

GRUPOS MINORITÁRIOS, CULTURA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Paula Teixeira Porto¹
Luana Teixeira Porto²

RESUMO: Considerando que muitas vozes são invisibilizadas ou, quando representadas, aparecem de forma secundária ou enfraquecida ou estereotipada, como a de negros, homossexuais, indígenas, mulheres, pobres, na cultura brasileira, este artigo aborda a relação entre educação e representação cultural de grupos minoritários. Para isso, o estudo elege a representação do pobre como elemento central de análise e examina dois objetos culturais, o romance *Vidas secas* e o filme *Carandiru*. O trabalho discute a interlocução entre cultura e educação – especialmente no que tange à formação docente na educação básica – e defende o quanto a formação de professores precisa estar atenta aos processos de exclusão de vozes minoritárias e reflete sobre as possíveis implicações de uma prática que desconsidera a presença, a identidade e importância de grupos minoritários na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: grupos minoritários; pobres; produção cultural; educação; formação docente.

ABSTRACT: Considering that many voices are invisible or, when represented, appear in a secondary or weakened or stereotyped form, such as that of blacks, homosexuals, indigenous, women, poor, in Brazilian culture, this article addresses the relationship between education and cultural representation of minority groups. For this, the study selects the representation of the poor as a central element of analysis and examines two cultural objects, the novel *Vidas Secas* and the film *Carandiru*. The paper discusses the interaction between culture and education - especially with regard to teacher education in basic education - and argues that teacher training needs to be attentive to the processes of exclusion of minority voices and reflects on the possible implications of a practice that ignores the presence, identity and importance of minority groups in Brazilian society.

KEY-WORDS: minority groups; poor; cultural production; education; teacher training.

Introdução

A representação de grupos sociais que ocupam posições periféricas na sociedade tem sido objeto de reflexão no campo das artes, seja em trabalhos que versam sobre a literatura brasileira, seja em estudos sobre o cinema nacional, por exemplo. No campo dos estudos literários, estudiosos, como Regina Dalcastagnè, apontam que há, na historiografia literária brasileira, uma exclusão de determinados grupos, como o de negros, homossexuais, pobres, mulheres como autores e personagens de textos, o que legitima discursos que acentuam uma visão hierarquizada das relações sociais no contexto brasileiro.

No entanto, não é apenas na literatura de modo particular que observamos esses silenciamentos e exclusões. Estes estão ratificados em várias esferas de nossa cultura, ainda

¹ Ana Paula Teixeira Porto é professora pesquisadora, Doutora em Letras - UFRGS, docente dos Programas de Pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras e Mestrado e Doutorado em Educação da URI. anapaulateixeiraporto@gmail.com

² Luana Teixeira Porto é professora pesquisadora, Doutora em Letras - UFRGS, docente dos Programas de Pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras e Mestrado e Doutorado em Educação da URI. luanatporto@gmail.com

muito solidificada por uma perspectiva elitista, conservadora, patriarcal, heterossexista e branca, cujos valores da elite comum e prioritariamente se configuram como referenciais em alguns processos educacionais. Prova disso é o fato de que autores negros e objetos culturais indígenas, por exemplo, raramente estão presentes em livros didáticos para a Educação Básica, como os de língua portuguesa, geografia, história e artes. E, quanto estão, não são raras as caracterizações estereotipadas e a pouca atenção dada à discussão sobre a contribuição efetiva desses sujeitos sociais na formação do país e na cultura brasileira, e isso é uma tendência histórica. Tais grupos étnicos são apenas dois exemplos de sujeitos pertencentes a minorias no Brasil, nas quais se incluem mulheres, homossexuais, pobres, etc.

Os trabalhos de Ana Célia da Silva (2011) e Rafaela Biehl Printes (2014) são um testemunho desse tipo de apagamento cultural de representação e discussão de identidade de grupos minoritários no campo da educação. Para Silva (2011), que analisou a representação social do negro em quinze livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 1990, ficou evidente o pouco espaço para a cultura negra nos materiais didáticos, já que apenas cinco livros apresentavam o sujeito negro como objeto de estudo e apreciação. Além disso, de acordo com a pesquisadora, quando o negro foi presentificado nos materiais didáticos, isso se deu de forma estigmatizada, o que levou também à conclusão de que tais recursos de ensino “continuam invisibilizando o negro” (SILVA, 2011, p. 137), já que os livros didáticos da década anterior também expressavam essa perspectiva. Já Printes (2014) se volta para a representação do indígena em livros didáticos de Geografia do 6º e 7º anos do ensino fundamental, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático em 2008 e 2014, e demonstra que a abordagem sobre esse grupo étnico, além de ser superficial, é lacunar e focada em perspectiva inadequada segundo a qual indígenas no Brasil vivem apenas em algumas regiões, mormente norte e nordeste. Para ela, os livros se eximem de uma problematização da situação de crise vivida por esse grupo minoritário no Brasil, deixando discutir temas essenciais, como a demarcação de terras indígenas, a vivência deles nas cidades e educação específica para comunidades indígenas. Além disso, “Somente alguns livros incluem afirmações às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados.” (PRINTES, 2014, p. 217).

Para ampliar essa observação, basta propormos simples questionamentos sobre a realidade em que vivemos: quantos ícones culturais de nossa história são negros, comparando-se com os brancos que conhecemos ou somos levados a conhecer? Quais homens e mulheres

indígenas são liderança para outros grupos que não os de suas etnias? Qual o lugar do pobre na história cultural brasileira? Que obras lhe dão visibilidade? Quantas celebridades homossexuais são cultuadas em nossa sociedade como exemplos a serem valorizados e como inspiração para gerações futuras? Responder essas perguntas implica discutir não só as obras artísticas que podem apresentar representação social desses grupos minoritários e o valor da arte como meio de problematização social e cultural, mas em que medida uma educação voltada à diversidade cultural e social pode lançar luz para a construção de uma sociedade efetivamente plural no plano das ideias e do aceite à diversidade. Incluir o campo educacional neste debate faz-se mister na medida em que reconhecemos, tal como propõe Louis Althusser (1987), que a escola é espaço de reprodução de ideologias dominantes, e, como aparelho ideológico do Estado, pode atuar como reprodutora de exclusões e invisibilidades de grupo minoritários. E essa perspectiva afasta algo que é essencial hoje: uma educação plural e voltada à atenção a Direitos Humanos.

Nessa linha de raciocínio, salientamos que muitas vozes são invisibilizadas ou, quando representadas, aparecem de forma secundária ou enfraquecida ou estereotipada, como a de negros, homossexuais, indígenas, mulheres, pobres. De um lado, esse fato reforça o apagamento dessas vozes enquanto elemento propulsor de construção de identidade e de nação, colaborando para uma visão supostamente homogênea de sujeito e sociedade e, por outro, ratifica uma posição secular de hierarquizar vozes segundo a posição social, orientação sexual e a condição étnica, dando legitimidade àquela emanada por brancos, ricos e heterossexuais. Enfim, temos um processo conservador que enfraquece as perspectivas de grupos minoritários.

Para desenvolvermos uma abordagem sobre a relação entre educação e representação cultural de grupos minoritários, este artigo apresenta reflexões acerca de representações de grupos minoritários em dois campos singulares: o da literatura e o do cinema. Elegemos a representação do pobre como elemento central de análise, haja vista que observamos uma tendência a estudos de grupos étnicos e sociais ao se tratarem as intersecções entre minorias e educação, havendo pífio lugar para a caracterização do sujeito pobre. Com base na análise de dois objetos culturais, o romance *Vidas secas* e o filme *Carandiru*, tecemos uma discussão sobre o campo educacional – especialmente no que tange à formação docente na educação básica, visando a mostrar o quanto a formação de professores precisa estar atenta aos processos de exclusão de vozes minoritárias e as possíveis implicações de uma prática que desconsidera a presença, a identidade e importância de grupos minoritários na sociedade brasileira.

Grupos minoritários na cultura brasileira: literatura e cinema

Para discutirmos a representação social do pobre, compartilhamos o conceito de minoria de Muniz Sodré (2005, p. 12), para quem “O conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual”. Nessa perspectiva, ser pertencente a uma minoria não significa pertencer a um grande grupo numérico de sujeitos excluídos, mas, sim, fazer parte de um dispositivo simbólico, com um propósito ético-político dentro da luta contrahegemônica.

O pobre, como pertencente a uma minoria social no contexto brasileiro, é associado comumente à falta de saberes, à periferia e à marginalidade social, o que configura uma imagem estigmatizada do sujeito cuja condição socioeconômica não é favorável em contexto de luta de classes e desigualdade ampla. Aliado a isso, os grupos minoritários raramente têm suas vozes expressas em objetos culturais e, se estão, o espaço é pífio comparado a vozes de sujeitos não inseridos nas minorias. Para ampliar essa discussão, ilustramos como esse fenômeno ocorre no campo da literatura. A respeito da exclusão de vozes de grupos minoritários na literatura brasileira, Dalcastagnè declara que:

Tal como outras esferas de produção do discurso, o campo literário brasileiro se configura como um espaço de exclusão. Nossos autores são, em sua maioria, homens, brancos (praticamente todos), moradores dos grandes centros urbanos e de classe média – e é de dentro dessa perspectiva social que nascem suas personagens, que são construídas suas representações. Conforme mostra uma ampla pesquisa sobre a totalidade dos romances publicados pelas principais editoras do País nos últimos 15 anos, a homogeneidade dos autores se reflete em suas criações. O outro (mulheres, pobres, negros, trabalhadores) está em geral ausente; quando incluído nessas narrativas, costuma aparecer em posição secundária, sem voz, e, muitas vezes, marcados por estereótipos. (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 8)

A perspectiva de Dalcastagnè assinala uma relação de correspondência entre criador e criaturas no sentido de que o lugar social do escritor interfere na forma de representação de personagens que estão distantes desse lugar. E, como muitos autores fazem parte de contextos urbanos de classe média, a caracterização dos personagens das obras tende a seguir esse mesmo contexto, limitando a presença de personagens que fogem desse perfil. Personagens à margem como os representantes citados por Dalcastagnè tornam-se, dessa forma, menos frequentes nas criações literárias.

Dentre os grupos minoritários que recebem representação na literatura estão os pobres, cuja voz também é visível em narrativas cinematográficas. Se o pobre está inserido nessas produções, qual a posição da sua voz? Em que espaço social os personagens pobres estão inseridos? Que imagem desse grupo minoritário é construída nas narrativas literária e fílmica? Tais questionamentos compõe esta seção do artigo, que analisa narrativas que apresentam personagens representativos desse grupo minoritário, objetivando identificar qual a imagem social é construída nos textos para a representação de minorias, focalizando o olhar sobre a representação do pobre na cultura brasileira. Para isso, estudam-se as imagens do pobre no livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e no filme *Carandiru*, de Hector Babenco, para, posteriormente, avaliarmos em que medida uma prática educativa no cenário da Educação Básica pode contribuir para a efetiva discussão sobre minorias sociais nas salas de aula.

Vidas secas, de Graciliano Ramos, foi publicado em 1938 e é considerado um romance desmontável pelo fato de suas partes poderem ser lidas de forma isolada, como se fossem contos, e poderem ser compreendidas, já que têm autonomia semântica, mesmo estando interligados a uma história maior, cujo enredo se apreende na leitura de todas as seções que compõem o romance. Alguns capítulos do livro foram inicialmente publicados individualmente em jornais como contos. Em termos temáticos, o romance aborda a saga de uma família de retirantes nordestinos, pobres, sem escolaridade efetiva, rumo a São Paulo. Fabiano e sua esposa Sinhá Vitória saem de sua terra natal em busca de sobrevivência, de fuga da seca e de possibilidade de dar melhores condições de vida aos filhos – dois meninos, nomeados de “Menino Mais novo” e “Menino mais velho”. Junto à família, está Baleia, uma cachorra raquítica e faminta que sofre com seus donos as dores da pobreza. Marcado pela linguagem e pela forma do texto a dificuldade de vida de sujeitos pobres, o livro indica o quanto a arte pode representar o social e mostrar a dureza da vida, a secura do espaço físico e também a falta de um olhar mais humanizado para aqueles que estão à deriva no plano social, intelectual e econômico.

Nessa linha de raciocínio, é importante observar que um traço que caracteriza a obra é o fato de ela exemplificar uma das peculiaridades do romance brasileiro da década de 1930, que é a leitura da realidade social do país. Para Alfredo Bosi, Graciliano Ramos “representa, em termos de romance brasileiro, o ponto mais alto de tensão entre o *eu* do escritor e a sociedade que o formou” (BOSI, 2004, p. 400, itálico do autor). Em outras palavras, na visão do crítico, Graciliano Ramos foi um autor que conseguiu representar literariamente os conflitos do sujeito

diante de seu contexto social, e essa tensão é evidenciada em um capítulo da obra de forma especial: “Contas”. Neste capítulo, Fabiano, o vaqueiro pobre que sai com sua família do nordeste brasileiro em busca de uma vida mais próspera no sudeste, reluta em aceitar do patrão, um fazendeiro bem abastado para quem Fabiano presta serviço, o valor que lhe é oferecido como forma de pagamento a alguns animais que Fabiano colocava à venda para pagar dívidas. Entendendo-se frequentemente logrado, já que o valor proposto pelo dono da fazenda costumava ser menor em relação ao que Fabiano considerava justo e correto, o vaqueiro tenta cobrar uma explicação para a diferença de valores que o patrão lhe oferecia e o valor que Sinhá Vitória havia calculado para o serviço. A desculpa é que a diferença se devia a juros e, para o patrão, caso Fabiano não estivesse satisfeito com a remuneração, poderia procurar outro trabalho, resposta que sinaliza a indiferença do fazendeiro diante das inquietações do serviçal.

Nesse momento, a imagem de Fabiano como um sujeito pobre e inferiorizado em relação ao outro e também submisso às decisões do patrão é revelada com base na própria percepção do personagem quando à sua situação de marginalidade social e dependência econômica:

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria! (RAMOS, 2007, p. 51)

Fabiano, como um personagem representativo dos pobres na literatura brasileira, demonstra consciência da desigualdade social, da diferença entre o trabalhador e patrão, o pobre e o rico, o poderoso e o submisso. E essa reflexão sobre estar em situação de neoescravidão sinaliza que a marginalidade social do pobre no contexto brasileiro do século XX implica ainda a subserviência do pobre em relação ao rico, o que fica evidente quando Fabiano declara: “Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto. Não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia puxar questão com gente rica?” (RAMOS, 2007, p. 51)

No fragmento, a presença da voz de Fabiano que se dilui no discurso de um narrador onisciente é emblemática do valor menor do pobre no contexto da sociedade brasileira. E a representação do pobre em *Vidas secas* acentua uma perspectiva de registro desse dado contextual, mas também de reflexão sobre a posição subalterna do pobre como sujeito, como portador de reflexões, mesmo que limitada pela linguagem ou pelo distanciamento em relação

a uma cultura letrada. O fato de o narrador inserir em seu discurso a voz de Fabiano sinaliza um espaço que, pelo menos na narrativa, é dado ao pobre. O problema é que o pobre sozinho não tem voz nem vez, precisa da intervenção do outro para se manifestar e isso singulariza a imagem do pobre como sujeito dependente, periférico, embora representativo de uma minoria não tão reduzida no cenário brasileiro. Mesmo que Graciliano Ramos tenha representado um Fabiano consciente de si e do outro, este não se apresenta como um sujeito autônomo, capaz de defender com convicção seus ideais de modo a romper barreiras sociais e morais.

Outro fator importante a ser considerado na narrativa é o fato de o personagem estabelecer uma dicotomia relacionada a classes sociais: quando Fabiano procura não se opor a “gente rica”, coloca-se no polo contrário, o da gente pobre, a quem não cabe contestar o que propõe o homem “rico”. Essa perspectiva de inferioridade em relação ao outro ainda é intensificada pela projeção de que cada representante de uma dada classe social possui um papel determinado, cada um tem o seu lugar e Fabiano “conhecia o seu lugar”, demonstrando ciência de que o lugar do pobre enquanto sujeito é o lugar da aceitação passiva das exigências do rico. Essa forma de apresentação de Fabiano como um sujeito pobre e submisso acentua a representação dos pobres em obras da cultura brasileira como “personagens” cuja marca central é a de inferioridade, desprestígio social e impotência. É a apresentação de uma imagem estereotipada que acentua, no plano da expressão artística, não só a divisão de classes e a desigualdade social brasileira, mas também a degradação da condição humana como resultado da disparidade econômico-social. Por ser pobre, Fabiano se autoestigmatiza como um sujeito menor, e, apesar de indignar-se com o exercício do poder e da autoridade do rico e questionar a mesquinhez dos abastados – chegando a se perguntar por que “pessoas importantes” se ocupam de temas banais, como os impostos que devem ser colhidos na venda de produtos, como no episódio em que tentara vender carne na cidade –, acredita não poder se rebelar contra a força do rico oponente e aceita a sina, pois seu pai viveu assim e seu avô também. São o destino do pobre a fuga da seca, o trabalho árduo e a exploração econômica que dá origem à desigualdade social.

Situação semelhante em relação à representação do pobre é evidenciada em *Carandiru*, filme dirigido por Hector Babenco, especialmente na representação dos presidiários que vivem a dura realidade das grades, que inclui violência, superlotação das celas e instalações precárias. O enredo da narrativa fílmica gira em torno da percepção um médico (Luiz Carlos Vasconcelos) que atua na Casa de Detenção de São Paulo, maior presídio do Estado, sobre a vida carcerária.

O médico realiza um trabalho de prevenção à AIDS na casa prisional, conhecida popularmente como Carandiru, e testemunha organização dos presos, seu sistema próprio de regras e disposição de viver.

O filme, ao abordar dramas, injustiças e injustiças vividos por presidiários, demonstra um olhar voltado para a humanização dos personagens e não para a sua condenação. Apesar de o enredo apresentar histórias comoventes, como a contaminação pelo vírus da AIDS dentro da cadeia, reitera a ideia de que os autores de crime devem ser punidos e de que a criminalidade no Brasil é um reflexo da violência social, que atinge o cenário brasileiro desde o período colonial. Nessa linha de raciocínio, o filme corrobora a perspectiva de Pellegrini, autora que destaca que a violência é uma prática constitutiva da cultura brasileira e que as obras artísticas, independentemente de sua natureza, abordam a violência como um “elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial” (PELLEGRINI, 2005, p. 134).

Nesse contexto de representação da violência, entra em cena na película a figura do pobre, que, no filme, remete a uma situação de degradação da experiência humana no contexto urbano. O pobre que mata ou rouba no centro da cidade ou na favela nem sempre é um sujeito de índole má, é o sujeito que age simplesmente para sobreviver. A sua pobreza justifica a criminalidade, pois o não ter e o querer ter comida, por exemplo, impulsionam a prática de ato delituoso que acarreta a prisão. Assim, alguns personagens do filme representam o “pobre criminoso” que usa o argumento da precariedade da condição humana e da miséria como justificativas para o desvio de comportamento. E, assim, tem-se mais uma imagem estereotipada do pobre: o pobre como um infrator.

Ao destacar a imagem do pobre como um infrator, o que torna diferente a percepção do “criminoso pobre” em relação ao “pobre criminoso”, o filme de Babenco contribui para reforçar no imaginário social uma visão negativa acerca do pobre. Nesse sentido, vale ressaltar que, como explica Paula Diniz (2009), o cinema, assim como a literatura, é uma forma de produção e disseminação de discursos predominantes, e assim pode-se entender que, na abordagem do pobre como um criminoso, o filme reproduz uma visão recorrente na sociedade brasileira que associa pobreza e infração e, conseqüentemente, situação social desfavorecida e desprestígio moral e social.

Se, então, o filme pode disseminar determinadas visões de mundo, pode exercer influência sobre práticas sociais e aceitação de determinadas ideologias. Nesse caso, é crucial avaliar a visão subjacente à projeção de imagens de determinados grupos sociais na narrativa fílmica e analisar a presença de vozes que representam minorias sociais. A presença de vozes como a dos pobres no cinema pode ser observada a partir de dois ângulos diferentes: a voz do pobre e a voz, nem sempre expressa de forma clara, daquele que constrói a representação da voz do pobre e que, em última instância, representa o olhar de uma parte da sociedade sobre esse grupo social. Esses ângulos de observação tornam-se oportunos na medida em que se aceita como verdadeira a observação de Diniz, segundo a qual, nos principais produtos culturais, “nem todos os segmentos da sociedade possuem as mesmas oportunidades e tratamento” (DINIZ, 2009, p. 142) e essa desigualdade também se aproxima da forma de representação do pobre. Este, na leitura da autora, além de ter “acesso desigual aos meios culturais” tem sua representação realizada, “na maior parte das vezes, de forma pejorativa e caracterizada por associações generalizadas e preconceituosas” (DINIZ, 2009, p. 142).

Em seu estudo sobre a representação do pobre no cinema brasileiro de 1995 a 2006, Diniz (2011) aponta três cenários principais em que o pobre é referenciado nos filmes. O primeiro cenário, chamado de “Achados e perdidos”, caracteriza-se por apresentar personagens pobres que vivem no interior, no meio rural, e que estão condenados a viver no esquecimento e numa realidade de subdesenvolvimento e de opressão. Nesse caso, o pobre aparece como vivente de espaços como o sertão nordestino, que não lhes oportuniza desenvolvimento, fadando-os à opressão e ao sufoco. Filmes como *Eu, tu, eles*, de Andrucha Waddington, e *Abril despedaçado*, de Walter Salles, exemplificam essa tendência. O segundo cenário, denominado de “Bendito fruto”, também associa o pobre ao sertão nordestino, no entanto, os personagens mostram-se em transição, saindo dos espaços de miséria para outros espaços, caracterizando assim a migração, como se percebe em *Central do Brasil*, de Walter Salles. O terceiro cenário, “Contra todos”, abarca filmes como *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles. Essas narrativas fílmicas trazem personagens pobres que “vivem na periferia das grandes cidades e que, muitas vezes, estão ligados ao banditismo e à violência. São indivíduos marginais e degradados.” (DINIZ, 2011, p. 155).

É nesse terceiro cenário que *Carandiru* pode ser apontado, já que, ao associar criminalidade, violência e pobreza, a narrativa de Babenco sinaliza que a vivência em contextos periféricos e marginalizados é fator motivador para a criminalidade e que a pobreza é um dos

elementos que justifica e também intensifica a prática delituosa que coloca bandidos experientes e infratores ingênuos nas celas prisionais. Mesmo que essa associação da pobreza à violência e à criminalidade seja verossímil e coerente com a representação do cenário urbano marginalizado das grandes cidades brasileiras, o filme contribui para salientar, no imaginário social, uma perspectiva pejorativa em relação ao pobre, tratado como delinquente ou como um sujeito fraco porque incapaz de resistir ao crime mesmo que consciente de uma postura incompatível com valores morais prestigiados na sociedade.

Notamos, a partir da observação às duas narrativas, que, tanto no contexto rural explorado no texto literário de Graciliano Ramos, quanto no urbano apresentado na película de Babenco, o pobre é associado a uma degradação de ordem moral e social, que o mantém em situação de marginalidade em relação ao sujeito abastado. Em termos de representação literária e fílmica, as duas obras não se propõem a questionar os fatores sociais, históricos e políticos que tornam o pobre um sujeito pobre. Parecem simplesmente registrar a imagem do pobre e seus percalços, procurando apresentar ao leitor/espectador uma realidade que, apesar de dolorosa, é emblemática do contexto brasileiro.

De formas distintas, as duas narrativas apresentam os pobres como “tipos” humanos que recebem um valor social menor. Talvez por isso (quem sabe?) esse grupo social também é menos frequente nas narrativas, como as cinematográficas, estudadas por Diniz, que destaca que, em uma análise de 211 filmes, “apenas 92 apresentam personagens pobres em seu enredo e dos 841 personagens considerados relevantes para a narrativa, apenas 229 são pobres [...], o que representa menos de 28% do total” (DINIZ, 2011, p. 159). Desses dados, depreendemos que os pobres são minoria em termos de representação artística embora sejam maioria quando se trata da população brasileira em geral. Mas defendemos que a discussão sobre eles não pode ser minimizada no campo educacional.

Formação de professores para um olhar acerca de grupos minoritários

Ao pensarmos em grupos minoritários e o não apagamento de suas identidades e perspectivas de atuação, é preciso refletir sobre a formação humana, e dessa conexão os professores são sujeitos essenciais, cuja formação é de extrema relevância para mudar um processo histórico excludente como o que temos no Brasil. Em outros termos, isso quer dizer que a formação docente deve contemplar reflexões acerca da presença e da legitimação dessas

vozes na sociedade. Para que essa projeção possa ser viabilizada, apresentamos quatro pontos fundamentais desse processo: a formação de professores relacionada a uma perspectiva que também envolva Direitos Humanos; reflexões acerca de grupos minoritários da sociedade brasileira em uma abordagem que considera o percurso histórico de silenciamentos de vozes; uma formação leitora, capaz de desenvolver habilidades de leitura mais atenta da representação de grupos minoritários em diversos produtos de nossa cultura; o acesso a recursos pedagógicos qualificados para abordagem de minorias no contexto da educação básica.

Reflexões alicerçadas na perspectiva do reconhecimento de Direitos Humanos como parte essencial de uma formação cidadã incitam a pensarmos que, por um lado há avanços no plano teórico e legal, como assinala já o texto da Constituição Federal de 1988, porém, por outro, mostra que, no campo prático, é preciso ir além, incorporando Direitos Humanos no currículo formativo dos sujeitos em todos os níveis de formação. Nesse escopo, concordamos com a ideia de que existe

[...] a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos Direitos Humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60)

Nesse sentido, defendemos, que, para efetividade dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, os professores, como profissionais formadores, precisam ter uma qualificação mais sólida quanto aos Direitos Humanos. Nas licenciaturas, faz-se crucial ir além do que é obrigatório para todas as formações de graduação segundo propõem as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP N°8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CEP N°1, de 30/05/2015. Isso implicar confirmar a necessidade de não apenas reconhecer os Direitos Humanos como algo essencial à formação como também desconstruir visões do senso comum acerca do que são Direitos Humanos. Além disso, é preciso disseminá-los em práticas de ensino na educação básica para que, num ciclo formativo mais amplo, seja possível inseri-los, de fato, como algo a ser preservado e consolidado no dia-a-dia dos brasileiros.

Além disso, como afirma Candido (2004, p 191), “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos Direitos Humanos”, mas, para construí-la, é necessário distinguir o que são os Direitos Humanos e como podem ser consolidados em ações do cotidiano em todas as esferas

da vida pública e privada. Respeitar tais direitos pressupõe isto: saber mais sobre eles e isso requer formação também de quem forma o cidadão.

Insistimos na necessidade de o professor ser melhor capacitado no âmbito de Direitos Humanos porque, se ele não tiver a oportunidade de, na sua formação, ser sensibilizado para essas questões, reconhecendo-as como importantes para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, dificilmente, em sua prática, optará por uma seleção de objetos e objetivos de ensino que atendam a essa finalidade. Isso ocorre por uma simples constatação: professores na escola tendem a reproduzir ensinamentos, conteúdos e metodologias que vivenciaram ao longo de sua formação.

O reconhecimento teórico acerca do conceito de minorias e grupos minoritários também se insere na perspectiva formativa que defendemos para as licenciaturas no sentido de haver uma formação que contemple o multiculturalismo, a valorização de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais e não apenas a hierarquização de determinadas culturas, elegendo-se uma como legítima. Essa perspectiva associa-se a observações de Henry Giroux (2002, p. 88) quanto este afirma que

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente globalizado, *high-tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época na história.

É essencial inicialmente saber que, historicamente, temos sido divididos em grupos, nos quais se encontram os de minoria, e que essa separação acarreta implicações sociais, ideológicas, políticas e culturais. Um estudo aprofundando, numa perspectiva interdisciplinar, precisa ser oportunizado aos estudantes de licenciatura para que tenham condições de compreender os processos de inclusão e exclusão a que os sujeitos brasileiros são historicamente submetidos. Quando ignoramos as minorias no sentido de não identificarmos a existência e continuidade delas ao longo de nossa formação histórica brasileira, estamos contribuindo para ratificar os silenciamentos das vozes minoritárias e conseqüentemente colaborando para continuidade de uma perspectiva elitista, conservadora, branca e heterossexista que tem comandado historicamente o nosso país.

Para ter condições de lutar contra esses silenciamentos, também é oportuno ler o mundo que nos rodeia, ou seja, compreender, interpretar e correlacionar diversos fenômenos que

marcam as projeções das minorias ou até mesmo a inexistência delas em situações sociais, projetos (políticos, governamentais, assistenciais, educacionais, culturais, etc.) e produtos de nossa cultura, como novelas, séries, textos literários, narrativas cinematográficas, propagandas, coleções de livros, entre outros. Saber identificar a existência ou não de representações minoritárias e as implicações de como elas (des)aparecem em nosso contexto é um passo importante no campo das habilidades de leitura que todo professor precisa ter: muitas escolhas – de conteúdos, textos, reflexões, questões-problema – a serem oportunizados aos alunos estão calcadas na habilidade de leitura de mundo que o professor tem. Por isso, no que tange à questão, formar professores leitores do mundo e interpretes das realidades social e cultural do país é ainda uma premissa desafiadora que os cursos formativos precisam enfrentar.

Além de a formação docente propiciar uma visão teórico-prática acerca de Direitos Humanos e possibilitar uma formação de professores-leitores no sentido de compreensão crítica do mundo, é necessário oferecer a esses profissionais meios para que suas práticas possam de fato serem consolidadas pela perspectiva dos Direitos Humanos em educação e pela legitimação de grupos minoritários. Esses meios estão arraigados a uma necessidade: recursos pedagógicos para o ensino. Entendemos aqui esses recursos como livros teóricos e críticos para compreensão do tema; livros didáticos com a abordagem específica, diversificadas e prática acerca da discussão de minorias em todas as etapas da formação básica; jogos, *softwares* que abordem a temática de forma atraente e que despertem o olhar crítico de alunos; cursos de formação continuada para aprimoramento da formação docente.

Por fim, salientamos que, para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária, calcada na valorização de Direitos Humanos e no não silenciamento de vozes e grupos, é necessário repensar a formação docente, pois, como defende António Nóvoa (1999, p. 18), é “impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”.

Considerações finais

A realização da análise do livro de Graciliano Ramos e do filme de Hector Babenco conduz-nos a alguns apontamentos finais, que nos parecem oportunos ao relacionarmos minorias, cultura e educação. Nessa perspectiva, sabemos que muitos obstáculos precisam ser vencidos para uma formação adequada na educação básica quando pensamos a representação social das minorias e a discussão sobre ela nos ambientes dentro e fora da sala de aula. A

proposta de inclusão efetiva desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão do “outro” é um óbice a ser enfrentado e outro, o da formação de professores.

Ao abordar produções culturais, como livro *Vidas secas* e o filme *Carandiru*, e procurar reconhecer como elas criam e propõe ao leitor/espectador imagens de sujeitos pobres, é possível dimensionar o papel das artes como meio de (re)produção e ideologias. Se, por um lado, podemos ver nesses textos simulacros de posturas excludentes e discriminatórias contra pobres, por outro, é salutar experimentar outras imagens que esses mesmos textos podem incitar. Entre elas, podem ser discutidas as imagens dos sujeitos “outros”, não pobres e suas posturas. Em que medida eles estão aptos a viver em uma sociedade plural e a se colocar no lugar do pobre, exercendo a alteridade? Certamente, uma rápida análise do livro e do filme analisados vai indicar que essa possibilidade não existe para eles. Nesse ínterim, cabe apontar que uma educação voltada para o estímulo à alteridade também se faz oportuna especialmente quando observamos a ascensão do individualismo e dificuldade de integração de culturas e de sujeitos diversos (política, econômica, sexual, étnica e sexualmente) mesmo em um espaço, como o brasileiro, em que a multiculturalidade e pluralidade se fazem presentes apesar de ignoradas em vários contextos.

Desconstruir representação social estigmatizada do pobre (e de outros grupos minoritários inferiorizados) pode também contribuir para uma educação voltada à cidadania. Ao serem discutidos objetos como o filme e o livro examinados neste artigo, ou outros textos que forem considerados oportunos para uma reflexão sobre o pobre, será possível construir uma educação em que interação de todos com esses grupos subalternizados seja real assim como será possível pensarmos em uma educação com respeito à diversidade, ao reconhecimento do valor do sujeito sem discriminação de classe, o que certamente será essencial para impedir (por que não eliminar) as exclusões das minorias.

Como formadores de sujeitos e como sujeitos engajados na efetivação de uma educação atenta aos Direitos Humanos e ao respeito à diversidade social, os futuros professores e os que já atuam na sala de aula também precisam ter o direito de conhecer as produções culturais durante a sua capacitação. Dar-lhes oportunidades de ampliação de habilidade leitora das artes e de proposição de projetos educacionais que propiciem um descortinar do silenciamento de vozes minoritárias é papel do Estado, das Universidades e, também, dos docentes que formam docentes. E, para isso, salutar é pensar em currículos que incorporem essas demandas e ações de formação continuada que atualizem e ampliem essa perspectiva de qualificação na educação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-247.
- CARANDIRU. Direção de Hector Babenco. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2001. 1 DVD (146 min.): son., color.
- DALCASTAGÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208-243.
- LINS, Paula. O pobre no cinema brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ; Regina; THOMAZ, Paulo C. (Orgs.). *Pelas margens: representação na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2011. p. 140-167.
- NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-40.
- PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica marxista*, 2005. Disponível em: <www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-Apelegirni.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.
- PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/247/141>>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 102. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.
- SODRÉ, Muniz Araújo Cabral. Por um conceito de Minoria. In: Raquel Paiva; Alexandre Barbalho. (Orgs.). *Comunicação e Cultura das Minorias*. São Paulo: Paulus, 2005. v. 1. p. 11-14.

Artigo recebido em fevereiro de 2019.

Artigo aceito em julho de 2019.