públicos.

Hoje está também muito injusto as leis e a justiça, o povo brasileiro é muito lutador.

g. O brasileiro é muito hospitaleiro, recebe os turistas muito bem, e eles ficam felizes, tirando a violência, que muitos até morrem por assaltos porque são turistas.

Mas é um país tropical, joga um bom futebol e é um dos países que é muito invejado por outros países, e a comida, muitas comidas gostosas. O Brasil é um país que tem os habitantes que são muito bons e outros ruins. Que país que não tem gente ruim, né?

Então é isso que nós achamos do Brasil.

h. Os brasileiros são um povo alegre, feliz, apesar de muito sofrimento, pois a maioria do povo está desempregada, mas além de tudo o povo brasileiro é unido. É por esse motivo [que] uns ajudam os outros.

Os brasileiros são carnavalescos, educados, simpáticos e humildes.

As brasileiras, querendo ou não querendo, são as mais bonitas do mundo.

Os brasileiros são amigos e companheiros, além das dificuldades.

B.3 – Alunos do 1º ano F, 2007.

a. A identidade do brasileiro, a partir de viver um país atrasado na tecnologia e também na política, educação, saúde, emprego, violência e etc...

O brasileiro só pensa em futebol, carnaval, balada e samba. Ele também tem a sua identidade como responsável, dedicado ao trabalho e estudos, inteligente, tem caráter, atitude e muitas outras identidades boas.

Mas para ficar melhor ainda, o brasileiro tem que buscar e fazer estudos fora do país, para que fique mais atualizado ainda.

No ponto negativo do brasileiro, ou seja, em questão de seu pensamento, ele teve mais a atualizar como acabando com o analfabetismo das pessoas, fome, miséria, preconceito e também a falta de oportunidade de emprego.

Mas resumindo tudo isso, o Brasil e o brasileiro são nota dez, por não terem tantas guerras [como] tem em outros países e também [é] muito lindo.

b. O brasileiro é dotado de muitos estilos de vida, dependendo da região em que mora, existe um modo de se vestir diferente, um modo de falar diferente, um modo de ser diferente.

Há aqueles que trabalham o mês inteiro e no final do mês ganham uma pequena quantia, um salário mínimo.

Há aqueles que trabalham pouco e ganham muito, e também há aqueles brasileiros que não querem trabalhar, mas por outro lado existem outros que procuram um emprego e nunca acham. O país tem um grande número de pessoas, ambos [*sic*] com grande diversidade. O brasileiro é aquele que trabalha muito para sustentar a família, e não aquele brasileiro que quando está no poder ou fora dele quer roubar os outros, que são honestos. Essa é a identidade dos brasileiros.

c. Os brasileiros são pessoas humildes, simples, batalhadoras, encantadoras, ou seja, um povo maravilhoso.

Essa nação maravilhosa carrega um pouco das características de alguns países. Mas nem tudo é só felicidade, pois existem “ovelhas negras”.

Existem sim, corruptos, mentirosos, ladrões, vigaristas, grande desigualdade social etc.

Mas isso não tem contado muito, pois os brasileiros são felizes, apesar das circunstâncias atuais.

São assim os brasileiros: uma nação lutadora, amada, linda e com erros que podem melhorar. E não podemos julgar os brasileiros porque alguns deles roubam ou matam, pois seria injustiça falar mal de alguns e bem de outros, afinal ninguém nasce mal, ou nasce? E sem contar que possuímos diferenças, que (nós esperamos) serão superadas, pois a esperança é a última que morre.

d. O Brasil é um lugar cheio de misturas. Misturas de raças, de comidas e de músicas. Aparentemente um ótimo lugar para se morar.

O problema do brasileiro é desacreditar muito do Brasil, que ele possa ter um bom futuro. Também com os corruptos que temos na política. Nada nesse mundo é perfeito, por que o Brasil tem que ser?... Todos os países têm seu lado ruim. E sempre que vão falar do Brasil a primeira coisa que vem na cabeça é a pobreza, violência etc., mas ninguém para pra pensar que o Brasil é um dos lugares mais lindo do mundo. Um clima quente, sem vulcões ou tsunamis.

Não podemos desacreditar, porque o Brasil tem suas chances. Violência existe em todos os lugares, violência não é uma coisa que temos que acabar só aqui, mas sim no mundo todo. Pois não adianta falarmos, o Brasil isso, o Brasil aquilo!

Temos tantas formas de nos desenvolver, como por exemplo a cana-de-açúcar. Se o Brasil fosse um lixo como todos dizem, para que o Bush quer fazer negócio com o Brasil?

Acreditar é sempre uma forma de crescermos, se todos acreditarmos, cresceremos juntos. Lixo com certeza o Brasil não é. O café é também um ótimo meio, os produtos agrícolas etc.

Nem tudo está perdido!!!

B.4 – Alunos do 1º ano G, 2007.

a. O brasileiro é um povo rico em alegria, cheio de felicidade.

Principalmente no futebol que o Brasil ganhou 5 vezes a copa do mundo e enche o povo brasileiro [de felicidade].

O Brasil é um país muito feliz mas também tem bastante dificuldades como por exemplo: a corrupção, os problemas públicos como os de ensino nas escolas públicas, na área da saúde e da educação.

O Rio de Janeiro é o maior ponto turístico do Brasil, ele é visitado por japoneses, americanos, ingleses, espanhóis etc... Santos também é um ponto turístico muito visitado pelos estrangeiros. Assim como Salvador com suas ruas de tijolos, casa antigas, praias, também é um bom lugar pra ser visitado.

São Paulo, a maior metrópole do Brasil, onde ficam os maiores pontos da economia. É uma cidade muito turbulenta onde o movimento começa às 5 hs e não tem hora para terminar o trabalho.

b. No exterior o Brasil é representado pela sua cultura, seu futebol, suas mulheres, e principalmente, a Amazônia.

O Brasil também é representado pelo Rio de Janeiro, suas belas praias e infelizmente pelas suas favelas.

O povo brasileiro é um povo trabalhador, com algumas exceções, mas a grande maioria é honesto, menos os governantes, pois são conhecidos pelos seus roubos.

Mas [apesar] disso o Brasil é um país muito bom para se morar.

c. O nosso país é como uma pessoa, tem os olhos, ou seja, o povo que tudo vê e aponta os erros. É claro que o Brasil deve ser caolho, porque alguns vêem os erros e falam, outros não querem ver, são cegos.

Tem também o nariz, o povo novamente, sente o cheiro da sujeira de longe.

Tem a boca, o povo novamente (a gente) abre a boca pra falar o que está errado na política principalmente.

Tem o corpo que usamos todos nós, que juntos podemos fazer acontecer, mudar o nosso país.

Tem os braços e pernas que é o governo, pena que estamos aleijados, pois a nossa política está o caos, corrupção e não vai para frente.

Ufa! Também temos nosso lado positivo. O samba, o carnaval e muitas outras festas como também o futebol. Só nós, o povo brasileiro, somos assim.

E mesmo que a política esteja assim, a violência esteja grande, mesmo que o país não vá para frente, não podemos desistir de lutar, pois essa é a nossa identidade.

Somos brasileiros. Não desistimos nunca!

d. O brasileiro é muito trabalhador e luta pelos seus ideais. Porém, também temos exceções. Temos muita cultura, tanto portuguesa como indígena, mas infelizmente não sabemos desfrutar disso com sabedoria.

O Brasil é um país com muita corrupção, violência etc., e o brasileiro sempre reclama disso, mas ele, por falta de informação, talvez, ou até por ignorância, acaba colocando no poder (quando vota) os políticos mais corruptos ainda. Infelizmente, uma parte dos problemas do Brasil é devido aos brasileiros.

e. Para nós, o trabalhador brasileiro é um ser guerreiro que luta pelo que quer. Um ser que se alimenta de esperança, de sonhos. Um brasileiro que sempre está atrás dos seus ideais, que luta para sobreviver. O Brasil é um país muito rico pela sua cultura e suas tradições, pois temos que ter orgulho do país [em] que nós vivemos.

f. O brasileiro tem várias características, uma delas é ser um grande trabalhador (apesar de existir algumas exceções) e quase sempre ajudar a família como pode.

Tendo uma cultura “mista”, ou seja, de várias outras populações (como africanos) o brasileiro sempre tenta seguir suas tradições.

Assim como muitos, o brasileiro sofreu muito no passado, mas, tenta recuperar o tempo perdido, hoje sempre batalhando por um futuro melhor. Mas, pena que não só de bons elementos é composto o brasileiro: meio egoísta, sempre pensa em si próprio querendo alcançar somente o seu sucesso, e não tem opinião própria sobre vários aspectos.

Hoje em dia é difícil os alunos brasileiros se empenharem para ser alguém na vida...

Sendo características boas e/ ou ruins, os brasileiros se compõem dessa forma!

g. Primeiramente o Brasil é um país lindo de várias culturas, religiões, estilos musicais etc.

O seu governo hoje está muito mal apresentado, porque a pessoa que o dirige não tem suficiente poder nem responsabilidade para estar à frente de um país tão grande e maravilhoso.

Nós temos hoje lugares lindos e preservados, mas habitam pessoas carentes, necessitadas e outras ricas e bem de vida.

E na nossa opinião, se tivesse alguém bem capacitado para dirigir o nosso país hoje, ele não seria um país subdesenvolvido.

Mas também achamos que a culpa de tudo isso é do povo brasileiro, que ao invés de votar numa pessoa digna de merecer aquele cargo, não votam, e acabam escolhendo aquele que faz promessas e os tontos acreditam.

O Brasil é bastante conhecido no mundo por suas praias, seus monumentos históricos e sua natureza como por exemplo: a Amazônia que é invejada por todos os outros países.

Temos também estados muito visitados por estrangeiros como o Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Belo Horizonte [*sic*] etc.

E quando falamos do Brasil temos que lembrar dos brasileiros que são os proprietários desse país maravilhoso.

Os brasileiros em suas principais características são inteligentes, trabalhadores e muito orgulhosos, ignorantes e sonhadores.

Os que têm muito é que trabalham muito para chegar naquele objetivo, daí se tornam pessoas ignorantes, pois acham que nunca vão precisar dos pobres.

Os que têm pouco trabalham muito e sonham em chegar em algum lugar.

Esses dois lados entre pobres e ricos é o que mais tem no Brasil.

E para aqueles que acham que o racismo já acabou estão muito enganados, pois é o que mais existe no Brasil.

O bom de tudo isso [é] que nós podemos mudar e mesmo que demore o Brasil pode crescer e se tornar um país desenvolvido, as pessoas, ou seja, os brasileiros podem crescer na vida e não precisará se dividir em lados mas sim poderemos viver todos juntos unidos e felizes.

h. O brasileiro tem muitas qualidades e defeitos. Uns trabalham outros não.

No Brasil existem vários tipos de pessoas: brancos, negros, mulatos, japoneses, bolivianos etc. Assassinos, ladrões, traficantes e bandidos.

Hoje em dia, as pessoas têm enorme preconceito com brancos, negros, magros e gordos. Eu acho isso uma falta de respeito para com os brasileiros desse[s] tipo[s].

Isso é errado!!!

i. Os brasileiros são muito batalhadores e um povo muito acolhedor também, pois recebem muitas pessoas de outros países.

O Brasil é um país muito lindo, mas também não podemos deixar de lembrar que também existe muita violência no Brasil (mas isso existe em todo lugar).

Tendo muitos pontos turísticos, o Brasil é um dos países que podem faltar no roteiro de viagem de muitos turistas.

B.5 – Alunos do 2º ano A, 2007.

a. Os brasileiros são do tipo de pessoa [para] que[m] tudo é festa, tudo é alegria, e não leva as coisas muito a sério.

Se acontece um grande acontecimento (como por exemplo, a queda do avião da gol), todo brasileiro falava, mas agora acho que ninguém nem se lembra direito.

O brasileiro é aquele que luta pelos seus direitos, mas demora um pouco pra que ele saiba de seus direitos, de como usa-los e de como conseguiu-lo. Ou simplesmente deixa por isso mesmo. Por outro lado, o brasileiro é muito criativo e que não se deixa abalar.

b. O brasileiro é uma mistura de culturas e raças. A maior parte, um povo sofrido, trabalhador, sonhador e muito acolhedor.

O brasileiro adora futebol, cerveja e carnaval.

Grandes campeões em esporte são os brasileiros.

Mas, apesar de todo esse carisma, existe o brasileiro corrupto, o brasileiro que rouba, que mata, que seqüestra.

O brasileiro é uma mistura de culturas e personalidades.

c. Um cidadão que respectivamente consiste em seus direitos, que coincidem a uma moradia distinta que prevalece então, a constituição de uma família.

O brasileiro em si pode ser considerado em nossa sociedade como estudante, desempregado, proprietário de indústrias, gerente de banco etc... Nesse caso não há restrições que possam infligir o brasileiro na sociedade.

O papel do brasileiro é mostrar seu ponto de vista situado em educação, na política, na religião, na saúde, nas classes sociais alta, média e baixa, ou seja, o brasileiro se preocupa com seu próprio bem estar, se igualando, ou sendo cada vez mais superior a outros países.

No entanto, o brasileiro pode considerar-se como morar num país emergente de sistema econômico capitalista por causa de seus meios de produção industrial que passou a ser atividade econômica mais importante na formação da economia de um país que coincide na proporção de vida dos brasileiros.

d. O brasileiro é uma pessoa super agitada. Está sempre preocupado com as coisas, os trabalhos, a família. Mas sempre que tem um tempo vago tira umas férias, sai pra aproveitar, está sempre de bem com a vida.

O brasileiro é do tipo que não desiste facilmente do que deseja e está sempre atrás de coisas novas, mas a vida do brasileiro também é bem corrida.

Os brasileiros têm um problema. Eles não conservam o que têm: a natureza, praias e muitas imagens bonitas, e com isto as coisas estão acabando.

Eles não estão percebendo isso, só vão perceber quando perderem tudo para sempre, mas espero que não acabe.

Existem alguns brasileiros que lutam, que estão lutando para não acabar.

Resumindo: o povo brasileiro é um povo de opiniões diferentes e de ações diferentes, ações essas que causam benefício ou prejudicam o seu próprio bem estar.

e. Os brasileiros são pessoas muito acolhedoras, carinhosas, estão sempre dispostos para tudo, diante dos maiores problemas sempre estão de cabeça erguida, além de tudo são pessoas muito humildes.

O Brasil é um país tropical, aqui se localiza o “pulmão” do mundo, a maravilhosa floresta amazônica. O Brasil é rico em diversidades de todos os tipos de pessoas, aves, plantas etc.

A beleza do Brasil e dos brasileiros está exatamente na diferença que juntas formam a igualdade perfeita.

f. O brasileiro é um cidadão, luta por seus direitos na sociedade, e acima de tudo nas questões políticas, num sistema econômico socialista, porque constitui na igualdade social.

No Brasil [o] nosso sistema [é] capitalista, e [com] isso ocorre a desigualdade social, que prejudica os pobres, porque uns ganham muito e outros ganham muito pouco.

Hoje em dia a educação do Brasil é muito ruim. As pessoas são mal educadas, porcas e etc. Há algumas pessoas que fazem melhorias para a educação, pessoas de fora, das instituições públicas, escolas etc.

Espero que daqui a alguns anos melhore cada vez mais, porque até agora não mudou tanto.

g. O brasileiro é caracterizado por estar sempre alegre e acaba transmitindo essa alegria para as pessoas à sua volta.

Apesar de todos os problemas, como a falta de trabalho, comida e as diferenças no dia-a-dia, o brasileiro passa por tudo isso sem deixar de ser feliz.

Diferente das pessoas de outros países que, às vezes, acabam sendo frios e indiferentes com os turistas, o brasileiro é muito acolhedor e caloroso com os seus visitantes, deixando-os à vontade, apesar de todos os problemas apresentados pelo Brasil.

Em todas as nações existem pessoas ruins. Com os brasileiros não é diferente, principalmente com os políticos que sujam a imagem do Brasil e do brasileiro, roubando dinheiro e o guardando até mesmo na cueca.

A violência é outro fator que denigre a imagem do brasileiro. Algumas pessoas cometem crimes hediondos que invadem todo o Brasil, principalmente os lugares mais urbanizados.

Existem também aqueles brasileiros que desmatam e poluem o próprio país.

Mesmo com todos esse problemas, o povo brasileiro, em sua maioria é constituído por pessoas boas, trabalhadoras, que lutam pelos seus ideais.

B.6 – Alunos do 2º ano B, 2007.

a. O brasileiro é aquele [como] diz o ditado “Não desiste nunca”. Tem suas diversas qualidades e seus defeitos. Usufrui e utiliza muito de sua cultura, [pela] seus povos são distinguidos e reconhecidos. É batalhador e trabalhador, apesar de nem sempre ter oportunidades. Ou seja, o brasileiro é muito querido e conhecido no mundo inteiro por ser acolhedor e alegre, e rico em culturas e diversidades.

Porém, um dos fatores preocupantes dos brasileiros é o aumento da violência, que juntamente com a ignorância, faz com que destrua a imagem do país.

- b.** **Brasil terra de encantos mil**
Rico em sua beleza, gente linda com certeza
Ah! Como é o brasileiro!
Somos mesmo assim alegres e felizes
Imaginamos uma terra diferente com
Leis e
Educação
Igualdade, sem discriminação por
Raças e classes sociais, afinal

TOdo mundo é um pedacinho do outro e todo outro é um pedacinho do mundo!

- c.** O brasileiro é o povo mais hospitaleiro desse mundo com sua diversidade cultural como: índios, brancos, negros... e também é um país com grande beleza ambiental, assim é o Brasil com pessoas alegres e sorridentes.

Mas como tudo tem sua exceção, existem também brasileiros preconceituosos com sua própria raça, e se esquecem por alguns minutos que todo mundo é igual. Pior ainda, aqueles brasileiros que não fazem questão nenhuma de parecer pessoas honestas. Esses são os brasileiros corruptos que roubam milhões dos cofres públicos e tiram de gente que precisa. Mas nem assim os brasileiros perdem seu brilho. Um povo que se esforça para alcançar seus objetivos. Assim são os brasileiros.

- d.** O brasileiro é um povo inseguro, pois não sabe o que virá no amanhã e assim destrói sua vida com coisas banais, por exemplo, fazem de tudo para conseguir o que acham que merecem, passam por cima de tudo e de todos.

Mas por outro lado muitos brasileiros são honestos e muito trabalhadores. Responsáveis, pois sabem que tem uma família para sustentar, mas muitos não ganham o que merecem e são tratados como indigentes.

- e.** O povo brasileiro é muito desinformado, não acredita no próprio potencial, acreditando sempre que o que é importado é melhor. E nossos melhores produtos são exportados, ou seja, os brasileiros não pensam nos brasileiros, só querem agradar os outros países.

Também são pessoas muito acolhedoras, na grande maioria, de um coração muito bom. Se não tivesse tanta corrupção no governo, o país e as pessoas seriam muito melhores. Aqui existem muitas pessoas de talento!

Grandes talentos brasileiros reconhecidos no mundo, por exemplo, no esporte, na música, na literatura, no cinema (tanto nos atores [quanto] no próprio filme) e nas grandes festas como o carnaval, que atrai todos os anos milhares de estrangeiros.

- f.** O brasileiro pode ter várias personalidades e por isso podemos falar dele de vários modos.

Vários brasileiros gostam muito de uma folia, de um jeito de se levar a vida, gostam de um samba que é muito cantado no nosso país, o nosso esporte preferido é o futebol, onde até mulheres gostam e algumas até jogam.

O brasileiro é um povo trabalhador e religioso, porém existem pessoas de mau caráter.

g. O brasileiro é um povo muito trabalhador e indiscutivelmente um povo honesto, rico em cultura, é muito esforçado e não tem o valor [reconhecido] que deveria ter.

O povo brasileiro é muito preocupado com o bem-estar de sua família, e muitas vezes faz besteiras para tentar melhorar a sua situação e acaba entrando no mundo do crime [devido] às portas das oportunidades estarem fechadas.

O brasileiro é um povo muito hospitaleiro, recebe muito bem os “gringos”, é uma pena que no Brasil o turismo [seja] pouco explorado.

Muitas pessoas vêm para o Brasil na esperança de uma vida melhor.

Emprego é algo muito difícil de se conseguir hoje em dia, mas as pessoas de outros lugares pensam que não é e vem com mudança para cá, pensando ter um emprego garantido. Mas acabam se arrependendo e ficam com vontade de voltar, mas muitos não conseguem por falta de recursos para compra passagem.

A Amazônia é um ótimo exemplo de que ainda há muita natureza aqui, e que não pode acabar.

B.7 – Alunos do 2º ano C, 2007.

a. Entramos em uma conclusão que nós “brasileiros” somos um povo muito festivo, também nem tanto estressado e nem tanto alegre, sempre somos um povo de ponto de equilíbrio em humor. Em questão de política nem muito estável, pois o sonho do presidente Lula já se realizou: “bater um *pênalti* no Maracanã”. Não somos um país em *top* de educação por causa deles... “caras da Câmara Federal”. Já somos muito explorados e agora ainda vem o Bush e tenta levar mais uma de nossas riquezas, o álcool. Temos que perder essa ingenuidade e sermos mais responsáveis e competentes, tanto com o que sai de nosso país [quanto] com o que é nosso!

b. O povo brasileiro é composto de várias raças, desde africanos até japoneses. É um povo trabalhador, que apesar das dificuldades enfrentadas como o desemprego, sempre se vira e dá um jeito.

É um povo apaixonado pelo futebol, pela música, por suas passagens e pelas praias. Os brasileiros, quando necessário, se unem para protestar e lutar pelo que querem e pelo que acreditam.

Os brasileiros, apesar dos muitos problemas como violência, desemprego e desigualdade social, ainda conseguem lutar pelos seus objetivos e tentar superar as dificuldades.

c. O brasileiro é um povo muito alegre e hospitaleiro. Para ele não existe tempo ruim, por mais que as coisas não estejam muito boas, está sempre com o sorriso no rosto.

Ser brasileiro é ser solidário, ajudar o próximo, não ter maldade. Ser brasileiro é ser inteligente, saber [distinguir entre] o bom e o ruim, ser brasileiro é ser maravilhoso.

d. [O Brasil é] uma sociedade que onde sobrevivemos com muito poucos recursos.

Podemos dizer que o Brasil é um país mal educado, porque se existisse um pouco de educação não existiriam rios poluídos e regiões infestadas de lixo.

O brasileiro é um povo às vezes desunido e muito ambicioso, quer sempre mais e mais.

Ser brasileiro é ser uma mistura de raças e etnias que dá um toque diferente a nós, o brasileiro é um povo agitado, porque quando falamos em brasileiro vem logo a idéia de carnaval, folia, bagunça. É um povo bem diversificado e alegre.

e. Brasileiro é uma pessoa boa, ruim, trapaceira, ladrona, honesta, rude, amigável etc.

Ser brasileiro tem sua parte boa e sua parte ruim. A parte boa são os jogadores do Brasil, que lutam por nós, para nós [os] colocarmos lá em cima, no topo. Ou se não tem outras várias coisas, outra que eu ia falar do Brasil é o samba. Samba um dos ritmos mais bem recebidos no Brasil pelo povo brasileiro. Principalmente na época do carnaval.

Mas uma das partes ruins de ser brasileiro é que tem muitos pobres no Brasil, ou até os próprios ricos que usam o seu poder de ser rico para manipular os pobres e usar eles para coisas más.

Um exemplo são os próprios políticos, que se no Brasil tivesse pena de morte [seriam] os primeiros a morrer, depois iriam ser os fazendeiros que tratam seus funcionários como escravos para ganhar dinheiro para eles. Mas seus escravos, em vez de ir perdendo [diminuindo] dívida, acumulam mais ainda.

f. O que é ser brasileiro? É ser uma pessoa honesta, que gosta de ajudar o próximo, e que tem objetivos na vida, de crescer, estudar, se formar e conseguir empregos bons e honestos.

O brasileiro, além de ser hospitaleiro e ter seus próprios objetivos, é muito privilegiado por morar num país tão bonito e com muitas riquezas, mas infelizmente, o Brasil, como outros países, tem seus problemas. Os brasileiros enfrentam a fome, a falta de moradia, o desemprego, o racismo e principalmente a desigualdade social.

A imagem do brasileiro lá fora é simples: o Brasil é um país tropical e com um carnaval maravilhoso. Ninguém enxerga que ele é mais que isso, que nós temos uma cultura maravilhosa e uma diversificada mistura de raças.

g. O brasileiro é um povo derivado de várias raças e por isso possui uma grande diversidade de características.

Uma característica muito importante do povo brasileiro é o trabalho e a vontade de nunca desistir dos seus objetivos.

O povo brasileiro cativa a todos, com seu carisma e com sua vontade de vencer, é muito acolhedor e nunca desiste e sempre está pronto para o trabalho.

h. Ser brasileiro é não perder as esperanças de que um dia o Brasil irá mudar, é acreditar que existem políticos honestos que um dia conseguirão obter idéias para expressar a voz do povo, conseguimos conquistar um país melhor com mais justiça e menos desigualdade.

Ser brasileiro é ser feliz mesmo com tantos problemas sociais, culturais, esportivos. É ainda ter esperanças que um dia o Brasil vai melhorar.

Ser brasileiro é ter orgulho de suas tantas culturas, é pular o carnaval como se não tivesse nenhum problema, aproveitando cada minuto. É ter esperanças no futebol, mesmo com o time desclassificado.

Ser brasileiro é ser feliz. Ser brasileiro é ter orgulho.

Ser brasileiro é amar o Brasil!

B.8 – Alunos do 2º ano D, 2007.

a. O brasileiro é um “ser” que não sabe dar valor ao país onde vive; com várias riquezas, culturas maravilhosas, além de deixarmos estrangeiros tomarem posse de nossas terras.

O brasileiro não sabe utilizar o que tem como por exemplo: água, dinheiro, alimentos e tudo ao seu redor. Por mais que o nosso país seja rico em culturas, matérias-primas, terras... há brasileiros ainda vivendo em condições precárias.

Portanto, concluímos que nós brasileiros somos ridicularizados [pelos] outros países por nossa própria falta de educação e de desenvolvimento.

b. O brasileiro é rico e pobre, é pobre e rico, rico de dinheiro e pobre de felicidade, pobre de dinheiro e rico de felicidade. É humilde, trabalhador e vive para pagar imposto. Também é folgado e consumista e acaba gastando demais.

Para compreender o brasileiro, é necessário entender sua história, que dos índios e escravos viemos e sofredores somos. Aprendemos nossa língua herdada dos portugueses, o Brasil é um país, mas não tem sua própria identidade, ele é muito influenciado e suas riquezas roubadas.

O brasileiro é assim, feliz e persistente por ser simplesmente brasileiro e morar nesse lindo país chamado Brasil.

c. O brasileiro é um povo rico em cultura, com diversas raças e tribos, é bem trabalhador e esperançoso. Mas sabemos que não são todos assim, existem brasileiros que são corruptos.

Os brasileiros [em sua] grande maioria não sabem o que temos. É um povo bem acomodado e se conforma com o que tem.

A cultura diversificada do Brasil chama a atenção de outros países, e isso atrai turistas e nós brasileiros os tratamos bem. O Brasil tem um povo simpático e gentil.

O brasileiro não valoriza seu próprio país, em grande parte deixa os fatos acontecerem, não se manifestando contra acontecimentos tanto no governo, país, quanto em questão da violência, desemprego, salário mínimo e muitas outras coisas mais.

Resumindo tudo, pode-se dizer que cada brasileiro tem um jeito diferente de ser e que ninguém é igual a ninguém, e é isso que torna o nosso país tão grande. O que falta é sermos mais organizados.

d. Os brasileiros são aqueles que nasceram no Brasil, eles combatem a discriminação social e o preconceito racial, de religião etc.

Os brasileiros são um povo lutador, um brasileiro nunca desiste. O problema do desemprego no Brasil é muito alto, por isso grande parte da população é afetada socialmente e economicamente.

Há várias pessoas, mas nem todas são brasileiras, pois a cada dia chega estrangeiros etc. O aumento de brasileiro está cada vez maior, cada pessoa tem um tipo de vida. Nem todos têm as melhores condições de sustentar sua família, mas os brasileiros dão um jeitinho de resolver suas necessidades.

Há várias dificuldades entre eles, [mas] estão sempre com um sorriso no rosto, por mais dificuldade que tenha.

e. O brasileiro é um povo culturalmente diversificado, pois em sua formação recebeu influências dos povos imigrantes participantes da colonização.

A principal característica do brasileiro é o otimismo, pois acredita na melhoria do país onde vive, apesar de todos os problemas existentes como a violência, o desemprego, a corrupção, a miséria e as condições ruins da saúde pública.

Apesar de viver num país muito rico em cultura e em recursos naturais, o brasileiro valoriza muito pouco sua nação.

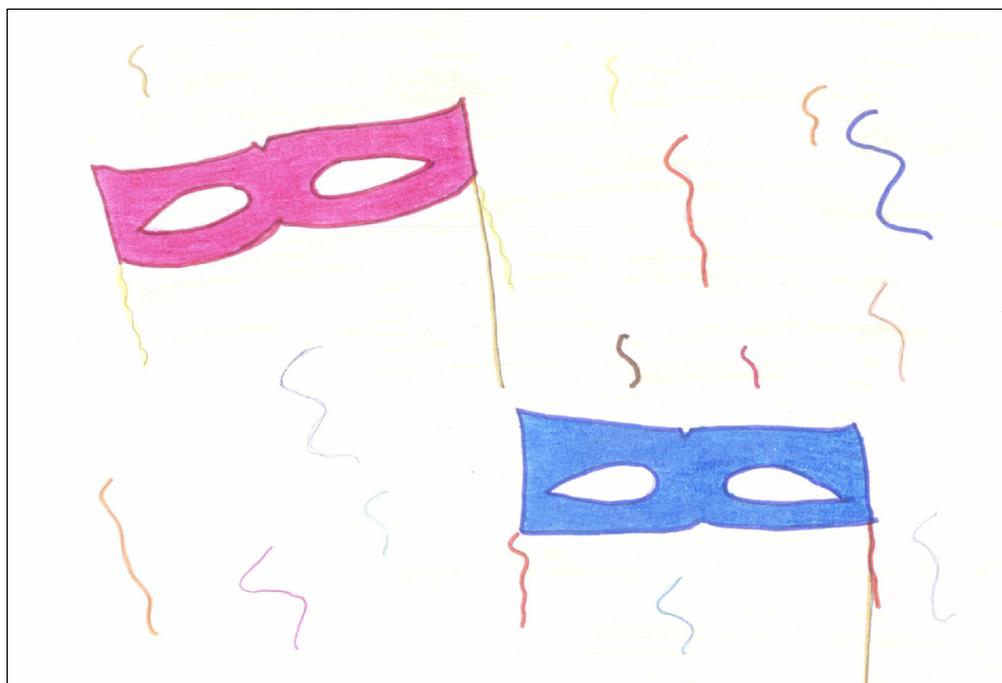
f. É difícil falar do brasileiro, porque brasileiro não sabe tomar atitudes morais. Eles só pensam em si mesmos e acabam prejudicando pessoas que não tem nada a ver. Mas tem qualidades também, pois o Brasil é um país muito tropical, o brasileiro é praia, carnaval, samba, futebol entre outros.

Todo brasileiro tem suas qualidades!

ANEXO C – DESENHOS INDIVIDUAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – 2006

Desenhos produzidos pelos alunos do 7º ano A sobre o tema *Como o Brasil pode ser representado?*

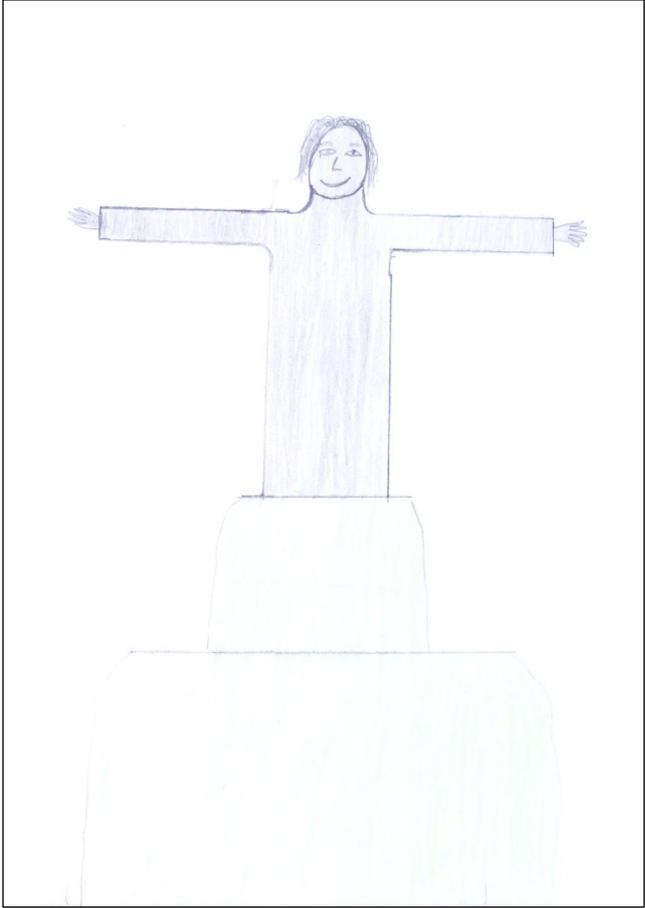
a.



b.



c.



d.



ANEXO D – DESENHOS EM GRUPO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – 2007

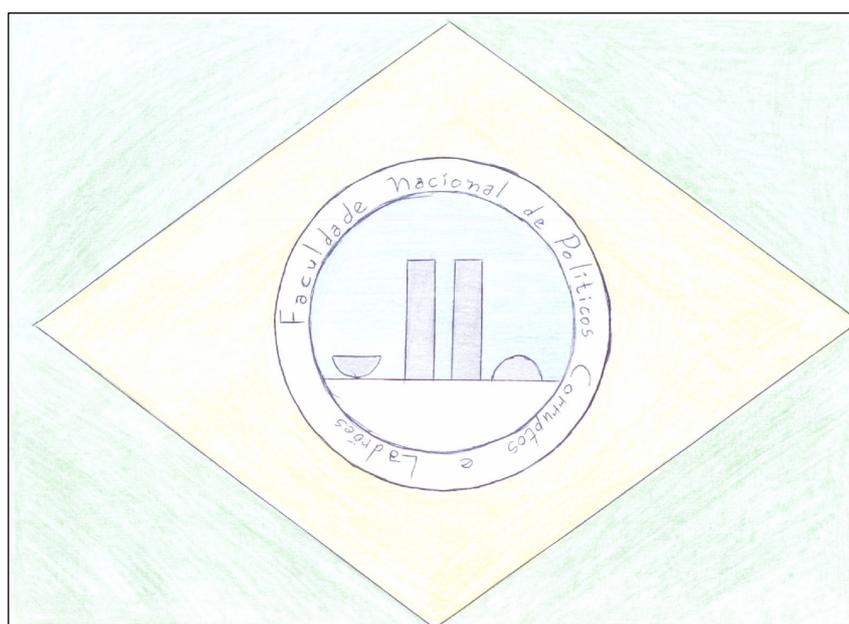
Desenhos produzidos pelos alunos do ensino médio sobre o tema *Como o Brasil pode ser representado?*

D.1 – Brasil a partir da bandeira nacional.

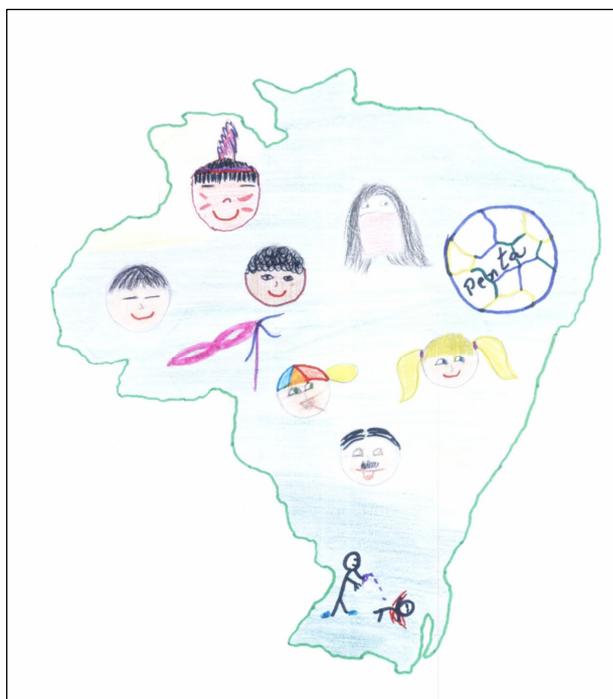


Alunos do 2º A, 2007.

b.



Faculdade Nacional de Políticos Corruptos e Ladrões
Alunos do 2º C, 2007.

D.2 – Brasil a partir do mapa do território.**a.**

Alunos do 2º C, 2007.

b.

Alunos do 2º B, 2007.

c.



Alunos do 2º A, 2007.

D.3 – Brasil-natureza.**a.**

Alunos do 1º G, 2007.

b.

Alunos do 1º E, 2007.

c.



Alunos do 1º G , 2007.

D.4 – Brasil representado pelo Rio de Janeiro.

a.



Alunos do 2º A, 2007.

b.



Alunos do 1º D, 2007.