

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLA PIRES DE FREITAS

OLHARES SOBRE O BRASILEIRO:

o jovem, a indústria cultural
e os sentidos de nacionalidade

Juiz de Fora
2011

DANIELLA PIRES DE FREITAS

OLHARES SOBRE O BRASILEIRO:

O jovem, a indústria cultural e os sentidos de nacionalidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª Drª Sonia Regina Miranda

**Juiz de Fora
2011**

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELLA PIRES DE FREITAS

OLHARES SOBRE O BRASILEIRO:

O jovem, a Indústria Cultural e os Sentidos de
nacionalidade

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela
seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Prof^a. Dr^a. Ernesta Zambomi
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Juiz de Fora, 02 de maio de 2011

Em memória de minha mãe, Cidinha,
brasileira que mudou minha história.

AGRADECIMENTOS

Seguindo metodologia tradicional no Ensino de História, para os agradecimentos dessa dissertação procurei mapear na memória quando e como as pessoas vivenciaram a experiência do mestrado comigo. Orientei minhas lembranças, tentando estabelecer uma lógica linear para tantos acontecimentos ocorridos ao longo de dois anos de curso e capturar as emoções. Tantas emoções...

Começo por minha orientadora, que me acolheu confiante de que tudo fluiria bem. Eu, gravidíssima, e ela, exercendo o que considero a marca registrada de sua identidade: a ousadia. A convivência com Soninha significa movimento reflexivo, ela potencializa os nossos deslocamentos, deslocamentos *de si* e do *mundo*. A oportunidade de vivenciar esse aprendizado foi uma experiência fantástica.

Esta dissertação exigiu a montagem de uma “rede” de sociabilidade eficiente e heterogênea para que eu pudesse me movimentar em todos os sentidos. Emerson (o amor da minha vida que conheço desde 1996) e eu temos as três crianças mais lindas do mundo. Mariano, que nasceu em 2004; Nicolas, que nasceu em 2006; e Maitê, um presente inesperado que veio com o mestrado, me acompanhou no processo de seleção e nasceu no dia 12 de fevereiro de 2009 e, portanto, me acompanhou em todas as viagens que fiz para cursar as disciplinas. Sem o Emerson, o Mariano, o Nicolas e a Maitê – minha grande família – eu não teria tanto amor para seguir em frente. Todos eles conviveram com minha ansiedade e meu distanciamento físico e “espiritual”.

A primeira parte dessa rede está sediada em Juiz de Fora. Minha irmã Fernanda e minha mãe Haydée, pessoas que amo profundamente, tornaram-se babás e companheiras de luta. Ajudaram, acolheram, cuidaram, torceram! Fernanda ainda me salvou de todos os problemas tecnológicos. Elas foram sensacionais e a minha gratidão é eterna.

Dindinha, padrinho e Rafaela, sempre disponíveis, acolhedores e cuidadosos, à espreita para qualquer ajuda.

O Grupo Cronos, reflexão pura! Agradeço a todos pela paciência em assistir às minhas apresentações esquizofrênicas. Rita, que entrou junto comigo no curso e que me ajudou em situações práticas e nas panes mentais; Andrea, Toninho (com suas dicas heterodoxas), Juliana, Fabiana, Teka, Rosangela, e os demais participantes.

A rede de Viçosa: Toninha e Renato, meus sogros queridos, essenciais para o funcionamento do esquema, apoiaram com amor incondicional minha ausências. Cercaram meus filhos de carinho, mantendo meu "ninho" saudável e feliz.

Minhas babás, Flavinha e Tina, fiéis e carinhosas.

Os vizinhos do "triângulo" que por mim torceram e compreenderam minhas ausências nas festas.

Ao Léo Civale, que orientou minhas reflexões com tanto cuidado e carinho.

A parte distante no espaço: Sandra e Isabel, amigas amadas para sempre que acompanharam minha conquista à distância.

Obrigada, gente!

A Cara do Brasil

(Vicente Barreto e Celso Fiávora)

(...) A gente é torto igual a Garrincha e Aleijadinho

Ninguém precisa consertar

Se não der certo a gente se virar sozinho

Decerto então nunca vai dar

O Brasil é uma foto do Betinho

Ou um vidro da Favela Naval?

São os trens da Alegria de Brasília?

Ou os trens de Subúrbio da Central?

Brasil Globo de Roberto Marinho?

Brasil bairro, Carlinhos Candea?

Quem vê, do Vidigal, o mar e as ilhas

Ou quem das ilhas vê o Vidigal?

Brasil encharcado, palafita?

Seco açude sangrado, chapadão?

Ou será que é uma Avenida Paulista?

Qual a cara da cara da nação? (...)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no contexto reflexivo da contemporaneidade em que se busca compreender os diferentes processos de conformação das identidades, considerando que os indivíduos apreendem os referenciais identitários culturais, políticos e sociais de maneira diversificada e influenciada pelo contexto sócio-histórico em que vivem. Nesse contexto, também é importante considerar a presença indiscutível dos produtos e imagens culturais veiculados pela indústria cultural formadores e informadores dessas *identidades*. Dentre múltiplas possibilidades e caminhos reflexivos a que nos conduz a contemporaneidade, experiências vivenciadas como professora de História dos ensinos Fundamental e Médio influenciaram-me a investigar a questão da identidade nacional. No caso, moveu-me profundamente a intenção de compreender a relação que os jovens estabelecem com a nacionalidade brasileira e esse encanto/desejo se transformou na questão principal desta dissertação: *como o jovem se apropria de imagens de brasileiro que circulam na indústria cultural?* Para tanto, busquei identificar e analisar as referências que 34 alunos do Colégio Nossa Senhora do Carmo de Viçosa utilizam ao olhar para esta nacionalidade, procurando compreender a dinâmica de apropriações do conhecimento histórico escolar e das informações/formações adquiridas pela indústria cultural. Para apreender os sentidos de *brasileiro* que há para esses jovens, utilizei entrevistas individuais e interagi com o grupo em um ambiente virtual, o blog, onde postaram imagens de *brasileiro* presentes em diferentes mídias contemporâneas. Alicerçada nas reflexões acerca da contemporaneidade e processos identitários (BAUMAN, 1999; 2010; 2011; HALL, 2006; GIDDENS, 2001; 2002), busquei estabelecer um diálogo com os estudos sobre cultura e indústria cultural de Canclini (2008) e Martín-Barbero (1997; 2004). Imprescindíveis foram também as concepções de Nação e nacionalismo elaboradas por Anderson (2008) e Hobsbawm (1990; 1994; 1998) assim como a realização de um recorte historiográfico (1920-1970) a respeito das interpretações sobre o Brasil e a nacionalidade brasileira feitas por autores nacionais cânones de nossa historiografia. Como norteadores teóricos da Educação, Bakhtin [Volochinov] (1988; 2003) e Vygotski (1987; 1988) foram essenciais, bem como teóricos da História (RÜSEN, 2001) e pesquisadores do ensino de História (CERRI, 2000; 2010; MIRANDA, 2008; 2011; ZAMBONI, 2003). Os *olhares* que o grupo de jovens lançou *sobre o brasileiro* dimensionaram aspectos relevantes a respeito da interação que estabelecem com os estereótipos nacionais e da utilização de instrumentos tecnológicos e midiáticos, analisados em diálogo com o Ensino de História ao contribuir para problematizar e questionar a maneira com que os jovens utilizam o conhecimento histórico para apreenderem o mundo.

Palavras-chaves: Ensino de História – Indústria Cultural – Jovem – Brasileiro.

ABSTRACT

This research is inserted into the reflexive context of contemporariness in which one search to comprehend the different processes of conformation of the identities, considering that the individual learn the cultural, political and social identities references in a diversified manner and influenced by the social historical context in which they live. In this context, it is also important to consider the incontestable presence of cultural products and images spread by the cultural industry, formers and informers of these identities. Among multiple possibilities and reflexive paths to where we are driven by contemporariness, lived experiences as a professor of History of Fundamental and High School influenced me to investigate the question of national identity. In this case, moved me profoundly the intention to comprehend the relation that the young people establish with the Brazilian nationality and this enchantment/ desire turned into the main question of this dissertation: how the young people appropriate of images of Brazilian present in the cultural industry? For that, I search to identify and analyze the references that 34 young students of Nossa Senhora do Carmo College use while looking to this nationality, trying to comprehend the dynamics of the appropriation of the school historic knowledge and the informations/ formations acquired from the cultural industry. In order to comprehend the sense of Brazilian that exist for these young students, I used individual interviews and interacted with the group in a virtual ambience, the blog, where images of Brazilian present in different contemporary media were posted. Based on concepts of contemporariness and identity processes (BAUMAN, 1999; 2010; 2011; HALL, 2006; GIDDENS, 2001; 2002), I search to establish a dialogue with the studies about culture and cultural industry of Canclini (2008) e Martín-Barbero (1997; 2004). Also indispensable were the concepts of nation and nationality elaborated by Anderson (2008) and Hobsbawn (1990; 1994; 1998), as well as the realization of a historic cut (1920-1970) about the interpretations of Brazil and Brazilian nationality made by national writers, thinkers of our historiography. As theoretic guiders of Education, Bakhtin [Volochinov] (1988; 2003) and Vygotski (1987; 1988) were essential, as well as the theoretical of History (RÜSEN, 2001) and researchers of the teaching of History (CERRI, 2000; 2010; MIRANDA, 2008; 2011; ZAMBONI, 2003). The regards that the students did over the Brazilian put dimension on relevant aspects of the interaction they establish with the national stereotypes and about the use of technological media tools, analyzed in dialogue with the Teaching of History in contributing to question the manner how the young use the historic knowledge to learn the world.

Key words: Teaching of History – Cultural Industry – Young – Brazilian

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - O Governo brasileiro proporciona cultura?	60
Gráfico 2 - O Governo brasileiro proporciona lazer?.....	60
Gráfico 3 - Com que frequência vai ao cinema?	61
Gráfico 4 - Você costuma baixar filmes pela internet?	62
Gráfico 5 - Com que frequência você baixa seus filmes?	63
Gráfico 6 - Você costuma alugar filmes?	63
Gráfico 7 - Com que frequência você aluga seus filmes?	64
Gráfico 8 - O que assiste na TV?	65
Gráfico 9 - Gosta de assistir filme nacional?	67
Gráfico 10 - Gosta de assistir filme de comédia?	67
Gráfico 11 - O que acessa na internet?	68
Gráfico 12 - Como compra suas músicas?	71
Gráfico 13 - Que tipo de música você gosta de ouvir?	72
Gráfico 14 - O Governo brasileiro proporciona segurança?	73
Gráfico 15 - O Governo brasileiro proporciona saúde?	73
Gráfico 16 - O Governo brasileiro proporciona educação?	74
Gráfico 17 - O Governo brasileiro proporciona nada?	75
Gráfico 18 - O Governo brasileiro proporciona trabalho?	75
Gráfico 19 - Qual a sua religião ?	80
Gráfico 20 - Qual a importância da religião em sua vida?	81

Figura 1 - <i>Blog Meu país, nossa nação</i>	130
Figura 2 - Bem-vindos ao blog	132
Figura 3 - Interação inicial com os participantes	132
Figura 4 - Interação com os participantes	133
Figura 5 - Sugerindo a postagem de vídeos	134
Figura 6 - Estimulando a interação entre os participantes	134
Figura 7 - Coluni	135
Figura 8 - Politizando a biodiversidade	136
Figura 9 - Politizando a biodiversidade	136
Figura 10 - Para deslocar o " <i>jeitinho</i> " brasileiro	137
Figura 11 - Convocando à participação	138
Figura 12 - Sugerindo filme no cinema	138
Figura 13 - Para discutir a relação do <i>brasileiro</i> com a política	139
Figura 14 - Para deslocar a democracia racial	140
Figura 15 - Mais rica fauna e flora	145
Figura 16 - Brasil: riqueza natural	148
Figura 17 - Biodiversidade: estrangeiro com inveja	150
Figura 18 - Biodiversidade com problemas sociais	153
Figura 19 - Biodiversidade e trabalhador rural	155
Figura 20 - Biodiversidade e falta de investimento na Educação	155
Figura 21 - Brasil de muitas culturas	158
Figura 22 - Pluralidade regional	159

Figura 23 - Diversidade cultural	164
Figura 24 - Mix cultural	165
Figura 25 - Ao brasileiro falta cultura =educação	171
Figura 26 - Governo e população: devem agir	172
Figura 27 - Brasileiro deve descruzar os braços	173
Figura 28 - Devemos pensar melhor em nossas atitudes	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de postagens no <i>Blog</i>	142
Tabela 2 - Imagens relacionadas a brasileiro	161
Tabela 3 - Imagens relacionadas ao brasileiro	162

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 Uma brasileira e uma história com a temática do brasileiro: memórias e percursos de uma pesquisa	16
2 Os meios como mediação do conhecimento: a indústria cultural como mediação semiótica para a construção do conhecimento	32
CAPÍTULO 1 ALGUNS BRASILEIROS E SEUS LUGARES NO MUNDO	49
1. Pelas singularidades, novas significações	53
2. Sociabilidade (s), visão (ões) de mundo e o cotidiano do grupo	57
CAPÍTULO 2 O BRASILEIRO NO PENSAMENTO SOCIAL NACIONAL	85
1. Nação, nacionalismos e invenções do Brasil	85
2. Narrativas brasileiras	92
3. Os anos 30	97
4. Dos anos 50 aos 70: outras modernidades	112
CAPÍTULO 3 JOVENS, BRASIL E BRASILEIROS	125
1. O Jovem e a nação em diálogos de pesquisa	125
2. Conectados, mas nem tanto	128
3. Os sentidos de Brasil para <i>alguns brasileiros</i>	144
<i>3.1 Biodiversidade da natureza, visão idílica do país</i>	144
<i>3.2 País multicultural + mestiçagem positivada = homem cordial</i>	156
<i>3.3 O brasileiro e a política</i>	169

<i>3.4 Trabalho e malandragem</i>	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185
ANEXOS	192

APRESENTAÇÃO

1. Uma brasileira e uma história com a temática do brasileiro: memórias e percursos de uma pesquisa

Uma civilização promove um padrão cultural sem com isso implicar a uniformização de todos. Uma cultura mundializada secreta também um pattern, que eu qualificaria de modernidade-mundo. Sua amplitude envolve certamente outras manifestações, mas, o que é mais importante, ela possui uma especificidade, fundando uma nova maneira de "estar no mundo", estabelecendo novos valores e legitimações.

Renato Ortiz

As diferentes possibilidades e maneiras de o ser humano “*estar no mundo*” sempre estiveram sob meu olhar atento; um olhar antropológico ou sociológico, mesmo que não acadêmico, para as relações que os indivíduos estabelecem com os outros e com as instituições (família, religião, Governo, trabalho) em que estão inseridos.

Como um flâneur benjaminiano (BENJAMIN, 1989), muito antes de adquirir essa consciência teórica, sigo a observar o “*estar no mundo*” das pessoas, com o objetivo de mapear as escolhas que fazem ou são obrigadas a fazer em seus “*projetos de vida*”. Interesse-me em compreender como cada pessoa “*enxerga o mundo*”. Em outras palavras, suas opiniões, suas verdades e as teorias que desenvolvem para compreenderem a si mesmas e tudo à sua volta. Com este olhar, também procuro observar as maneiras com as quais as pessoas interagem com os referenciais culturais que recebem ou como lidam com padrões, rótulos e estereótipos. Nesse processo, observo como preservam suas singularidades. Neste “*trabalho*”, que faço desde que “*me conheço por gente*”, percebo o quanto o padrão cultural de uma sociedade é administrado, apropriado pelas pessoas e grupos sociais, e não apenas absorvido passivamente. E esta “*resistência cultural*” sempre me encantou profundamente.

No ano de 1998, num contexto que explicitarei posteriormente, a leitura do livro “*Mundialização e Cultura*” (ORTIZ, 1994) proporcionou-me uma experiência

reflexiva interessante ao trazer elementos interpretativos para melhor compreender o processo vertiginoso de globalização econômica e cultural daqueles anos 90. Identificava-me com a crítica, à época original, que Ortiz direcionou à propaganda uniformização cultural que muitos teóricos denunciavam e que também era sentida por muitas pessoas em seus cotidianos. Segundo esta "uniformização", as pessoas viveriam num contexto histórico de derradeira homogeneização e massificação das consciências e das práticas sociais e, especialmente, sob a égide de uma "americanização do mundo". Para Ortiz, considerar a homogeneização como característica principal e determinante da nova configuração mundial é uma visão muito simplista sobre as relações que as sociedades estabelecem com os referenciais culturais ou sobre o processo de apropriação, identificação e renúncia a esses. (ORTIZ, 1994).

Portanto, este é o cenário que aumenta meu interesse em investigar as estratégias de "*estar no mundo*" das pessoas. Ao considerar que não há incorporação pura e simples de referenciais culturais, acredito que cada indivíduo (ou grupo social) seleciona e ressignifica elementos constitutivos da cultura em que está inserido. Nesse processo, configuramos nossa auto-identidade e nos posicionamos frente à vida. Contudo, o que torna a análise mais interessante é constatar que o homem moderno está exposto a um turbilhão de referenciais culturais. A partir daí, somos capazes de dimensionar a riqueza deste fenômeno e de considerar a existência do processo de conformação de "identidades", no plural, da maneira que Bauman sinaliza:

(...) Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma "comunidade de idéias e princípios", sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problema em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão da *la mêmète* do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma "comunidade de idéias e princípios" de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão da *l'ipséite* (a coerência daquilo que nos distingue como pessoa, o que quer que seja). (BAUMAN, 2005, P.18-19).

Concordo em compreender da mesma maneira que este autor, pois, como bem definido por ele, desde que as identidades deixaram de ser impostas

historicamente por Governos ou outras instituições “oficiais” e deixaram de ser naturalizadas (já que não se considerava o contexto social de sua produção e gestação), instaurou-se uma liberdade de escolha e de seleção de referenciais culturais feita pelos indivíduos que passaram a conformar “suas próprias identidades”. Na contemporaneidade, as pessoas escolhem o que as identificará socialmente: a nacionalidade, a sexualidade, a religiosidade, etc. Constatar essa “liberdade” não significa acreditar que os referenciais advindos de instituições oficiais não sejam mais definidores das identidades, mas é que os sujeitos se relacionam com estes de maneiras diferentes. Neste caso, assume-se o fato de que as *identidades* das pessoas nunca são um dado pronto porque estão sempre em construção, em acabamento ou num constante refazer.

É nesse contexto que o autor identifica um desconforto contemporâneo, também sentido por mim ao observar as pessoas da minha geração. Pelo fato de estarmos inseridos nesse contexto de tamanha liberdade de escolha para “sermos o que quisermos ser”, para nos apropriarmos de referenciais culturais a nosso bel prazer, passamos a buscar incessantemente um “nós”. Segundo Bauman (2005), esta é a grande ambivalência de nossos tempos, pois a busca e conquista da liberdade “para ser” decorrente dos processos de individualização característicos de nossos tempos, acabou nos guiando para uma necessidade maior do outro (s), de grupos e referenciais culturais capazes de definir nossa (s) identidade (s). A esse contexto, insere-se a questão das nacionalidades: o autor retoma o processo de construção da “ideia” de identidade nacional engendrada pelo Estado moderno, reforçando o quanto foi necessário o convencimento e a lealdade dos cidadãos para com este Estado do século XIX/XX; entretanto, sinaliza que o contexto de globalização econômica do século XXI, em que as fronteiras nacionais estão fluídas, líquidas, pode suscitar a interpretação equivocada de que as nacionalidades são identidades ultrapassadas, atemporais, fato que não se comprova. O cenário da contemporaneidade é muito mais complexo (principalmente no contexto europeu e balcânico, em casos a que o autor se refere),

com múltiplas especificidades, o que a meu ver reforça a necessidade de se investigar as diferentes manifestações do nacional:

(...) O Estado não pode mais afirmar que tem poder suficiente para proteger o seu território e os seus habitantes. Assim, a tarefa que foi abandonada e descartada pelo Estado jaz sobre o solo, esperando que alguém a apanhe. O que se segue, ao contrário da opinião generalizada, é um renascimento, ou mesmo uma vingança póstuma, do nacionalismo – uma busca desesperada, embora vã, por *alternativas de solução local para problemas gerados globalmente*, numa situação na qual não se pode mais contar com a ajuda das forças convencionais do Estado. (BAUMAN, 2005, p.65-66)

Retornando à minha juventude, nos anos 90 vivenciei exatamente este cenário, pois estive imersa nesta busca por pertencimento assim como todo jovem, que tanto necessita das turmas, das “tribos”. Na realidade, a questão do *pertencimento* é o que mais me marca ao lembrar dessas décadas, pois me identificava com pessoas que se sentiam diferentes dos outros e que necessitavam expressar isso através das roupas, das atitudes e da música. Com as pessoas da minha geração, sentia um clima diferente que interpreto, hoje, como sendo o desenraizamento emocional, cultural e social; como bem identificado por Giddens (2002) e Bauman (2005). Percebia que as pessoas estavam ficando íntimas do mundo.

Neste período (meados de 1994), trabalhei em uma locadora de filmes em Juiz de Fora – Casablanca Vídeo Clube –, que me possibilitou um contato muito interessante com pessoas ligadas ao que estava acontecendo de novo na cultura, pessoas que tinham uma relação muito forte com a produção cultural nacional e internacional, videocliques e filmes, principalmente. Em Juiz de Fora, ainda era difícil ter acesso a produções de outros países ou outros lugares do Brasil que não fosse o Sudeste ou que não fosse da Rede Globo. Canal por assinatura, MTV, computador, todo este aparato ainda era algo, à época, para poucos endinheirados. A oportunidade de conhecer pessoas tão “antenas” nesta locadora de vídeos se conjugou com a possibilidade de ter acesso a filmes de arte, porque esta locadora foi a primeira da cidade a investir na compra de filmes europeus, asiáticos e nacionais alternativos. Mais uma vez meu olhar antropológico/sociológico foi ativado, porque tais filmes me levaram

a conhecer novas maneiras de enxergar o mundo com produções culturais de sociedades tão diversas, ao mesmo tempo em que me descortinaram um Brasil diferente do oficializado pelas produções culturais da Rede Globo: clássicos do cinema brasileiro, documentários, produções nacionais alternativas.

Identifiquei-me com este mundo cinematográfico ao mesmo tempo em que acompanhava o movimento musical do período e mais uma vez me encantei com a potencialidade do processo de apropriação cultural como mencionei anteriormente. Porque neste momento surge na cena musical de Recife o movimento que ficou conhecido por *Manguebeat*. Jovens urbanos interessados em cultura, em problemas sociais, ecologia, trabalho, questões do presente e projetos futuros. Inicialmente centrado na música, esse movimento teve como característica principal o *mix* cultural, isto é, produziram som de alta qualidade utilizando influências regionais e mundiais como o maracatu, a música eletrônica, o hardcore. Nesse sentido, elaboraram manifestos que explicitavam a preocupação sociocultural com Recife e a necessidade de confirmar a importância da apropriação de elementos culturais regionais num cenário de globalização cultural. O símbolo da parábola fincada na lama do mangue foi muito significativo para todos que acompanharam o movimento. Essa “galera do mangue” acabou produzindo todo o tipo de arte: moda (apropriação de acessórios e trajes dos cangaceiros), cinema (o filme *Baile Perfumado* foi produzido neste contexto), poesia, etc. O objetivo de valorização da cultura brasileira e da utilização de referências culturais mundiais sempre foi o mote das produções, fazendo com que eu sentisse um orgulho muito grande de nosso país. Talvez naquele cenário estejam as raízes mais significativas da densidade do tema de pesquisa subjacente a esta dissertação de Mestrado: os significados em torno da ideia de ser brasileiro.

Aquelas experiências com o cinema “alternativo” e com a música nacional me sensibilizaram profundamente, fazendo com que eu olhasse o Brasil de outra maneira. Minha geração teve como grande referência e modelo cultural os Estados Unidos, por conta dos produtos culturais que consumíamos. A grande maioria das músicas, dos filmes e seriados que vi era norte-americana. Avaliando esse consumo

hoje, constato que minha “formação cultural” foi fundamentalmente audiovisual e norte-americana. Portanto, ao me deparar com produções culturais que expressavam diferentes maneiras de lidar com a riqueza cultural do Brasil, encontrei um mundo novo, pelo qual me encantei.

Aqueles pernambucanos que se apropriavam das especificidades regionais do Nordeste de maneira tão contemporânea levaram-me a questionamentos profundos com relação à nossa sociedade, instigando-me a uma busca por conhecimento sobre o Brasil como se eu pudesse com isto, decifrar nossa gente. Comecei a questionar a educação que recebemos na escola, em casa, na televisão: por que não sabemos mais sobre nosso país? Por que ter vergonha de nossa história, de nossa pobreza? Por que só ficamos sabendo das coisas ruins que acontecem? Por que esta arte ainda está no circuito alternativo? Tantas perguntas típicas dos meus 20 anos e que produziram, talvez, um remoto “embrião” de minha inquietude sobre o tema do *brasileiro*.

O fato é que essas inquietações me levaram a escolher História como opção para o vestibular. Eu acreditava que este curso me daria o suporte teórico acadêmico e, portanto, “legítimo”, para continuar minhas divagações e investigações a respeito do “estar no mundo” das pessoas e das sociedades. Acreditava que a História me ajudaria a compreender a maneira com a qual as pessoas se apropriam de padrões e referências culturais tornando-os seus, suas identidades. Acreditava que a História me ajudaria também a conhecer mais nosso país. Hoje, posso afirmar que essas motivações iniciais do período de escolha do curso se confirmaram. A graduação em História realmente foi um grande auxílio, tal como uma lente de aumento para melhor compreender o mundo à minha volta, oferecendo referenciais e balizas históricos importantes e orientadoras de meus “olhares flâneur”. Início a graduação em 1995 cheia de esperança.

Porém, o curso de História não estava em nada relacionado às minhas experiências e afinidades com o audiovisual que descrevi anteriormente. Ao ingressar no curso, procurava interlocutores para minhas dúvidas e questionamentos a respeito da

cultura contemporânea buscando uma “formação acadêmica” a respeito da indústria cultural, das mídias e produções artísticas contemporâneas. Sentia-me um *outsider* porque minha formação intelectual/literária frágil ou inexistente, derivada de uma trajetória escolar medíocre, destoava das discussões teóricas exigidas pelo curso de História, que possui uma formatação essencialmente econômica e política.

Mas os dois últimos anos do curso (fiz a graduação noturna de 1995 a 2000) direcionaram minha trajetória e acabaram por confirmar que a escolha por História foi certa. O primeiro momento aconteceu durante os cursos das disciplinas História Contemporânea I e II, pois foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de ter um contato maior com a cultura audiovisual, devido às afinidades pessoais e acadêmicas da Prof. Dra. Sônia Cristina da Fonseca Machado Lino, que ministrava tais disciplinas. Ela nos apresentou uma bibliografia e uma análise dos séculos XVIII ao XX bastante abrangente, trazendo para o contexto político e econômico as produções culturais: fotografia, cinema, pintura, etc. Sentia-me à vontade cursando esta disciplina porque pela primeira vez o pouco conhecimento “informal” que eu tinha estava recebendo um *feedback*. Conseguia participar das aulas e interagir com o conhecimento histórico de maneira tranquila e prazerosa. Tudo fazia sentido, pois tinha um significado profundo em mim.

Por esta identificação, acabei por me tornar bolsista da referida professora no Projeto Imagens Culturais da América do Sul: Brasil-Argentina (Cinema), financiado pelo CNPq, em parceria com a antropóloga argentina Laura Colabella. Nesse projeto, as pesquisadoras buscavam identificar vários aspectos da relação cultural entre Brasil e Argentina, buscando compreender o significado dos conceitos de *brasilidade* e *argentinidade*. Minha participação se efetivou na pesquisa sobre as imagens que os brasileiros das décadas de 1930 a 1950, aproximadamente, fizeram dos argentinos a partir dos filmes de melodrama argentino exibidos no Brasil nesse período. Partíamos do pressuposto de que estas *imagens de argentinidade* permanecem no imaginário das pessoas, conformando caracterizações/estereótipos da nacionalidade argentina.

A escolha pelo filme de melodrama se deu por ser este tipo de filme mais produzido pela indústria cinematográfica argentina naquele período e que levou milhares de pessoas ao cinema em toda a América do Sul. Esse melodrama foi capaz de trabalhar com elementos muito característicos da sociedade latina destas décadas, como por exemplo o êxodo rural, o processo de industrialização e urbanização, o patriarcalismo e o caudilhismo.

Meu trabalho era coletar e analisar informações de revistas e jornais do período relacionados à exibição, propagandas e críticas dos filmes que foram passados no Brasil, e fiz esta busca nas bibliotecas de Juiz de Fora e em São Paulo (pelo fato de ir para lá nos finais de semana por motivos pessoais). Tive a oportunidade de ver muitos desses filmes de melodrama no Memorial da América Latina, de conversar com pessoas que residem no centro de São Paulo e vivenciaram o glamour cinematográfico dessas décadas, bem como de encontrar um vasto material na Biblioteca Mario de Andrade. Foi um trabalho bastante interessante em que pude experienciar academicamente o que sempre me interessou: as apropriações e significações culturais que as pessoas elaboram a respeito do *outro*. Nesse projeto, pudemos rastrear um pouco dos estereótipos que eram vinculados aos argentinos e, nesse sentido, pude identificar a construção de elementos importantes de nosso imaginário como, por exemplo, o "*latin love*" ou a crença na dramaticidade exagerada dos argentinos. Foi um projeto com potencialidade de render bons frutos, porém, formar em 2000 significava a concretização de morar em São Paulo e a possibilidade de vivenciar experiências muito sonhadas, ao mesmo tempo em que não me sentia preparada para encarar o mestrado. Mas o fato é que, hoje, analisando minha trajetória, consigo pontuar o quanto este projeto ainda está comigo e o exercício de ressignificação de minhas experiências que faço neste texto foi capaz resgatá-lo com muito orgulho de minhas memórias.

E neste circuito das lembranças, selecionei o segundo grande momento capaz de confirmar meu acerto pela escolha da História, que foi a disciplina – feita por mim no último ano do curso, em 1999 – Didática e Prática de Ensino de História. O que aconteceu naquele momento foi a paixão pelo ensino de História. Esta

disciplina, longe de trazer técnicas e formatações a respeito de Didática ou dos conteúdos de História, me proporcionou uma formação filosófica a respeito do ensino por ter sido capaz de me sensibilizar para a dinâmica da relação: professor, aluno e conhecimento histórico. A Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Miranda que ministrava a disciplina, nos desafiava a inovar em nossos exercícios e em nossos “planos de aula”. Um dos desafios era exercitar nossa capacidade de gerar a participação de nossos futuros alunos durante nossas aulas. Eles é que deveriam ser chamados a todo o momento a estarem de corpo e alma na construção do conhecimento através do diálogo intenso, capaz de mover os pensamentos, deslocar as certezas instauradas e recuperar o saudável exercício da dúvida. Por outro lado, a mim descortinou-se um mundo de possibilidades para a exploração e utilização de “materiais didáticos”. Nunca me esqueço de uma aula em que a Prof.^a Sonia levou o livro do fotógrafo Sebastião Salgado para nos mostrar como pode ser rica a exploração de uma fotografia na aula de História, pois as perguntas que fazemos a cada imagem trazem à tona sujeitos protagonistas, sujeitos que foram compulsoriamente esquecidos, cenários de uma época ou reflexos do presente. A partir de outros exemplos de utilização da arte semelhantes a este, a Profa. Sonia nos apresentava múltiplas utilizações de materiais como acionadores de situações para a aprendizagem de História.

Foi neste contexto de valorização da criatividade que percebi a possibilidade de utilizar minha própria formação, meus interesses e afinidades com a cultura contemporânea na construção do conhecimento com os alunos. Hoje, retomando minhas experiências em sala de aula, mais uma vez constato com orgulho que, dentre tantos erros cometidos, a semente lançada dessas aulas de Didática foi a que rendeu os mais lindos frutos em minha trajetória profissional. Quando os olhos de meus alunos brilhavam ao apresentarem seus próprios vídeos, suas encenações, seus álbuns de fotografias ou suas pesquisas musicais, ecoavam em mim as conversas das aulas de Didática. Conversas sobre a necessidade de utilizarmos as mídias no trabalho com os alunos ou sobre o quanto a troca de ideias com os alunos sobre os trabalhos em

sala deve ser um hábito de cada professor ou sobre as estratégias de construção do conhecimento histórico.

Pelo fato de me permitir valorizar o meu próprio conhecimento na preparação de uma aula é que o significado das aulas da Prof.^a Dr.^a Sonia Miranda em minha graduação foi relevante, libertador e definidor de minha escolha profissional na área de História. Foi neste último ano da graduação que decido realmente: "*quero ser professora de História*". Compreendi que, com esta escolha, eu conseguiria unir os interesses que sempre me moveram: pessoas e cultura. A possibilidade de continuar investigando o "estar no mundo" dos sujeitos e suas interações com a cultura estaria à minha frente, num lugar privilegiado: no convívio com os alunos.

Estas previsões se confirmaram mais tarde, a partir 2002 somente. A formatura aconteceu em 11 de março de 2000 e, como esperado e programado, no dia 13 fui morar em São Paulo. Tanta esperança em dar aula... Mas nada aconteceu, pois não tinha experiência nenhuma em sala de aula e não conhecia ninguém na cidade "de pedra" que pudesse me ajudar. Mas, após 2 longos anos, surgiu uma vaga para professora no Colégio Nossa Senhora do Carmo em Viçosa. Obviamente, mudei-me e assumi meu tão sonhado "posto" em fevereiro de 2002, permanecendo até dezembro de 2008. A sorte continuou ao meu lado, pois, nesse mesmo tempo, faço concurso para professor substituto da Universidade Federal de Viçosa e assumo o cargo de 2002 a 2004, no Departamento de Economia, ministrando as disciplinas da área de Ciências Sociais.

Portanto, foi um turbilhão de experiências ao mesmo tempo. Profissionalmente, meu sonho de trabalhar com as pessoas, com suas "identidades", com a História e com a cultura, se concretizou em uma dimensão gigantesca no ato de planejar cada aula, cada trabalho, e ver o resultado na interação com os alunos. Este momento é o que mais apaixona na profissão, o que é mais instigante, porque, por mais que as coisas sejam planejadas, o inesperado sempre faz uma surpresa. Aulas que nascem belíssimas em nossas mentes e nos papéis podem não ser capazes de tocar os alunos e, por isso, acabam por ser inócuas. Nesse caso, após estas aulas que

“desandavam”, voltava para casa com um incômodo angustiante no peito e ficava a especular o motivo do planejamento ter degingolado. Quando eu conseguia definir o erro, sentia um certo alívio e em seguida a cabeça voltava a mil por hora, refazendo outras possibilidades de elaboração de um “plano infalível”.

Nas aulas de Didática, também aprendíamos que atingir o “plano infalível” significava utilizar cirurgicamente ferramentas capazes de fazer com que os alunos conseguissem reelaborar os conteúdos programáticos a partir de seus referenciais socioculturais, adquiridos na família, na mídia, na vida. Ter isso em mente repercutia minha “vocação” em perseguir a trajetória de conformação das identidades e passei a analisar em meus alunos o quanto que o conhecimento histórico era capaz de tocá-los e de transformá-los. Considero que o fato de trabalhar com jovens adolescentes amplia ainda mais as oportunidades de investigações dessa natureza, porque meus alunos do Colégio tinham de 10 a 15 anos, momento importante para a construção de suas identidades. É um momento de confronto de valores éticos, um momento de se posicionarem frente ao mundo e aos grupos sociais que pertencem (suas “tribos”).

Neste processo, a história ensinada tem um papel interessantíssimo por trabalhar essencialmente com as experiências humanas no tempo e, portanto, por trazer elementos riquíssimos para a discussão das identidades. Segundo Miranda (2007), a partir dos anos 90, ocorre uma guinada estrutural nas teorizações sobre o ensino de História, que foi capaz de ampliar os conteúdos selecionados e contribuir fundamentalmente para a formação dos indivíduos. A formação cidadã/patriótica que em diferentes períodos se manteve como a força motriz desta disciplina vem sendo substituída por conteúdos que trabalham com a História Cultural, possibilitando discussões referentes às temáticas da diversidade e heterogeneidade na história do homem e das sociedades (MIRANDA, 2007). Este cenário ampliou positivamente o leque de opções e alternativas para se trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Se, outrora, cabia à História ensinada nas escolas a formação cívica e patriótica do cidadão, posta a serviço do Estado-nação moderno (Furet, [s.d]; Norá, 1997; Dosse, 2001) ou, mais recentemente, do Estado autoritário pela ditadura e ausência de direitos (Cerri, 2000 e 2003) – a temática da consciência histórica, nesse novo contexto, acaba por fornecer respostas a problemas relativos à

auto-identidade, a intolerância, à pluralidade e à convivência que, de certo modo, têm ocupado um espaço cada vez mais intenso nos debates a respeito da organização do trabalho pedagógico na escola e de uma educação para o multiculturalismo (Moreira, 2002). (MIRANDA, 2007, p.77).

A temática relativa à consciência histórica, como mencionada no trecho acima, veio ao encontro de meus anseios em compreender a dimensão do conhecimento histórico em meus alunos, pois me incomodava bastante o hábito arraigado da “decoreba” nas provas ou a crença generalizada de que História significa *passado* e fatos incontestáveis. O tratamento dado ao ensino de História era muito tradicional no Colégio em que trabalhava e foi um desafio imenso começar a mudar este perfil, pois alunos, pais e professores só conheciam esta maneira de lidar com o conhecimento. Minhas inocentes esperanças em exercer um diálogo com meus alunos se tornaram impossíveis na maioria das vezes, o que me levou a buscar leituras a respeito do ensino de História como se elas me trouxessem uma tábua de salvação. Eu tinha que enfrentar minha inexperiência em ensinar, tinha que demonstrar credibilidade em minhas críticas direcionadas ao que estava sendo feito até o momento com a História no Colégio e, mais ainda, eu precisava acreditar que conseguiria.

As leituras a que me dediquei solitariamente realmente me orientaram no trabalho e acalmaram minha ansiedade de querer resolver problemas tão complexos. E, naquele momento, particularmente as elaborações a respeito da formação histórica e da consciência histórica foram um referencial importante, que sustentaram minhas argumentações frente aos pais, à direção pedagógica do Colégio, e me deram a segurança que precisava.

Com a expressão “formação histórica” refiro-me aqui a todos os processos de aprendizagem em que a “história” é assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional; o ensino de história. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além, dos processos de aprendizagem específicos da ciência da história, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais

amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel. (RÜSEN, 2001, p.48).

As razões que me levaram a escolher História vieram à tona com a leitura deste livro, "Razão Histórica" (2001). Sempre considerei que o conhecimento histórico paira no ar, está em todo lugar, se movimentando a todo o momento. Por que motivo aprisioná-lo numa sala de aula e torná-lo estéril? Compreender minha profissão enquanto responsável pela formação e consciência históricas de meus alunos me fez muito bem, principalmente porque em Rüsen o conhecimento histórico apreendido deve ser utilizado no cotidiano, na vida prática, para que o homem compreenda a trajetória humana historicamente e seja capaz de se orientar no tempo, abrindo a possibilidade de contextualizar sua trajetória individual e projetar suas ações a partir da compreensão de suas experiências; isto é, utilizar sua consciência histórica (RÜSEN, 2001). Dizer que o ensino da história é capaz de "influenciar terceiros" e de orientar nossas vidas, a meu ver é o mesmo que considerar o ensino de História o definidor de nossas maneiras de "*estar no mundo*", a expressão motivadora deste texto. Reforço isto para explicar, pontualmente, o surgimento do **brasileiro** em minha história.

Foi em sala de aula, a partir da observação das opiniões dos alunos acerca do Brasil e do que é ser *brasileiro*, que a questão da pesquisa foi se configurando. Toda vez que estava em discussão algo que envolvia o povo brasileiro - seu caráter, sua origem, sua inteligência ou disposição para o trabalho - ouvia de maneira repetida algumas frases prontas que revelavam um tom pejorativo e uma opinião depreciativa sobre o brasileiro: "*brasileiro é assim mesmo...*"; "*só podia ser brasileiro...*". Comentários desta natureza me remetiam na hora ao meu próprio relacionamento com nossa nacionalidade, um relacionamento amoroso custoso. Como relatei acima, precisei chegar à idade adulta para que pudesse valorizar nosso país, nossa nacionalidade e tudo o que a envolve. Obviamente, não queria ouvir discursos ufanistas de meus alunos, mas o que me incomodava é que as recorrentes falas preconceituosas eram reflexos do que considero ser uma baixa estima com relação à própria nacionalidade. Ao contrário do *brasileiro*, meus alunos coroavam outras

nacionalidades de mérito: americanos empreendedores; franceses inteligentes e politizados; ingleses corajosos e conquistadores; etc.

Enquanto professora de História, eu me perguntava mais uma vez: “*não estou ensinando direito mesmo! Para quê serviu aquela aula que planejei com tanto cuidado?*”. Deixando as lamentações da época de lado, o que me chamou a atenção neste caso foi a questão da apropriação do conhecimento histórico adquirido em minhas aulas e por outros meios – família e mídia, fundamentalmente –, que estava a conformar a consciência histórica e a auto-identidade desses jovens. Por mais que falassem mal do *brasileiro* como se caracterizassem um estranho, um *outro*, em diversas ocasiões pude constatar que meus alunos também incorporavam tais características pejorativas nas definições de suas próprias personalidades, como, por exemplo, ao considerarem que, inevitavelmente, eram *malandros* ou *preguiçosos* pelo fato de serem brasileiros.

Outra situação que achava interessante a respeito das apropriações de meus alunos era o hábito naturalizado de se posicionarem de maneira passiva frente a atividades em sala cujo desafio era aplicar o conhecimento histórico em possíveis resoluções de problemas de nosso país, como a corrupção e a desigualdade social. Nessas atividades, a maioria dos alunos se resignava, afirmando não haver solução para nossos dilemas sociais por conta da inaptidão do brasileiro para a política ou para algum tipo de compromisso social, reproduzindo o discurso de nossa vocação para a corrupção. E esses olhares a respeito da “genética” de nossa nacionalidade se refletiam no cotidiano de cada aluno, em suas falas, em seus projetos de vida, em seus textos, em suas piadas. Devo comentar que eu não ouvia apenas opiniões negativas acerca do brasileiro, como, por exemplo, as que foram influenciadas pela propaganda do Governo “*brasileiro não desiste nunca*”, reforçando o poder das mensagens, propagandas, da mídia em geral ou a riqueza do processo de seleção e apropriação de referenciais culturais.

Estas situações entraram em confronto direto com meu olhar sobre o Brasil e se juntaram à minha disposição, enquanto professora, de problematizar

discursos construídos historicamente e socialmente de maneira que os alunos pudessem lidar com o conhecimento histórico de maneira libertadora, sem a reprodução de *slogans* ultrapassados (*"brasileiro é assim mesmo"*) ou, o que considero ainda mais importante, terem a capacidade de fundamentar críticas a eles.

Foram essas experiências que me encaminharam à seleção do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Miranda, em 2008. Para esta seleção, eu trazia as seguintes questões iniciais sobre o brasileiro: *"Quais as representações sociais do brasileiro construídas pelos alunos? Qual a significância histórica dos alunos sobre o brasileiro?"*. Estas questões foram pensadas a partir de leituras incipientes sobre o ensino de História/Educação Histórica e sobre as representações sociais/Psicologia Social. Porém, acabaram por ser reformuladas a partir de meu ingresso no mestrado, com a orientadora e seu Grupo de Pesquisa CRONOS - História Ensinada, Memória e Saberes Escolares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Este Grupo se propõe investigar os processos de aprendizagem da História, especialmente as produções e reproduções de Memória subjetivas e sociais.

Repensar a questão da pesquisa possibilitou a reflexão sobre minha trajetória profissional e principalmente pessoal, minhas afinidades e gostos culturais, ao buscar os motivos mais profundos de minha escolha pelo brasileiro. O começo da reformulação da questão se deu no Grupo de Pesquisa e surgiu a partir do questionamento da Prof.^a Dr.^a Sonia sobre a ausência da indústria cultural ou da mídia em minha questão, já que sempre foi uma área de grande interesse para mim. Esta colocação me moveu profundamente e passei a buscar em minhas experiências pessoais e profissionais esse rastro. Neste processo, começo a rememorar o relacionamento de meus alunos com essa indústria cultural, especialmente no tocante à questão do excesso de informações a que eram expostos em tempo integral pela internet, ou TV, ou celular, etc. No contexto histórico-cultural da contemporaneidade, vivemos numa sociedade de cultura oral e visual, com novos referenciais de experiência e de sociabilidade e, conseqüentemente, com novos referenciais de informação/formação

que há muito deixaram de ser apenas o da escola. Mas essas informações a que se delega uma função “formativa”, veiculadas pelas diferentes mídias, dificilmente são analisadas criticamente pelos alunos que, em sua maioria, apenas as tomam como referenciais de verdade.

Observava que na realidade cotidiana do Colégio em que eu estava, esses conhecimentos “informais” eram apenas absorvidos pelas diferentes disciplinas, mas dificilmente recolocados em seus contextos de origem, exercitando com o aluno maneiras de se posicionar criticamente frente a tantas informações, e não apenas absorvê-las. O que sempre questioneei foram os motivos de a escola não trabalhar arduamente com os alunos o hábito de depurar e refletir o turbilhão de informações que recebem.

Portanto, foram preocupações desta natureza que redimensionaram minha questão do mestrado, modelando-a da seguinte forma: *"Como o jovem se apropria de imagens de brasileiro presentes na indústria cultural?"*

Ao expor esta trajetória do *brasileiro*, estive procurando suas raízes mais profundas em minhas experiências profissionais e pessoais, para conseguir definir também que o movimento que procuro fazer é investigar a relação intrínseca entre vida e escola; busco, como Miranda (2007), investigar saberes escolares que são imbricados de cultura e de vida. Compreender as apropriações dos alunos significa rastrear suas memórias, no sentido de compreender as significações que deram a tantas informações que muitas vezes lhes foram impostas por escolas ou professores ou que lhes foram transmitidas “generosamente” pelas mídias, pela indústria cultural. A maneira pela qual se apropriam de imagens é definida por essas memórias, por esses conhecimentos que conformam a consciência histórica, direcionando seus olhares para o mundo e para o *brasileiro*.

1. Os meios como mediação: a indústria cultural como mediação semiótica para a construção do conhecimento histórico

(...) com a mudança da fotografia para a sua reciclagem digital, a arte de reprodução mecânica de Benjamin (fotografia) recuperou a aura da originalidade. O que mostra que o famoso argumento de Benjamin sobre a perda da aura na modernidade era apenas uma parte da história; esqueceu-se que a modernização, para começar, criou ela mesma a sua aura. Hoje, é a digitalização que dá aura à fotografia "original".

Andreas Huyssen

No ambiente escolar em que estive inserida, era muito comum as pessoas afirmarem que os alunos, principalmente os adolescentes, eram "alienados politicamente" ou que "não queriam saber de nada". A reprodução desse discurso me incomodava e ao mesmo tempo me deixava muito curiosa para tentar desvendar o que passava pela cabeça desses garotos, os "alienados". Ficava pensando pelos corredores da escola: o que seria capaz de seduzi-los, o que os deixaria com vontade de "querer saber de tudo"? Acredito que meu movimento em direção ao mestrado também teve esses questionamentos como força motriz e que esta pesquisa, ao trazer a possibilidade de ressignificar minhas experiências de sala de aula pelos olhares, sentidos e sentimentos dos alunos, será muito enriquecedora. O tema da nacionalidade é instigante, suscita discussões polêmicas dentro e fora da academia, mas investigar a relação que os jovens estabelecem com a nacionalidade brasileira na contemporaneidade possibilita esclarecer melhor essa "alienação" ou "indiferença" juvenil. Será mesmo indiferença ou maneiras diferentes de apreender o mundo? Cerri (2010), em artigo sobre seu projeto "*Jóvenes frente a la Historia*", sinaliza para a necessidade das pesquisas partirem do jovem/aluno da seguinte maneira:

Conocer al joven con quien se trabaja es fundamental para que el trabajo tenga éxito. La profundización de esta clase de pesquisa podrá producir informaciones privilegiadas para perfeccionar la enseñanza de Historia y de las otras ciencias sociales, y contribuir con los que están en el aula de clase. Además de eso, un mejor conocimiento sobre qué piensa y como piensa el joven es un ítem indispensable en las políticas públicas educacionales y en las políticas para la juventud en particular. Por fin, esa clase de investigación permite conocer el estado de la enseñanza de la historia, de la cultura política y la conciencia histórica de los jóvenes de los países estudiados, lo que permitirá saltos

cualitativos en el campo de los estudios académicos sobre la Didáctica de la Historia, comprendida de forma amplia como toda reflexión en que el conocimiento histórico se mira a partir de su producción, circulación y uso social. (CERRI, 2010, p. 139-40)

Seguindo a trilha proposta por Cerri acima, procuro contribuir com um trabalho no campo da pesquisa sobre Ensino de História e, para começar, necessito definir as opções metodológicas que nortearam minha intervenção na pesquisa. É o que apresentarei a seguir.

Pensar a relação entre Educação/saberes escolares e nacionalidade implica um olhar atento aos conteúdos que são selecionados para a construção das identidades nacionais, assim como para as diferentes maneiras de divulgar *o nacional*. Nesse processo, é fato que a pedagogia da nacionalidade está presente em todas as instâncias formadoras e informadoras da sociedade e, portanto, torna-se impossível considerar apenas o papel dos saberes escolares no processo. Vivemos em uma época de profunda disseminação das informações por outros “locais” que não a escola; a mídia e todos os meios de comunicação são legítimos formadores de opinião, principalmente para as gerações mais novas. Com Cerri (2000) novamente, reforço que

Assim, se compreendermos que ensinar história é, entre outras coisas, informar e formar sobre os passados que identitariamente nos dizem respeito, não é equivocado afirmar que os meios de comunicação, quando abordam direta ou indiretamente a nação e a identidade nacional, ensinam história, informam e qualificam a nação, e nisso necessariamente abordam esse objeto numa perspectiva temporal. Assim, ao atingirem o indivíduo ao mesmo tempo em que ele aprende a língua, antes portanto da socialização feita na escola, os meios de comunicação, constituem uma teia de noções sobre a identidade nacional que coloca-se como uma espécie de linguagem prévia: é a partir dela que os mestres terão que trabalhar, partindo de seus termos, idéias, sensações; os seus elementos serão as ferramentas da comunicação, condicionando-a.” (CERRI, 2000, p. 17)

A inserção, a empatia e a identificação do jovem com o universo midiático, com os meios de comunicação devem direcionar meu olhar enquanto pesquisadora, para que eu possa captar os filtros interpretativos da realidade que são utilizados por eles. A presença significativa das diferentes mídias e seus respectivos conteúdos no cotidiano conforma novas maneiras de narrar porque “(...) se já não se

escreve, nem se lê como antes, é porque tampouco se pode ver, nem expressar como antes” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 18). Nos séculos XIX e XX, a fotografia, o jornal, o romance, a televisão, o cinema e o rádio foram veículos essenciais na construção do conhecimento e legitimação de valores nacionais (ANDERSON, 2009) e traziam imagens e conteúdos depurados, lineares, em ritmo pausado. Hoje, a esses veículos, somaram-se internet, celulares e outras mídias televisivas, que produzem e reproduzem uma profusão de mensagens e imagens instantâneas e fugazes a respeito das nacionalidades. Por isso, nesta pesquisa parto do pressuposto da legitimidade desses produtos culturais como instrumentos capazes de produzir e reproduzir significados a respeito da identidade nacional e do sentimento de pertencimento à comunidade imaginada da nação em nossa sociedade, assim como o jornal, o cinema, dentre outros, foram e ainda são capazes.

Para investigar a relação entre jovens, identidade nacional e indústria cultural, parto do pressuposto de que as tecnologias dos meios de comunicação não são compreendidas apenas enquanto utilitários ou instrumentos técnicos, mas fundamentalmente elementos constitutivos dos “(...) *novos modos de perceber, ver, ouvir, ler, aprender novas linguagens, novas formas de expressão, de textualidade e escritura. (...)*” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 11). Com essa perspectiva, assumo a opção metodológica de considerar, seguindo Barbero (2004), a tecnicidade e a visualidade contemporâneas capazes de relocalizar a complexidade e a função da (s) imagem (ns), porque “na experiência social que ela introduz, emerge a relação constitutiva das mediações tecnológicas com as mudanças na discursividade” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 16):

(...) O que, portanto, necessitamos pensar é a profunda compenetração – a cumplicidade e complexidade de relações – que hoje se produz na América Latina entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primária das maiorias, e a visualidade tecnológica, essa forma de “oralidade secundária” tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 46)

Segundo Maria Immacolata Vassallo Lopes, que escreve na apresentação do livro de Barbero (2004) citado acima, o trabalho analítico com a visualidade e tecnicidade contemporâneas proposto pelo autor é uma chave metodológica para a pesquisa empírica com as mediações, em que o “cotidiano mediatizado” é o “*locus* preferencial de estudo” (MARTIM-BARBERO, 2004, p. 9-13).

Prosseguindo na trilha das *mediações*, outra perspectiva teórica presente nesse trabalho é o conceito de mediação semiótica em Vygotsky, autor fundamental para a Educação. Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), com outros parceiros pesquisadores¹, elaborou estudos teóricos e experimentais sobre o desenvolvimento das funções mentais dos indivíduos. Suas investigações partiam do pressuposto de que há intrínseca relação e interação entre o ambiente físico-natural e os contextos histórico-sociais, inaugurando assim, a perspectiva histórico-cultural sobre os processos de desenvolvimento psicológico-cognitivo humano.

A perspectiva histórico-cultural ao considerar a dimensão histórica e social do desenvolvimento e do conhecimento, parte das relações interpessoais e da capacidade humana de produzir instrumentos materiais e simbólicos para compreender e explicar a maneira que o indivíduo e o grupo social em que está inserido, utilizam a cultura em seu (s) *processo* de desenvolvimento. Segundo Pino (2005), Vygotsky não elaborou especificamente um conceito fechado de cultura, porém, está explícito em sua obra que cultura é o que identifica e singulariza o ser humano frente à Natureza. O homem é o único animal produtor de cultura, isto é, o homem é capaz de produzir objetos que ultrapassam a esfera material ao serem imbuídos de significação, de simbolismos e de serem transmitidos de geração em geração. Neste sentido, toda produção material e imaterial humana é gestada socialmente, refletindo a trajetória histórica de determinada sociedade. O (s) produto (s) deste processo é o que Vygotsky considera como cultura (PINO, 2004; 2005).

As investigações e conclusões de Vygotsky foram amplamente apropriadas pela Educação, especialmente com relação ao papel do professor na

¹Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977)

construção do conhecimento em sala de aula e também sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. A grande contribuição vygotskiana à educação é ter sido capaz de colocar a cultura como a grande mediadora das diferentes interações humanas. “Educar” é coisa que se faz junto e não é apenas transmissão de conhecimento, mas um processo dinâmico, dialético, em que a cultura historicamente desenvolvida é o elemento mediador por excelência, capaz de gestar o desenvolvimento cognitivo a cada interação entre professor e aluno.

As concepções vygotskianas referentes à *cultura* e a *processo* estão relacionadas às apropriações dos referenciais marxistas feitas pelo autor. Vygotsky e os outros pesquisadores da perspectiva histórico-cultural compreendiam os fenômenos a partir de referenciais teóricos marxistas e podemos observar esta identificação e apropriação epistemológica em seus textos e experimentos de pesquisa. Este olhar marxista acerca do desenvolvimento humano ao longo da história (filogênese) e durante a vida de cada indivíduo (ontogênese) o levou a considerar a linguagem humana uma espécie de instrumento gerador de diversas experiências de nossa existência, assim como a produção de instrumentos materiais nas relações de produção ao longo da história é central na teoria marxista. A linguagem norteou todo o processo de desenvolvimento de nossa espécie, fato confirmado por Vygotsky ao observar que a fala age sobre os instrumentos e sobre o ambiente, isto é, ela é norteadora da ação, possui a função de ser planejadora dos atos e se constitui uma forma superior de atividade das crianças, da maneira exposta por Vygotsky:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

Portanto, podemos observar que Vygotsky compreende a linguagem e a cultura como grandes elementos mediadores do desenvolvimento e da aprendizagem humana. As relações dos homens com o mundo são mediadas por algum elemento, tornado mediador por nossas funções mentais superiores, de maneira semelhante às

teorizações do materialismo histórico dialético que reconhece o trabalho como mediador das relações que os homens estabelecem entre si e nas transformações que exercem na natureza. Assim, a linguagem adquirida pela interação cultural em cada grupo social é considerada um dos instrumentos psicológicos mediadores do processo de humanização dos indivíduos.

Martha Kohl define o conceito de mediação como sendo “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). A mediação feita pelo uso dos signos é circunscrita ao campo psicológico, pois não possui a função de transformar a natureza, mas de orientar racionalmente e internamente nossas próprias ações, com a utilização de instrumentos psicológicos. De acordo com esta autora, a existência do signo está relacionada à necessidade de se criar no cotidiano uma marca externa que auxilie o homem em tarefas relacionadas à memória e atenção, como por exemplo, a criação de mapas, listas, diagramas. Em seus experimentos, Vygotsky constatou que as maneiras de utilizar este tipo de mediação muda de acordo com cada indivíduo e fundamentalmente de acordo com a idade, o que explica o fato de as crianças menores não conseguirem utilizar os signos em sua função de instrumentos psicológicos na execução de tarefas, agindo de maneira mais direta em suas ações. A partir do momento em que a mediação feita pelos signos externos se transforma em mediação sógnica interna, ocorre, segundo Vygotsky, o processo de internalização, uma vez que “ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.” (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

No livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky expõe como o processo de *internalização* das funções psicológicas superiores é efetivado pela utilização mediadora dos signos (mediadores psicológicos/internos) e dos instrumentos (mediadores concretos/externos) e se define como a incorporação das formas culturais de comportamento de uma determinada sociedade feita por cada indivíduo em seu processo de desenvolvimento. É quando a criança se humaniza, passando a

compreender, a reproduzir e também produzir signos do grupo social em que está inserida, tomando para si “atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas”, o que para Vygotsky significa a grande marca humana, o grande salto qualitativo da espécie.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

A conquista desse processo de internalização permite ao homem representar mentalmente a realidade concreta imediata, um movimento que reflete a capacidade de abstração tipicamente humana de preencher mentalmente de significados os espaços vazios. Essa função mental superior se constitui socialmente. Ao longo da história de nossa espécie incorporamos e interagimos com uma herança semiótica, onde o papel do *Outro* é central.

É nesse contexto que encaminho a discussão sobre a possibilidade da mediação semiótica, como entendida por Vygotsky, na construção do conhecimento histórico ser feita, além de pelo professor, pela indústria cultural. É importante constar que Vygotsky se apropria da concepção de mediação semiótica presente no trabalho de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Para Peirce, a Semiótica tem como função classificar as idéias, concebendo estas ideias como da ordem da significação. Abaixo transcrevo a definição de Signo desenvolvida por Peirce, presente no livro de Pino:

Um signo é um Cognoscível que, por um lado, é determinado [...] por algo que *não ele mesmo*, denominado seu Objeto, ao passo que, por outro lado, determina alguma Mente concreta ou potencial, determinação esta que denomino de Interpretante criado pelo Signo, de tal forma que essa Mente Interpretante é assim determinada mediatamente pelo Objeto. (PINO, 2004, p. 127).

Interessante ressaltar que, segundo Pino, neste fenômeno descrito acima, o Signo (que está no lugar do Objeto) deve ser algo perceptivo, qual seja, som, imagem, impressão tátil ou olfativa, e que o Interpretante, ao entrar em contato com um Signo, terá sua subjetividade acionada e criará, em sua mente, outro signo

equivalente que dialogará com este. É por esta perspectiva que encontro a possibilidade de reforçar o quanto a indústria cultural na contemporaneidade pode ser considerada um elemento mediador no processo de construção do conhecimento em História, partindo do pressuposto de que a mediação para Vygotsky acontece por meio de instrumentos culturais. Acredito que os produtos culturais desta indústria por serem “carregados” de significações socialmente produzidas, portanto, signos segundo a teoria de Vygotsky, seriam utilizados como uma mediação semiótica entre alunos e professor. Ao compreendê-los como mediadores semióticos para o conhecimento, afirmo que são elementos catalisadores de subjetividades, capazes de rearticular as ações das pessoas e esta possibilidade interessa profundamente ao ensino de História. Ao interagir com os alunos utilizando conteúdos advindos da indústria cultural, crio a possibilidade de compreender conceitos e/ou preconceitos socialmente e historicamente construídos e entender o “lugar” de onde fala este jovem.

As informações e formações produzidas pela mídia sobre a história do Brasil e conseqüentemente sobre os brasileiros vêm ao longo dos anos ocupando um espaço cada vez maior entre os produtos culturais consumidos. Programas de TV, encartes nos jornais e revistas, almanaques, edições especiais, documentários, coleções, etc. têm sido “fabricados” freneticamente com o objetivo de edificar o passado através da memória. Todos esses elementos conformam o sentido de brasileiro para cada jovem. Retomando mais uma vez a concepção vygotskiana, o *sentido* de uma palavra modifica-se de acordo com as situações e as pessoas que o atribuem, sendo, portanto, múltiplo, variável, determinado pelo contexto; o significado dicionarizado da palavra *brasileiro*, referente à nacionalidade, aos habitantes do Brasil é fixo, constante, mas o sentido, não (VYGOSTKY, 1998). Essas considerações reforçam o pressuposto que trago na pesquisa de que os produtos da indústria cultural conformam diferentes sentidos de nacionalidade, produzindo e reproduzindo “memórias nacionais”, sendo por isto grande instrumento para o estudo do brasileiro. Hyussen, investigando o fenômeno da *hegemonia da memória* na contemporaneidade, chama a atenção para o seguinte cenário,

Quaisquer que tenham sido as causas sociais e políticas do crescimento explosivo da memória nas suas várias subtramas, geografias e setorializações, uma coisa é certa: não podemos discutir memória pessoal, geracional ou pública sem considerar a enorme influência das novas tecnologias de mídia como veículos para todas as formas de memória. (HUYSSSEN, 2000, p. 20-21).

Portanto, ao lançar-me no desafio de investigar a questão deste mestrado, **"como o jovem se apropria de imagens de brasileiro presente na indústria cultural?"**, busquei mediações advindas dos universos dos próprios jovens, presentes na contemporaneidade e em seus contextos de socialização. A possibilidade de compreender um pouco mais o processo de apreensão do conhecimento de jovens inseridos numa sociedade fundada na oralidade e visualidade tecnológica, capazes de uma "plasticidade neuronal" e elasticidade cultural que, segundo Barbero (2004), lhes permitem aprender, transitar, adaptar e produzir em diferentes ambientes midiáticos foi uma escolha metodológica importante na pesquisa. Com esse pressuposto, meu olhar buscou compreender:

- ✓ *Como interpretarão as imagens?*
- ✓ *Como se dará a relação dinâmica entre o conhecimento histórico escolarizado e o conhecimento adquirido em diferentes contextos sociais, nas apropriações destas imagens?*
- ✓ *Que referenciais de brasileiro serão utilizados como filtros interpretativos destas imagens?*

Os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo foram definidos com a Banca de Qualificação. Optamos por aplicar, em primeiro lugar, um questionário socioeconômico para definir hábitos e padrões de consumo cultural e material dos jovens que se disponibilizaram a participar da pesquisa; na segunda etapa, entrevistas individuais com perguntas complementares ao questionário para coletar informações pessoais e detalhadas a respeito da rotina dos jovens e também para investigar melhor como os jovens apreendem o mundo em que vivem. Na terceira etapa, a interação com

os jovens foi virtual, através do *blog*. A escolha desse instrumento foi definida a partir da constatação de que a pesquisa deveria ser feita em um ambiente atrativo e familiar ao jovem, considerando o fato de que este possui intimidade com as tecnologias, como mencionei anteriormente. Nesse caso, o *blog* é apreendido por mim enquanto mediador tecnológico de uma pesquisa em que os participantes são *nativos digitais* (FREITAS, 2009).

Os diferentes sentidos de *brasileiro* que emergiram do diálogo com os jovens foram apreendidos por mim com o auxílio de outro autor, também incorporado pela Educação, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975). Este teórico, com formação intelectual multidisciplinar, se dedicou a esmiuçar o papel da linguagem na comunicação social. Marxista sofisticado, trouxe para a linguagem uma visão poética e profundamente humanizadora ao privilegiar o processo de interação social, as diferentes vozes e a consciência individual/social na “dialética da comunicação” entre os homens.

Neste ponto, cabe definir a contribuição de Bakhtin para a pesquisa realizada. De que maneira os conceitos elaborados por este autor estiveram presentes na investigação sobre o *brasileiro*? Optei por trabalhar com os conceitos bakhtinianos de *enunciado, dialogismo, significação e tema*. Dois temas densamente importantes no trabalho do autor estarão presentes nesta análise: a questão do *texto* e da *cultura*.

Começamos pela questão da *enunciação*, um dos conceitos centrais da obra bakhtiniana, que nos remete ao papel fundante das interações sociais no processo de linguagem/comunicação. O poder que a palavra tem de expor a singularidade de cada ser humano, singularidade gestada pelo/no social segundo Bakhtin. A atenção que este autor dá à palavra deixa-nos atentos aos dizeres do *outro* e remeto-me diretamente ao jovem que tanto diz, mas é tão pouco ouvido, pois nossa sociedade persiste em falar por eles. Todavia, a *palavra* é pulsante aos olhos de Bakhtin:

(...) Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1988, p. 95).

É muito interessante observar o fluxo e a conexão da teoria, pois, discorrendo sobre a *palavra*, Bakhtin nos encaminha ao conceito de *enunciado*, estas “falas” complexas carregadas de ideologias que se formaram numa consciência individual e social durante o processo de interação social. Bakhtin é um árduo e incansável crítico da enunciação monológica, isto é, a comunicação, os “dizeres”, isolados, fechados, desvinculados de um contexto linguístico e real. A seu ver, é impossível ocorrer este tipo de enunciação, já que o ser humano é fundamentalmente social e apreende o mundo por uma compreensão ativa, através de seu horizonte social, isto é, por suas origens, seu grupo social que determina suas ideologias e também pela época em que vive o contexto histórico (BAKHTIN, 1988).

Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetos e a composição social do grupo. As fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social, são elementos da festa, dos lazeres, das relações que se travam no hotel, nas fábricas, etc. Elas coincidem com esse meio, são por eles delimitadas e determinadas em todos os aspectos. (...). Uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico. A filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica. (BAKHTIN, 1988, p. 126).

De tudo o que foi dito, fica estabelecido que os enunciados da linguagem são instrumentos primordiais para a análise da estrutura socioideológica da sociedade. Os diálogos que travei com “meus jovens” foram transpassados por toda uma visão de mundo que se refaz constantemente e dialeticamente, pois na visão bakhtiniana cada ser humano se renova a cada palavra, a cada enunciado; é o que Bakhtin (Volochinov) denomina *translinguística*, uma proposta que ultrapassa a sistematização das significações das estruturas de análise linguística, ao incluir fatores extralinguísticos como as interações sócio-históricas e o contexto da fala. Nesse sentido, compreende a linguística por uma perspectiva dialógica, redimensionando suas

potencialidades interpretativas ao inseri-la no contexto das relações humanas e possibilitando a análise dos sentidos dos enunciados (FIORIN, 2006, p. 20).

(...) todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 19)

O que tornou a pesquisa desafiadora é a investigação destes enunciados mediada pela indústria cultural, como os jovens internalizam os enunciados advindos da indústria cultural. Como internalizam a palavra do outro, mediada pelos produtos culturais desta sociedade imagética? Pela teoria desenvolvida por Bakhtin, este desafio é legitimado, pois todo enunciado é considerado um *texto*, capaz de refletir a realidade imediata, carregado de sentidos e significados do outro e disponível ao pesquisador. (BAKHTIN, 2003).

O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo. O texto como mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam nos enunciados) (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Tudo é texto, e esta possibilidade apresentada por Bakhtin, no contexto de pesquisa, é ampliada por sua abordagem sócio-histórica na construção do conhecimento. O autor, ao estabelecer que a interpretação dos eventos numa pesquisa deva ser feita de maneira dialética entre pesquisador e pesquisado, privilegia o dialogismo como instrumento metodológico. Persiste a valorização dos sujeitos, de suas falas, de seus horizontes sociais na construção do conhecimento (FREITAS, 2003). O encontro de duas ou mais pessoas numa situação de pesquisa é capaz de gerar os mesmos “frutos” que numa situação “comum” de interação social, não há diferença nem separação no tratamento dos diálogos e enunciados. Uma cultura gerada e perpetuada socialmente e historicamente, numa dialética entre passado e futuro, um “círculo aberto”. Portanto, não existe a possibilidade de o pesquisador se afastar ou se obrigar a uma objetividade impossível, empobrecedora e monológica.

(...) Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2003, p. 364-365).

A valorização da cultura é recorrente nos textos do autor, o que amplia a contribuição teórica para o *brasileiro*. Ensinar História implica trabalhar com “cultura” o tempo todo; a cultura de toda a humanidade (BAKHTIN, 1988) e fundamentalmente a cultura “dos” jovens. A noção primordial é de que existe a produção/construção de uma nacionalidade, que implica o esforço político e a aceitação/identificação da própria sociedade no processo. Observar como os jovens compreendem esta dinâmica é questão muito atraente para um professor de História.

Por ser uma comunidade imaginada, a nação não é um objeto estático, mas em constante mudança, e por isso as imagens que portam consigo uma caracterização da comunidade nacional, afetam a idéia que se faz da mesma no tempo. Assim, duplamente instável, pela nação modificar-se historicamente e pelas imagens dela estarem dependentes dos arranjos feitos por pessoas e grupos, a identidade nacional não pode ser tratada – por quem quer compreendê-la como fenômeno social – como um dado substantivo e singular. Pelo contrário, é adjetivada conforme e através dos sujeitos e contextos históricos nos quais é construída. (CERRI, 2000, p. 17)

Evocando o imaginário do jovem nas trocas dialógicas, é possível mapear o sentido do *brasileiro*, e Bakhtin dedicou um capítulo sobre a questão do sentido, o *Tema e Significação na Língua*, no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. O autor procura diferenciar o *tema* da *significação*. O tema pode ser entendido como o sentido de determinada enunciação, os elementos extraverbais presentes no contexto histórico de cada enunciação entre os sujeitos. Na comunicação entre as pessoas, as opiniões, valores, visões de mundo serão produzidos e recebidos num processo de compreensão ativa e em cada situação histórica concreta novos temas serão produzidos, acionados, daí seu caráter único e irrepitível. A significação está relacionada à semântica dos enunciados, advinda de um acordo/convenção de determinada sociedade; portanto, é abstrata, estável e potencialmente repetível (BAKHTIN, 1988). A relação entre esses dois conceitos é dialética: não há possibilidade de uma separação mecânica entre os dois, pois eles coexistem e se realimentam num

processo cotidiano e histórico. E, no fluxo deste movimento, Bakhtin chama atenção para a influência da base econômica da sociedade, pois esta é capaz de mobilizar e promover as mudanças na infraestrutura, o que neste caso significa mudanças nos temas e significações de determinado enunciado.

Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN, 1988, p. 136)

Entender a dinâmica de produção dos sentidos dessa maneira é transformar cada indivíduo num ser fundamentalmente social, inserindo-o num contexto histórico definido e que o define. O *brasileiro* surge carregado de histórias e memórias, refletindo sentidos que foram gerados em situações históricas diferenciadas de acordo com o horizonte social de cada jovem. Entretanto, é importante ressaltar que a teoria bakhtiniana não elimina o “individual”. No caso da pesquisa sobre o *brasileiro* é importante ter isso em mente para que não haja generalizações no tratamento dado às vozes dos jovens e para que sejam consideradas todas as nuances dos enunciados, um verdadeiro olhar bakhtiniano. Esta atenção surge na leitura de Fiorin e abaixo reforço a importância desta postura em minha pesquisa:

(...) as vozes que aparecem nas relações dialógicas são sociais ou individuais? A teoria bakhtiniana leva em conta não somente as vozes sociais, mas também as individuais. (...) Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc. Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem. (FIORIN, 2006, p. 26).

Tudo isso reforça o fato de que falar de Estado, falar de política é também fundamentalmente falar de sentimentos, de emoções. A atração ou a repulsa que sentimos com relação à política e suas instituições estão relacionadas à nossa história pessoal e constituem um emaranhado de influências: o lugar que ocupamos na sociedade, nossa formação escolar, nossa condição financeira, nossos projetos para o futuro, nossa concepção de família, enfim, nossa concepção de mundo. Não é uma equação pura e simplesmente racional. Portanto, acredito que busco compreender um pouco a cultura política que os jovens da pesquisa estão inseridos e em como se apropriam dela. Para este cenário, a contribuição do conceito de cultura política, como compreendido por Nilda Teves ou por Marcello Baquero é bastante conveniente:

Entenda-se por cultura política o conjunto de atividades pelas quais a comunidade institui o político, ou seja, o processo pelo qual a *civitas* se ordena e visa à realização de seus fins coletivos. É um conceito que engloba ações conscientes e inconscientes, intelectuais e emocionais, fundadas sempre em valores e significações. A partir disso é que a cidadania se institui. (TEVES, 1993, p. 185)

Se cultura política é vista ao mesmo tempo como causa e consequência do funcionamento do sistema política (Lamounier e Souza, 1991: 311), pode-se afirmar que a cultura política de uma sociedade é resultado de um padrão de orientações cognitivas, emocionais e valorativas que, além de estáveis, tornam-se vivas e atuantes ao longo do tempo, pois ` a menos que grandes rupturas históricas forcem os grupos sociais a redefinir esses padrões, a cultura política continuará a reproduzir-se de acordo com as matrizes originais. (BAQUERO, 2001, p. 102)

Uma concepção de Estado e sua respectiva concepção de Educação transmitida à sociedade promovem e contribuem para uma cultura política que conforma a maneira do jovem "estar no mundo". Nesse sentido, não tenciono produzir um trabalho específico de cultura política, porém pelo fato de esta pesquisa estar inserida no campo do Ensino de História, não há como desconsiderar as imbricações intrínsecas entre os dois campos. É necessário reforçar que a relação entre os conteúdos históricos escolarizados, a formação da consciência histórica dos jovens e os elementos constitutivos da cultura política da sociedade em que estão inseridos devem ser objeto de reflexão constante em sala de aula por serem essenciais para o processo

de formação da identidade nacional desses jovens. E essa reflexão deve ser orientada de maneira que os jovens apreendam a dimensão da construção histórica desses fenômenos, que tenham consciência de que “somos parcialmente responsáveis pela construção do futuro e todos nós participamos dos movimentos históricos (eleições, escolhas, posturas éticas, sentimentos valorativos, papéis profissionais) e participamos conscientemente ou não dos processos de transformação.” (ZAMBONI, 2003, p. 374-5)

As teorizações que apresentei foram utilizadas enquanto filtros interpretativos para a pesquisa. Além dessas, os demais autores que aparecerão ao longo da dissertação e os sentidos de brasileiro apreendidos com os jovens foram essenciais para a formatação da estrutura e conteúdo do texto e dos capítulos. Entretanto, optamos por apresentar, em primeiro lugar, quem são os jovens dessa pesquisa, localizando-os no tempo e no espaço. Assim, no *Capítulo 1 – Alguns brasileiros e seus lugares no mundo*, identifico o grupo de jovens que se disponibilizaram a participar, apresento o perfil cultural deles a partir da cidade em que moram, dos hábitos de consumo material e cultural, bem como suas opiniões sobre política e religião. Busquei especificar e contextualizar socialmente os jovens que me acompanharam no caminho da pesquisa e não incutir no erro de generalizar o segmento social da juventude.

O outro movimento teórico fundamental ao longo de toda a pesquisa foi o estudo sobre a Nação e os nacionalismos, que me possibilitou compreender elementos históricos constitutivos e específicos da temática nacional europeia e brasileira. Parte desse estudo está presente no *Capítulo 2 – O brasileiro no pensamento social nacional*, quando procuro historicizar sobre as construções discursivas da nacionalidade brasileira. Optei pelo recorte que começa nos anos 20 do século XX e se estende até os anos 70 do mesmo século, por acreditar que nesse período foram gestadas as principais explicações e caracterizações do *Brasil* e do *brasileiro* que se perpetuam enquanto unidades de sentido para o senso comum e estiveram presentes nos enunciados dos jovens.

O recorte historiográfico relativo às interpretações sobre o Brasil e o brasileiro foi essencial para a interação com os jovens, para fazer intervenções qualitativas ao longo da pesquisa e para que eu fosse capaz de apurar, auscultar da melhor forma possível os enunciados sobre o *brasileiro*. No *Capítulo 3 – Jovens, Brasil e brasileiros*, seleciono e analiso imagens/textos sobre o nacional que surgiram na pesquisa a partir dos instrumentos metodológicos utilizados, procurando demonstrar os sentidos de *brasileiro* que fui capaz de apreender nas interações feitas com os jovens. Assim, prossegui reflexivamente para as *Considerações finais*, na qual busco compartilhar com o leitor a intensidade com que esse trabalho me tocou, o quanto foi capaz de deslocar certezas relacionadas ao Ensino de História, ao jovem e ao uso que fazem das mídias e da tecnologia para a construção do conhecimento e apreensão do mundo.

CAPÍTULO 1 – ALGUNS BRASILEIROS E SEUS LUGARES NO MUNDO

Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupos homogêneos como muitas análises permitem intuir. Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade.

Paulo César Rodrigues Carrano

Na introdução desta dissertação, contando um pouco de minha história, mencionei que considero a fase da juventude com que trabalhei (10 aos 16 anos) no Colégio Nossa Senhora do Carmo de Viçosa um período muito importante para o processo de formação da (s) identidade (s) e um período que me encanta e me agrada sensivelmente; principalmente a idade de 14/15 anos. É interessante porque, na Sala dos Professores do Colégio, eram recorrentes reclamações sobre a dificuldade de se trabalhar com estudantes dessa faixa etária. Os professores, em sua maioria, os consideravam “sem educação”, “no auge da adolescência”, “de difícil trato”, “na fase terrível”. No meu caso, sentia exatamente o contrário, ou seja, que esses jovens estavam em momento grandioso de descoberta de *si* e do *mundo*. Enquanto professora de História, sentia que esse momento poderia se tornar uma porta aberta para discussões complexas e profundas sobre construções e desconstruções históricas. Sem desconsiderar os dias de apatia típicos dos adolescentes, os dias de “difícil trato” e sem querer romantizar a convivência com eles, enxergava nas situações diárias oportunidades para ensejar discussões históricas e historiográficas potentes.

Com esta dissertação, não poderia ser diferente, ou seja, a empatia que cultivo em relação a eles e o desejo de desvendar seus múltiplos universos de sentido guiaram meus passos na pesquisa. Nesse sentido, acredito que a possibilidade de compreender um pouco mais os sentidos que os jovens dão ao mundo em que vivem e os sentidos que dão aos seus lugares nesse mundo é a maneira mais generosa de chegar até eles e considerá-los sujeitos sociais, assim como Dayrell (2003) se apropria do conceito de Charlot:

Para efeitos desta análise, assumi a definição de Charlot (2000, p. 33 e 51), para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p. 43)

Considerá-los enquanto sujeitos sociais requer um posicionamento ou escolha teórica sobre o conceito de juventude pautado pela perspectiva histórica e cultural, o que implica considerar os grupos juvenis plurais, diversos em suas especificidades, não descartando o fato de pertencerem a uma mesma faixa etária que traz mudanças e transformações físicas e psicológicas que seguem um padrão de desenvolvimento humano. Nesse contexto, devo reforçar com Dayrell (2003, p. 42) que *"(...) essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos."*

Machado Paes compartilha e lança o mesmo olhar sobre a juventude. Em seu livro *Culturas Juvenis* (2003), expõe sua recusa em abordar os jovens sob a perspectiva geracional, ou seja, considerar o jovem enquanto integrante de um grande bloco etário homogêneo, tomando-os enquanto objetos de comparação com valores de gerações passadas que seriam tomadas por referência:

(...) Várias críticas poderíamos endereçar à corrente geracional, a mais contundente das quais poderia incidir sobre a forte tendência, na linha dessa corrente, para se olhar a juventude como uma entidade homogênea, o que poderá ter conseqüências conceituais desastrosas quando, por exemplo, ao estudarem metonimicamente os "comportamentos desviantes" dos jovens, se toma a juventude "marginal" como toda a juventude. Isto é, a juventude é, nesta corrente, vulgarmente tomada como uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência desajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais comuns.(...) (PAES, 2003, p. 54-5)

Para Paes, outra perspectiva de abordagem, a classista, também não permite explorar com potencialidade o tema da juventude porque as culturas juvenis nesse caso são analisadas sob um determinismo político, considerando que a condição social/a classe social de determinados jovens implica determinadas ações e experiências homogêneas por parte de cada integrante. O que não significa prescindir do olhar crítico e político sobre as relações desiguais estabelecidas entre as classes sociais:

(...) Aliás, muito desse “determinismo” é um efeito da forma como não deve ser utilizado o conceito de *classe social*. Como Thompson sugere, contra alguns marxistas equivocados que tentam descobrir as classes como “realidades” perceptíveis, reificadas, a noção de *classe* implica a consideração de relações historicamente constituídas: as classes não existem, inertes, como “coisas em si” – existem em relação com outras classes. (...) (PAES, 2003, p. 63-4) ².

Seguindo as perspectivas desses autores, fica claro que uma escolha assertiva ao meu trabalho se concretiza no encontro com os jovens em seu cotidiano, buscando determinar suas especificidades. O próprio Paes exercitou essa experiência em sua pesquisa, no mesmo livro citado anteriormente, sobre as estratégias sociais que os jovens traçam para a vida adulta, lançando um olhar sobre o cotidiano dos jovens pesquisados e estabelecendo uma interação com esse cotidiano para mapear processos de socialização dos jovens. Paes se propôs a pesquisar os sentidos que os jovens dão ao mundo, suas trajetórias de vida e socialização e perspectivas de futuro, perscrutando o universo da cultura juvenil ao nível das instituições sociais e ao nível da própria vida cotidiana. Para tanto, interagiu com os jovens buscando desvendar se:

(...) 1º Se os jovens compartilham os mesmos significados;

2º Se, no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante;

3º A razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados.

Para responder a estas dúvidas, torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus *contextos vivenciais, quotidianos* – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas

² Refere-se ao historiador inglês Edward Thompson e cita o livro *The Making of the English Working Class*.

específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção. (PAES, 2003, p. 70)

O cenário investigativo que os autores trazem possibilita o encontro com a diversidade de perfis dos jovens e possibilita também a desconstrução de imagens presentes no senso comum que consideram os adolescentes “todos iguais”. Mas essas leituras, postas em diálogo com minha orientadora, obrigaram-me a refletir sobre a seguinte questão: *quando iniciei a pesquisa, que imagens de adolescentes povoavam minha cabeça?*

Se o contato com os jovens na sala de aula foi responsável por detonar o incômodo relativo à nacionalidade brasileira, se esse mesmo contato suscitou um encantamento em relação às maneiras com que esses jovens vivenciam o mundo, conseqüentemente eu teria imagens e concepções bem definidas em relação a esse segmento. E realmente eu tinha uma imagem bem definida, ou, engessada: também considerava a juventude um grande bloco homogêneo. Na verdade, observei que construí uma imagem positivada da juventude: uma juventude contestadora, necessária para deslocar certezas postas e impostas pela sociedade e umbilicalmente conectada ao mundo tecnológico, um lugar privilegiado para exercitar o deslocamento, a desconstrução, a produção de sentido e reflexão – ou seja, lugar do *novo*.

Porém, exercícios de teorização, as leituras feitas durante o mestrado ao me proporcionarem novas perspectivas interpretativas reconfiguraram essa *imagem de jovem*, estática e bem resolvida. Somos uma sociedade tecnológica digital e midiática e nossos jovens possuem uma “plasticidade neuronal” e elasticidade cultural que lhes permitem apreender, transitar, adaptar e produzir em contextos diversos de oralidade e visualidade eletrônica, promovendo novas sensibilidades políticas e sociais (MARTÍN-BARBERO, 2004), mas esse cenário deve ser investigado em sua singularidade, como por exemplo, no caso específico dos jovens: se estes mantêm uma relação profunda com a tecnologia e com a indústria cultural, a entronização ou vivência desta (s) relação (ões) ocorre de diferentes maneiras e contextos, ao mesmo tempo em que conforma múltiplas possibilidades de estar e compreender o mundo:

(...) é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois diante das culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais, passam essa adesão, produzindo comunidades hermenêuticas que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 288).

Como bem sinalizou Barbero acima, a presença significativa das diferentes mídias e seus respectivos conteúdos no cotidiano conforma as narrativas. A fotografia, o jornal, o romance, a televisão, o cinema e o rádio foram veículos essenciais na construção do conhecimento e legitimação de valores do século XIX ao XX, possuindo uma “função formativa” para a sociedade e em nossos tempos, a este cenário inserem-se os celulares, a internet e outras diferentes mídias.

Com essas informações e contextualizações em mente, voltei à escola como pesquisadora, não mais como a *Prof.^a Dani, de História*. Porém, voltar aos cenários familiares com um olhar diferentes, um *olhar de pesquisadora*, exercitando outras maneiras de observar e interagir com o cotidiano, outras sensibilidades, me possibilitou enxergar o *novo, o nunca visto*. É sobre essas “novidades” que escrevo a seguir.

1. Pelas singularidades, novas significações:

"Gente eu não gosto de Malhação. Porque assim... É muito feliz. Eu não gosto nem de Malhação nem de Capricho! Fica aquela coisa feliz, contente, como se todos os adolescentes fossem um só!"

Giovanna, 14 anos

O que Giovanna disse não saiu da minha cabeça. Foi um desabafo, feito de maneira muito irônica, com a feição exclamativa, dando de ombros, demonstrando sua incredulidade e indignação. Confesso que a Giovanna é “desse jeito”! Filha de uma professora de História – informação que faz questão de revelar assim que conhece uma pessoa –, foi minha aluna no 6º e 7º Anos e sempre cultivou seus incômodos com o

mundo. Quando comecei a pesquisa de campo no Colégio, fui à sala de aula para explicar o projeto e convidar os interessados a participar, e Giovanna prontamente se dispôs. Infelizmente, no final do ano de 2010, ela me avisa que não poderia participar do *blog* porque seus pais tinham acabado de se separar de maneira nada amigável e seu pai levou o computador de casa, sem nenhuma previsão de devolução. O que me levou a convidar Giovanna para iniciar esse texto foi exatamente o deslocamento e o estranhamento que ela foi capaz de fazer sobre a abordagem que usualmente é feita com e sobre os adolescentes.

Mas antes de revelar o que aprendi e conheci desses e com esses *brasileiros*, preciso esclarecer detalhes importantes sobre os instrumentos de investigação utilizados nessa primeira etapa da pesquisa: o questionário socioeconômico e a entrevista individual. Esses instrumentos foram definidos com a Banca de Qualificação, que ocorreu em 16 de abril de 2010, com as professoras Dra. Ernesta Zamboni e Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas. Essa escolha se justifica pela seguinte reflexão: o (s) *sentido* (s) de *brasileiro* que buscarei apreender através das mediações processadas pelos jovens, partindo da perspectiva *vygostkiana* e *bakhtiniana* são múltiplos, dinâmicos e complexos, por serem construções histórico-sociais, produzidos em contextos de interação social (FREITAS, 2009). Portanto, devo interagir e chegar aos jovens pelas circunstâncias de sociabilidade, vivências e consumo cultural. Dessa forma, busco olhares que ampliam o(s) *significado* (s) de *brasileiro* construído (s) por cientistas sociais, pela historiografia, enfim, pelas construções teóricas acerca da nacionalidade brasileira que possuem um caráter estático, unívoco e convencional, se levarmos em consideração o conceito de significado encontrado nos trabalhos de Bakhtin e Vygostky (FREITAS, 1999).

Nesse momento, as professoras também ajudaram a definir a segunda e última etapa da pesquisa, o *blog*, considerado o instrumento central para a investigação do *brasileiro*. Escrevo sobre esse instrumento e sobre os conteúdos nele postados decorrentes da interação com os jovens no Capítulo 4.

Prosseguindo, a Banca sugeriu que a pesquisa começasse pelo questionário socioeconômico, com o objetivo de identificar os movimentos de socialização desses adolescentes, mapeando padrões de sociabilidade (amigos, família) e de consumo (bens materiais e culturais), assim como definir o (s) tipo (s) de relação que estabelecem com os órgãos públicos. Podemos entrever que as sugestões da Banca reforçaram a necessidade epistemológica de localizar e especificar singularidades dos jovens pesquisados partindo do cotidiano e estilo de vida.

O questionário possuía perguntas objetivas, cujas respostas foram computadas pelo programa SPSS (anexo 3), e perguntas dissertativas, as quais foram transcritas para um quadro (anexo 4), que me permitiu analisar as respostas de cada participante individualmente e ao mesmo tempo obter um panorama das respostas do grupo em conjunto. Esse programa SPSS possibilita a geração de gráficos (anexo 5), que foram muito úteis na sistematização e utilização das respostas objetivas do questionário no momento em que produzia esse texto. Algumas das respostas dissertativas desse questionário também foram transformadas em gráficos do Excel.

A segunda etapa, definida juntamente com a Banca de Qualificação, foi a entrevista individual. As questões utilizadas como roteiro das entrevistas (anexo 2) possibilitaram a aproximação com cada um dos participantes e tiveram o objetivo de aprofundar melhor as informações sobre o cotidiano e a socialização com amigos e família, além de conhecer e definir opiniões pessoais sobre religião, política, lazer, programas e produtos culturais nacionais e internacionais. Compreender a maneira como os jovens pesquisados apreendem as diferentes instituições sociais, o consumo e as produções culturais na contemporaneidade. Na entrevista, procurei também esclarecer com cada aluno dúvidas sobre a pesquisa e lancei pela primeira vez uma questão específica sobre o *brasileiro*: *Se você tivesse que escrever uma carta para alguém de outro país que nunca veio ao Brasil, como descreveria os brasileiros?*

O primeiro contato com os alunos aconteceu em agosto de 2010. Fui às duas salas do 9º Ano do Colégio (Nossa Senhora do Carmo, Viçosa), apresentei o projeto e esclareci que a participação na pesquisa era absolutamente voluntária. Trinta

e quatro alunos do 9º Ano do Colégio Carmo de Viçosa se prontificaram como voluntários da pesquisa e o período de aplicação do questionário e da entrevista se estendeu até novembro do mesmo ano, com interrupções decorrentes de provas, jogos e outras rotinas escolares. Outros alunos haviam se prontificado a participar, porém, os pais não autorizaram alegando que a pesquisa prejudicaria os estudos para o vestibular do Coluni (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa), porque seus filhos “*ficariam no computador*”, e não “*com os livros*”.

É fato que o Colégio Carmo é referência para muitas famílias da cidade como “ótima escola” para promover a aprovação de seus filhos no Vestibular Coluni e, nesse sentido, os filhos devem responder às expectativas se dedicando exclusivamente às atividades escolares. Por outro lado, esse episódio de proibição dos pais, ao ser levado para nosso Grupo de Pesquisa (História Ensinada, Memória e Saberes Escolares) suscitou reflexões acerca do conflito geracional entre pais e filhos, no sentido de que muitos pais de jovens e adolescentes se mostram incapazes de compreender a *cumplicidade cognitiva, expressiva e a plasticidade neuronal* (MARTÍN-BARBERO, 2004) dos filhos; são incapazes de compreender os usos que os adolescentes fazem das mídias e das tecnologias, considerando que estes estariam mais uma vez “*perdendo tempo no computador*” e que não “*dariam conta*” de estudar.

Prosseguindo, os alunos que foram autorizados a participar da pesquisa responderam o questionário socioeconômico em horário cedido pelo professor de Ciências e participaram das entrevistas individuais em uma sala cedida pelo Colégio. O que demandou maior tempo foram as entrevistas, pois se realizavam no intervalo, em aulas cedidas pelos professores, em horários vagos e outros. Durante esse período, como eu estava afastada do Colégio pela licença sem vencimento devido ao mestrado, aproveitava para circular entre os grupos de adolescentes no intervalo das aulas e “bater papo”. Interagir com eles informalmente e observar suas conversas e opiniões. Busquei conhecer como esses jovens apreendem o mundo. Essa oportunidade enriqueceu meu olhar sobre os sujeitos da pesquisa e dimensionou a análise do material colhido no questionário e nas entrevistas, inserindo-o em um contexto mais complexo.

Estar atenta e sensível a essas interações deixou-me realmente mais tranquila e segura para lidar com os dados empíricos, parecendo-me a forma mais correta e sincera de valorizar a disponibilidade dos alunos em relação à pesquisa. Durante as entrevistas individuais, permaneci com o mesmo cuidado, olhos e ouvidos atentos a cada movimento e expressão, colocando em prática a orientação de Machado Pais: "(...) *Entre os jovens, as formas de expressão devem ser entrevistas com preciosos universos de significação. (...)*" (PAIS, 2003, p. 102). Foi um exercício muito agradável, que me permitiu compreender tanto as características dos diferentes grupos de adolescentes constituídos por afinidades quanto as singularidades e subjetividades de cada entrevistado, tendo em mente que, no período da adolescência, cuja faixa etária é convencionalmente considerada de 12 a 18 anos, os processos identitários individuais, de inserção e compreensão do mundo institucional que o cerca e a aquisição de habilidades sociais são extremamente importantes (FREITAS, 2005).

Acredito que a escolha inicial de executar uma pesquisa qualitativa demonstrou ser a melhor estratégia para o trabalho com esses jovens adolescentes. Foi eficaz para a coleta dos dados empíricos nesta etapa investigativa anterior ao *blog* e conseguiu definir singularidades e heterogeneidades interessantes por localizar meus sujeitos no espaço e no tempo. É sobre esse material que escrevo a seguir.

2. Sociabilidade (s), visão (s) de mundo e o cotidiano do grupo

Viçosa é uma cidade de porte médio, sua população residente, de acordo com o censo de 2010³, encontra-se com 72.220 pessoas. É uma cidade tipicamente universitária, com uma população jovem flutuante significativa e a maioria da população adulta ativa depende direta (funcionários, por exemplo) ou indiretamente

³ www.ibge.gov.br/cidadesat/

(comércio, por exemplo) da UFV (Universidade Federal de Viçosa). Na cidade, há 39 Escolas de Ensino Fundamental: 9 estaduais, 18 municipais, 11 privadas; e 11 Escolas de Ensino Médio: 6 estaduais, 4 privadas, 1 Federal⁴. É muito comum jovens das cidades menores e rurais ao redor de Viçosa estudarem nessas escolas por serem consideradas de qualidade melhor ou por suas cidades não oferecerem Ensino Médio (alguns alunos que participam da pesquisa estão nessa situação).

Procurei investigar a programação de cultura e lazer oferecida pela Prefeitura de Viçosa⁵ para conhecer o que é direcionado aos jovens que se encontram na faixa etária de 14/15 anos e observei que os incentivos, projetos e atividades sob tutela da Prefeitura são: grupos folclóricos da região, cursos de arte para população carente, grupos musicais da cidade (fórró, seresta, sertanejo), festa junina nos bairros. A Prefeitura também sugere, como opção de cultura, os *espaços culturais* que são, em sua maioria, setores da pesquisa da UFV como o Museu de Mineralogia, o Museu de Anatomia, Museu Histórico da UFV, o Rodeio Universitário, as Formaturas de Alunos da UFV, a Festa de Ex-Alunos da UFV e a Semana do Fazendeiro. Com o pequeno levantamento que fiz e, também, inevitavelmente, como moradora da cidade, compreendo que os projetos e programações culturais promovidos pela Prefeitura são direcionados para a população carente jovem ou da terceira Idade, sendo que a maioria das temáticas dos eventos, cursos e shows são relativas à cultura popular e/ou folclórica.

Nas entrevistas que fiz, esse cenário foi motivo de reclamação recorrente. Em todas as falas, os adolescentes observam que os shows de música que eles consideram “bons” são promovidos pela rádio, por lojas ou pela UFV; ou que os eventos acontecem em horário inapropriado para suas idades; ou que “nada” acontece:

Eu: E os programas culturais de Viçosa, que a Prefeitura “dá” no caso. Você acha que tem opção de lazer, de programa cultural, a Prefeitura oferece isso pra vocês?

⁴ www.ibge.gov.br/cidadesat/

⁵ www.vicoso.mg.gov.br/

Júlia: "Não, pelo menos eu nunca fiz nada aqui em Viçosa com isso. É tão legal a gente ir tipo em outra cidade e ter coisa pra fazer, teatro, coisas assim, mas aqui em Viçosa a gente não encontra muito isso. Se for é tudo pago, tudo coisa que as pessoas juntaram e fizeram, não coisa da cidade mesmo, né? E aqui se tem a praça, não tem nenhum parque legal de ir, por exemplo, tem a Universidade mas se não tivesse a Universidade Viçosa não seria nada, né? (risos)"

(Júlia, 14 anos)

Eu: Aqui em Viçosa, você acha que existe programas culturais legais pra você ir? Você acha que a Prefeitura manda bem nisso?

Ellen: "Não. Nunca tem assim, programa pra adolescente. Quando show, tem que ir, tem que ir com os pais, tem que ter assinatura de cartório. Festa assim, tipo, universitária não pode ir menor de 18 anos. Aí nunca tem nada pra fazer."

(Ellen, 14 anos)

Eu: E programas culturais da cidade, você acha que é legal? Você acha que a cidade oferece teatro, show, você acha que a Prefeitura de Viçosa manda bem em opções?

Magno: "Ah, tem bastante show, né? Mas eu não sei se organizado pela Prefeitura, mas esse pessoal desta rádio aí, estudante assim, organiza mais as festas mesmos. Mas por parte da Prefeitura assim..."

Eu: Você acha que da Prefeitura tem pouca opção, do Governo mesmo...

Magno: "É pouco. Ahã, é mais parte privada mesmo."

(Magno, 14 anos)

Gilmara: "Aqui nem tem teatro! Aqui, não tem nada pra fazer praticamente. Nossa!!! Cinema daqui: só tem uma sala, passa um filme de cada vez! Sabe? A gente perde muito filme bom. Nossa, se passasse todos os filmes que lançasse, eu ia ver! Muito cinema! Eu ia direto. Mas aqui não passa!"

(Gilmara, 14 anos)

Também podemos constatar ecos dessa insatisfação pelo índice das respostas ao questionário referente às perguntas "O Governo brasileiro proporciona cultura à sua família?" e "O Governo brasileiro proporciona lazer?".

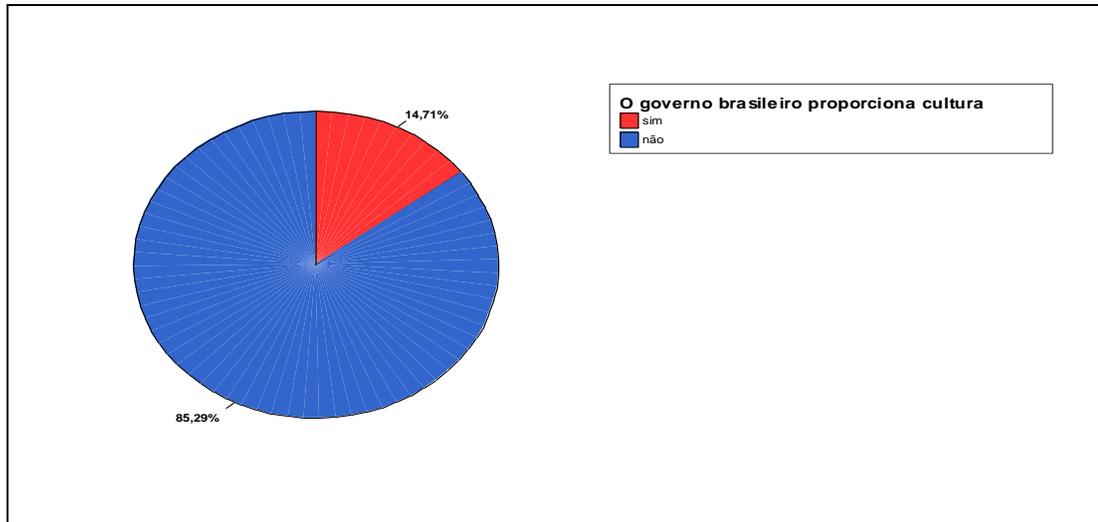


Gráfico 1: O Governo brasileiro proporciona cultura?

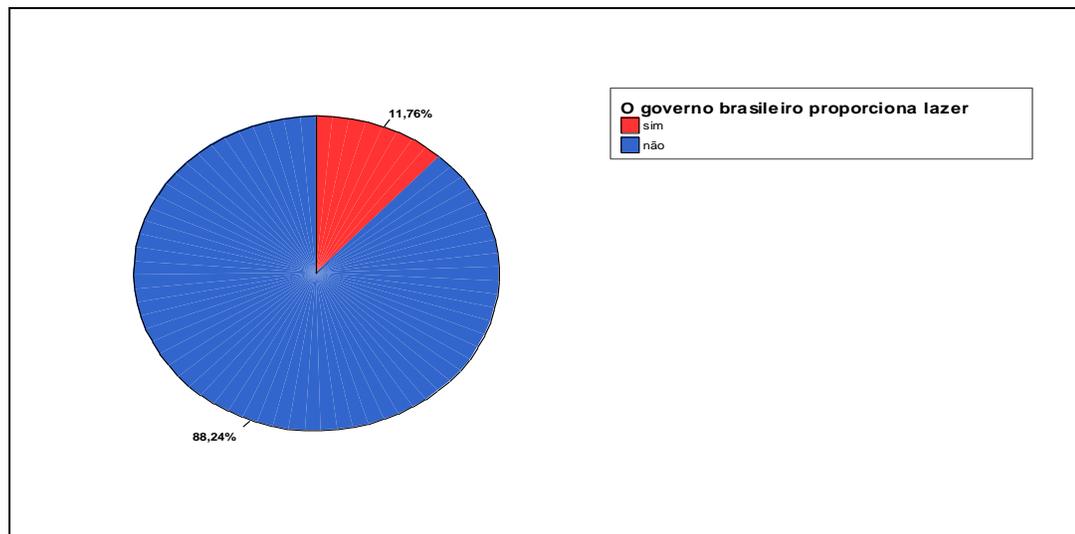


Gráfico 2: O Governo brasileiro proporciona lazer?

"Se não tivesse a Universidade..." é a expressão mais dita por aqui. Além do escasso investimento por parte dos órgãos públicos em entretenimento cultural para esses jovens, o comércio da cidade também não oferece opções de consumo material e cultural diversificada e voltada exclusivamente para adolescentes, sendo

comum as famílias viajarem para Belo Horizonte ou Juiz de Fora para suprirem suas necessidades. Esse cenário acaba por tornar inviável o desenvolvimento de hábitos culturais comuns da modernidade dentre os moradores da cidade, como o hábito de ir ao cinema, livrarias, lojas de CD, DVD, etc. Com os jovens do Carmo, observei que isso também acontece.

A questão do cinema é interessante e exemplar, porque na cidade só há um cinema no Shopping Calçadão, localizado na principal rua da cidade – Rua Arthur Bernardes, o “Calçadão” da cidade . Esse cinema só possui uma sala de projeção. Portanto, apenas dois filmes se alternam de acordo com o horário estabelecido pela empresa proprietária. Os adolescentes reclamam que os filmes, quando exibidos, já são “antigos”, porém a maioria (82,35%) assinalou que costuma ir ao cinema, contra 17,65% que afirmou não frequentar. Os dados sobre a frequência a esse programa são curiosos:

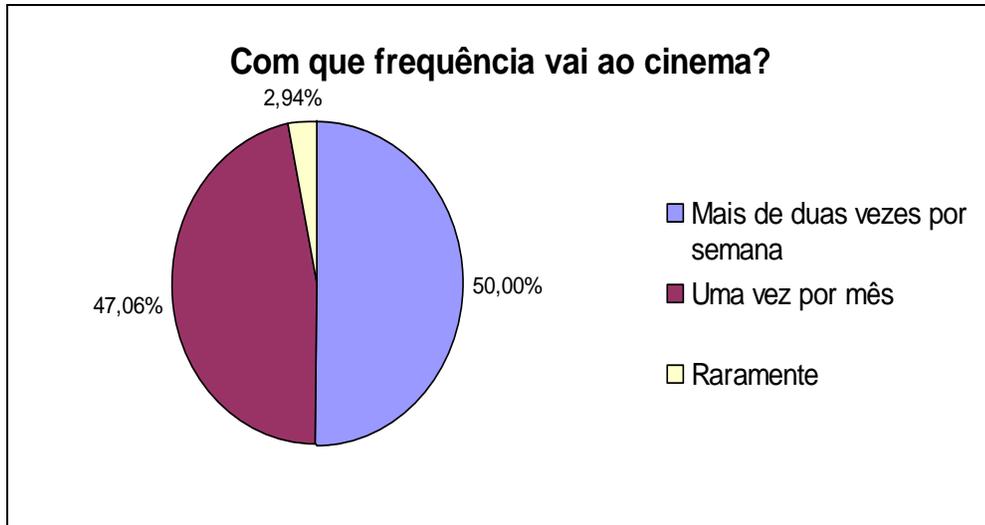


Gráfico 3: Com que frequência vai ao cinema?

Está claro que temos uma baixa frequência ao cinema decorrente da oferta limitada de filmes e sala de projeção. Porém, se há limitações de oferta, o que explica a frequência de 50% no item do gráfico *mais de duas vezes por semana*? Refletindo e observando o fluxo do cinema e da programação dos filmes na cidade,

constatei que os jovens consomem avidamente qualquer filme exibido, porque o Shopping Calçadão é o maior ponto de socialização dos jovens da cidade, aonde se dirigem para namorar, circular e paquerar. Portanto, ir ao cinema é um evento social acima de tudo, não importa a qualidade ou quantidade das opções cinematográficas.

Outro dado revelador do consumo cultural dos jovens pesquisados relativo às produções cinematográficas refere-se à utilização da internet e das videolocadoras. Estes números atraem meu olhar devido a pouca expressividade de uso (s) desses meios. Vejamos:

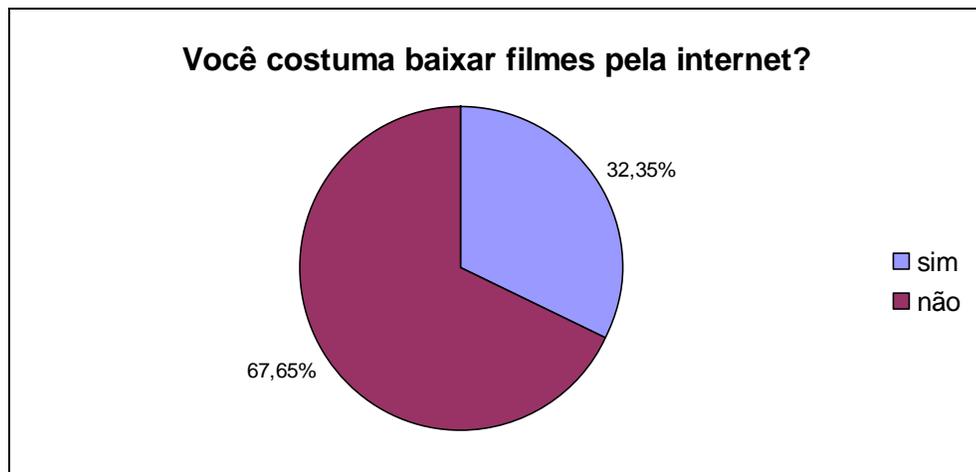


Gráfico 4: Você costuma baixar filmes pela internet?

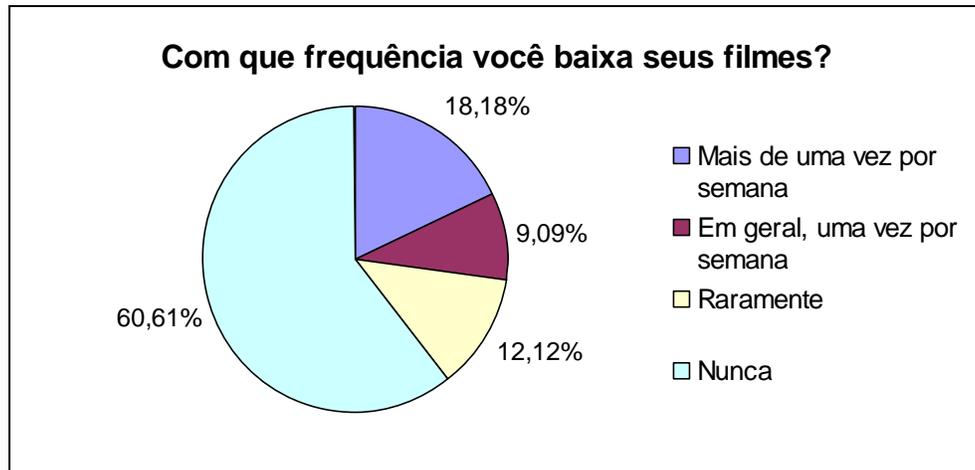


Gráfico 5: Com que frequência você baixa seus filmes?

Ao computar esses itens, pensava encontrar resultados diferentes em relação às videolocadoras, pois em Viçosa (como em outras cidades que conheço) elas existem em grande quantidade. Porém, ao observar a frequência, surpreendo-me mais uma vez:

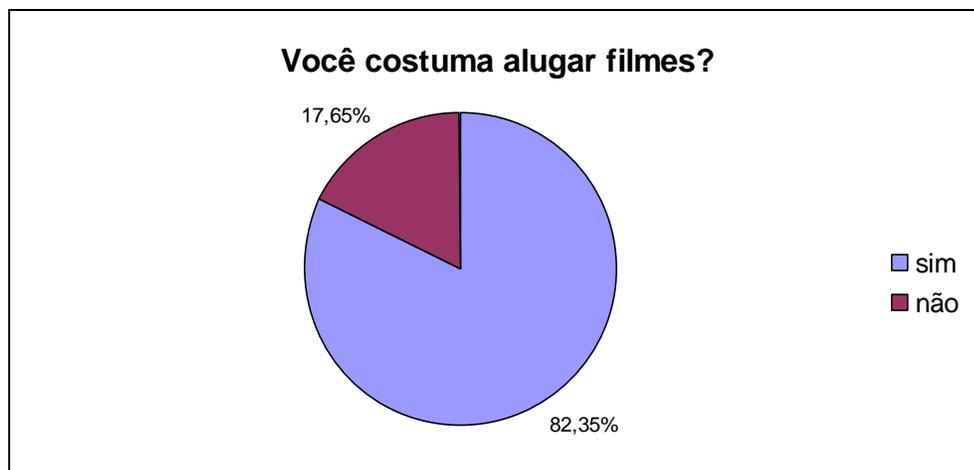


Gráfico 6: Você costuma alugar filmes?

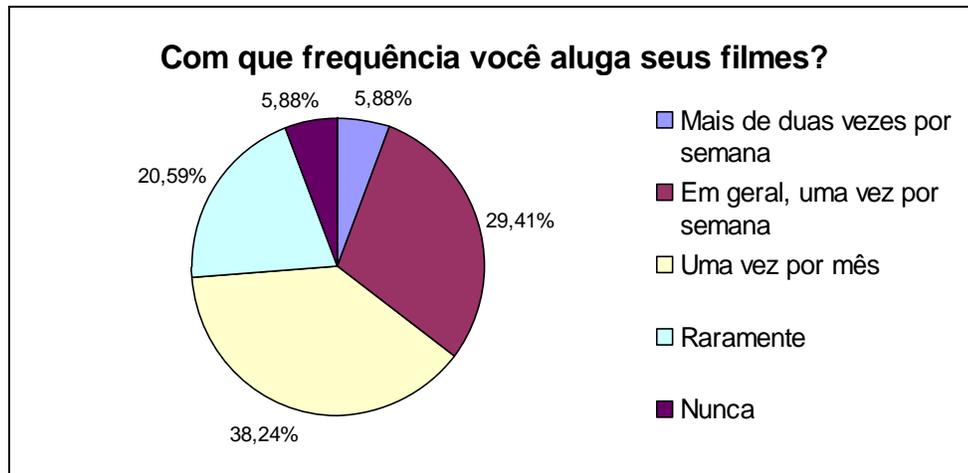


Gráfico 7: Com que frequência você aluga seus filmes?

Interpreto esses dados como decorrentes do perfil da cidade em que a oferta de programas e produtos culturais para a população é limitada, fazendo com que o consumo cultural de filmes não se torne um hábito generalizado.

Por outro lado, acredito que a carência de oferta também gera o consumo dos mesmos produtos culturais. A circulação e o conhecimento sobre produções culturais diversificadas e alternativas à grande mídia são mínimos. O que observo nessa primeira apreciação dos dados – e que sempre me incomodou e/ou inculcou enquanto professora desses jovens e também enquanto moradora da cidade – é a falta de intimidade e conseqüente estranhamento com produções culturais que possuem formato e conteúdo diferente do que é produzido e distribuído pela grande mídia televisiva (canais de TV abertos e pagos). Em meu estranhamento, perpassa a seguinte reflexão: e o *mundo* de informações e novidades que a internet traz até vocês, meus jovens?

De volta aos dados, o questionário e as entrevistas revelaram um consumo considerável de seriados (no gráfico, o item referente a Séries) e filmes americanos e novelas brasileiras. Concordo com Barbero (2004), quando afirma que, hoje, as mídias de massa cooptadas pela televisão são agentes de uma cultura-mundo que se configura atualmente da maneira mais explícita entre os jovens, e que também devemos levar em consideração o papel histórico singular da televisão nos países da

América Latina, na posição de mediadora na constituição da Nação, das identidades e representações sociais (MARTÍN-BARBERO, 1997; 2004).

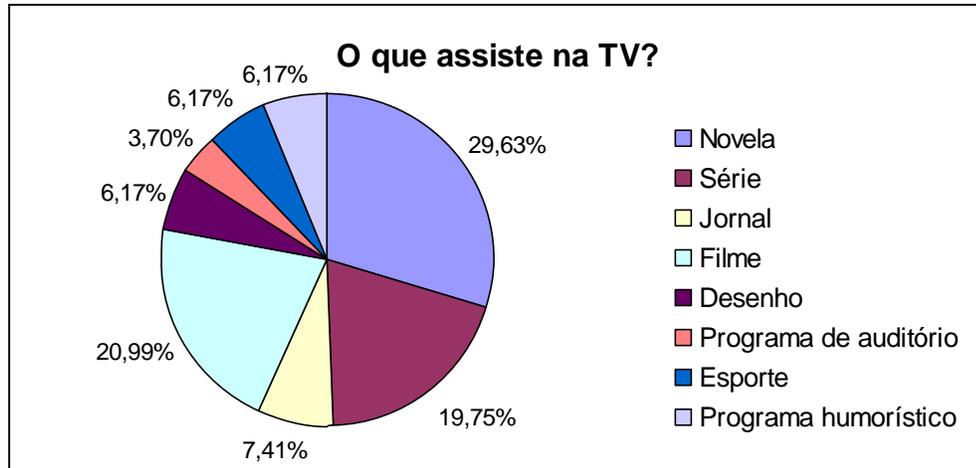


Gráfico 8: O que assiste na TV?

Nas entrevistas, a pergunta sobre o consumo de produtos culturais nacionais também buscou investigar possíveis diversidades no padrão de consumo cultural⁶. Há uma grande produção cinematográfica nacional na atualidade, apesar de não trazer inovações de formato e/ou linguagem, moldada segundo o padrão Globo de Televisão, e, desta safra, os jovens mencionaram vários filmes como, por exemplo, "Tropa de Elite", "Se eu Fosse Você", etc. Porém, sobre o consumo do nacional, obtive os seguintes padrões de respostas:

Eu: Não. Mas no caso você não costuma ver, filme nacional?

Ellen: "Não."

Eu: Não. Por quê?

Ellen: "Porque não é muito assim que sai os filmes brasileiros, sempre sai mais filme de Hollywood, assim."

Eu: Aí você acaba vendo mais esses?

Ellen: "É."

(Ellen, 14 anos)

⁶ Essa questão também serviu para analisar como os adolescentes lidam com a imagem de brasileiro presente nessas produções, assunto que abordarei no Capítulo 4.

Eu: Eu também. Falando em filme então, você vê vários gêneros. E o filme nacional. O quê que você acha do filme nacional. Você vê, você não marcou (no questionário). Por que você não gosta?

Gilmara: "Ai, eu não gosto... Eu não gosto. Ai eu não sei sabe. Eu num, eu não acho que os atores daqui são bons... Num tem muita criatividade não. Acho que filme de fora é que tem muita criatividade sabe."

(Gilmara, 14 anos)

Eu: O quê que você acha dos filmes nacionais?

Magno: "Ah, só morte, esse negócio assim. Tipo não tem uma estória, um enredo, sabe? Igual o único que eu vi mesmo que eu gostei foi "Tropa de Elite", que eu achei interessante. Mas o resto assim não gosto não."

(Magno, 14 anos)

Eu: programas nacionais. Filme nacional. Produções culturais nacionais.

Sofia: "Quando faz muita propaganda de um filme nacional eu sempre vejo, mas sei lá."

Eu: E você gosta do resultado?

Sofia: "Depende do filme, mas eu gosto de alguns sim."

Eu: E você acha que são bem feitas.... Música nacional você ouve?

Sofia: "Ouço bastante. Mas, tipo filme, os nacionais parece que eles não fazem tanto, mas quando faz parece que eles capricham bastante; aí eu gosto. De alguns, né. Não são todos também, mas eu acho legal. Ma como são menos, aí eu vejo de vez em quando só."

(Sofia, 14 anos)

Para complementar esse cenário, apresento um gráfico relativo ao gosto por filme nacional e um gráfico com gênero de filme que os jovens pesquisados mais assistem, a comédia norte-americana:

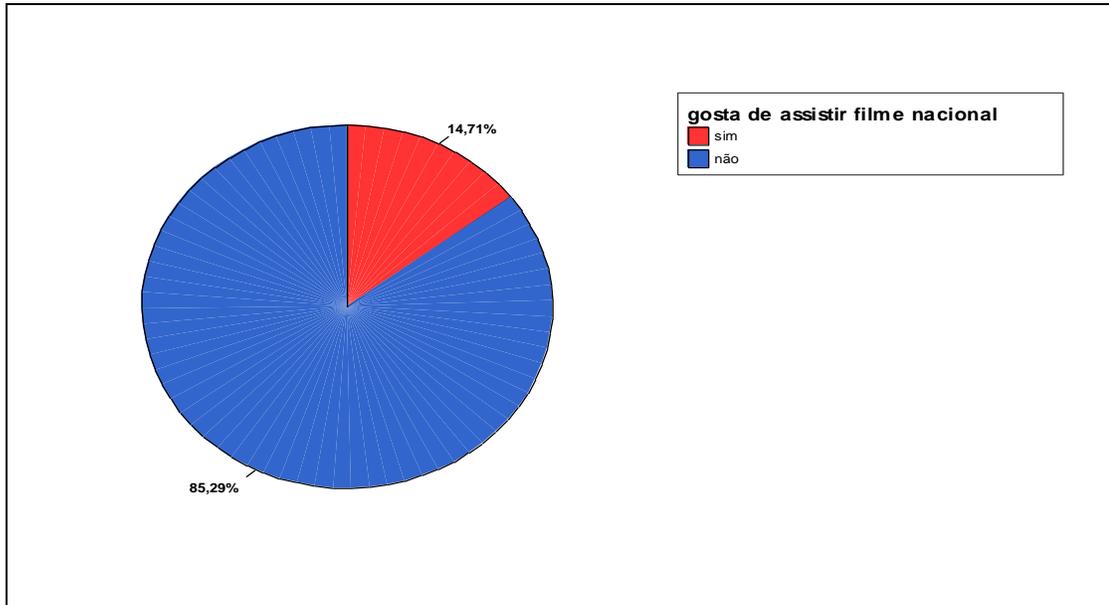


Gráfico 9: Gosta de assistir a filme nacional?

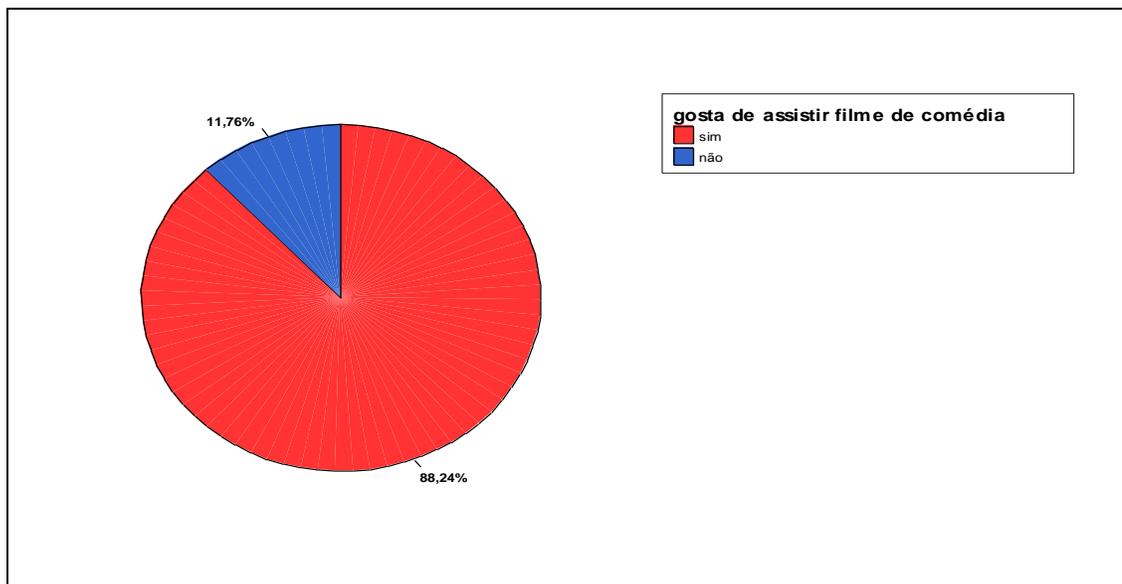


Gráfico 10: Gosta de assistir a filme de comédia?

Observo que a maioria das críticas às produções culturais nacionais⁷ voltou-se para a qualidade, para a baixa propaganda e divulgação do que é produzido e para o conteúdo dos programas e produtos (pobreza, linguajar, temática). É importante reconhecer que esses jovens são consumidores de produtos culturais que possuem uma estética *hollywoodiana* bem formatada, gerando o estranhamento e a recusa a outros padrões, e que o mercado cultural na contemporaneidade, segundo Barbero (2004), através da publicidade e do consumo “*secularizam e internacionalizam os mundos simbólicos e segmentam o povo em públicos construídos pelo mercado*” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 44).

Não é objetivo deste trabalho investigar padrões de consumo cultural de adolescentes, mas finalizo a apresentação dos dados que considere mais significativos sobre o consumo dos produtos culturais dos meus jovens com o gráfico referente ao conteúdo acessado por eles na internet:

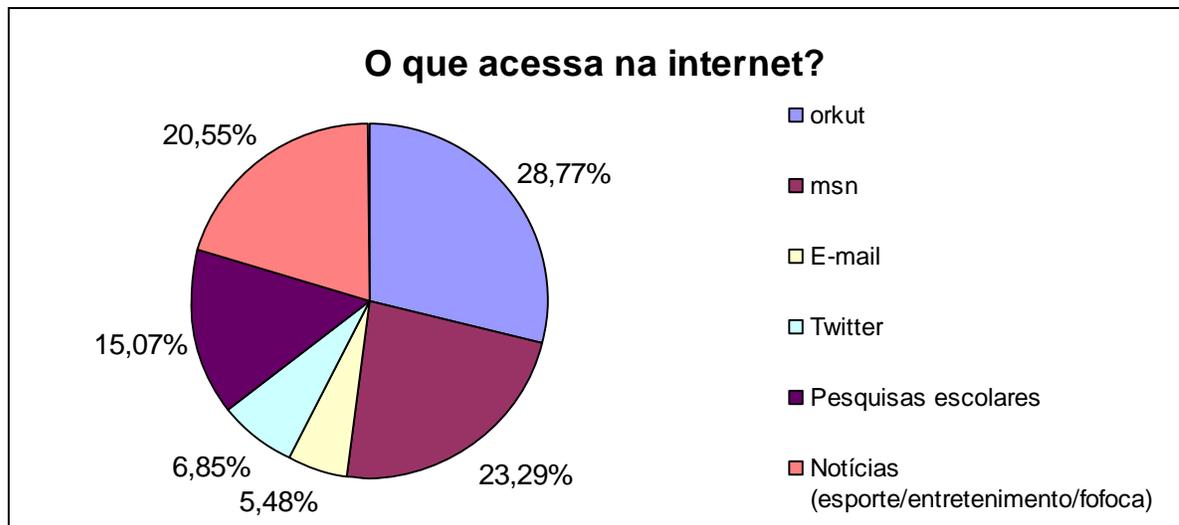


Gráfico 11: O que acessa na internet?

⁷ Considerei fundamental investigar, já na entrevista e no questionário, a opinião e o tipo de relação que os adolescentes desenvolvem com os produtos culturais nacionais por acreditar que os produtos culturais consumidos conformam no indivíduo sua maneira de ser e compreender o mundo.

Constatei que os adolescentes pesquisados basicamente usam a internet para a socialização no cotidiano. Marcam encontros⁸; namoram; “*fofocam*”; trocam impressões sobre o cotidiano da escola e da vida em geral. Em relação aos trabalhos escolares, afirmaram que acessam sites de busca como *Google* e *Wikipédia* para a elaboração dos trabalhos. Nesse sentido, não diferem da vivência que Castells (citado por Canclini) denomina de “*tecnosocialidade*”. Por esse evento,

(...) Constroem-se grupos de iguais através da sociabilidade na rede, em que os contatos são cada vez mais seletivos e autônomos. Mesmo em línguas diferentes, a fala e a escrita dos jovens caracterizam-se por modulações lingüísticas compartilhadas, apresentam códigos estilísticos e de auto-reconhecimento semelhantes. As formas que os adolescentes e jovens adultos escolhem para decidir quando e onde ser acessíveis, articular disponibilidade social e intimidade e transmitir mensagens que não se animam a dizer cara a cara, apresentam espantosas analogias em estudos etnográficos feitos na Coreia, China, Finlândia e Estados Unidos, sobre a Geração Txt. ‘Não dizemos mais te encontro no bar; dizemos te encontro no Messenger’, explica um jovem mexicano (Winocur, 2006:516); mas é possível ouvir isso de espanhóis, argentinos e de jovens de outros países (Castells, 2007). (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 53)

A música também nos oferece dados riquíssimos a serem analisados. Por traduzir elementos constituidores da contemporaneidade e o consumo musical típico dessa faixa etária, a meu ver é capaz de mapear esses elementos. Nesse contexto, encontro em Canclini o seguinte cenário:

Talvez seja a música o ambiente onde mais veloz e radicalmente estão sendo reformulados os conceitos de local, nacional e global. Também a articulação entre leitores, espectadores (ou ouvintes) e internautas. Ouvimos música em rádio, televisão, discos, vídeos, celulares, iPods, restaurantes, shoppings, elevadores, aviões, teatros, estádios e botecos. Músicos independentes pulam as fronteiras de cidades e regiões através de rádios, canais de televisão cultural, discos e vídeos, festivais, blogs e intercâmbios entre computadores.” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 62-3)

A possibilidade de penetrar em múltiplos “espaços” – local, nacional e global – seria uma experiência realmente muito radical. Nesse sentido, procurei explorar

⁸ Interessante mencionar que os adolescentes se reúnem frequentemente e várias vezes ao dia para passear no Calçadão da cidade, na UFV e no Shopping Calçadão; acredito que esses encontros recorrentes se devem ao fato da cidade ser pequena, proporcionando facilidades no deslocamento, o que não acontece em cidades maiores.

questões referentes a diferentes gêneros e gostos musicais no questionário e na entrevista, buscando mapear gostos e afinidades de uma geração considerada tão cosmopolita. Com essa perspectiva, uma conversa me chamou atenção:

Eu: Você ouve música nacional?

Igor: "Ouço. É eu costume escutar mais música internacional, mas tem bastante... Principalmente agora que eu tô acostumando mais com a gostar de música nacional."

Eu: Por quê?

Igor: "Ah, porque eu tô começando a enquadrar em alguns gostos nacionais. Mas que eu, igual, música MPB, essas músicas assim, mais antigas. Eu percebi que por mais que não tenha tanto sucesso quanto as músicas internacionais, são boas também."

Eu: O quê que te atrai nessas músicas? O que você acha que é legal?

Igor: "Pra ser sincero eu acho que é a letra também. Porque a música brasileira, geralmente a letra dela é mais bonita. Tem menos coisa do que a internacional. Música internacional geralmente tem uma letra mais polêmica assim."

Eu: Agressiva assim? Que tipo de polêmica que você já viu?

Igor: "Ah, as músicas apelam muito pra... Ah, fala de... De coisa que ainda não tá totalmente, o jovem não tá preparado. Por exemplo, trata, por exemplo, sexo. As músicas internacionais tratam isso de uma forma muito... É... Não é uma forma, uma forma correta pra (...). Mas eu escuto mais as internacionais por causa do ritmo mesmo. Porque tem um ritmo mais legal que algumas músicas brasileiras." (Igor, 14 anos)⁹

À primeira vista a fala de Igor ilustra bem a afirmativa de Canclini, pois me conduz a refletir sobre a relação entre local/nacional e global/"internacional", uma relação complexa e instigante (BAUMAN, 2007, 1999, 2005; GIDDENS, 2002). Nesse caso, eu estava à frente de um garoto que vive um período interessante de identificação e reflexão sobre a produção musical que o cerca. Uma produção vasta e disponível por tantas mídias. Devo informar que em Viçosa não existe loja que venda CDS de música, que são encontrados apenas em barracas de vendedores ambulantes, como cópias, "piratas". As alternativas para o consumo desses produtos são as seguintes:

⁹ A transcrição das entrevistas reproduz a fala dos alunos mantendo, portanto, o processo de elaboração das frases, o fluxo do pensamento e, conseqüentemente erros de Português.

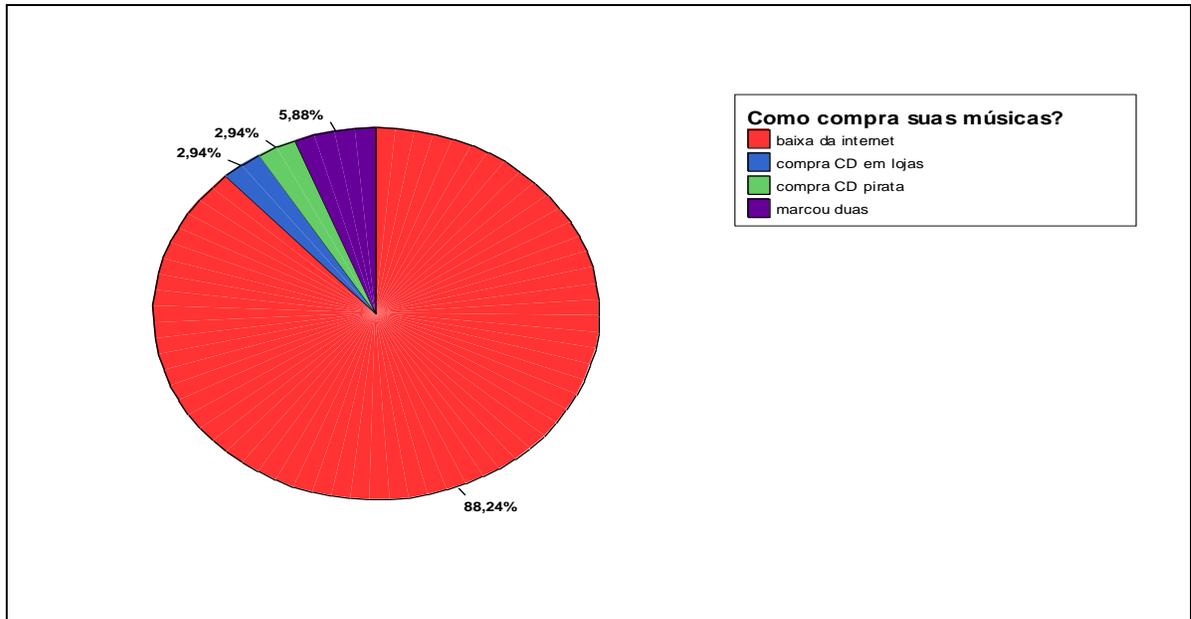


Gráfico 12: Como compra suas músicas?

Retomando a fala de Igor, confesso que, na posição de pesquisadora interessada em analisar a questão da(s) sensibilidade (s) para com o *nacional*, recebi o encantamento de Igor como uma feliz surpresa. Porém, ao analisar as características do grupo como um todo, observei um consumo intenso de produtos materiais e culturais de massa: no caso da música, no consumo do nacional a tendência se define pelo sertanejo e pop rock nacional. A música internacional também foi muito citada, mas nenhum dos jovens relatou ter experiências ou hábito de navegar na internet para pesquisar sons novos, alternativos ou de lugares diferentes do mundo.

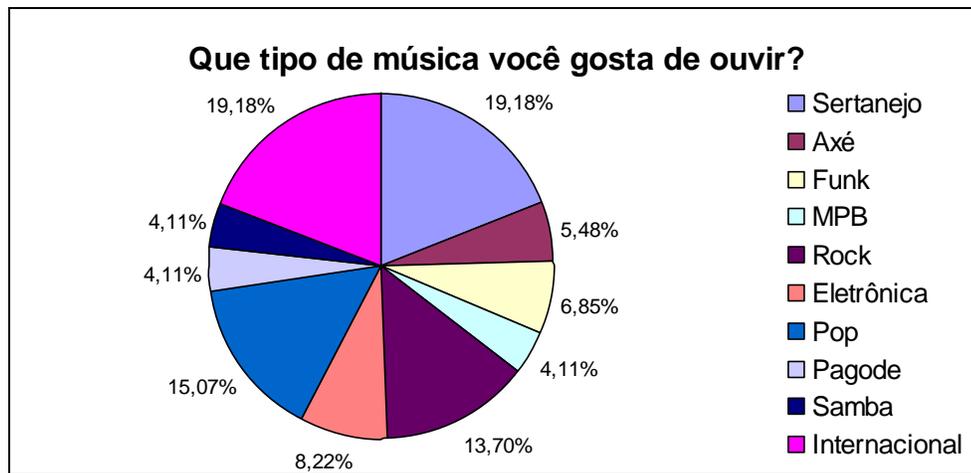


Gráfico 13: Que tipo de música você gosta de ouvir?

As peculiaridades características dessa “*geração txt*” se definem também pela política, ou melhor, pela maneira que vivenciam a política. As perguntas do questionário e da entrevista sobre política tiveram como objetivo analisar a empatia e o tipo de relação que os alunos têm com o Governo, com a política e com os serviços públicos, por considerar esses dados importantes para a compreensão dos sentidos, das representações e significados que os alunos dão a esses temas. A relação que estabelecemos com a política é construída a partir do cotidiano, da história de vida de cada um, das condições financeiras e da educação familiar, escolar e principalmente pela mídia que, além de proporcionar o sentimento de pertencimento à nação (ANDERSON, 2008; MARTÍN-BARBERO, 1997; 2004), nos alimenta diariamente com informações sobre o mundo da política, que se consubstanciam em nossas opiniões, ideologias, desilusões e perspectivas de futuro.

Em primeiro lugar, as informações obtidas no questionário já indicaram que os adolescentes possuem pouca ou nenhuma relação com serviços públicos ao considerarem que o Governo brasileiro pouco proporciona nas áreas de educação, saúde, lazer, segurança e cultura, como podemos observar nos gráficos.

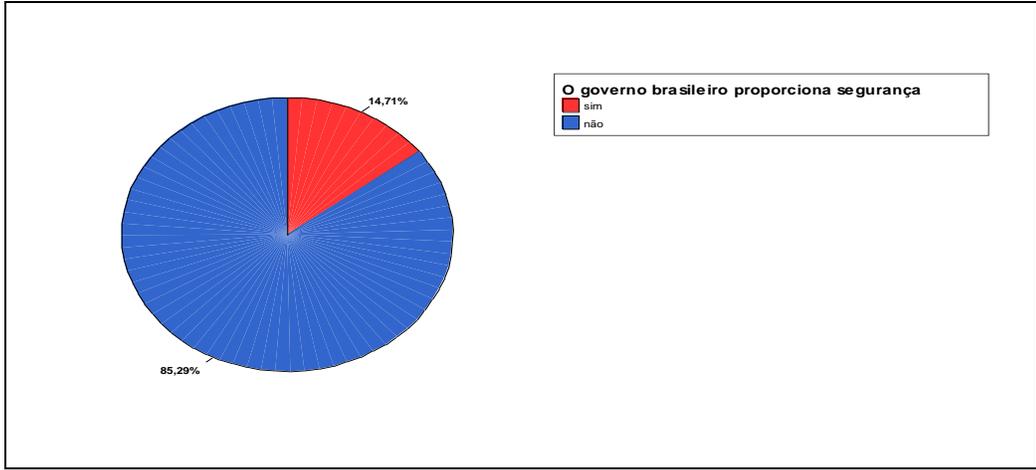


Gráfico 14: O Governo brasileiro proporciona segurança?

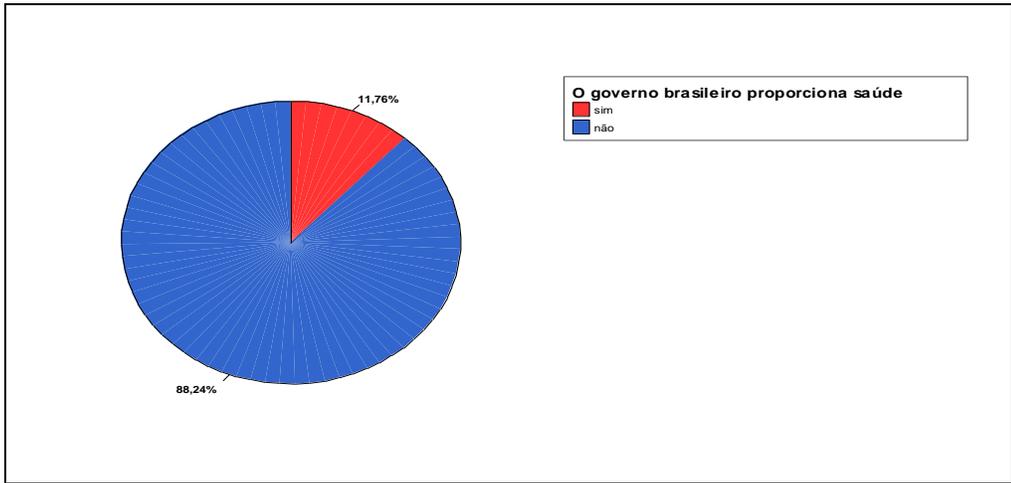


Gráfico 15: O Governo brasileiro proporciona saúde?

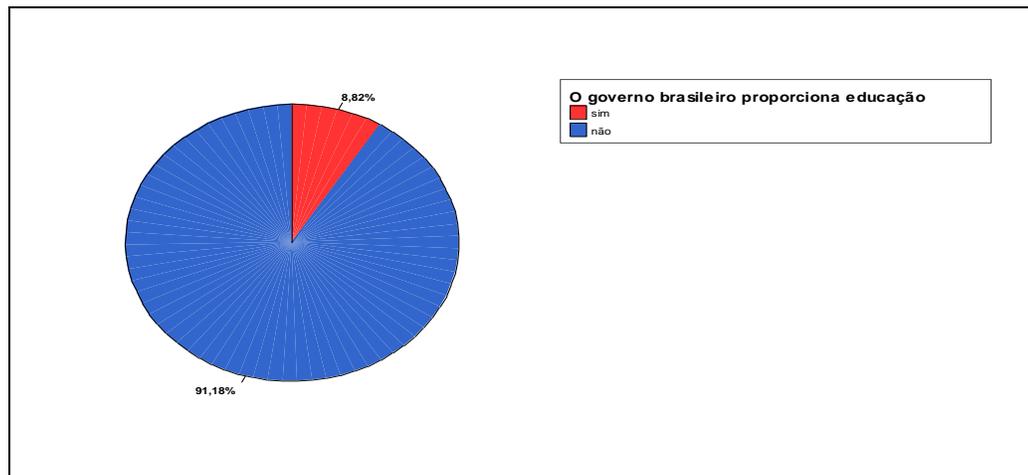


Gráfico 16: O Governo brasileiro proporciona educação?

Refletindo um pouco sobre os gráficos acima, podemos constatar a complexidade da relação entre o Estado na contemporaneidade e a juventude. Considero relevante o fato de que, além de pagarem para estudar, a maioria dos entrevistados também paga para ser atendido pelo plano de saúde particular; por outro lado, remeto-me às propagandas governamentais veiculadas pela mídia e relembro um discurso incisivo sobre investimento financeiro nas questões de saúde e educação públicas. Talvez este paradoxo confunda os alunos, sendo o motivo pelo qual a maioria respondeu que o Governo brasileiro não proporciona nada à sua família:

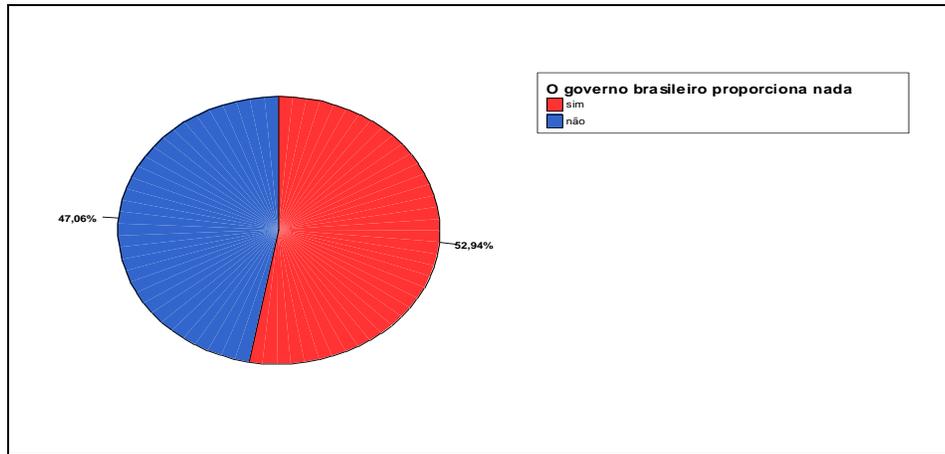


Gráfico 17: O Governo brasileiro proporciona nada?

Encontrei um índice pouco melhor de aprovação na questão "*O Governo brasileiro proporciona: trabalho?*"; mas mesmo assim permanece um índice enorme dentre os que não consideram essa possibilidade.

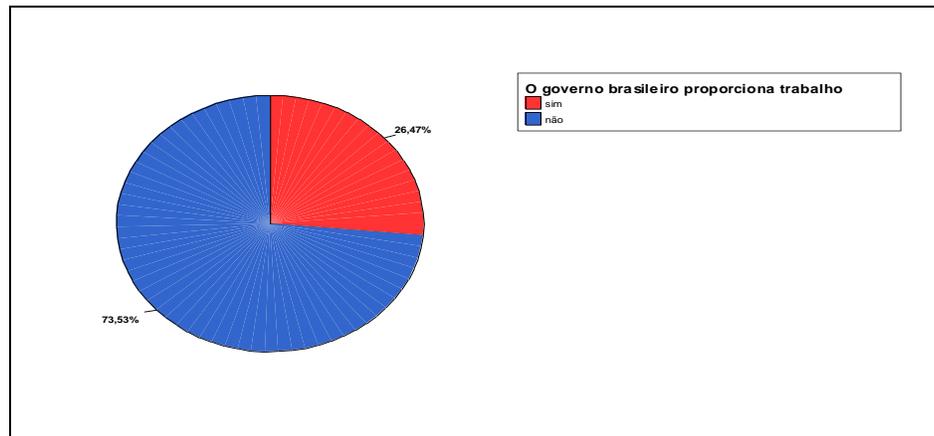


Gráfico 18: O Governo proporciona trabalho?

Compreendo esses dados por duas tendências: a primeira, considerando o fato de a maioria (41,18%) dos pais dos alunos pesquisados serem profissionais liberais, o que de certa maneira impossibilita o adolescente a uma relação mais pessoal

com o serviço público¹⁰; a segunda, referente ao índice um pouco maior de aprovação que citei anteriormente com relação ao trabalho, pode estar relacionada ao fato de morarem em uma cidade universitária e, por isso, conviverem cotidianamente com um número expressivo de funcionários públicos. Mas, de maneira geral, os adolescentes demonstraram insatisfação com a qualidade dos serviços públicos e indignação com a ingerência dos governantes para resolver problemas sociais e básicos de infraestrutura na cidade em que moram.

Eu: Qual a importância da política na sua vida?

Bárbara: "Eu acho que é importante, porque se não tivesse a política o mundo seria meio desorganizado, entendeu? Porque sem política, como, não ia ter, como, esse negócio. Porque nem todo mundo respeita todo mundo e nem todo... Acho que a política é fundamental, mas eu não sei o que é política."

Eu: Mas você não, não é seu mundo.

Bárbara: "Não é meu mundo. É."

(Bárbara, 14 anos)

É muito interessante constatar que a maioria dos adolescentes respeita a *política* tomando-a como uma instituição a ser preservada, porém distante e incompreensível. Nas entrevistas, o estranhamento e a repulsa com relação a questões políticas foi muito forte, mas de maneira geral consideram a política fundamental e identificam-na como a administração do bem público, capaz de gerenciar a "organização do mundo" e da vida em sociedade. Ao mesmo tempo, os jovens se infantilizam dizendo que política é "coisa de adulto" e que são capazes apenas de compreender que política significa "corrupção", e por causa dessa corrupção seguem descrentes. Podemos observar a seguir:

Eu: E a política? O que é política pra você assim. Que importância tem a política na sua vida?

Viviane: "Aqui no Brasil a política é igual à corrupção. E... A gente, eu não fico tão ligada na política, mas sempre quando eu leio alguma coisa tá falando de corrupção. Agora também né, essas propagandas políticas. Mas sempre quando,

¹⁰ Os alunos filhos de profissionais liberais convivem diariamente com as reclamações dos pais com relação aos impostos pagos ao Governo e o alto custo para manter os negócios (consultórios, pequenas empresas, lojas, etc.), formando uma visão negativa a respeito do Governo.

pra mim quando vem política na cabeça pra mim é corrupção. Sempre. Mensalão...”

(Viviane, 14 anos)

Eu: E a política, hein? Que importância a política tem na sua vida? O quê que você acha da política?

Victor: “Se não fosse a política nós não teríamos o conforto que nós temos hoje em relação à segurança, nós não teríamos a saúde. A política, ela desempenha um papel fundamental na sociedade. Só posso dizer isso.”

(Victor, 14 anos)

Eu: E política, hein? Que importância tem a política na sua vida?

Júlia: “Olha, política eu não me envolvo muito porque eu tenho muita preguiça desses negócios, mas... Eu acho que ah... Eu não sei direito, mas que agora com as eleições assim, eu gostava até do Lula assim, meus pais são a favor dele assim, e agora eles querem a Marina, né. Mas aí eu não sei. Aí, acho que é muito porque meu pai, por exemplo, o Lula conseguiu um monte de coisa pra educação e aí minha mãe é da área da educação, aí ela viu a diferença, né. E pro meu pai, o Lula também fez um monte de coisa pra, pro campo de pesquisa e ele trabalha com isso, então eu acho também que por ele ser desta área ele também viu a diferença. A Marina, a minha mãe acha que seria a mais parecida pra ajudar na educação e no meio ambiente, né. Aí ela fica falando né, que é um ponto que o Brasil precisa muito. Mas eu não tenho muita opinião assim, ainda de política. Eu acho que eu não, eu só assisto as coisas e vejo opiniões dos meus pais, mas eu não, assim, eu não sei muito. A Lara lá da sala, por exemplo, ela entende, cê pergunta pra ela e ela vai te dar, falar um tanto de coisa, mas eu fico ouvindo, mas eu não sei direito.”

(Júlia, 14 anos)

Eu: E política. Qual a importância da política na sua vida?

Ellen: “Nenhuma.”

Eu: Nenhuma. O quê que você acha sobre política, qual sua opinião sobre política?

Ellen: “Eu acho que política é um, é onde uma pessoa fica no poder pra tipo dar ordem na casa, só que no Brasil não dá.”

Eu: No Brasil não funciona.

Ellen: Não.

Eu: Por quê?

Ellen: “Porque é muita, muito escândalo que aparece.”

Eu: É? E quando você vê esses escândalos, o que você pensa?”

Ellen: “Mais uma vez”, assim, “ Não tem jeito.”.

Eu: É? Você pensa “Mais uma vez! Nossa!”

Ellen: “É.”

(Ellen, 14 anos)

Eu: Nesse caso, quando a gente pensa em política, que importância tem na sua vida, como é que você vê a política?

Giovanna: "Olha, política, eu acho que a política é assim, todo mundo fala 'ah, político é ladrão e tal'. Eu acho que não pode generalizar. Tem sim um pessoal que tá querendo mesmo lá. Mas eu acho assim, que deveria ser realmente levado a sério e que o voto deveria também ser mais levado a sério, porque muita gente não vai lá ou vota de qualquer jeito. Acho que lutaram demais assim pelo voto, pela uma política livre para ficar tratando dessa maneira."

(Giovanna, 14 anos)

Observei que as respostas muitas vezes deslocaram a pergunta para a discussão sobre a gestão da política brasileira e os casos de corrupção, o que impossibilitou a produção de um gráfico com informações específicas ao questionamento proposto, qual seja, "qual a importância da política na sua vida?". Em muitas situações, essa questão gerou desconforto, os entrevistados ficaram sem argumento e surpresos com a complexidade da questão, pois "nunca tinham pensado nisso antes!". Tive que ir adaptando e reformulando a abordagem. Foi uma experiência interessante. Porém, as conversas sobre o tema *política* trouxeram reflexões profundas e bem diversificadas, como procuro demonstrar e foi interessante observar que, em seu conjunto, as falas vieram carregadas de informações midiáticas, remetendo-se constantemente ao "Jornal Nacional" da Rede Globo e à internet.

Eu: E política? Qual a importância da política na sua vida?

Anna Letícia: "Nenhuma. (risos). Nenhuma. Acho que eu não gosto muito disso. Não me chama muita atenção."

Eu: Você entende de política?

Anna Letícia: "Mais ou menos assim. É uma coisa muito confusa e tal. Também tem tipo roubo, esses negócios. Isso não me atrai nem um pouco. Aí quando eu vejo alguma notícia, alguma coisa, não é sobre política, é sobre mais, sei lá, economia, dia a dia."

(Anna Letícia, 14 anos)

Eu: E política, Bianca. Qual a importância da política na sua vida?

Bianca: "Ai, eu acho assim: política é quando uma pessoa vai, é eleita pela população né e aí, pra dar mais ordem no Brasil, pra ele não ficar descontrolado e tal. Mas assim, pelo que a gente vê, são muito, são muito pouco é o quê que os Governos fazem. Praticamente, sempre quando a gente vê nos noticiários, é caso de ladrão, é Governo, é os governantes lá que tão roubando dinheiro e tal. Aí, isso tipo assim passa uma imagem muito ruim pra gente. A gente acha que política assim, num, num presta, esses negócio, sabe?"

(Bianca de Fillipo, 14 anos)

Eu: E a política? Qual a importância da política na sua vida?

Bárbara: "Na verdade, eu não sei dizer qual a importância da política."

Eu: Você entende de política?

Bárbara: "Não. Nada."

Eu: Você acha política importante?

Bárbara: "Eu acho que é importante, porque se não tivesse a política o mundo seria meio desorganizado, entendeu? Porque sem política, como, não ia ter, como, esse negócio. Porque nem todo mundo respeita todo mundo e nem todo... Acho que a política é fundamental, mas eu não sei o que é política."

Eu: Mas você não, não é seu mundo?

Bárbara: "Não é meu mundo. É."

(Bárbara, 14 anos)

Outro tema investigado na entrevista foi a relação que os jovens estabelecem com a religião. A intenção em levantar essa conversa com os jovens foi compreender padrões e sentimentos religiosos do grupo, partindo do pressuposto de que a religião é um dos grandes filtros interpretativos do mundo para as pessoas, orientando suas ações no presente e seus planos futuros. Nesse sentido, ela está presente no processo de elaboração de quadros interpretativos sobre o mundo, nos elementos constituidores das narrativas históricas e, conseqüentemente, das identidades; portanto, busquei analisar em que dimensão a religião é acionada para explicar as experiências de mundo e de si mesmos, para orientar condutas e as perspectivas de futuro dos jovens pesquisados (RÜSEN, 2001). Para tanto, utilizei a mesma abordagem feita na questão da política, ou seja, "Qual a importância da religião na sua vida?"; essa pergunta também foi considerada complexa pelos entrevistados, assim como aconteceu com o tema da política anteriormente¹¹.

¹¹ Uma nota pessoal referente aos comentários sobre essa pergunta na entrevista: assim como a questão "Que importância a política tem na sua vida?", a questão "Que importância a religião tem na sua vida" era recebida com expressões do tipo "*Nossa! Que pergunta difícil!*" ou "*Nossa! Nunca pensei nisso antes!*". É incrível o quanto perguntas filosóficas dessa natureza são desconhecidas ou raras na vida desses adolescentes.

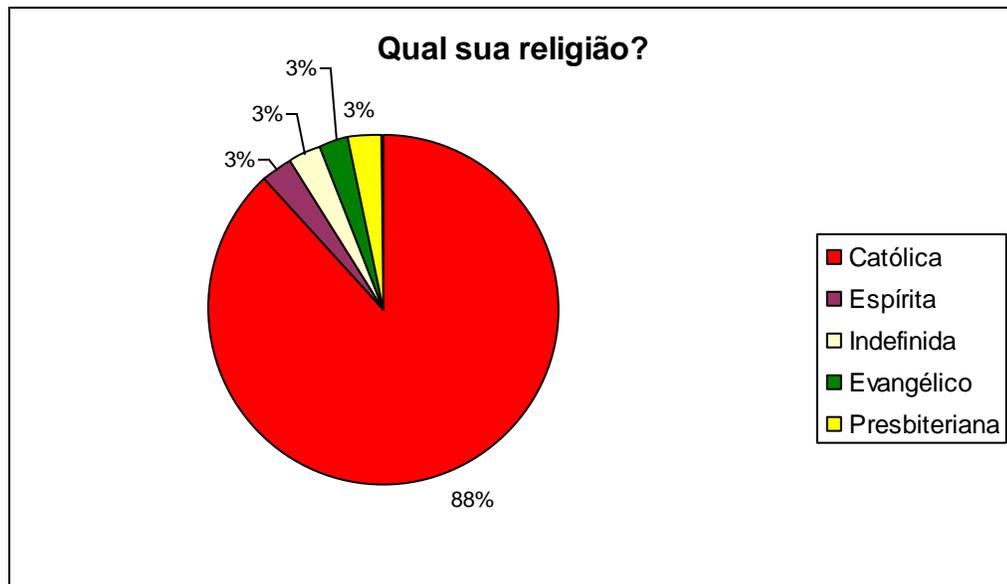


Gráfico 19: Qual a sua religião?

A maioria dos pesquisados se definiu como católica, porém poucos afirmaram ir à missa ou exercer a religiosidade por uma instituição ou regularmente. Registre uma grande diversidade na frequência com que vão à Igreja e das pessoas que os acompanham; e também diferentes motivos que os fazem ir, nesse caso não fui capaz de estabelecer um padrão de comportamento.

Talitha: "Sou católica."

Eu: E você pratica?

Talitha: "Então, não muito (risos). Porque, assim, nem, não sei também por quê. Porque, tipo, eu rezo todo dia e tal, mas assim, não sou aquela pessoa que vai na Igreja assim toda semana e tal. Então..."

(Talitha, 14 anos)

Eu: Você costuma frequentar a Igreja? Você tem religião?

Nágila: "Tenho, sou católica."

Eu: Católica. Você vai na Igreja?

Nágila: "Vou."

Eu: Quando você vai, você vai com seus pais?

Nágila: "Quando eu não vou com meus pais eu vou com meu irmão. Mas a gente sempre vai à Igreja."

(Nágila, 14 anos)

Em relação à importância da religião em suas vidas, estabeleci um padrão de resposta com o objetivo de gerar um gráfico no Excel para apreciar melhor as ideias recorrentes:

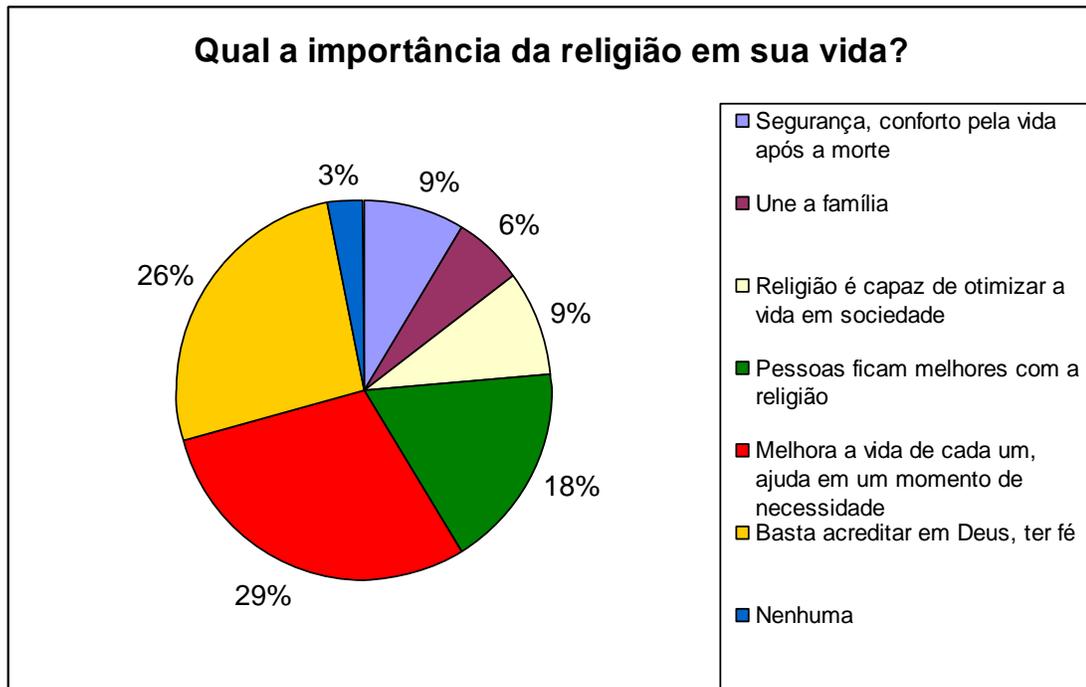


Gráfico 20: Qual a importância da religião em sua vida?

Os dados acima refletem a forte introjeção de um discurso e educação religiosos nos entrevistados, no sentido de realmente orientar suas vidas. Mesmo os que não frequentam regularmente uma instituição religiosa cultivam um senso religioso no sentido de valores morais e comportamentos sociais. Podemos confirmar essa tendência pelas transcrições abaixo:

Eu: Que importância a religião tem na sua vida, Victória?

Victória: "Não. É isso, não é engraçado, quando a gente vai viajar, a gente fica discutindo um monte de coisa. A gente tava discutindo justamente isso."

Eu: A gente quem?

Victória: "Eu e minha família. Aí, minha mãe fala que eu não sou católica. Tipo assim, eu sou católica, mas não praticante. Eu não gosto dessa coisa de obrigação de você ter que fazer uma coisa de todo ir na missa. E tipo, eu não tenho paciência de ficar sentada lá, infelizmente. Mas tipo, eu acredito em Deus, eu acredito em Jesus, mas têm certas coisas no catolicismo que eu não acredito,

que eu não acho tipo assim, certo, sabe? Tipo eu ter que confessar, com o padre. Tipo se eu pedir, tipo quando eu brigo com a minha mãe eu peço mil desculpas depois, depois eu rezo, eu peço desculpa, pra quê que eu preciso ir lá falar com o padre? E eu morro de vergonha! Então, tipo eu sou católica mas não praticante assim, mas eu acredito algumas coisas do catolicismo.”

(Victória, 14 anos)

Igor: “Ah, eu acho que, a importância é porque, uma pessoa, se ela quiser ganhar alguma coisa ela tem um sentido pra continuar a vida dela. Igual, quem não acredita em nenhuma religião, que é ateu, ele procura tipo entender por que disso tudo, através da ciência. Se ela não acredita nisso, ela tem que acreditar em alguma coisa pra ela entender o motivo dela tá viva, o motivo das coisas acontecerem.”

(Igor, 14 anos)

Eu: Que importância tem a religião na sua vida?

Viviane: “Não sei, porque às vezes a gente, sei lá, a gente fica meio que questionando a nossa religião. Eu, por exemplo, às vezes por falta, por preguiça mesmo de ir à Igreja... A Igreja também não incentiva, sabe, a gente praticar a nossa religião. Por isso a gente fica deixando meio de lado, a gente sai pra fazer outras coisas em vez de ir à Igreja, praticar religião e tal. Pode ver as outras religiões eles é... Incentivam mais a prática e tal. A católica eu não acho que, acho que deveria incentivar mais.”

(Viviane, 14 anos)

Bárbara: “Ah, eu acho que é fundamental. Os meus princípios é de acordo com minha religião. Eu acho que... Ah, não sei, tudo. Tipo, a catequese, essas coisas, eu acho que eles envolvem muito respeito ao outro, a Deus também. E eu acho que isso influi muito em mim. Porque, tipo, tem gente que num, por exemplo, uma pessoa que não tem religião assim. Tipo, minha colega ela tava brincando e, quando eu vejo uma santa, pro exemplo, eu faço em nome do “Pai, do Filho e do Espírito Santo, amém.”. Aí minha colega foi, ela tava brincando e jogou borracha na cabeça da santa. Tipo, eu falei assim (faz cara de estranhamento)... Pra mim, isso é uma coisa anormal! Pra mim, a gente vê uma imagem, a gente tem que dá um beijo, por exemplo, tratar muito bem. Ela tipo “É uma imagem!”. Aí pra mim eu acho que é fundamental. Tipo, tem a questão do respeito também, é muito. Tipo respeitar os outros, a Deus acima de tudo, mas os outros também vem. Respeitar pai e mãe. Tipo, eu não falo alto com a minha mãe, tipo às vezes eu respondo mas sempre mais baixo, tal, lógico. Porque tem um mandamento, respeitar pai e mãe, tipo tem que ficar seguindo.”

(Bárbara, 14 anos)

Eu: Então religião é uma coisa fortíssima pra você?

Lara: “Eu acho que sim, porque... Porque eu acho... Porque eu conheço muitas pessoas ateus, ateias e que elas, tipo, tudo tem uma explicação, ciência tem uma explicação e quando não tem explicação, vai pra onde? Entendeu? E não é só por isso não, acho que por influência da minha família também e tal. Igual,

domingo eu não fui à missa, aí eu fui ontem, à noite, porque eu acho que falta uma coisa, falta uma coisa. Porque, cê tem que ter uma coisa a mais assim, não é só o que existe, todo mundo tava perdido, né?”

(Lara Maia, 14 anos)

Eu: Se você for pensar, qual que é a importância da religião na sua vida?

Anna Letícia: “Pensando assim, eu acho que quase nenhuma. É porque, sei lá, eu não tenho muito isso de sentar e ficar rezando horas e horas. Claro que eu agradeço sempre e tal, mas não tenho muito isso de viver diariamente pra isso. Eu acho que isso não é o foque da religião, a religião não é só você rezar, você crer, esses negócio. Acho que é mais você agradecer sempre, tá, tipo assim, em paz consigo mesmo. Eu acho que é mais isso.”

(Anna Letícia, 14 anos)

Pela interpretação que faço, para esses jovens a religião é um mecanismo eficaz para otimizar a vida em sociedade e para unir a família, pois, segundo suas colocações, as pessoas ficam “melhores” com a religião; as orientações e regras religiosas tornam o cotidiano mais seguro e palatável, assim como a segurança de saber que existe vida após a morte. Assim, mesmo não frequentando a Igreja regularmente, a maioria afirmou rezar diariamente e, durante as entrevistas, expressões de cunho religioso que indicam uma educação religiosa consolidada eram usadas de forma direta ou inconscientemente como, por exemplo, para “agradecer a Deus pela vida e pelas coisas” ou “contar com a ajuda de Deus”. Por outro lado, é muito interessante perceber a reflexão sobre racionalidade/cientificidade e religiosidade. Os adolescentes procuraram deixar claro, como na fala de Igor e Lara, que existem maneiras “racionais” e “religiosas” de compreender e estar no mundo e que respeitam as escolhas individuais das pessoas.

Questionário, conversas no intervalo, gravação de entrevistas, enfim, o contato com os adolescentes detonou um turbilhão de pensamentos: minha atuação profissional, o Colégio Carmo de Viçosa, a cidade de Viçosa, a contemporaneidade, os teóricos que uso nessa dissertação, o ensino de História... Principalmente sobre os conteúdos históricos escolarizados. Estive pensando no quanto esses conteúdos estão descolados do universo dos meus jovens. Penso nas estratégias possíveis para uma conexão efetiva entre as maneiras como os jovens apreendem o mundo, suas

perspectivas de futuro e o que é selecionado para ser estudado em sala. Como eliminar ou diminuir a assintonia existente entre o ensino de História dentro de sala de aula e o universo desses jovens? Como diminuir o impacto e a influência de um conteúdo prescrito pelo e para o vestibular Coluni, no caso dos jovens estudantes do 9º Ano? Reflexões complexas, necessárias e urgentes que ecoarão por diferentes maneiras ao longo desse trabalho.

Enfim, esta é a síntese feita a partir de um material delicado e complexo. Procurei depurar e capturar, dentre tudo o que foi dito ou silenciado, o que mais me tocou, e confesso que foi um trabalho difícil porque fui conduzida a um turbilhão, a um caleidoscópio com imagens minhas, imagens de jovens, de escolas, de História (s). Mas, ao final, sinto-me segura para prosseguir, porque fui ao encontro desses *brasileiros* como pesquisadora, sim, mas o pouco tempo em que estive com eles foi capaz de reconfigurar minha visão de mundo, desconstruir algumas certezas, refletir sobre minha vida, e acredito sinceramente que esse movimento reflexivo é fundamental a uma pesquisa em Educação.

CAPÍTULO 2 – O BRASILEIRO NO PENSAMENTO SOCIAL NACIONAL

Se a nacionalidade traz uma aura de fatalidade, é, no entanto, uma fatalidade encravada na história.

Benedict Anderson

1. Nação, nacionalismos e invenções do Brasil

Compreender os sentidos de nacionalidade presentes na juventude requer o conhecimento dos principais marcos interpretativos sobre a nacionalidade brasileira por considerá-los enquanto elementos constitutivos estruturais presentes nas diferentes narrativas acerca do nacional. Porém, afirmar que a fala e o pensamento do jovem são tributários de narrativas históricas nacionais não significa anular possibilidades e potencialidades de que esse jovem constitua interpretações autorais e originais sobre a nacionalidade brasileira.

Ao mesmo tempo, para analisar como os adolescentes interpretam imagens de *brasileiro* que circulam por diferentes mídias, a questão principal da minha dissertação, preciso fazer uma digressão teórica capaz de pontuar alguns desses discursos histórico-sociais a respeito da nacionalidade, que foram construídos ao longo do tempo. Portanto, é imprescindível trazer para este texto algumas das construções/interpretações feitas pela intelectualidade brasileira, considerando o fato de que esses intelectuais em diversos momentos de nossa História foram responsáveis por narrar a (s) história (s) do país dando um sentido a ela, e essa história foi divulgada pelos diferentes cantos a partir de diferentes formatos e veículos, de maneira a configurar uma identidade nacional o mais coerente e hegemônica possível (GOMES, 1996)¹².

¹² Angela de Castro Gomes, ao afirmar esse “papel” dos intelectuais se referia ao caso específico do Estado Novo. Mas não vejo problema em considerar essa afirmativa válida para qualquer época por acreditar, após as leituras feitas para essa dissertação, que as interpretações feitas pelos diferentes

(...) E, principalmente, porque se sustentava que o acordo entre a "política" e a "sociedade" não se faria sem a cooperação dos intelectuais; voltava-se para eles, para os que melhor captavam e expressavam essa consciência coletiva mais profunda. Portanto, para "compreender" tal sentimento de nacionalidade era necessário um certo "hábito de pensar" pouco comum; era necessário um "intérprete", um "erudito", fosse ele sociólogo, filósofo, literato, historiador ou artista. (GOMES, 1996, p. 137)

Esta pesquisa revela que compreendo a nacionalidade e os sentimentos pessoais relacionados a ela como uma construção simbólica, dotada de sentidos e significados socialmente construídos; e todos os autores usados neste trabalho reforçam o papel dos intelectuais nesse processo de conformação da identidade nacional. Longe de permanecerem distantes da vida cotidiana, as teorizações formuladas pelos intelectuais são capazes de orientar a auto-identidade nacional de cada indivíduo e a maneira como vivenciam socialmente a política e a cidadania. São conhecimentos relativos à história da nacionalidade brasileira adquiridos em diferentes momentos e lugares, capazes de definir ações, projetos de vida e visão de mundo.

Iniciar um estudo que tem a intenção de investigar os olhares sobre a nacionalidade brasileira remete-nos ao momento de consolidação dos Estados Nacionais no século XIX, porque os elementos constitutivos dessa formação política, econômica e territorial foram responsáveis por produzir e reproduzir as bases materiais e simbólicas relacionadas aos sentimentos nacionais. Nesse sentido, é necessário traçar alguns destes elementos históricos fundadores da Nação e do nacionalismo deste século, situados no momento em que as inovações científico-tecnológicas e o processo de industrialização fazem com que as principais cidades europeias tenham uma nova conformação social e econômica e processem mudanças políticas seminais. Conglomerados populacionais, vertiginoso processo de urbanização, trens, trilhos reluzentes, navios a vapor, multidões, veículos automotores, arranha-céus, iluminação elétrica, cinema, enfim, na segunda metade do século XIX, a tecnologia e as descobertas científicas já haviam se incorporado definitivamente nos processos de produção capitalista e foram capazes de reconfigurar diferentes áreas de ação humana.

O progresso materializado na capacidade de produção industrial tornou os países “desenvolvidos” da Europa (Inglaterra e França, por exemplo) capazes de liderar o desenvolvimento do capitalismo mundial, levando-os inclusive a incorporar sob seus domínios regiões da Ásia e da África para suprirem suas necessidades relacionadas à matéria-prima e mercado consumidor, até a segunda metade do século XX aproximadamente. A burguesia industrial se consolida como a grande provedora deste processo, ao conseguir articular seus interesses às ações dos Governos tornando o século XIX um “século burguês”, segundo Hobsbawm (1998). As ações conjuntas desta burguesia europeia com seus respectivos governantes significaram a concretização das propostas do liberalismo político e econômico, formulado teoricamente nos anos 1600 e 1700 por Locke e Adam Smith, principalmente, servindo para legitimar e reorientar as regras do jogo nestes anos de 1800: a ampliação na participação política (apesar de que as mulheres e os analfabetos ainda tiveram que esperar o século XX); a liberdade econômica/liberdade de mercado; laicização dos Estados; liberdade de expressão; dentre outras liberdades, formatarão a organização social, política e econômica dos Estados-Nações. Este cenário é muito bem explicitado por Hobsbawm, a seguir:

Existia claramente um modelo geral referencial das instituições e estruturas adequadas a um país “avançado”, com algumas variações locais. Esse país deveria ser um Estado territorial mais ou menos homogêneo, internacionalmente soberano, com extensão suficiente para proporcionar a base de um desenvolvimento econômico nacional; deveria dispor de um corpo único de instituições políticas e jurídicas de tipo amplamente liberal e representativo (isto, é, deveria contar com uma constituição única e ser um Estado de direito), mas também, a um nível mais baixo, garantir autonomia e iniciativa locais. Deveria ser composto de “cidadãos”, isto é da totalidade dos habitantes individuais de seu território que desfrutavam de certos direitos jurídicos e políticos básicos, antes que, digamos, de associações ou outros tipos de grupos e comunidades. As relações dos cidadãos com o Governo nacional seriam diretas e não mediadas por tais grupos. E assim por diante. Essas eram as aspirações não só dos países “desenvolvidos” (todos os quais estavam, até certo ponto, ajustados a esse modelo ao redor de 1880), mas de todos os outros que não queriam se alienar do progresso moderno. (HOBSBAWN, 1998, p. 41).

Nesse organismo vivo em que se transfigurou o Estado-Nação, o nacionalismo se tornou o elemento capaz de promover o bom funcionamento e a consolidação de todas as instituições citadas acima por Hobsbawm. O fato é que o

nacionalismo ou o sentimento nacional há muito deixou de ser considerado algo naturalizado, apesar de ter sido instância primordial da identidade dos sujeitos nesse contexto da modernidade do XIX. Nesse sentido, parto do pressuposto teórico de que estamos diante de uma construção social, uma elaboração complexa, produzida historicamente, em movimento dinâmico de representações e apropriações de sentidos como Stuart Hall apresenta:

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2006, p. 50)

Para elucidar e justificar corretamente essas considerações iniciais do texto, prossigo com o livro *Comunidades Imaginadas*, de Benedict Anderson (2008), que opta por desenvolver o tema da formação do sentimento de nação pela abordagem culturalista/sociológica; um “*espírito antropológico*”, segundo as palavras do autor, estará presente em todo o livro. Com este posicionamento, pretende estabelecer uma diferenciação com outras vertentes explicativas a respeito da relação entre nacionalismo e Estado Nacional, pois, segundo estas, haveria uma manipulação maquiavélica feita pelo Estado sobre os sentimentos nacionais da população, com interesses econômicos e ideológicos. Nesse sentido, fica claro seu distanciamento das interpretações com determinismo político/coercitivo ou econômico. Partindo desse pressuposto, o autor desenvolve seu conceito de nação, que se tornou grande referência no assunto: “[...] “Assim, dentro de um espírito antropológico, proponho a seguinte definição de nação: uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.” (ANDERSON, 2008, p. 33).

O esclarecimento desse conceito pode ser resumido da seguinte forma: *limitada* porque, por maior que elas sejam, sempre haverá fronteiras finitas; *soberana* porque é resultado de teorias iluministas relacionadas à origem do Governo, o que implica considerar o Governo como representante legítimo do povo; e, finalmente,

imaginada, porque seus indivíduos, mesmo nunca conhecendo integralmente uns aos outros, compartilham signos e símbolos comuns, que os fazem reconhecer-se como pertencentes a um mesmo espaço imaginário. Importa dizer que, por esta concepção, não existe comunidade mais ou menos real. A imaginação das comunidades, segundo o autor, não é sinônimo de sociedades falsas, mas de uma “rede de Parentesco” que dota seus membros de certa particularidade. Portanto, a questão de falsidade e autenticidade das comunidades imaginadas é descartada, pois parte-se do pressuposto de que toda comunidade é imaginada.

É importante reforçar que a relação intrínseca entre o nacionalismo e o Estado não é descartada ou considerada secundária. Pelo contrário, a história de sucesso dessa relação pode ser comprovada ao longo de todo o século XIX e XX, quando os governantes dos Estados Nacionais (incluindo aqui o Brasil, como veremos ao longo de todo esse texto), utilizando-se de apropriações e adaptações do que já existia das tradições e histórias locais dentre a população, dedicaram-se a formatar e perpetuar “sentimentos nacionais” com as seguintes práticas: o ensino primário obrigatório sob controle do Estado, a propaganda estatal organizada, a reescrita da história, o militarismo e os intermináveis discursos pela afirmação da identidade dinástica e nacional (ANDERSON, 2008). Hobsbawm (1990) aborda esse mecanismo esclarecendo o fato de que nos anos pós-revolucionários de 1789-1870, com as transformações políticas e a disseminação gradual da cidadania nos países europeus, houve necessidade de os governantes desenvolverem um novo canal de comunicação com os seus “ex-súditos”. Tornou-se necessário estabelecer uma nova lealdade cívica, agora fundamentalmente centrada no Estado: o “patriotismo estatal”. Os novos Estados liberais deveriam se tornar representantes legítimos destes habitantes alçados à condição de cidadãos:

(...) o Estado confrontava o nacionalismo como uma força política separada, bastante distinta do “patriotismo estatal” e com o qual ele era obrigado a se entender. No entanto, o nacionalismo poderia se tornar um instrumento enormemente poderoso para cada Governo, caso conseguisse ser integrado no patriotismo estatal para torna-se seu componente emocional central. (HOBSBAWM, 1990, p. 110)

Interessante notar que essas relações intrínsecas do Estado com a sociedade e com o nacionalismo se tornam mais complexas a partir do desenvolvimento das comunicações. A proliferação de jornais e outras publicações, a imprensa, enfim, o *capitalismo editorial* é central no livro *Comunidades Imaginadas* (ANDERSON, 2008), pois o autor o identifica como a gênese da comunidade imaginada da nação ao ser capaz (desde o século XVII) de criar uma espécie de ligação invisível e, portanto, simbólica, entre pessoas que não possuíam a menor semelhança cultural entre si. Milhares de pessoas/leitores se vendo, consumindo as mesmas informações, com fatos desconexos e histórias variadas. Estas elaborações governamentais são dimensionadas a partir do momento em que a reprodutibilidade de todo o material produzido começa a acontecer devido ao desenvolvimento da imprensa e da fotografia, tornando a produção e reprodução de episódios da história nacional parte das obrigações de qualquer Governo que se quisesse moderno e também duradouro. Hobsbawm (1990) também se surpreende com o desenvolvimento dos meios de comunicação aplicados a nacionalidade e das competições esportivas que passaram a significar um duelo das nações, a partir dos anos 20/30 do século XX:

(...) A identificação nacional nessa era adquiriu novos meios de se expressar nas sociedades modernas, urbanizadas e de alta tecnologia. Dois deles muito importantes merecem destaque. O primeiro, que requer poucos comentários, foi o surgimento da moderna comunicação de massa: imprensa, cinema e rádio. Por esses meios as ideologias populistas podiam ser tanto padronizadas, homogeneizadas e transformadas quanto, obviamente, podiam ser exploradas com propósitos deliberados de propaganda por Estados ou interesses privados. (HOBBSAWM, 1990, p. 170).

Finalizando essa pequena digressão histórica do tema, pretendo reforçar uma reflexão recorrente e fundamental acerca da Nação e do Nacionalismo em nossos dias. Há uma discussão importante acerca da funcionalidade, soberania e legitimidade dessas construções históricas e sociais (segundo os autores que utilizo na bibliografia) e suas implicações na vida e projetos de futuro dos cidadãos, que precisam administrar a instabilidade do cotidiano. Porém, acredito que nesse contexto não há como desconsiderar a Nação enquanto capaz de assegurar as instituições democráticas, a

segurança, o controle da economia¹³ e, principalmente, enquanto um dos principais agentes no processo de gestão das identidades nacionais.

Os teóricos que trabalham a temática do *nacional* na contemporaneidade apresentam-nos uma miríade de abordagens relativas à cultura nacional e à identidade nacional (HALL, 2006; GIDDENS, 2001, 2002; CASTELLS, 1999; BAUMAN, 1999, 2001, 2005, 2007; WOODWARD, 2009; HOBBSAWN, 1990). Dos múltiplos cenários que essas leituras desvelam apreendo que, para se pensar a questão do nacionalismo hoje, ou da identidade nacional ou, ainda, da auto-identidade nacional (diferentes expressões que procuram dar conta da pluralidade dos processos de produção de sentidos), é necessário o estudo cuidadoso de fenômenos bem localizados e recortados; fenômenos que, por outro lado, são perpassados por transformações históricas globais que os desestabilizam e os reinventam.

Nesse movimento, pensar o nacionalismo/sentimentos nacionais hoje requer um exercício de análise muito apurado para não ser seduzido pela interpretação de que ele (s) não existe (m) mais, por estarmos inseridos em um mundo absolutamente interconectado e a todo o momento somos chamados a uma única identidade/nacionalidade, a sermos "*cidadãos do mundo*". Como sinaliza Balandier (1999), o fato de vivermos num momento histórico onde os poderes estão diluídos, quando a fragmentação das experiências está instaurada e onde o espaço e o tempo não são mais definidos por referências familiares, implica uma maior atenção a questões relacionadas às identidades. *Aquele sujeito do Iluminismo*, com uma identidade fixa e estável, foi descentrado pela modernidade e levado a se locomover em identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas (HALL, 2006, p. 46-7). Nesse sentido, analisar como o *sujeito* de um mundo comumente chamado de *globalizado* se relaciona com representações culturais nacionais e processa sua *identidade nacional* é de importância central para compreendermos questões políticas, culturais e educacionais contemporâneas.

¹³ Zygmunt Bauman (1999; 2001; 2005; 2007) reforça questões fundamentais relacionadas à necessidade de se manter a soberania política dos Estados Nacionais na contemporaneidade, frente à logística da economia internacionalizada/globalizada.

Partindo desse posicionamento reflexivo, na seção a seguir busco compreender a trajetória da construção histórica da ideia de brasileiro/Brasil com o objetivo de identificar, dentre as múltiplas possibilidades de narrativas sobre a nação brasileira, as que se mostraram mais “eficazes” em construir no senso comum o sentimento de pertencimento à comunidade imaginada/identidade nacional brasileira. É um embate de ideias que, contextualizado historicamente, revela uma intensa interação política e representacional entre o povo e o Estado.

Ao mesmo tempo é muito importante identificar historicamente as estratégias de divulgação dessas narrativas e, nesse caso, estou me referindo especificamente aos diferentes meios de comunicação que foram acionados e utilizados para propagar o (s) ideário (s) nacionalista (s) brasileiro (s) em diferentes épocas. Sabemos que há a narrativa da nação presente em todos os lugares (história, mídia, escola, cultura popular) e que nos tornam pertencentes, membros da “comunidade imaginada” da nação, que nos conectam a um “*destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte*” (HALL, 2006, p. 52). Portanto, é a partir dessas reflexões que passo a seguir ao estudo das narrativas históricas sobre a nacionalidade brasileira.

2. Narrativas brasileiras

"Sejamos modernos, sendo brasileiros (...) E não pense que há incoerência nas minhas expressões, porque sou modernista. Sou-o, sobretudo, por ser brasileiro"

Oswald de Andrade¹⁴

Difícilmente algum outro autor brasileiro tenha incorporado tanto esse sentimento ufanista crítico e iconoclasta, no melhor sentido das palavras, como Oswald

¹⁴ Passagem da entrevista publicada no *Jornal do Comércio* de Recife 21 de junho de 1925, a respeito de suas concepções acerca da *brasilidade*, em como abrasilizar nossa cultura, citada no livro de Eduardo Jardim (1978).

de Andrade, que no cerne de sua obra é decomposto em diversas facetas, meticulosa e irreverentemente representadas pelos diversos poemas e personagens, frutos de sua prolífica criatividade. O chamado à nacionalidade pronunciado por Oswald de Andrade em tom imperativo suscita a seguinte questão “*o que significa ser brasileiro?*”. Como é construída, em cada brasileiro, essa identidade nacional? O material para essa construção é obtido de informações de diversas fontes, sejam elas familiares, escolares, ou propagadas através da mídia.

Carlos Reis (2007), utilizando Ricoeur numa metáfora, compara o contemporâneo a um sonhador e o historiador a um narrador de sonhos, para ilustrar esta relação intrínseca entre esse conhecimento produzido e a sociedade. Importa considerar que tal relação nunca será hierárquica, como se ora a sociedade, ora os profissionais das ciências humanas estabelecessem sozinhos as narrativas a respeito dos sujeitos brasileiros e do Brasil. Novamente é a dinâmica das interações que são capazes de produzir esse movimento:

Os sujeitos históricos brasileiros viveram-sonharam, seus intérpretes organizaram esse seu vivido-sonho de formas distintas em épocas distintas. Em sua própria época, cada interpretação é ainda meio sonhadora, pois ainda muito próxima do sonho. Ela ainda está próxima do vivido, faz ainda parte dele e é também sonho-vivido. E se narração e sonho-vivido não coincidem, isto não quer dizer que as narrações sejam inúteis. (REIS, 2007, p. 20).

É impossível e desnecessário a esta dissertação trabalhar com todos os escritores que se dedicaram a interpretar questões referentes à nacionalidade brasileira. Portanto, faz-se necessário um recorte temporal para que eu traga alguns momentos de inflexão na produção historiográfica nacional, que sejam capazes de adensar a abordagem da temática que proponho pesquisar. Nesse caso, o recorte historiográfico que me propus a fazer inicia-se nos anos 20, com o Movimento Modernista, e termina nos anos 70. Acredito que nesse período foram gestadas as principais versões sobre a temática nacional, e escrever um pouco sobre essas produções possibilita maior segurança e propriedade para trabalhar com os diferentes sentidos de *brasileiro* que encontro nas imagens e nas falas dos alunos.

Os anos 20 do século XX, considerados período de efervescência cultural e política (Tenentismo, Fundação do Partido Comunista, crescimento da população urbana, renovação nas artes e nos costumes, etc.), tiveram como temática latente a questão da necessidade de afirmação de uma “identidade nacional”. Um debate acalorado referente ao nosso povo, nossa História e nosso futuro. Deveríamos nos compreender para atingir a *modernidade*, para que nos tornássemos uma sociedade *civilizada* e nesse projeto civilizatório as teorias deterministas do século XIX relativas à necessidade de branqueamento da população, ao legado negativista da escravidão, à inferioridade generalizada dos trópicos, lentamente perdiam terreno para perspectivas de análise sócio-históricas. Interessante constatar que esse projeto modernista nacionalista já vinha se delineando enquanto em local privilegiado: no contexto escolar. Ricardo Oriá (2011) identificou e pesquisou uma literatura cívica escolar logo nos primeiros anos das décadas do século XX que foram fundamentais para a formação nacionalista de toda uma geração, com construções simbólicas tão profundas que se encontram até hoje no cerne da identidade nacional dos brasileiros. Trarei algumas reflexões do autor ao longo deste texto, mas aproveito o contexto para reproduzir o campo investigado por ele:

A emergência do nacionalismo não foi fenômeno social exclusivamente brasileiro, mas ocorreu em várias partes, a partir do século XIX, como característica marcante da história contemporânea (Hobsbawn, 1989; Guibernau, 1997; Anderson, 2008). Um nacionalismo patriótico fez-se presente na escola de várias formas, mas, sobretudo, com o desenvolvimento de uma literatura escolar que se ampliou no período inicial do período republicano. A literatura didática do período corresponde à que Choppin denomina de “livros-instituição” – livros de ampla circulação, com várias edições, que foram lidos por crianças e jovens em idade escolar e veiculavam valores morais, cívicos e patrióticos – imprescindíveis ao fortalecimento de uma identidade da Nação. (ORÍÁ, 2011, p. 63)

Retomando o recorte que propus anteriormente, opto por adentrar um pouco mais nas questões suscitadas pelo Movimento Modernista brasileiro, por considerá-las uma síntese significativa do debate acerca do projeto nacionalista em gestão naquele momento. No modernismo literário e artístico, normalmente identificam-se duas fases. A primeira, de 1917 a 1924, caracteriza-se pela renovação estética.

Tempo de contestações referentes ao que havia sido produzido nas diferentes artes no Brasil até então. Sob inspiração dos movimentos artísticos europeus, desenvolve-se nacionalmente o discurso sobre a necessidade da *modernização* artística que implicava a negação sistemática das produções do “passado”. Segundo Eduardo Jardim (1978), é somente a partir de 1924, a segunda fase, que o debate modernista incorpora de vez a questão da identidade nacional. Entretanto, segundo o mesmo autor, essa mudança de foco não foi determinada pelo clima conturbado da política (da Revolução Paulista de 1924, por exemplo) e nem por importações de movimentos artísticos europeus, mas pelo fluxo reflexivo acerca da nacionalidade brasileira que estava em gestação em meio aos próprios intelectuais brasileiros. Prova desta confluência estaria na obra “*A Estética da Vida*”, em que o filósofo brasileiro Graça Aranha busca apreender a relação entre o ser, a arte e o mundo sob uma perspectiva totalizante e delegar ao *homem* a função de agir no mundo através da arte para desenvolver o autoconhecimento e consequentemente, a felicidade.

O que acontece é que Eduardo Jardim identifica elementos semelhantes entre a filosofia de Graça Aranha e os modernistas “pós-1924” que se dedicaram ao problema da *brasilidade* e do projeto de construção de uma cultura brasileira. A compreensão do “abrasileiramento” modernista para o autor se encontraria na obra de Graça Aranha, pontualmente nas categorias de *intuição* e *integração*.

Não é objetivo deste texto expor toda a análise que Eduardo Jardim desenvolve¹⁵, mas dois trechos situados na Conclusão do livro são capazes de esclarecer sinteticamente a relação entre estas categorias filosóficas e o modernismo brasileiro; e, por isso, compreendo que merecem ser transcritos:

Pela *intuição* obtemos a caracterização sintética da brasilidade. A *intuição* é a categoria que possibilita atingir o substrato profundo da realidade nacional. Com ela podemos definir o verdadeiro caráter brasileiro. Ela nos possibilita, por outro lado, refutar as características errôneas da realidade nacional que permanecem como camadas de impostura prejudicando nossa apreensão do real. Trata-se do nível do que chamamos de exame diagnóstico da cultura nacional.

¹⁵ No capítulo *Graça Aranha e o caminho aberto por A Estética da Vida*, Eduardo Jardim apresenta as concepções do filósofo a respeito da arte, da “alma” brasileira e do “desenraizamento” de nossa literatura nacional, tornando o restante do livro bastante coerente e esclarecedor.

Quais os resultados deste exame? Percebemos que a produção cultural do Brasil é desenraizada do solo da nação. Ela é exatamente a fina capa de eruditismo que esconde nas “lianas da saudade universitária” o verdadeiro substrato da nação. É preciso, por esta razão, refutá-la, furar este véu que encobre a realidade da nação. Em outras palavras: operar a cura da alma brasileira.

A obra de Plínio Salgado e a de Oswald de Andrade se propõem a realizar esta cura. A categoria de *integração* é fundamental nessa altura do processo. Presente na obra de Graça Aranha, ela vem orientar o caminho da descida antropofágica e do grupo da Anta. Trata-se, antes de mais nada, de integrar a produção cultural do país em seu solo – primeiro nível de integração. Em segundo lugar, de integrar os brasileiros entre si numa comunidade de sentimentos – o índio é aqui chamado para simbolizar o caráter integrado de todos os brasileiros. Existe ainda a idéia fundamental de definir a verdade por critérios diferentes daqueles utilizados pelos saberes sistematicamente identificados à perspectiva alienígena. (MORAIS, 1978, p. 166-8)

Verifica-se, pelas colocações de Eduardo Jardim, uma confluência nas inquietações, nas interpretações e no projeto sobre a cultura nacional entre Graça Aranha e os modernistas desse período, que estiveram centrados na questão da autenticidade do *ser brasileiro*, enquanto protagonista de sua arte, de sua História. Observa-se claramente uma abordagem psicologista a respeito da brasilidade, encontrada na maioria das vertentes modernistas nacionais das primeiras décadas do século XX¹⁶. Em nosso caso, a compreensão dos traços psicológicos do homem brasileiro, suas peculiaridades e disposições naturais, ou seja, o “caráter nacional” seria determinante para os projetos culturais. Culturais e políticos, porque as elaborações sobre a questão da brasilidade durante este período modernista não estiveram confinadas à literatura e outras artes, mas acabaram por influenciar e determinar a prática política de alguns artistas como, por exemplo, Plínio Salgado. (MORAES, 1978)

Gestar uma identidade nacional compreensível para outros países e para o povo brasileiro que estivesse pautada nas singularidades da *terra* e da *gente*

¹⁶ Marilena Chauí (2007) se apropria das classificações feitas por Dante Moreira Leite no livro “*O caráter nacional brasileiro. História de uma ideologia*” (1983) e considera que os autores que buscaram definir nosso “caráter nacional”, compreendiam a Nação enquanto totalizada e homogeneizada, fechada em si mesma, pronta e acaba, com predisposições naturais do povo (exemplo, a mestiçagem). A mudança de interpretação ocorre a partir dos anos 50 quando os intérpretes da História do Brasil superam a ideologia do caráter nacional ao buscarem caracterizar uma “identidade nacional”, que se faz na incompletude, no movimento, na alteridade (na comparação com países desenvolvidos) e essa mudança trouxe questões relacionadas à “consciência individual”, “consciência social” e “consciência nacional” que se tornaram categorias imprescindíveis para mapear a identidade nacional.

apresentava-se como a versão mais adequada ao projeto de modernização do país, segundo a interpretação dos intelectuais pós-24¹⁷ e na construção dessa identidade nacional, que seria nosso passaporte para a modernidade, a categoria que mais sobressaiu foi a *diversidade cultural*:

Consolidou-se, então, um discurso da nacionalidade muito positivo – nascido em diálogo com os discursos internos e externos mais pessimistas, que viam o Brasil como exemplo de atraso, sinônimo de degradação; e em meio à afirmação de um regime político republicano federativo – que negava qualquer tipo de diferenciação no interior do país. Afirmava-se uma visão positiva da mestiçagem, construída a partir da idéia de que as diferenças se somam em uma sociedade que não segrega, não separa, não divide. Pintava-se a imagem do Brasil como “caldeirão de culturas”. (GONTIJO, 2003, p. 59)

Para Rebeca Gontijo (2003), principalmente após a I Guerra Mundial, a *diversidade* aparece como um dos grandes vetores da discussão a respeito do Brasil e de nossa gente. Realmente, essa temática foi desenvolvida pelos autores que selecionei para este trabalho e concordo que é inegável considerar a *diversidade*, a partir desse momento, como a grande força motriz caracterizadora da nacionalidade brasileira. Pretendo demonstrar essa percepção ao longo do texto.

3. Os anos 30

As interpretações e projetos de *um Brasil que se quer moderno* permaneceram ao longo dos anos. A década de 30 no Brasil foi um momento histórico de profundas transformações sociais e urbanas como, por exemplo, a aceleração do processo de urbanização e industrialização; o incremento dos meios de comunicação (principalmente o rádio); o fluxo populacional em direção às maiores cidades do Brasil, conformando uma nova classe de trabalhadores urbanos e também de uma classe média. Politicamente, a “modernização” via Revolução de 30 gestou um Estado

¹⁷ www.casaruibarbosa.gov.br/.../FCRB_DiversidadeCulturalBrasileira_EduardoJardim.pdf

centralizado com grande interesse em definir concepções relativas à cidadania e nacionalidade brasileira, oferecendo à população uma autoidentidade nacional pronta, profundamente ufanista.

Vários elementos estiveram presentes na construção dessa nacionalidade brasileira moderna, mas é inegável a importância atribuída à questão da **diversidade** e da **mestiçagem**. Nesse sentido, com relação aos intelectuais, a produção historiográfica é esclarecedora por ser capaz de nos revelar o teor das disputas ideológicas, filosóficas e, essencialmente, políticas. A década de 30 do século passado significou um dos principais momentos de inflexão para a historiografia brasileira. Seguindo a consideração de Renato Ortiz,

A partir das primeiras décadas do século XX, o Brasil sofre mudanças profundas. O processo de urbanização se acelera, uma classe média se desenvolve, surge um proletariado urbano. Se o modernismo é considerado por muitos como um ponto de referência, é porque este movimento cultural trouxe consigo uma consciência histórica que até então se encontrava de maneira esparsa na sociedade. (...) Com a Revolução de 30 as mudanças que vinham ocorrendo são orientadas politicamente, o Estado procurando consolidar o próprio desenvolvimento social. Dentro deste quadro, as teorias raciológicas tornam-se obsoletas, 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 esta "demanda social. (ORTIZ, 2005, p. 39-40)

Metodologicamente, o livro de Gilberto Freyre (1900-1987), *Casa-Grande & Senzala* (1933), se destaca pelo uso das fontes, pelo conteúdo e forma de escrita do texto e, principalmente, por ter conseguido resolver questões interpretativas fundamentais sobre o Brasil e brasileiro no período que foi publicado. As fontes usadas foram múltiplas e originais para a época: relatos de viagem de estrangeiros e nacionais, diários, histórias infantis, lendas, cartas, folclore, canções, fotografias... O livro é feito de cotidianidade. "*A história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro: da sua vida doméstica, conjugal, sob o patriarcalismo escravocrata e polígamo; da sua vida de menino; do seu cristianismo reduzido à religião de família e influenciado pelas crendices da senzala.*" (FREYRE, 2005, p. 44). O olhar de Freyre foi capaz de iluminar um caminho interpretativo mais profícuo a respeito de nossa formação, ao mesmo tempo em que procurava respostas às típicas indagações dos

intelectuais brasileiros entre os anos 1850-1920 sobre o que fazer com nossa herança histórica da miscigenação. Estaríamos fadados ao atraso, excluídos da civilização e da modernidade por sermos mestiços? Este incômodo histórico foi equacionado pelo autor da seguinte maneira:

Foi o estudo de antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre *raça* e *cultura*; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio. Também no da diferenciação entre hereditariedade de família. (FREYRE, 2005, p. 32.)

Considerar nossa mistura racial enquanto diversidade cultural positivada se mostrou uma autoimagem ideal para as elites nacionais que, devido às teorias racistas predominantes desde final do século XIX a respeito da superioridade da raça branca, se sentiam impuras e inferiores (por serem miscigenadas) ao se compararem (e serem comparadas) com as elites dos outros países. A meu ver, Freyre encontrou uma classificação satisfatória ao afirmar que somos uma sociedade híbrida. O problema da indefinição da "raça brasileira" ou da incompatibilidade das "raças" que se encontraram por estas terras e foram obrigadas a conviver juntas foi resolvido teoricamente ao se formatar uma identidade nacional harmônica e equilibrada, partindo-se do pressuposto da confraternização entre conquistadores e conquistados (REIS, 2007).

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. (FREYRE, 2005, p. 33)

A obra de Gilberto Freyre *Casa-Grande & Senzala* permitiu ao brasileiro ver-se positivamente, aceitar-se enquanto diferente dos demais povos e perceber-se parte de um *todo* pela identidade nacional, apesar das múltiplas partes/diferenças: culturais, étnicas e regionais. Uma identidade nacional que, diferente daquela europeia

em que se exigia a pureza como comprovação de legitimidade e autenticidade, é em essencialmente relacional¹⁸, intercultural e, portanto, plural e dinâmica (PORTELLA, 2002). O próprio Freyre afirma a todo o momento, como na citação acima, o quanto fomos e somos gestados sob intenso processo de “equilíbrio dos antagonismos”.

Essa confraternização tipicamente nacional é consagrada enquanto mito e nos acompanha indefinidamente: o mito das “três raças irmãs” – o branco, o índio e o negro. A **ideologia da mestiçagem** difunde-se socialmente e se torna senso comum. Foi ritualizada nos grandes acontecimentos de massa, como o carnaval e o futebol: o que era mestiço se torna nacional. Nesse aspecto, é interesse investigar como essa ideologia se difunde, como se deu o processo de identificação entre as construções simbólicas do Estado Getulista e as interpretações sobre o brasileiro e o Brasil feitas por Freyre que, ao nos oferecer uma “carteira de identidade” (ORTIZ, 2005), possibilitou “inventar” o Brasil a partir de uma interpretação alternativa às paradisíacas ou infernais a respeito de nossa Natureza e de um povo *preguiçoso* (ALBUQUERQUE, 2001). Mas de que maneira essa *mestiçagem* se torna senso comum? O trabalho da historiadora Angela Castro Gomes é referência no assunto, ou melhor, suas pesquisas conseguiram delimitar brilhantemente o alcance das elaborações teóricas acerca da nacionalidade feitas no período getulista¹⁹. A historiadora não se dedicou a pesquisar somente a contribuição de Gilberto Freyre, mas suas reflexões abrangem outros intérpretes, outros “profissionais do pensar” que explicaram a História do Brasil e formataram um modelo de nacionalidade brasileira. Pretendo, a seguir, trazer alguns dos esclarecimentos presentes nos livros “*A Invenção do Trabalhismo*” e “*História e Historiadores*”.

Em primeiro lugar, é importante registrar que Gomes considera os dois marcos da Era Vargas – a Revolução de 1930 e a instauração do Estado Novo em 1937 – como complementares, sequência de um processo político ímpar na história nacional ao propiciar a construção simbólica de uma nacionalidade harmônica, definida pela

¹⁸ Para Eduardo Portella, “(...) Essa inclinação relacional - essa predisposição à convivência, às permutas intersubjetivas – pressupõem contatos abertos e livres face às noções habituais ou hegemônicas de identidade.” (PORTELLA, 2002, p. 109).

¹⁹ É importante reforçar a citação que faço desta autora na página 2, sobre que “profissionais” estão inseridos nessa concepção de “intelectual” no período getulista. Em seu livro *História e Historiadores*, Gomes explicita essas especializações, localizando muito bem a profissão de historiador desse período.

fusão entre natureza e cultura. Isso porque a terra, o homem e as instituições políticas foram frontalmente trabalhados pelo Governo de maneira racional e sistemática, com investimento material e humano inéditos em nossa História.

Desta forma, tratava-se de recuperar a grandeza de nossa realidade natural, mas não mais a partir de uma tradição contemplativa e desligada do homem brasileiro, como a consagrada pelo conde Afonso Celso. O retorno à realidade era sobretudo o reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades. Este homem, cheio de virtudes ignoradas, guardava, em seu subconsciente, as tradições mais puras do país. O liberalismo, banhado de valores europeizantes, desconhecia sua verdadeira dimensão, preferindo explicações simplistas baseadas na inferioridade da raça e do caráter nacional.” (GOMES, 2005, p. 194).

A questão do liberalismo mencionada na citação refere-se ao fato de que, pela “interpretação getulista”, a economia de cunho liberal havia relegado o povo brasileiro a uma situação de pobreza e indignidade. Ao tocar na questão da pobreza, segundo Angela de Castro, Getúlio dimensionou o caráter político da revolução porque pela primeira vez na história política nacional a pobreza do trabalhador foi tratada de frente, tornando-se questão de política nacional, e foi para dar conta dessas questões que o Governo concedeu a legislação trabalhista em 1943. Esta foi brilhantemente divulgada pelo fato de não ter sido uma conquista dos próprios trabalhadores (assim como aconteceu em países europeus) e, portanto, precisaram ser explicadas e reforçadas. Gomes também aponta como causa dessa divulgação governamental permanente, a dificuldade de comunicação entre as extensas regiões brasileiras e o analfabetismo de grande parte da população.

O fato é que o Governo utilizou todos os meios de comunicação existentes na época para didatizar as leis trabalhistas; tornar os governantes (principalmente Getúlio Vargas e o Ministro do Trabalho, Alexandre Marcondes Filho) populares e “companheiros” da população, estabelecer confiança e controle; divulgar a necessidade de delatar pessoas e grupos contrários ao regime getulista. Os meios de comunicação foram perfeitos nesse projeto nacionalista. “(...) *A partir dos anos 40, uma proposta nacionalista passa a ser definida, divulgada e consumida sistematicamente,*

ultrapassando-se as fronteiras de campanhas, movimentos ou congressos mais restritos e efêmeros. (...) (GOMES, 1996, p. 208).

O teor das mensagens traduzia o modelo de brasileiro a ser seguido, ao mesmo tempo em que explicava aos brasileiros o que eram e o que foram. Nesse ponto, encontro novamente Gilberto Freyre e sua mestiçagem. Quando esse autor recria o *brasileiro* com ingredientes culturais, formatando um ser historicamente harmônico em suas relações sociais/étnicas, singularmente mestiço, acaba por legitimar o projeto getulista de construção de uma identidade nacional coesa (ORTIZ, 2005; GOMES, 1996). A relação harmônica entre as classes que teoricamente diluiria hierarquias, dominações, foi amplamente criticada pela intelectualidade de esquerda, porém, confortavelmente absorvida pela ideologia getulista que a operacionalizava pelo viés da “democracia racial” (GOMES, 1996).

(...) Ou seja, a mestiçagem – fosse étnica ou moral – “integrava”, no sentido de gerar resultado em que qualquer dos fatores nele presentes era absorvido numa totalidade sem “conflitos”. A mestiçagem diluía não só a “diversidade” como também a “desigualdade” entre índios, negros e brancos, gerando uma “área de igualdade” que se traduzia, magnificamente, por uma categoria político-cultural. Investigar as origens e a dinâmica desse processo de mestiçagem constituía-se na busca das próprias origens do valor da “igualdade” no Brasil, que tinha uma história diferente daquela vivida pelos países europeus e resultava, em decorrência, num tipo de democracia distinta. (GOMES, 1996, p. 193-4)

Outro tema central na construção da identidade nacional dos brasileiros pós-30 foi a questão do **trabalho**. A ideologia do trabalhismo fez par com a ideologia da mestiçagem e foi fundamental como base de sustentação do regime getulista. Principalmente o trabalho manual, historicamente mal visto, foi requalificado enquanto dignificante e considerado condição primordial para a ascensão social. Pobreza, trabalho e honestidade eram continuamente valorizados nos discursos governamentais getulistas ao lado da valorização do trabalhador negro, agora elevado à condição de grande construtor histórico da Nação.

A ideologia do trabalhismo foi essencial para a formação “cidadã” dos brasileiros, chamados a participar de uma grande família que tinha uma História positivada sob o ponto de vista da harmonia entre “raças”, classes sociais e entre o

Governo e os cidadãos. Cidadãos mestiços. Mestiços que só se tornaram ou se tornariam cidadãos pelo trabalho. Um trabalho protegido e sancionado pelo Estado. Essa construção foi tão bem articulada e incorporada pelos brasileiros que permanece como uma das características principais de nossa cultura política (GOMES, 2005).

Essas colocações revelam a importância da História do Brasil que foi usada pelo Governo para nos “explicar” enquanto *brasileiros* e, nesse sentido, sua divulgação foi primordial. Pensar sobre os instrumentos utilizados para esse fim e de qual “História” estamos falando é necessário para apreendermos a dimensão simbólica e ideológica do Governo getulista e o grau de mobilização dos recursos simbólicos.

Os anos do Estado Novo são, indubitavelmente, não só um período fundamental de nossa história política e econômica, por suas marcantes realizações, como também um período crucial de nossa história intelectual, pela efetiva e consistente política cultural implementada. É assim que compreendemos o processo de produção-divulgação de uma história da História do Brasil durante o Estado Novo – como um capítulo dessa política cultural mais abrangente e, principalmente, como um investimento intelectual que se justifica pelo momento-chave que o processo de constituição do Estado nacional no Brasil atravessava. (GOMES, 1996, p. 22)

Este projeto foi feito por intelectuais que escreviam em jornais e revistas, que eram os principais campos de atuação/publicação dos diferentes escritores e áreas das ciências sociais, levando em conta a realidade de um país com maioria da população analfabeta e de um público que estava fora do sistema escolar. O que não significa desconsiderar a ação educativa escolarizada, alvo de intenso trabalho. Dois dos livros analisados por Ricardo Oriá (2011) ilustram muito bem essa literatura escolar nacionalista: *Cazuza: memórias de um menino de escola*, de 1938, um diário-denúncia ao ensino tradicional da segunda metade do século XIX e entusiasta da Escola Nova dos anos 30; e o *História do Brasil para crianças*, de 1934, que narrava a história nacional para o público infanto-juvenil de maneira didática e envolvente. Esses livros se tornaram *best-sellers* nacionais e foram fundamentais para o Projeto de Nação getulista:

A iniciativa da produção dessa literatura por parte de diferentes intelectuais foi característica do período. Vários intelectuais que pertenciam ao IHGB, e passaram a formar o seletivo grupo da ABL, foram responsáveis pela escrita de livros escolares adotados nas escolas primárias e lidos pela infância brasileira

nas primeiras décadas republicanas. Destaque especial deve ser dado a algumas produções didáticas de membros da ABL que se tornaram verdadeiros cânones literários escolares. (ORÍÁ, 2011, p. 66-67)

Gomes (1996) analisa os textos publicados no jornal *A Manhã*, que começou a circular em agosto de 1941, e a revista *Cultura Política*, revista considerada porta-voz do estado-novista, diretamente ligada ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão de controle da política cultural do Governo²⁰. O conteúdo desses textos revela à autora um vigoroso processo de “narração” da História nacional. Era necessário encontrar e/ou construir (o que a autora considera como uma ambiguidade natural e presente nesse processo) um “espírito nacional” que estivesse presente nas produções culturais, assim como alcançado na política social trabalhista, que foi capaz de estabelecer uma identificação entre o povo e o presidente, e conseqüentemente a paz social e o crescimento econômico. A narração dessa História estava imbuída de um sentido: inculcar nossa vocação histórica para a centralização política, em clara legitimação ao Governo getulista. A revista *Cultura Política* exerceu essa função de maneira sistemática quando se propôs a recuperar o passado histórico brasileiro entendido como fonte de inspiração para o presente e o futuro, recorrendo aos elementos constitutivos da nacionalidade: os costumes da tradição e da religião, a cultura material e imaterial do povo, o cotidiano, a cultura popular, com tratamento especial ao folclore e ao regionalismo (GOMES, 1996).

Nesse contexto, a cultura popular foi trabalhada de maneira bem sofisticada nos textos publicados em *Cultura Política*. A cultura popular esteve atrelada ao espaço geográfico, o que permitiu localizá-la espacialmente por costumes e tradições

²⁰ A autora examinou do jornal *A Manhã*, no suplemento Autores e Livros, a série “Historiadores” de 9 de janeiro a 16 abril de 1944. A revista *Cultura Política*, extensão concreta do Departamento de Imprensa e Propaganda (de 1939, que tinha o objetivo de difundir a imagem do Estado Novo e censurar imagens contrárias ao regime. Os veículos de divulgação das “imagens” eram a propaganda, radiodifusão, cinema e teatro, turismo e imprensa). Para Gomes, a importância dada à imprensa “(...) nesse conjunto é evidente, já que era o *locus* de produção principal do discurso que deveria ser trabalhados e transmitidos por todos os demais meios de comunicação, segundo suas linguagens particulares e recursos tecnológicos específicos.” (GOMES, 1996, p.126). Para a autora, a revista *Cultura Política* integra esse projeto por definir, esclarecer e difundir ao público as transformações que ocorriam na política, economia, artes, letras, ciências, etc.

regionais e dar um novo tratamento à questão geográfica brasileira. Esta **geografia**, tão importante ao passado histórico brasileiro, considerada muitas vezes determinante em nossa evolução histórica e social por naturalizar/determinar características nacionais dos povos, passou a ser um dos personagens na narração da História presente na revista. Assim, o passado encontrava um "lugar geográfico" para ser compreendido e perpetuado através da cultura popular regional. O regionalismo se tornou material educativo para a identidade nacional.

Outras iniciativas governamentais que refletem a gestão da memória, do passado e a didatização da história nacional se confirmam na inauguração do Museu Imperial em 1940; a criação da disciplina História do Brasil nas escolas a partir de 1942, separando-a da História geral e as comemorações de centenários de vários centenários. Essa História do Brasil tinha o objetivo de formar cidadãos patriotas e, portanto, era uma história exemplar, que "contava" a vida e os feitos dos "grandes homens" da Pátria e fatos históricos incontestáveis. Outros como as comemorações de vários centenários institucionais e aniversários de nascimento e morte de heróis nacionais; a variedade de publicações históricas (acompanhadas pela Cultura Política); reforçam o clima nacionalista.

Um refresco ao ufanismo getulista/freyriano se encontra em outro clássico, *Raízes do Brasil* de 1930, de Sérgio Buarque de Holanda (1902-82). Contemporâneo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque também procurou compreender os elementos de nossa formação histórica, entretanto sob uma perspectiva contrária ao autor de *Casa-Grande & Senzala*, que via com bons olhos nossa colonização portuguesa e até mesmo era saudosos dela. Sérgio Buarque teceu críticas ao passado português, ao legado da cultura política e dos hábitos de socialização portugueses. Segundo Maria Odila Dias, a importância historiográfica de *Raízes do Brasil* reside no fato de trazer interpretações fundamentais sobre o passado, o presente e o futuro da sociedade brasileira, de analisar as particularidades nacionais do processo histórico e de incorporar as classes trabalhadoras do país enquanto atuantes nas transformações históricas:

(...) Renovar a historiografia implicava apreender conjunturas específicas de formação das classes sociais. Numa sociedade escravista o processo de formação das classes trabalhadoras diferia bastante do modelos dos países industrializados. Ao estudar a política e a sociedade da fase de transição para a República, enfatizava certas peculiaridades inerentes aos regionalismos brasileiros, tais como a falta de uma burguesia ou de classe médias à feição da burguesia européia ou norte-americana. (DIAS, 1998, p. 19)

Nesse sentido, há no trabalho de Sérgio Buarque uma crítica à importação de modelos políticos e da cultura europeia, naturalmente incompatíveis com a realidade nacional. Esse movimento reflexivo leva-o a investigar os costumes políticos brasileiros e o que poderia ser definido como uma inaptidão brasileira para gestar o público. Essa inaptidão permanente desde o período da Colônia seria consequência da imensa distância entre sociedade e Estado, onde as classes dirigentes estavam interessadas apenas em alcançar interesses particulares e particularistas (DIAS, 2002). A predominância de uma estrutura familiar profundamente patriarcal que detinha o controle absoluto decorrente do poder econômico ou simbólico/psicológico se estendia à política, gestada sob mandos e desmandos personalistas dos detentores de funções públicas, incapazes de distinguir o público do privado (HOLANDA, 1995).

Uma das caracterizações a respeito do *brasileiro* desenvolvida no livro, com repercussão importante na historiografia foi a teorização a respeito do **homem cordial**. A cordialidade nesse caso advém do contexto histórico-social patriarcal e se reveste da excessiva necessidade de estabelecer intimidade nas relações sociais. A personalidade e a cordialidade nos conformam e estão presentes tanto em nossa vida pessoal como na política; identificamo-nos e somos identificáveis por esse “jeito de ser”. Nossa reverência e impessoalidade são utilizadas em situações especiais, pragmaticamente, e têm duração curta (ao contrário de outros povos como, por exemplo, os japoneses) por logo serem submetidas ao tratamento da personalidade. Certamente esse raciocínio está intimamente ligado a problemas de gestão política, como mencionado anteriormente. Os vícios de conduta política normalmente estão vinculados a problemas desta natureza.

(...) A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante. Na civilidade há qualquer coisa de coercitivo – ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças. (HOLANDA, 1995, p. 146-7)

Essas críticas fazem com que o livro assumira um caráter atemporal, principalmente quando expõe a grande “dificuldade nacional” de eliminar ou transformar costumes políticos ruins tão arraigados (DIAS, 1998), decorrentes dos “maus hábitos” personalistas e patriarcalistas, permanências de nosso mundo rural e herança portuguesa. A sagacidade para interpretar aspectos psicológicos e históricos presentes na formação da nacionalidade brasileira é o que singulariza a obra de Sérgio Buarque. Sempre trazendo a colonização/herança portuguesa para análise de nossa historicidade, o autor segue nos tipificando: aventureiros, pragmáticos, dóceis, pacíficos, cordiais...

O homem cordial pode ser identificado com a elite política brasileira conciliadora, preocupada em estabelecer alianças, conchavos, em utilizar a violência cirurgicamente, por ser imperativo manter a harmonia social (DIAS, 1996). Ao mesmo tempo, compreendo que a cordialidade também está presente na imagem que se quer exportada do próprio país, um “Estado cordial”, de acordo com a leitura que faço do trecho a seguir (um pouco extenso, mas esclarecedor sobre o raciocínio do autor):

A imagem de nosso país que vive como projeto e aspiração na consciência dos brasileiros não pôde, até hoje, desligar-se muito do espírito do Brasil imperial; a concepção de Estado figurada nesse ideal não somente é válida para a vida interna da nacionalidade como ainda não nos é possível conceber em sentido muito diverso nossa projeção maior na vida internacional. Ostensivamente ou não, a idéia que de preferência formamos para nosso prestígio no estrangeiro é a de um gigante cheio de bonomia superior para com todas as nações do mundo. (...)

Não ambicionamos o prestígio de país conquistador e detestamos notoriamente as soluções violentas. Desejamos ser o povo mais brando e o mais comportado do mundo. Pugnamos constantemente pelos princípios tidos universalmente como os mais moderados e os mais racionais. Fomos das primeiras nações que aboliram a pena de morte em sua legislação, depois de a termos abolido muito antes na prática. Modelamos a norma de nossa conduta entre os povos pela que seguem ou parecem seguir mais cultos e, então nos envaidecemos da ótima campanha. Tudo isso são feições bem características do nosso aparelhamento

político, que se empenha em desarmar todas as expressões menos harmônicas de nossa sociedade, em negar toda espontaneidade nacional. (HOLANDA, 1996, p. 177)²¹

Ao final, Holanda reafirma a necessidade de os brasileiros deixarem de ser neoportugueses e abandonarem o desinteresse pela vida pública se livrando da informalidade, pessoalidade, clientelismo (REIS, 2007). Para o autor, esse movimento já estaria em gestação na época da publicação de *Raízes do Brasil* por conta do processo de urbanização que estava em andamento naquele momento. Nesse sentido, o “mundo rural português” que nos definia e cerceava processos de transformação política e social, um mundo excludente e antidemocrático estava ruindo lentamente. Aniquilar nossas raízes ibéricas aristocráticas e personalistas seria *Nossa Revolução*.

A questão do legado de nossa colonização aparece em outra interpretação sobre o Brasil, uma interpretação definitivamente marxista, a de Caio Prado Júnior (1907-1990), *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942). A década de 30 do século XX, além das transformações políticas e sociais, também foi um período riquíssimo para as ciências sociais no Brasil, caracterizado pelo exercício da interdisciplinaridade entre a História, a Antropologia, a Sociologia ou a Ciência Política (IGLÉSIAS, 1982). Os três autores que trago neste texto – Freyre, Sérgio e Caio – foram definidores nesse contexto e se propuseram a pensar a realidade brasileira em sua historicidade, identidade (s) e potencialidade (s).

(...) Dos três, Gilberto Freyre manteve-se mais unitariamente (deixando de lado pequenas fugas para a literatura) dentro de um campo específico, a sociologia. A produção de Sérgio Buarque vai sempre assumindo os contornos da obra de historiador; partindo da crítica literária e da crítica cultural mais ampla para o ensaísmo sociológico e, daí, para a história, onde se expande de forma admirável. Caio Prado Jr., por seu lado, foi desde o início historiador, e sua obra vai se desdobrando na reflexão filosófica, na análise econômica e no ensaísmo político, mas, quanto a nós, mantendo sempre o primeiro referencial. Dá sempre a impressão de que se desvia para retornar, na procura de outras fontes para

²¹ Sobre a formação espontânea da nacionalidade, a autora Maria Odila Dias reafirma que em *Raízes do Brasil*, há a preocupação com a formação de uma nacionalidade brasileira livre da importação de modelos europeus, de elementos estranhos à nossa realidade sócio-histórica. Sérgio Buarque pretendia uma nacionalidade que fosse capaz de apreender a diversidade dos regionalismos e das classes sociais brasileiras.

enriquecer a visão do historiador. No conjunto, esses autores, ainda que em direções diferentes e até contrastantes, legam-nos sugestões, análises e contribuições tão fecundas, que suas obras se inscrevem indelevelmente no panorama da cultura brasileira. Contribuíram para que entendêssemos o Brasil, isto é, entendêssemos a nós mesmos, deixando de ser, como disse um deles, "estrangeiros em nossa própria terra". (NOVAIS, 2002, p. 1118)

Metodologicamente, a interpretação do Brasil e de "nossa gente" feita pelo instrumental analítico do materialismo histórico se propõe a revelar elementos materiais e humanos da produção econômica (produtos, distribuição, consumo), aspectos relacionados à exploração e à dependência econômica e as diferentes instâncias de poder. Este é o cenário trazido por Caio Prado e, nesse caso, o autor é considerado o intelectual que melhor realizou esse trabalho até aquele momento. A historiografia marxista brasileira encontra seu rumo com esse livro (IGLESIAS, 1982), sem estar vinculada a partido político ou outro motivo qualquer, assim como afirma Antônio Candido no texto *O significado de "Raízes do Brasil"* (HOLANDA, 1995).

Formação do Brasil Contemporâneo é estruturado a partir do recorte de um período da História do Brasil, o período colonial. Segundo o autor, aqui temos elementos que sinalizam o *sentido* de nossa evolução histórica, pois a História é "uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação" (PRADO JR, 2000, p. 7). A colônia se torna objeto de análise para esclarecimentos acerca do processo de nossa formação histórica, bem como de nossos problemas e as possibilidades de resolução dos mesmos. Portanto, o período colonial brasileiro torna-se chave para a compreensão da Nação²².

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com mesmo caráter que ela destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. 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

²² Fernando Novais faz uma crítica interessante no texto introdutório ao livro, publicado em *Intérpretes do Brasil* (citado na bibliografia), sobre a contextualização do Brasil Colônia no processo de expansão comercial europeia. Segundo Novais, Caio Prado poderia ter ampliado sua análise se tivesse inserido a exploração colonial brasileira numa totalidade maior: o processo de formação do capitalismo moderno, articulando mais consistentemente o geral e o particular.

como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. (*ibidem*, p. 18-19)

A caracterização da situação colonial brasileira, centrada na dependência e subordinação econômica ao mercado europeu e determinante das estruturas políticas, das relações sociais e do uso do território é esmiuçada pelo autor até a definição de uma tríade explicativa usada para sintetizar esse período histórico: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Essa economia dependente escravista foi determinante para o desenvolvimento do *patriarcalismo* – não considerado, nesse sentido, puramente um legado português –, no qual o proprietário exercia um poder que abrangia sua família, os escravos, a população vizinha – os agregados –, a Igreja e os frágeis e distantes dirigentes públicos.

Outra interpretação interessante refere-se às “raças” formadoras de nossa nacionalidade. Caio Prado dedica um capítulo a esse tema em seu livro. Em primeiro lugar, um rápido comentário a respeito de algumas expressões usadas pelo autor quando se refere aos segmentos étnicos de nossa sociedade e que são capazes de gerar incômodo aos leitores contemporâneos. Nesse caso, Caio Prado não se intimida em usar palavras como “bastardos”, “inferiores”, “bárbaros”, “baixo teor moral”, “indolentes” ao se referir aos negros e índios. Em artigo de 1999²³, Ronaldo Vainfas é categórico em afirmar o “racismo virulento” presente na obra de Caio Prado, apesar de não desmerecer em nada sua importância para a historiografia enquanto síntese marxista. Segundo Vainfas, as colocações do autor são provas do quanto ele ainda estava arraigado às teorias raciais do século XIX. Por outro lado, Iglesias parte para a defesa afirmando que:

(...) Não se vão atribuir ao escritor preconceitos contra o negro ou contra o índio ou a discutível idéia de “pureza racial”. O capítulo sobre raças e o livro no conjunto são corretos e essas passagens podem ser vistas como cochilos ou falta de vigilância mais rigorosa. Escreveu-as na primeira edição, em 1942, e não as emendou depois, embora certamente muito crítico lhe apontasse a insegurança ou o erro. Considerou a questão de somenos. (IGLESIAS, 1982, p. 24)

²³ http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf

Não é objetivo desse texto o detalhamento dessa questão, entretanto sinto-me à vontade de me posicionar a respeito do assunto e concordar com Ronaldo Vainfas. A leitura que faço passa por essa compreensão: apreendo a importância e a inovação do texto para a historiografia ao mesmo tempo em que percebo sim, a permanência de concepções raciológicas como foram apontadas por Vainfas. Prosseguindo com a questão das raças em Caio Prado, reporto-me à questão da mestiçagem. O autor considera que os portugueses possuíam uma plasticidade peculiar para o "cruzamento" com outras "raças". Aqui, a mistura das três raças, "*numa orgia de sexualismo desenfreado*", tornou a população brasileira "*um dos mais variegados conjuntos étnicos que a Humanidade jamais conheceu.*" (PRADO JR., 2000, p.101). Porém, considera que essa "indisciplina sexual" foi responsável pela dissolução dos costumes na sociedade colonial. O autor é rigoroso em suas colocações sobre esse tema, e não há como contrapor sua análise à de Freyre, que olha de maneira positivada (ou talvez mais sensível) para esses relacionamentos e para a miscigenação de maneira geral.

De certa maneira, é importante pontuar que, em todos os momentos, Caio Prado está refletindo sobre a escravidão, considerando-a o grande entrave econômico e social da sociedade colonial. O que reforça sua opção pelo materialismo histórico. Sendo assim, as considerações que faz a respeito da miscigenação não podem estar desvinculadas diretamente de sua crítica à escravidão que, em sua complexidade, tolheu potencialidades e predisps os homens à preguiça, à moleza e ao ócio relativo ao trabalho, bem como recrudescer a situação de inferioridade de negros e índios.

(...) a mistura de raças não tem para o país importância alguma e de certa forma até poderá ser considerada vantajosa. O que pesou muito mais na formação brasileira é o baixo nível destas massas escravizadas que constituirão a imensa maioria da população do país. (...) O que resultará daí não poderia deixar de ser este aglomerado incoerente e desconexo, mal-amalgamado e repousando em bases precárias que é a sociedade colonial brasileira. Certas conseqüências serão mais salientes: assim o baixo teor moral nela reinante, que se verifica entre outros sintomas na relaxação geral de costumes, assinalada e deplorada por todos os observadores contemporâneos, nacionais e estrangeiros. Bem como o baixo nível e ineficiência do trabalho e da produção, entregues

como estavam a pretos boçais e índios apáticos. O ritmo retardado da economia colonial tem aí uma de suas principais causas. (PRADO JR., 2000, p. 284-5)

4. Dos anos 50 aos 70: outras modernidades

Nos anos 50 e 60, a temática da modernidade reaparece com força, revestida e atrelada à questão do desenvolvimentismo. Nesse sentido, durante essas décadas, pairava no ar um clima otimista em que o povo brasileiro e o Brasil encontrariam definitivamente um lugar no contexto das nações modernas. O nacional-desenvolvimentismo, enquanto ideia, proposta e programa de política pública estatal, esteve relacionado ao acelerado processo de urbanização ocorrido no Brasil no pós-II Guerra Mundial, em que o fluxo migratório de estrangeiros e dos próprios brasileiros para as maiores cidades do país reconfigurou o perfil de sociabilidade, consumo de bens materiais, culturais e simbólicos. Esse movimento, decorrente da atividade industrial que absorvia de maneira precária e frenética uma grande mão-de-obra, acabou por direcionar o pensamento político-econômico em prol do desenvolvimento que, segundo Renato Ortiz, significou

(...) planificação, eficácia, racionalização, formação tecnológica, maximização do ritmo de crescimento. A função dos intelectuais seria diagnosticar os problemas da nação e apresentar um programa a ser desenvolvido. Não há utopia, a realização do Ser nacional era uma questão de tempo, cabia à burguesia progressista comandar esse processo. (ORTIZ, 2005, p. 65).

Portanto, novamente os intelectuais seriam artífices na construção do ideário nacionalista, e esse papel no momento esteve a cargo dos intelectuais do ISEB, Instituto Superior de Estudos Brasileiros (órgão do Ministério da Educação criado em 1955 e extinto em 1966). Optei por não trabalhar com um autor em particular e seguir com as colocações de Renato Ortiz a respeito do significado de cultura nacional elaborado pelo grupo dos "isebianos" e suas respectivas implicações práticas.

De maneira geral, a concepção de *cultura nacional* nesse período caracterizou-se por um enfoque filosófico e sociológico, distanciando-se da abordagem antropológica como até então vinha ocorrendo. Nesse sentido, os isebianos compreenderam a cultura enquanto articulada às ações humanas e pensaram em projetos de desenvolvimento da consciência nacional com o objetivo de promover transformações sócio-econômicas. Para Ortiz (2005, p. 45-7), esse posicionamento implicou no tratamento pragmático da cultura com objetivo de promover para a sociedade uma nacionalidade genuinamente brasileira, livre da alienação e dominação cultural estrangeira/americana. Para tanto, foi posto em prática um poderoso sistema ideológico com ideais homogeneizantes de povo/nação elaborado pela classe média intelectual, que orquestrava uma mobilização nacional em prol do desenvolvimento (MOTA, 2008; ORTIZ, 2005).

Os movimentos culturais de Recife (MCP) e do Rio (CPC/UNE), criados em 1961 e extintos em 1964, foram exemplos dessas “práticas”, desses ideais políticos ideológicos de educação para a identidade nacional. As ações culturais tiveram o objetivo ressignificar o papel da arte e do artista como agentes do projeto nacionalista, em frontal ataque à alienação e ao imperialismo cultural (ORTIZ, 2005). O projeto de uma cultura nacional e democrática realizado por essas “instituições” culturais nesse curto espaço de tempo (1961-1964) concretizou-se pela criação de escolas de alfabetização de adultos, promoção do artesanato local, de festas populares, festivais de cinema, criação de núcleos de cultura, projetos e encenações teatrais. A conscientização do operário urbano e do homem do campo era feita através e pela “autêntica cultura nacional”, entendida como a “cultura popular” e identificada com a memória popular regional (música folclórica, por exemplo):

(...) Diversas manifestações culturais passam assim a compor o espectro de fenômenos considerados sob a classificação de ‘cultura popular’: o cinema novo que reivindica a implantação de uma indústria cinematográfica nacional; o teatro que revaloriza os temas brasileiros; as tradições populares regionais. (ORTIZ, 2005, p. 76)

Por conta desse cenário, dando sequência ao fluxo das reflexões que se desenrolavam no Brasil desde o ISEB, as temáticas do subdesenvolvimento/desenvolvimento, da periferia e centro, do imperialismo e colonialismo, tornam-se tônicas dominantes nas produções historiográficas sobre a História e a nacionalidade brasileiras. Permanecia o interesse maior em alcançar a independência econômica para o país e o conseqüente desenvolvimento nacionalista e, nesse sentido, os entraves a esse crescimento eram localizados e soluções foram propostas. O livro de Celso Furtado (1920-2004)²⁴ *Formação Econômica do Brasil* (1959) é um dos marcos interpretativos desse período. As interpretações histórico-estruturalistas que Celso Furtado fez neste clássico do desenvolvimentismo tiveram repercussões interessantes no momento de sua publicação bem como posteriormente, ao influenciar outras obras que utilizavam a mesma perspectiva analítica ou que partiram para discussões e conclusões contrárias as do autor.

Algumas considerações sobre o livro servem para ilustrar o clima das discussões teóricas desse período: ao analisar os processos de formação da renda e de acumulação de capital (do período colonial a meados do século XX), procurou apontar os produtos e as classes sociais responsáveis pelos momentos de inflexão desses processos. Seu estudo da economia cafeeira é complexo, e o café é considerado o grande produto nacional, responsável por modificar tanto a economia quanto a política como, por exemplo, ser o responsável pela crise e fim do período colonial. Porém, aponta o quanto a economia escravista travou as possibilidades de transformação da economia brasileira, pois cresceu apenas em extensão, não sendo capaz de transformações estruturais e ainda perpetuar a dependência ao mercado externo. Essa dependência externa era responsável por tolher qualquer processo de evolução sistemático ao impossibilitar a estruturação de um mercado interno. Por conta disso, a economia nacional era obrigada a conviver com as constantes involuções da economia internacional, capazes de derrubar a produção nacional e fazer retroceder a uma

²⁴ Celso Furtado, enquanto Ministro do Planejamento, em 1963, conseguiu incluir algumas ideias dessa esquerda nacional-desenvolvimentista nas reformas de base, com propostas que aceleravam a democratização da terra, da educação, financiamentos e o sistema político.

economia de subsistência. Para Furtado, as mudanças político-administrativas – Abolição, República, por exemplo – ocorridas no Brasil até aquele momento tiveram um caráter muito mais político do que econômico, sem haver mudanças na organização da produção e na distribuição da renda (FURTADO, 2007).

A transformação mais estrutural que possivelmente ocorrerá no terceiro quartel do século XX será a redução progressiva da importância relativa ao setor externo no processo de capitalização. (...) Essa é uma condição essencial para que a política econômica se permita visar ao duplo objetivo de defesa do nível de emprego e do ritmo de crescimento. Somente assim alcançará o sistema econômico uma maior flexibilidade e estará em condições de tirar maiores vantagens do intercâmbio externo, pois poderá mais facilmente adaptar-se às modificações da procura que se exerce nos mercados internacionais. (FURTADO, 2007, p. 327-8)

Ao estruturar essa crítica, Furtado vai ao encontro de outros intelectuais que nos anos 60 e 70 estiveram preocupados com o desenvolvimento capitalista brasileiro, especialmente intelectuais da esquerda marxista e socialista que elaboraram teses interpretativas sobre a realidade brasileira com base no materialismo histórico. A produção marxista brasileira consolidada nos anos 50/60, também buscou saídas para o desenvolvimento nacional e considerou a burguesia industrial a classe mais apropriada para liderar esse processo. Assim, uma das conceitualizações que mais incitou discussões dentre as produções marxistas nesse período foi a “Revolução Burguesa” e os principais teóricos dessa conceitualização foram o sociólogo Florestan Fernandes e o historiador Nelson Werneck Sodré. Resumidamente, a revolução burguesa seria etapa imprescindível para a implantação do socialismo no Brasil e, para tanto, esses autores se empenham a pensar como essa classe nasceu e como age em nosso país, procurando estabelecer suas peculiaridades com relação à burguesia tradicional/clássica europeia.

Sabemos que o abandono teórico da ideia de revolução burguesa há muito se deu, principalmente devido à desestruturação dos principais países comunistas até início dos anos 90 e às renovações historiográficas ocorridas a partir da década de 80. De qualquer maneira, as interpretações do Brasil que superaram as teorizações culturais de nossa identidade foram as marxistas. Segundo Reis (2007), a recepção da

teoria marxista foi bastante acalorada, sendo muitas vezes transplantada sem rigor teórico. Entretanto, afirma que entre 1922 e 1964 o marxismo foi a teoria social que, através do PCB, deu mais atenção ao povo brasileiro. Se, em 1922, a Semana de Arte Moderna valorizava o tupi, o PCB focalizará o branco-operário de nossa identidade:

No Brasil pós-1945, a história do Brasil sofrerá radicais reinterpretações em várias tendências. O tema que predominará será o da mudança, o da transição da sociedade baseada no capitalismo agrário para a sociedade baseada no capitalismo industrial. Isto é: o tema que predominará no pensamento social que enfatiza a mudança será o da "revolução brasileira", caracterizada como "burguesa" ainda. Discutem-se, então, as relações de produção no campo e nas cidades, as relações de produção e a consciência nacional, o imperialismo, as lutas de classes e o Estado. As interpretações do Brasil vigentes não correspondiam mais às condições e perspectivas criadas nos anos 1920-30-40. Após a II Guerra, a queda de Vargas, a ascensão da URSS e dos Estados Unidos, o novo Brasil urbano precisava ser reinterpretado. A visão marxista do Brasil se consolidou então. Na visão marxista, a história brasileira é analisada em seus processos, estruturas e relações sociais. (REIS, 2007, p. 154)

Vejamos algumas ideias principais dos dois clássicos marxistas: em *Formação Histórica do Brasil* (1962), Nelson Werneck Sodré (1911-1999) procurou seguir o modelo teórico etapista de revolução democrático-burguesa de implantação do comunismo no Brasil (modelo filiado ao PCB, desenvolvido entre os anos 1920-50 e que conduziu o pensamento marxista brasileiro até meados de 1964). Nesse sentido, compreende que o Brasil, no início do século XX, perpetuava relações feudais em atividades de subsistência e escravistas em atividades destinadas ao mercado externo, sob domínio do latifúndio e do imperialismo, e delegava à burguesia nacional (consolidada na década de 30 do século devido ao surto industrial deste período) a "função" de liderar um movimento com o proletariado (recém-surgido, também) e com o campesinato a fim de eliminar os resquícios feudais, a influência do imperialismo e colocar de vez o Brasil na modernidade capitalista. Pela lógica desenvolvida, Sodré estabelece um planejamento para o Brasil que têm como metas o desenvolvimento autônomo da economia nacional.

Consideradas tais relações, a sociedade, ao longo do tempo, conheceu diversos regimes de produção: a comunidade primitiva, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e o socialismo. O estudo do processo histórico da sociedade brasileira, objeto deste livro, mostra não só a vigência aqui, da descoberta aos

nossos dias, de cada uma daquelas formas, de cada um daqueles regimes de produção, salvo o último, sucessivamente, como a sua coexistência ao longo do tempo e ainda hoje, - é a contemporaneidade do não coetâneo, um dos traços específicos do caso brasileiro, mas não privativo desse caso. Coexistem, no Brasil, regimes de produção diferentes, de tal sorte que geram antagonismos por vezes profundos entre regiões do País. (...) (SODRÉ, 1979, p. 4).

Seu livro reforça, em cada capítulo, o poder que os meios de produção têm para indicar o estágio e as possibilidades de desenvolvimento em cada sociedade, ao mesmo tempo em que reforça o quanto as relações de produção são objeto de estudo da História: a existência de um *feudalismo à brasileira*, originado das crises econômicas cíclicas (açúcar, ouro, por exemplo) do período colonial, que se manteve sob modo de produção escravista e foi extinto lentamente com a introdução de relações pré-capitalistas (SODRÉ, 1979), foi criticada pela intelectualidade, suscitando um debate historiográfico interessante nos anos subsequentes. Porém, é inegável que sua interpretação a respeito da formação histórica brasileira, na busca por identificar o papel da burguesia nacional constituindo-se enquanto classe social revolucionária ao processo de implantação e superação do capitalismo no Brasil e consequente implantação do socialismo, foi capaz de expressar o pensamento/esperanças de uma parcela considerável da intelectualidade de esquerda à época da publicação do livro. Ao mesmo tempo, apesar do economicismo, percebe-se no livro sensibilidade para apreender a interação histórica entre as diferentes culturas presentes na conformação do povo brasileiro, bem como as apropriações ideológicas de cada classe social. Acredito que o autor foi capaz de apreender diferentes nuances existentes em toda relação de produção, que fogem a qualquer enquadramento teórico.

Outro representante da perspectiva marxista da História, o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), é considerado por muitos o intelectual que melhor formulou estudos relativos à consolidação da classe burguesa brasileira, oferecendo um modelo autocrático burguês de transformação capitalista. Por outro lado, em suas pesquisas sociológicas sobre o Brasil, aparecem os movimentos sociais, os índios, os negros, os imigrantes, os escravos, os trabalhadores rurais e urbanos. Interessante notar que, para ele, nossa especificidade maior é a escravidão. Uma escravidão que

nunca passou pela democracia e harmonia racial, como bem queria Gilberto Freyre, mas por crueldades por parte dos senhores e rebeldia e luta por parte dos escravos, não mais vistos como coitados e passivos. Esta interpretação inovadora desenvolvida pela equipe de Florestan (Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Emília Viotti da Costa) foi um marco na historiografia e sociologia brasileira (REIS, 2007).

No livro *A Revolução Burguesa* (1975), Florestan demonstra a necessidade de se partir de nossas especificidades históricas para compreender a noção de “burguês” e a de “burguesia”, bem como estas vem sendo explicadas e como deveriam ser. O que seria a “Revolução Burguesa” em nosso país, como “realidade histórica”; “*como essa noção pode ser calibrada a partir de situações históricas vividas ou em processo no seio da sociedade brasileira*” (FERNANDES, 1981, p. 15). Nesse sentido, o autor interpreta de maneira dialética a emergência histórica da classe burguesa no Brasil e afirma que, mesmo sob condições históricas de dependência, essa classe existiu. De maneira peculiar, fugindo aos padrões históricos de evolução histórico-social da burguesia europeia, sendo explorado pela Coroa e pelo sistema colonial, o burguês brasileiro foi capaz de exercer funções análogas a essa classe e conseguir o amadurecimento com o lento desenvolvimento do comércio a partir da primeira década do XIX.

O intuito do livro é apresentar uma formulação diferenciada a respeito da autonomia nacional e da implantação do capitalismo em nosso país, o que, segundo o autor, foi feito por uma *burguesia contra-revolucionária*. Considerou a burguesia nacional *contrarrevolucionária* por ter sido fundamentalmente conciliadora e até submissa às oligarquias e aos senhores de engenho, assim como agia com a burguesia internacional, quando estabelecia constantes conchavos com intuito de se manter no poder e manter uma estabilidade econômica e política conveniente a ambos.

Portanto, estamos diante de uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador e que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio – não como fim – para demonstrar sua civilidade. Nunca para empolgar os destinos da Nação como um todo, para revolucioná-lo de alto a baixo. (...) (FERNANDES, 1981, p. 206)

Portanto, segundo o autor, o caráter contrarrevolucionário da burguesia nacional reforçava-se a todo o momento desde a independência, e essa conjuntura era sustentada com o objetivo de manter nossa situação de dependência ao mercado externo, tornando o país incapaz de formar e administrar seu excedente econômico e de produzir sob sistemas de produção contraditórios como a permanência do escravismo sob relações de produção pré-capitalistas. Interessante que Florestan, de maneira semelhante a Werneck, considera essas “adaptações” tipicamente brasileiras, em que transformações teoricamente democráticas, liberais e cidadãs não acontecem na prática; acontecem apenas na economia, mas não socialmente/politicamente. Podemos acompanhar esse raciocínio no livro quando toca na questão do liberalismo no Brasil, considerando-o uma adaptação, de maneira a aceitar e naturalizar a submissão econômica dos países da periferia aos países ricos, como uma “*interdependência vantajosa e consentida*” resultante da especialização econômica internacional no desenvolvimento do capitalismo. Para o autor, isso não implica considerar que no Brasil se exerceu um liberalismo “*postiço*” ou “*alienígena*”, mas um liberalismo instrumental que servia à dominação das elites nacionais e internacionais (FERNANDES, 1981, p. 38).

Essas interpretações marxistas, mesmo com as limitações decorrentes de escolhas teórico-metodológicas ortodoxas, se propuseram a compreender um Brasil novo, inserido de vez no turbilhão capitalista internacional a partir da década de 50. Nesse sentido, nos livros utilizados neste texto, encontrei realmente uma miríade de personagens de nossa História: escravos, índios, portugueses, senhores, industriais, operários urbanos; todos sendo decifrados e inseridos em seus respectivos contextos, no fluxo da História; sendo tragados pelo que Florestan chamou de “*capitalismo selvagem*” (FERNANDES, 1981, p. 296).

Entretanto, o Golpe de 1964 estancou compulsoriamente esse vigor intelectual e, a partir desse momento, o Estado novamente (assim como no Estado Novo) centraliza e se delega o papel de elaborar interpretações unívocas a respeito da História do Brasil/*brasileiros*. Renato Ortiz (1995), ao investigar o conteúdo do discurso relativo à identidade nacional desse período, identifica antigos conceitos que foram

reelaborados. Identifica a presença de elementos definidores da História e da nacionalidade brasileiras recorrentes na historiografia e que receberam um tratamento oficial permanente, principalmente sob atuação do Conselho Federal de Cultura (CFC); criado em 1966, com o objetivo de articular um plano nacional em favor da cultura, sob orientação de vários intelectuais conservadores originários, por exemplo, de entidades nacionais do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro).

Se considerarmos o termo "mestiçagem" num sentido amplo, talvez possamos definir a ideologia do CFC como sendo a de Brasil mestiço. (...) No entanto, o discurso apresentado, apesar de se referir a esta dimensão da miscigenação, não toma a problemática racial como ponto central. Isto é compreensível, pois de uma certa forma o problema já havia sido ideologicamente equacionado nos anos 30, o povo brasileiro sendo de uma vez por todas definido pelo cruzamento das raças. O que interessa, pois, ressaltar é o significado segundo do preconceito de mestiçagem, o que nos leva à noção de heterogeneidade. Quando os membros do CFC afirmam que a cultura brasileira é plural e variada, isto é, que o Brasil constitui um "continente arquipélago", o que se procura é sublinhar o aspecto da diversidade. Os elementos branco, negro e índio apontam neste sentido para uma dimensão que desde a obra de Gilberto Freyre vinha sendo colocada como pluralidade étnica, cultural e física. Brasil: pluralidade de culturas, diversidade de regiões. O discurso retoma a perspectiva do regionalismo como "filosofia social" quando Arthur Cezar Ferreira Reis (segundo presidente do Conselho) fala, por exemplo, sobre a importância da Amazônia no contexto cultural. Ele, na verdade retoma os argumentos de Gilberto Freyre sobre o Nordeste. A região é uma das partes desta diversidade que define a unidade nacional. O elemento da mestiçagem contém justamente os traços que naturalmente definem a identidade brasileira: unidade na diversidade. Esta fórmula ideológica condensa duas dimensões: a variedade das culturas e a unidade do nacional. Dentro desta perspectiva o documento de Política Nacional de Cultura poderá definir a cultura brasileira como o produto da aculturação de diversas origens. (ORTIZ, 2005, p. 92)

Com a instalação da ditadura brasileira a liberdade de pesquisa e produção acadêmica, assim como outras liberdades civis, foi cerceada, e o que se observou foi a padronização e divulgação de uma identidade e de uma História nacional oficial; mas isso não anulou a importância dos intelectuais no processo de formação da nacionalidade brasileira. Esses continuaram como mediadores simbólicos entre o Estado e a sociedade, numa interação complexa e dinâmica. O Estado autoritário, nesse contexto, seria a instância superior que, via mediação dos intelectuais, delimita os elementos construtores da identidade nacional, mantendo a univocidade do discurso identitário.

Nesse caso, o movimento forte que aparece é a identificação entre o nacional e o popular, o que significa considerar que a autenticidade da identidade do *ser brasileiro* está vinculada à cultura popular e à miscigenação cultural, e o principal elemento inerente a essa cultura e miscigenação é a diversidade, a pluralidade (como visto na citação anterior). Brasil "*cadinho de raças*" foi usado sistematicamente como que facilitando a incorporação do "*mito das 3 raças*", do "*país multirracial*", pela sociedade brasileira, e nesse processo pode-se localizar um movimento de aculturação. A aculturação a que se remete Ortiz implica assentar toda a diversidade étnica e cultural brasileira em um prospecto de sociedade harmônica, demonstrando a preocupação do Governo em tornar nula qualquer possibilidade de conflito social e harmonizando os diferentes universos simbólicos brasileiros sob o discurso da natural predisposição para a democracia. A democracia, entendida como uma dos elementos definidores da brasilidade "(...) *o que significa reconhecer a existência objetiva de uma "verdadeira" cultura brasileira, espontânea, sincrética e plural. (...)*" (ORTIZ, 2005, p. 95).

É muito interessante acompanhar os "usos" das interpretações acerca da história da nacionalidade brasileira que foram feitas ao longo dos Governos militares. Em sua tese de doutorado, Luis Fernando Cerri (2000) interpreta o teor das propagandas veiculadas nas principais revistas brasileiras do período de 1964-1973²⁵ – *Manchete, Visão, Cruzeiro, Veja* – em busca desses "usos" a que me refiro. Segundo o autor, nesse período de intensa centralização do poder político as mensagens sobre a nação e nacionalidade aparecem em grande número, em plena expansão dos meios de comunicação de massa. Esse cenário propiciou o investimento governamental na educação patriótica da população, buscando-se formatar a identidade nacional e intimar a todos a aderir ao projeto hegemônico de Nação.

Optamos por abordar o período a partir das fontes publicitárias, encontradas nas revistas informativas semanais ou quinzenais, tanto pela facilidade que

²⁵ A maioria dos anúncios analisados por Cerri não foram financiadas diretamente pelo Poder Executivo, mas por empresas estatais e privadas; poucas foram campanhas assumidamente oficiais. Cerri levanta duas razões para essa atitude do Governo: uma para manter a aparente austeridade nos gastos, e outra, bem interessante, para estabelecer uma diferenciação clara com relação ao Governo getulista em que a imagem do governante (do Governo) aparecia constantemente.

encontramos de acesso às mesmas (o que não se dá, por exemplo, com o suporte televisivo) quanto por constituírem um veículo destinado ao principal sustentáculo do nacionalismo ufanista deste período (e também um dos grandes beneficiários do crescimento econômico obtido), que são as camadas médias, cuja importância para a formação da opinião pública é assaz conhecida. (CERRI, 2000, p. 10)

Esse projeto de Nação levado a cabo pelos Governos militares implicava desmobilizar politicamente a população, incentivando-a a participar apenas em eventos festivos (centenários, futebol, feriados nacionais), ao mesmo tempo em que havia permanentemente chamado à delação, isto é, qualquer oposição política era considerada traição ao país. Um país que se personalizou enquanto sujeito coletivo nacional; uma Nação que transcendia o tempo e a História dos homens que havia “gerado”: os *brasileiros*. Brasileiros que deveriam cuidar desse *sujeito*, garantindo a permanente harmonia social através do trabalho e conseqüentemente garantindo o futuro brilhante predestinado a Nação (CERRI, 2000).

Se o Brasil é assim personalizado neste momento, a que imagem corresponderia esse leviatã? Os Governos militares não criam uma imagem nova, mas mantêm a imagem do gigante, utilizada desde a consolidação da soberania do Estado nacional sobre o território e os seus principais traços fronteiriços. A ênfase, entretanto, não é mais a de um gigantismo econômico, não mais passivo, mas ativo, operante, laborioso. É a conjunção, portanto, da imagem imperial da nação gigante com a ideologia do trabalho do Estado Novo, resultando num sujeito coletivo, dinâmico, galvanizado pela política econômica do Estado. Como uma pessoa, este gigante teria reações humanas, como irar-se ao ser chamado de adormecido. (CERRI, 2000, p. 41)

Para Cerri, nas imagens do *gigante* há o reforço constante à identificação da nacionalidade/brasilidade com o território e para isso a presença da “natureza espetacular” e “belezas naturais” brasileiras foi significativa, em abordagem excessivamente ufanista e pedagógica. Para tanto, o contorno do mapa do Brasil e a Amazônia foram os grandes protagonistas nas campanhas nacionalistas do período e serviram como componentes espaciais no imaginário da identidade nacional de cada brasileiro e permanece inscrito na consciência coletiva do povo, decorrente fundamentalmente dos meios de comunicação. No caso da Amazônia, Cerri constatou uma ação bem estruturada do Governo no sentido de ir apresentando a Amazônia em propagandas impressas e noticiários televisivos, em que se mostrava diariamente o

controle sobre a floresta através do investimentos em abertura de estradas (projeto Transamazônica, por exemplo) e do contato com os *brasileiros* que lá moravam para que estes também fossem incluídos no grande projeto de brasilidade.

Com o período da ditadura militar, encerro a digressão historiográfica que propus fazer a respeito da construção do discurso sobre a história e identidade nacional brasileiras. Nas múltiplas divagações pessoais a esse respeito, seleciono mais uma vez um trecho de Ângela de Castro Gomes, no livro *História e Historiadores*, por conseguir resumir o que sentia quando estava em sala de aula e ouvia meus alunos falarem sobre o *brasileiro*.

Mais interessante ainda, entretanto, é refletir sobre como essa história continua. Ela foi solidamente cultivada e ainda hoje não é tarefa fácil narrar uma cara, mas muitas, diversas e desiguais. Onde não haja necessariamente “heróis” e o povo não seja “naturalmente” bom. Onde haja lutas bem e malsucedidas, em que o Brasil seja agredido e também agressor. Onde as elites não sejam intrinsecamente nem corruptas, nem iluminadas etc. Enfim, uma história que, como uma mulher sedutora, tenha múltiplas e contraditórias faces, e que, por isso mesmo, seja capaz de fazer de todos nós, historiadores, seus amantes apaixonados. (GOMES, 1996, p. 210)

Na verdade, para compreender os motivos pelo qual essa “história continua” é importante acompanhar os diferentes movimentos de gestão da nacionalidade. O que observo claramente é o poder avassalador da pedagogia da nacionalidade para conformar nossos olhares sobre o Brasil e o sobre o brasileiro. Pelas leituras, procurei delimitar o “currículo” dessa pedagogia, ou seja, os grandes temas ou características que buscaram definir a nacionalidade *brasileira* e foram vinculados ao *brasileiro*. Características que se perpetuaram no tempo e que com nova roupagem – ou não – estarão presentes nas narrativas dos jovens pesquisados. Inúmeros blocos conceituais emergem dessa construção histórica, percebida no pensamento político nacional. Contudo, para efeito didático, me concentrarei em quatro grandes blocos temáticos em virtude de sua ancoragem discursiva presente tanto em produtos da indústria cultural quanto na fala dos jovens e, desse modo, me proponho compreender melhor as relações de assimilação e/ou ressignificação atribuída pelos jovens a esses sentidos de Brasil. Com esse raciocínio, identifiquei os seguintes blocos temáticos:

- Biodiversidade, visão idílica do país: a exaltação à Natureza é um dos grandes temas – se não for o maior – que perpassa as construções históricas e ideológicas sobre a Nação;
- Miscigenação racial e pluralidade cultural positivadas; homem cordial: enquanto singularidades de nosso país e enquanto alternativa nacional para alcançarmos, enfim, a modernidade;
- O povo brasileiro e sua relação imatura e/ou incompetente com a política; Brasil *eterno futuro*.
- A(s) singularidade(s) do brasileiro displicência, informalidade e a negação da malandragem.

Os “conteúdos” alinhados acima se encontram disseminados e entrelaçados, não são estanques, pois permanecem em constante movimento de apropriações, exclusões e reproduções de sentidos. Em processo complexo porque se concretiza, fundamentalmente, pelos conteúdos escolarizados e pela indústria cultural. Nesse sentido, é interessante analisar os mecanismos de reinterpretação ou apropriação de elementos constituidores da nacionalidade executados pela indústria cultural, ao considerar a capacidade de produção e circulação de seus produtos a partir da segunda metade do século XX; ao mesmo tempo em que devemos considerar que, no contexto escolar, ainda na mais tenra idade a criança já entre em contato intenso com narrativas nacionais inseridas a um projeto de Nação em curso (ORÍÁ, 2001). Ao final, estamos falando de cultura nacional que, “(...) *ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.*” (HALL, 2006, p.50). O que torna tudo mais enriquecedor é compreender a maneira que o indivíduo apreende a cultura nacional e suas construções simbólicas, ou seja, como administra a *ideia* de *ser brasileiro*.

CAPÍTULO 3 – JOVENS, BRASIL E BRASILEIROS

Na certeza de que as visões do Brasil a partir de suas coisas oficiais, sagradas, sérias e legais são as mais correntes e familiares, quero aqui revelá-lo por meio de outros ângulos e de outras questões. Não se trata mais da visão exclusivamente oficial e bem-comportada dos manuais de história social que se vendem em todas as livrarias, e os professores discutem nas escolas. Mas de uma leitura do Brasil que deseja ser maiúsculo por inteiro: o BRASIL do povo e das suas coisas. (...). BRASIL, com maiúsculas, que sabe tão bem conjugar lei com grei, indivíduo com pessoa, evento com estrutura, comida farta com pobreza estrutural, hino sagrado com samba apócrifo e relativizador de todos os valores, carnaval com comício político, homem com mulher e até mesmo Deus com o Diabo.

1. O Jovem e a nação em diálogos de pesquisa

Pensar a Nação e o nacionalismo permanece temática fundamental na contemporaneidade, contrariando ou frustrando expectativas de especialistas das diversas áreas do conhecimento dos anos 1980/90 de que as mudanças estruturais na política, economia e sociedade mundial instaladas desde os anos 1970 configurariam arranjos globais multilíngues, multiétnicos, comunidades políticas e econômicas de países, rompendo e desqualificando reflexões sobre o nacional. Porém, em tempos globalizados, o nacional possui um caráter mais sofisticado, com mais nuances e particularismos, mas não deixou de existir.

O ensino de História também permanece inseparável da temática acerca do nacional e as mudanças apontadas o afetam profundamente. Os estudos dedicados a compreender e ensinar questões relativas às diferentes manifestações nacionalistas do século XX/XXI ou à soberania nacional dos Estados ou ainda sobre as relações entre o local e o global se revestem de importância ímpar em nossos dias. Pagès, refletindo em artigo sobre o ensino de História, democracia e formação cidadã, aponta:

Hoy las relaciones entre ciudadanía y enseñanza de la historia siguen siendo fundamentales. Por um lado, perdura el enfoque cívico de estas enseñanzas relacionado com la formación de patriotas, de ciudadanos de una nación. Sin embargo, han aparecido nuevos enfoques más vinculados a uma enseñanza crítica y a la formación de una ciudadanía autônoma y capacitada para

participar em la sociedad y decidir com libertad que é futuro quiere para si y para el mundo. (PAGÈS, 2010, p. 18)

Interessados em investigar sistematicamente como os jovens estudantes compreendem e apreendem a identidade nacional e a Nação, pesquisadores de diferentes países que se dedicam ao Ensino de História têm produzido diferentes pesquisas qualitativas e quantitativas sobre o tema. Segundo Luis Fernando Cerri, pesquisador nesse contexto, um dos primeiros estudos foi produzido na França pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica nos anos 90 e se chamou *Des nations a la nation: appendre et conceptualiser*. "(...) essa investigação, partindo de um alentado estudo conceitual do termo "nação" e partindo da teoria das representações sociais, dedicou-se aos processos de aprendizagem referentes à nação, e especialmente de construção do conceito pelos alunos." (CERRI, 2010, mimeog., p. 7).

Outro projeto, "*Youth and History*", foi desenvolvido nos países europeus também em meados dos 1990 pela *European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio)*. Nessa pesquisa, questões específicas sobre o funcionamento e a qualidade de metodologias do ensino da História e sobre a consciência histórica e política dos jovens europeus foram investigadas a partir da aplicação de um questionário fechado entre professores e jovens de 15 anos em mais de 30 países europeus (CERRI, 2010).

Inspirado nesse estudo, Cerri participa da adaptação e aplicação do mesmo projeto aos jovens brasileiros, argentinos e uruguaios, iniciado em 2006 e intitulado "Jovens frente à História", com objetivo de perscrutar a consciência histórica e política dos jovens, bem como entrever as concepções de nação implicadas em atitudes e preocupações políticas desses. Ao fazer adaptações culturais necessárias ao projeto, de forma que as questões fossem condizentes com o contexto histórico latino- americano, em artigo recente o autor apresentou as principais questões norteadoras da investigação:

Si los conocimientos históricos ayudan a construir parte de las decisiones políticas, ¿qué se ha observado frente a los datos de esta pesquisa? ¿Acaso los jóvenes se consideran parte de procesos políticos? ¿Acaso se sienten responsables por su propia vida y tienen conciencia de que ciertas decisiones afectan toda la humanidad? Al considerar el concepto de Responsabilidad Planetaria, se puede preguntar qué clase de relaciones

responsables con el "otro" los jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos demuestran en sus respuestas. ¿Estarán lejos de actitudes nihilistas? ¿Hasta qué punto articulan los destinos de su nación con las vecinas? ¿Las proyecciones individuales están de acuerdo con las proyecciones para la colectividad? ¿Hay preocupación con soluciones futuras para problemas creados en el pasado, muchas veces ya lejano? (CERRI, 2010, p. 132)

O autor menciona que a adaptação feita ao questionário apontou os limites e potencialidades de uma pesquisa intercultural porque demonstrou semelhanças e diferenças históricas entre os países pesquisados, que determinou a inviabilidade da relevância da aplicação de algumas questões para todos os países envolvidos. Nesse sentido, reforçou a necessidade de se produzir mais pesquisas com esse caráter, possuindo maior abrangência e intenções comparativas.

Não é objetivo desta dissertação detalhar as reflexões presentes no estudo apresentado por Cerri, porém é interessante comentar que a pesquisa sinalizou a predominância dentre os jovens de uma concepção política iluminista/contratualista de nação, em que a "*vontade*" dos cidadãos é imprescindível e determinante para a existência da Nação, "em vez de uma decorrência natural da terra, da etnia ou da língua, que dispensasse a decisão voluntária dos seus integrantes." (CERRI, mimeog. 2010, p. 9). Compreendo que essa predominância, no caso dos jovens brasileiros, reforça a importância e a influência dos estudos empreendidos pela área da História Cultural no Brasil a partir nos anos 1990, que alteraram substancialmente as interpretações historiográficas veiculadas pelos livros didáticos.

Nesse cenário investigativo contemporâneo, procuro inserir minha pesquisa, também interessada em saber como o jovem apreende a nação e o nacionalismo, como se relaciona e se apropria de uma cultura política historicamente gestada e reconfigurada a cada época, como interage e aciona seus conhecimentos históricos adquiridos. Enfim, lanço-me ao desafio de compreender melhor *alguns jovens brasileiros*.

2. Conectados, mas nem tanto

Meu primeiro contato com os jovens aconteceu em meados de maio de 2010 e foi muito interessante observar o entusiasmo de todos quando souberam

que a pesquisa seria feita no *blog*. Expliquei que seria necessário aplicar o questionário e a entrevista antes de “entrarmos” no *blog* para que eu os conhecesse um pouco mais e registrasse informações sobre eles, entretanto, a ansiedade para saber quando e como usaríamos o *blog* foi geral. Obviamente, eu também fiquei muito motivada e procurei esclarecer cada dúvida relacionada aos objetivos da pesquisa, buscando mostrar aos alunos que eles não participariam de uma pesquisa “entediante”, com papéis, livros, questionários. Deixei claro que a escolha do *blog* ficou definida porque eu queria fazer uma pesquisa que estivesse inserida no universo deles, algo que os agradasse.

Mas voltando à “minha ansiedade”... Na verdade, minha ansiedade esteve ligada ao fato de pesquisar pela primeira vez, mas também ao fato de que não sou uma pessoa íntima das tecnologias e confesso que nunca havia participado de um *blog*. Como professora, com os alunos, todos os trabalhos que envolviam as mídias contemporâneas como, por exemplo, produção de vídeos, apresentações em PowerPoint, etc. eram feitos por eles próprios ou então eu pedia “ajuda” ao setor de informática da escola. Esse mal estar com as mídias sempre me incomodou e, por ironia do destino, eis que me vejo fazendo uma pesquisa que envolve imagens, postagens, links! Sentia-me *estrangeira* e olhava para esses jovens, os nativos digitais (FREITAS, 2009) desse mundo *high tech* com certa inveja, e quando iniciei a pesquisa realmente veio a sensação de desconforto e estranheza (MIRANDA, 2010), receio de não conseguir apertar todos os botões de maneira correta ou de não conseguir postar uma só imagem.

Ao assumir minha inabilidade tecnológica, preciso deixar claro que sempre tive a consciência de que a utilização das tecnologias na Educação nem sempre implica em qualidade ou reflexividade acerca do que é ensinado aos alunos. Concordo com Maria Teresa neste ponto específico:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental. (FREITAS, 2010, p. 340)

Porém, segui em frente. Não dava mais para voltar atrás. Continuei instigando a participação dos jovens e, ao longo da aplicação do questionário e da entrevista, pedi que os alunos bolassem o nome para nosso *blog*. Novamente foi uma excitação. Observei que eles se sentiam orgulhosos por estarem protagonizando o processo e pela possibilidade de ter um *blog* com os “alunos do Carmo”, em pesquisa. Dos 34 alunos participantes, nem todos sugeriram o nome; outros o fizeram em dupla ou trio. As sugestões que apareceram foram:

O habitante como ele é (Victor Castro)

O dia-a-dia de uma nação (Magno)

Não somos americanos (Giovanna)

Made in Aqui (Giovanna)

As faces do Brasil (Matheus Castro)

O país é nosso (Ana Carolina)

Meu país, nossa nação (Victória)

Mistura do Brasil (Lara Maia)

Blog Pindorama (Lara Maia)

O nosso país (Luísa)

Pensamentos de um adolescente (Marina)

Pelos cantos, por: adolescentes (Ellen)

Pesqblog (Bianca Xisto)

Os blogueiros da nossa sociedade (Letícia)

Nossa cultura, uma opinião (Lara)

Realidade virtual (Sofia)

Nossa vida (Talitha)

Buscando o saber (Jhonny)

Bloga Brasil (Carolina Araújo)

O nome mais votado foi “*Meu país, nossa nação*”. Segundo comentário geral dos participantes, esse nome tem a ver com o tema pesquisa, além de evocar um chamado ao jovem para que tenha orgulho de ser brasileiro. Também considero que o nome escolhido tem essa conotação. Com essa imagem em mente,

pedi a um ex-aluno que fizesse o layout do *blog*. Tenho consciência de que os participantes também desejavam participar dessa etapa, mas fiquei receosa de que as discussões com os jovens acerca da estética do *blog* (de maneira a agradar 34 adolescentes!) se estendessem por demais e prejudicassem o desenrolar da pesquisa; precisava “ganhar tempo”. O resultado final agradou a todos. Consideraram que as cores e os desenhos utilizados ficaram “*maneiros*”, com um perfil bastante *teen*. Abaixo a imagem do *blog*:

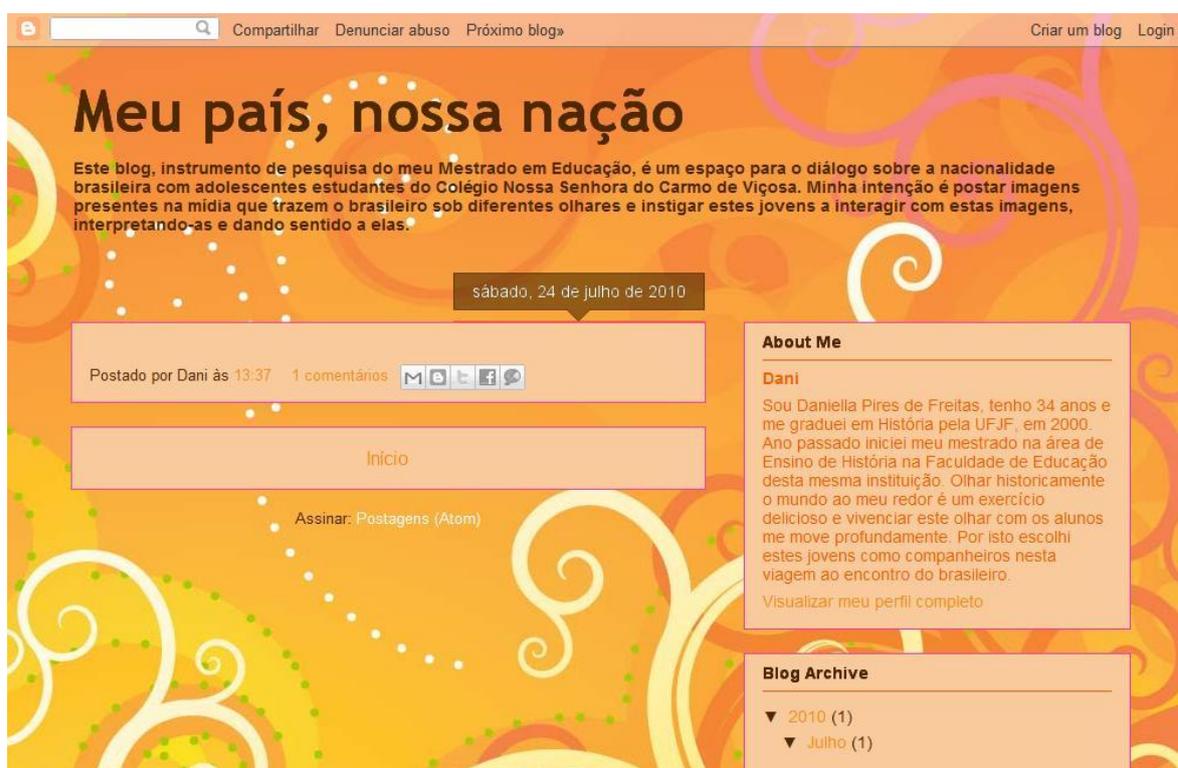


Figura 1: *Blog Meu país, nossa nação*

As entrevistas com os 34 participantes se estenderam ao longo de dois meses aproximadamente devido ao tempo pouco disponível dos alunos. Como mencionei em outro momento, a maioria dos adolescentes de Viçosa que está no 9º ano prestam exame de seleção do Colégio de Aplicação da UFV, o Coluni e, portanto, é comum fazerem cursinhos preparatórios para serem aprovados, como no caso dos participantes. Nossas entrevistas foram feitas durante o intervalo das aulas, o recreio. Ao terminá-las, após análise das riquíssimas conversas, em outubro iniciamos a interação no *blog*.

Apresento a seguir as postagens que fiz em diferentes momentos para que o leitor consiga observar o conjunto das minhas intervenções no *blog* ao

longo da pesquisa, enquanto as postagens dos jovens estarão em seção mais à frente. Procurei estabelecer uma interação dialógica ao me posicionar reflexivamente a cada postagem, buscando novas perspectivas interpretativas dos jovens, consciente de estar exercitando intervenções condizentes com uma pesquisa referenciada pela perspectiva histórico-cultural:

A pesquisa nessa abordagem está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que portanto provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin, é geradora de respostas, de contra-palavras. Na relação entre sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir. (FREITAS, 2009, p. 7)

quinta-feira, 28 de outubro de 2010

Boas Vindas

"Olá pessoal!

Vamos iniciar nossas conversas neste *blog!*

Estava ansiosa para que este momento chegasse logo! Como eu expliquei anteriormente, iremos refletir sobre imagens de brasileiro que circulam por aí. Para começar, lanço o seguinte desafio: "Se você tivesse que mostrar uma imagem capaz de descrever o brasileiro (Por exemplo: uma charge, um site interessante, uma foto, um texto, um vídeo, etc.) para um estrangeiro, qual você utilizaria?".

Talvez você tenha recebido alguma coisa bacana por email que tem a ver com isto e que esteja arquivado em seu Favoritos ou na sua caixa de mensagens.

Quem tiver ou quem achar, poste em nosso *blog!*

VALEU!

Beijo grande!

Dani

Figura 2: Bem-vindos ao *blog*

A cada postagem feita pelos participantes a partir desse convite inicial eu postava outra, com o objetivo de estimular a participação de todos ou de orientar o uso do *blog*, como, por exemplo, quando observei que os jovens apenas postavam suas imagens ou texto sem interagir com os demais seguidores do *blog*. Busquei dialogar amigavelmente demonstrando estar à vontade naquele ambiente (e, para minha surpresa, realmente estava bem acomodada), demonstrando minha felicidade com a pesquisa e usando um linguajar bem adolescente.

segunda-feira, 1 de novembro de 2010

Oi da Dani

Olá Natália e Magno!!!

Passo por aqui para agradecer as postagens de vocês!

Aproveito para lembrar que: todos podem comentar as postagens dos colegas.

Volto em breve! Estou de olho, *blogada* 24H em vocês!

Grande abraço,

Dani

Figura 3: Interação inicial com os participantes

quinta-feira, 4 de novembro de 2010

Para mostrar ao estrangeiro...

Olá!

Letícia nos trouxe a biodiversidade em sua imagem postada ontem. Obrigada pela participação!!!

E aí? O que mais teríamos? Reforço o desafio: selecionar imagens sobre o brasileiro que tenham tudo a ver com o que você pensa sobre nós. Transmita a "ele", através da imagem, a SUA OPINIÃO sobre o nosso povo, a nossa gente e o nosso jeito de ser.

Vamos lá! É legal pensar nessas coisas! Acabamos refletindo um pouco sobre o nosso próprio jeito de ser. Não é?

Agradeço mais uma vez!

Beijão a todos

Dani

Figura 4: Interação com os participantes

Na postagem abaixo, incentivo a possibilidade de os alunos postarem vídeos para fomentar a discussão. Interessante observar que a escolha do *blog* como mediador tecnológico da pesquisa refletia minha concepção (ou certeza) de que os jovens fariam essas postagens naturalmente, ou seja, imaginava que fossem pesquisar e trazer para o *blog* vídeos, propagadas, fotos, HQ, caricaturas, etc.; imagens corriqueiras, de fácil acesso no mundo virtual e presentes no cotidiano

juvenil. Porém, foi preciso um empurrãozinho para que as “imagens em movimento” aparecessem:

domingo, 7 de novembro de 2010

Imagens em Movimento

Bom Dia!

Que bom encontrar Letícia e Bianca por aqui!

Gente, na internet encontrei vários vídeos que falam sobre o brasileiro. Vários! Aí, me bateu uma curiosidade: qual desses vídeos vocês escolheriam para mostrar ao estrangeiro?

Então pensei que cada um poderia selecionar um ou mais vídeos que em sua opinião seja capaz de descrever bem o brasileiro (vídeos do You Tube, por exemplo)! Vai ser muito interessante!

Mas continua valendo também a postagem de imagens como vcs estão fazendo até agora. OK?

Vamos aproveitar essa chavinha gostosa desse domingo para capturar imagens... rrsrs

Abrço coletivo!

Bj gigante!

dani

VALEU!

Figura 5: Sugerindo a postagem de vídeos

quarta-feira, 17 de novembro de 2010

Mexendo na obra do outro

Oi gente!

O companheiro Magno postou um vídeo bacana e fiquei pensando... Se vocês tivessem que mexer nesse vídeo, o que fariam? Que imagens colocariam ou tirariam e por qual motivo?

Continuo no agradecimento pela participação!

beijão

dani

até

Figura 6: Estimulando a interação entre os participantes

Em certo momento da pesquisa, senti necessidade de fazer um comunicado que já indicava o baixo acesso ao *blog*. Nesse caso, optei por “liberar” os jovens por conta da aproximação do vestibular Coluni; posicionei-me da seguinte maneira:

domingo, 21 de novembro de 2010

Comunicado COLUNI

Bom Dia!

Essa semana aconteceu um lance interessante. Encontrei na rua 2 participantes da pesquisa. Eles disseram que estão esperando a prova do COLUNI passar para começar a frequentar nosso *blog*. A prova será dia 4 e 5 do 12 e eles pediram para esperá-los porque não dariam conta de estudar pra escola e pro intensivão do cursinho, fazer outras tarefas e ainda participar da pesquisa. Disseram também que isso está acontecendo com outros participantes. De certa maneira eu já contava com isso, já esperava que fosse acontecer. ENTENDO PERFEITAMENTE. Vocês estão em um momento especial e vou esperar a prova passar para continuar com vcs aqui.

Vou no Carmo assim que a prova passar para lembrar de nosso encontro virtual.

Nada impede que quem estiver disponível continue a postar coisas legais que viu/ouviu/recebeu sobre *o brasileiro*. Eu visitarei nossa página diariamente para recebê-los.

BOM TRABALHO NA PROVA!

OBS: Estive viajando: já imaginaram se cai na prova uma questão ou uma redação com o tema do brasileiro, que pedisse a vcs para refletir sobre nossa imagem/nosso jeito/nossa História, assim como conversamos aqui? Ia ser demais!

BEIJO
ABRAÇO

Figura 7: Coluni

Com o “fim” do Coluni, as postagens retornaram e meu movimento foi no sentido de desestabilizar um pouco os conteúdos das postagens feitas até aquele momento e, para tanto, procurei intervir com objetivo de politizar um pouco a conversa sobre a *biodiversidade exuberante* do país e sobre o nosso famoso *jeitinho brasileiro*. Nesse sentido, fiz as seguintes intervenções:

quinta-feira, 16 de dezembro de 2010

VOLTAMOS!

Boa tarde pessoal!

E as férias? Todos curtindo o vidão?

A partir de agora eu começarei a postar as imagens para refletir sobre o *brasileiro*. Diferentes tipos de imagens que deverão gerar diferentes tipos de interpretação a respeito de nossa nacionalidade. Cada um estará livre para comentar, sem medo de que sua opinião seja diferente da grande maioria.

Nas postagens que vocês fizeram, apareceu a Natureza direto. O Brasil realmente é um dos poucos países megadiversos, o que significa que ele está entre os mais ricos do mundo em formas de vida, tanto de flora, como de fauna. Mas o que essa riqueza significa para o brasileiro comum?

Posto esse vídeo para vocês pensarem sobre o assunto:

<http://www.youtube.com/watch?v=vts962djHLI&NR=1&feature=fvwp>

Volto amanhã.

Beijo

Divirtam-se

Figura 8: Politizando a biodiversidade

terça-feira, 4 de janeiro de 2011

Orgulho nacional? Orgulho de quê?

Bom dia pessoal!

Oi Lara e Natália, as internautas de plantão!

Essa questão do *nosso orgulho* é muito complexa mesmo e eu também fico pensando MUITO nisso! É um assunto muito atraente e polêmico, basta observar os comentários das pessoas à sua volta; principalmente nesse momento político de troca de Presidente e de Ano Novo. O passado, o presente e o futuro dos brasileiros é discutido o tempo todo! Nossos problemas, nossos acertos e a capacidade que temos ou não temos para

melhorar o país são os grandes temas da vez.
 Por conta desse clima, postarei material sobre o "orgulho nacional" que tem a ver com o que vocês postaram e comentaram até agora.
<http://www.youtube.com/watch?v=YQIw3y6ZRHs&feature=related%20>
 Avaliem, por favor.
 Um beijo enorme!
 Lembrando: continuaremos por aqui! Em janeiro e fevereiro!
 OBRIGADA!

Figura 9: Politizando a biodiversidade

quarta-feira, 12 de janeiro de 2011

O "jeitinho".

Oi gente!

Quando falamos de brasileiro um dos assuntos que aparecem é o famoso *jeitinho brasileiro*. Muitos de vocês falaram dele na entrevista que fiz no Colégio. Então resolvi postar esse "jeitinho" da seguinte maneira:

<http://www.youtube.com/watch?v=Tq9JkfVsraU> .

O que acharam? Diz aí!

Beijo grande
 Dani

Nota: se quiserem comentar de novo ou pela primeira vez as postagens anteriores que fiz, fiquem à vontade. Ok? Até amanhã.

Figura 10: Para deslocar o "jeitinho" brasileiro

Minhas postagens acionaram alguns olhares um pouco mais questionadores, contudo os acessos ao *blog* continuaram baixos e nesse ínterim faço outro apelo, lamurioso e depois uma postagem "de férias" sugerindo que assistissem ao desenho animado/documentário "*Brasil Animado*", já que muitos participantes estavam viajando e poderiam aproveitar a oportunidade de ir ao cinema. Procurei criar um clima de conagraçamento e novamente trazer a indústria cultural para a arena de debates. Porém, os jovens não comentaram essa postagem.

terça-feira, 18 de janeiro de 2011

Dani abandonada?

OLÁ!!!

Estou vendo que vocês não param de curtir as férias! Que bom! Mas apareçam de vez em quando, hein!!!!!!!!!!

Sério, às vezes penso em suspender as postagens até fevereiro. Para coincidir com o fim das férias escolares.. Vou pensar até sexta.

BEIJO, galera!!!

Dani

Figura 11: Convocando à participação

terça-feira, 25 de janeiro de 2011

Dica de filme

BOM DIA!

Última semana de férias... Muitos de vocês ainda estão viajando e resolvi indicar um filminho que tem a ver com o tema da minha pesquisa. Eu não vi o filme porque estreou dia 21 e eu estou em Viçosa direto. Mas talvez alguém que esteja viajando possa ver.

Esse é o trailer. Vejam:

<http://www.youtube.com/watch?v=2YsfuAdgF6A>

O que acharam da iniciativa da diretora de lançar um filme com essa temática?

Semana que vem começo a postar as últimas imagens sobre o brasileiro (vídeos, fotos, texto) que selecionei para o trabalho. Espero todos por aqui. Entrarei em contato por telefone e email com vcs.

Beijo

Valeu!

Dani

Figura 12: Sugerindo filme no cinema

Minha última postagem comentada pelos jovens foi feita com o objetivo de levantar questões acerca da relação entre o brasileiro e a política, dando continuidade às reflexões que fiz no *Capítulo 2* sobre as falas dos jovens na

entrevista individual quando deveriam comentar sobre “*Qual é a importância da política na sua vida*”. O material postado é um texto que circula pela internet, via emails, como sendo de autoria de João Ubaldo Ribeiro. Sobre essa postagem, obtive comentário de três alunas e nada mais foi postado pelos participantes após 19 de março de 2011. Entretanto, permaneci acessando o *blog* diariamente para acompanhar possíveis postagens.

segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

O brasileiro e a política

Bom dia queridos!

Vocês estão acompanhando os acontecimentos no Egito? Quando vejo as manifestações naquelas ruas, penso novamente em nós, *brasileiros*. Fico pensando se nós faríamos o mesmo que aqueles manifestantes, se vocês fariam o mesmo, o que eu faria, etc. Minha cabeça pira um pouco.

Isso me fez escolher esse slide para que possamos refletir sobre a relação do brasileiro (s) com a política, com o viver em sociedade.

http://www.slideshare.net/phillipe/educacao-2169044?from=share_email_logout2

O que acham desse “*povo*” retratado no texto? Acham que João Ubaldo retratou bem como nós lidamos com a política?

ABRAÇO COLETIVO

Dani

Figura 13: Para discutir a relação do *brasileiro* com a política

Em abril, faço a última tentativa de interagir com os jovens no *blog* postando um vídeo que aborda a questão do preconceito racial brasileiro, tema que não foi explicitado pelos participantes em nenhum momento da pesquisa. Acreditava ter em mãos a possibilidade de discutir um assunto de especial importância para historiadores, para o ensino de História e que as postagens trariam enunciados recheados de conhecimento histórico adquirido pelas diferentes instâncias sociais de formação e informação. Entretanto, não obtive resposta ao vídeo. Mas esse

silenciamento, inserido no contexto de todas as postagens feitas no *blog* e de todas as entrevistas, é capaz de sinalizar concepções de *Brasil e brasileiro* bem definidas e pretendo trazer minhas considerações a esse respeito na próxima seção deste capítulo.

quarta-feira, 6 de abril de 2011

XADREZ?

Bom dia pessoal! Confesso que as últimas postagens fundiram minha cabeça. Penso muito em cultura, em produções culturais: filmes, propagandas, imagens, etc. Mas a questão da cultura e/ou dos hábitos culturais de um povo me fascinam e prova disso é essa pesquisa, não é? Não achei de maneira nenhuma o "texto chato" da Victoria, pelo contrário, tem tudo a ver com o que estamos conversando. A maneira de ser de uma sociedade se expressa de diversas maneiras e o tempo todo; o cotidiano se faz destas "maneiras". O que me incomoda ou me encanta nas pessoas e na socialização que faço cotidianamente quase sempre está relacionado a isso; a educação que as pessoas recebem em casa também. É tão complexo e interessante para reflexão. Seguindo essa "linha reflexiva", posto esse curta metragem. Acho um material muito bacana, capaz de gerar boa discussão sobre um tema que ainda não apareceu em nossas conversas. COMENTE MEUS QUERIDOS <http://www.portacurtas.com.br/filme.asp?cod=2932#> O nome do vídeo: O Xadrez das Cores. Para assistir é só clicar em *Assista*.
Vamos turbinar o *blog* de novo
Beijo da Dani

Figura 14: Para deslocar a democracia racial

Enfim, no desenrolar do processo posso afirmar que o *blog* se tornou motivo de apreensão na pesquisa, quando observei que a grande maioria dos participantes não *blogava*. A participação não foi intensa, constante ou interativa como eu esperava. Então, voltei à escola para encontrá-los de maneira informal, pelos corredores ou no recreio, e conhecer os motivos de pouco postarem. Ao mesmo tempo, reli as entrevistas e os dados do questionário para registrar também informações indicativas do uso do computador. Constatei alguns motivos concretos que explicam essa situação. Alguns jovens que participaram não possuem o computador em casa por morarem em república de estudantes. Outros têm o tempo de utilização do computador controlado pelos pais por motivos financeiros, para

diminuir gastos com energia, conexão, etc. Nesse caso, estaríamos diante de uma realidade que muitas vezes nos passa despercebida, principalmente nas escolas particulares²⁶, de exclusão digital? É um ponto a ser investigado. Mas alguns jovens da pesquisa mencionaram informalmente que a família limita o tempo de uso do computador para que eles não sejam prejudicados no processo de seleção do Coluni.

Esse cenário de cerceamento familiar reflete, por um lado, o peso que o Colégio Coluni possui na cidade enquanto escola de sucesso e promoção a um lugar “garantido” na Universidade Federal; por outro lado, percebo que há incompreensão por parte dos pais a respeito dos usos da tecnologia feitos pelos filhos. Mencionei em outro momento o fato de que alguns pais não permitiram a participação dos filhos na pesquisa, por acreditarem que os filhos se atrapalhariam com os estudos ou que estariam “perdendo o tempo” na internet.

Porém, pesquisadores que buscam compreender a relação entre jovens, conhecimento/aprendizagem e tecnologia ou que buscam apreender os impactos das mídias contemporâneas na sociedade e suas implicações nos novos modos de ser e estar no mundo (CANCLINI, 2008; MARTÍN-BARBERO, 2004; FREITAS, 2009, 2010; MIRANDA, 2011) nos revelam múltiplas potencialidades de produção do conhecimento que podem ser proporcionadas pelas tecnologias. Nesse sentido, poderíamos afirmar com Canclini que “*ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores.*” (CANCLINI, 2008, p. 54). Portanto, temos um descompasso geracional entre filhos nativos digitais e pais que ainda usam como referência o conhecimento “guttemberguiano”, como se expressa Canclini (2008).

Entretanto, o que mais chamou atenção na baixa participação foram os alunos que não participaram porque acessam a internet apenas para interagir com outros adolescentes nas redes sociais ou para trabalhos escolares, utilizando a internet de maneira parcial. Demonstrei em gráfico, no capítulo 2, o uso recorrente que os jovens fazem do Orkut e MSN. Porém, em relação ao *blog*, durante o período de 24 de julho de 2010 a 6 de abril de 2011, as postagens registradas pelos alunos foram realmente baixas, como listo abaixo:

²⁶ Não fiz o levantamento quantitativo na escola, mas há um número considerável de alunos bolsistas por serem carentes.

Tabela 1: Número de postagens no *blog*

Número de postagens	
Ana Letícia	1
Bianca	1
Bianca F.	1
Natália	4
Vitória	3
Letícia	2
Magno	3
Lara M.	1
Willian	1
Ana Carolina	2
Sofia	1
Elen	1

Fonte: Elaborada pela autora

Em contrapartida, registro que postei 20 vezes durante o período, pois procurei interagir a cada postagem feita pelos participantes. Essa experiência suscitou em mim o seguinte questionamento: em que medida esses jovens podem ser considerados nativos digitais ou internautas? Ao observar e analisar com muito cuidado todos os momentos de interação com os jovens, todos os enunciados, suas rotinas e padrões de consumo cultural, enfim, todo o processo de pesquisa, constatei pouca diversidade nos usos dos ambientes virtuais.

Partindo do pressuposto de que a internet possibilita o acesso ao *MUNDO*, tornando-o familiar e ampliando possibilidades de acesso ao conhecimento, já que com “a *globalização, também vieram o Google e Yahoo, as enciclopédias virtuais, a oportunidade de alcançar jornais e revistas em povoações aonde não chega papel, conhecer livros e espetáculos onde faltam livrarias, salas de concerto ou cinema.*” (CANCLINI, 2008, p. 54), eu esperava encontrar por parte dos participantes da pesquisa mais intimidade e assiduidade na utilização de um *blog*. Portanto, meu questionamento ou estranhamento reforça mais uma vez a necessidade de especificar de maneira bem localizada os sujeitos participantes de uma pesquisa, bem como os filtros teóricos interpretativos que são apropriados enquanto referenciais teóricos, para não incorrer em análises generalizantes.

Assim, houve uma mudança nos rumos da pesquisa. Se a intenção inicial era ter o *blog* enquanto mediador tecnológico central para a apreensão dos enunciados dos jovens, no cenário específico da investigação ele não deixou de existir, mas teve o peso reduzido enquanto instrumento comunicativo com o jovem. Portanto, optamos por fazer o movimento interpretativo pelas unidades de sentido sobre o *brasileiro* que estiveram presentes ao longo de toda pesquisa, especialmente das entrevistas, que foram o instrumento que trouxe elementos mais determinantes para o objetivo desse trabalho. Com essa perspectiva, posso reposicionar a importância que as entrevistas tiveram para este trabalho e até mesmo valorizar a disponibilidade dos participantes que abriram mão do recreio para serem entrevistados (hora sagrada para qualquer estudante).

Em artigo, a pesquisadora Rosa Silveira (2002) interpreta a entrevista como uma arena de significados, um sofisticado jogo interlocutivo ou uma interação dialógica bakhtiniana entre entrevistador e entrevistado, em que se torna necessário o “*abandono da expectativa de encontro e levantamento de verdades*” (SILVEIRA, 2002, p. 138). Posso afirmar que, apesar de toda a apreensão típica da situação de entrevista, não estive à procura da verdade, mas consegui estabelecer uma interlocução sincera com os jovens e sentia que eles também estavam confortáveis e seguros em expor suas opiniões. As páginas de transcrição dessas conversas, 122 páginas, provam a intensidade dos encontros, apesar de terem acontecido em curto espaço de tempo, 15 a 20 minutos em média.

Portanto, as peculiaridades e surpresas deste percurso investigativo acabaram por determinar escolhas para a apresentação dos sentidos de brasileiro ao leitor. Pretendo analisá-los e apresentá-los em conjunto, ou seja, não serão separados seguindo seus “lugares de origem”: os sentidos de brasileiro que apareceram na entrevista e os sentidos que apareceram no *blog*. Em conversas com a orientadora, optamos por agrupá-las de acordo com os blocos temáticos que sistematizei a partir da discussão teórica sobre o pensamento social nacional (Capítulo 2), por perceber claramente, em cada enunciado sobre o brasileiro, os elementos do discurso historiográfico. Para que eu pudesse apreender as unidades de sentido presentes nos enunciados do blog e das entrevistas, confeccionei um quadro que me permitiu visualizar as imagens e enunciados de cada participante da

pesquisa em conjunto com os demais, como parâmetro de comparação e interpretação.

Com os elementos apreendidos nessa etapa, posso afirmar que os grandes temas sobre o *brasileiro* construídos pela intelectualidade nacional – biodiversidade da Natureza; miscigenação racial e pluralidade cultural positivadas; inaptidão para gestar o político; o homem cordial; Brasil e as perspectivas de modernidade; as singularidades do brasileiro (malandragem, displicência, informalidade) – apareceram nas falas/postagens dos jovens de diferentes maneiras, portanto, *ganham vida* com uma nova roupagem demonstrando apropriações singulares e criativas. Porém, o fato de a grande maioria dos participantes ter se apropriado sensivelmente da construção do discurso historiográfico sobre o Brasil e os *brasileiros* determinou a opção por compreender essas grandes unidades de sentido e menos as singularidades e seus quadros culturais e familiares específicos, o que possivelmente me conduziria a outros caminhos reflexivos e interpretativos.

3. Os sentidos de Brasil para *alguns brasileiros*

3.1 Biodiversidade da natureza, visão edênica do país:

As primeiras postagens trouxeram o discurso da Natureza exuberante de maneira bem definida. O termo utilizado pelos jovens em sua maioria foi *biodiversidade*; e a vitalidade da visão paradisíaca do país entre os jovens é marcante. José Murilo de Carvalho (1998), ao constatar a presença do motivo edênico desde os primórdios da presença europeia no Brasil e analisar duas pesquisas de opinião pública feitas em 1995²⁷, concluía que:

Dito isso, a grande surpresa: ao final do século XX, 264 após Rocha Pita, 96 anos depois da publicação do livro do conde de Afonso Celso, o motivo edênico ainda predomina entre os entrevistados que conseguem apontar

²⁷ Uma feita pela Vox Populi a pedido da Veja e outra pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (Cpdoc) com o Instituto de Estudos da Religião (ISER).

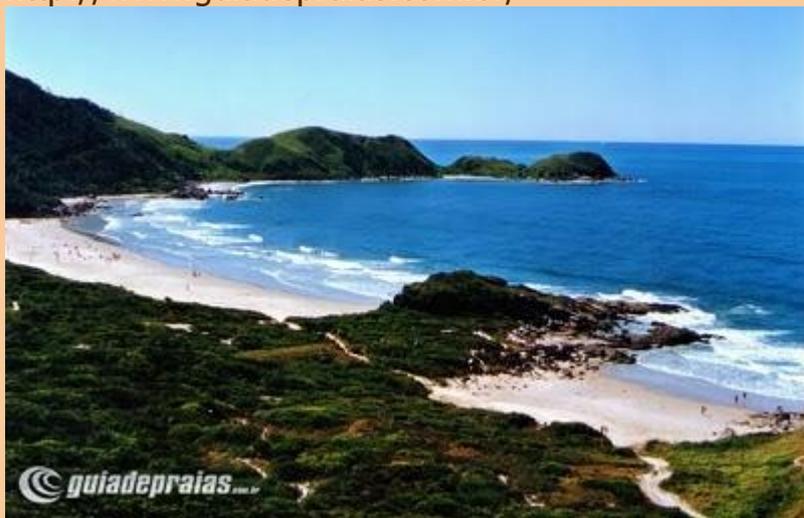
problemas que a sociedade enfrenta, temos que ser gratos por morar em um lugar como aqui.

Beijos,
Lara

Fontes:

<http://grupoviagem.uol.com.br>

<http://www.guiadepraias.com.br/>



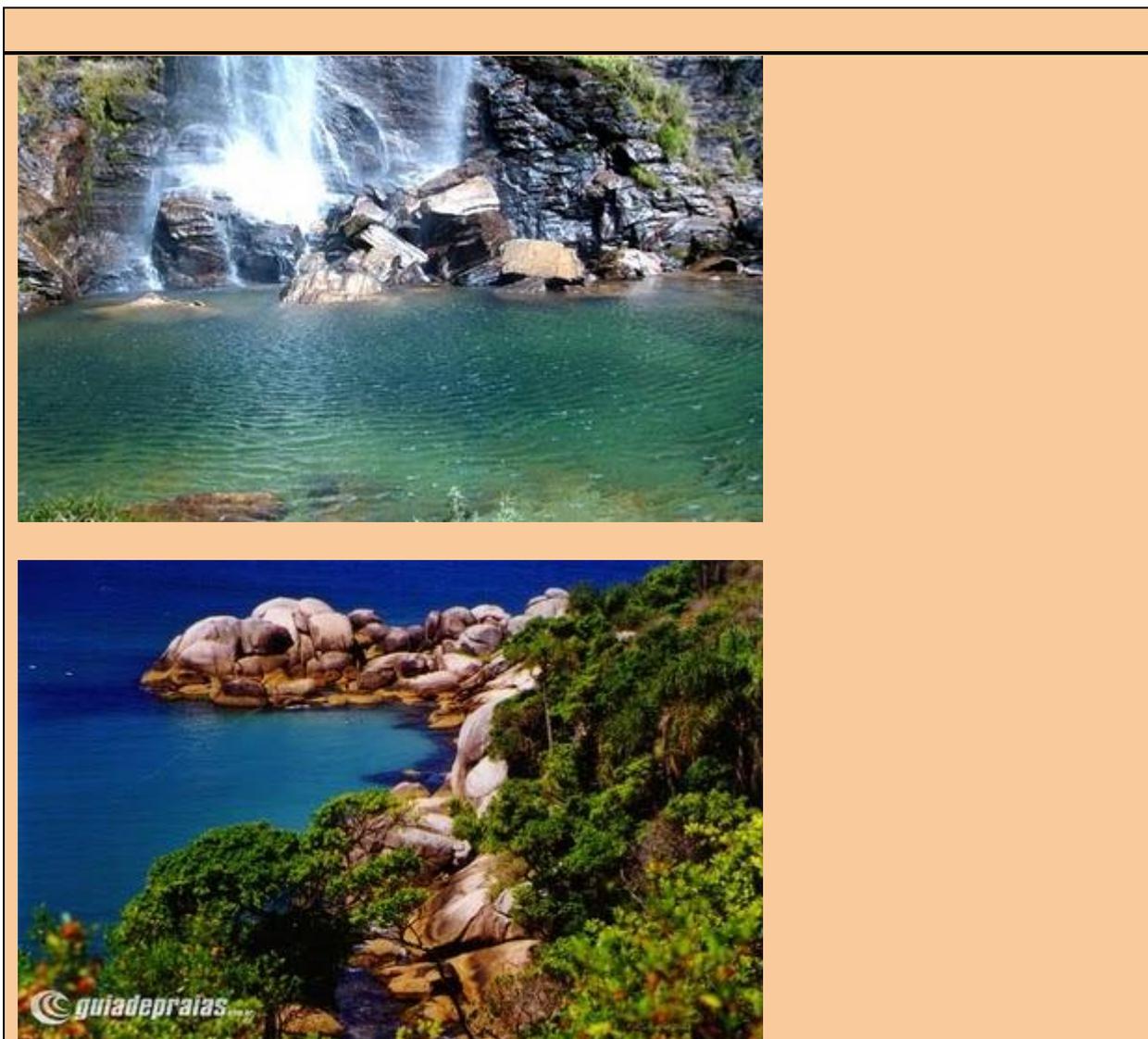


Figura 16: Brasil: riqueza natural

É interessante notar que Lara e Letícia usam letra maiúscula para expressar a grandiosidade da natureza – “MAIORES” – ou para indicar que temos a posse do país – “NOSSO”. Ao mesmo tempo, as duas querem reafirmar o orgulho de morar no “país-Natureza”, mas Lara procura fazer um contraponto com os problemas sociais. Essa estratégia de exaltar natureza e ao mesmo tempo demonstrar consciência das desigualdades sociais e econômicas brasileiras foi bastante utilizada pelos jovens. Mas podemos constatar que são frases soltas, comentários rápidos que não permitem identificar uma contextualização histórica. Além disso, os “problemas” mencionados são diluídos pelas imagens belíssimas das praias. Como e para quê pensar em economia e desenvolvimento se moramos no Paraíso?

Quando pedi que postassem vídeos (as imagens em movimento que comentei anteriormente), também com o objetivo de mostrar ao estrangeiro, o “Brasil-paraíso” reaparece como cartão postal, como vídeo turístico. Rio de Janeiro, praias cinematográficas e a diversidade usada como a palavra-chave. A diversidade nos singulariza, nos enche de orgulho porque os estrangeiros que nos consideram inferiores “ficam com muita inveja”. Marilena Chauí, quando especifica a questão constitutiva e significativa da identidade nacional brasileira, afirma que:

A “identidade nacional” pressupõe a relação com o diferente. No caso brasileiro, o diferente ou o outro, com relação ao qual a identidade é definida, são os países capitalistas desenvolvidos, tomados como se fossem uma unidade e uma totalidade completamente realizadas. É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações. (CHAUÍ, 2000, p. 27)

terça-feira, 9 de novembro de 2010

Bom Brasil

Oi pessoal do *blog*, um dos videos que poderíamos mostrar para estrangeiros é esse do link abaixo, pois mostra diversas regiões do país, cada uma com suas paisagens e costumes. Eles morreriam de inveja, já que o video só mostra o lado bonito de nossa nação.

Willian Maffia.

sexta-feira, 12 de novembro de 2010

O meu Brasil

Olá Dani,

Eu escolhi este vídeo para mostrar para um estrangeiro porque ele mostra bastante o Rio de Janeiro, as praias os lugares. E o Rio é uma cidade que eu gosto bastante de falar porque muitos estrangeiros acham que nós vivemos em uma selva, que o Brasil nao tem cidades grandes... E só de mostramos o Rio com sua diversidade, sua beleza, suas praias podemos afirmar que essa é uma visao muito ignorante e equivocada sobre nosso país.

Bom é isso hehe

Abraços Natália

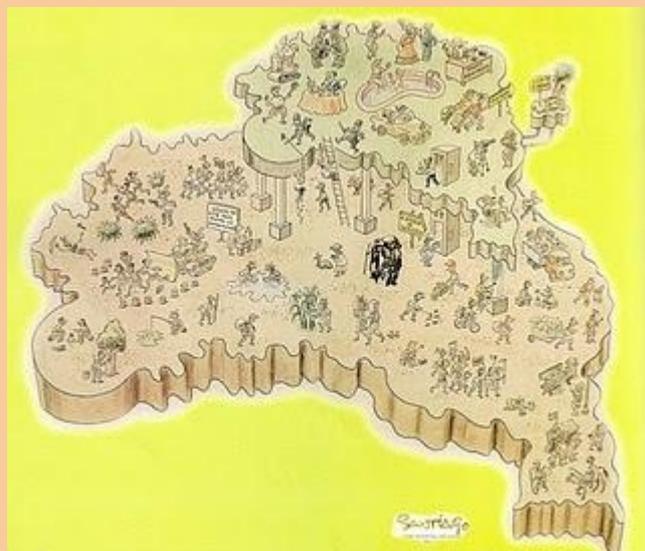
<http://www.youtube.com/watch?v=lvrGDz4NMsk&feature=related>

Figura 17: Biodiversidade: estrangeiro com inveja

A visão edênica do país esteve problematizada em imagens por dois participantes que trouxeram a questão da desigualdade social e da favela. Se ampliarmos a imagem postada por Magno, podemos ver um “Brasil pequeno” que aparece como detalhe destacado, simbolizando a minoria privilegiada do país, e um “Brasil grande” com muitos problemas sociais e regionais. Victória, ao longo de toda a pesquisa, trouxe muitos questionamentos interessantes. Ela passou um ano na Inglaterra, em Oxford, por conta do pós-doutorado do pai, se encantou com o país e voltou para o Brasil com um olhar muito crítico em relação aos nossos problemas sociais e políticos e em relação ao brasileiro. Nessa postagem, ela inverte a questão da alteridade em relação ao estrangeiro como posto por Chauí acima. Para Victória, a comparação com o outro é feita pela semelhança, e no caso, em todo país as pessoas omitem suas desigualdades sociais e econômicas nacionais:

quinta-feira, 4 de novembro de 2010

O que pensar do nosso Brasil ?

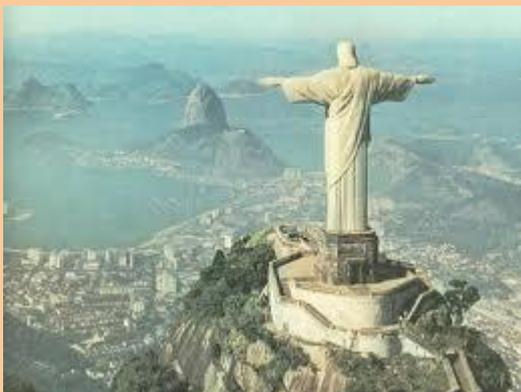


Mesmo com toda a beleza do Cristo Redentor no RJ, a fauna e flora do norte e as praias do nordeste, o país ainda sofre com uma grande desigualdade social, retratada no cartum de Santiago ao lado.

Magno

quinta-feira, 11 de novembro de 2010

O que é o Brasil para os estrangeiros? E para nós?



Lá fora, quando se fala em Brasil, o pessoal já pensa no país do futebol e no Rio de Janeiro.

Para os mais críticos, há também as favelas.

Não é nada legal quando estão "criticando" o seu país, ainda mais se quem está falando nunca esteve nele. Foram justamente as favelas brasileiras, a primeira matéria que estudei em geografia lá. Mas o que elas têm que a dos outros países não têm? Por que ficaram tão famosas?

Por que nunca mencionamos as favelas em nossas descrições?

- Você é do Brasil? O que tem lá?

- Belíssimas praias. O Rio de Janeiro é maravilhoso, você tem que ir lá. E tem bastante favela também!
 Meio esquisito não? Mas é "sempre" assim, nunca queremos falar mal do nosso país, quem dirá para alguém de fora.
 Voltando para o ponto : "Para os mais críticos, há também as favelas". Será que são críticos ou realistas? Estão apenas mostrando uma parte do nosso país que omitimos, mesmo sabendo que é conhecida mundialmente?
 Que país não tem suas desigualdades sociais por mínimas ou mais escondidas que sejam? Todos têm.

Por que, quando falam de outro país (EUA, por exemplo), não mencionam as desigualdades? E sim, que é uma potência e super desenvolvido.
 Os contrastes existem em todos os lugares.
 Sejam críticos, todos os países têm seus "podres".
 Victória

Figura 18: Biodiversidade com problemas sociais

Victória também traz um dado interessante que constatei nos enunciados dos jovens: eles nutrem empatia e carinho sinceros em relação ao país em que nasceram e sentem necessidade de defendê-lo da maneira que Victória se expressou acima – “*o seu país*” – ou quando escolheram o nome do *blog* (inclusive, criado pela própria Victória); porém, se cobram pela responsabilidade de criticá-lo, de criticar furiosamente nossas mazelas sociais e nossa corrupção política. Esses jovens convivem com esse dilema que os angustia e que, de certa maneira, os deixa indignados e/ou invejosos das pessoas que moram em países menos “problemáticos” e que podem usufruir mais levemente ou mais orgulhosamente sua identidade nacional – Estados Unidos nesse caso é sempre a grande referência. Outros exemplos do que considero o dilema dos jovens, registro abaixo:

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta pra uma pessoa, que não conhece o brasileiro, um estrangeiro. Que nunca veio pro Brasil e não conhece o brasileiro. Como você descreveria o brasileiro?

Igor: “Ah, eu descreveria como um povo bem festeiro, bem alegre e sobre o país mesmo, eu destacaria que é um país bonito, por questão natural mesmo. Paisagem, bom pra turismo. E no âmbito geral assim, falaria que dependendo do lugar que essa pessoa fosse, que não é um país tão desenvolvido. Mas que é um país onde que o pessoal tipo assim, tem uma vida boa.”

(Igor, 14 anos)

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta para um estrangeiro, como você descreveria o brasileiro?

Carolina Araújo: "Eles pensam que a gente mora na selva, que é macaco. Sabe Julinha, da outra sala, pois então, ela foi na Alemanha, ela já morou lá. Aí ela me falou que o pessoal de lá pensava que a gente morava entre as bananeiras;"

Eu: Nossa! Aí, então, como é que você descreveria o brasileiro?

Carolina Araújo: "Ah, a gente não é bem assim não, a gente é bem civilizado, sabe? Então é isso."

Eu: Quando você pensa no brasileiro o quê te vem na cabeça, Carol?

Carolina Araújo: "Brasileiro? Ah, primeiramente vem a cultura do Brasil, sabe? Eu acho bonita a cultura brasileira, é diversificada assim e tal. Cada canto é de um jeito. Sabe? Ah, eu acho bonito isso."

Eu: Você colocaria isso na carta?

Carolina Araújo: "Hum; e de gente civilizado porque, Nossa Senhora, nem os índios são capazes de ser assim!"

(Carolina Araújo, 14 anos)

No mesmo tom dessas postagens, apareceu no comentário de Natália sobre os dois vídeos que postei com objetivo de induzir os jovens a críticas mais elaboradas e politizadas acerca da biodiversidade, ou seja, se nossa riqueza natural sempre aparece antes do *homem* e muitas vezes o substitui, como seria contrapor homem e natureza, ou melhor, as ações do homem na natureza de maneira positiva e negativa? Que referenciais interpretativos seriam usados pelos jovens ao lerem as imagens?

domingo, 2 de janeiro de 2011

O trabalhador rural

Olá Dani, aqui é Natália. Gostaria de desejar um feliz 2011 para voce e a sua família.

Agora quero falar sobre o Vídeo que voce postou. Eu adorei. Achei que foi o video que mais retratou nosso país até agora. Para mim a natureza tem um papel fundamental no nosso país. O Brasil é um país muito privilegiado em área e no clima. E é da terra que muitos brasileiros tiram seu sustento e isto foi mostrado claramente no video. Por isso que eu acho que nós devemos dar mais valor a natureza e aos trabalhadores rurais.. Eu nasci e fui criada até os meus 3 anos na roça da minha vó. E sei como era o trabalho pesado que o meu avó enfrentava. Acordava muuito cedo para ir trabalhar e chagava sempre muito cansado em casa. E sei que o trabalho que ele exercia nao era nenhum pouco valorizado em sentido nenhum, principalmente no salário. Só quem já viu sabe como é. Estou falando isto pois eu acho que na hora de falar para o mundo que o Brasil é um país muito privilegiado em fauna e flora e na agricultura e pecuaria os brasileiros nao revelam o trabalho pesado e até

muitas vezes escravo que há por traz de todas estas riquezas. A fauna e flora sao sim muito valorizadas mas o que há por traz dela que nao é. Bom era isso.
Abraços Natália

Figura 19: Biodiversidade e trabalhador rural

terça-feira, 4 de janeiro de 2011

A educação

O que mostra no vídeo é verdade. Temos motivos de sobra para termos orgulho do nosso país. Eu estive nos Estados Unidos em julho do ano passado e vi como eles são frios. Eles não são receptivos como nós e não fazem a menor questão de aprender outra língua que não seja o próprio inglês e o espanhol. Eu Tenho muito orgulho de ser brasileira e morar neste país de muitas culturas. Não fico falando mal do Brasil, quando viajei fazia a maior questão de falar que eu era brasileira quando me perguntavam. Mas não posso também tampar os meus olhos para os nossos problemas. Países que não tem toda essa área produtiva que o Brasil, investiram pesado na educação. Já que na área agrícola não tem como eles investirem tanto. (ex: japao) Hoje, o povo destes países são extremamente educados e investem cada vez mais na parte eletrônica e na ciência. O Brasil tem todas as condições de estar no mesmo patamar que estes países, pois área temos de sobra o que falta é a educação de qualidade. Então é isso que eu acho que pesa. Se todos os brasileiros tivessem boa educação e os professores tivessem salários melhores eu teria 100% de orgulho do meu país. Segundo meu pai, quando ele era da minha idade as escolas particulares eram raridade. Aqui em viçosa pelo menos ricos e pobres estudavam na mesma escola pública. O que fica na minha cabeça é como isto mudou tanto. Como o professor foi sendo tão desvalorizado. Afinal, se não fosse o professor o médico que ganha muito por mês não se formaria. Emprego temos avontade. O que falta é mão de obra qualificada. Então este é o ponto em que eu não tenho orgulho no nosso país. Beijinhos Natália

Figura 20: Biodiversidade e falta de investimento na Educação

Comentando o vídeo em que a diversidade da natureza é posta ao lado da exploração e exclusão social, Natália levantou questões relativas à natureza privilegiada em oposição à difícil vida do trabalhador rural, trouxe a história pessoal de sua família e o silenciamento social frente à exploração e problemas sociais. No vídeo que apresenta o Brasil tecnológico, onde “mentes brilhantes” e criativas produzem tecnologia de ponta, Natália retoma a questão do estrangeiro e da

alteridade para comprovar nosso jeito especial de ser e reforçar o orgulho por ser brasileira em oposição à sisudez do norte-americano e compara a eficiência dos japoneses com nossa inabilidade para potencializar a produção. Posso estar enganada, mas também percebo nesse texto elementos relativos aos conteúdos da disciplina de Geografia, quando menciona questão do território pequeno e boa produtividade agrícola. Apesar de reproduzir alguns discursos presentes no senso comum, como, por exemplo, quando critica falência dos investimentos em Educação, dizendo “*se não fosse o professor, o médico que ganha muito por mês não se formaria*”, Natália busca problematizar suas postagens e apresentar argumentação que traduz uma mescla de informações advindas dos conteúdos escolares, das narrativas familiares e de suas próprias experiências. Nesse sentido, compreendo que Natália estabelece o que Rüsen considera como um “(...) *quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo (...)*” (RÜSEN, 2001, p. 58).

3.2 País multicultural + mestiçagem positivada = homem cordial:

As construções historiográficas a respeito da mestiçagem brasileira foram formatadas de maneira a se constituírem enquanto mito na década de 1930, conformando o que seria o *mito da democracia racial*, que foi utilizado como categoria interpretativa da especificidade histórica brasileira, sob auspícios do Governo getulista; nesse momento, o brasileiro se torna oficialmente mestiço (ORTIZ, 2005; GOMES, 1996; GONTIJO, 2009). Por outro lado, nos anos 60, um elemento importante é adicionado a esta mestiçagem: a partir da constatação/aceitação de que nossa cultura é plural, heterogênea e diversa, foi produzida uma identidade nacional caracterizada pela pluralidade de culturas e diversidade de regiões. Assim, a perspectiva do regionalismo é apropriada e assentada em nossas especificidades culturais (ORTIZ, 2005).

Os jovens trouxeram esses elementos com bastante nitidez, como já podemos observar nas postagens apresentadas até o momento. Mas devo chamar

atenção para uma prática recorrente: é interessante observar como o mapa do Brasil tem força na composição das imagens que trazem. Como demonstrou Cerri (2000) ao analisar os instrumentos de pedagogia da nacionalidade utilizados pela propaganda militar brasileira: "*A compreensão das formas espaciais como produtos históricos, como espaço, a ideologia nacionalista produz o inverso desta compreensão, pondo o espaço ocupado pela nação como um dado natural*" (CERRI, 2000, p.79).

Outro elemento equacionado historiograficamente na identidade nacional do brasileiro apareceu de maneira recorrente nos sentidos de brasileiro dos jovens: *o homem cordial*. A tríade explicativa de Sérgio Buarque, "*a lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade*" (HOLANDA, 1995, p.146-7), foi apenas renomeada pelos jovens a partir das seguintes caracterizações de brasileiro: alegre, festeiro e receptivo. Os sentidos são os mesmos identificados por Sérgio Buarque. Compreendo que, para os jovens, essa "cordialidade" está profundamente relacionada com a questão da pluralidade cultural e diversidade regional exposta acima por ser o elemento capaz de proporcionar o conagraçamento entre as "raças" no "Brasil-paráiso", da dar a liga. Vejamos:

Ah, eu acho que ele é um país muito feliz, muito animado. Tem muitas coisas que eu acho que em outros países, não sei né, porque eu nunca viajei para um lugar longe assim. Mas o Brasil parece que é um país mais animado, mais alegre, que as pessoas são felizes aqui. Que tem os problemas mas as pessoas costumam ser bem... Não sei... É... Legais.

(Sofia, 14 anos)

quinta-feira, 11 de novembro de 2010

O Brasil de muitas culturas



Oi Dani,

Se fosse pra mostrar uma imagem do Brasil para um estrangeiro, eu mostraria essa, pois mostra todo o Brasil e as principais culturas de cada região.

Beijos, Ana Carolina

Figura 21: Brasil de muitas culturas

Ah, eu acho que é um povo muito amigável, muito carinhoso. Porque igual, chega, igual, as pessoas falam, por exemplo, meu cunhado, a minha irmã, eles já foram muito pra Europa, Estados Unidos, esses lugar. Eles falam que lá, você chega perto das pessoas, vai cumprimentar as pessoas, você cumprimenta de longe, tal. Na Europa, Alemanha principalmente, você não pode chegar perto das pessoas, você tem que chamar todo mundo de senhor, tal, não sei o quê. E aqui no Brasil não, a pessoa chega, você já sai abraçando a pessoa, tal, beijando, não sei o quê e tal. Acho que o povo é muito carinhoso. (...) É, é muito carinhoso o brasileiro.
(Talitha, 14 anos)

segunda-feira, 1 de novembro de 2010

BRASIL PARA TODOS



Enviaria essa imagem a qualquer estrangeiro, pois retrata a cultura de cada local do nosso país, e como podem ver, um país multicultural, com o Cristo Redentor no RJ, fauna e flora do norte e belíssimas praias no nordeste.
Magno

Figura 22: Pluralidade regional

Bianca: "Não, eu falaria que o Brasil é muito bonito, né. Tem várias paisagens, esses negócio. Eu falaria também que o povo do Brasil, ele é muito, gosta muito de samba, né. Gosta muito de divertir, é muito descontraído. Falaria também que o Brasil, ele, sei lá, que, tem lugares que não investe muito, né. Mas tem outros também que eles investem, como futebol. Brasileiro gosta muito de futebol, né. E é isso."

Eu: Você gosta de samba?

Bianca: "Não, mas é o que a imagem passa, entendeu. Lá no Rio de Janeiro, esses negócio."

Eu: Você acha que, sua carta daria essas características?

Bianca: "É."

(Bianca De Fillipo, 14 anos)

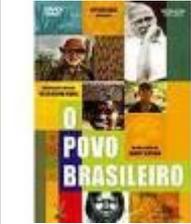
É importante observar o quanto os jovens são tributários de slogans da indústria cultural/turística homogeneizadora, assentada no tripé "praia, futebol, carnaval/Rio", de imagens canônicas de um *Brasil cadinho cultural*, um Brasil *freyriano*. Os conflitos não aparecem, tudo está apaziguado, resolvido, e estamos

sempre prontos a receber o estrangeiro. Essa questão me conduz novamente ao uso da tecnologia, especificamente em como esses jovens fazem suas buscas nos ambientes virtuais. Em conferência no evento *Fronteiras do Pensamento*²⁸, de 2010, Carlo Ginzburg chama de “privilégio cultural” a capacidade de utilizar corretamente a ferramenta de pesquisa *Google*. Esse “privilégio” se adquire por uma escolarização significativa que permita aos estudantes selecionar e utilizar de maneira crítica os conteúdos múltiplos e fragmentados à disposição no *Google*, considerado por Ginzburg um poderoso instrumento de pesquisa histórica por ser capaz de potencializar ou eliminar o uso da História ao diluir conceitos de passado, presente e futuro.

Nesse sentido, nos textos e na seleção das imagens feitas pelos participantes da pesquisa, encontro uma maneira de suscitar a reflexão sobre uma *educação para a imagem* ou *educação para as mídias*, no sentido de reforçar a fala de Ginzburg: a necessidade de instrumentalizar os alunos ao uso dos conteúdos disponíveis nas diferentes mídias, para que sejam capazes de “ler” significativamente o mundo. A seguir, apresento uma pesquisa simples que fiz no Google com os seguintes termos de busca: *povo brasileiro* e *diversidade do povo brasileiro*, para que o leitor consiga fazer a relação destas imagens com as imagens postadas pelos jovens e os discursos sobre o *Brasil e o brasileiro* inerentes a elas. Procuro demonstrar como os jovens reproduzem as imagens encontradas sem dialogar com elas, sem contextualizá-las, reflexão que abordo nas considerações finais.

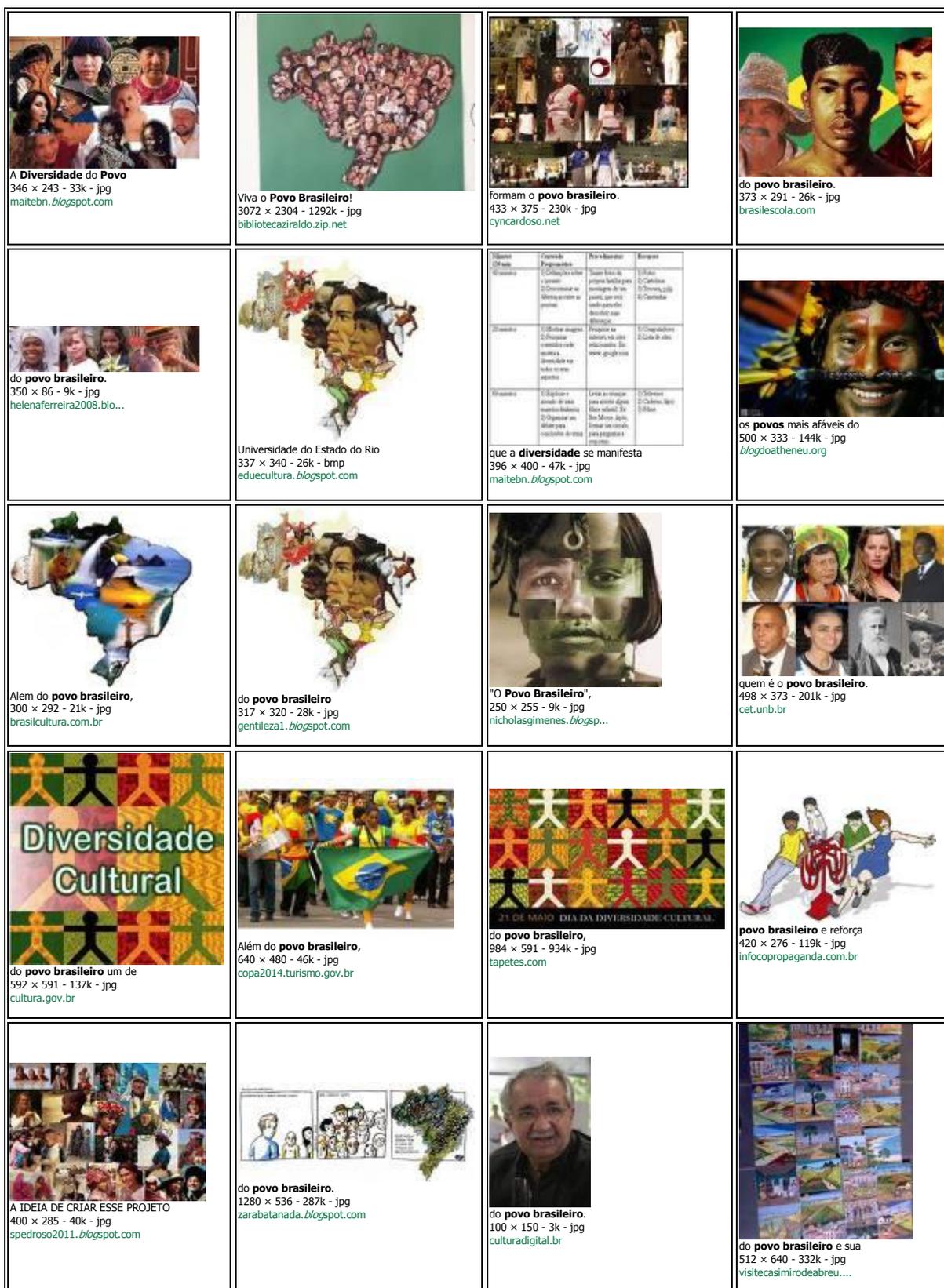
Tabela 2: Imagens relacionadas a brasileiro

²⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E> . Fronteiras do Pensamento (www.frenteirasdo.pensamento.com.br) é um ciclo de conferências anuais iniciado em 2006, em Porto Alegre, organizado em parceria com diferentes empresas com o objetivo de fomentar debates sobre temas filosóficos, culturais, científicos, políticos relativos à contemporaneidade.

 <p>do povo brasileiro. 373 × 291 - 26k - jpg brasile scola.com</p>	 <p>"O Povo Brasileiro", 250 × 255 - 9k - jpg nicholasgimenes.blogspot...</p>	 <p>Depois - O Povo Brasileiro 330 × 242 - 12k - gif canalkids.com.br</p>	 <p>Natiruts – Povo Brasileiro 302 × 303 - 15k - jpg musicamp3gratis.org</p>
 <p>O povo brasileiro é um dos 289 × 197 - 21k - jpg cdlva.com.br</p>	 <p>países aponta brasileiro 400 × 266 - 27k - jpg unicredmossoro.blogspot...</p>	 <p>do povo brasileiro. 1371 × 1098 - 385k - jpg canninga.blogspot.com</p>	 <p>O povo brasileiro, com sua 386 × 319 - 37k - jpg suelymonteiro.blogspot...</p>
 <p>povo brasileiro, 484 × 363 - 98k - jpg vamosapraia.com.br</p>	 <p>o povo brasileiro, 377 × 206 - 36k - jpg escolakids.com</p>	 <p>sobre "O povo brasileiro". 250 × 250 - 9k - jpg pensamentosfugazes.blog...</p>	 <p>Alem do povo brasileiro, 300 × 292 - 21k - jpg brasilcultura.com.br</p>
 <p>de vida do povo brasileiro 432 × 289 - 22k - jpg viajandaunblog.pop.com.br</p>	 <p>(Instituto Brasileiro de 378 × 506 - 35k - jpg jornalocal.com.br</p>	 <p>Nós, povo brasileiro 395 × 297 - 148k - gif pcbjuizdefora.blogspot...</p>	 <p>que o povo brasileiro se 530 × 354 - 26k - jpg ladyireland.zip.net</p>
 <p>o povo brasileiro, porque, 606 × 455 - 63k - jpg globoesporte.globo.com</p>	 <p>O povo brasileiro tem sua 499 × 479 - 67k - jpg piodecimo.edu.br</p>	 <p>ao povo brasileiro 360 × 460 - 39k - jpg oglobo.globo.com</p>	 <p>povo mais afável do mundo. 500 × 333 - 144k - jpg blogdoatheneu.org</p>

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 3: Imagens relacionadas ao brasileiro



Fonte: Elaborada pela autora

Portanto, se fizermos uma comparação das imagens Google com os enunciados e imagens que os jovens trazem, observamos a onipresença da temática

da biodiversidade, do multiculturalismo (compreendido enquanto existência de muitas culturas e etnias) e do *brasileiro* feliz:

sábado, 30 de outubro de 2010

Um Brasil multicultural...



Oi Dani, aqui é Natália.. Vc pediu para que a gente postasse uma imagem que a gente mostraria para um estrangeiro sobre o Brasil. Eu escolhi essa pois mostra bastante a diversidade existente em nosso país...Mostra o carnaval, o Rio de Janeiro, a capital Brasília, o chimarrao típico do sul..Eu mostraria esta imagem a uma pessoa estrangeira pois ela mostra bastante a cultura do nosso país...

Figura 23: Diversidade cultural

Lara Maciel: "Ah, um povo muito alegre que gosta de festa, que, deixa eu ver... É, é..."

Eu: Sua carta ficaria nesse...

Lara: "É, na alegria mesmo. Porque o brasileiro tem mais é isso né, pra, de diferente do resto. Carnaval, essas coisas assim mais animada. Assim que eu descreveria."

(Lara Maciel, 14 anos)

Carolina: "Ah, que gosta de muita festa, né. Adora farra. Ah... Alguns são muito é... Fazem você se sentir em casa né?"

Eu: Ah sim, receptivos, hospitaleiros?

Carolina: "É. Muito hospitaleiros."

Eu: Ai sua carta ia descrever essas coisas, das festas, da hospitalidade. Mas alguma coisa que você pensa sobre o brasileiro?

Carolina: "Ah, eu acho que é isso."

(Carolina, 14 anos)

Cássio: "Brasileiro é muito animado, tem muitas festas aqui assim. Igual o Carnaval que vem muita gente pra cá. Falar de futebol, futebol é legal também... Só."

(Cássio, 14 anos)

sábado, 6 de novembro de 2010**Brasil brasileiro**

Oi Dani! Pra mim, o Brasil é um país q abrange uma grande biodiversidade, mas não só em fauna e flora, em cidadãos! É um "mix" de várias etnias: africanos, índios, portugueses, italianos, espanhóis... Tudo isso junto formou o Brasil q é hoje! Cheio de graça, alegria e compaixão!
Beijos Bianca De Filippo

Figura 24: Mix cultural

As imagens relacionadas ao multiculturalismo sempre trazem a forma mosaico, o mosaico cultural brasileiro, como rosto postado acima. O discurso relativo à mestiçagem permanece muito forte, bem equacionado nos referenciais interpretativos dos jovens, como Bianca se expressa acima: “*um 'mix' de várias etnias*”. Zamboni, analisando o tratamento dado à categoria identidade nacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação na década de 1990, identifica um posicionamento que ecoa diretamente nos enunciados da pesquisa:

Portanto, considerar as múltiplas características da identidade nacional é valorizar a dinâmica dos traços culturais existentes em dois planos: nos micros e macroorganismos sociais. Nos microorganismos são considerados os múltiplos e heterogêneos grupos sociais que vivem e convivem nos diferentes espaços geográficos do território nacional e no macroorganismo todos os movimentos e grupos sociais existentes no país, em sua permanente renovação. (ZAMBONI, 2003, p. 369)

Sobre a questão específica da diversidade brasileira, é indiscutível que o discurso da diversidade regional e pluralidade cultural permanecem muito fortes nos jovens. Podemos relacionar a permanência dessas categorias enquanto explicativas de nossa identidade ao fato de que nas escolas esses temas são muito

presentes. Segundo Vianna (2009) pluralidade cultural é tema fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais, localizado em um volume específico intitulado Temas Transversais. Pelo estudo da autora, esse conteúdo foi "*definido como uma tentativa de pensar o "Brasil como um todo", o tema transversal "pluralidade cultural" privilegia as relações que se estabelecem entre as diferentes culturas que convivem na sociedade brasileira*" (VIANNA, 2009, p. 104) e teria como objetivo desconstruir ou substituir o mito da democracia racial, considerado responsável por neutralizar as diferenças culturais entre os brasileiros e omitir a existência da discriminação racial ou impedir sua discussão. Porém, a autora propõe um trabalho mais elaborado no tratamento da pluralidade cultural, de maneira a especificar discussões relativas às classes sociais, de gênero, étnico-raciais; nesse sentido, sugere a incorporação de um conceito mais politizado de cultura. Gontijo (2009), ao analisar o mesmo objeto, considera que a identificação entre identidade nacional e pluralidade cultural (tomada enquanto patrimônio nacional) que se encontra nos PCNs é feita de maneira naturalizada ou superficial, sendo necessário recuperar a contextualização histórica-cultural das relações sociais:

O mundo é feito de relações, e compreendê-las é tarefa difícil. Em vez de "reconhecer" e "valorizar" a pluralidade cultural, como propõem os PCNs, pode-se tentar compreendê-la, não para torná-la menos plural ou para demarcar diferenças para sempre estanques, mas para tornar visíveis as relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, cujas fronteiras são sempre contingentes. (GONTIJO, 2009, p. 73)

Na pesquisa com os jovens, identifiquei lacunas decorrentes desse cenário, ou seja, há naturalizações excessivas, em que os particularismos ou as diversidades culturais regionais são compreendidos enquanto um dado ou fato histórico pronto, encenado repetidamente pelos personagens étnicos: o índio, o branco, o negro. Nesse caso, os jovens pesquisados abordam as categorias da mestiçagem, da democracia racial, diversidade regional e pluralidade cultural de maneira indiferenciada, como uma sobreposição de temas, apresentando-os como tendo os mesmos sentidos explicativos.

Para finalizar, trago enunciados de participantes que abordam a categoria da pluralidade cultural de maneira mais elaborada, conscientes da dificuldade em caracterizar o *brasileiro* e/ou homogeneizá-lo. Giovanna, Júlia e

Victória vivenciaram a experiência de morar em outro país (Espanha, Alemanha e Inglaterra, respectivamente), e Natália, na época da entrevista, tinha viajado recentemente para os Estados Unidos. Percebo que as viagens tornam o olhar mais aguçado, mais reflexivo, por permitir a vivência da alteridade; assim, constato que é mais fácil para elas comparar, inquirir, questionar a si mesmas e aos outros.

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta pra um estrangeiro, como você descreveria o brasileiro?

Victória: "Difícil... (pausa). Ai... É tão difícil porque, pra quem é de fora é até mais fácil porque eles não sabem muito do Brasil, muito do brasileiro, aí eles acabam vendo a única coisa que eles sabem, mas a gente sabe tanta coisa, é tão difícil descrever o brasileiro. Eu acho que o Brasil é tão grande, tem tanta gente, que eu acho que cê não pode falar em geral como é o brasileiro. Eu acho que não tem jeito."

Eu: Entendi.

Victória: "É tão, tipo assim, a cultura é diferente em cada lugar, até mesmo tipo cada um é de um jeito. Então, é tão difícil você falar do brasileiro em geral, eu não sei, eu não sei como eu é que escreveria."

Eu: Sua carta ia ficar grande!

Victória: "Ahã."

Eu: Com essa sua experiência de ter morado fora, você acha que sua visão do brasileiro melhorou ou piorou?"

Victória: "Piorou. Tipo assim, agora eu vejo tudo no Brasil muito negativo. Porque cê vai em algum lugar, você vê com é que, tipo... Ai lá tudo é tão... Limpo. Cê chega aqui achando que brasileiro é porco, essas coisas. Eu acho que eu vejo o Brasil muito pior que eu via antes de ir pra lá."

Eu: É? Você acha que vai melhorar com o tempo?

Victória: "Não sei. Eu tô muito convencida de que eu quero morar na Inglaterra e então, pra mim o Brasil por enquanto vai continuar sendo desse jeito ruim que eu penso. Infelizmente."

Eu: Infelizmente? Por que infelizmente?

Victória: "Ah, porque eu sei que eu não tô sendo justa, porque não é todo lugar também. Mas como eu vi, tipo em todos os lugares que eu fui lá, cê vê em geral mostrando na televisão, aí você acaba, tipo é chato você ficar falando mal do seu próprio país. O povo fica achando, "Nossa, que brasileira fajuta!". Mas tipo, fazer o quê? Infelizmente..."

(Victória, 14 anos)

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta pra um estrangeiro, como você descreveria o brasileiro?

Júlia: "A Lara até me perguntou isso hoje, ela falou assim, " Você voltaria pra Alemanha?". Eu falei assim, "Ô, eu não voltaria pra...". É claro que lá assim é muito mais desenvolvido, muito mais coisa, mas eu acho que o Brasil é assim, é, engraça... Ah, os brasileiros eu acho que são muito mais animados, muito mais que conversam, que gostam de fazer amizades, que gostam de conviver, que gostam de sair junto, que gostam de fazer coisas e, do que, por exemplo, os alemães são secos, são todos formais, assim

alguns conseguem, mas aqui não, aqui a gente pode chegar atrasado, que não tem problema, conversar normal, conversar alto que...”

Eu: Então você descreveria o brasileiro como mais...

Júlia: “Relaxado (riso), é... Eu acho que isso não é, assim em alguns pontos é ruim claro, mas em outros eu acho que é, é mais tranquilo pra morar aqui do que em outros país assim que também porque eu moro aqui desde menor e eu tive uma experiência de fora né, então, claro que foi ótimo lá, mas aqui no Brasil eu acho que eu me sinto mais à vontade, mais assim, eu do que...”

(Júlia, 14 anos)

Giovanna: “Ah, eu ia colocar assim eu ia pegar as principais coisas que têm do tipo, tem gente que acha que a gente tá fazendo a dança da chuva na Avenida Paulista. Eu ia colocar assim, de que, por exemplo, quando eu tava lá na Espanha, tinha gente que perguntava “Não, você já foi na Amazônia?”, “Não, muito longe!”, “Não, como, você mora no Brasil e você não foi na Amazônia!”, “Meu bem, você já foi até Moscou?”, sabe?. “A distância é a mesma!”. Aí eu escreveria assim, por exemplo, de que não é todo esse malandro que fala. Tem alguns assim, que são, beleza, malandro, mas têm em qualquer lugar. Que tem gente realmente batalhadora e tal. De que não é essa coisa linda, maravilhosinha, carnaval, o ano inteiro. Não é desse jeito. Porque assim, não é essa coisa homogênea, o Brasil é muito grande pra ser homogêneo assim dessa maneira. Que tem a galera do Norte, Nordeste, o Sul que parece que é uma Europa nas Américas. Acho que eu ia colocar assim, de que não é homogêneo tão, algumas coisas.”

(Giovanna, 14 anos)

Natália: “É, tipo assim, eu sou muito contra esse pessoal que fica falando que “ Ai, que não sei o que lá, que o Brasil é isto...”, que fica falando, tipo assim, que falando mal do Brasil, sabe? Porque, igual eu falei, eu aprendi muito com isto quando eu voltei dos Estados Unidos. Eu fui pra lá, eu cheguei aqui no Brasil, falando “Pai, pelo amor de Deus, me leva pra algum lugar pra eu comer arroz, feijão, alguma coisa assim... Porque eu aprendi muito a valorizar o Brasil quando eu fui para os Estados Unidos, porque tipo assim, o Brasil tem tanta coisa boa, sabe, praia, é lugares históricos pra você visitar, então, tipo assim...”

Eu: E os brasileiros?

Natália: “Se eu tivesse que escrever uma carta, eu viria falando que tipo assim, a maioria desses países, eles são mais fechados, sabe? Não abraça, aqui a gente chega e abraça, “e aí, como é que tá”. Então, tipo, falaria pra pessoa que o brasileiro ele é muito descontraído, que não tem é... Tanto estas coisas de, tipo assim, aqui no Brasil você chega, você senta e aí uma pessoa que você nunca viu começa a conversar com você. Falaria para visitar, é..., Rio de Janeiro, que o Rio de Janeiro é lindo. Mandaria visitar as praias, é..., vir em Minas para visitar Diamantina, Ouro Preto, que tem muita, muita história, porque, é..., tem história do mundo, né? Da época da, do ouro em Minas e tal. Mandaria vim visitar Ouro Preto, Tiradentes, Diamantina. Ir pro Rio, pro Nordeste, visitar as praias de lá. Porque muita gente, igual, a Janice mesmo tava falando que a prima dela tá aqui, a Gabriela. Lá de , lá dos Estado Unidos. Diz que ela veio pra cá assim, maior com medo, sabe? Ela chegou aqui em BH no aeroporto, que ela já foi tirando o brinco, foi tirando... Porque tipo assim, a gente fala tanto, mas tanto que, fora do nosso país eles têm meio que uma visão negativa dos brasileiros. Porque tipo assim, igual eu tô falando, a mídia também influencia muito, porque a mídia dá tanta ênfase a notícias ruins! Porque

tipo assim, diz a Janice que chegou assim, "Gabriela, quê que você tá fazendo?" "Né? Tipo assim, "quê que você tá fazendo?". "Não, porque eu tenho que tirar, porque eles vão me roubar, que não sei o quê lá!" Então, não é assim. Eu acho que a gente precisa de viajar mais e conhecer outras culturas, pra gente dar mais valor a nossa, porque igual eu falei com meu pai "pros Estados Unidos agora, eu não volto nunca mais". (risos) Já vi o que eu tinha conhecer, o que eu tinha que conhecer eu já conheci. Não volto mais não. Foi ótimo a época que eu fiquei."

(Natália, 14 anos)

3.3. *O brasileiro e a política*

Expliquei anteriormente que, para investigar como os jovens apreendem a relação dos brasileiros com a política, postei slides com um texto do escritor João Ubaldo Ribeiro. Nesse texto, o autor critica a passividade política do brasileiro. Essa é uma discussão histórica que procurei trazer no Capítulo 2, por exemplo, com Sérgio Buarque de Holanda (1995), que diagnosticou a inaptidão do brasileiro para a política, ou seja, para a informalidade e impessoalidade que o exercício da política requer. Para o autor, entre nós a inaptidão para vivenciar e gestar a política é característica herdada de nossos colonizadores portugueses.

Entre os jovens pesquisados, as postagens estiveram centradas na questão da cidadania, mas de maneira muito semelhante a este texto de João Ubaldo, em que critica a passividade do brasileiro, sua incivilidade, a desonestidade/malandragem da sociedade e dos políticos e, ao final, ainda afirma que somos desprovidos de educação. Na postagem de Victória abaixo, a "*falta de educação*" é identificada na menção à incapacidade do *brasileiro* de ter um comportamento ditado por referenciais da cidadania, de pensar e agir pelo coletivo, o que ela considera uma questão cultural; Ellen e Ana Carolina também se expressam nesse sentido. Mas é importante observar que Victória compara as reações de haitianos com as de japoneses frente ao incidente natural considerando os japoneses melhores que os haitianos e, seguindo seu raciocínio, podemos antever que ela encontra semelhanças entre haitianos e brasileiros de maneira negativa:

segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

Acho sim que ele retratou bem. Tudo que falou são características dos brasileiros.. Essa "falta de educação" é questão de cultura, ou seja, foi assim desde o início e isso foi continuando. Claro que há exceções, mas essa característica pode ser atribuída ao nosso povo porque é assim que a maioria age, aprendemos assim (não estou dizendo que é o certo).

Não é tarde pra mudar, mas se algum dia o brasileiro for "educado", esse dia vai demorar séculos para chegar, não se muda uma população do tamanho da nossa rápido. A mudança é muito lenta, não adianta falar que se todos nós colaborarmos isso vai acabar (a grande maioria não quer nem quer saber disso). O que eu quero dizer é que vai continuar assim por um bom tempo, pode ser que não mude.

Victória

sábado, 19 de março de 2011

Dani,

só quero retomar aqui a questão cultural que eu comentei na postagem anterior.

Quando teve o terremoto no Haiti, vimos nos jornais como a população comportava em relação ao recebimento de mantimentos, um entrando na frente do outro, uma confusão total. Depois do ocorrido no Japão, vi na televisão a mesma situação, mas a reação dos japoneses foi completamente diferente, eles faziam uma fila, e passavam de pessoa a pessoa, até todos receberem. Perceberam a diferença? Eu pensei, e cheguei a conclusão (posso estar errada, mas é minha opinião) de que as culturas são muito diferentes e que elas fazem o comportamento ser divergente; os japoneses aprenderam a agir daquela forma, enquanto os haitianos, de outra forma.

Por isso falei que a " falta de educação" dos brasileiros é uma questão cultural, a forma com a qual reagimos a certas situações, nosso comportamento em relação a sociedade é assim porque foi como aprendemos. Não sei se deixei claro, mas as mudanças citadas na outra postagem são em relação a como o brasileiro interage com os assuntos da sociedade. E quando digo que pode demorar muito para ocorrer algum tipo de mudança é porque não se muda a cultura de uma hora pra outra, ela é construída com o passar de muuito tempo.

daani, desculpa aí o texto grande e chato de ser lido :/ É que esse assunto é muito interessante, e extremamente difícil de explicar minha opinião em poucas palavras

Victória

Figura 25: Ao *brasileiro* falta cultura =educação

A meu ver, essas postagens refletem um discurso recorrente entre os jovens a respeito da política nacional, em que se constata a corrupção política e a incorporação das denúncias midiáticas (como procurei demonstrar no Capítulo 1), mas que, ao mesmo tempo, se responsabiliza a população pelos descaminhos da vida pública, como no dizer popular “*cada povo tem o Governo que merece*”. Esses olhares me remeteram às críticas que Bauman (2005) faz em relação ao mundo globalizado, especialmente ao Estado e à condição de vida das pessoas frente ao que ele considera ser a privatização da vida:

Indivíduos enfrentando os desafios da vida e orientados a buscar soluções privadas para problemas socialmente produzidos não podem esperar muita ajuda do Estado, cujos poderes restritos não prometem muito – e garantem menos ainda. Um pessoa sensata não confiaria mais no Estado para prover tudo o que necessita em caso de desemprego, doença ou idade avançada, para assegurar serviços de saúde decentes ou uma educação adequada para as crianças. (...) Levando-se tudo isso em consideração, o significado de “cidadania” tem sido esvaziado de grande parte de seus antigos conteúdos, fossem eles genuínos ou postulados, enquanto as instituições dirigidas ou endossadas pelo Estado que sustentavam a credibilidade desse significado têm sido progressivamente desmantelados. (...) (BAUMAN, 2005, p. 51)

terça-feira, 18 de janeiro de 2011

Essa é a nova realidade brasileira?



Nos últimos dias temos acompanhado pela televisão, internet e outros meios de comunicação, o sofrimento de famílias brasileiras devido às enchentes que vem ocorrendo na Região Serrana do Rio de Janeiro. Há muitos desmoronamentos de casas, mortos e feridos. Será que essa é a nova realidade do nosso país?

Particularmente penso que tudo isso poderia ser evitado, pois há muitas ocupações inadequadas. Talvez seja falta de fiscalização do Governo, porém não tem como voltar mais atrás, muitas famílias ainda corre perigo. A pergunta agora não é mais : "Vamos nos conscientizar" e sim "Vamos mudar?". Mas a população, em sua maioria, não pensa em um futuro muito distante, pensam apenas no fim de sua vida e ponto. Não importa o que vem depois, o que tinha que viver já viveu. É isso mesmo? É assim que devemos agir?

Não importa o que eu penso, o que acho não vai mudar o mundo, sozinha eu não consigo, mas se cada um fizer a sua parte talvez desse, mas chegar ao ponto das autoridades admitirem que não tem como resgatar todos os corpos do acontecimento no Rio, então salvar o mundo e a própria população é impossível. Beijinhos galera. Comentem e critiquem.

Anna Letícia

Figura 26: Governo e população: devem agir

domingo, 27 de fevereiro de 2011

Chega de reclamar !

Se o nosso país está do jeito que está, a culpa não é somente dos nossos governantes, mas de todos nós. Não adianta ficar criticando sem fazer nada, sem agir, ficar de braços cruzados esperando que o outro faça para nós.

Temos que deixar de achar que tudo está normal, porque se concordamos com pequenos desvios, com pequenos atos imorais, aos poucos estaremos fazendo parte ou concordando com grandes fraudes. Temos que descruzar os braços e não ficar esperando algo milagroso acontecer.

Ellen

Figura 27: *Brasileiro* deve descruzar os braços

terça-feira, 22 de fevereiro de 2011

A política

O relato do João Ubaldo expos bem o que vivemos, a sociedade não respeita a ela mesma. O problema não é apenas o Governo, mas a população também contibui muito com a política. Achamos que só o Governo que está errado, mas estamos enganados, porque é a população que faz o Governo e não o contrário! Por isso devemos pensar melhor na hora de pegarmos um ônibus e vermos uma pessoa mais necessitada que nós e darmos o lugar para ela.

Temos que pensar melhor nas nossas atitudes, pois são elas que mudam um país e até mesmo o mundo!
 beijos,
 Ana Carolina

Figura 28: Devemos pensar melhor em nossas atitudes

Ao final, registro que essas postagens relativas à política e ao brasileiro trouxeram também perspectivas de futuro, o otimismo de que, se agirmos corretamente, tudo dará certo. Como na sugestão que Anna Letícia faz acima: “*Vamos mudar?*”; como a de Ana Carolina: “*Temos que pensar melhor nas nossas atitudes, pois são elas que mudam um país e até mesmo o mundo!*”; como Ellen: “*Temos que descruzar os braços e não ficar esperando algo milagroso acontecer*”. Victória é mais pessimista, ao dizer que “*(...) talvez não mude*”, mas o que pretendo é contextualizar esses enunciados no interior da discussão historiográfica relativa à busca pela *modernidade* ou *civilidade*, à crença “*Brasil - país do futuro*”. Construções muito bem trabalhadas no Governo getulista, ao longo de todo o Governo de Juscelino Kubitschek, no nacional-desenvolvimentista dos anos 50 e também com os militares, quando utilizavam propagandas e discursos que incutiam a perspectiva de uma história linear e o tempo da natureza ou quando utilizavam imagens de crianças, por exemplo, (GOMES, 2005; CERRI, 2000). Um país que, apesar de todos os contrastes sociais, regionais e econômicos, acredita que “*(...) o que falta ao país é a modernização – isto é, uma economia avançada, com tecnologia de ponta e moeda forte -, com a qual sentar-se-á à mesa dos donos do mundo.*” (CHAUÍ, 2007, p. 8).

Sobre esse eterno futuro, no projeto – já explicitado – “*Jovens frente a História*”, Cerri (2010) apresenta interessante dado relativo à pergunta: “*Em sua opinião, qual a importância de cada um dos seguintes objetivos ao se estudar a História (porcentagem de alunos que responderam “Muito importante”)*”. Aqui, os estudantes brasileiros superaram os jovens argentinos e uruguaios na seguinte resposta: “*Buscar orientação para o futuro*”. Cerri avalia esse resultado de maneira semelhante ao que percebi na pesquisa:

(...) Os dados apontam para a validade dos diversos estudos sobre ideologia, mentalidades e cultura política brasileira que identificam toda a carga de sentido que se reproduz há mais de um século, sobre a vocação da grandeza brasileira projetada no tempo futuro. Ao ver essa carga de idéias

projetando o futuro como principal dimensão da cultura histórica brasileira reproduzida nos jovens, podemos concluir sobre o sucesso de sua reprodução no momento atual, ao mesmo tempo em que é possível reafirmar o perigo que ela representa para a construção de práticas cidadãs realistas e responsáveis, voltadas à superação dos problemas do país. (CERRI, 2010, p. 101)

Assim, compartilho com o leitor uma reflexão: “*O que fazer enquanto se espera o futuro? Como esse “espaço” de tempo entre o presente, o hoje e o futuro é apreendido ou vivenciado pelo jovem? É um tempo de espera passiva? Ou só de denúncias?*”.

3.4. Trabalho e malandragem

Dentre as caracterizações de brasileiro que os jovens apresentaram, a de *brasileiro trabalhador* foi marcante. Não há como desvincular essa caracterização do projeto getulista de inversão da imagem dos brasileiros, “de malandros a trabalhadores” (GOMES, 2005). Esse “Estado trabalhador” necessitou formatar seu personagem, o trabalhador urbano nacional, com elementos advindos do meio rural, que possuíam referências coronelísticas de relações de produção trabalho e que eram mal vistos pela população incipientemente urbana. Um Estado que deveria incorporar o negro, inserindo-o no discurso da mestiçagem e, portanto, deveria produzir novos referenciais de representação social.

Dentre os jovens da pesquisa, a rejeição à malandragem foi um dado recorrente. Os jovens sentiam-se incomodados em considerar a imagem do “*brasileiro malandro*”:

Victor: “Olha, eu descreveria eles como (pausa longa. Ansioso, nervoso). Eu descreveria os brasileiros como pessoas legais, o Brasil tem muita coisa boa pra, pra ver.... E ainda... Não é como os estrangeiros estão pensando, tipo, “brasileiro é preguiçoso, preguiçoso, é burro...”. Não é nada disso.

Eu: Não, né? Então você acha que brasileiro é trabalhador...

Victor: “Brasileiro é trabalhador. Ah... E... É. Não é nada que estas ideologias indicam.” (Não se mostrou aberto a desenvolver esta ideia.)

(Victor, 14 anos)

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta que pra um estrangeiro que não conhece o Brasil, como você descreveria o brasileiro?

Lara: "Eu descreveria o brasileiro que, acho que são vários tipos de brasileiro. Acho que tem brasileiro que faz jus a cara do Brasil lá fora, que é o brasileiro malandro. Tem brasileiro que corre atrás, que quer crescer, que quer que o Brasil cresça. Que eu acho que é o caso da política de hoje, porque começa de baixo assim e vai crescendo. E eu acho que, eu escreveria uma carta dizendo que o Brasil é, que o Brasil realmente tem uma diversidade cultural bem grande e tal. Acho que ao mesmo tempo que tem um rico passando aqui do seu lado, milionário, tem um pobre aqui que não tem onde morar. Mas eu acho que, acho que se todo mundo, todo mundo unisse, se o, se o mundo lá fora der mais crédito por Brasil, não relação só a, a dinheiro, ao FMI que tá emprestando muito dinheiro ao Brasil, não é só isso não, mas em relação a cultura brasileira, tipo, mostrando que não é só carnaval, não é só isso não. Acho que tem, tem Universidades tá melhorando, tem... Sei lá, o brasileiro tá melhorando. Tem muito brasileiro fazendo sucesso lá fora, entendeu? Pelo, pelo intelecto, não só pelo (...) filme, etc., etc."

(Lara, 14 anos)

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta pra um estrangeiro, como que você descreveria o brasileiro?

William: "Nossa... Ah, eu falaria que é um povo alegre. (pausa) Mas, meio malandro também. Muito difícil falar isso."

Eu: Por que que você acha "meio malandro", como é esse "meio malandro"/

William: "Ah, negócio que todo mundo fala do jeitinho brasileiro. Dá um jeito pra tudo, tentar fazer qualquer coisa mesmo se não for do jeito correto mesmo."

Eu: Você acha que isso é típico nosso?

William: "É, aqui no Brasil tem. Não sei se pra fora, se é exclusivo nosso não, mas aqui tem também."

Eu: Tem bastante.

William: "Ahã."

(William, 14 anos)

Podemos observar nas falas que, quando o sentido pejorativo da malandragem aparece, é sempre acompanhado de explicações do tipo "*nem todos*", "*meio malandro*", "*tem brasileiro que corre atrás*", "*não é nada disso*". Por outro lado, percebo também que há uma idéia da malandragem "do bem", ou seja, os jovens admitem uma malandragem "cotidiana" enquanto tipicamente nossa e, aceitável, se for inofensiva.

A presença da mídia foi um dado interessante, principalmente em relação à propaganda "*Brasileiro não desiste nunca*"²⁹. Os jovens trouxeram essa

²⁹ Campanha publicitária governamental "O Melhor do Brasil é o Brasileiro", lançada em 19 de julho de 2004, pela ABA (Associação Brasileira de Anunciantes).

“mensagem” de diferentes formas em seus enunciados, apesar de não mencionarem a propaganda diretamente. Compreendo que os sentidos de *batalhador* relacionados ao *brasileiro* foram persistentes entre os jovens e esse fato pode estar vinculado às propagandas governamentais; e essas mesmas propagandas também podem justificar o que mencionei anteriormente sobre o quanto esses jovens, ao serem inquiridos, defendem o brasileiro. Porém, os jovens se posicionam candidamente frente aos produtos culturais da indústria cultural; novamente, não há estranhamentos, questionamentos ou utilização do conhecimento histórico específico nas argumentações. Abaixo, trago alguns enunciados que acionaram minhas reflexões:

Daniel: “Não, eu ia falar que alguns são, maioria assim que eu conheço pelo menos é honesto assim, mas muitos também não são, né? Assim, quase todos não são, todo mundo é mais ou menos (risos). A maioria é os dois. (risos). Ah, mais tem que tomar cuidado mesmo assim com todo mundo, né? É bem... Qualquer pessoa assim você não pode confiar nele logo. Eu não posso confiar em qualquer pessoa assim.”

Eu: Aí então você daria mais uma imagem positiva....Negativa....

Daniel: “Eu daria mais positiva que que negativa, porque é meu país né assim, de qualquer jeito”.

(Daniel, 14 anos)

Eu: É se você tivesse que escrever uma carta pra uma pessoa que mora fora, um estrangeiro, como você descreveria o brasileiro?

Bianca Xisto: “Bom. A gente é batalhador. A gente nunca desiste do que a gente quer, a gente sempre corre atrás, né. E, quando a gente tem alguma coisa na nossa mente a gente tenta seguir e não desviar daquele objetivo. É.”

(Bianca Xisto, 14 anos)

Vítor: “Ah, eu descreveria como um povo batalhador. É. É. Com umas pessoas malandras.”

Eu: Algumas pessoas?

Vítor: “Pessoas malandras também. Muita violência aqui no Brasil também, eu acho. E, é corruptos também, algumas pessoas e também, é, batalhadores. Não sei mais o que falar.”

(Vítor, 14 anos)

Jhonny: “Ah, o brasileiro é cheio de... Deixa eu vê... Ah, aqui no Brasil, primeiro têm muitas coisas, tem Carnaval que é muito visto, que é muito reconhecido lá fora, eu acho né. As praias, o Rio de Janeiro principalmente, os estádios, o futebol, aí eu falaria... Ah, brasileiro é lutador mesmo, lutador mesmo. É porque tem professora que sai lá de um bairro todo pobre assim e vem aqui pro centro pra dá aula. É é bom memo, sabe? Caridade, faz as caridade, solidariedade.”

Eu: Você vê essas professoras que fazem isso?

Jhonny: "É. Eu assisti até um programa na Band, que eu não sei, mostrava que uma professora levava 6 horas pra chegar no trabalho dela. Tinha que acordar 3 horas da manhã e pra ter aula lá pras 8 horas, começa dá aula 7 horas. Chegava às vezes atrasada ainda. Aí que eu percebi mesmo, a realidade."

Eu: Aí você descreveria pro estrangeiro, "ô o brasileiro é lutador, viu!"

Jhonny: "É. O brasileiro não desiste nunca."

Eu: É, não desiste nunca! Você lembra daquela propaganda?

Jhonny: "Qual?"

Eu: Do brasileiro não desiste nunca, você lembra? Acho que tinha o Ronaldinho, você lembra?

Jhonny: "É. Lembro."

(Johnny, 14 anos)

Eu: Se você tivesse que escrever uma carta que pra um estrangeiro que não conhece o Brasil, como você descreveria o brasileiro?

Lara: "Eu descreveria o brasileiro que, acho que são vários tipos de brasileiro. Acho que tem brasileiro que faz jus a cara do Brasil lá fora, que é o brasileiro malandro. Tem brasileiro que corre atrás, que quer crescer, que quer que o Brasil cresça. Que eu acho que é o caso da política de hoje, porque começa de baixo assim e vai crescendo. E eu acho que, eu escreveria uma carta dizendo que o Brasil é, que o Brasil realmente tem uma diversidade cultural bem grande e tal. Acho que ao mesmo tempo que tem um rico passando aqui do seu lado, milionário, tem um pobre aqui que não tem onde morar. Mas eu acho que, acho que se todo mundo, todo mundo unisse, se o, se o mundo lá fora der mais crédito por Brasil, não relação só a, a dinheiro, ao FMI que tá emprestando muito dinheiro ao Brasil, não é só isso não, mas em relação a cultura brasileira, tipo, mostrando que não é só carnaval, não é só isso não. Acho que tem, tem Universidades tá melhorando, tem... Sei lá, o brasileiro tá melhorando. Tem muito brasileiro fazendo sucesso lá fora, entendeu? Pelo, pelo intelecto, não só pelo (...) filme, etc., etc."

Eu: Então, eu tô sempre ouvindo você falando que a idéia do Brasil lá fora é...

Lara: "É ruim gente, cê tem que ver. Igual, eu tô estudando essa história e cê tem que ver tipo o que o povo fala do Brasil. Igual aquele cara que veio aqui há pouco tempo, enfim, não sei o nome dele. Um artista de Hollywood lá, ele falou assim, 'Não porque no Brasil, no Brasil você consegue uma mulher e um macaco no Brasil'. Então, tipo, olha a imagem que eles têm da gente. Tipo assim, tudo bem, lá no Rio tem prostituição. Tem cara, mas não é só isso não! Entendeu? Eu acho que tem alguma coisa a mais que isso. É porque de tanto o povo falar isso, que só dá pra ver isso. Só é exposto isso, não é assim. Entendeu? A ponto de um cara que tem conhecimento, não sei se ele tem conhecimento, sei lá, a ponto de um cara que é bem informado falar um negócio desse! Entendeu? Então eu acho que cê tem que pensar mais..."

(Lara, 14 anos)

Com a fala impactante de Lara, termino minha análise. Eu poderia começar tudo de novo, apenas com os elementos interpretativos que ela traz. Suas colocações ensejam outra dissertação. Por isso, termino aqui, para comprovar a infindável possibilidade de explorar a temática do *brasileiro*. Posso afirmar, com certeza, que tive em mãos múltiplas possibilidades de refletir, múltiplos caminhos que eu poderia trilhar devido à complexidade teórica e emotividade que o tema suscita. Mas ainda estou nos primeiros passos e espero estar no caminho certo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os olhares sobre o brasileiro dessa pesquisa deslocaram profundamente minhas perspectivas acerca da relação entre o jovem e a nacionalidade. O *meu olhar* era determinado pelo contexto escolar, pela sala de aula e a partir dele eu acreditava que as percepções advindas daquele contexto seriam reveladas pela pesquisa, ou seja, iria “descobrir” os motivos de o aluno cultivar uma baixa estima em relação à nacionalidade brasileira, uma forte tendência à apatia social e ao não pertencimento. Qual não foi minha surpresa ao observar um discurso dissonante às minhas experiências em sala de aula! Os jovens pesquisados olharam o brasileiro com outras lentes.

Em primeiro lugar, acredito que a possibilidade de identificar, ao longo do processo investigativo, as especificidades e singularidades dos jovens com quem trabalhei e incentivá-los a se posicionar frente às diferentes concepções e cenários, me proporcionaram essa novidade: conhecer um jovem que não apenas desqualifica o brasileiro, mas que é opinativo, capaz de se apropriar de discursos historicamente produzidos demonstrando esforço de síntese muito interessante como, por exemplo, quando critica a incompletude da cidadania brasileira. Os jovens nutrem um incômodo profundo com os descompassos da cidadania nacional, de maneira semelhante ao que José Murilo de Carvalho define como implicações relativas ao fenômeno da cidadania:

(...) O exercício do voto não garante a existência de Governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele te servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2006, p. 8-9)

Nesse sentido, compreendo que os jovens pesquisados identificam uma esquizofrenia nacional relativa à participação popular na política e às funções e ações dos governantes, apesar de muitas vezes se expressarem de maneira insegura sobre

questões de natureza política. Para José Murilo (2006), há uma inversão histórica da cidadania nacional, em que os direitos sociais foram cedidos por Governos ditatoriais, antes das liberdades civis e dos direitos políticos, sendo que esses deveriam ser conquistados e exercitados para que não houvesse a predominância das ações do Poder Executivo.

A insegurança que os jovens apresentam para discorrer sobre temas políticos pode se relacionar ao fato de que para eles *política* está identificada à corrupção ou então, que política significa partido político, esquema político administrativo complexo, aulas com histórias enfadonhas de governantes e mártires de “muito tempo atrás”. Nesse sentido, nas interações com os jovens percebi um profundo desconforto porque eles se cobram para ter conhecimentos políticos e até mesmo demonstram interesse em agir politicamente, mas muitos se sentem incapazes, alguns desinteressados e outros reproduzem discursos herdados de outra época ou outra pessoa. Ao mesmo tempo, constatei que o jovem se reconhece na identidade nacional, não existe apenas recusa ou caracterização pejorativa e negativa do *brasileiro*. Eles defendem nosso *jeito de ser* e sentem orgulho de morar no Brasil e ser *brasileiro*. A identidade nacional não é irrelevante para a identidade do jovem.

Por isso, considero que esta pesquisa pode contribuir para compreendermos um pouco melhor as peculiaridades da relação entre o *jovem e o Brasil*, principalmente para dimensionar os conteúdos trabalhados no Ensino de História. Compartilho com Carrano (2003) que “*as constantes menções sobre a existência de uma juventude alienada, hedonista, despreocupada com questões relacionadas com a política, deixam de considerar importantes mudanças nas formas e conteúdos de relacionamentos dos jovens com o poder.*” (CARRANO, 2003, p. 13). Devemos buscar compreender as novas sensibilidades políticas (MARTÍN-BARBERO, 2004) que se configuram entre os jovens da contemporaneidade.

Nesse contexto, foi notória a presença da indústria cultural enquanto referencial para a conformação da identidade nacional nos jovens pesquisados. Seguindo a trilha de Barbero (2004) e Canclini (2008), que revelaram o mundo

complexo do consumo das tecnologias audiovisuais na América Latina, cheguei a esses jovens sedenta por conhecer e compreender suas visualidades eletrônicas/culturais, “visualidade cultural que começa na televisão e continua no computador e no hipertexto multimídia” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 349). Porém, compreendi que os usos que os adolescentes fazem da tecnicidade midiática (MARTÍN-BARBERO, 2004) não implica necessariamente em inovação, em descobrir e usufruir de um mundo novo e alternativo às mídias tradicionais. Na verdade, esperava encontrar um significativo protagonismo desses adolescentes no que se refere à busca e consumo de produtos culturais alternativos à grande mídia. Mesmo procedentes de famílias de classe média e conseqüentemente possuindo instrumentos tecnológicos que permitiriam um consumo diferenciado, poucos (Giovanna, Victor e Vitória) mencionaram fazê-lo. Portanto, o cenário investigativo que me revelou o uso parcial que os jovens fazem das múltiplas possibilidades de conhecimento presentes na internet, que pode ser comprovado na baixa participação no blog.

O que pretendo reforçar e inserir nesse contexto é o fato revelado na pesquisa de que os sentidos de *brasileiro* para os jovens, tributários do pensamento social brasileiro do XX, não foram descolados das imagens homogeneizadoras sobre o *Brasil e o brasileiro* presentes nas diferentes mídias. Os textos e imagens apropriados pelos jovens foram, em sua maioria, canônicos, com excessivas repetições acerca do discurso idílico da Natureza e do homem cordial. Podemos problematizar esse cenário a partir da constatação de que o jovem não foi capaz de criticar, contextualizar e dialogar com a indústria cultural; tomou-a como referência explicativa da realidade e, para o campo que nos interessa, sem mobilizar os conhecimentos históricos adquiridos de maneira significativa, ou seja, para interpretar e agir no mundo. Portanto, a formação histórica desses jovens pode ser questionada, e aqui me refiro ao que Rüsen considera:

Com a expressão “formação histórica” refiro-me aqui a todos os processos de aprendizagem em que a “história” é assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional; o ensino de história. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente

sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo. (RÜSEN, 2001, p. 48)

Por outro lado, a pesquisa guiou minhas reflexões para a questão dos conteúdos escolarizados sobre a nacionalidade. Não tive objetivo de investigar, por exemplo, o livro didático e/ou os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas implicações enquanto formadores da identidade nacional dos estudantes (PAGÈS, 2011; ZAMBONI, 2003; VIANNA, 2003; GONTIJO, 2003), mas é impossível não mencionar a importância fundamental que esses possuem enquanto instrumentos da pedagogia da nacionalidade. Nos enunciados dos jovens, a presença desses conteúdos foi marcante, principalmente em relação à questão da miscigenação, diversidade cultural, etc. Pela escola, por conta de todo o conteúdo ufanista, fica a concepção de Brasil “gigante pela própria natureza”; de que somos um povo novo, moderno, formado por três raças “os corajosos índios, os estoicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos”; história escrita sem derramamento de sangue; povo pacífico e bom (CHAUÍ, 2000).

Devo mencionar que os sentidos de *brasileiro* que apareceram de maneira um pouco diferenciada na pesquisa, ou seja, que demonstraram um olhar mais reflexivo sobre o *brasileiro*, foram feitos pelas jovens que tiveram a oportunidade de viajar ou de morar em outro país³⁰. Essas apresentaram um raciocínio mais flexível, fizeram comparações e contextualizações interessantes; enfim, utilizaram instrumentos analíticos fundamentais ao ensino de História. Podemos refletir se as aulas de História ou se o livro didático de História proporciona esse empoderamento aos alunos: parece-me que o *Brasil do livro didático* é engessado e as problematizações contemporâneas são secundarizadas.

Esse cenário reforça a necessidade de estudos detalhados sobre o assunto, para ensinar a conscientização dos professores e, principalmente, dos cursos de graduação em História, de forma que os conteúdos curriculares sejam significativos, capazes de acompanhar a reflexividade requerida pela contemporaneidade. Compreendo que, se os jovens não conseguem utilizar o conhecimento adquirido como

³⁰ Identifiquei anteriormente que Victória, Júlia e Giovanna moraram na Europa devido à pós-graduação dos pais. Natália, no período da pesquisa tinha viajado para os Estados Unidos recentemente.

filtro interpretativo do mundo é porque esse conhecimento está descontextualizado e sem conexão com a vida deles, sem sentido. A proposta de Pagès (2010) de um novo perfil para o ensino de História ajuda a pensar em outras perspectivas:

1. Problematizar los contenidos históricos escolares.
2. Potenciar más la enseñanza del siglo XX.
3. Fomentar más los estudios comparativos.
4. Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres que a los territorios.
5. Renunciar a la “antropomorfización” de las realidades objeto de estudio, de nuestros países, de nuestras naciones.

(PAGÈS, 2010, p. 20-21)

Acredito que os conteúdos relativos à identidade nacional seriam beneficiados com recortes temáticos dessa natureza, capazes de potencializar a compreensão dos processos de construção histórico-sociais por parte do aluno. Mais ainda, que ele consiga compreender a (s) identidade (s) como um processo histórico e se perceber como protagonista de uma História que ultrapassa as fronteiras de seu “mundo particular”. Enfim, no universo da minha pesquisa, a questão de como o jovem se apropria de imagens de *brasileiro* presentes na indústria cultural dimensionou a importância de um tratamento mais sofisticado da mediação entre tecnologia, indústria cultural e conhecimento histórico nas aulas de História, no sentido das colocações de minha orientadora:

(...) Se as novas tecnologias engendram, em virtude dos mecanismos de reprodutibilidade técnica que lhes é subjacente, novas linguagens para representar o real (MIRANDA, 1999), posto que todas se organizam com base na perspectiva de tridimensionalidade inventada pela perspectiva, e se adensam a partir das novas relações com o instantâneo que cria uma profusão de informações e notícias, o grande desafio que passa a ser interposto ao professor de História recai, exatamente, na necessidade de se fortalecer a dimensão educativa do procedimento, capaz de evidenciar para o leitor internauta que o que é dado a conhecer é também um produto cultural de um contexto definido, com intencionalidades comunicativas e autoria. (MIRANDA, 2010, p. 172)

A interação com os jovens me possibilitou compreender também que os enunciados sobre o *brasileiro* são diversificados a partir de seus contextos de enunciação. Na sala de aula, o brasileiro era *caracterizado* de maneira pejorativa e havia resistência por parte dos jovens para refletir sobre os elementos constituidores dessa

nacionalidade. Porém, durante a pesquisa, os mesmos jovens buscaram demonstrar orgulho em relação ao país e ao *brasileiro*, incorporando elementos positivados do discurso produzido pelo pensamento social nacional que são replicados pela indústria cultural; se sentiram à vontade e dispostos a enaltecer a nacionalidade brasileira. Por outro lado, a incorporação dos cânones de nossa historiografia pela mediação das mídias revelou a dificuldade dos jovens para mobilizar o conhecimento histórico com objetivo de contextualizar e identificar “*intencionalidades comunicativas e autoria*” das imagens que usaram na descrição do *brasileiro*, como na citação anterior de Sonia Miranda (2010). A meu ver, essas lacunas na formação histórica explicam os motivos pelos quais os sentidos de *brasileiro* que apareceram na pesquisa foram tão harmônicos, idílicos e cordiais.

Enfim, a pesquisa reforçou a dificuldade de se educar para a reflexividade em contextos escolares que reforçam o ensino propedêutico, objetivando a aprovação em vestibulares de toda natureza. Ao mesmo tempo, dimensiona a importância do professor em exercer o diálogo com diferentes contextos de produção de sentidos na contemporaneidade. Ao lembrar minhas experiências em sala de aula, as experiências que me trouxeram ao mestrado, busco identificar erros relativos a todas as questões que tenho refletido. Muitos erros... Porém, erros que acabam se diluindo frente às perspectivas e expectativas que foram ampliadas com essa pesquisa. Portanto, o *brasileiro*, em minhas aulas, nunca mais será o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. Gilberto Freyre e a invenção do Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988
- BALANDIER, Georges. *O Dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999
- BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, v.15, n.4, p. 98-104, out./dez. 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt., *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. [Obras Escolhidas, v. 3]
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CARVALHO, José Murilo. O Motivo Edênico no Imaginário Social Brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.13, n.38, São Paulo, out. 1998.
- CEREJA, William. Significação e Tema. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakthin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e Nação na Publicidade do Milagre Econômico – Brasil: 1969-1973*. 304f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- CERRI, Luiz Fernando. O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 93-111.
- CERRI, Luiz Fernando. *Nação, nacionalismo e identidade do estudante de história*. 2010 (mimeog.).
- CERRI, Luiz Fernando; FERREIRA, Angela; PACIEVITCH, Caroline. *Identidad y Decisiones Políticas de Jóvenes Brasileños, Argentinos y Uruguayos*. *Clyo e Asociados*, n. 14, 2010. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/3494>. Acesso em: 31/05/2011
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 7. ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2007.
- COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v.13, n.1, p. 143-158, mai. 2001.
- DA MATTA, Roberto et al. *Brasileiro: Cidadão?* Cultura Editores Associados: São Paulo, 1997.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito sócio-cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-53, set/dez., 2003.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Política e sociedade na obra de Sérgio Buarque de Holanda. In: CANDIDO, Antonio (Org.). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Introdução. In: SANTIAGO, Silviano (Org.). *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção, SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Teias*, v.10, n.19, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. - *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.3, dez. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Presença Pedagógica*, v.13, p. 16-27, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1999.

- FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 50. ed. rev. São Paulo: Global, 2005. p. 29-155.
- FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- GOMES, Angela de Castro. *História e historiadores*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como "patrimônio sociocultural"*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- IGLESIAS, Francisco. *Caio Prado Júnior: história*. São Paulo: Ática, 1982.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os Exercícios do Ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- MIRANDA, Sonia Regina. Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexões. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 165-175.
- MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da Memória*. São Paulo, Edunesp; Juiz de Fora, Edufj, 2008.
- MORAIS, Eduardo Jardim. *A Brasilidade modernista: sua dimensão filosófica*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- NOVAIS, Fernando. Texto Introdutório. In: SANTIAGO, Silviano (Coord.). *Intérpretes do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 1103-1119.
- OLIVEIRA, Martha Kohl. *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

- ORÍ, Ricardo. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corra e a literatura escolar brasileira (1934-1961)*. São Paulo: Annablume, 2011.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAES, José Machado. *Culturas Juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003
- PAGÉS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 17-31
- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, Campinas, v.24, n.62, Abr. 2004.
- PORTELLA, Eduardo. Texto Introdutório. In: SANTIAGO, Silvano (Coord.). *Intérpretes do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil 2: de Calmon a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. *Teoria do capital humano e teoria do capital intelectual: estado, capital e trabalho na política*. In: 27ª Reunião anual da ANPEd, 2004, Caxambu - MG. Disponível em www.anped.org.br/reunioes. Acesso em 14/8/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo A. A. (Orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 119-143.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação história do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

VIANNA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

ZAMBONI, Ernesta. *Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica*. *Cad. Cedes*, Campinas, v.23, n.61, p. 367-377, dez. 2003

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009

ANEXOS

ANEXO A

1. Esclarecimentos para a direção e supervisão educacional do Colégio Nossa Senhora do Carmo

Esclarecimento para a Direção e Supervisão Educacional do Colégio Nossa Senhora do Carmo de Viçosa, sobre a pesquisa que pretendo realizar:

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda, desenvolvo uma pesquisa que procura compreender a maneira como os jovens se apropriam de imagens sobre o *brasileiro* que são vinculadas na indústria cultural. Para tanto, pretendo convidar alunos do 9º Ano a interagir com imagens e informações relativas à nacionalidade brasileira em um ambiente virtual, o blog. Com esta pesquisa, pretendo identificar e analisar as referências que os alunos utilizarão ao olhar esta nacionalidade, com o objetivo de compreender a dinâmica de apropriação do conhecimento histórico escolar e de apropriação das informações/formações adquiridas pela indústria cultural. Acredito que este trabalho, inserido no Grupo de Pesquisa História Ensinada, Memória e Saberes Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, será capaz de a contribuições importantes à minha prática docente por trazer à tona reflexões importantes a respeito da enriquecedora e complexa relação entre o conteúdo histórico escolar oferecido aos alunos e as demais informações e formações recebidas por eles a todo o momento pela mídia.

Desde já agradeço e me coloco à disposição para todos os esclarecimentos,

Viçosa, 7 de junho de 2010

ANEXO B

2.. Declaração para participação da pesquisa



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665
 EMAIL: ppge@ faced.ufjf.br

TERMO DE CONSENTIMENTO
 PARA OS ALUNOS

Título do Projeto de Pesquisa: Olhares sobre o brasileiro: o jovem, a indústria cultural e os sentidos de nacionalidade

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Prof. Dra. Sonia Regina Miranda desenvolvo uma pesquisa que procura compreender a maneira com que os jovens se apropriam de imagens sobre **o brasileiro** que são veiculadas na indústria cultural. Para tanto, pretendo convidar alunos do 9º ano a interagir com imagens e informações relativas à nacionalidade brasileira em um ambiente virtual, o blog. Com esta pesquisa, pretendo identificar e analisar as referências que os alunos utilizarão ao olhar esta nacionalidade, com o objetivo de compreender a dinâmica de apropriação do conhecimento histórico escolar e de apropriação das informações/formações adquiridas pela indústria cultural. Além da participação no blog, a pesquisa ainda incluirá um questionário sociocultural a ser respondido pelo aluno e uma entrevista pessoal com o mesmo.

Eu,
 , declaro minha intenção em participar da pesquisa acima.

Assinatura do aluno(a)

ANEXO C

3. Questionário SocioeconômicoQUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Lugar onde mora:
 - 1- no centro de Viçosa
 - 2- na periferia de Viçosa
 - 3- na zona rural da cidade
 - 4- em bairros nobres/condomínios da cidade
 - 5- em outra cidade
4. Quem mora com você?
 - 1- Os pais
 - 2- Pais e irmãos
 - 3- Pais, avós e irmãos
 - 4- Outros parentes que tem a guarda
 - 5- Pais e demais familiares
5. Qual é a profissão de seus responsáveis?
 - 1- Profissionais liberais
 - 2- Comerciantes
 - 3- Trabalhadores urbanos
 - 4- Do lar
 - 5- Fazendeiros
 - 6- Professores da UFV
 - 7- Trabalhadores de comércio
 - 8- Feirantes
6. Outro

7. A casa onde mora é:

- 1- própria
- 2- alugada

8. Outro: _____

9. Você recebe mesada?

- 1-Sim
- 2- Não
- 3-

10. Se sim, qual o valor? _____

11. Você e sua família pagam plano de saúde particular?

- 1- Sim
- 2- Não

12. Por quê? _____

13. Tem celular?

- 1-Sim
- 2- Não

14. Se sim, quanto gasta com suas ligações? _____

15. Você costuma viajar?

- 1-Sim
- 2- Não

16. Se sim, para onde costuma ir e com quem? _____

17. Com que transporte? _____

18. O que você faz nos momentos de lazer?

19. O que acessa na internet?

20. O que assiste na televisão?

21. Que tipo de música você gosta de ouvir?

22. Como compra suas músicas?

- 1- Baixa da internet
- 2- Compra cd em lojas
- 3- Compra cd pirata

23. Outro: _____

24. A que tipo de filme você gosta de assistir?

- 1- Suspense
- 2- Animação
- 3- Aventura
- 4- Comédia
- 5- Documentário
- 6- Drama
- 7- Ficção científica
- 8- Guerra
- 9- Musical
- 10- Policial
- 11- Romance
- 12- Nacional
- 13- Terror

25. Você costuma ir ao cinema?

- 1- Sim
- 2- Não

26. Com que frequência vai ao cinema?

- 1- Mais de duas vezes por semana

- 2- Em geral, uma vez por semana
- 3- Uma vez por mês
- 4- Raramente
- 5- Nunca

27. Você costuma baixar filmes pela internet?

- 1- Sim
- 2- Não

28. Com que frequência você baixa seus filmes da internet?

- 1- Mais de duas vezes por semana
- 2- Em geral, uma vez por semana
- 3- Uma vez por mês
- 4- Raramente
- 5- Nunca

29. Você costuma alugar filmes da locadora?

- 1- Sim
- 2- Não

30. Com que frequência você aluga seus filmes?

- 1- Mais de duas vezes por semana
- 2- Em geral, uma vez por semana
- 3- Uma vez por mês
- 4- Raramente
- 5- Nunca

31. Com quem assiste aos filmes?

- 1- Pais
- 2- Amigos
- 3- Namorado(a)

32. Outro: _____

33. Que tipo de livro gosta de ler?

- 1- Mistério
- 2- Policial
- 3- Romance
- 4- Aventura
- 5- Biografia

6- Reportagem

7- Autoajuda

34. Outro: _____

35. Qual o último livro que leu?

36. Isso foi há quanto tempo?

1- Menos de um mês

2- De um a 6 meses

3- Mais de 6 meses

4- Mais de um ano

5- Não me lembro, pois não gosto de ler

37. Por que escolheu este livro?

1- Por imposição da escola

2- Porque ganhei de alguém

3- Porque meus amigos também estão lendo

4- Porque li em algum lugar que era bom

38. Outro motivo: _____

39. Você faz algum curso, por exemplo, idioma, esporte, música, etc?

1- Sim

2- Não

40. Se sim, qual?

.....

41. Por que faz?

42. Em sua opinião, o que o Governo brasileiro proporciona a você e sua família?

1- Segurança

- 2- Saúde
- 3- Educação
- 4- Lazer
- 5- Cultura
- 6- Trabalho
- 7- Nada

43. Outro: _____

ANEXO D

4. Questões para Entrevista

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665
EMAIL: ppge@ faced.ufjf.br

Entrevista

1. Como é o seu dia?
2. Onde costuma fazer amigos?
3. O que você gosta de fazer quando encontra seus amigos?
4. Por que estuda nesta escola?
5. Qual é o lugar preferido da sua casa? Por quê?
6. O que gosta de comprar com sua mesada?
7. Que objeto (s) de sua casa você guardaria para sempre?
8. Você tem idéia da profissão que irá exercer no futuro? Já escolheu? Por quê?
9. O que acha das escolas públicas? E outros serviços públicos (saúde, lazer, etc)?
10. O que acha dos programas culturais oferecidos pela prefeitura de nossa cidade?
11. Você tem religião? É praticante? Frequenta sua igreja com sua família?
12. Que importância tem a sua religião na sua vida?
13. E a política, que importância tem na sua vida?
14. Já viajou para fora do Brasil? Para onde? E dentro do Brasil? Para onde? Gostou? Que lugar gostaria de ir?

15. Se tivesse que escrever uma carta para alguém de outro país que nunca veio ao Brasil, como descreveria os brasileiros?
16. O que acha das produções culturais nacionais (cinema, música, etc)? Gosta? São bem feitas? Não gosta? Por quê?
17. Deseja falar alguma coisa, perguntar algo ou esclarecer melhor alguma idéia que passou pela sua cabeça?